



**Fortalecimiento de la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica
mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7º
de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío**

Diana Carolina Montoya chaparro

Alejandra Peña Ospina

Ángela María Tabares Medina

Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Maestría en Recursos Digitales

Aplicados a la Educación, Universidad de Cartagena

Docente director: Jhon Jairo Anzola Gómez

Localización del proyecto: Institución Educativa Cristóbal Colón (Quindío)

10/11/2021

Dedicatoria

Queremos aprovechar este momento para dedicarle este logro, en primer lugar, a Dios por toda la sabiduría para culminar esta nueva etapa en nuestras vidas profesionales, que nos dio fortaleza para superar todas las adversidades y desarrollar nuestra investigación. También, dedicamos este triunfo académico a nuestras familias, por todo su apoyo y amor incondicional que nos brindaron en cada etapa de nuestras vidas; es importante, además, dedicar este estudio a la Universidad de Cartagena, por brindarnos la oportunidad de realizar esta maestría de calidad y con excelentes. Damos infinitos gracias a todas esas personas que aportaron un granito de arena para hacer realidad esta investigación.

Agradecimientos

Gracias Padre celestial, por permitirme nacer y crecer en un hogar que me dio todas las herramientas necesarias para recorrer mi vida y afrontarla de la mejor manera posible. Agradezco a mi Madre, esposo, hermanos e hijos por el acompañamiento constante y el apoyo incondicional que siempre me han brindado para alcanzar todos mis sueños y objetivos. Agradezco, también, a la Universidad de Cartagena; por cuanto es una excelente universidad, que cuentan con docentes están altamente capacitados y cualificados, para orientarnos y brindarnos un gran acompañamiento en la consecución de nuestra maestría. ¡La única manera de reconstruir nuestro mundo es a través de la educación y de la formación constante en valores a nuestros niños y jóvenes!

Ángela María Tabares Medina.

Agradezco, infinitamente, la presencia de Dios en mi corazón, de no ser así nunca tendría la fuerza y valor para iniciar y finalizar ningún propósito. Agradezco a mis padres; dado que, sin su esfuerzo y apoyo no hubiera podido llevar a cabo este proyecto de vida; quiero agradecer a mi pareja quien, con su paciencia y tenacidad, acompañó todo este proceso. Igualmente, a todos los seres que me acompañaron: a mis hermanos, a mis amigos de cuatro patas y a mis coinvestigadoras, que con su compañía y ánimo no me abandonaron.

Alejandra Peña Ospina

En todo este tiempo agradezco a Dios por permitirme culminar este nuevo logro, en compañía de mis seres queridos: mi hija María Paulina Arias, mi Madre Margarita Chaparro, quienes fueron vitales para este proceso, que, gracias a su amor, comprensión, y apoyo se hace realidad el día de hoy, también agradezco a la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, por permitirnos realizar y desarrollar esta investigación; a la Universidad de Cartagena por darnos esa oportunidad de estudio de calidad, al director de tesis Jhon Jairo Anzola Gómez por todo su apoyo y dedicación.

Diana Carolina Montoya Chaparro

Contenido

Introducción	14
Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema	16
Planteamiento	16
Formulación del problema	21
Antecedentes	22
Antecedentes internacionales.....	22
Antecedentes nacionales.....	24
Justificación	29
Objetivo general	33
Objetivos específicos	33
Supuestos y constructos	34
Alcances y limitaciones	35
Alcances.....	35
Limitaciones	35
Capítulo 2. Marco referencial	37
Marco contextual	37
Marco normativo	44
Marco teórico	48
Estrategias didácticas.....	49
Lectura inferencial.....	54

Tecnología de la Información y las comunicaciones (TIC) en la educación.....	60
Marco conceptual	67
Capítulo 3. Marco metodológico	68
Método y tipo de investigación	68
Población y muestra	74
Categorías del estudio	76
Técnicas o instrumentos de recolección de información	79
Validación de los instrumentos (Confiabilidad, Validez y Objetividad).....	80
Ruta de investigación	81
Análisis de la información	81
Capítulo 4. Intervención didáctica	83
Desarrollo el trabajo de intervención didáctica	83
Capítulo 5. Análisis, Conclusiones y Recomendaciones	106
Categoría 1. Lectura inferencial	106
Categoría 2. OVA: Prezi, CmapTools, Power Point	119
Categoría 3. Estrategias didácticas y su ejecución	126
Categoría 4. Evaluación de la secuencia didáctica	129
Conclusiones	139
Recomendaciones	144
1. Referencias bibliográficas	146
2. Anexos	159

Índice de figuras

Figura 1. Patio de recreo de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.....	18
Figura 2. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, sede Gran Colombia.....	21
Figura 3. Sala de tecnología de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	31
Figura 4. Sala de profesores de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	33
Figura 5. Institución Educativa Cristóbal Colón.....	38
Figura 6. Sede Gran Colombia.....	38
Figura 7. Mapa de Colombia con el departamento del Quindío resaltado en amarillo.	39
Figura 8. Mapa político del departamento del Quindío.	39
Figura 9. Mapa de Armenia dividido por comunas.	41
Figura 10. Cafetería de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	42
Figura 11. Secretaría de la Institución IE Colón, en la sede Gran Colombia.	42
Figura 12. Coordinación de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	43
Figura 13. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	43
Figura 14. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.	43
Figura 15. Triángulo didáctico.....	51
Figura 16. Objetivos Virtuales de Aprendizaje (OVA).	66
Figura 17. Organizador grafico de Diseño metodológico.....	76
Figura 18. Primera sesión. Actividad presentación y exposición del objetivo de la SD.	86
Figura 19. Lectura de cuentos.	87

Figura 20. Dibujo sobre el cuento leído.....	87
Figura 21. Proyección del video.	88
Figura 22. Proyección del video.	89
Figura 23. Proyección del video.	89
Figura 24. Diferencias entre los dos textos (expuestas en Power Point).	90
Figura 25. Equipo de trabajo.....	90
Figura 26. Diferencias entre los dos textos (expuestas en Power Point).	91
Figura 27. Lectura del cuento.	91
Figura 28. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.	92
Figura 29. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.	92
Figura 30. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.	93
Figura 31. Pantallazo de la app Galexia.....	93
Figura 32. Pantallazo de la app Galexia.....	94
Figura 33. Elaboración del mapa conceptual.....	94
Figura 34. Mapa conceptual elaborado por los estudiantes, a través del OVA CmapTools.....	95
Figura 35. Mapa conceptual elaborado por los estudiantes, a través del OVA CmapTools.....	95
Figura 36. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.	96
Figura 37. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.	96
Figura 38. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.	97
Figura 39. Dibujo y mensaje en el tablero.	98
Figura 40. Mapa conceptual hecho a mano por los estudiantes.....	98
Figura 41. Mapa conceptual hecho a mano por los estudiantes.....	98
Figura 42. Lectura en voz alta de un cuento.	99

Figura 43. Lectura de un cuento.	100
Figura 44. Lectura de un cuento.	101
Figura 45. Diapositivas con el cuento: Algo muy grave va a suceder en este pueblo, de Gabriel García Márquez.....	101
Figura 46. Lectura del cuento: Algo muy grave va a suceder en este pueblo.....	102
Figura 47. Lectura del cuento: Algo muy grave va a suceder en este pueblo.....	102
Figura 48. Pantallazos de la app Dytective.....	103
Figura 49. Pantallazos de la app Dytective.....	104
Figura 50. Prueba final.....	105
Figura 51. Prueba final.....	105
Figura 52. Prueba final.....	106
Figura 53. Aplicación prueba diagnóstica.	107
Figura 54. Aplicación prueba diagnóstica.	107
Figura 55. ¿Cuál es el propósito de la carta?	108
Figura 56. ¿A dónde quiere ir Cindy?.....	109
Figura 57. ¿Por qué Cindy cree merecer unas vacaciones?	109
Figura 58. Según el texto, ¿cómo es la señora Rodríguez?	110
Figura 59. ¿Qué le preocupa al padre de Cindy?	110
Figura 60. ¿Por qué Cindy insiste en ir de vacaciones?.....	111
Figura 61. “Cuando tienen muchos huéspedes no hacen más que salpicar el bosque de carpa...” ¿Qué significa la palabra “huéspedes” en el texto?	112
Figura 62. “Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica”. ¿Qué significa “la casa es elástica” en el texto?	112

Figura 63. ¿Por qué sabía el hombre que Ish-ha se iba a caer del árbol?	115
Figura 64. ¿Cómo consiguió Ish-ha que el ladrón no robase en su casa?.....	115
Figura 65. ¿Qué tema puede extraerse de la historia de Ish-ha el Tonto?	116
Figura 66. ¿Qué esperaba encontrar el ladrón al entrar a la casa de Ish-ha el Tonto?.....	116
Figura 67. Ish-ha el Tonto, ¿cómo engañó al ladrón?.....	117
Figura 68. ¿En la historia cuál es la cualidad de Ish-ha?	117
Figura 69. “Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco”. ¿Qué significa la palabra “serrarla” en el texto?	118
Figura 70. “Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte...” ¿Qué significa la palabra “calibre” en el texto?	118
Figura 71. Aplicación de la entrevista estructurada.....	120
Figura 72. Aplicación de la entrevista estructurada.....	120
Figura 73. Cuenta con servicios de internet hogar en su casa.	121
Figura 74. Cuenta con servicios de internet en su teléfono móvil.....	122
Figura 75. Dispositivos inteligentes que tiene en su casa.....	122
Figura 76. Tiene en su casa computador conectado a internet.	123
Figura 77. Computador sin internet o internet sin computador.....	124
Figura 78. Uso que le da a un computador conectado a internet.....	125
Figura 79. Sabe qué son los Objetos Virtuales de Aprendizaje.....	125
Figura 80. Ejecución de la secuencia didáctica.....	128
Figura 81. Ejecución de la secuencia didáctica.....	128
Figura 82. Aplicación prueba final.	129
Figura 83. Aplicación prueba final.	129

Figura 84. Prezi diseñado por los estudiantes.....	135
Figura 85. Prezi diseñado por los estudiantes.....	135
Figura 86. Mapa conceptual diseñado por los estudiantes.....	137
Figura 87. Mapa conceptual diseñado por los estudiantes.....	137
Figura 88. Diapositivas diseñadas por los estudiantes.....	139
Figura 89. Diapositivas diseñadas por los estudiantes.....	139

RESUMEN: este estudio se buscó fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón; de allí, que se tenga a los OVA como el eje vertebrador sobre el que se sustentó todo el trabajo. Asimismo, este proyecto se realizó con 24 estudiantes del 7° de la IE, de carácter público, Cristóbal Colón, ubicada en la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío. A esta población se les aplicó una prueba diagnóstica inicial, para conocer el nivel que tienen en la lectura inferencial; una prueba final, que permitió tener un acercamiento a los cambios que se operaron en estos estudiantes luego de la intervención didáctica; y una entrevista estructurada, con el fin de saber su nivel de conocimiento en relación a los OVA: Prezi, CmapTools y Power Point. En esta medida, su metodología obedece al paradigma cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Pedagógica (IAPE); y cuenta con el enfoque pedagógico socioconstructivista. Con todo, esta investigación logra unos resultados que dan cuenta de que llevar este tipo de herramientas didácticas al aula de clase, y cómo los OVA posibilitan que los procesos de enseñanza-aprendizaje se propulsen, además las conclusiones a las que se llegan evidencian que hay múltiples alternativas para que los estudiantes logren los objetivos que se trazan dentro de las prácticas pedagógicas y didácticas, para fortalecer la lectura inferencial.

Palabras clave: Lectura inferencial; Secuencia didáctica; Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA); (Prezi, CmapTools y Power Point); procesos de enseñanza-aprendizaje.

ABSTRACT: this study sought to strengthen inferential reading, through a didactic sequence mediated by the OVAs (Prezi, CmapTools and Power Point), in students of 7th grade of EI Cristóbal Colón; hence, that the OVA be considered as the backbone on which all the work was

based. This project was also carried out with 24 students from EI 7th, of a public nature, Cristóbal Colón, located in the city of Armenia, in the department of Quindío. This population was given an initial diagnostic test, to know the level they have in the inferential reading; a final test, which allowed to have an approach to the changes that were operated in these students after the didactic intervention; and a structured interview, in order to know their level of knowledge in relation to OVAs: Prezi, CmapTools and Power Point. To this extent, its methodology obeys the qualitative paradigm, with a design of Pedagogical Action Research (IAPE); and has the socioconstructivist pedagogical approach. However, this research achieves results that show that bringing this type of didactic tools to the classroom, and how OVAs enable teaching-learning processes to be propelled, in addition to the conclusions reached show that there are multiple alternatives for students to achieve the objectives that are drawn within pedagogical and didactic practices, to strengthen inferential reading.

Key words: Inferential reading; Didactic sequence; Virtual Learning Object (OVA) OVA (Prezi, CmapTools y Power Point); teaching-learning processes.

Introducción

La lectura inferencial es uno de los peldaños más complejos con el que los estudiantes se encuentran para lograr una lectura crítica; porque, leer exige que se tengan en cuenta las inferencias dentro del proceso lector. De suerte, que este factor es obligado en el momento de intentar tener un acercamiento asertivo a la interpretación textual. En este orden de ideas, es necesario implementar herramientas que hagan asequible que los educandos lean, pero que entiendan lo que leen. Dado que, lograr que los educandos hagan inferencias es uno de los aspectos más importantes en la práctica educativa dentro del aula de clase.

Por lo dicho, la didáctica está inmersa en estas preocupaciones del quehacer educativo. De allí, este proyecto tuvo como propósito principal fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la Institución Educativa IE Cristóbal Colón, ubicada en la ciudad de Armenia, en el departamento Quindío, a través de una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point). Objetivo que se logró gracias a la puesta en marcha de una propuesta didáctica seria, coherente y objetiva; además, se sustenta en el paradigma metodológico cualitativo, de corte Investigación Acción Pedagógica (IAPE); y encuentra un nicho en el enfoque pedagógico socioconstructivista. Por lo tanto, se hizo una entrevista a los estudiantes, para acercarse a la comprensión que estos tienen sobre los Objetos Virtuales de Aprendizaje —OVA—: Prezi, CmapTools y Power Point; y, de esta forma, diseñar la estrategia didáctica acorde al contexto de estos educandos.

De esta forma, esta intervención de aula, con una secuencia didáctica, en sus resultados deja ver que es imprescindible para que los discentes logren lecturas críticas. De igual modo, este

trabajo se erige en un eslabón más para hacer asequible que los estudiantes aborden, de manera asertiva y comprometida, las prácticas lectoras en cualquier contexto societal. Aunado a ello, la lectura es un proceso que abarca mecanismos que se ponen en funcionamiento para que haya comprensión textual. Con base en lo anterior, existen tres momentos que se deben dar en esta comprensión, a saber: lectura literal, lectura inferencial y lectura crítica.

Por tanto, con el fin de incentivar el aprendizaje de prácticas innovadoras de lectura, que posibiliten un mejor rendimiento académico de los estudiantes, es urgente que se hagan trabajos como estos. Además, los más beneficiados de este proyecto son los estudiantes, partícipes directos de la intervención didáctica; y esto se concluye, por cuanto, está pensado para promover en ellos un acercamiento a lectura inferencial, mediante prácticas pedagógicas coadyuvadas por las TIC.

Capítulo 1. Planteamiento y formulación del problema

Planteamiento

La lectura es uno de los elementos sociales imprescindible en cualquier contexto en la actualidad; ya que, es gracias a esta que se originan toda una variedad de posibilidades sociodiscursivas (Atorresi, 2009; Lobo y Morales, 2007). Dado que, se hace evidente que las habilidades comunicativas, escuchar, hablar, leer y escribir, son importantes para que los sujetos sean parte constitutiva de su contexto sociohistórico y económico-político, como sujetos consientes y críticos (Ministerio de Educación Nacional —MEN—, 2006). Por lo tanto, es necesario, para el constructo escolar, incentivar la lectura al interior del contexto socioeducativo. No obstante, es de resaltar que la lectura excede este escenario escolar y se registra en todos los aspectos de la vida de las personas.

De tal suerte, que este estudio es relevante; toda vez, que la lectura es un componente indispensable en el marco contextual de la escuela (Pérez, 2012). Todo esto cobra sentido, si se tiene en cuenta que es un hecho que la lectura atraviesa toda la vida académica de una persona, sin mencionar otros contextos (Estienne y Carlino, 2004; Cassany, 2006). Por lo que es insustituible llevar la práctica lectora al aula de clase desde los primeros años de vida escolar de los discentes. Sin embargo, y a partir de lo dictado por el MEN (2011), es la escuela el escenario con mayor idoneidad para que estas prácticas tengan un protagonismo real.

Se evidencia, sin embargo, que la lectura entendida como práctica académica enclaustrada en el constructo socioeducativo es un asunto que se ha empotrado en las miradas de diversos y múltiples actores educacionales (Flórez, 2017), lo que obstaculiza que los procesos

lectores y hermenéuticos no sean los esperados (Morales, 2020). Así, ver a la educación formal, como el agente exclusivo que se debe encargar de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura, es limitar los procesos de enseñanza-aprendizaje únicamente al claustro del aula, cuando la lectura, en realidad, excede, por mucho, el constructo socioeducativo para estar en todos los estadios de la sociedad (Quilumba, 2017). Asimismo, según lo indica Tito (2018) aún ahora hay quienes creen que únicamente la asignatura de castellano puede enseñar a leer o a escribir; esto “cercena”, escinde” o “parcializa” los procesos lectores.

Por su parte, es necesario conocer los niveles de lectura que tienen los estudiantes. En esta medida, y de acuerdo con el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora PIRLS (2011), en Colombia el 1 % de los estudiantes evaluados obtuvieron un nivel avanzado en comprensión lectora, mientras que un 9 % consiguió un nivel alto, así como un 28 % alcanzó un nivel medio, otro 34 % está en el nivel bajo, y un 28% restante no alcanzaron los niveles mínimos de competencia lectora (Muñoz, 2015). Lo anterior ratifica lo que dicen Alaís et al. (2014); ya que, según estos autores, los educandos no comprenden, a cabalidad lo que lee. En otras palabras, los bajos niveles de comprensión lectora son el producto directo de las exiguas habilidades en comprensión lectora que tienen los educandos, y uno de estos componentes es el de la lectura inferencial (Hernández y López, 2017).

Esto se hace tácito con los resultados históricos de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia (Ver figura 1. El patio del recreo). De esta forma, se patentiza que en lo relacionado con la lectura crítica —que es el último nivel de la comprensión lectora— hay dificultades apremiantes en los educandos de esta IE. De allí, que la problemática ingente de la lectura inferencial deba ser abordada desde diferentes dimensiones, en el caso específicos de este

estudio, a través de la puesta de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).

Tabla 1. Análisis pruebas Saber 11.

AÑO	LECTURA CRÍ
2014	49.78
2015	49.07
2016	53.32
2017	52.26
2018	52.74
2019	50.00

Fuente: Institución Educativa Cristóbal Colón (2019).

Figura 1. Patio de recreo de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, la lectura es, en esencia en sí misma, interpretación (Cisneros et al, 2010). Por lo tanto, los procesos lectores son, según Martín-Barbero y Lluch (2011) una red que se reviste de sentido y en la que median los procesos cognitivos, las experiencias vitales, las cosmovisiones, las expectativas y, por supuesto, todos los textos leídos, en suma, todo esto se

direcciona hacia la hermenéutica (Arango y Sosa, 2008). En este orden de ideas, la comprensión lectora asertiva debe superar complejidades propias de los requerimientos del texto.

Una de estas situaciones problemáticas, que se dan al momento de abordar las lecturas, es la de hacer inferencias como instrumento para aprehender un texto; en relación a las inferencias Cisneros et al. (2010) dicen que el sujeto es cognoscente en tanto comprende lo que lee. De suerte, que la lectura inferencial se convierta en un punto trascendental dentro de los complejos procesos de comprensión de lectura. Toda vez, que el individuo lector, al hacer inferencias, está abriendo el abanico amplio de sus experiencias vitales, de sus expectativas, de sus intereses, de sus muchas historias de vida, y todo esto lo pone en juego para sacar lo que no está dicho dentro del texto, lo que está velado.

De esta guisa, el nivel lector, que tiene que ver con las inferencias, se concibe como un proceso a través del que se le asigna significado global al texto. Es decir, todo texto contiene, en sí mismo, información tácita que obliga a que el sujeto lector haga un esfuerzo para que emerja (Pellicer, 2015); esto se hace mediante las inferencias. Por supuesto, esto estará dinamizado por los OVA, que se pueden definir como una particularidad digital que cuenta con especificaciones instruccionales que está para ser usado una y otra vez y que tiene como soporte, las plataformas computacionales y tecnológicas de diversa índole (Mariño, 2016).

Asimismo, el aula es un espacio de interacción y encuentro ente varios actores diferentes que obligan a involucrarse y a hacerse parte de ellos. Así, el enfoque pedagógico socioconstructivista permite sumergirse dentro de una realidad que desborda miradas simplistas; así, este enfoque se inserta en la realidad que tiene la capacidad de afectar a quien participa dentro de ella, pero, asimismo, de ser afectada y transformada desde el potencial que el individuo guarda en su interior (Ortiz, 2015). De suerte, que tomar el socioconstructivismo es reconocer los

lugares y los protagonistas que interactúan dentro del espacio académico como generadores de conocimiento. Por lo tanto, esto implica centrar el proceso formativo en la singularidad de sus actores, en las expectativas y experiencia que se expresan a través del discurso como manifestación (González, 2012).

De manera general los OVA posibilitan que los estudiantes y los profesores puedan llevar al aula e interactuar con recursos educativos innovadores que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Grisales, 2013). De igual forma, para permitir y hacer expedito el intercambio de este tipo de recursos se cuentan con estándares que hacen asequible la reutilización de estos recursos independientemente de la plataforma, sistema de gestión de aprendizaje o repositorio de objetos que los aloja.

Todo esto se reviste de significado si se pone el foco de atención en el contexto socioeducativo de los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío (Ver figura 2. Aula del grado 7A), porque de acuerdo con los resultados de las pruebas Saber del mismo 2019 en el grado 5°, para el área de lenguaje, el 46 % de los estudiantes se ubican en un nivel mínimo y para el grado 5° el 47 % en el mismo nivel (IE Cristóbal Colón, 2019). Si bien los resultados y las dificultades mencionadas se extraen del contexto de producción y comprensión textual, la ausencia de un trabajo intencionado sobre la lectura inferencial podría ser una de las causas de este panorama, puesto que no se debe olvidar que los discentes, no infieren cuando leen (MEN, 2017a).

Figura 2. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Lo anteriormente expuesto permite afirmar que la escuela, en lo general, y la IE Cristóbal Colón, en lo particular, tiene la obligación de promover procesos de enseñanza-aprendizaje de prácticas lectoras que trabajen las inferencias, de manera que se creen condiciones favorables para que los educandos interactúen con los textos y con sus presaberes. Bajo las consideraciones mencionadas, se hace necesario replantear los procesos de enseñanza del lenguaje, mediante la implementación de propuestas didácticas que favorezcan que los estudiantes realicen inferencias. Por lo mismo, se hace evidente la necesidad de promover en las aulas, desde los primeros grados de escolaridad, espacios de participación para los estudiantes aprendan, de manera competente, que los textos dicen más de lo que está escrito (Lobo y Morales, 2007).

Formulación del problema

¿Cómo fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío?

Antecedentes

Antecedentes internacionales

En el escenario internacional está el trabajo de investigación de Quilumba (2017), titulado: *Diseño de un software educativo para el aprendizaje de Lengua y Literatura en comprensión lectora en las y los estudiantes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Técnica “Yaruquí” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha, período 2016*; con el cual se obtuvo el grado de licenciado en Ciencias de la Educación, mención Informática; este se trazó, como objetivo general: “Diseñar un software educativo para el aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura en la comprensión lectora de las y los estudiantes del primero de bachillerato de la Unidad Educativa Técnica Yaruquí de la Parroquia Yaruquí, cantón Quito” (Quilumba, 2017, p. 7).

De allí, que su paradigma metodológico fuera el mixto, con un tipo descriptivo; y su población la integraron 100 estudiantes del primer año de bachillerato paralelos “A, B, y C” General Unificado en Contabilidad y Mecanizado, y 10 docentes de la Unidad Educativa Técnica Yaruquí; a quienes se les aplicaron la observación y una encuesta. Gracias a esto, el autor evidencia que el desarrollo de un software, que esté direccionado a la comprensión lectora y a todos los procesos que coadyuven a este propósito, son necesarios llevarlos a cabo; y concluye que un OVA, como parte de situaciones que están sustentadas en estrategias didácticas, posibilitan que los estudiantes adquieran las herramientas y las competencias en la comprensión lectora, específicamente en la lectura inferencial. Esto incentiva que se tome esta investigación como antecedente; toda vez, que busca mejorar la comprensión lectora de los educandos, coadyuvado por las TIC.

En esta misma línea, Tito (2018), tiene el estudio: *Efectividad de la implementación de*

aulas virtuales en la plataforma Edmodo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del 5to grado de primaria de la institución educativa Santo Domingo Sabio – Santa Anita 2018; así, este se dio en el marco de la maestría en educación con mención en docencia virtual; cuyo propósito fue: “determinar la efectividad de la implementación de aulas virtuales en la plataforma Edmodo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del 5to grado de primaria de la Institución Educativa Santo Domingo Sabio – Santa Anita 2018.” (Tito, 2018, p. 2) Así, su metodología fue cuantitativa, con un diseño cuasi-experimental; y su población la integraron 78 estudiantes, a los cuales les aplicaron un pre-test y un pos-test.

De esta forma, Tito (2018) asevera que las TIC, como sustrato de la comprensión lectora, se convierten en una herramienta esencial dentro de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula de clase. Por lo mismo, usar estas herramientas le abre un abanico de posibilidades a los docentes y a los estudiantes, como mediadora del conocimiento. Concomitante con ello, la autora concluye que usar las TIC es innovador, y esto incentiva al educando a que mejore su nivel de comprensión lectora, en especial el de la lectura inferencia. En este sentido, se toma el trabajo de Tito (2018), porque permite entablar un diálogo con los resultados a los que se llegue dentro de esta investigación.

Por su parte, Mejía-Tigre et al. (2020), exponen su artículo: *Genially como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación básica*; en este se proyectó: “analizar de qué manera Genially puede mejorar la comprensión lectora en educación básica.” (Mejía-Tigre et al., 2020, p. 523); por lo mismo, su metodología es cuantitativa de corte descriptivo, y su población fue de 21 docentes de la Unidad Educativa “26 de Febrero” del cantón Paute Azuay, Ecuador; a quienes se les aplicó una encuesta. Así, los autores logran unos resultados que dan cuenta de la

importancia de usar OVA dentro de las prácticas pedagógicas, y ponen su interés en la herramienta Genially.

De allí, que Mejía-Tigre et al. (2020) apunten su investigación a mostrar las ventajas de este tipo de herramientas digitales y su preponderancia en propulsar la comprensión lectora en los educandos. De suerte, que dentro de sus conclusiones dicen que los estudios que se han llevado a cabo, en relación al uso de los OVA, dejan claro que este tipo de herramientas son preponderantes para propulsar, afianzar y fortalecer la comprensión lectora en los educandos. Por lo mismo, Mejía-Tigre et al. (2020) se convierten en un aporte importante, con su investigación, porque extienden una serie de características de la herramienta Genially, y su implementación en el aula, como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

Antecedentes nacionales

En el marco nacional Beltrán y Rojas (2016) desarrollan la investigación: *Los objetos virtuales de aprendizaje como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en los niños del grado transición del colegio Modelo de la Costa*; este se desarrolló en el contexto de la licenciatura en pedagogía infantil; y en esta se buscó: “Fortalecer los procesos de lectura y escritura en el uso del OVA para superar las dificultades de lectura y escritura de los niños de transición en el colegio modelo de la costa.” (Beltrán y Rojas, 2016, p. 24); para lo cual, el estudio es de enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo, integrada por una población, sujeto d estudio, de 20 estudiantes del grado de transición de un colegio público de la ciudad de Cartagena.

Por tanto, el trabajo reveló unas potencialidades y algunas problemáticas que instan a que se hagan reflexiones en torno a las contribuciones que los OVA dan a la formación de lectores

competentes. En razón de ello, para que un OVA logre sus propósitos es cardinal concretar la intencionalidad sociopedagógica y didáctica que promueva procesos educativos independientes y que, asimismo, coadyuve en la construcción de un modelo formativo para cada nicho escolar, esto en armonía con el diseño gráfico multimedia y las actividades que posibiliten en los discentes el empleo de estrategias de aprendizaje que incentiven el conocimiento significativo. Así, el docente se hace partícipe activo en los procesos, siendo parte integral del equipo de elaboración del OVA; por lo que este aporta sus conocimientos, de una forma innovadora y didáctica, para crear contenidos. En este sentido, el trabajo de Beltrán y Rojas (2016) es un insumo necesario, ya que entiende que los OVA son una estrategia didáctica pertinente en el fortalecimiento de comprensión de lectura; y de su implementación en el aula de clase.

Del mismo modo, Hernández y López (2017) tienen el trabajo: *Fortalecimiento de la habilidad lectora inferencial mediante una estrategia pedagógica que incluye el uso de un objeto virtual de aprendizaje*; que se llevó a cabo en la maestría en educación énfasis en informática educativa; y cuyo objetivo fue: “Fortalecer la habilidad lectora inferencial de los estudiantes de grado cuarto del Colegio Tabora I.E.D. mediante una estrategia pedagógica apoyada en el uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje.” (Hernández y López, 2017, p. 20); para lograrlo, los autores se sustentaron en un enfoque cualitativo, con un diseño de Investigación Acción (IA); en esta medida, sus instrumentos de recolección de datos fueron la observación directa, las pruebas diagnósticas, el diario de campo, una entrevista semiestructurada que se les aplicó al cuarto grado de una IE pública de Bogotá.

Asimismo, Hernández y López (2017), en sus resultados, encontraron que, con la ayuda del OVA, se logró fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial. Por lo mismo, estos autores concluyen que un OVA brinda posibilidades enormes de trabajar la lectura interferencial

al aula de clase. Todo esto a través de las estrategias pedagógicas contextuales, asertivas y pertinentes. Por tal razón, este trabajo sirve de base sólida; por cuanto, busca fortalecer la habilidad lectora inferencial a partir del uso de un OVA, que es, en esencia, lo mismo que se pretende en esta investigación.

Por su parte, Flórez (2017) tiene el estudio: *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*; y se encuadró en la especialización en Informática del Aprendizaje en Red; así, en este se tuvo el propósito de: “Elaborar una estrategia didáctica mediada por un OVA que permita el mejoramiento del proceso de comprensión de obras literarias infantiles en los estudiantes del grado tercero del Colegio de la Universidad Libre.” (Flórez, 2017, p. 13); en tanto, que su enfoque es cualitativo, con un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP); por tanto, su población estuvo constituida por 7 estudiantes del grado tercero, 15 padres de familia y 10 docentes, a todos estos se les aplicó la encuesta y la observación.

De allí, que Flórez (2017) asevere que los trabajos que se realicen, basados en una estrategia didáctica mediada por un OVA, sí permite el mejoramiento del proceso de comprensión lectora, en particular, que el educando haga inferencias de obras literarias infantiles. En esta medida, sus conclusiones se direccionan hacia la urgencia de pensar y repensar nuevas formas de llevar los contenidos al aula de clase; y esto cobra mayor relevancia con las estrategias didácticas mediadas por un OVA. Como es de suponer, Flórez (2017) se adhiere, como antecedente, en tanto se preocupa por el asunto de la comprensión lectora de los estudiantes, y plantea la solución a partir del desarrollo de una secuencia didáctica cuyo eje central es un OVA.

De igual modo, Sánchez (2018) expone su investigación: *Objetos virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora en ambientes digitales, para estudiantes de primaria de la Institución Educativa Rural Granada*; esta se dio en la maestría en educación; en esta línea, su objetivo fue: “Fortalecer las competencias lecto-escriturales 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.” (Sánchez, 2018, p. 9); para esto, se usó una metodología cualitativa, con un diseño de Investigación Acción en el Aula (IAA), con la observación participante, el diario de campo y grupos focales, que se les aplicó a estudiantes de grado segundo a cuarto de básica primaria, pertenecientes a dos escuelas públicas de la ciudad de Manizales.

En razón de lo anterior, Sánchez (2018) manifiesta que las estrategias didácticas que se sustentan en los OVA, son sólidas herramientas que posibilitan que los educandos fortalezcan sus procesos lectores que llevan a una comprensión de lectura asertiva y dinámica. Lo que concuerda con sus conclusiones; pues estas identifican que las estrategias didácticas cobran mayor sustento y relevancia, para la población estudiantil, si se adecuan con las TIC. De este modo, Sánchez (2018) es tomado para que coadyuve con sus resultados en el fortalecimiento de la comprensión lectora, mediante la implementación de OVA, lo que se busca con esta investigación.

Concordante con esto, Callejas y Méndez (2019) desarrollan la labor metodológica: *Estrategia didáctica basada en un objeto virtual de aprendizaje para apoyar los procesos de comprensión lectora*; se presentó en la maestría en educación; y se signó en: “Proponer una estrategia didáctica basada en un Objeto Virtual de Aprendizaje para apoyar los procesos de

comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto del Liceo Nuevos Horizontes.” Callejas y Méndez (2019, p. 21); de ahí, que su paradigma sea cualitativo, con un diseño de Investigación Acción (IA), y su población fueron 35 estudiantes del grado quinto de una IE de Bogotá; a quienes se les aplicaron un pre-test, un pos-test y una encuesta.

De tal suerte, que estos autores aseguran que es necesario y preponderante usar las herramientas digitales, para contribuir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora; por lo mismo, estas herramientas encuentran en las estrategias didácticas una amalgama de posibilidades para ser llevadas al aula de clase. De lo que se sigue, que sus conclusiones gravitan en torno a la incidencia positiva que tienen las TIC, en lo general, y un OVA, en lo particular, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, que Callejas y Méndez (2019) son necesarios para que den apoyo en el desarrollo de esta investigación, porque su objetivo es similar al que se pretende aquí.

Por su parte, Pérez y Regino (2019), muestran su estudio: *Objetos virtuales de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria*; este tuvo como eje central: “Determinar los beneficios que el uso de los OVA, como recurso digital didáctico, aporta al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de 3ro de básica primaria de Luruaco” (Pérez y Regino, 2019, p. 27); se trabajó en la maestría en educación; por su parte, que su enfoque fue cuantitativo con un diseño descriptivo-explicativo; por tanto, sus instrumentos de recolección de información fueron un cuestionario, un pre-test y un post-test, que se les aplicaron a una población de 52 estudiantes de tercer grado de una IE pública de la ciudad de Barranquilla.

Por tanto, y de acuerdo con sus resultados, se comprobó la efectividad y la pertinencia teórica y metodológica que sustentan el trabajo de investigación direccionado hacia la lectura

inferencial mediada por las TIC y el uso de OVA. En este orden de ideas, Pérez y Regino (2019) concluyen que usar un OVA, como estrategia didáctica es en suma útil, dadas las características de los educandos en la actualidad. Por tanto, el estudio de Pérez y Regino (2019) es adecuado como antecedente de esta investigación, puesto que su eje es un OVA para el mejoramiento de la comprensión lectora, lo que es idéntico a este trabajo.

Asimismo, Morales (2020) realizó la investigación: *Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón*; este trabajo se hizo en la maestría en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales; y se orientó a: “Diseñar una secuencia didáctica dirigida a la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en un libro álbum para los estudiantes de primer y segundo grado de la básica primaria” (Morales, 2020, p. 20). En razón de ello, su enfoque metodológico fue cualitativo, fundamentado en un tipo de investigación descriptivo y analítico; así, su población la entregaron 9 educandos de una IE pública del municipio de Cerrito, Valle del Cauca; a quienes se les recopilaban sus narraciones, como técnica de recolección de información. Así, es de destacar, que esta autora dice, en sus resultados, que cada estudiante, de forma individual, le da sentido al texto, a partir de sus saberes previos de su marco contextual; esto según las conclusiones a las que llega esta investigación, propulsa con las ayudas didácticas que se tejen en las estrategias llevadas al aula de clase. Esto, por supuesto, otorga la relevancia que se busca para que esta investigación sea considerada como antecedente de la que aquí se lleva a cabo.

Justificación

La lectura, como factor interdisciplinar, se inscribe dentro de todos los contextos

sociales en la actualidad; puesto que, todas las personas están rodeadas y permeadas por textos que se leen y que, por lo mismo, se interpretan. Este es un campo amplio que, si se aborda desde la investigación, obliga a tener bajo la perspectiva otras posturas metodológicas que han tratado el tema y que suponen la reevaluación del paradigma lector dentro del aula de clase. Es así que en este apartado se dialoga con autores que han trabajado el fenómeno del fortalecimiento de la lectura inferencial, a través del diseño de una Secuencia Didáctica, dinamizada por un OVA.

De suerte, que este trabajo aportará una nueva visión a las investigaciones que como las llevadas a cabo por: Callejas y Méndez (2019); Sánchez (2018); Hernández y López (2017); Pérez y Regino (2018); Beltrán y Rojas (2016); Quilumba (2017); Morales (2020); Flórez (2017); permiten dilucidar la preponderancia de realizar trabajos, basados en una estrategia didáctica mediada por un OVA; esto posibilita el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora, en particular, que el educando hagan inferencias de obras literarias. Sin embargo, este trabajo tiene su mayor capital en la transformación de la praxis del quehacer docente.

Por cuanto, lo anterior, le hace asequible al docente entablar diálogos con sus estudiantes —nativos digitales— (Prensky, s.f.) sustentado en las estrategias didácticas mediadas por las TIC, lo que puede llevar a que haya una reconfiguración paradigmática de las cosmovisiones sobre el uso de las tecnologías digitales en el aula de clase (Cortés, 2016, p. 23). Asimismo, en sociedades cada vez más globalizadas, es forzoso, ineludible y urgente adaptarse a los nuevos paradigmas que las TIC plantean en todos los constructos sociales (Grisales, 2013). Esto es relevante en el contexto socioeducativo. En esta medida, este estudio se irgue como un parapeto para hacer de las nuevas tecnologías un coadyuvador de la educación como un sustento holístico de las sociedades.

Así, que si se consigue fortalecer la lectura inferencial, dinamizadas por medio de OVA:

Prezi, CmapTools y Power Point, como herramientas didácticas para el aprendizaje en el 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío (Ver figura 3. Sala de sistemas), se estará propulsando la mejoría de las competencias y desempeños de los educandos, lo que, por supuesto, incrementa también su autoestima, lo cual se revertirá en un desarrollo comunicativo eficiente, lo que se verá reflejado en la forma cómo se relaciona con los docentes y con sus pares académicos. Como es de esperar, esta investigación está direccionada a hacer de los estudiantes sujetos críticos y propositivos dentro de su contexto; con esto en mente, los discentes podrán enfrentar los grados siguientes con mayor apropiación del saber, más motivados y dispuestos al aprendizaje, pues estarán preparados y dispuestos para que dinamicen sus tareas con el uso las herramientas tecnológicas.

Figura 3. Sala de tecnología de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

De tal suerte, que las herramientas tecnológicas se utilizan en procura de motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la investigación se enfoca en una propuesta en torno a la preferencia marcada que el niño tiene por el uso de herramientas tecnológicas en la adquisición de la información, conceptos, gráficos, mapas conceptuales, crucigramas, entre

otros, que sirvan para que el educando se apropie del lenguaje, establezca semejanzas y diferencias semánticas, trabaje la gramática, desarrolle su potencial creativo y contextualice sus saberes.

En este orden ideas, es importante mencionar que la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) reveló un nuevo informe sobre las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que analiza diversos elementos y factores académicos en varios países, y dice que los estudiantes colombianos obtuvieron 379 puntos, en comparación con los 603 alcanzados por Shanghái (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior —ICFES—, 2017). Con ello se pone de relieve que aún es mucho el camino que tiene Colombia por delante si lo que busca es mejorar los resultados en este tipo de pruebas estandarizadas de lectura. Por tanto, este tipo de estudios aportan insumos didácticos para el mejoramiento de esos resultados.

Por su parte, una de las labores del quehacer docente, es propender por formar sujetos con un alto nivel socioacadémico, que, mediante sus conocimientos, realicen una lectura comprensible del mundo (MEN, 2014a). Por lo mismo, las TIC se convierten en un bastión para constituir factores que se veían como antagonistas en el aula de clase. Ahora bien, no se trata de las TIC en su uso restringido de recreación o de simple distracción, es, por tanto, estas herramientas ensambladas con estrategias didácticas, que se puede cautivar al educando, y que estén acordes con las exigencias del MEN y con las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes.

Por último, y como es de suponer este trabajo beneficiará a los niños, por lo ya mencionado; a los docentes les hará asequible tener muchos más instrumentos de donde echar mano al momento de incentivar los procesos enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clase.

Asimismo, la IE Cristóbal Colón, en la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío, podrá tomar los resultados a los que se lleguen dentro de este estudio y poner en práctica lo evidenciado; al igual que la academia, pues, tendrá otras líneas de investigación que amplíen el espectro del paradigma investigativo (Ver figura 4. Sala de docentes). En razón de ello, este proyecto puede mostrar el valor enorme que tienen este tipo de recursos educativos para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, con ello, se logrará, además, incentivar a los estudiantes a que sean partícipes activos en estos procesos, con lo que se logra hacer una clase atractiva para todos.

Figura 4. Sala de profesores de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Objetivo general

Fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón.

Objetivos específicos

Diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas pedagógicas.

Diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Ejecutar la secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Supuestos y constructos

Supuesto 1: la lectura inferencial, en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón, se fortalece con una intervención a través de una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).

Supuesto 2: la lectura inferencial, en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón, no se fortalece, con una intervención a través de una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).

Alcances y limitaciones

Alcances

Como es de esperar, dentro de los alcances más relevantes, está el que supone que los estudiantes de 7° de IE Cristóbal Colón, fortalecerá los procesos de la lectura inferencial, y esto, por supuesto, permitirá que esta población mejore la comprensión lectora. Además, en un rango más amplio, este trabajo de investigación, permitirá que la IE, en la cual se llevará a cabo la misma, tome los resultados a los cuales se lleguen y los aplique en otros grados académicos, así como la estrategia didáctica, claro, con las adaptaciones necesarias para su aplicación. De otra parte, otro alcance está en que este estudio puede abrir nuevas líneas de investigación en la Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, de la Universidad de Cartagena; líneas de investigación que pueden ser: intervención didáctica para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura.

Limitaciones

Una de las limitaciones más evidentes es la que tiene que ver con la pandemia; ya que, este trabajo de investigación se plantea en una coyuntura mundial, que es causada por la pandemia de la Covid-19 (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020); lo que ha llevado a que en Colombia se declararan medidas de emergencia. Por lo que, el gobierno de la República de Colombia estableció el estado de emergencia, mediante el Decreto nro. 417 del 17 de marzo de 2020 declaró el Estado de Emergencia Económica, Social y Ecológica en todo el territorio Nacional, por el término de treinta (30) días, con base en lo dispuesto en el Artículo 215 de la Carta Política.

De igual forma, que en atención a la situación que se presenta en la actualidad con la pandemia originada por la Covid-19, y de conformidad con el Decreto 457 del 2020, en su Artículo 1, estableció, desde el 25 de marzo del 2020, el aislamiento total en todo el país; con lo que se restringió la movilidad de todas las personas, con algunas excepciones. Por lo tanto, se suspendieron todas las clases en el país, desde el 16 de marzo del 2020, lo que lleva a que esta investigación se diseñe en medio de las clases virtuales.

Ahora bien, Colombia busca la alternancia educativa; lo que es otra limitante, porque el tiempo programado, para las actividades, se vio afectado. Dado que, con base en el contexto sociohistórico, pueden ser más sesiones de las planteadas en un principio. De igual manera, la disposición de los diferentes actores socioeducativos —estudiantes, docentes, padres de familia, directivos—, son agenciadores u obstructores del trabajo investigativo. Por último, algunos educandos no tienen las bases de lectura necesarias y acordes con su edad y con su nivel de escolaridad.

Capítulo 2. Marco referencial

En toda investigación se deben sustentar los postulados con cimientos teóricos fuertes y sólidos, es el caso de este apartado, en el que se desarrollan los conceptos que transversalizan este estudio. De esta forma, se hace una relación del marco contextual, el marco normativo, el marco teórico y el marco conceptual.

Marco contextual

Este trabajo de investigación se realizó en la Institución Educativa Cristóbal Colón (Ver figura 5), en la sede Gran Colombia (Ver figura 6), ubicada en la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío. Así, el departamento de Quindío se encuentra en la zona centro-occidental de Colombia (Ver figura 7). Esta región tiene sus límites con el departamento del Valle del Cauca (norte, sur y oeste) y por el departamento del Tolima (sur y oeste); también limita con Risaralda, por el norte. Su área comprende 1 845 km², haciéndolo el segundo departamento más pequeño del país. Está dividido en doce (12) municipios (Ver figura 8): Armenia (ciudad capital), Buenavista, Calarcá, Circasia, Córdoba, Filandia, Génova, La Tebaida, Montenegro, Pijao, Quimbaya y Salento; seis (6) corregimientos, treinta y cinco (35) inspecciones de policía y doscientos sesenta y tres (263) veredas (Gobernación del Quindío, 2016, Plan departamental de desarrollo 2016-2019. En defensa del bien común).

Figura 5. Institución Educativa Cristóbal Colón.



Fuente: elaboración propia.

Figura 6. Sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 7. Mapa de Colombia con el departamento del Quindío resaltado en amarillo.



Fuente: Gobernación del Quindío (2016, p. 13).

Figura 8. Mapa político del departamento del Quindío.



Fuente: Gobernación del Quindío (2013).

La población de este departamento es de 509 640 habitantes para el año 2020 (DANE,

2020), de los cuales habitan, en las cabeceras municipales el 87,75% y el 12,24% en el área rural (Gobernación del Quindío, 2016). Por su parte, el departamento cuenta con variedad de pisos climáticos comprendidos entre los 1 180 y los 4 500 msnm, con lo que se configura en un territorio rico en biodiversidad, lo que determinan su producción e identidad ambiental. Por su parte, la ciudad de Armenia es la capital del departamento del Quindío, queda en el corazón de este (Ver figura 8), y a sus habitantes les llaman “cuyabros”. En este sentido, Armenia, como topónimo, tiene su origen en el nombre del país euroasiático de Armenia (Rojas, 2010). Por otra parte, la ciudad tiene una población, para el año 2015, de 296 683 habitantes (Gobernación del Quindío, 2016).

Entre tanto, la ciudad de Armenia goza de un régimen térmico que se ubica en un clima templado que va de tropical húmedo a tropical semi-húmedo; así, su temperatura promedio es de 20 °C. Por otra parte, la ciudad tiene 22 veredas y 312 barrios; estos últimos están divididos en comunas (Ver figura 9), a saber: **Zona Sur:** Comuna 1: Centenario; Comuna 2: Rufino José Cuervo Sur; Comuna 3: Alfonso López. **Zona Centro:** Comuna 4: Francisco de Paula Santander; Comuna 7: El Cafetero. **Zona Occidente:** Comuna 5: El Bosque; Comuna 6: San José; Comuna 8: Libertadores; Comuna 9: Los Fundadores. **Zona Norte:** Comuna 10: Quimbaya (Cámara de Comercio de Armenia y del Quindío, 2015).

Por su parte, es de destacar que la ciudad de Armenia, cuenta con una planta física de 71 colegios oficiales. En su mayoría son de estratos 1, 2 y 3, que entienden que la educación es lo más importante en la sociedad, y eso lo dejan ver en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que están vertebrados por una visión holística, interdisciplinar y humana del estudiante y de la comunidad socioeducativa.

Figura 9. Mapa de Armenia dividido por comunas.



Fuente: Cámara de Comercio de Armenia y del Quindío, 2015, p. 5).

De su parte, la Institución Educativa Cristóbal Colón se encuentra ubicada en la comuna 8: Libertadores, al occidente de la ciudad. Asimismo, esta IE está conformada por dos sedes: la sede principal, y la sede Gran Colombia; de igual forma, cuenta con una población de 1186 estudiantes, que se encuentran en los estratos 1, 2 y 3. Por su parte, esta IE tiene los niveles académicos de básica primaria, básica secundaria y media técnica. De igual forma, hay un total de 50 docentes y 3 coordinadores. Asimismo, es importante tener en cuenta que esta IE, en su PEI, busca el crecer en el ser, el saber y el hacer; por lo mismo, su misión es: “Forma[r] ciudadanos respetuosos, responsables, honestos y disciplinados, con capacidad para la innovación, el trabajo en equipo y la solución de problemas; competentes para asumir los retos de la sociedad actual (IE Cristóbal Colón, 2021, p. 18).

Asimismo, sus principios institucionales son:

- El humanismo.
- La autonomía.
- La justicia y legalidad.

Por lo tanto, su modelo pedagógico es que el que tiene que ver con la Modificabilidad

Estructural Cognitiva (MEC); este modelo entiende que la responsable de la modificación de los procesos cognitivos, no es el sujeto que aprende, sino que eso hace parte de un proceso de mediación. En este sentido, la MEC le confiere un lugar preponderante a la mediación como tarea sustentadora del ser, el saber y el hacer, a la persona que enseña en su carácter de Mediador (IE Cristóbal Colón, 2021); a continuación se muestran algunas imágenes de la IE Cristóbal Colón, sede Gran Colombia.

Figura 10. Cafetería de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 11. Secretaría de la Institución IE Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 12. Coordinación de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 13. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Figura 14. Aula del grado 7A de la IE Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia.



Fuente: elaboración propia.

Marco normativo

La educación ha sido entendida como un derecho inalienable; mucho más después de los devastadores efectos que tuvo la Segunda Guerra Mundial. Por lo que La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada en 1948, en su artículo 26 proclama que cada una de las personas, en el mundo, tienen derecho a gozar de la educación (Organización de las Naciones Unidas, [ONU], 2021). Esto es un punto de inflexión para entender que la educación es la base firme sobre la que se deben sustentar las sociedades democráticas, civilizadas y humanas. De igual forma, La Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO— relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales garantizan el derecho a la educación en general, es decir, para todas las personas se debe entregar una educación de calidad y contextual. En esta línea, la Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 28, dicta que los Estados Partes de los convenios que se lograron, reconocen el derecho de los niños a la educación, subrayando que esta se debe y se puede ejercer progresivamente en condiciones de igualdad de oportunidades.

De igual forma, se encuentra La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, en esta se insta a que la educación sea un eje vertebrador de todas las políticas públicas en el mundo, y que sea uno de los puntos más importantes para el ejercicio de ciudadanía en el marco de los escenarios democráticos (1960). Concomitante con esto, está la Declaración y Programa de Acción de Viena, que en sus ejes centrales entiende que la educación es uno de los factores insustituibles que establece e incentiva relaciones armónicas y pacíficas (ONU, 2013, Apartado D, 78.).

Por su parte, está la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promulgados

por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018); cuyo cuarto objetivo tiene que ver con que se garantice una educación para todos y de calidad. De tal suerte, que se busca, de aquí al 2030, que todas las personas en el mundo tengan acceso libre, gratuito y sin ninguna discriminación, a una educación de calidad que les permita mejorar su calidad de vida, desarrollar sus capacidades, convivir con otro y ejercer su ciudadanía en el contexto de la democracia.

Esto conlleva, según Córdoba (2020), una sinergia entre la reflexión e y la acción, entre lo teórico y lo práctico, desde una mirada participativa y una acción política que permita la producción de conocimiento como compromiso de transformación social. Aunado a esto, es de tener en cuenta el objetivo de la teoría socioconstructivista es que, a través de un sistema de educación socioconstructivista; o sea, una educación grupal y participativa, en la cual el receptor aprehenda los conocimientos, las técnicas, los ejemplos y las aplicaciones que se tenga como consigna ofrecer a los discentes.

Asimismo, las TIC, su uso e implementación, al estar dentro de las prácticas educativas, están en la órbita de los presupuestos sociales, culturales, políticos y económicos; lo que ha llevado a que surjan normas que las reglan y las regulan. De esta forma, en el año 2000, se dan cita 164 países en la ciudad de Dakar, en Senegal, con el fin de darle la relevancia a la educación como un derecho inalienable; de allí surge el: *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. En este, la UNESCO (2000) dice que las TIC traen consigo una cantidad enorme de situaciones que permiten que el conocimiento sea transversal en el contexto escolar.

Esto quiere decir que las TIC son esenciales en el contexto socio-histórico actual; más aún dentro de un marco global que propende por la democratización de la información, esto a

través de las redes digitales que intercomunican todo el globo terráqueo. En este sentido, es con la TIC, como sustento pertinente, que la educación puede -y debe- echar mano para llevar a los estudiantes a un nivel educativo que les permita ser asertivos como seres sociales.

En el contexto nacional, la educación en Colombia está regida por una serie de normas que regulan todo lo que se lleva a cabo en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las IE en todo el país; entre estas destaca la Constitución Política de Colombia, ya que en el Artículo 44 consagra a la educación como uno de los derechos fundamentales de todos los niños en el territorio nacional; asimismo, en el Artículo 45 se establece que todos los adolescentes tienen derecho a la formación integral. En este tenor, el Artículo 67 dicta que la educación es un derecho fundamental de toda persona dentro del territorio nacional; asimismo, es entendida como un bien público que ensancha los límites que se tienen como nación, y que se convierte en un punto de inflexión para el progreso de la sociedad. De igual forma, la educación es un componente obligatorio y gratuito entre los cinco y los quince años de edad.

En esta misma línea, el Artículo 70 vincula al Estado con la transmisión asertiva de la cultura. Por su parte, en la Ley 115 de 1994, por medio de la cual se expide la ley general de educación, se ordena y amalgama toda la confluencia de medidas sociojurídicas que le dan vida a la educación en Colombia, y que enmarcan todas las acciones, actores y perspectivas tendientes a hacer de la educación un bien en sí misma. De igual modo, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta, de forma parcial a la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

En este mismo sentido, el currículo es concebido por el MEN en el Decreto 230 del 2002 en su Artículo 2, como el conjunto de criterios, los planes de estudio, las metodologías y los procesos que coadyuvan en la formación integral del estudiante; así, como en la cimentación identitaria y cultural de la nación. De esta manera, el currículo incluye y todos los recursos

humanos, académicos y físicos que permiten poner en marcha todas las prácticas políticas en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Entonces, se infiere que el currículo, al igual que el estadio socioeducativo y las estrategias didácticas, está profundamente compenetrado con el contexto social, cultural, político, económico y ecológico del que surge; lo que hace que el currículo permita una percepción panóptica de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. Ahora bien, Casanova (2012) piensa frente al currículo, que este entrama una propuesta teórico/práctica de las expectativas y experiencias de aprendizaje, que la escuela, dentro de su contexto deben ofrecer al sujeto educable, con el fin de que este logre consiga el desarrollo de capacidades y dominio de competencias, que le hagan asequible la integración en su contexto societal, desde una base intercultural.

En esta misma línea, se encuentra el Plan nacional de Lectura y Escritura (PNLE) de educación inicial, preescolar, básica y media (MEN, 2011), que tiene como eje central estimular las competencias comunicativas. Igualmente, el MEN (2006) expone los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lenguaje que son las directrices que signan lo que todo estudiante debe *saber y saber hacer*. De igual forma, en el 2016 expuso los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como el compendio de conocimientos que un educando debe alcanzar en su vida académica. En correlación con ello, se tiene el *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*, el sexto desafío estratégico es estimular la utilización pedagógica y didáctica de las TIC en el constructo socioeducativo

Ahora bien, se debe concebir a la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío, con sus entes gubernamentales como un territorio que debe velar que los derechos fundamentales en este caso en particular la educación de todos y de calidad; por lo tanto, la Secretaría de Educación Municipal, en el Documento 2018 - *Estado de la Implementación de los Proyectos*

Pedagógicas Transversales; en este tenor, se encuentran los proyectos socioeducativos que integran a las TIC, a saber: Puntos Vive Digital Plus; Tabletas Para Educar; Computadores para Educar; Armenia Vive Digital; Proyecto Armenia Vive Digital Fase I; Proyecto Armenia Vive Digital Fase II. De igual modo, se cuenta con los siguientes proyectos educativos en promoción a la lectura: "Voces de Libertad - letras que toman vida" el proyecto de promoción de lectura y escritura creativa en la Reclusión de Mujeres de Armenia, Villa Cristina; Plan Municipal de lectura y escritura 2019; Formulación Acompañamiento para la Mejora de la Calidad Educativa y Seguimiento a los Procesos de Aprendizaje 2019 Armenia.

Marco teórico

Todo estudio, que se signe por la objetividad, la coherencia y la pertenencia, está en la obligación perentoria de acercarse y comprender las investigaciones que se han realizado sobre el fenómeno que convoca, en el caso en particular de esta labor metodológica, el que tiene que ver con el diseño de una secuencia didáctica, dinamizada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes; esto sustentado en una visión pedagógica socioconstructivista; ante esto, Ortiz (2015) afirma que socioconstructivismo es un insumo que posibilita que el conocimiento se dinamice dentro de los prepuestos del quehacer docente; además, este se entrama con miradas críticas de la educación como punto de partida para que el conocimiento sea una construcción social.

Por supuesto, dicha teoría plantea que el conocimiento no es por completo innato ni en su totalidad adquirido, sino que es producto de procesos constructivos y continuos entre el sujeto cognoscente y el objeto por cognocer, que es relativo a un contexto sociohistórico específico y que está influenciado por elementos endógenos y exógenos que, a su vez, se ven permeados por

la interacción del individuo con el entorno y con el objeto de aprendizaje (Agudelo y Estrada, 2012). En este orden de ideas, la construcción del conocimiento es estimado como un proceso de proporcionalidad perenne en el que se dan estados sucesivos de equilibrio, desequilibrio y reequilibración hasta conseguir el aprendizaje (Ausubel et al., 2000). Por lo tanto, a continuación, se tendrá un diálogo epistémico con autores que anteceden a este estudio en el contexto internacional y nacional.

Estrategias didácticas

El primer término que surge es el de las estrategias didácticas. Estas son entendidas como todo el maderaje metodológico y epistémico que hace asequible que el docente y el estudiante interactúen conforme con los propósitos que se persiguen en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También, estas estrategias didácticas son las que permiten que los educandos alcancen e impulsen capacidades inherentes a su condición como sujetos críticos; con ello, se puede conseguir un desarrollo socioeducativo contextual. De tal suerte, que, si se tiene el objetivo de que los discentes se perciban como individuos críticos y participativos es menester aunar esfuerzos sostenidas en las estrategias didácticas.

Por lo mismo, la didáctica es una disciplina que propicia que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean un continuum reflexionar sobre los contenidos llevados al aula. Así, la didáctica permite que el conocimiento circule de forma asertiva. En esta medida, el MEN (2006) afirma que el constructo socioeducativo debe centrar sus reflexiones, esfuerzos y acciones en el desarrollo de competencias; por lo mismo, esto obliga a que se piensen y se ponga en práctica estrategias pedagógicas, didácticas y metodológicas que le conceda el lugar protagónico al educando, como generador de conocimiento; y que el docente se asuma como un agente crítico,

dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que lleve a cabo su quehacer pedagógico y didáctico con profunda reflexión y amor por lo que hace. que conciban a un estudiante como un sujeto generador de conocimiento en y para sí mismo; que son, además, capaces de tomar el saber y ponerlo en cuestión, contextualizarlo y transmitirlo (Bronckart y Schneuwly, 1996).

Así pues, en el contexto sociohistórico, en la actualidad, es fundamental que los agentes de la educación se comprometan con procesos de enseñanza-aprendizaje asertivos. En este orden de ideas, las estrategias didácticas cobran vitalidad y notabilidad. Por lo tanto, las estrategias didácticas llevan, manifiestamente, a reflexionar en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los que el conocimiento debe ser generado, transmitido y que circule (Campusano y Díaz, 2017). Es desde ahí, que entra la didáctica como disciplina activa y crítica que se transforma y se adapta con base en cada estadio socioeducativo. En relación a la didáctica Chevallard (1998) afirma que esta se entiende en un *saber sabio a un saber enseñado*; que son, asimismo, dispositivos de contenidos que se transforman y que se adaptan a los requerimientos contextuales de la escuela y sus particularidades.

A partir de lo dicho por Chevallard (1998), la didáctica no es un manual para llevar contenidos descontextualizados al aula de clase. ¡No!, la didáctica es todo un entramado social e ideológico que hace asequible que el conocimiento circule, dentro y fuera de los escenarios socioeducativos: que fluya y que sea aprehendido, en un incesante trabajo en el que el profesor y el estudiante producen y gestionan conocimiento; cuya génesis es la relación didáctica. Por tanto, Bronckart y Schneuwly (1996) aseguran que la didáctica es de la acción y de la reflexión.

Concomitante con Bronckart y Schneuwly (1996) la didáctica es fáctica. Sin embargo, esta disciplina transita en el campo de la reflexión, porque ella no está por fuera del contexto situacional societal que converge dentro y fuera del aula de clase, incluso cuando su lugar de

preeminencia es el salón. De tal suerte, la didáctica se erige como una base sólida e insustituible de todos los elementos, factores y fenómenos que se dan cita en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que son los que permiten que estos se desarrollen de la forma esperada; así, surge el triángulo didáctico de Chevallard (1998) (Ver figura 15).

Figura 15. Triángulo didáctico.



Fuente: Flores et al. (2017, p. 11).

Este triángulo didáctico establece todo el contexto socioeducativo, y sus actores, que se caracterizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje y que demarcan los senderos por los que van a transcurrir en el contexto escolar. Por lo mismo, al hacer referencia al constructo académico, es urgente contar con postulados teóricos que comprendan a la didáctica (Flores et al., 2017). Ya que, esto posibilita que se tengan procesos educativos contextualizados y coherentes con la realidad del educando y con las exigencias de la sociedad; de esto, comprende que la didáctica es una pieza ineluctable y fundamental de la educación (Camps, 2004).

De esta guisa, los sujetos que participan de esta investigación recrean circunstancias y

características importantes en el quehacer dentro del aula, desde el significado que la didáctica le da a esta confluencia interactiva (Camps, 2004). Por tanto, Camps (2004) propone que la didáctica adquiere relevancia en las dinámicas que se dan dentro de los procesos que se desarrollan en la enseñanza-aprendizaje. En este orden de ideas, la didáctica es el sustento para que la interacción asertiva del docente y el profesor sea propositiva, y que, por lo mismo, el conocimiento circule en el contexto socioeducativo.

En esta medida, y de acuerdo con Camps (2003), la secuencia didáctica se comprende una serie de actividades planeadas, intencionadas y articuladas que orienten el quehacer docente. De tal suerte, que para llevar a cabo una secuencia didáctica se debe tener en cuenta que existen unas fases a seguir, a saber:

- ❖ *La preparación:* es el momento cuando se explica la finalidad de la tarea, y se establecen los parámetros de la situación discursiva: ¿Qué se va a producir textualmente? ¿Con qué intención? ¿Quiénes serán los destinatarios?
- ❖ *La producción:* es el momento en que los estudiantes producen el texto, teniendo en cuenta los objetivos planeados.
- ❖ *La evaluación:* son los criterios que guían la producción, allí se tiene en cuenta la evaluación formativa (Camps, 2003).

Es de indicar que no existen estrategias didácticas estandarizadas; dado que, cada una de estas debe estar adaptada al contexto de la comunidad socioeducativa y pensada a los propósitos escolares y académicos que se buscan en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tobón et al., 2010). De suerte, que las estrategias didácticas hacen perentorio que emerjan diálogos coherentes, concienzudos y asertivo con el estadio sociohistórico de la escuela (Fiori, 1970). De allí, que sea impajaritable entender que la correspondencia entre educación y sociedad es

intrínseca desde la misma génesis de la educación como *techné* (Hoyos, 1992).

Por lo mismo, las estrategias didácticas están interrelacionadas con las sociedades y con todos paradigmas que se desarrollan en los constructos societales y que convergen en los contextos sociohistóricos. En esta medida, las estrategias didácticas son, según Romero (2012) la puesta en marcha de actividades planificadas, reflexivas y con objetivos claros. En este orden de ideas, las estrategias didácticas deban sustentarse en la planificación objetiva, contextual y crítica, con el fin de permitir que los educandos y los profesores estén en una relación simbiótica. Empero, se debe tener claro que los deteriorares que se sigan no se pueden convertir en cadenas que amarra; ya que, las estrategias didácticas son, según lo refiere Flores et al. (2017), herramientas reflexivas y organizadas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, que estas estrategias son herramientas necesarias para que el quehacer docente, dentro del aula, sea asertivo (Flores et al., 2017). Por lo mismo, el docente debe usar estrategias didácticas innovadoras, atractivas y pertinentes que coadyuven a que el educando comprenda, de forma consciente, la esencia misma de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que sea crítico y propositivo. Por lo mismo, las estrategias didácticas estimulan el aprendizaje, lo que conlleva a que desempeño académico sea el esperado, y, asimismo, se puede evitar la deserción, abandono o fracaso escolar.

En este sentido, la puesta en marcha de estrategias didácticas posibilita que se mancomunen esfuerzos tendientes a dar soluciones asertivas a dificultades que se dan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y así aflorar otras posturas y otras maneras de ver y afrontar al mundo (Gamboa et al., 2013). Dado que, es fundamental que la práctica socioeducativa sea activa y comprometida con los discentes (Campusano y Díaz, 2017). De ahí, que sea importante mencionar que esta investigación tiene como eje axial a las estrategias didácticas. Puesto que, el

diseño de una secuencia didáctica lleva a que emerjan posturas reflexivas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De allí pues, que las secuencias didácticas demanden una doble reflexión: la primera sobre la enseñanza y la segunda sobre el aprendizaje (Callejas y Méndez, 2019). Es decir, el docente está en la imperiosa necesidad de tomar una postura crítica sobre la manera en cómo va a exponer y de qué forma va a llevar el tema al aula de clase. En razón de ello, la segunda reflexión gravita en torno a cómo el niño, desde sus herramientas cognitivas, se apropia del presupuesto teórico con lo que da inicio en la aplicación dentro de su contexto situacional.

Lectura inferencial

El lenguaje es entendido como una facultad humana que permite el desarrollo del conocimiento; el resultado ineluctable de elementos endógenos y exógenos que convergen para que el ser humano se entienda como ser social dentro de un espectro colectivo. Es pues, que se concibe al sujeto, a partir de los presupuestos teóricos de Vygotski (1995) como la confluencia de todo el tejido social y del proceso sociohistórico donde él se desenvuelve, con lo que el lenguaje desempeña un rol fundamental, imprescindible y esencial para que los seres humanos se entiendan como gregarios.

Resulta evidente, entonces, que el lenguaje es un proceso de intercambio constante en el que los seres humanos están influenciando o incidiendo en la percepción y cosmovisión de los otros. De esta manera, se ha entendido que el lenguaje es una facultad transmisora de pensamientos, realidades, abstracciones, imaginarios, percepciones, cosmovisiones, en fin, todo un compendio de conocimientos enmarcados en un sujeto determinado y dentro de un contexto en particular (Hymes, 1996). Por lo que se puede establecer la influencia que este ha tenido en el

entorno biopsicosocial del ser humano (Vygotski, 2006). De ahí, que se hable de que el lenguaje es un producto de la inteligencia humana, en el cual confluyen una serie de características netamente intrínsecamente de esta especie, en las que, además, están implicados los factores biológicos, psicológicos y sociales.

Esto se reviste de significado en el contexto socioeducativo; ya que, el lenguaje es el agente que media en las prácticas que se desarrollan los procesos de aprendizaje (Atorresi, 2009). Por supuesto, que es perentorio decir que el lenguaje permite tener una variedad importante de insumos para el desarrollo de un pensamiento crítico, creativo y autónomo, que le hagan asequible al ser humano entenderse como un ser crítico y propositivo en su contexto sociohistórico. Ahora bien, el pensamiento es teorizado por Vygotski (1995) como la confluencia de situaciones endógenas al niño, y que son internalizadas; así, el lenguaje es la verbalización de esas situaciones exógenas.

De allí, que el lenguaje se muestra de múltiples maneras, entre estas están la oralidad y la escritura. Por lo tanto, la lectura es uno de los elementos sociales con mayor peso (Alaís et al., 2014). Puesto que, con esta que se originan una multiplicidad de perspectivas sociodiscursivas; por lo que, leer es imprescindible para que las personas estén, de forma activa y asertiva, en su contexto sociohistórico, económico político y ecológico (Arango y Sosa, 2008). Según con lo dicho, si el educando se hace parte activa de los procesos lectores, se crean los espacios de interpretación y confrontación hermenéutica, lo que permite que el estudiante se comprenda como partícipe directo de los procesos de aprendizaje y de interpretación textual propia de su condición gregaria (Hymes, 1996).

En este orden de ideas, Pellicer (2015) dice que la lectura es inherente al rol docente —no solo al de castellano o lenguaje—; esto quiere decir que todos los profesores trabajan, se supone,

el diálogo en sus clases; diálogo que, según este autor, debe estar mediado por múltiples lecturas que les permitan a los educandos sustentarse en la objetividad y en miradas amplias y profundas sobre el tema tratado o el contenido llevado al aula de clase. Es pues, necesario que la lectura sea parte inscrita a todas las áreas escolares y que, por lo mismo, transversalice los contenidos curriculares, para que los estudiantes tengan herramientas que les posibilite expresarse y comunicarse de forma asertiva, ya sea de manera oral o escrita (Pellicer, 2015).

Debido a esto, al estudiante le corresponde verse como sujeto educacional y cognoscente, con lo que se logra que él se entienda como un ser que no aprende de manera parcializada o desvinculada a su propio contexto, sino que el conocimiento se genera y se adquiere en todo momento y bajo circunstancias particulares. Por lo mismo, la lectura debe comprenderse como un proceso holístico. Para esto se deben mejorar y fortalecer los procesos de adquisición del lenguaje, con el fin de coadyuvar a que haya lectores que al afrontar un texto puedan comprenderlo; referente a esto Dubois (1987) dice que un lector logra comprender un texto cuando es capaz de extraer su significado global. En este sentido, el papel del sujeto lector corresponde en desentrañar el sentido textual; lo que supone que el lector esté habituado con el texto, pues las interpretaciones son múltiples y variopintas, ya que todas las personas leen de forma heterogénea (Cassany, 2006).

En esta medida, y con base en lo que dicen, Córdova et al. (2009), al momento de leer los educandos transforman el significado de las palabras a partir de lo que hayan comprendido, de sus presaberes y de lo que se les otorgue en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por supuesto, estos elementos coadyuvan en la apropiación del manejo y en el conocimiento de los diversos textos a los que se ven abocados cada uno de los educandos en su vida escolar. Por tanto, en esta etapa lectora, se lleva a cabo algo que Dubois (1987) dan en nombrar como el proceso de

transacción, al que el discente debe arribar después de identificar las características del texto y cuando echa mano de todo el conocimiento que le ha creado y adquirido.

De suerte, que los procesos inmersos en el lenguaje escrito —lectura y escritura— involucran más que el solo hecho decodificado y, como es de esperar, no se restringe a escribir simples combinaciones o palabras. ¡No!, en estos procesos lectoescriturales se debe analizar, argumentar, proponer y desarrollar habilidades o destrezas en los educados, que hace asequible que el sujeto ocupe una posición de ciudadanía democrática (Catalá, 2001). Puesto que, es innegable que en la actualidad todas las personas deben comprender lo que leen, porque de no hacerlo, se da lo que Cassany (2006) ha dado en llamar un atentado contra la convivencia general.

Así pues, las concepciones de lectura se insertan en las fronteras subjetivas del individuo y de sus expectativas en torno a la lectura, porque leer exige que se tengan en cuenta las inferencias dentro del proceso lector. De suerte, que tener claridad sobre las concepciones sobre la lectura, es un factor obligado en el momento de intentar tener un acercamiento asertivo a la interpretación textual. Por lo mismo, las concepciones que se tenga sobre lectura van de la mano de las diferentes perspectivas que se hayan encontrado las personas a lo largo de su proceso de lectura. Estas concepciones están en el orden de la lectura como decodificación; la lectura como proceso cognitivo; y la transición de la lectura como decodificación a proceso cognitivo.

En ese orden de ideas, en relación a la lectura inferencial Cisneros et al. (2010) manifiestan que este es el nivel lector que le hace asequible al estudiante tomar posición como un sujeto crítico y que participa dentro de su constructo sociohistórico. Dado que, es mediante las inferencias que se activa el engranaje que toma aportes textuales endógenos y exógenos y elementos explícitos e implícitos de lo que se busca en la hermeneusis. Asimismo, los

conocimientos previos y el estadio societal son la base ineluctable de aquello que se lee; es así que las inferencias le hacen posible al individuo dotar de significado la globalidad textual (Cisneros et al., 2010). Dado que, este nivel de la comprensión lectora le hace asequible, al lector, asumir un rol activo dentro de sus procesos lectores. De tal suerte, que este completa y le da sentido al texto en su globalidad. Esto gracias a la activación de la red de significado que entrama el texto y que es posible desenmarañar gracias a las inferencias que sobre él se hagan.

Cisneros et al. (2010) dicen que las inferencias son un tejido vivo que se alimenta de factores existentes con otros que se construyen a través del avance de la lectura. Por supuesto, es de destacar que para esto es esencial ser un lector activo que tenga objetivos hermenéuticos bien demarcados. Por tanto, la capacidad de hacer inferencias se comprende en la relación que hay entre los niveles textuales local y global. Por cuanto, la comprensión lectora exige que se profundice en el texto, y así pasar de lo superficial a lo que está velado a simple vista (Cisneros et al., 2010).

Por su parte, Catalá (2001) habla que las inferencias son insumos que coadyuvan al lector a descubrir el sentido verdadero del mensaje en el acto real de habla; en el caso específico que se pretende dentro de esta investigación, esto sería en praxis lectora. De esta forma, el lector —destinatario— se erige como el descubridor de las inferencias —marcas ocultas dentro del texto—, aquel sujeto capaz de deducir, de manera pertinente y contextual, los rasgos del mensaje en una lectura crítica del texto (Catalá, 2001).

Por lo mismo, las inferencias se convierten en un elemento sustancial en el acercamiento asertivo y real a la globalidad interpretativa textual. Por otra parte, en torno a la lectura inferencial, en las políticas educativas del lenguaje, el MEN (2014a), en el *Plan Nacional de Lectura y Escritura: Leer es mi cuento*, entiende por comprensión lectora la manera en la cual el

educando desentraña las condiciones intrínsecas del texto. Las inferencias, como tácito, son importantes para lo que el MEN persigue con este tipo de políticas: crear lectores competentes y que posibiliten disminuir las brechas de desigualdad.

Por tanto, las políticas públicas educativas del lenguaje sobre la lectura inferencial, que se generan desde el MEN, piensan las prácticas lectoras como un entramado complejo en el que concurren diversos y múltiples fenómenos que le otorgan significancia y coherencia global al texto, que no es una particularidad del texto, sino que se cristaliza en una construcción que el lector hace. Por lo mismo, huelga decir que el significado del texto es el resultado, directo, de la interacción que hace lector y texto, una simbiosis en la que ambos son imprescindibles y en la que el lector es parte constitutiva del sentido que se le otorga a los procesos lectores. (MEN, 2014b). Entre tanto, Atorresi (2009) asevera que las inferencias son esenciales, para la hermenéutica y con miras en una educación de calidad. Toda vez, que las inferencias permiten un perenne estado de alerta ante lo que el texto dice; es así que las inferencias no se pueden perder de vista la intención comunicativa del autor, además el contexto social, cultural, histórico, económico y político del lector.

En este orden de ideas, el nivel inferencial es, en su esencia, una relación imbricada entre texto y lector, en la cual este último pone en funcionamiento toda una maquinaria que le facilitan hacer inferencias. De este modo, el texto se le manifiesta al sujeto lector, le abre todas sus posibilidades y le explicita su contenido (Atorresi, 2009). Así, que se deba decir que las inferencias son exclusivas del lector del texto; en tanto, el producto escrito se vuelve coherente el lector hace inferencias; por lo que, coherencia y cohesión están estrechamente ligadas con el nivel inferencial y con la comprensión lectora.

Tecnología de la Información y las comunicaciones (TIC) en la educación

Dentro de los constructos socioeducativos, en las últimas décadas, han surgido los entornos virtuales de aprendizaje, que son entendidos por Castañeda y López (2007) como el escenario virtual y digital, en el cual convergen diversos insumos para lograr aprendizajes significativos. Estos entornos virtuales surgen de la dinamicidad propia de la sociedad que es perenne. Así, estos entornos han permeado la vida en sociedad, y más aún a la educación como constructo que sustenta, proyecta y determina esa vida gregaria; por lo tanto, se buscó darles sentido a estos entornos y a su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castañeda y López, 2007).

Por lo mismo, los aprendizajes ahora se realizan, en su mayoría, en documentos digitales que armonizan textos escritos con diversos elementos audiovisuales —imágenes, sonidos, vídeos...—, hacen uso de soportes —pantallas, teclados y punteros, software de edición...— y el quehacer pedagógico debe estar en constante renovación, con el fin de brindarles a los educandos las herramientas necesarias para enfrentar un mundo en permanente actividad tecnológica; es por esto que incluirlos dentro del plan de estudio es algo impostergable si se piensa en que los niños y niñas mejoren y fortalezcan sus desempeños.

Así, la correspondencia intrínseca entre las TIC y la educación tiene dos vertientes. La primera tiene que ver con la necesidad que tienen los educandos de conocer, reconocer y aprehender el funcionamiento de las TIC. El segundo aspecto es el que se encuadra en que las TIC deben aplicarse a los procesos socioeducativos, con la finalidad de mejorarlos. Ya que, proporcionan una plétora fuente de información y de material didáctico (Castañeda y López, 2007). De allí, que según lo manifiesta Cortés (2016), sea necesario que se haga una integración de las TIC al contexto escolar, para que estas faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje, y

así se reduzcan el fracaso escolar y la deserción.

Con esto en mente, las TIC se convierten en agente de innovación y desarrollo social (Hernández y López, 2017). De tal suerte, que las TIC han contribuido para lograr una de las más audaces revoluciones educativas en las últimas décadas (Blázquez, 2001). Dado que, permiten la interacción de múltiples insumos y estrategias que contribuyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje; así, lo afirma Tello (2007), al profesor que el siglo XX trajo consigo cambios profundos en la praxis societal en todos los contextos, lo que se conoce como la tercera revolución industrial que son, en principio, la aparición y desarrollo de las TIC en todos los campos de la vida de las personas. De tal suerte, que estas herramientas tecnológicas han incentivado la globalización y le ha dado un lugar protagónico al conocimiento.

Como se puede inferir, las TIC son, en palabras de Tello (2007), *fundamentalmente intelectuales*. Por supuesto, se entiende que las TIC permite llevar el conocimiento más allá de los espacios físicos en los que interactuaba: aulas, libros —eruditos y de texto— manuales, etc.; y ahora ese conocimiento circula a través de una gran red interconectada. Red que se hace asequible gracias a las herramientas ofrecidas por las TIC. Cabero (1998), en torno a las TIC dice que estas con la forma de interacción humana más interactiva y con mayor interconexión que hasta ahora se haya visto; de ahí, que afloren nuevas realidades comunicacionales y un sinnúmero de posibilidades reaccionales.

La confluencia de elementos tecnológicos posibilita que en la lectura de un texto se dé la hermenéutica y el desarrollo de las habilidades comunicativas. En concordancia, la utilización de las TIC, en la escuela, trae una serie de beneficios para el desarrollo de habilidades lectoras, motrices y perceptivas, como lo afirma Apple (1989) no se exige, necesariamente, ser expertos en informática, pero sí deben conocer las herramientas para desarrollar las nuevas competencias

lingüísticas (comunicación, búsqueda de información) que surgen de la nueva interacción social en un mundo digital. Con todo, dentro de este proyecto se tiene una metodología de aprendizaje activo que posibilite la integración asertiva de los estudiantes en las actividades propuestas.

Asimismo, Cabero (1998) (como es citado en Belloch, s.f.) demarca unas características explícitas y que son representativas de las TIC: inmaterialidad; interactividad; interconexión; instantaneidad; elevados parámetros de calidad de imagen y sonido; digitalización; mayor influencia sobre los procesos que sobre los productos; penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales; innovación; tendencia hacia automatización; diversidad.

Resulta fundamental e imprescindible considerar estas características descritas por Cabero (1998) (como es citado en Belloch, s.f.); puesto que, tienen vigencia en el contexto sociohistórico actual. Además, rigen las interacciones que se suscitan entre el conocimiento y el sujeto dentro de los entornos virtuales de aprendizaje. Pues, estas características giran en torno a un punto en común: hacer del conocimiento un bien común, libre, de fácil acceso, transformable, incluyente y atractivo. Esto está en consonancia con los lineamientos de la educación virtual pensados por el MEN, y que se dirigen a llevar los procesos de enseñanza-aprendizaje a más personas. Así, la educación virtual es una oportunidad para que estos procesos que se generan dentro del contexto socioeducativo como un todo que hace de las sociedades la construcción de humanidad:

En razón de ello, debe decirse que las TIC, dentro de los constructos sociales, en general, y en las comunidades socioeducativas, en particular, genera la reconfiguración identitaria, mediante la globalización de la información y la inmediatez. Esto cobra mayor relevancia en los contextos socioeducativos, donde las prácticas académicas se vitalizan con el uso de estas

herramientas, transformando el mapa de pensamiento y, así, se generan nuevas posibilidades de llevar a cabo los contenidos a la escuela (MEN, 2010).

Ahora bien, al hablar de TIC no solo se refiere del computador, los teléfonos inteligentes o los programas informáticos, es el uso de todos los elementos tecnológicos que están en el medio y los cuales se han vuelto imprescindibles para las nuevas políticas educativas. De allí, que la educación supere el paradigma tradicional, en el cual los docentes orientan los procesos informáticos y tecnológicos para encaminar los procesos transversales de las diferentes áreas del conocimiento.

Por lo tanto, la alfabetización se entiende como uno de los derechos fundamentales de toda persona (Casanova, 2012). La alfabetización, por tanto, es la capacidad para identificar, comprender y utilizar los conocimientos en un contexto determinado. De ahí, que un breve recorrido en torno a lo que en el mundo se ha planteado como deseable, para la formación en tecnología, lleva a que se insista en la ingente preponderancia de estas en el campo socioeducacional (Mejía-Tigre et al., 2020). En este sentido, la alfabetización tecnológica es inaplazable. Toda vez, que gracias a esta se puede lograr que las personas estén en la capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar los objetos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva (Grisales, 2013).

En este tenor, la educación es contextual; es decir, se configura con base en los estadios sociohistóricos y económico-políticos. Es de apuntar que los paradigmas se reevalúan perenemente. Por lo tanto, es necesario repensarlos mediante las plataformas o el soporte necesario para la implementación de procesos virtuales eficaces (Mariño, 2016). Por lo que, se deben pensar y originar estrategias oportunas y contextuales que hagan asequible el acceso y el uso constante de las TIC en los procesos socioeducativos; con lo que se les da, a los educandos,

valiosas oportunidades de obtener las competencias significativas en y a través de sus diversos usos (MEN, 2010).

Con todo, el papel del profesor es insoslayable; por cuanto este funge como facilitador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, el directo responsable de pensar, reflexionar y desarrollar las estrategias que posibiliten una sintonía real entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los seres activos, conscientes, críticos, participativos y propositivos dentro de su propio contexto social, cultural, político y económico que lo enmarcan dentro de un estadio histórico específico, que la educación, se supone, busca.

De suerte, que es el docente quien está en la obligación de establecer las actividades pertinentes y que se dirijan a propósitos claros, con lo que se generan oportunidades y un entorno propicio que hace asequible el aprendizaje y, así, facilite el uso de las TIC por parte de los discentes para aprender y comunicar, tanto en el aula como por fuera de ella. De lo dicho, es primordial, entonces, la preparación eficaz y continua del docente para que ofrezca, de manera acertada e innovadora a sus estudiantes, estas estrategias (Mariño, 2016).

En este sentido, y con la idea que da Sánchez (2018), es importante que se motive a los educandos, para que estos vean la pertinencia del saber científico y tecnológico en la realidad local y en su contribución a la satisfacción de necesidades básicas. Asimismo, la formación en tecnología posibilita reconocer la naturaleza del saber tecnológico como solución a problemas que contribuyen a la transformación del entorno. (OCDE, 2004). Es de indicar que, la educación en TIC hace asequible que los educandos vivencien actividades relacionadas con la naturaleza del conocimiento tecnológico, así como con la generación, apropiación y uso de tecnologías.

Por tanto, es urgente generar el reconocimiento de diversas estrategias que propendan por buscar y dar solución a problemas, esto a través de las TIC (MEN, 2008). En razón de ello, hacer

converger las TIC en las aulas, y concordante con lo enunciado por Alaís et al. (2014), explicita la necesidad de redefinir el papel de los actores socioeducativos. Por cuanto, las TIC coadyuvan en el desarrollo de prácticas educativas con una mayor pertinencia. En esta misma línea, es necesario decir que las TIC traen una cantidad enorme de oportunidades innovadoras para el seguimiento de los aprendizajes alcanzados por cada educando (UNESCO, 2008).

En esta medida, este trabajo toma a los OVA, que se pueden definir como elementos digitales que son, en sí mismos, instruccionales (Mariño, 2016). De manera general los OVA posibilitan que los estudiantes y los profesores puedan llevar al aula e interactuar con recursos educativos innovadores que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. JDe igual forma, para permitir y hacer expedito el intercambio de este tipo de recursos se cuentan con estándares que hacen asequible la reutilización de estos recursos independientemente de la plataforma, sistema de gestión de aprendizaje o repositorio de objetos que los aloja (Ver figura 16); estas son:

- a) Prezi: es un instrumento multimedia, que permite crear presentaciones dinámicas, con zoom (agrandar o empequeñecer), con movimiento y animación; así, se generan presentaciones secuenciales, no lineales; y por lo mismo, el usuario define por dónde quiere ir al mover y poner los elementos dentro de un gran lienzo blanco; asimismo, se puede poner texto, imágenes, videos, música, etc. (Gutiérrez, 2016).
- b) CmapTools: es un programa que posibilita construir Mapas Conceptuales de forma ordenada, y compartirlos en diferentes formatos; además, permite hacer estos mapas de forma colaborativa con otros usuarios en red (Sánchez, 2012).
- c) Power Point: Es una herramienta que está diseñada para presentar, de forma ordenada y secuencial, exposiciones; además, es interactiva y educativa (Mesía, 2010).

Figura 16. Objetivos Virtuales de Aprendizaje (OVA).



Fuente: Vargas (s.f.). <https://sites.google.com/site/elivargaselycerezo/c-objetos-virtuales-dw>

En síntesis, desde la aparición de las TIC se han propuesto y promovido su uso en las distintas IE, para que la comunidad socioeducativa logre aprovecharlas, y, de esta manera, se los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollen como se espera (Alaís et al., 2014). De tal suerte, hay que decir que variados trabajos, estudios y experiencias académicas demuestran las bondades que tienen los OVA en las prácticas que se llevan a cabo en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por supuesto, si estas son implementadas de forma correcta. De tal manera que contribuya al aprendizaje de los estudiantes.

Por último, en el socioconstructivismo el error es visto como parte integral del proceso académico del estudiante (González, 2012). Esto, por supuesto, en la relación que se da en el aprendizaje significativo, en lo que respecta al rol del docente en la participación y planeación de sus prácticas de aula, es de resaltar que el educador se convierte en el mediador de la interacción entre el educando y el saber.

Marco conceptual

Como se puede ver, dentro de este trabajo hay cuatro conceptos que sostienen a esta investigación, a saber: 1. Estrategias didácticas; 2. Lectura inferencial; y 3. Tecnología de la Información y las comunicaciones (TIC). Estos se tejen y se entrecruzan para darle vitalidad y sentido a todo lo que se hizo en el estudio.

1. Estrategias didácticas: estas se entienden como el andamio metodológico y teórico que hace asequible que el conocimiento circule; y que el docente y el educando sean partícipes activos de la construcción y generación del mismo. Así, la didáctica es una disciplina que coadyuva con la pedagogía en sus fines últimos de la educación.
2. Lectura inferencial: se concibe como el segundo nivel —entre la lectura literal y la lectura crítica— que el estudiante debe aprehender para que tenga buenos procesos lectores y que, por consiguiente, haya comprensión de lectura. En ese sentido, inferir es desentrañar lo que el texto no dice, lo que explicita lo que no está en la superficie textual. Por lo mismo, en este nivel de lectura el estudiante debe ir más allá de lo literal y echar mano de otras lecturas, de su experiencia vital y de su cosmovisión, para hacer inferencias.
3. TIC: Las TIC son todo el cumulo de perspectivas y herramientas que han surgido en las últimas dos décadas del siglo XX y que han visto su florecimiento en lo que va del XXI; estas han permeado todos los contextos sociales del ser humano, y mucho más el que tiene que ver con el socioeducativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, las TIC son, en esencia, insumos de comunicación, intercomunicación, digitalización, de las nuevas formas de estar en el mundo.

Capítulo 3. Marco metodológico

Las investigaciones objetivas deben trazar, de forma diáfana, sus caminos metodológicos; por lo mismo, en este apartado se explicita el tipo y el enfoque de investigación; así, como los participantes del estudio, las características del trabajo, las técnicas o instrumentos de recolección de información, la ruta metodológica y el análisis de la información.

Método y tipo de investigación

El informe final de esta investigación, que tiene como objetivo principal fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón, corresponde a un enfoque de carácter cualitativo. De esta forma, el método cualitativo busca la comprensión de la experiencia subjetiva, en este caso en concreto: los procesos de la lectura inferencial de una población estudiantil de básica secundaria (Bonilla y Rodríguez, 2013).

Puesto que, este paradigma permite que se acceda a la información apropiada para la descripción, interpretación y subsecuente análisis de las categorías emergentes. Por tanto, el enfoque cualitativo hace expedita la participación consciente y comprometida de los sujetos de estudio y de los investigadores. En razón de esto, el método cualitativo brinda herramientas variadas para la investigación; además, acoge una serie de factores, fenómenos y circunstancias sobre las personas, con lo que se puede analizar, comprender e interpretar concepciones, comportamientos, actitudes y manifestaciones que quizá no puedan ser detectados a simple vista.

Por lo mismo, es en la investigación, como factor productor de episteme, que se refutan o

se ratifican los paradigmas y en el que los nuevos estadios sociales se imponen sobre los antiguos Gergen (2007). Según lo que dice Gergen (2007), el enfoque metodológico cualitativo encaja dentro de este trabajo, como camino seguir, ya que fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), se hace posible si se entiende que este tipo de fenómenos son susceptibles de aproximación, mediante visones no axiomáticas, que se alejan de posturas positivistas y maniqueas. Es así que se puede decir que el ser humano, como ser gregario inmerso en interacciones sociales definidas por un contexto sociohistórico determinado y sustentado en y por actividades socioculturales, está ligado indisolublemente a su realidad contextual. Como bien lo expone Gergen (2007), los individuos construyen el conocimiento por medio de las relaciones con los demás, siendo influenciados por la cultura en la que viven y cohabitan con otros.

De tal suerte, que en el enfoque cualitativo se pone de relieve la interpretación, la comprensión y la reflexión desde la realidad y la mirada compartida de los diferentes actores sociales, en este caso en particular, la comunidad socioeducativa; por lo que no se buscan verdades axiomáticas, sino que se propende por la construcción de sentido de todos los actores involucrados dentro del contexto investigado (Dorio et al., 2009). Con base en esto, el enfoque cualitativo otorga herramientas al sujeto investigador acordes para conseguir sus objetivos investigados. En razón de esto, el enfoque cualitativo no es taxativo; ya que, sus postulados se desarrollan a partir de las perspectivas sobre la realidad societal creada por los actores que convergen en el campo investigado (Martínez, 2011).

Es de tener en cuenta que este trabajo se soporta, además, en el modelo pedagógico socioconstructivista. Por lo que, resulta indudable que el desarrollo de procesos de investigación soportados en este modelo posibilita significar y resignificar la realidad contextual como un

tejido activo, sinérgico y simbiótico y, por lo mismo, el conocimiento que de ella surge, como una labor interaccionista e integracionista, en el que se hace imperante priorizar las relaciones sujeto-sujeto (Agudelo y Estrada, 2012). De ahí, que socioconstructivismo, es parte constitutiva en la transformación de la realidad social y en la reconstrucción de reconocimiento, desde el punto de vista de los sujetos sociales, permite libertar el mundo de su interioridad.

En otras palabras, una existencia que se hace, abreve, singulariza y muta como resultante del intercambio de pensamientos, expectativas, presaberes, emociones... que asignan significado y dan sentido a las relaciones que se establecen con el contexto y con otros actores sociales. Por lo mismo, lo que se busca con el socioconstructivismo es que los actores que convergen dentro del entramado metodológico que se involucran dentro de la acción de la investigación, para que sean autónomos de crear sus propios conocimientos con base en los postulados que esta labor entregue; así, los discentes podrán echar mano de los mismos para ser conscientes de sus procesos metacognitivos, implicados al momento de producir, recrear, circular, transformar y reproducir el conocimiento.

Dado que el enfoque metodológico es cualitativo, debe existir coherencia con el tipo de investigación; por ello, entonces un camino apropiado para alcanzar el objetivo propuesto dentro de este trabajo, es el de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE). Puesto que, si se busca fortalecer, de manera holística, la lectura inferencial en los educandos de grado séptimo, es preponderante, por tanto, que a estos supuestos subjetivos se les dé un tratamiento objetivo. Por lo mismo, y de acuerdo con lo que afirma Melero (2012), el tipo de estudio IAPE es esencial; porque, este se erige como basamento para hacer asequible este estudio; pues el aula es un espacio de interacción y encuentro entre varios actores diferentes que obligan a involucrarse y a hacerse parte de ellos (Restrepo, 2006).

O sea, la IAPE permite sumergirse dentro de una realidad que desborda miradas simplistas; así, este tipo de estudio se inserta en la realidad que tiene la capacidad de afectar a quien participa dentro de ella, pero, asimismo, de ser afectada y transformada desde el potencial que el individuo guarda en su interior (Portocarrero, 2019). De suerte, tomar la IAPE es reconocer los lugares y los protagonistas que interactúan dentro del espacio académico. Por lo tanto, esto implica centrar el proceso formativo en la singularidad de sus actores, en las expectativas y experiencia que se expresan a través del discurso como manifestación de las múltiples subjetividades que buscan hacerse visibles y escuchadas (Guevara, 2018).

En este orden de ideas, el encuentro, el diálogo y la construcción colectiva entre los estudiantes, en medio de las tensiones propias de un aula institucionalizada, regida desde la visión academicista y las formas de poder que emergen de estas, son el escenario que motiva el desarrollo de este proceso investigativo, el cual encuentra en la IAPE, los elementos que contribuyen al trabajo de los procesos metacognitivos, asociados a la lectura inferencial. En razón de ello, el carácter cualitativo con sustentado en la IAPE, hace énfasis en la necesidad de encaminar las prácticas educativas e investigativas hacia la búsqueda de la libertad y la autonomía como acciones humanas que favorece la emancipación y, desde estas, la transformación social de los implicados dentro del accionar investigativo (Freire, 2002).

Recorrer este camino implica según Ballén et al. (2007) una articulación dialéctica entre la reflexión e interacción, entre lo teórico y lo práctico, desde una mirada participativa y una acción política que permita la producción de conocimiento como compromiso de transformación social. De lo que resulta indudable que el desarrollo de procesos de investigación soportado en la IAPE hace asequible conocer y reconocer la realidad como un entramado dinámico y, por lo mismo, el conocimiento que de ella surge, como un trabajo de interacción, en el que se hace

imperante priorizar las relaciones sujeto-sujeto (Melero, 2012).

Lo anterior obliga al sujeto investigador penetrar los entramados complejos que supone el contexto inmediato en el que se investigará; esto con el fin de interpretar y reconstruir junto las voces que describen la realidad. El hecho de ingresar a una realidad tejida de múltiples experiencias, hace que el investigador transforme su propia perspectiva y la forma en que afronta e interactúa con los sujetos de estudio. Además, este giro posibilita que las expresiones compartidas y reflexionadas a través del diálogo, fundamenten nuevas maneras de conocimiento idóneas de nutrir la vida individual-subjetiva y comunitaria-objetivada (Guevara, 2018; Melero, 2012).

De ahí, que los aportes de la IAPE, posibilitará la transformación de la realidad social y la *reconstrucción de reconocimiento*, desde el punto de vista de los sujetos sociales; lo que permite libertar el mundo de su interioridad. En otras palabras, una existencia que se hace, abrevia, singulariza y muta como resultante del intercambio de pensamientos, expectativas, presaberes, emociones... que asignan significado y dan sentido a las relaciones que se establecen con el contexto y con otros actores sociales (Melero, 2012).

En este sentido la IAPE busca ampliar perspectivas y postulados en y desde los mismos sujetos investigadores e investigados, al insistir en procesos heurísticos y generosos, para acentuar la necesidad político-ética de incluir a la comunidad —sujeto de investigación— en los procesos de indagación, y desde estos coadyuvar en la reflexión y el subsecuente desarrollo de acciones que garanticen el bienestar individual y colectivo. Esta tarea requiere, según Sandoval (como es citado en Ballén et al., 2007), implementar estrategias de aprendizaje que permitan el aprehender desde el hacer, con el fin de alcanzar una mayor comprensión de la vida social y material; es decir, que exista la metacognición en dichos procesos, lo que beneficia orientar las

acciones sociales de forma organizada hacia el cambio.

Por tanto, aprehender desde el hacer, requiere espacios alternativos de encuentro basados en una comunicación horizontal entre el binomio docente-discente; comunicación que, entendida desde la IAPE, se erige en un espacio donde la experiencia y las expectativas se pueden expresar e interrelacionar con las de otros grupos, lo que facilita reconocer a cada uno de los sectores social como un interlocutor válido: como aquellos que tiene derecho a ser escuchados y el deber de escuchar a los otros (Latorre, 2003).

De acuerdo con Latorre (2003), se evidencia la importancia de la IAPE como estrategia pedagógica para llevar al aula de clase. Es diáfano que los caminos que abre, en tanto su carácter dialógico, obliga al investigador a integrarse a la comunidad, con el propósito de facilitar el intercambio de saberes, lo que hace realidad la construcción de vínculos y, a partir de ellos, de un conocimiento articulado, que, de forma crítica y consciente, toma en cuenta los aportes de la ciencia y el saber popular (Ávila, 2005).

Este ejercicio implica entender que la participación no es real si no se reconstruye el tejido afectivo que hace posible que los seres humanos “nos hagamos parte”, ello exige que los actores dentro del aula puedan expresar sus ideas y propuestas sin miedo o vergüenza, dentro de un espacio de reconocimiento mutuo en el que se valida su papel como sujetos sociales y políticos, se aprende desde las experiencias reflexionadas y se construye colectivamente conocimiento.

Estas acciones, de lo apuntado, permiten rescatar el carácter subjetivo e intersubjetivo de las personas. Por lo mismo, la IAPE, puesta en el contexto académico, se convierte así en el instrumento para lograr procesos metacognitivos eficaces y duraderos. Los elementos propuestos no se limitan a un ejercicio intelectual, sino a una práctica dialógica que favorece y devuelve su

importancia a los espacios emotivos empáticos y de comunicación, es desde allí que se hace posible pensar en la construcción de una actitud que haga del sujeto un ser activo, participativo y propositivo.

Es diáfano, en síntesis, que los caminos que abre el socioconstructivismo, en tanto su carácter dialógico, obliga al investigador integrarse a la comunidad socioeducativa, con el propósito de facilitar la generación, transmisión, intercambio y reproducción del conocimiento, lo que hace realidad la construcción de vínculos y, a partir de ellos, de un conocimiento articulado, que de forma crítica y consciente esté en torno a la relación que hay entre la motivación y el rendimiento académico. Este ejercicio implica entender que la participación no es real si no se reconstruye el tejido social que hace posible que los seres humanos “nos hagamos parte”, ello exige que los actores dentro del aula puedan expresar sus ideas y propuestas, dentro de un espacio de reconocimiento mutuo en el que se valida su papel como sujetos sociales y políticos, se aprende desde las experiencias reflexionadas y se construye colectivamente conocimiento.

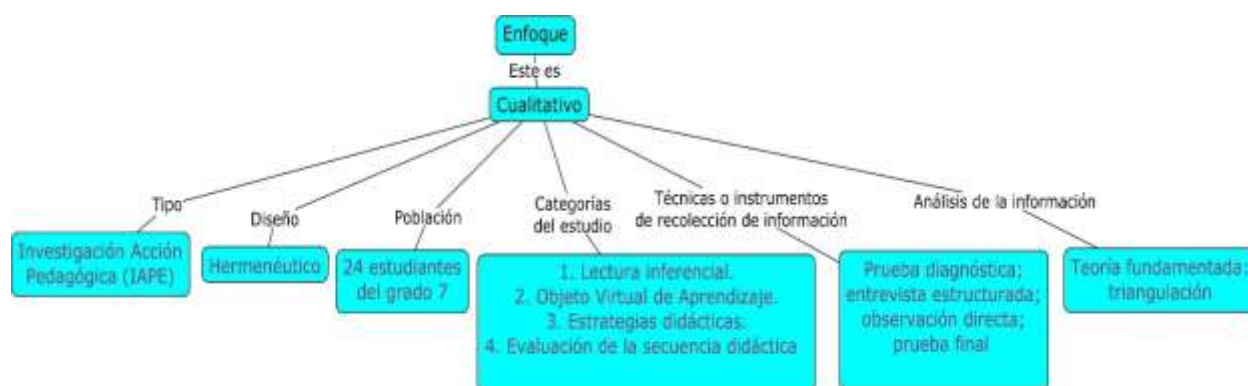
Población y muestra

La población está constituida por los 1186 estudiantes y los 50 docentes de la Institución Educativa Cristóbal Colón, en la sede Gran Colombia, ubicada en la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío. Ahora, la muestra está integrada por sujetos de la misma población; es decir, los educandos del grupo 7A, que lo componen 10 niñas y 14 niños, en un grupo etario entre los 10 y los 12 años de edad. Por su parte, esta población es de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En esta medida, se evidencia que esta población estudiantil habita, cohabita y convive en un contexto social de bajos ingresos, con algunas limitantes en servicios como el internet, lo que

lleva a que sus condiciones socioeducativas no sean óptimas o las adecuadas; también se hace tácito que el nivel educativo de los padres no supera el nivel de básica secundaria y que no hay un hábito lector al interior de los hogares —tampoco tienen libros en sus casa al alcance de los niños—.

De igual forma, se explicita que estos educandos tienen al deporte, en especial al fútbol como sus actividades preferidas, y las niñas a conversar entre ellas; aunque hay un punto de común acuerdo: el uso frecuente de dispositivos móviles para ingresar, de forma asidua, a las redes sociales como Facebook, TikTok, WhatsApp, Telegram, Kwai, YouTube, Twitter, etc. Lo anterior, se convierte, al mismo tiempo, en fortaleza y dificultad para lograr el propósito de este trabajo de investigación; ya que, buscar que los estudiantes el fortalecimiento de la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), lleva a que estas herramientas tecnológicas sean necesarias dentro y fuera del aula de clase para propulsar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura; pero mal encaminadas pueden ser un obstáculo para tal fin. Ahora bien, es de tener en cuenta que, en aras de salvaguardar el anonimato de estos sujetos de estudio, se aplicarán códigos para su identificación, y además se les informará de toda la investigación y de las implicaciones que estas traen, por lo tanto, se les entregará un consentimiento informado (Ver Anexo 1).

Figura 17. Organizador grafico de Diseño metodológico



Fuente: Elaboración propia.

Categorías del estudio

Las características de este trabajo de investigación, y que son el fenómeno a abordar, gravitan en torno a las siguientes categorías de estudio, a saber: lectura inferencial; OVA (Prezi, CmapTools, Power Point); estrategias didácticas y su ejecución; evaluación de la secuencia didáctica (Ver Anexo 2). En este orden de ideas, la primera categoría, que es la lectura inferencial, es entendida como ir más allá de lo que el texto pone en la superficie (Jouini, 2005); así, inferencias es un momento lector que coadyuva al lector a descubrir y desentrañar el significado global del texto (Catalá, 2001; Cisneros et al., 2010).

Y esta da respuesta al objetivo específico: diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío; asimismo, su competencia es: Comprender lo que se lee; y sus subcategorías son: a. Comprensión lectora, y b. relaciones con otras lecturas. También, sus indicadores tienen que ver con: Comprende lo que lee. Extrae información. Hace relaciones con otros textos. Es de apuntar que en esta categoría se les aplicará, a los educandos, una prueba diagnóstica que consta de preguntas relacionadas con un texto narrativo, y que llevará a entender en qué nivel están los educandos, en torno a la

comprensión lectora.

Por su parte, la segunda categoría tiene que ver con los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point, que son, según lo dice Mariño (2016), este es un elemento digital que tiene particularidades instruccionales. Por lo mismo, los OVA permiten que los procesos de enseñanza-aprendizaje se puedan llevar a cabo de la mejor forma posible, y que los contenidos y el conocimiento interactúen, de manera pertinente, con recursos educativos innovadores.

Es de acotar que esta categoría responde al objetivo específico: diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre las los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas educativas; así, su competencia es: Conocer y manejar los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Además, esta categoría se deriva en las subcategorías: a. Prezi. b. CmapTools. c. Power Point; y sus indicadores son: Conoce los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Sabe usar. los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Por lo cual, a los estudiantes, se les aplicará una entrevista que contiene preguntas que tienen que ver con el nivel de conocimiento de esta población en torno a tienen a los OVA: Prezi, CmapTools y Power Point.

Asimismo, la tercera categoría es la de las estrategias didácticas, que son entendidas por Romero (2012) como actividades intencionadas en el marco de los procesos socioeducativos. Por lo tanto, las estrategias didácticas, que permiten planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje; de suerte, que estas deban estar sustentadas en una organización coherente y objetiva que permita que el conocimiento sea creado, recreado y replicado dentro y fuera del aula de clase.

Esta se busca darle sentido al objetivo específico: diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en

estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Por lo tanto, su competencia es: Seleccionar las actividades secuenciales para el diseño de la secuencia didáctica medida por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).; y su subcategoría es: a. Secuencia didáctica. De igual forma, esta categoría cuenta con los siguientes indicadores: Las actividades secuenciadas tienen propósitos bien definidos. Las estrategias didácticas seleccionadas coadyuvan al propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta medida, se contará con la observación directa se podrá tener datos relevantes en referencia a la forma en que los educandos responden a las actividades que son llevadas a cabo por el docente, y a cómo podrían trascender los contenidos si se trabajan mediante estrategias didácticas mediadas por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point). Asimismo, esta categoría se mancomuna con el objetivo específico: ejecutar la secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Por último, está la categoría de la evaluación de la secuencia didáctica, que tiene que ver con la *conditio sine qua non* para conocer y reconocer las implicaciones, positivas y negativas, que tuvo la intervención de aula mediante esta estrategia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point). Por lo tanto, esta categoría es importante, en cuanto, siguiendo a Flores et al., 2017, deja ver, desde una posición panóptica, las fortalezas de las actividades desarrolladas y las debilidades que se deben fortificar en procura de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, a través de los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).

Es de resaltar que esta da cuenta del objetivo específico: estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por la OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío. Por lo que, su competencia es: Comprender lo que se lee y usar los OVA

(Prezi, CmapTools y Power Point) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura; y sus subcategorías son: a. Fortalezas de la secuencia didáctica. b. debilidades de la secuencia didáctica. De allí, que su indicador sea: La secuencia didáctica, medida por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), logró el objetivo proyectado. Con todo, y para finalizar el trabajo de intervención didáctica, a los estudiantes se les aplicará una prueba final, esta será similar a la prueba diagnóstica, que consta de preguntas relacionadas con un texto narrativo, y que indicará el nivel que tienen de los educandos en la comprensión lectora, luego de intervenir con la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Esta investigación combina varias maneras para recoger los datos. Por lo tanto, las técnicas son una prueba diagnóstica, y como instrumento un cuestionario (Ver Anexo 3) que está estructurado por de 16 preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple, tipo ICFES, que emergen de dos textos diferentes que el estudiante debe leer con atención; así, esta prueba se hará en la segunda fase del proyecto. También, se contará, en esta misma fase, con una entrevista estructurada (Ver Anexo 4), que, con 16 preguntas cerradas y abiertas, indaga por cuestiones como si el educando cuenta con internet o los conocimientos que este tiene en relación a los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point); de igual manera, se hará la técnica de observación directa, mediante el instrumento diario de campo (Ver Anexo 5), que tiene un formato en el cual se describe el escenario y el lugar del contexto educativo observado, así como la fecha, la hora y los actores implicados en la misma; esta se llevará cabo en las fases 2, 3 y 4; y en la última fase se hace la técnica de prueba final que tiene como instrumento un cuestionario (Ver Anexo 6), esta tiene 20 preguntas con respuesta múltiple y otras con respuestas abiertas.

Validación de los instrumentos (Confiabilidad, Validez y Objetividad)

Es de resaltar que la validación de estos instrumentos, así como su objetividad y subsecuente confiabilidad es aportada en dos momentos; en el primero de ellos es someterlos a la validación supeditada a una prueba piloto de confiabilidad, con una población de 2 sujetos, con características similares a los de la muestra, que cursan el mismo grado escolar, y que no participarán en este estudio. En el segundo momento, los datos obtenidos se procesarán y analizarán mediante la triangulación; en un análisis cualitativo, con presentación de una discusión objetiva que posibilitará darles mayor confiabilidad a estos instrumentos. Asimismo, se tendrá una rúbrica que le permitirá a los investigadores, de este estudio, validar algunos aspectos importantes a lo largo de este trabajo (Ver Anexo 10).

Ruta de investigación

Fase 1	Formulación del proyecto	Planteamiento del problema, selección de la muestra, establecimiento de objetivos y revisión de teoría y creación de la propuesta.
Fase 2	La observación diagnóstica inicial	En esta fase se hacen un acercamiento a la población sujeto de análisis (Ver Anexo 5), con el fin de hacer una revisión de sus características (Ver Anexo 4), así como de la naturaleza del contexto, del espacio en el que se desenvuelve. Además, realiza la prueba inicial (Ver Anexo 3 y la entrevista (Ver Anexo 4).
Fase 3	Diseño de la propuesta de intervención	En esta tercera fase se tendrán en cuenta los destinatarios y la temporalización, los objetivos, contenidos, metodología (especificaciones del material didáctico), recursos y la descripción de la propuesta, para el diseño de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point) (Ver Anexo 9)
Fase 4	Intervención didáctica	En la cuarta fase se ejecuta (implementación) de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point) (Ver Anexo 9).
Fase 5	Análisis y evaluación de los resultados	En esta última fase se evalúa la aplicación de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point). Por lo tanto, realiza la prueba final (Ver Anexo 6).

Análisis de la información

El análisis de la información se hace a partir de los discursos que se desarrollaron en el marco de la implantación de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point); y la con la ayuda de la prueba diagnóstica, una entrevista estructurada, la observación directa y una prueba final, que es hecha de forma análoga; porque, como bien lo menciona Parra (2005), el análisis de los datos, en el paradigma cualitativo, se hace por medio de métodos de análisis del discurso y se hace, en general con pocos casos.

Obtenidos los datos, el análisis de la información se realizó con la teoría fundamentada; esto permite identificar las categorías que emergen fundamentadas en los datos recolectados. De

tal suerte que, según lo manifiestan Hernández et al. (2014), el análisis cualitativo de los datos se centra en explorar los datos recogidos, organizarlos, darles relevancia a las experiencias de los sujetos de estudio —con base en sus propios discursos, ópticas y perspectivas—, dejar que afloren las categorías que son producto de los patrones dentro de los datos recolectados, crear la red de sentido; luego, analizarlos e interpretarlos.

De esta forma, este es un proceso heterogéneo que necesita de un trabajo de interpretación de los discursos de los educandos, a la luz del estado del arte y de las posturas de los investigadores (triangulación) (Hernández et al., 2014). Es de reafirmar que este análisis, que se realizó, no se entiende desde la configuración asistida por software (Hernández et al., 2014). Todo este capítulo se puede observar en el organizador gráfico para escribir las narraciones sobre el “diseño” del capítulo de la metodología (énfasis en diseño) (Ver Anexo 7).

Capítulo 4. Intervención didáctica

Desarrollo el trabajo de intervención didáctica

Este trabajo de intervención didáctica se hace mediante en una estrategia didáctica que se desarrolló en diez sesiones de 120 minutos cada una (Ver Anexo 9). Por lo mismo, esta intervención cuenta con contenidos didácticos en el orden de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; asimismo, cuentan con los siguientes recursos: video beam, fotocopias, colores, televisor, computadores, internet, tabletas, celulares. Ahora bien, su objetivo general fue: Fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Antes de su diseño, se les aplicó, a los educandos, una prueba inicial, con el fin de darle respuesta al primer objetivo específico, el cual fue: diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío; así, se les pidió que leyeran dos textos: *Querido papá* (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011) y *Las cualidades de Ish-ha* (Dirección General de Bachillerato de México, 2017), y, con base en estos, se les hizo 16 preguntas referidas a la comprensión lectora y a las relaciones con otras lecturas; con esto se buscaba saber si el estudiante comprende lo que lee, si extrae información y si hace relaciones con otros textos. Después se les hizo una entrevista estructurada, con 16 preguntas cerradas y abiertas, con la cual se indagó en torno a las herramientas TIC, a los dispositivos que cuenta con servicios de internet y al conocimiento que estos educandos tienen sobre los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point).

De igual manera, se hizo la observación directa, que tuvo un formato en el cual se describe el escenario y el lugar del contexto educativo observado, así como la fecha, la hora y los actores implicados en la misma. Ya con los datos recogidos, se pasó a diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en esta población estudiantil. Por lo mismo, esta SD se ejecuta mediante diez sesiones de 120 minutos cada una.

Asimismo, en su ejecución, contó con los siguientes objetivos específicos: 1. Comprender textos narrativos desde la superestructura y la lingüística textual, al igual que la situación de comunicación que enmarca a cualquier tipo de texto. 2. Identificar los elementos que constituyen la superestructura de los textos narrativos —estado inicial, fuerza de transformación y estado final—. 3. Identificar los componentes que conforman la lingüística textual (coherencia, cohesión, referencia de tiempo, referencia de espacio, anáforas o sustitutos). 4. Identificar los elementos que componen el contexto comunicativo (emisor, contenido, propósito y destinatario).

Por su parte, en torno a los dispositivos didácticos, es de mencionar que algunas de las estrategias didácticas y recursos pedagógicos, como base sólida para hacer asequible esta SD, y que permitirán, asimismo, la construcción del conocimiento y la solidez de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son: aprendizaje colaborativo, lectura de textos narrativos, proyección de narraciones animadas, construcción guiada del conocimiento. En esta misma línea los contenidos didácticos son los que siguen:

Contenidos Didácticos:

❖ Contenidos conceptuales

- Tipología textual narrativa.
- Estructura de la narración: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.

- Narrador.
- Referencias de tiempo.
- Referencias de espacio.
- La coherencia y la cohesión.

❖ **Contenidos procedimentales**

- Lecturas de diferentes textos narrativos.
- Entiende la estructura básica de la tipología narrativa.
- Rastreo de la superestructura (titular, entrada, información y detalles menores).
- Rastreo de la lingüística textual (coherencia y cohesión, referencias de tiempo, referencias de espacio, anáforas o sustitutos).
- Comparación entre los diferentes medios de transmisión.
- Manejo de las TICS.

❖ **Contenidos actitudinales**

- Muestra interés en el trabajo en clase.
- Expresa abiertamente sus opiniones sin sentirse aludido.
- Participa activamente en las diferentes actividades planteadas.
- Respeta las normas de clase y a sus compañeros.
- Presenta una actitud de colaboración frente al grupo.
- Resuelve conflictos de forma práctica durante el desarrollo de las actividades.
- Desarrolla la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y el lenguaje no verbal.
- Muestra interés por aprender.

- Discute sus puntos de vista frente a los diferentes medios de comunicación.
- Valora el trabajo de sus compañeros desde un punto de vista creativo.
- Respeta los acuerdos planteados.
- Demuestra interés por su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Muestra interés por las actividades grupales.

Fase de ejecución o desarrollo

Primera sesión: Lee, imagina y diviértete¹

Este primer encuentro se hizo el día 03 de agosto del 2021, de las 9:00 a 11:00. En este día me presenté con los estudiantes; luego les dije cuál es la finalidad de las siguientes clases y cómo lo desarrollaremos. Por su parte, se realiza un compartir, con lo que se da la bienvenida al taller. Les comenté que actividades que realizaríamos el día de hoy, y cuál era el objetivo del proyecto de intervención (Ver figuras 18, 19 y 20).

Figura 18. Primera sesión. Actividad presentación y exposición del objetivo de la SD.



¹ Todas las narraciones, que se hacen, son extraídas del diario de campo elaborado a partir de la observación directa que se hizo *in situ*.

Fuente: elaboración propia.

Figura 19. Lectura de cuentos.



Fuente: elaboración propia.

Figura 20. Dibujo sobre el cuento leído.



Fuente: elaboración propia.

Es de resaltar, que, en esta primera sesión, los estudiantes trabajaron, de forma activa, dinámica y participativa, las actividades planteadas; además, se interesaron por los programas que se les presentó —mediante los videos: *Tutorial Prezi para niños*; *Tutorial CmapTools*; y *PowerPoint (tutorial para niños)*— en el marco de la SD Prezi, CmapTools y Power Point; ya que, no los han manejado. Por último, se les hizo algunas preguntas

- ¿Cómo te sentiste con respecto a la actividad realizada?

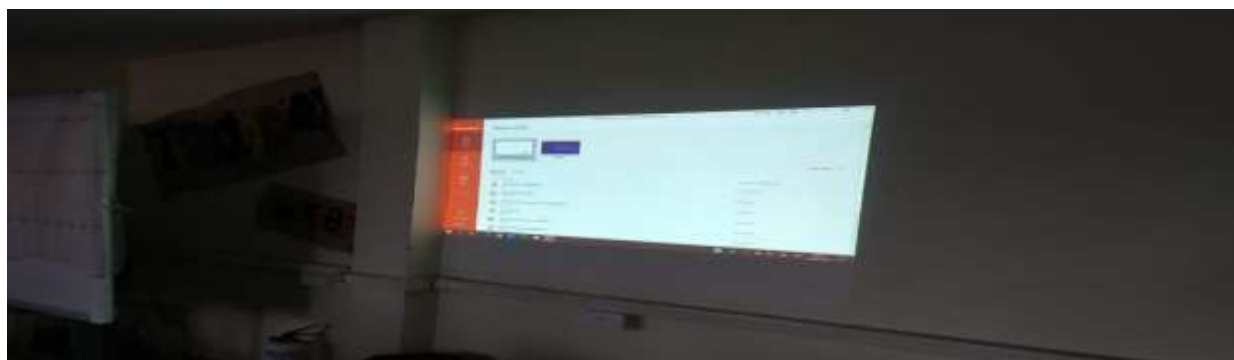
- ¿Cómo te sentiste participando?
- ¿Respondí a preguntas respetando el turno a la palabra?
- ¿Para qué se va a realizar el trabajo?
- ¿Qué opinas sobre esta actividad?
- ¿Te gustan los programas de Prezi, CmapTools y Power Point?

Algunos que respondieron dijeron que se sintieron a gusto en el desarrollo de esta primera sesión y que están expectantes ante las siguientes, para lograr aprender el uso de estos OVA.

Segunda sesión: Interactúo, evalúo y narro mis saberes

Esta segunda clase se llevó a la cabo el día 05 de agosto del 2021, de las 6:15 a 8:05. En este día les doy la bienvenida a los estudiantes. Les explico las actividades a trabajar en esta clase; acto seguido les muestro el video del programa de televisión *The Simpsons*: la narración del Cuervo de Edgar Allan Poe (Ver figuras 21, 22 y 23); a continuación se les hicieron unas preguntas sobre el video visto. Es de indicar que, en esta actividad, los educandos estuvieron muy atentos al video y participativo en las respuestas.

Figura 21. Proyección del video.



Fuente: elaboración propia.

Figura 22. Proyección del video.



Fuente: pantallazo de la plataforma de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=RVyMSWGu6gM>

Figura 23. Proyección del video.



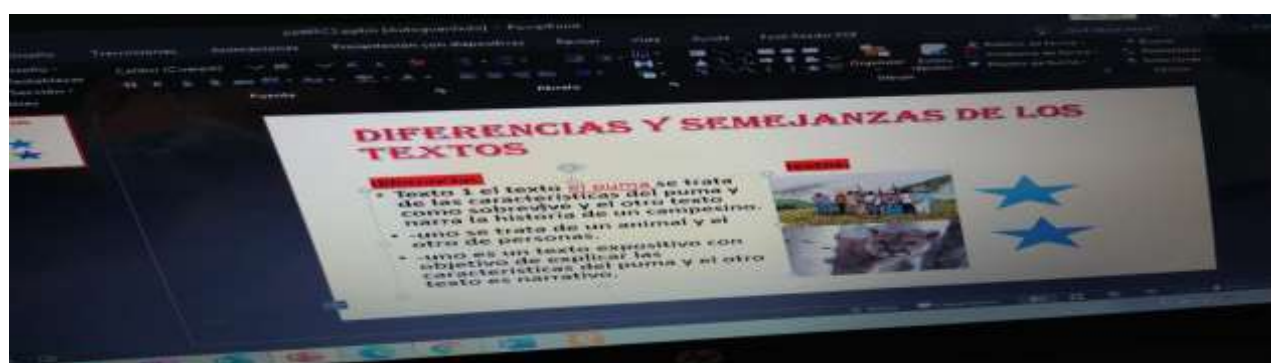
Fuente: pantallazo de la plataforma de YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=RVyMSWGu6gM>

Visto el video, se pasa a pedirles, a los estudiantes, que conformen equipos de a 3 compañeros, para trabajar dos tipos de textos; con los cuales deberán de expresar las diferencias de los mismo en unas diapositivas, con la ayuda de Power Point (Ver figuras 24, 25 y 26). En este sentido, es de resaltar que los educandos estuvieron muy animados en esta sesión; ya que,

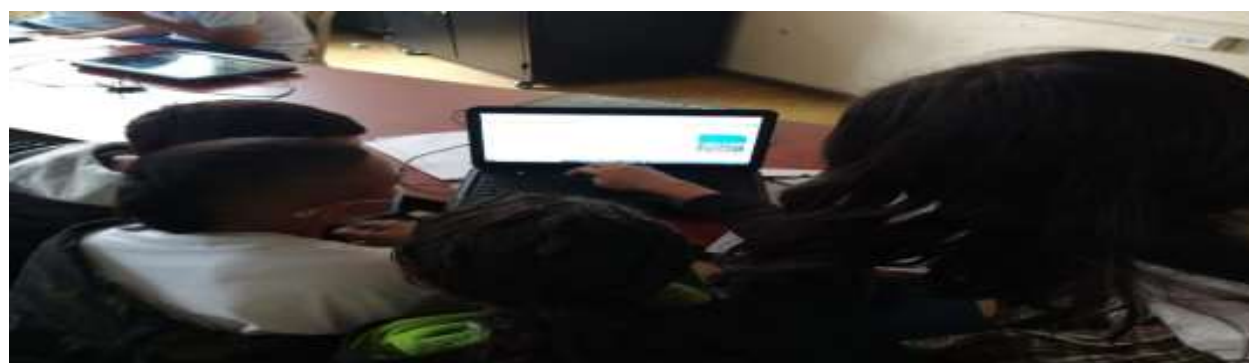
les gusta trabajar con este tipo de herramientas tecnológicas —computador—. Por último, se realizó la autoevaluación, en la cual se da cuenta, por parte de los estudiantes, que la clase les agradó mucho; esto por comentarios como: “Profe la clase fue muy buena” (E4). Esto se hace tácito, por cuanto a esta población les gusta utilizar los computadores y trabajar en equipos, para complementar las ideas que tienen.

Figura 24. Diferencias entre los dos textos (expuestas en Power Point).



Fuente: elaboración propia.

Figura 25. Equipo de trabajo.



Fuente: elaboración propia.

Figura 26. Diferencias entre los dos textos (expuestas en Power Point).



Fuente: elaboración propia.

Tercera sesión: leo con una App.

Esta tercera clase se realizó el día 09 de agosto del 2021, de las 9:00 a las 11:00. Así, les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A. Luego, les digo, de forma clara, las actividades a trabajar el día de hoy; con lo cual se da inicio a la retroalimentación, por lo que se les recuerda a los educandos los textos vistos y sus características. Así, la primera actividad es la lectura (Ver figura 27).

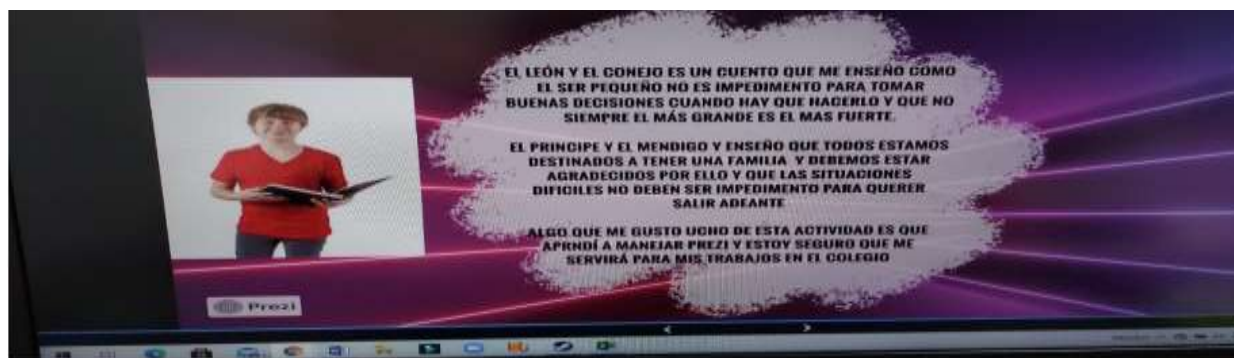
Figura 27. Lectura del cuento.



Fuente: elaboración propia.

Es importante mencionar que, en este encuentro, los sujetos de estudio, estaban muy interesados en la plataforma Prezi; dado que, no la habían manejado antes, y les pareció fácil de manipular y muy buena, luego se realizaron algunas preguntas complementarias como ¿Qué clases de texto conocimos la clase pasada?, ¿qué le llamó la atención de los textos que escuchamos?, ¿cómo les pareció trabajar con Prezi? Todas estas respuestas por los estudiantes fueron muy positivas; ya que, les llamó mucho la atención trabajar con Prezi para la elaboración de diapositivas (Ver figuras 28, 29 y 30).

Figura 28. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 29. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 30. Presentación en Prezi realizada por estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Cuarta sesión: interactúo con las herramientas digitales.

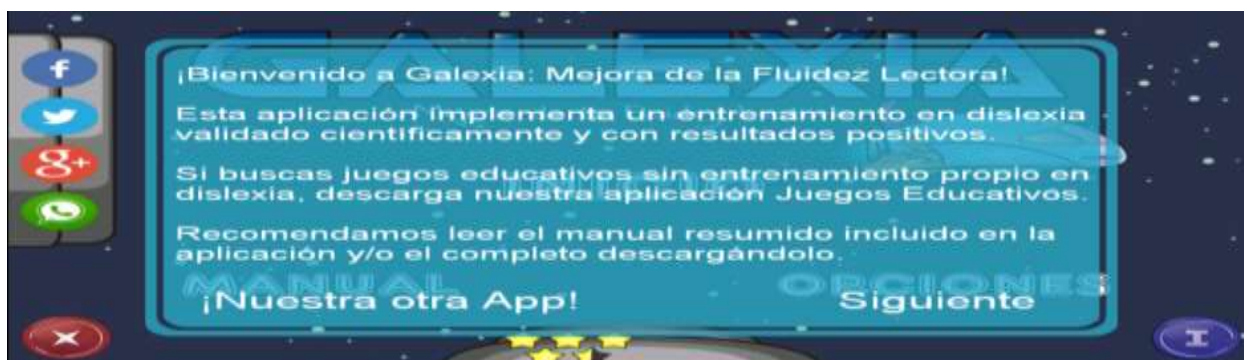
Esta cuarta sesión se realizó el día 11 de agosto del 2021, de las 6:15 a las 8:05. En este día les doy la bienvenida a nuestro cuarto encuentro. Luego, paso a exponerles las actividades que se trabajarán en ese día. Acto seguido, les digo que el uso de la aplicación Galexia (Ver figuras 31 y 32), con la cual ellos interactuaron y desarrollaron las 3 primeras misiones. Esta app, les gustó mucho; por cuanto, les pareció divertida y aprenden jugando.

Figura 31. Pantallazo de la app Galexia.



Fuente: pantallazo de Galexia.

Figura 32. Pantallazo de la app Galexia.



Fuente: pantallazo de Galexia.

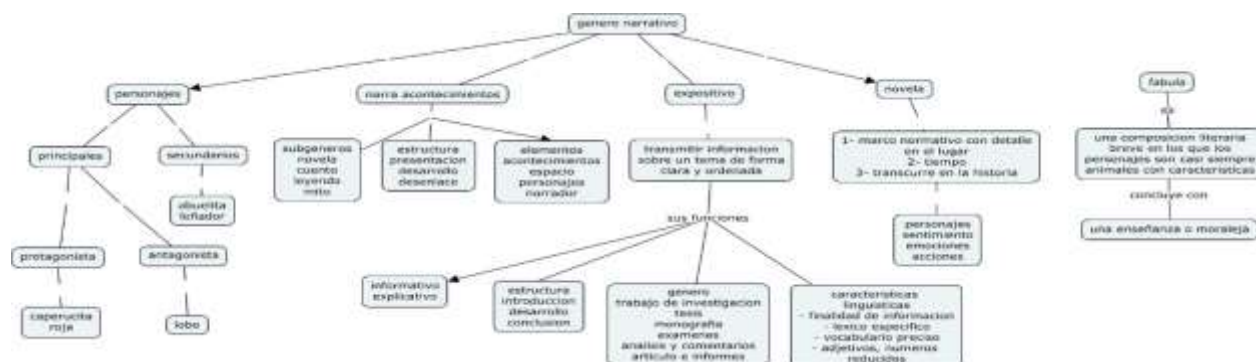
Después, los educandos visualizaron el video *Tutorial CmapTools*, y cada estudiante elaboró su mapa conceptual (Ver figuras 33, 34 y 35). Cabe resaltar que no todos los computadores de la sala funcionaron, estuvieron muy lentos; sin embargo, y a pesar de estos percances, esta población estudiantil pudo trabajar. Se evidencia, además, que esta actividad les llamó la atención. Por último, a través de las preguntas socializadoras, los estudiantes comentaron que las aplicaciones que más manejan son YouTube para escuchar música, Facebook e Instagram, y para ver videos de TikTok y para jugar Flyff (Fly for Fun),

Figura 33. Elaboración del mapa conceptual.



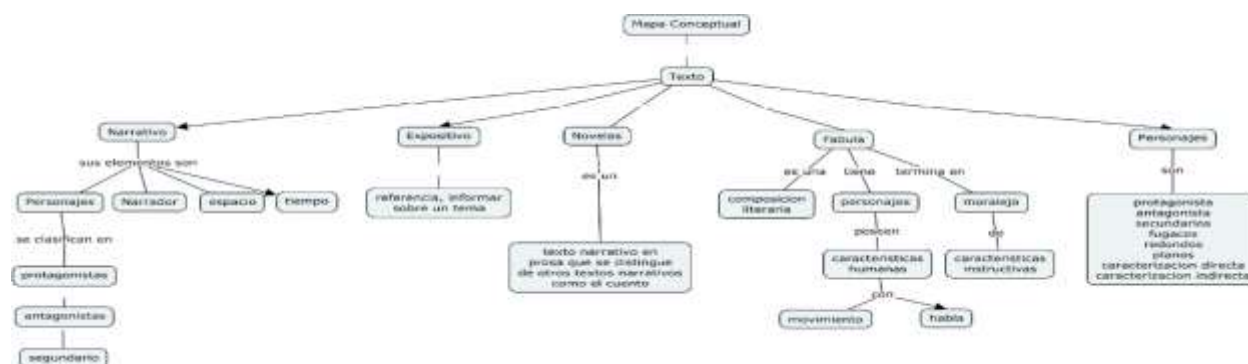
Fuente: elaboración propia.

Figura 34. Mapa conceptual elaborado por los estudiantes, a través del OVA CmapTools.



Fuente: elaboración propia.

Figura 35. Mapa conceptual elaborado por los estudiantes, a través del OVA CmapTools.



Fuente: elaboración propia.

Quinta sesión: identifico textos narrativos.

Esta quinta clase se hizo el día 17 de agosto del 2021, de las 7:15 a las 9:15. Se les da la bienvenida a los estudiantes. Así, en esta sesión se inició con un repaso, con el fin de recordar lo que se ha hecho hasta el momento. No obstante, esta sesión se vio afectada, en su desarrollo, por cuanto a los educandos les dio pena exponer en público. Por lo tanto, se modificó, un poco, la actividad y los estudiantes realizaron sus presentaciones (Ver figuras 36, 37 y 38), pero las

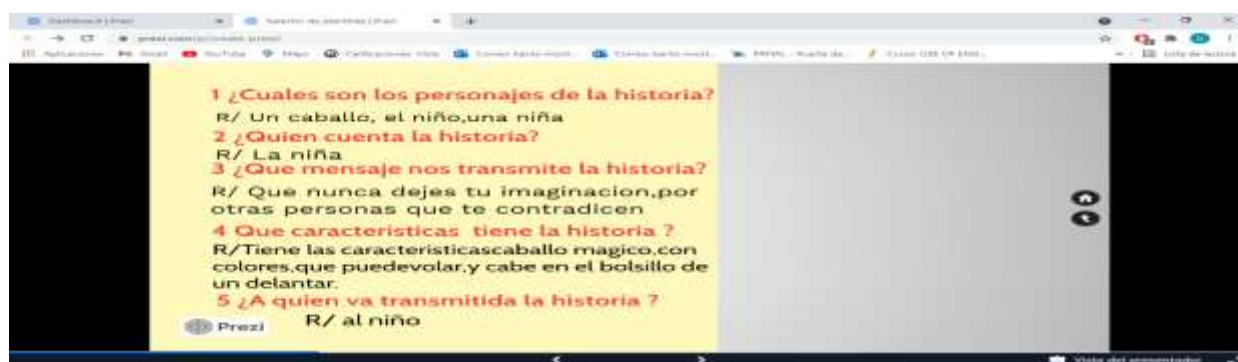
leyeron sin moverse de su puesto; estas presentaciones se hicieron, al darles respuesta a los siguientes planteamientos: ¿cuáles son los personajes de la historia?; ¿quién cuenta la historia?; ¿qué mensaje nos quiere transmitir la historia representada?; ¿con qué intención se escribe el texto?; ¿qué características tiene la historia?; ¿a quién va dirigida la historia? Ahora bien, todo apunta a que estos discentes les gusta trabajar en la sala de cómputo.

Figura 36. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.



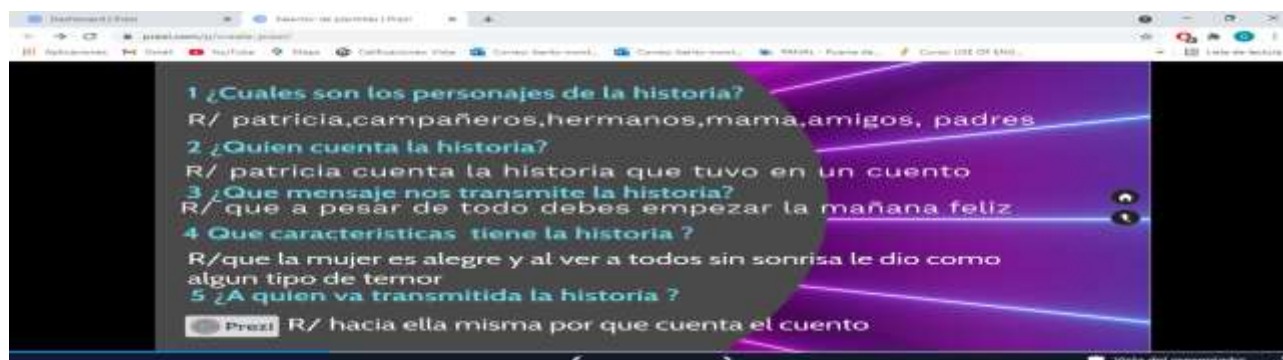
Fuente: elaboración propia.

Figura 37. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 38. Presentación en Prezi elaborada por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Sexta sesión: identifico elementos de la narración.

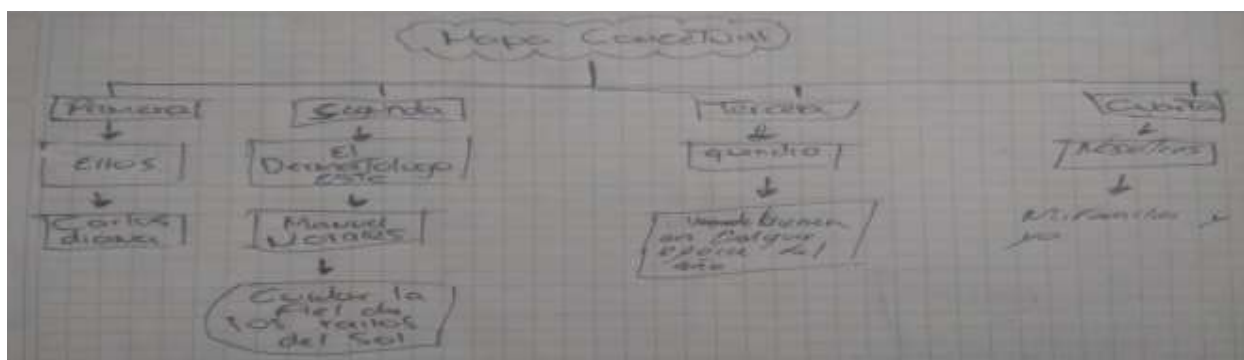
Este sexto encuentro se llevó a cabo el día 20 de agosto del 2021, entre las 9:00 y las 11:00. En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7^a; y procedo a exponer las actividades a trabajar en el día de hoy; por lo mismo, se da inicio con la observación del dibujo y el mensaje en el tablero (Ver figura 39), donde los estudiantes participarán resolviendo las siguientes preguntas, de forma oral, ¿qué opinan de la imagen?; ¿cuál cree que fue el mensaje que se quiso transmitir? Luego, se procede a la explicación del tema y a la elaboración del mapa conceptual (Ver figuras 40 y 41), explicando las palabras subrayadas en el texto. Cabe resaltar que este día los computadores no sirvieron; por lo tanto, los estudiantes trabajaron a mano.

Figura 39. Dibujo y mensaje en el tablero.



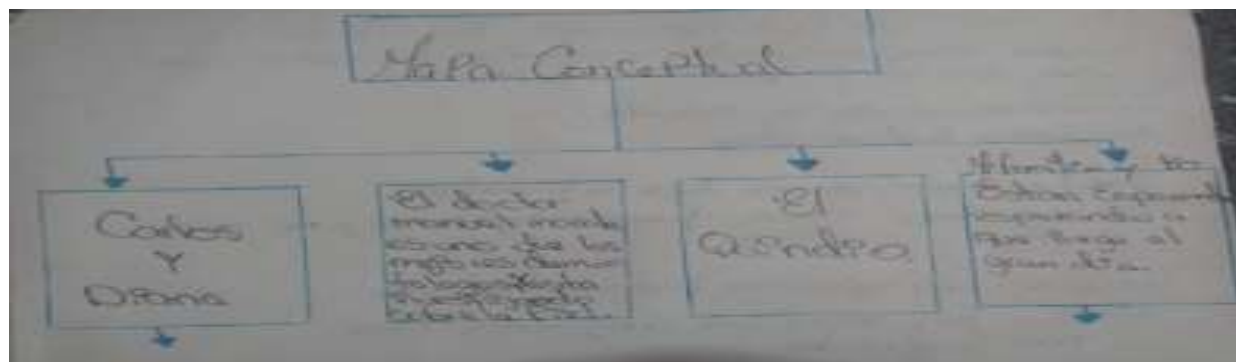
Fuente: elaboración propia.

Figura 40. Mapa conceptual hecho a mano por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 41. Mapa conceptual hecho a mano por los estudiantes.

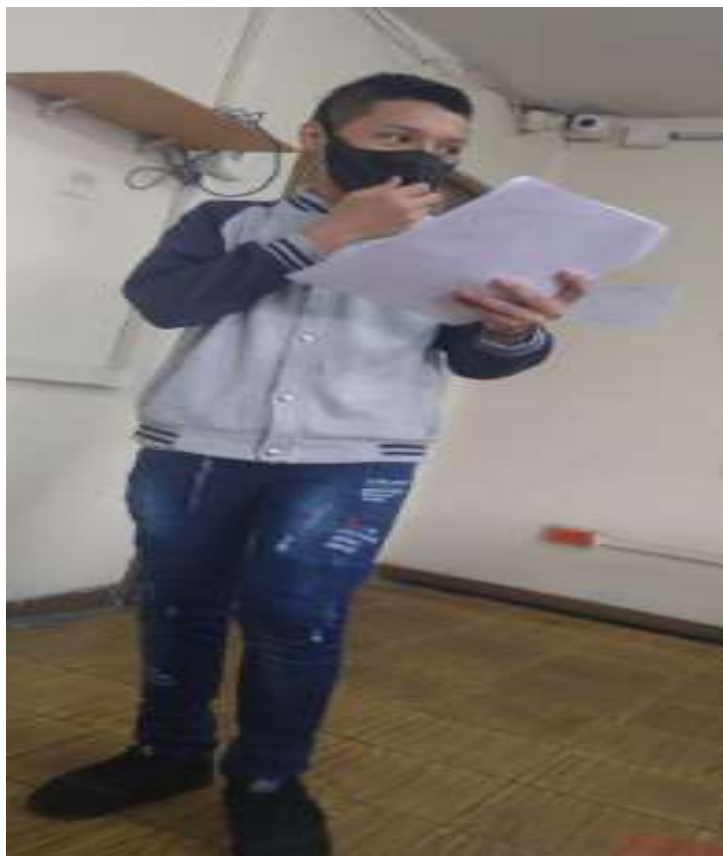


Fuente: elaboración propia.

Séptima sesión: Utilizo la coherencia y la cohesión, y las referencias de lugar para dar sentido y ubicar los textos

Esta sesión se realizó el día 23 de agosto del 2021, entre las 6:15 y las 8:05. En este día les doy la bienvenida a los estudiantes. Es de acotar que es una clase dinámica; ya que, los estudiantes ya hicieron, con agrado las actividades en la lectura del cuento, y se mostraron un poco temerosos a leer, pero todos leyeron (Ver figuras 42, 43 y 44).

Figura 42. Lectura en voz alta de un cuento.



Fuente: elaboración propia.

Figura 43. Lectura de un cuento.



Fuente: elaboración propia.

Figura 44. Lectura de un cuento.

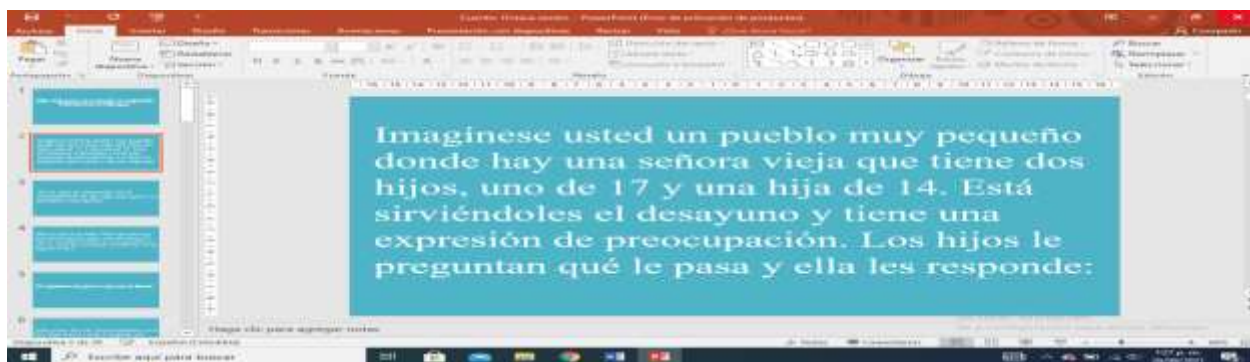


Fuente: elaboración propia.

Octava sesión: diapositivas y comprensión lectora.

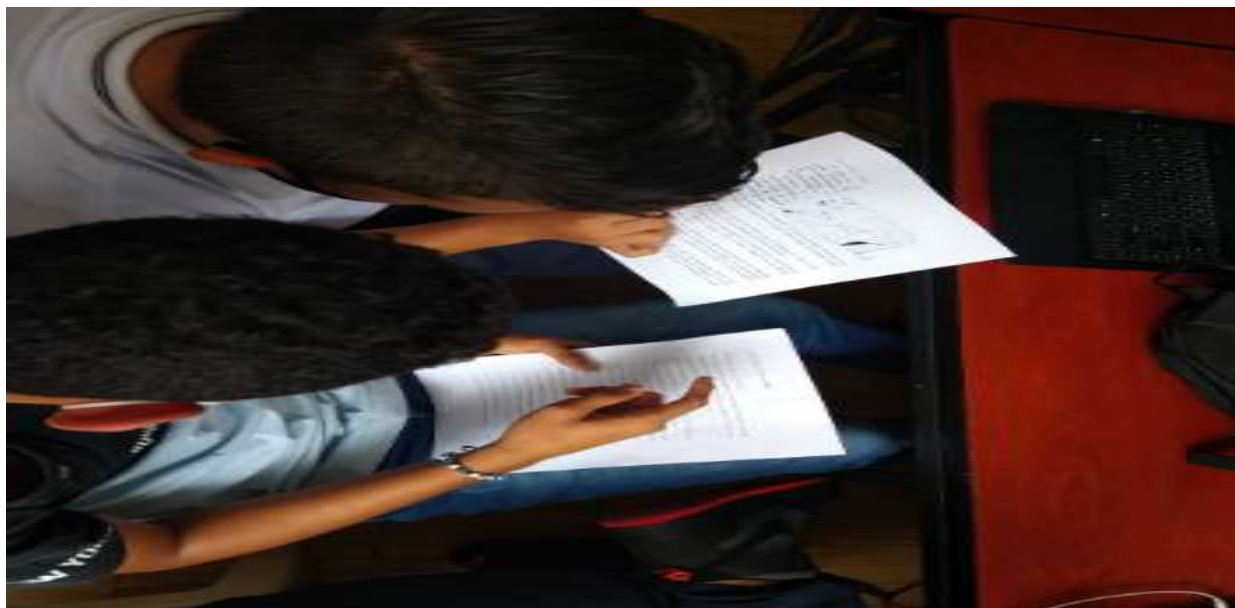
Esta octava clase se trabajó el día 26 de agosto del 2021, de las 9:00 a las 11: 00. Para esta novela sesión se les da la bienvenida a los estudiantes del grado 7A. Acto seguido, esta población de educandos realizaron la lectura del cuento: *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, del autor Gabriel García Márquez (Ver figuras 45, 46 y 47), y luego realizaron la narración final del cuento de forma verbal.

Figura 45. Diapositivas con el cuento: Algo muy grave va a suceder en este pueblo, de Gabriel García Márquez.



Fuente: elaboración propia.

Figura 46. Lectura del cuento: *Algo muy grave va a suceder en este pueblo.*



Fuente: elaboración propia.

Figura 47. Lectura del cuento: *Algo muy grave va a suceder en este pueblo.*



Fuente: elaboración propia.

Novena sesión: leo con una App.

Esta novena sesión se llevó a cabo el día 31 de agosto del 2021, entre las 9:00 y las 11:00. En este día se les da la bienvenida a los estudiantes del grado 7A. Acto seguido, se les pidió a estos educandos que narraran, de forma oral, sus cuentos. Es de apuntar que, al momento de descargar la app Dyetective, hubo una contingencia con los computadores del colegio; por lo tanto, los estudiantes realizaron la actividad en los celulares disponibles. Por su parte, estos manifestaron que la aplicación Dyetective (Ver figuras 48 y 49) es muy interesante y divertida; ya que, aprenden a través del juego.

Figura 48. Pantallazos de la app Dyetective.



Fuente: pantallazos de Dyetective.

Figura 49. Pantallazos de la app DyTECTIVE.



Fuente: pantallazos de DyTECTIVE.

Décima sesión. Prueba final.

La última sesión se desarrolló el día 06 de septiembre del 2021, entre las 11:00 y las 12:00. Para finalizar la intervención didáctica, se les da la bienvenida a los estudiantes del grado 7A; y luego se pasó a explicarles, a estos educandos, que el día de hoy van a realizar una prueba, con la cual van a leer muy bien el texto y a desarrollar las preguntas (Ver figuras 50, 51 y 52). Cada estudiante se debe de concentrar en su prueba. Luego, se procedió a preguntarles a los estudiantes qué actividades se les dificultó más, y ellos respondieron que se les dificultó Prezi y CmapTools; esto por ser un OVA que no conocían, pero que ya después de “cacharrear” (E12)

les pareció más fácil utilizarlas y que son herramientas que le servirán para un futuro.

Figura 50. Prueba final.



Fuente: elaboración propia.

Figura 51. Prueba final.



Fuente: elaboración propia.

Figura 52. Prueba final.



Fuente: elaboración propia.

Así, con el fin de estimar la asertividad de la secuencia didáctica, en la última sesión se aplicó una prueba final (Ver figuras 59 y 60); con el propósito de darle respuesta al cuarto objetivo específico, este fue: estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Capítulo 5. Análisis, Conclusiones y Recomendaciones

Categoría 1. Lectura inferencial

Es de mencionar que antes de emprender todo el trabajo de intervención didáctica, y mucho antes incluso del diseño de la secuencia didáctica, se les aplicó, a los educandos, una prueba inicial (Ver figuras 53 y 54), con el fin de darle respuesta al primer objetivo específico, el cual fue: diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal

Colón de Armenia, Quindío; así, se les pidió que leyeran dos textos: *Querido papá* (Secretaría de Educación de la República de Honduras, 2011) y *Las cualidades de Ish-ha* (Dirección General de Bachillerato de México, 2017), y, con base en estos, se les hizo 16 preguntas referidas a la comprensión lectora y a las relaciones con otras lecturas; con esto se buscaba saber si el estudiante comprende lo que lee, si extrae información y si hace relaciones con otros textos.

Figura 53. Aplicación prueba diagnóstica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 54. Aplicación prueba diagnóstica.



Fuente: elaboración propia.

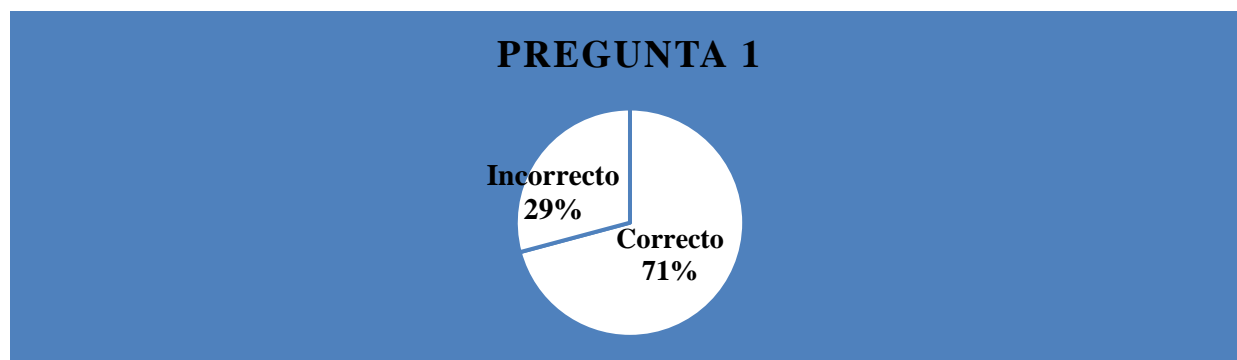
Por lo tanto, a continuación se hace un recuento de los resultados que arrojó esta prueba inicial.

Querido papá (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011)

Me escribió su secretario diciendo que usted prefiere que no acepte la invitación de la señora Rodríguez sino que vuelva a Los Sauces, igual que el año pasado. Pero, ¿por qué, papá? ¿Por qué? El solo hecho de vivir en la misma casa con la madre de Sara ya constituye de por sí una educación. Es la mujer más encantadora, entretenida y sociable del mundo. Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica. Cuando tienen muchos huéspedes, no hacen más que salpicar el bosque de carpas y mandan a los varones a dormir afuera. Y será un verano muy saludable, porque haremos ejercicios al aire libre todo el tiempo. Carlos Rodríguez me va a enseñar a montar a caballo, andar en canoa y otro montón de cosas que yo ya debería saber. Sería el tipo de vacaciones que nunca he tenido, alegres y despreocupadas, como merece disfrutar toda chica al menos una vez en su vida, especialmente si esa chica saca las mejores notas de su grupo en los exámenes finales...

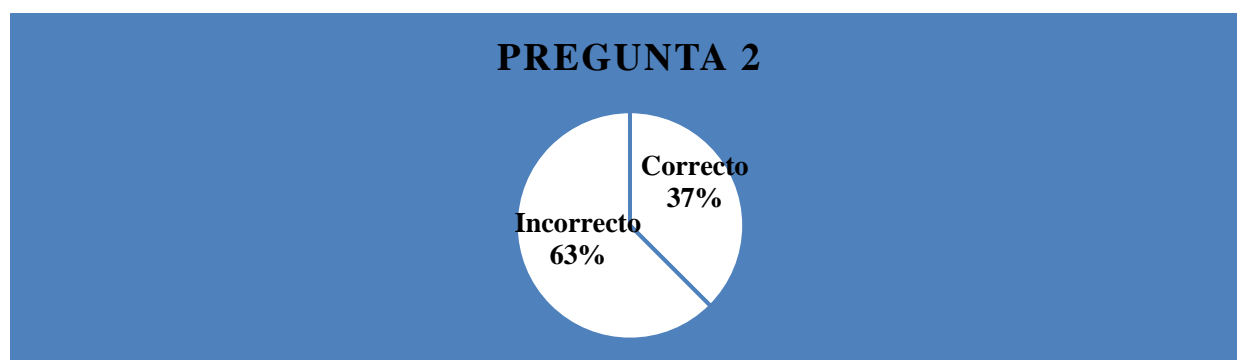
Por supuesto, voy a hacer lo que usted diga. Pero, por favor papá, diga que sí... Déjeme ir. Nunca he deseado nada en mi vida tanto como esto. Quien se lo pide es Cindy Turcios, la futura escritora que usted quiere que yo sea.

Figura 55. ¿Cuál es el propósito de la carta?



En torno a esta primera pregunta, 17 educandos respondieron bien, mientras que siete lo hicieron incorrectamente; lo que muestra que esta población tiene problemas con la identificar el propósito comunicativo de los textos.

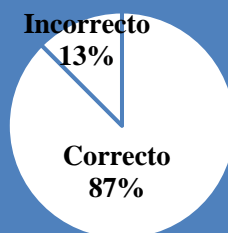
Figura 56. ¿A dónde quiere ir Cindy?



En relación a la segunda pregunta, nueve estudiantes pusieron la opción correcta, mientras que 15 dieron la incorrecta; esto evidencia que los estudiantes tienen dificultades en la comprensión lectora.

Figura 57. ¿Por qué Cindy cree merecer unas vacaciones?

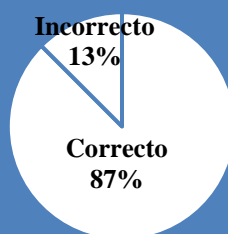
PREGUNTA 3



Ya en la tercera pregunta de la prueba diagnóstica 21 estudiantes respondieron bien; en tanto que tres lo hicieron de forma incorrecta; por lo mismo, hay dificultades con la lectura literal, en esta población estudiantil.

Figura 58. Según el texto, ¿cómo es la señora Rodríguez?

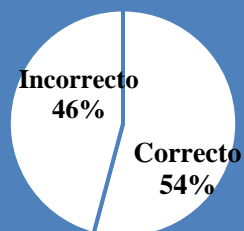
PREGUNTA 4



En torno a la cuarta pregunta 4, 21 sujetos de estudio dieron la respuesta indicada; mientras que tres lo hicieron mal; esto pone de manifiesto que algunos discentes tienen problemas con la lectura literal, que es necesaria para hacer inferencias y para la comprensión lectora.

Figura 59. ¿Qué le preocupa al padre de Cindy?

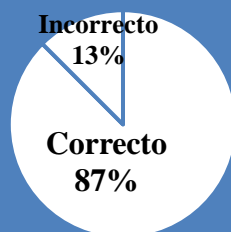
PREGUNTA 5



Ahora bien, en la pregunta 5 se hace evidente las dificultades que estos educandos afrontan al momento de pedirles que infieran información de la lectura hecha; dado que 13 estudiantes respondieron bien; y 11 no hicieron la inferencia que se les pidió.

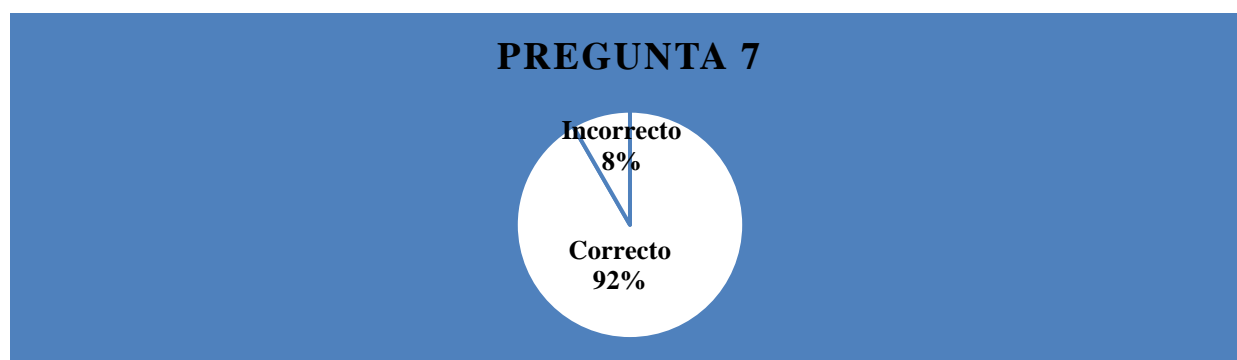
Figura 60. ¿Por qué Cindy insiste en ir de vacaciones?

PREGUNTA 6



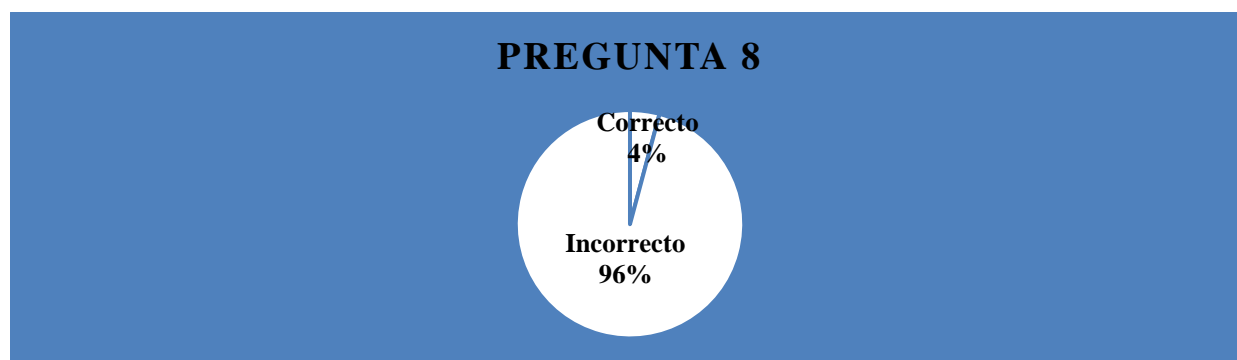
Por su parte, en la pregunta 6, 21 estudiantes contestaron bien; mientras que tres lo hicieron mal; esto deja de relieve que las inferencias se les dificulta a estos educandos; toda vez, que esta pregunta obligaba a que los sujetos de estudio, las hicieran.

Figura 61. “Cuando tienen muchos huéspedes no hacen más que salpicar el bosque de carpa...” ¿Qué significa la palabra “huéspedes” en el texto?



Asimismo, en referencia a la pregunta 7, 22 discentes contestaron de amera indicada; mientras que dos respondieron con la opción que no era la correcta; esto deja entrever que estos estudiantes saben inferir la acepción de una palabra por el marco contextual de la lectura.

Figura 62. “Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica”. ¿Qué significa “la casa es elástica” en el texto?



Sin embargo, en la pregunta 8: Bien: 1; Mal: 23, que se les preguntó ir más allá de lo que dice el texto, solo uno de estos estudiantes respondió bien; esto deja diáfano que se deben hacer trabajos didácticos y pedagógicos tendientes a que los educandos infieran la acepción de un término a partir del marco contextual del texto.

Las cualidades de Ish-ha (Dirección General de Bachillerato de México, 2017)

Ish-ha era un tonto. Era el hombre más tonto de toda la historia.

Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco. Al poco tiempo, pasó un hombre y le dijo que se iba a caer. Ish-ha acabó de serrar la rama y se cayó al suelo con ella. Luego salió corriendo detrás del hombre que le había dicho que se iba a caer, gritando que debía de tratarse de un gran profeta, un vidente sin igual en adivinar el futuro, por haber profetizado, sin equívocos, que él estaba a punto de caerse, solo por haberlo visto serrando sentado en la rama.

Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte, y le ofrecía grandes sumas de dinero en recompensa de sus muchas tonterías.

Era tan tonto que, cuando murió, se puso su nombre a un barrio entero de la ciudad, para que una estupidez como la suya jamás fuese olvidada.

En los tiempos de Ish-ha el Tonto, vivían en la ciudad de Fez quince hermanos que eran ladrones. Uno de ellos se metió una noche en la casa de Ish-ha el Tonto y, como al dueño de la casa se le tildaba de ser el mayor tonto del reino, no le importó hacer ruido. Después de forzar la puerta de entrada, anduvo por allí tropezando y dando golpes sin ningún cuidado, como si estuviese en su propia casa.

Pero, en una habitación interior, estaba Ish-ha en la cama con su mujer y, al oír cómo forzaban la puerta, ella lo despertó:

—¡Levántate!, hay un ladrón en casa.

Pero Ish-ha solo gruñó, y le dijo que no lo molestara. Al poco tiempo, ella oyó cómo el ladrón volcaba una pila de platos en la cocina, armando mucho jaleo, así que despertó a Ish-ha otra vez:

–¡Levántate!, hay un ladrón y se está llevando todo lo que tenemos.

–¡No me molestes, mujer! –dijo Ish-ha muy alto, para que el ladrón le oyese–. ¡Qué más da que haya un ladrón!, he metido todo mi dinero en una bolsa de cuero que he escondido en el fondo del pozo de la cocina. Nunca se le ocurrirá buscar allí.

El ladrón, al escuchar eso, se quitó toda la ropa y bajó al pozo. Entonces, Ish-ha salió sin hacer ruido, cogió la ropa del ladrón y se volvió a la cama.

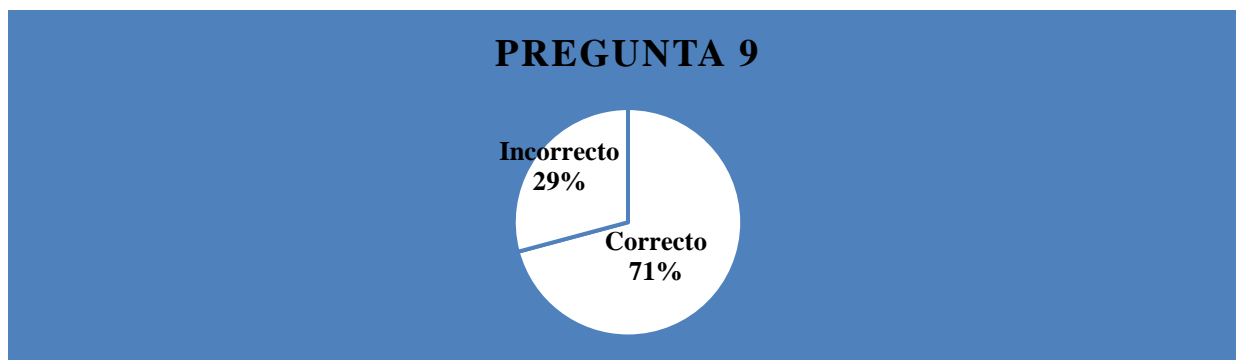
No había ninguna bolsa de cuero en el fondo del pozo, y el agua estaba fría. Y cuando el ladrón salió de allí, su ropa había desaparecido. Sabía de sobra que Ish-ha se la había llevado, conque esperó tiritando a que Ish-ha se volviese a dormir, para poder deslizarse en la habitación de dentro y recuperarla. Pero Ish-ha estaba ahora muy despejado y, cada vez que el ladrón ponía la mano sobre el pomo de la puerta, empezaba a toser, que era tanto como decirle: «Estoy despierto. Te oigo».

Así continuó la cosa hasta el amanecer, y el ladrón perdió la esperanza de recuperar su ropa. Si no quería que se lo encontrasen de día paseando desnudo por las calles de Fez, tenía que irse inmediatamente; y eso fue lo que decidió hacer. Pero, mientras estaba saliendo, Ish-ha lo oyó y le llamó en voz alta:

–Por favor, cierre la puerta al salir.

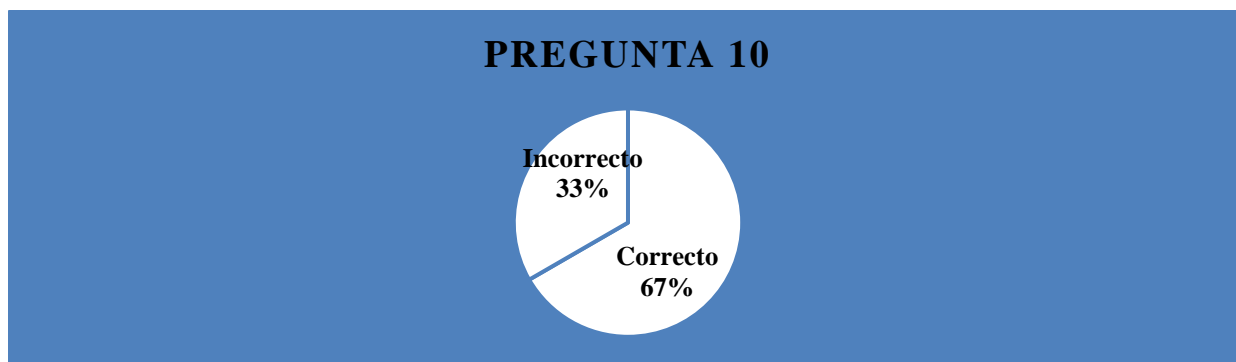
–Si consigues un traje nuevo por cada uno que intenta robar tu casa –le contestó el ladrón–, creo que sería mejor que la dejaras abierta.

Figura 63. ¿Por qué sabía el hombre que Ish-ha se iba a caer del árbol?



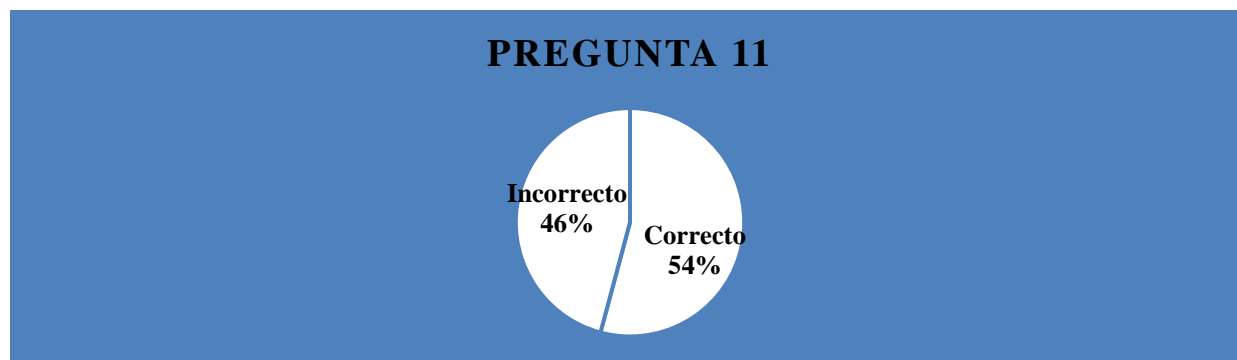
De otra parte, con el según texto, que está dentro de la prueba inicial, en la pregunta 9, 17 estudiantes respondieron de modo correcto; en tanto que siete se equivocaron en su respuesta; lo anterior es una prueba de que estos estudiantes tienen problemas al momento de pedírseles que lean un texto y que, a través de inferencias, comprendan lo que leen.

Figura 64. ¿Cómo consiguió Ish-ha que el ladrón no robase en su casa?



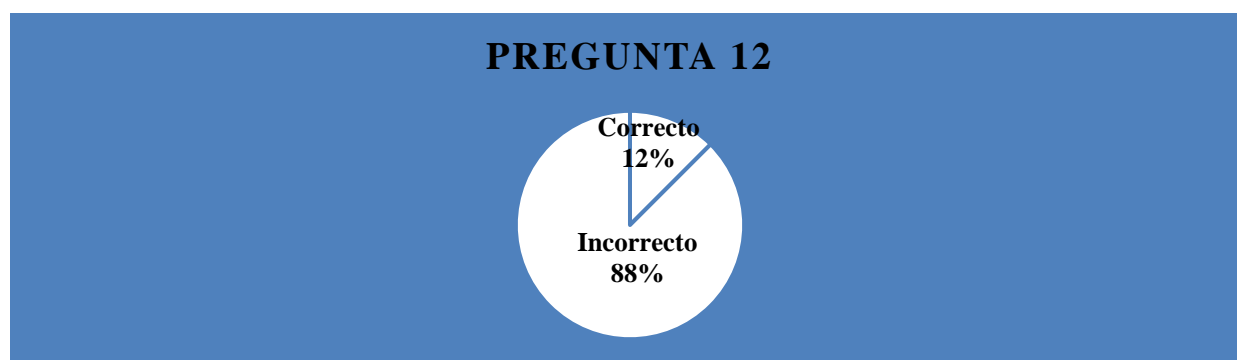
De igual forma, en la pregunta 10, 16 estudiantes; y ocho respondieron con opciones incorrectas; esto deja ver que inferir es una problemática que tiene esta población al momento de abordar la comprensión lectora.

Figura 65. ¿Qué tema puede extraerse de la historia de Ish-ha el Tonto?



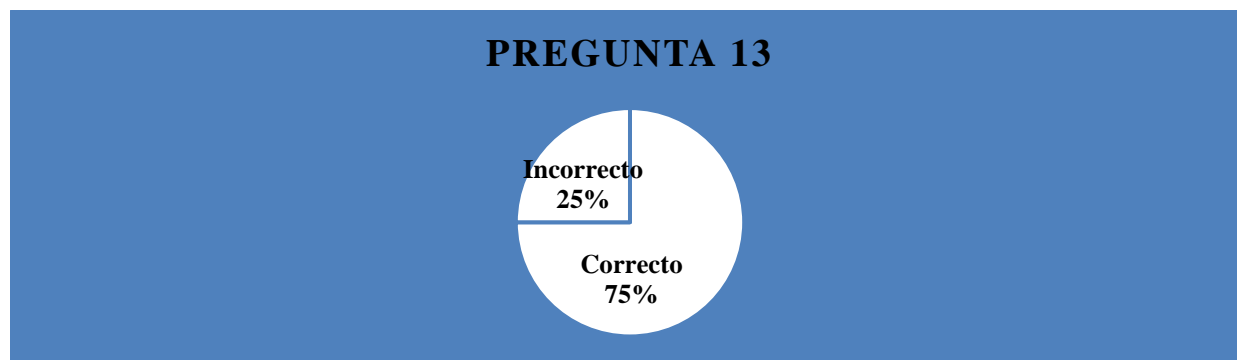
También, en torno a la pregunta 11, 13 discentes acertaron con la respuesta; pero, 11 se equivocaron; esto hace tácito que si se le pone a esta población estudiantil a ir más allá de lo que dice el texto, en su superficie, estos se no saben cómo hacer las inferencias necesarias.

Figura 66. ¿Qué esperaba encontrar el ladrón al entrar a la casa de Ish-ha el Tonto?



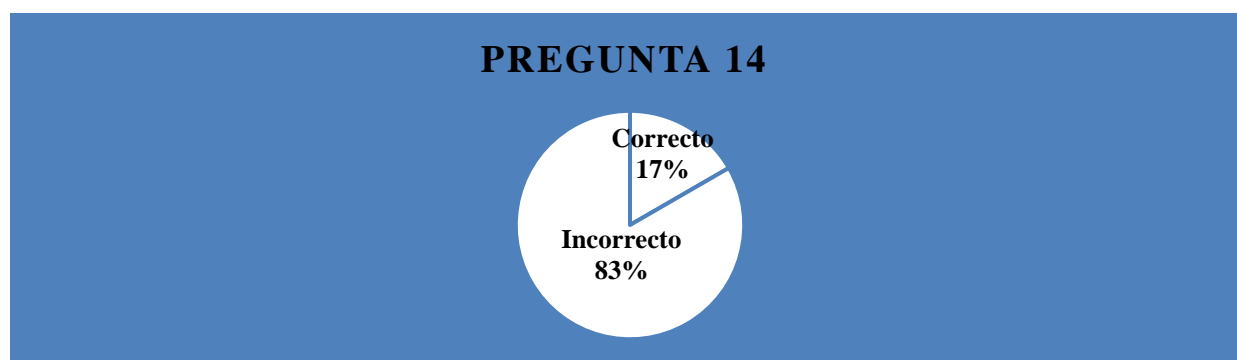
Igualmente, en la pregunta 12, solo tres estudiantes respondieron de forma correcta; en tanto que 21 no dieron con la opción acertada; esto refuerza mucho más la urgencia de llevar al aula de clase estrategias didácticas que se enfoquen en hacer de la comprensión lectora, mediante las inferencias, algo cotidiano para el educando.

Figura 67. Ish-ha el Tonto, ¿cómo engaño al ladrón?



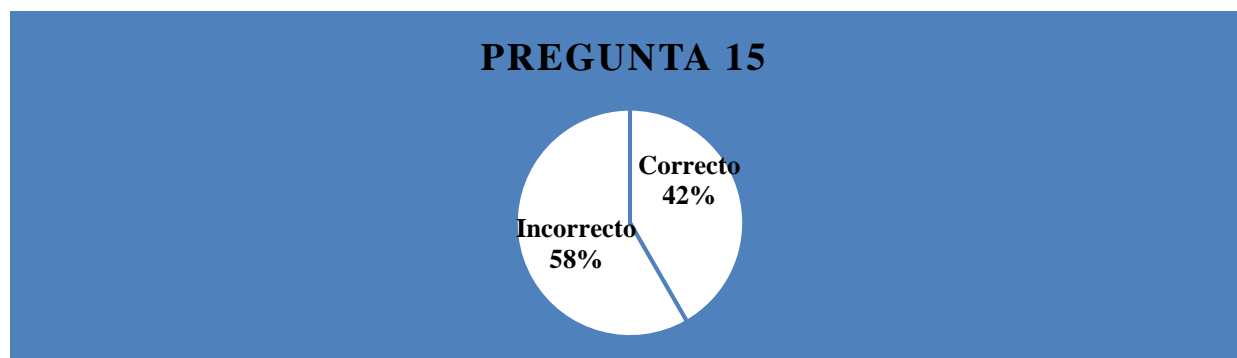
En referencia a la pregunta 13, 18 estudiantes marcaron la opción correcta; entretanto seis respondieron erróneamente; esto es otra prueba de que estos educandos tienen problemas con el nivel inferencial en la comprensión lectora.

Figura 68. ¿En la historia cuál es la cualidad de Ish-ha?



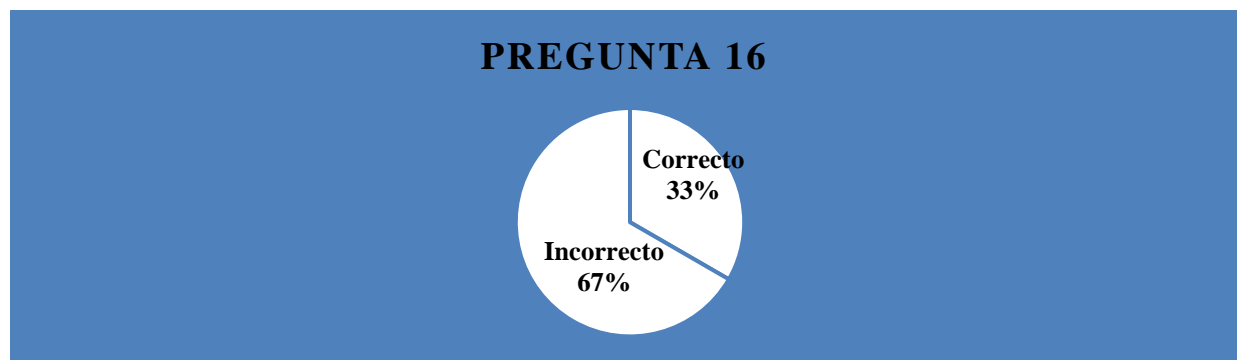
De la misma forma, en la pregunta 14, solo cuatro educandos contestaron la opción correcta; mientras tanto, 20 se equivocaron; esto deja entrever que inferir sigue siendo un asunto pedregoso dentro de los procesos de comprensión lectora.

Figura 69. “Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco”. ¿Qué significa la palabra “serrarla” en el texto?



Asimismo, en la pregunta 15, la respuesta correcta fue marcada por diez estudiantes; pero mal por 14; esto permite inferir que es necesario que, al abordar cualquier texto, se deben buscar las palabras desconocidas, pues esto permite que se tenga una buena comprensión lectora.

Figura 70. “Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte...” ¿Qué significa la palabra “calibre” en el texto?



Por último, en torno a la pregunta 16, ocho educandos respondieron de manera adecuada; en tanto, que 16 estudiantes no lograron dar la respuesta correcta. Por lo tanto, y de acuerdo con los resultados de esta prueba diagnóstica inicial, se evidencia que los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón tienen serias y tacitas falencias en relación al nivel inferencial de la lectura; lo que, por supuesto, incide, de forma directa, en la comprensión lectora. De tal suerte, que esta

prueba permite que la investigación cobre relevancia, en cuanto se buscó fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en esta población estudiantil.

Por cuanto, es de tener en cuenta que la lectura inferencial se entrama con procesos que contienen diversas habilidades que le permiten al lector hacerse cargo de la hermeneuta, esto mediante una lectura literal, una inferencial y lectura crítica (Cassany, 2006, p. 21). Así, el proceso de la comprensión lectora, que implica, por supuesto, el nivel inferencial, conlleva que se deban desarrollar destrezas en los educandos que les permitan asumir una posición crítica y democrática (Morales, 2020). En este orden de ideas, la inferencia es la que permite al lector completar la información de los textos. No solo se infiere lo implícito si no al igual lo que más adelante del texto explicitara. Así pues, lograr que los educandos hagan inferencias es uno de los más importantes aspectos en la práctica educativa dentro del aula de clase.

Categoría 2. OVA: Prezi, CmapTools, Power Point

Inmediatamente después de aplicar la prueba inicial a los sujetos de estudio, se les hizo una entrevista estructurada (Ver figuras 71 y 72), con la cual se indagó en torno a las herramientas TIC, a los dispositivos que cuenta con servicios de internet y al conocimiento que estos educandos tienen sobre los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point); de esta forma, a continuación se exponen los resultados de este instrumento y se evidencia la relevancia de esta estrategia didáctica.

Figura 71. Aplicación de la entrevista estructurada.



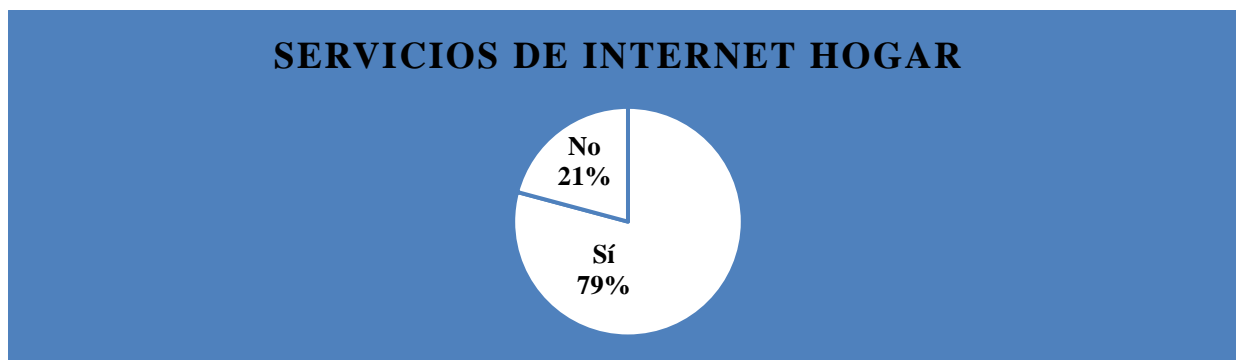
Fuente: elaboración propia.

Figura 72. Aplicación de la entrevista estructurada.



Fuente: elaboración propia.

Figura 73. Cuenta con servicios de internet hogar en su casa.

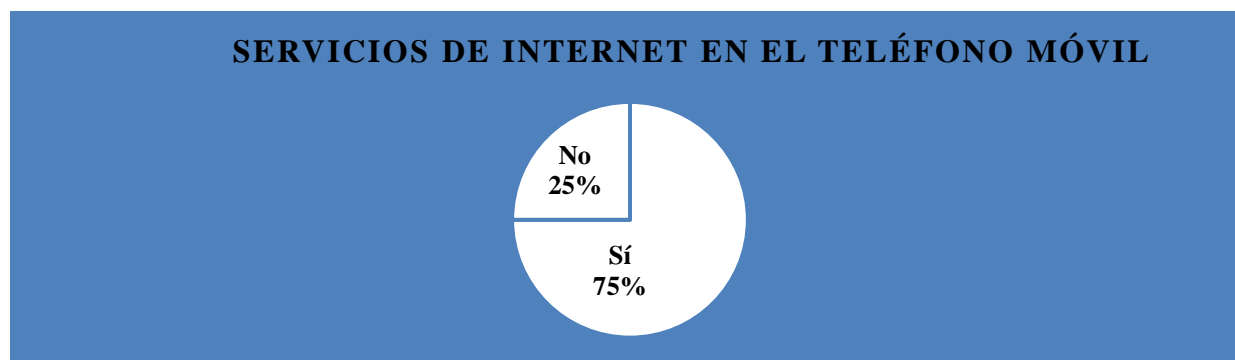


En la figura 73 se puede ver que 19 educandos de la IE Cristóbal Colón de la ciudad de Armenia, en el departamento del Quindío, dicen que sí tienen internet hogar en su casa; y cinco de estos sujetos de estudio, aseveran que no cuentan con este tipo de servicios; una cifra alta dada la relevancia que, en la actualidad, tienen las TIC; por cuanto, estas cumplen un rol esencial en la sociedad, específicamente en ámbitos escolares, económicos, sociales, entre otros, y esto es debido a los diferentes beneficios y características que hacen la vida y las tareas cotidianas mucho más fácil y accesibles. Dichas características son señaladas por Cabero (1998) (como es citado en Belloch, s.f.) con los siguientes calificativos: inmaterialidad, interactividad, interconexión, instantaneidad, digitalización, automatización, diversidad.

Estos factores permiten, a los usuarios, una relación con un sistema maquínico que tiene adaptaciones para ser usado. Sin lugar a dudas, la implementación de la TIC en la educación, les hace asequible a los docentes y estudiantes disponer de diversas herramientas y recursos tecnológicos que propician un cambio importante en sus procesos y procedimientos. Más aún, en momentos en los que la vorágine de datos es casi que abrumadora (Prensky, s.f., p. 5). Por esta misma razón es necesario que se tengan en cuenta a los educados que no cuentan con servicios de internet en su casa; porque es evidente el impacto que las TIC pueden tener en los diversos procesos socioeducativos. Por lo tanto, es fundamental que el contexto escolar asuma la

capacidad de incorporar a las TIC en la educación (Cortés, 2016).

Figura 74. Cuenta con servicios de internet en su teléfono móvil.



En referencia a si cuenta con servicios de internet en el teléfono móvil, 18 educados dicen que sí, mientras que seis indican que no.

Figura 75. Dispositivos inteligentes que tiene en su casa.



En la figura 75 se evidencia que 23 estudiantes tienen celular, bien sea propio o acceso a él en su casa; asimismo, todos tienen televisor inteligente (*Smart tv*), 18 cuentan con computador en su casa, lo que significa que tienen esta herramienta para hacer trabajos en formatos digitales; por su parte, siete discentes tienen tabletas. Con esos datos, se infiere, en primer lugar, que todos los estudiantes tienen en sus casas al menos uno de los aparatos tecnológicos que les permite navegar en internet. Aunque, en segundo lugar, explicitan un problema que se observa dentro de

los contextos socioeconómicos de los estudiantes de esta institución educativa: el poco —y a veces nulo— poder adquisitivo de las familias de los niños, lo que conlleva a que las herramientas tecnológicas sean desconocidas y ajenas a los discentes desde muy tempranas edades, y así, dificulta posibles trabajos con las TIC como insumos para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

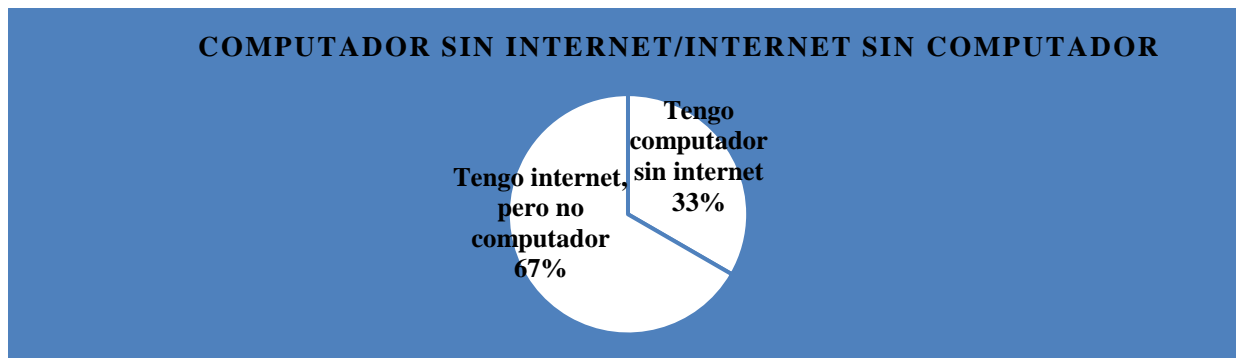
No obstante, es importante decir que, debido a sus condiciones socioeconómicas, el acceso a internet es limitado. De allí, que sea necesario que en la IE se fortalezcan las redes para que los discentes tengan acceso a la web (Grisales, 2013). Empero, aún se patentiza un atraso en el uso de las TIC en los hogares y en las escuelas, como bien lo asevera el MEN (2016b).

Figura 76. Tiene en su casa computador conectado a internet.



En la figura 76 se muestra que 13 estudiantes aseveran que tienen, en su casa, computador conectado a internet; mientras que 11 sujetos de estudio respondieron que no.

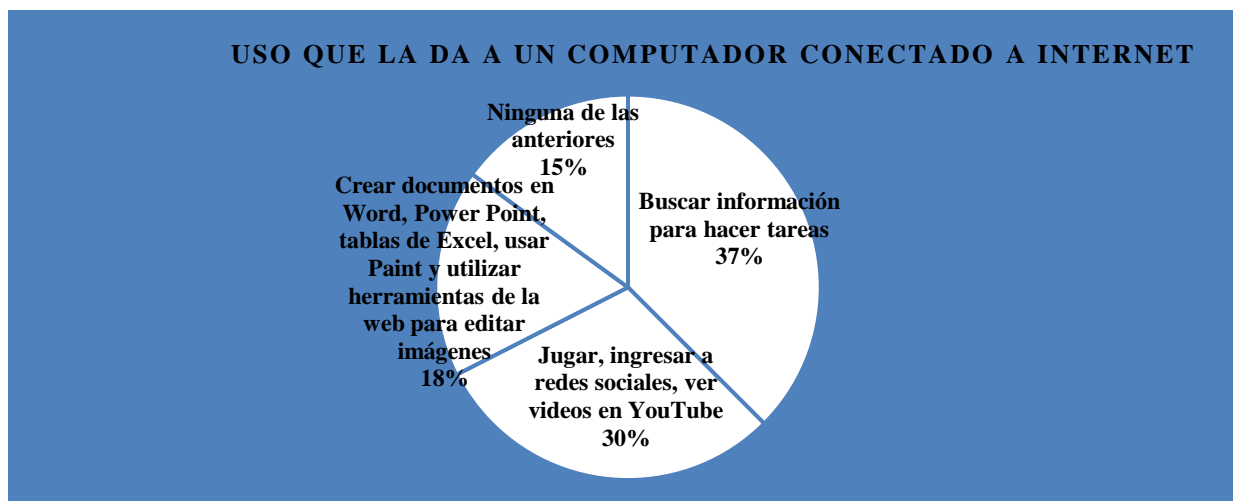
Figura 77. Computador sin internet o internet sin computador.



Por su parte, fue necesario preguntarles a los 11 estudiantes que respondieron que no tienen en su casa computador conectado a internet: si tienen computador sin internet o si tienen internet, pero no computador. De este modo, dos dicen contar con computador sin internet, y cuatro manifiestan que tienen internet, pero no computador; mientras que cinco aseveran que no tiene ninguno de los dos.

Estas cifras podrían dilucidar una de las problemáticas más recurrentes al momento de empezar o abordar trabajos sustentados en las TIC: que se deben iniciar labores desde cero con casi todos los estudiantes, pues estos no están familiarizados con este tipo de herramientas. En esta medida, se entiende por las TIC como aquellas herramientas que permiten que existir más posibilidades educativas, más amplias e incluyentes los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven modificados por el uso consciente de las TIC (Baelo y Cantón, 2009).

Figura 78. Uso que le da a un computador conectado a internet.



En la figura 78 se puede ver que 15 estudiantes usan internet, con el fin de buscar información para hacer tareas; 12 lo hacen para jugar, ingresar a redes sociales, ver videos en YouTube; mientras que siete lo hacen con el propósito de crear documentos de Word y PowerPoint, tablas en Excel, usar Paint y utilizar herramientas de la web para editar imágenes; y seis más dijeron que no lo usan para nada. Lo que demuestra que aún es necesario hacer un trabajo fuerte en la idea de que internet solo sirve para entretenimiento.

Figura 79. Sabe qué son los Objetos Virtuales de Aprendizaje.



En torno al conocimiento que tienen estos educandos, se evidencia que solo dos dicen saber lo que son los OVA; en tanto que el grueso de la población estudiada dice que no lo sabe.

Con base en esto se explicita que estos discentes no identifican los OVA y sus utilidades en el proceso educativo. Así pues, es necesario hacer un trabajo mancomunado e interdisciplinar que le permita a la comunidad educativa apropiarse de conceptos propios de las TIC. Asimismo, se les preguntó por si saben o conocen Prezi, CmapTools y Power Point; de esta forma, se evidenció que, en relación con las dos primeras, el total de los educandos dijeron que no saben; mientras que con Power Point, diez sujetos de estudio aseveran que sí saben; y 14 adujeron que no.

Por ejemplo, E2 asevera que Power Point: “Es para hacer archivos como diapositivas con destino a explicar a todos; al lado izquierdo aparece donde puede pasar la hoja, se puede cambiar de color, entre otras cosas”; y E21: “Sirve para hacer trabajos, copiar imágenes, editar talleres, etc.”. De esto desprende el desconocimiento tácito de los estudiantes frente a estas herramientas didácticas (Blázquez, 2001). Este desconocimiento impide que se lleven, de la mejor forma, las herramientas tecnológicas y que se explicita con las respuestas de los estudiantes, al preguntárseles los OVA.

Categoría 3. Estrategias didácticas y su ejecución

Con los datos recogidos en la prueba diagnóstica, y que permitió darle respuesta los dos primeros objetivos específicos, a saber: diagnosticar el nivel de lectura inferencial y diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre las los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas educativas; entonces, se pasa a diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en esta población estudiantil. Por lo mismo, esta SD se ejecuta mediante diez sesiones de 120 minutos cada una.

Así, esta intervención cuenta con contenidos didácticos en el orden de *contenidos conceptuales*: Tipología textual narrativa; Estructura de la narración: estado inicial, fuerza de transformación y estado final; Narrador; Referencias de tiempo; Referencias de espacio; La coherencia y la cohesión. *Contenidos procedimentales*: Lecturas de diferentes textos narrativos; Entiende la estructura básica de la tipología narrativa; Rastreo de la superestructura (titular, entrada, información y detalles menores); Rastreo de la lingüística textual (coherencia y cohesión, referencias de tiempo, referencias de espacio, anáforas o sustitutos); Comparación entre los diferentes medios de transmisión; Manejo de las TICS. *Contenidos actitudinales*: Muestra interés en el trabajo en clase; Expresa abiertamente sus opiniones sin sentirse aludido; Participa activamente en las diferentes actividades planteadas; Respeta las normas de clase y a sus compañeros; Presenta una actitud de colaboración frente al grupo; Resuelve conflictos de forma práctica durante el desarrollo de las actividades; Desarrolla la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y el lenguaje no verbal; Muestra interés por aprender; Discute sus puntos de vista frente a los diferentes medios de comunicación; Valora el trabajo de sus compañeros desde un punto de vista creativo; Respeta los acuerdos planteados; Demuestra interés por su proceso de enseñanza-aprendizaje; Muestra interés por las actividades grupales.

Asimismo, esta estrategia didáctica contó con los siguientes recursos: video beam, fotocopias, colores, televisor, computadores, internet, tabletas, celulares. Todo esto se enmarcó en actividades secuenciadas con propósitos bien definidos (Ver figuras 80 y 81); así, se debe decir que estas estrategitas seleccionadas coadyuvaron al propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se deben mencionar las dificultades que se encontraron al momento de poner en práctica la SD; estas están en el orden de que los estudiantes no cuentan

con herramientas tecnológicas en su diario vivir y, por tanto, desconocen su uso; por ejemplo, hubo dos niños que no eran capaces de utilizar los computadores, y son de quienes afirmaron que no tienen computador en su casa. Otro problema que emergió, dentro del aula de clase, es que los algunos computadores de la IE Cristóbal Colón no todos, y los que funcionan son lentos; asimismo, el servicio de internet es intermitente.

No obstante, estos obstáculos se atenuaron con los deseos que exteriorizaron los educandos de aprender y, por lo mismo, de la buena disposición que tuvieron al afrontar cada una de las actividades postpuestas en el marco de la SD.

Figura 80. Ejecución de la sescuncia didáctica.



Fuente: elaboración propia.

Figura 81. Ejecución de la sescuncia didáctica.



Fuente: elaboración propia.

Categoría 4. Evaluación de la secuencia didáctica

Con el fin de estimar la asertividad de la secuencia didáctica, en la última sesión se aplicó una prueba final (Ver figuras 82 y 83); con el propósito de darle respuesta al cuarto objetivo específico, este fue: estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Figura 82. Aplicación prueba final.



Fuente: elaboración propia.

Figura 83. Aplicación prueba final.



Fuente: elaboración propia.

De tal suerte, que se les pidió, a estos educados, que leyeran dos textos: *Peluso* (Palomino, 2020) y *Querido papá* (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011), y a partir de ellos, se les formularon 14 preguntas. Por lo mismo, a continuación se exponen los resultados:

Peluso (Palomino, 2020)

Peluso era un pájaro pequeñito con plumón gris y sin brillo, como el de todos los pájaros pequeños. A Peluso no le gustaba su plumón; quería tener unas bonitas alas, llenas de color, para poder volar y se sentía lleno de envidia cada vez que veía una mariposa. Un día decidió hacerse unas alas con papeles de colores, pero el primer soplo de viento le arrastró como si fuera una brizna de paja, ya que no tenía fuerzas suficientes para manejar las grandes alas de papel. Por suerte, Marcos ha visto la caída y recoge al desafortunado pajarillo. Marcos pasó noches y días enteros cuidando a Peluso. Cuando Peluso, ya recuperado, pudo por fin levantarse, Marcos lo llevó a jugar con él. Pero la cometa de Marcos era mucho más hermosa que el pobre plumaje gris de Peluso y la envidia invadió de nuevo el corazón de Peluso. Entonces llamó a sus primos los cuervos y les pidió que le destrozaran la cometa con sus fuertes picos. Marcos, lleno de tristeza, contempla su bonita cometa destrozada y se hecha a llorar sobre los restos de su juguete. Peluso, de repente, sintió una gran vergüenza por lo que le había hecho y, junto con sus primos los cuervos, construyó para Marcos la cometa.

En torno a las preguntas 1, 2, 3 y 4: 1. *Cuando Peluso se accidentó*; 2. *Peluso sintió envidia primero por*; 3. *Marcos cuidó a Peluso*; 4. *“pero el primer soplo de viento le arrastró como si fuera una brizna de paja” ¿Qué significa la palabra “brizna” en el texto?*; los educandos contestaron todas de forma correcta; excepto dos estudiantes que se equivocaron en la tercera pregunta. Esto indica que sí hubo una mejoría notable en los procesos inferenciales en la

comprensión lectora. Por ejemplo, se les pidió que argumentaran en otras 4 preguntas, a saber: 5. *¿La envidia que sentía Peluso por la mariposa es producto de?*; así, E3 escribió: “Falta de amor propio”; por su parte E14 manifestó: “Las alas, porque él quería volar y tener unas alas de colores hermosos”.

Se hace tácito que la secuencia didáctica logró que los educandos hagan inferencias, y que, además, sean capaces de ir más allá de lo que dice el texto y de decirlo con sus propias palabras. Asimismo, en la pregunta 6. *¿Por qué el viento arrastró a Peluso?*, así contestaron algunos discentes: E8: “Porque él no tenía fuerzas para sostener las grandes alas de papel”; E7: “Porque decidió hacerse unas alas de papeles de colores”. Asimismo, a la pregunta 7: *¿Si Marcos cuidó a Peluso qué valores se puede decir que él práctica?*, esta población, sujeto de estudio, dijo: E4: “Respeto, honestidad, paciencia, tolerancia, cariño a su amigo y amistad”; E5: “Amor, respeto y solidaridad; E6: “Respeto, tolerancia y amabilidad”. Por supuesto, estas respuestas dejan ver un alto compromiso que asumieron los estudiantes con su nivel inferencial. Por lo que, las actividades que se llevaron a cabo, en el marco de la SD, surtieron los efectos esperados.

De igual modo, en relación a la pregunta 8. *¿Cree que Peluso actuó de la forma correcta al hacer que los cuervos le dañaran la cometa a Marcos?*, a esta cuestión algunos estudiantes dijeron: E10: “No, porque se dejó llevar de soberbia e ira”; E16: “No, porque la envidia está mal, ya que lleva a hacer cosas de las que te arrepientes”; E24: “No, porque está mal dañar las cosas de otros, sobre todo cuando son valiosas a nivel emocional”. Concordate con esto, se les hizo el planteamiento 9. *¿Era necesario que Peluso le construyera la cometa a Marcos?*: entonces, estos estudiantes apuntaron como sigue: E2: “Sí, porque él se la mandó a dañar, era el responsable y tenía cargo de conciencia”; E11: “Sí, porque estuvo mal dañarle la cometa a Marcos”; E21: “Sí, porque fue muy mal lo que hizo, porque la envidia dañó su corazón”. Esto hace tácita la relación

que los estudiantes hacen entre la lectura y sus propias expedita vitales es esencial para que haya un nivel inferencial acorde con la comprensión lectora.

Ahora bien, concomitante con la tónica de las preguntas abiertas, para que los estudiantes justifiquen su respuesta, se les presentó, de nuevo, el texto *Querido papá* (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011); y se les plantearon las preguntas 10, 11, 12, 13 y 14, estas fueron: 10. *¿Por qué cree que el papá de Cindy Turcios no quiere que ella acepte la invitación de la señora Rodríguez?* E2: “Porque piensa que va a incomodar en la casa”; E12: “Por no volverse incómoda”. En esta misma medida, la pregunta 11: *Explique, con sus palabras, a qué se refiere “la casa es elástica”*; algunas de las respuestas fueron: E15: “Una casa grande”; E9: “Que la casa se hace grande”; E23: “Se amplía para todos los huéspedes que vayan”. Ahora, en torno a la 12. *¿Por qué cree que Cindy debería saber montar a caballo o andar en canoa?*; esta población escribió: E6: Para aprender cosas y enseñarles a otros; E11: “Por experimentar cosas nuevas”

Por su parte, a la pregunta 13. *¿Por qué cree que Cindy no ha tenido unas vacaciones y despreocupadas?*; E20: “Porque el papá es muy estricto y no le gusta dejarla salir”; E13: “Porque la ha pasado estudiando”; E3: “Porque se pasa mucho estudiando y su padre quiere que sea una gran escritora” y la última pregunta 14. *¿Cree que lo que expone Cindy en la carta le ayudará para que su papá la deje ir?, ¿por qué?*, esto fue lo que adujeron estos educandos: E1: “Sí, porque es una niña que se ha portado muy bien y sacado buenas notas”; E15: “Sí, porque Cindy nunca ha tenido vacaciones y tiene buenas notas en el colegio”; E24: “Sí, porque en la carta Cindy le explica porqué debería ir, los beneficios y lo que se puede aprender”

Esto demuestra que este tipo de trabajos sí es un insumo importante si lo que se persigue es permitir que los estudiantes tengan una comprensión de lectura óptima; como bien lo afirman

Callejas y Méndez (2019) al indicar que es esencial tener trabajos educativos en los que se apliquen secuencias didácticas, sustentadas desde referentes teóricos, pues estas herramientas les permiten a los docentes tomar decisiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje en todas sus manifestaciones, pero más aún en la comprensión textual, y su nivel inferencial específicamente. Con base en ello, y a partir de lo evidenciado, la aplicación de una secuencia didáctica es una herramienta pertinente y recomendable dentro de las prácticas pedagógicas, que además coadyuva a que los educandos se apropien de los textos y así comprendan lo que leen, yendo más allá de lo superficial hacia lo que está debajo de los textos (Callejas y Méndez, 2019).

Lo que se alinea con lo encontrado por Morales (2020) en su investigación, pues este autor dice que hacer labores didácticas es significativo en la comprensión lectora de los educandos. Por lo tanto, y siguiendo a Morales (2020), es importante que se elaboren propuestas didácticas, como la que aquí se llevó a cabo, ya que le permite al estudiante, desde los inicios de su vida escolar y sustentada en los OVA, tener claridad sobre aspectos necesarios en la comprensión lectora, y, de esta forma, se deben superar las prácticas tradicionales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por último, dentro de las condiciones determinantes de la SD, están la que el estudiantado conociera los OVA de Prezi, CmapTools y Power Point. Por lo tanto, se les pidió que describieran, después de realizadas las actividades en el marco de esta estrategia didáctica, estas herramientas y que expusieran su experiencia con cada una de ellas. Lo que sigue a continuación son las respuestas textuales de algunos de los estudiantes:

Describe la herramienta virtual Prezi:

E1: “Prezi es un programa de presentaciones, para explorar y compartir ideas sobre un documento virtual basado en la informática en nube; la aplicación se distingue por interfaz gráfica con zoom.

E5: “Prezi es una app multimedia para la creación presentaciones, de manera dinámica y original con la secuencia de diapositivas, videos, proyectos, imagen, enlaces, etc.”.

E7: “Esta herramienta que sirve para crear presentaciones dinámicas de clase, incluyendo imágenes, videos, textos, enlaces, etc. También, para establecer sesiones interactivas en clase o proyectos de grupos de lo estudiantes para que puedan colaborar en tiempo real”.

E12: “Prezi es una aplicación que tiene como objetivo trabajar y elaborar, y más que todo facilitar el hacer presentación”.

¿Cómo ha sido su experiencia con Prezi?

E2: “Me parece chévere, porque puedo hacer diapositivas creativas”.

E9: “Muy buena, me parece una aplicación que sirve para muchas cosas útiles”.

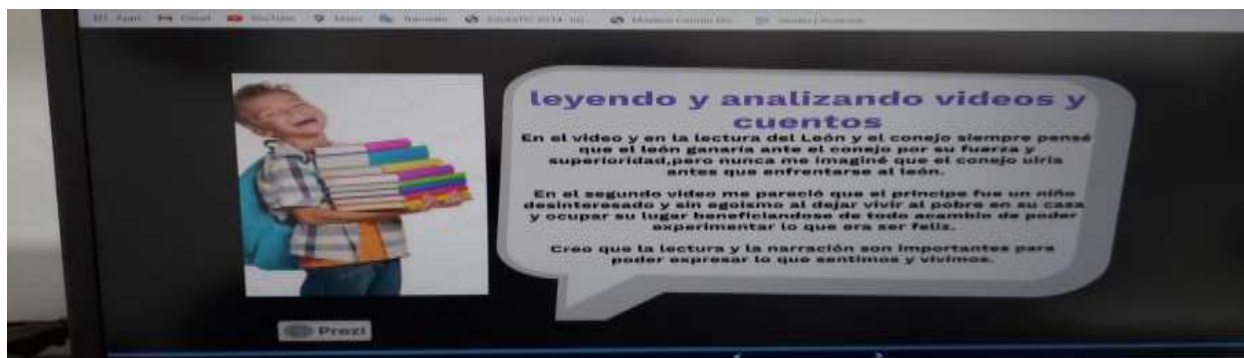
E12: “Me parece muy buena la aplicación; ya que, me facilita el trabajo a la hora de hacer presentaciones”.

E16: “Que es una aplicación muy interesante para aprender y para poder trabajar con ella, facilita y da elegancia a la hora de presentar. un trabajo”.

Con estas respuestas se hace tácito que se los estudiantes, después de aplicada la secuencia didáctica, comprenden la funcionalidad del OVA Prezi y su manera para trabajarlo en

el marco de las tareas que les dejen en las clases. Asimismo, Prezi se convierte en una herramienta potente dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación se exponen dos imágenes (Ver figuras 84 y 85) que permiten evidenciar que estos estudiantes, después de la intervención didáctica, dominan este OVA.

Figura 84. Prezi diseñado por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 85. Prezi diseñado por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Describe la herramienta virtual CmapTools:

E6: “Es una herramienta gratuita para realizar mapas conceptuales; es una de las

mejores herramientas gratuitas”.

E8: “La herramienta CmapTools nos facilita realizar mapas conceptuales, generando ayuda a los temas que se deben sintetizar”.

E11: “CmapTools es un software gratis, que sirve para crear mapas conceptuales; es una ayuda tanto como para los estudiantes y como para los profesores”.

E20: “Es una herramienta diseñada para realizar mapas conceptuales con facilidad. Es un punto a destacar que permite realizar mapas conceptuales colaborativos entre varios usuarios para trabajar”.

¿Cómo ha sido su experiencia con CmapTools?:

E8: “Me parece bien, porque nos permite hacer mapas conceptuales y quedan bonitos”.

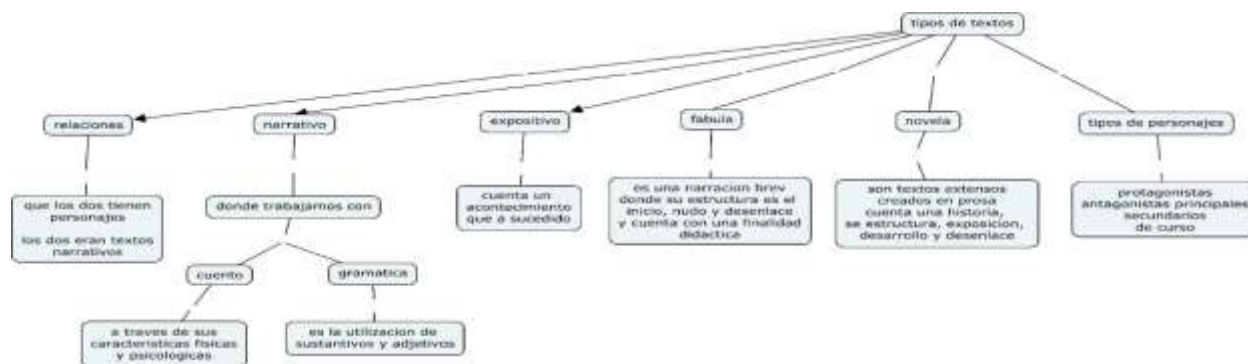
E13: “Buena, porque hacer conceptuales me divierte con la aplicación”.

E15: “Buena, porque facilita la creación y gestión de mapas de conceptos”.

E17: “Buena, porque, es una aplicación que facilita el trabajo con mapas conceptuales”.

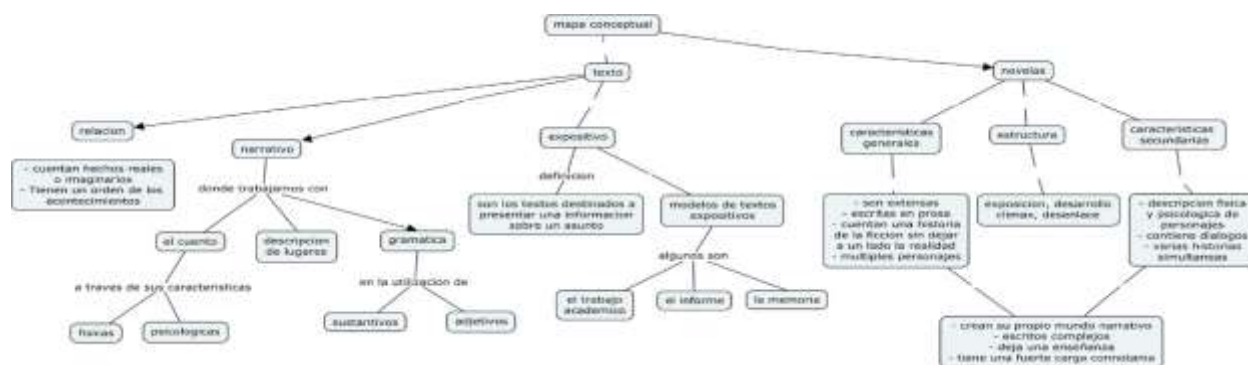
Por su parte, en torno al OVA CmapTools, se dilucida, con base en las narrativas de estos sujetos de estudio, que luego de la aplicación de la secuencia didáctica, hay una apropiación asertiva de esta por parte de los estudiantes; esto se muestra en las siguientes imágenes (Ver figuras 86 y 87); de acuerdo con esto, es de mencionar que CmapTools les facilitará, a estos educandos, la forma en que adquieren el conocimiento; pues esta, es una buena técnica de estudio. Dado que, al hacer un mapa conceptual se debe sintetizar, categorizar y jerarquizar los contenidos estudiados.

Figura 86. Mapa conceptual diseñado por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 87. Mapa conceptual diseñado por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Describe la herramienta virtual Power Point:

E1: “Se trata de un software que permite realizar presentaciones, a través de dispositivos. El programa contempla la posibilidad de utilizar textos, imágenes, música y animaciones”.

E5: “Es un programa diseñado para hacer presentaciones prácticas con texto esquematizado, fácil de entender”.

E12: “Power Point es una plataforma que sirve para hacer dispositivas y

presentaciones”.

E13: “Power Point es una aplicación donde se pueden hacer diapositivas, ponerles formas y pintar las letras”.

E19: “Es un software informático diseñado para realizar presentación de diapositivas”.

¿Cómo ha sido su experiencia con Power Point?:

E4: “Interesante por sus diferentes funciones y su complejidad al usarla”.

E7: “Me parece perfecta para hacer diapositivas y trabajos, y para hacer presentaciones”.

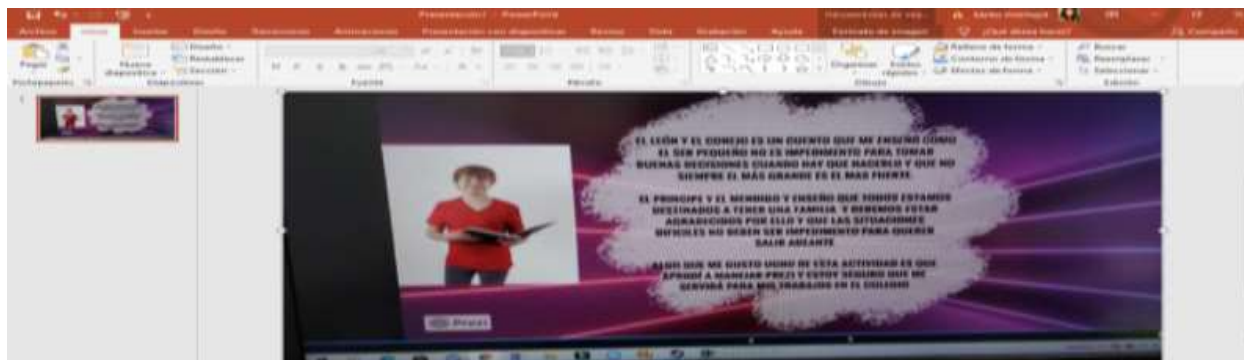
E9: “Muy buena, es una aplicación que sirve para hacer trabajos en clase y en casa”.

E12: “Me parece muy buena, muy cómoda de utilizar”.

E19: “Es muy buena, porque ofrece diferentes tipos de dispositivos, a parte de una gran variedad de diseños, efectos de letras, cosas en 3D, y como hacer aparecer cosas en momentos específicos.

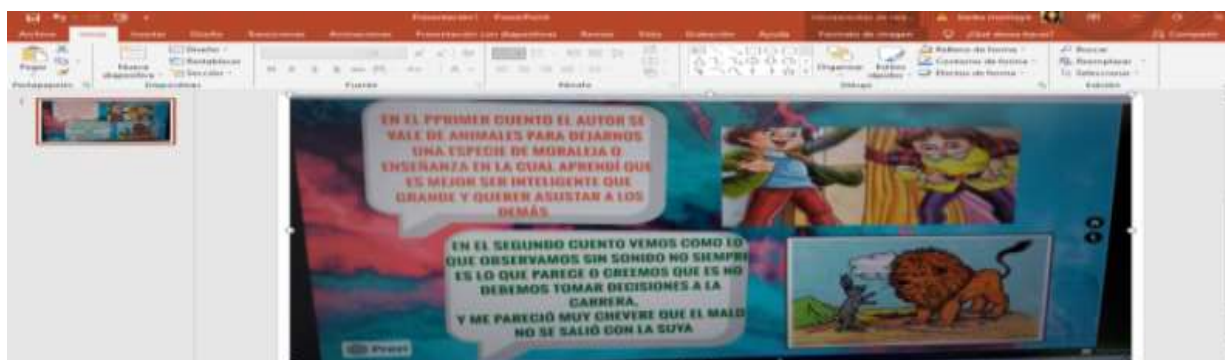
Por último, se encuentran los discursos que se tienen en relación al OVA Power Point; estos permiten observar que estos educandos ven, luego de la intervención que se hizo con la secuencia didáctica, en Power Point una herramienta imprescindible dentro de sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Ver figuras 88 y 89).

Figura 88. Diapositivas diseñadas por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Figura 89. Diapositivas diseñadas por los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Llegados a este punto, y concomitante de la consecución de una investigación seria, coherente y objetiva, es intrínseco al mismo estudio llegar a unas conclusiones que hagan asequible dar cuenta de toda la labor que se llevó a cabo gracias a los instrumentos que se les aplicaron a los estudiantes de grado séptimo, y que se propusieron, como objetivo general, fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón. Conclusiones que

coadyuvan a vislumbrar toda la amalgama de situaciones que se generan en el contexto social y que tienen que ver con la comprensión lectora, en específico el nivel inferencial. Por tanto, a continuación, se pondrán algunas conclusiones que se suscitan. Además, se exponen algunas recomendaciones que se consideran importantes como resultado de todo el trabajo.

En primer lugar, se debe decir que, con lo logrado, dentro de este estudio, se puede colegir que la educación y todos los elementos que confluyen dentro de ella, y que van en dirección a hacer de los procesos de enseñanza-aprendizaje un punto de partida para que la sociedad sea más incluyente y de bienestar para todos, puede —y debe— abreviar de las nuevas tecnologías y de las herramientas tecnológicas que dentro de ella surgen, este es el caso de los OVA.

Asimismo, gracias a la prueba diagnóstica inicial se evidenciaron problemas en el nivel inferencial que tienen los educandos para la comprensión lectora; de igual manera, con la entrevista se observa que los educandos tenían un desconocimiento real en torno a las herramientas didácticas OVA, lo que impulsó aún más que este estudio se llevara a cabo. De otra parte, los estudiantes entendieron que las herramientas didácticas OVA son un buen sustento para que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean asertivos y permitan que los educandos sean partícipes activos dentro de esos procesos y en la generación de conocimiento. De suerte, que se implementaron estrategias didácticas diseñadas para que los OVA y los procesos de enseñanza-aprendizaje se solidifiquen y los estudiantes, entonces, puedan ser actores comprometidos con la generación y circulación de su propio conocimiento.

Por lo mismo, se evidencia que llevar a cabo trabajos como estos, les posibilitan a los estudiantes encontrar las herramientas en las TIC, para que la lectura inferencia, y la subsecuente comprensión de lectura, sea parte cotidiana de su quehacer tanto escolar como social. Asimismo,

es pertinente decir que la lectura, en los espacios escolares, debe ser llevada mediante actos motivadores, que desarrollen la creatividad y fortalezcan la capacidad crítica y reflexiva, basándose en los intereses de los educandos. Por este motivo, se hace significativo vincular a otros medios en las aulas de clase, en este caso en particular las aplicaciones y los OVA.

Por otra parte, la estrategia de la secuencia didáctica determina todo el estadio socioeducativo y demarca los caminos por los que debe transitar para lograr una comprensión lectora asertiva. Por tanto, al hacer referencia al escenario de la educación es necesario contar con la didáctica, en procura de una educación de calidad. Por lo mismo, la didáctica adquiere preponderancia si se enmarca en los procesos que se desarrollan en los constructos socioeducativos, esto queda constatado con la investigación que se llevó a cabo aquí. Con ello, entonces la didáctica es comprendida como la base misma para que profesor y educando interactúen, de manera propositiva, y que esa interacción lleve a que el conocimiento se cree, se transmita y que circule dentro y fuera del aula de clase. En razón de esto, en este trabajo investigativo la didáctica se puede entender como un campo interdisciplinario que amalgama nuevas perspectivas, desde una visión teórica que no pierde de vista la práctica integradora.

Es así, como se debe decir que diseñar una Secuencia Didáctica mediada por un OVA, para fortalecer la lectura inferencial, es una medida pertinente y eficaz, con el fin de darle herramientas idóneas a los estudiantes en estos procesos sociales. En este orden de ideas, después de realizar el trabajo de la implementación de la secuencia didáctica es de resaltar que las prácticas pedagógicas, dentro del aula de clase, se convierten en un marco idóneo y pertinente para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se den de la mejor forma, y mucho más si se habla de la lectura.

En ese sentido, Alaís et al. (2014) manifiestan que la planeación es una parte constitutiva,

imprescindible de los discursos orales formales que se desarrollan dentro del contexto escolar; por supuesto esto conlleva a que se deba conocer el nivel de formalidad de las situaciones comunicativas que convergen dentro del aula de clase. En este orden de ideas, esta investigación posibilitó tener en cuenta que los usos formales del lenguaje, y mucho más en la relación y utilización de la lectura inferencial, es ineludible que, como ya se enunció, se haga una reflexión, planeación y diseño de este tipo de discursos.

De igual modo, las estrategias didácticas como las que se realizaron dentro de esta investigación, son un sostén importante para que las prácticas educativas se lleven a cabo de la mejor forma posible, siempre pensando en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. En este orden de ideas, al hacer la implementación de la secuencia didáctica, mediada por un OVA, y reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje que esta estrategia suscitó, se explicita que realizar los trabajos de aula, mediante la secuenciación de actividades con objetivos bien demarcados, posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean expeditos y que los contenidos a desarrollar sean aprehendidos por los estudiantes en una interacción constante con el saber, y que el conocimiento, por lo tanto, esté en permanente circulación, creándose, recreándose y transfiriéndose de forma perenne.

Aunado a lo anterior, realizar este tipo de trabajos, que se soporten sobre una secuencia didáctica, resultan pertinentes, porque posibilita que se hagan actividades enmarcadas en objetivos claros; esto cobra relevancia en los procesos de comprensión lectora, como eje vertebrador de los presupuestos educativos; ya que, se evidencia, a lo largo de este estudio, que estas estrategias mejoran notablemente las capacidades que tienen los estudiantes para leer y comprender textualmente.

Asimismo, si se hace una reflexión en torno a las prácticas de enseñanza del lenguaje que

se lograron gracias a esta investigación, es importante mencionar que las prácticas, que se desarrollan dentro del quehacer docente, cobran significancia y sentido, en razón de que se llevan a cabo desde una postura crítica y reflexiva que no pierde de vista los contextos de los estudiantes. Por lo tanto, es imperante indicar que este tipo de estudios le posibilitan al docente tener miradas inmersas en sus propias actuaciones como profesor de educandos que tienen, cada uno, intereses y motivaciones distintas y específicas.

Así, los educandos, dentro de esta propuesta, recrearon aspectos relevantes del ejercicio dentro del aula, desde el sentido que la didáctica les concede a estas dinámicas lectoras que se originan en los estadios socioeducativos. De tal suerte, que según Camps (2004) el objeto de la didáctica cobra relevancia marcada en los procesos que se realizan dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la comprensión lectora (Cassany et al., 2003) esto queda constatado con la investigación que se llevó a cabo aquí.

Ahora bien, en torno a la contribución, que este estudio hace a la comunidad científica en la educación, destaca que se pone de manifiesto que las herramientas TIC, en general, y los OVA, en particular, son instrumentos fundamentales dentro de la configuración socioeducativa que se vive en la actualidad con los educandos —nativos digitales—; esto lleva a que sea necesario y urgente que se piensen los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de estos insumos que hacen parte de la vida social. Así, esto se mancomuna con los aportes a los procesos de transformación individual, social, institucional y pedagógica que este trabajo hace.

Por cuanto, no se puede soslayar que las TIC son parte integral y constitutiva de la vida en sociedad; y mucho más de los estudiantes de básica secundaria. En este orden de ideas, esta investigación se convierte en un sustento práctico, metodológico y epistémico de la reevaluación de los paradigmas socioeducativos que deben superar las clases magistrales y dejar de lado las

reticencias de integrar a estas tecnologías, de forma asertiva, en el aula.

Recomendaciones

Ahora bien, en este apartado se esbozan algunas posibles recomendaciones que surgen después de hacer asequible todo el trabajo de investigación; estas emergen de la realidad didáctica de este proyecto, de las prácticas educativas y pedagógicas que dentro del aula de clase se realizaron. Por lo tanto, es preciso que las estrategias didácticas, en el caso específico de este trabajo, la secuencia didáctica, estén dentro de los presupuestos docentes y de las prácticas reflexivas que se llevan a cabo en el aula. Para lo cual, la Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, de la Universidad de Cartagena, se erige como una base sólida para que estos temas circulen dentro de las futuras líneas de investigación que se desarrollen en este nivel académico.

Asimismo, otra recomendación que emerge de este trabajo es que los docentes de la I IE Cristóbal Colón, de la ciudad de armenia, en el departamento del Quindío, se tracen estrategias didácticas, que tengan objetivos claros y precisos, que no esquiven el contexto situacional de la comunidad educativa y que no pierdan de vista los intereses, expectativas y necesidades reales de los educandos; mucho más la que tiene que ver con la comprensión lectora en su nivel inferencial. Asimismo, que se hagan trabajos didácticos que se enfoquen en la comprensión textual, con la ayuda de textos atrayentes para los educandos, y que estas prácticas surjan de la reflexión crítica que el docente haga de sus propios procesos pedagógicos.

Del mismo modo, se recomienda que en los próximos años se dé continuidad a este tipo de labores didácticas dentro de la comunidad educativa, para que se continúe aplicando ambientes tecnológicos, de manera que se vaya reestructurando las diferentes programaciones en

todos los grados escolares y no únicamente en el área del lenguaje. De otra parte, es imperante que docentes y educandos se familiaricen y se apropien de estas herramientas tecnológicas, con el fin de cambiar el paradigma de la educación tradicionalista y la clase magistral, para que el estudiante sea partícipe activo dentro de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje y así, también, generador de conocimiento.

Por su parte, es de recomendar que la escuela, como un todo, y además como escenario social, tenga a la comprensión lectora dentro de todos sus presupuestos educativos, más aún que estos trabajos estén mediados por estrategias como las que aportan la didáctica y la secuenciación de actividades reflexionadas e intencionadas con objetivos de aprendizaje claros, bien definidos y coherentes con el contexto de los estudiantes, mediadas por las TIC. De igual modo, es importante que se puedan seguir desarrollando este tipo de estrategias didácticas que tengan al lenguaje como epicentro.

Además de lo dicho, es incuestionable que la escuela, como agente social de innovación, está en la obligación de recurrir e implementar estrategias que no pierdan de vista el contexto inmediato de la comunidad educativa; estrategias que se sustentan en la didáctica y en todo lo que ella propone para que se logren los objetivos académicos presupuestados, y que, asimismo, se tenga a las TIC como eje axial de estas estrategias. Con el fin de adentrarse, de forma propositiva, en todo el tejido de realidades que se gestan gracias a ellos. Con lo que se pueden configurar y reconfigurar distintas posibilidades de estar en el mundo y de verlo. Asimismo, que los futuros magíster en educación o en las ciencias a fines, retomen este tema y lo lleven a otros escenarios y que las dimensiones que aquí se trataron se puedan ampliar o tratar otras diferentes.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, M. E. y Estrada, P. (2012). Constructivismo y construccionismo social - Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas. *Prospectiva*, (17), 353-378.
- Alaís, A., Leguizamón, D. V. y Sarmiento, J. I. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC*. Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Arango, S. C. y Sosa, M. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado educación básica primaria*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Atorresi, A. (2009). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa*. México D.F.: Trillas.
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 503-519.
- Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista iberoamericana de educación*, 50(7), 1-12.
- Ballén, M., Pulido, R. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Beltrán, Y. y Rojas, L. (2016). *Los objetos virtuales de aprendizaje como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en los niños del grado transición del colegio Modelo de la Costa*. Universidad de Cartagena, Cartagena.
- Belloch, C. (s.f.). Las Tecnologías de la Información y Comunicación (T.I.C.).

- <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Blázquez, F. (2001). Profesores y alumnos en la sociedad de la información y la educación. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la información. Una consideración desde sus respectivos papeles*. (pp. 219-240). Mérida: Junta de Extremadura.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bronckart, J. P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (9), 61-78.
- Cabero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas.
<http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T2%20NNTT%20Y%20N%20ED/CABERO%20organizacion%20ed..pdf>
- Callejas, J. A. y Méndez, M. A. (2019). *Estrategia didáctica basada en un objeto virtual de aprendizaje para apoyar los procesos de comprensión lectora*. Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá.
- Cámara de Comercio de Armenia y del Quindío, (2015). Observatorio de seguridad de la ciudad de Armenia 2015. Armenia.
<http://camaraarmenia.org.co/files/SEGURIDAD%20ARMENIA.pdf>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Coord.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2004). *Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza*. *Infancia y aprendizaje*, (49), 3-19.

- Campusano, K. y Díaz, C. (2017). *Manual de Estrategias Didácticas: orientaciones para su selección*. Santiago de Chile: Ediciones INACAP.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 6-20.
- Castañeda, L. y López, P. (2007). Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje libres: Moodle para profesores. <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/13417/1/moodle.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Catalá, M. (2001). Ironía, humor e inferencia Procesos cognitivos. Tendencias creativas en la publicidad actual. *Acciones e investigaciones sociales*, (12), 129-142.
- Centros de Educación de Personas Adultas. (s.f.). Lee con atención. <https://cepalaspalmas.com/wp-content/uploads/2020/04/Compresi%C3%B3n-Lectora-2.pdf>
- Chernobilsky, L. B. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 239-273). Barcelona: Gedisa.
- Cifuentes, R. M. (2011). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cisneros, M., Olave, G. y Rojas, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 08). Ley 115. *Por la cual se expide la ley*

- general de educación*. Bogotá.
- Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los estudios Generales. *Nuevo Humanismo*, 8(1), 91-108.
- Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 159-187.
- Cortés, A. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente. Un estudio en instituciones de nivel básica y media de la ciudad de Bogotá (Col)*. Universitat Autònoma de Barcelona, Bogotá.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020, octubre). La información del DANE en la toma de decisiones de las ciudades capitales Armenia, Quindío. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/planes-departamentos-ciudades/201029-InfoDane-Armenia.pdf>
- Dirección General de Bachillerato de México. (2017). Taller de expresión oral y escrita I. <https://www.preparatoria33.org/app/download/11463988793/Taller+de+expresion+escrita.pdf?t=1599616022>
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 276-292). Madrid: La Muralla.
- Dubois, M. E. (1987). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Mérida: Aique.
- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). “Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva.” *Uni-pluri/versidad*, 4(3), 9-17.
- Fiori, E. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, (Aut.) *Pedagogía del oprimido*. (pp. 11-27). México D.F.: Siglo XXI.

- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáez, F., Acosta R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Flórez, S. M. (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*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gamboa, M. C., García, Y. y Beltrán, M. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de investigaciones UNAD*, 12(1), 104-127.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Uniandes.
- Gobernación del Quindío. (2013) Mapa político del Quindío. <https://quindio.gov.co/el-departamento/simbolos/mapa-politico-del-quindio>
- Gobernación del Quindío. (2016). *Plan departamental de desarrollo 2016-2019. En defensa del bien común*. Armenia, Quindío.
- González, C. M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural (IDIE) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura /OEI)

- Oficina Guatemala.
- Grisales, C. A. (2013). *Implementación de la plataforma Moodle en la Institución Educativa Luis López de Mesa*. Universidad Nacional de Colombia, Medellín.
- Guevara, M. F. (2018). *La investigación – acción y mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región Madre de Dios, 2015*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- Gutiérrez, U. (2016). Prezi, presentaciones dinámicas e innovadoras. Santiago de Compostela: BiblioSaúde.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández, W. A. y López, J. J. (2017). *Fortalecimiento de la habilidad lectora inferencial mediante una estrategia pedagógica que incluye el uso de un objeto virtual de aprendizaje*. Universidad Libre de Colombia, Bogotá.
- Hoyos, C. Á. (1992). Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En C. Á. Hoyos, *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?* México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2017). Informe nacional de resultados. Colombia en PISA 2015. Bogotá.
- Institución Educativa Cristóbal Colón. (2019). Análisis pruebas Saber 11. https://drive.google.com/file/d/1gTNquZQyUi_epZVQn7ps_sRR0Jf69M1/view
- Institución Educativa Cristóbal Colón. (2021). *Proyecto Educativo Institucional -PEI-*. Armenia, Quindío.

- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas*, (13), 95-114.
- Kafka, F. (s.f.). Ante la Ley. <http://www.ataun.eus/BIBLIOTECAGRATUITA/CI%3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Franz%20Kafka/Ante%20la%20ley.pdf>
- Latorre, A (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Lobo, S. y Morales. Ó. A. (2007). Concepciones sobre enseñanza de la lectura de estudiantes de Educación mención Lenguas Modernas. *Acción pedagógica*, (16), 98-108.
- Mariño, F. J. (2016). *Implementación de un objeto virtual de aprendizaje en la formación de estudiantes de Odontología*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Madrid: CERLALC-UNESCO.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 4(8). <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>
- Mejía-Tigre, N. I., García-Herrera, D. G., Erazo-Álvarez, J. C. y Narváez-Zurita, C. I. (2020). Genially como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación básica. *CIENCIAMATRIA*, 6(3), 520-542.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, (21), 339-355.
- Mesía, R. (2010). El empleo didáctico de las diapositivas en Power Point. *Investigación Educativa*, 14(26), 161-171.

Ministerio de Educación Nacional. (1994, agosto 03). Decreto 1860. *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2002, febrero 02). Decreto 230. *Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Lineamientos y estándares curriculares.* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Lineamientos para la educación virtual en la educación superior.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Plan Nacional de Lectura y Escritura. Leer es mi cuento. Componente de Formación a Mediadores. Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos.* Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2016a). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).* Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2016b). *La innovación educativa en Colombia. Buenas*

prácticas para la innovación y las TIC en educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Saber 5. °. Guía de Orientación*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá.

Ministerio del Interior. (2020, marzo 22). *Decreto 457. Por el cual se imparten instrucciones en virtud de la emergencia sanitaria generada por la pandemia del Coronavirus COVID-19 y el mantenimiento del orden público*. Bogotá.

Monterroso, A. (2008). *Cuentos*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Morales, N. P. (2020). *Diseño de una secuencia didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial en libro álbum con estudiantes de grados iniciales en la institución educativa Sagrado Corazón*. Universidad Nacional de Colombia, Palmira, Valle del Cauca.

Muñoz, I. (2015). *Prevalencia de las dificultades en comprensión lectora y factores sociales, familiares y escolares relacionados en los niños de tercero de primaria del municipio de Popayán (2013)*. Universidad del Valle, Popayán.

Organización de las Naciones Unidas. (2021). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. New York.

Organización Panamericana de la Salud. (2020). La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia.

https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=1926&lang=es

Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960).

- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). Estándares de competencias en TIC para docentes. <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Declaración y Programa de Acción de Viena*. Viena.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia*, (19), 93-110.
- Osorio, Y. E. y Suárez, P. P. (2016). *Concepciones sobre la enseñanza de lenguaje de docentes con prácticas innovadoras en el aula*. Pereira, Universidad Tecnológica de Pereira.
- Palomino, S. (2020). Peluso. <http://ielasamericas.edu.co/cms/wp-content/uploads/2020/05/TALLER-No.-1-PLAN-LECTOR-6-1-6-2.pdf>
- Parra, M. E. (2005). *Fundamentos epistemológicos, metodológicos y teóricos que sustentan un modelo de investigación cualitativa en las ciencias sociales*. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Pellicer, A. (2015). *La comprensión lectora del texto expositivo-informativo*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Pérez, L. B. y Regino, B. M. (2018). *Objetos virtuales de aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria*. Universidad de la Costa,

- Barranquilla.
- Pérez, S. (2012). *Proyecto de lectura. Subgéneros literarios. 2º grado*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Portocarrero, M. C. (2019). *Investigación Acción Educativa como herramienta resignificadora de los procesos pedagógicos en el programa de formación complementaria en la Normal Superior La Inmaculada del municipio de Guapi*. Universidad de La Sabana, Chía.
- Prensky, M. (s.f.). Nativos e inmigrantes digitales. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Quilumba, L. F. (2017). *Diseño de un software educativo para el aprendizaje de Lengua y Literatura en comprensión lectora en las y los estudiantes del primer año de bachillerato de la Unidad Educativa Técnica “Yaruquí” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha, período 2016*. Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.
- Restrepo, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, (42), 92-101.
- Romero, P. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Ruiz, A. (1999). Investigación y Universidad. En C. Merino (Ed.), *La investigación en la universidad*. (pp. 113-122). Madrid, España: Dykinson.
- Sánchez, B. E. (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*. Universidad Católica de Manizales, Manizales.
- Sánchez, D. L. (2012). *El uso de mapas conceptuales utilizando Cmap Tools como estrategia para*

la enseñanza-aprendizaje de equilibrio químico. Universidad Nacional de Colombia, Manizales.

Sánchez, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Secretaría de Educación de la Republica de Honduras. (2011). *Pruebas formativas mensuales. Español*.

<https://www.air.org/sites/default/files/Pruebas%20Formativas%20Mensuales%207%C2%B0%20ES%20%28edici%C3%B3n%202011%29.pdf>

Secretaría de Educación Municipal de Armenia. (218, mayo 03). *Circular 123. Seguimiento a la Implementación de los Proyectos Pedagógicos Transversales*.
<http://www.sedquindio.gov.co/34-calidad-educativa/444-proyectos-pedagogicos-transversales-documentos>

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 4(2), 1-8.

Tito, R. E. (2018). *Efectividad de la implementación de aulas virtuales en la plataforma Edmodo para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del 5to grado de primaria de la institución educativa Santo Domingo Sabio – Santa Anita 2018*. Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.

Tobón, S., Pimiento, J. H. y Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación*

de competencias. México: Prentice Hall.

Twain, M. (2016). *El príncipe y el mendigo*. Norma.

Vargas, E. (s.f.). *Objetos Virtuales de Aprendizaje*.

<https://sites.google.com/site/elivargaselycerezo/c-objetos-virtuales-dw>

Vygotski, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Fausto.

Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.



Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación
Universidad de Cartagena
Armenia, Quindío

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer, a los estudiantes participantes —sujeto de estudio—, y a sus padres o acudientes, de esta investigación, de una explicación detallada de la naturaleza de esta labor metodológica, así como de su rol en ella como participante. Así, la presente investigación, que tiene por nombre: *Fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío, a través de una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point)*, que es llevada a cabo por: Diana Carolina Montoya Chaparro Calderón, Alejandra Peña Ospina, estudiante del Programa de Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, de la Universidad de Cartagena. Es de suma importancia, en este sentido, hacer explícito que el propósito de la información que se recoja será exclusivamente con fines académicos.

Además, la información se usará de forma confidencial y no tendrá otro propósito diferente al

estipulado en esta investigación. Es de resaltar, que, si tiene alguna duda sobre este estudio, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él, y si lo que dure la ejecución de la investigación tiene alguna inconformidad usted tiene el pleno derecho de hacérselo saber al investigador. De igual forma, este consentimiento también se extiende para hacer uso de los datos fotográficos, de video, de audio o de las producciones textuales (orales o escritas) que se recopilen a lo largo de la investigación, y que permitan sustentar lo evidenciado.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____

identificado con tarjeta de identidad #: _____

de _____

y yo _____

identificado con cédula de ciudadanía #: _____

de _____, padre de familia () o quien hace

las veces de acudiente () del estudiante:

aceptamos ser parte de la investigación: *Fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío, a través de una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), que es dirigida por: Diana Carolina Montoya Chaparro Calderón, Alejandra Peña Ospina, Ángela María Tabares Medina, estudiantes del Programa de Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación, de la Universidad de Cartagena.*

Reconocemos, asimismo, que hemos sido informados de que esta investigación es académica con fines únicamente científicos. De igual manera, reconocemos que la información que se obtenga, en el transcurso de esta investigación (fotografías, videos o audios, material producido por el estudiante), es estrictamente confidencial y que no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin nuestro consentimiento. De igual forma, hemos sido informados de que podemos hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. También, entendemos que una copia de esta ficha de consentimiento nos será entregada, y que podemos pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido.

Consentimiento informado

Firma

Nombre del estudiante:

Tarjeta de identidad:

Firma

Nombre del padre de familia o de quien haga las veces de acudiente:

Cédula de ciudadanía:

Anexo 2. Cuadro de relaciones conceptuales.

Objetivos específicos	Competencias	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	Estrategia por objetivo específico
Diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío	Comprende lo que se lee.	Lectura inferencial	a. Comprensión lectora. b. relaciones con otras lecturas.	Comprende lo que lee. Extrae información. Hace relaciones con otros textos.	Prueba diagnóstica.	Se les aplicará una prueba diagnóstica que consta de preguntas relacionadas con un texto narrativo, y que llevará a entender en qué nivel están los educandos, en torno a la comprensión lectora.
Diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre las los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas educativas.	Conoce y maneja los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point.	OVA (Prezi, CmapTools, Power Point)	a. Prezi. b. CmapTools. c. Power Point.	Conoce los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Sabe usar los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point.	Entrevista estructurada.	Esta entrevista contiene preguntas que tienen que ver con el nivel de conocimiento de esta población en torno a tienen a los OVA: Prezi, CmapTools y Power Point.

<p>Diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.</p>	<p>Seleccionar las actividades secuenciales para el diseño de la secuencia didáctica medida por los OVA.</p>	<p>Estrategias didácticas</p>	<p>a. Secuencia didáctica</p>	<p>Las actividades secuenciadas tienen propósitos bien definidos. Las estrategias didácticas seleccionadas coadyuvan al propósito de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Observación directa.</p>	<p>Con la observación directa se podrá tener datos relevantes en referencia a la forma en que los educandos responden a las actividades que son llevadas a cabo por el docente, y a cómo podrían trascender los contenidos si se trabajan mediante estrategias didácticas mediadas por los OVA.</p>
<p>Ejecutar la secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.</p>	<p>Ejecutar las actividades secuenciales para el diseño de la secuencia didáctica medida por los OVA.</p>	<p>Estrategias didácticas</p>	<p>a. Secuencia didáctica</p>	<p>La ejecución de las actividades secuenciadas tienen propósitos bien definidos. Al ejecutar las estrategias didácticas seleccionadas se coadyuva al propósito de los</p>	<p>Observación directa.</p>	<p>Mediante la observación directa, y al momento mismo de la ejecución de la secuencia didáctica, se podrá contar con datos relevantes, <i>in situ</i>, en relación a la forma en que los educandos responden a las actividades que son realizadas por el docente, y a cómo podrían</p>

				procesos de enseñanza-aprendizaje.		trascender los contenidos si se trabajan a través de estrategias didácticas mediadas por los OVA.
Estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por la OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Comprender lo que se leer y usar los OVA en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.	Evaluación de la secuencia didáctica	a. Fortalezas de la secuencia didáctica. b. debilidades de la secuencia didáctica	La secuencia didáctica, medida por los OVA, logró el objetivo proyectado.	Prueba final.	Esta prueba final será similar a la prueba diagnóstica, que consta de preguntas relacionadas con un texto narrativo, y que indicará el nivel que tienen de los estudiantes en la comprensión lectora, luego de intervenir con la secuencia didáctica mediada por los OVA.

Anexo 3. Prueba diagnóstica.

Nombre completo: _____

Grado: _____

Esta prueba consta de 16 preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple. Marque con una X la respuesta correcta. Lea con atención y, con base en el siguiente texto, responda de la pregunta 1 a la 8.

Querido papá (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011)

Me escribió su secretario diciendo que usted prefiere que no acepte la invitación de la señora Rodríguez sino que vuelva a Los Sauces, igual que el año pasado. Pero, ¿por qué, papá? ¿Por qué? El solo hecho de vivir en la misma casa con la madre de Sara ya constituye de por sí una educación. Es la mujer más encantadora, entretenida y sociable del mundo. Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica. Cuando tienen muchos huéspedes, no hacen más que salpicar el bosque de carpas y mandan a los varones a dormir afuera. Y será un verano muy saludable, porque haremos ejercicios al aire libre todo el tiempo. Carlos Rodríguez me va a enseñar a montar a caballo, andar en canoa y otro montón de cosas que yo ya debería saber. Sería el tipo de vacaciones que nunca he tenido, alegres y despreocupadas, como merece disfrutar toda chica al menos una vez en su vida, especialmente si esa chica saca las mejores notas de su grupo en los exámenes finales...

Por supuesto, voy a hacer lo que usted diga. Pero, por favor papá, diga que sí... Déjeme ir. Nunca he deseado nada en mi vida tanto como esto. Quien se lo pide es Cindy Turcios, la futura escritora que usted quiere que yo sea.

1. ¿Cuál es el propósito de la carta?

- a. Enviar un saludo.
- b. Hacer una invitación.
- c. Obtener un permiso.
- d. Pedir dinero.

2. ¿A dónde quiere ir Cindy?

- a. A una escuela.
- b. A casa de Sara.
- c. A los Sauces.
- d. A una playa cercana.

3. ¿Por qué Cindy cree merecer unas vacaciones?

- a. Porque obtuvo altas calificaciones.
- b. Porque quiere mejorar su salud.
- c. Porque también va su hermana.
- d. Porque necesita descansar.

4. Según el texto, ¿cómo es la señora Rodríguez?

- a. Romántica.
- b. Perezosa.
- c. Amigable.
- d. Exigente.

5. ¿Qué le preocupa al padre de Cindy?

- a. Que ella cause incomodidad.
- b. Que ella se haga daño.
- c. Que ella se sienta sola.
- d. Que ella se lleve mal con Carlos.

6. ¿Por qué Cindy insiste en ir de vacaciones?

- a. Dormirá en una carpa.
- b. Podrá escribir mucho.
- c. Hará muchos amigos.
- d. Aprenderá muchas cosas.

7. “Cuando tienen muchos huéspedes no hacen más que salpicar el bosque de carpa...”

¿Qué significa la palabra “huéspedes” en el texto?

- a. Pasajeros.
- b. Visitantes.
- c. Vecinos.
- d. Ayudantes.

8. “Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica”.

¿Qué significa “la casa es elástica” en el texto?

- a. Es fácil ampliarla.
- b. Tiene una huerta grande.
- c. Tiene pocos cuartos.
- d. Es muy moderna.

Marque con una X la respuesta correcta. Lea con atención y, con base en el siguiente texto, responda de la pregunta 9 a la 16.

Las cualidades de Ish-ha (Dirección General de Bachillerato de México, 2017)

Ish-ha era un tonto. Era el hombre más tonto de toda la historia.

Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco. Al poco tiempo, pasó un hombre y le dijo que se iba a caer. Ish-ha acabó de serrar la rama y se cayó al suelo con ella. Luego salió corriendo detrás del hombre que le había dicho que se iba a caer, gritando que debía de tratarse de un gran profeta, un vidente sin igual en adivinar el futuro, por haber profetizado, sin equívocos, que él estaba a punto de caerse, solo por haberlo visto serrando sentado en la rama.

Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte, y le ofrecía grandes sumas de dinero en recompensa de sus muchas tonterías.

Era tan tonto que, cuando murió, se puso su nombre a un barrio entero de la ciudad, para que una estupidez como la suya jamás fuese olvidada.

En los tiempos de Ish-ha el Tonto, vivían en la ciudad de Fez quince hermanos que eran ladrones. Uno de ellos se metió una noche en la casa de Ish-ha el Tonto y, como al dueño de la

casa se le tildaba de ser el mayor tonto del reino, no le importó hacer ruido. Después de forzar la puerta de entrada, anduvo por allí tropezando y dando golpes sin ningún cuidado, como si estuviese en su propia casa.

Pero, en una habitación interior, estaba Ish-ha en la cama con su mujer y, al oír cómo forzaban la puerta, ella lo despertó:

–¡Levántate!, hay un ladrón en casa.

Pero Ish-ha solo gruñó, y le dijo que no lo molestara. Al poco tiempo, ella oyó cómo el ladrón volcaba una pila de platos en la cocina, armando mucho jaleo, así que despertó a Ish-ha otra vez:

–¡Levántate!, hay un ladrón y se está llevando todo lo que tenemos.

–¡No me molestes, mujer! –dijo Ish-ha muy alto, para que el ladrón le oyese–. ¡Qué más da que haya un ladrón!, he metido todo mi dinero en una bolsa de cuero que he escondido en el fondo del pozo de la cocina. Nunca se le ocurrirá buscar allí.

El ladrón, al escuchar eso, se quitó toda la ropa y bajó al pozo. Entonces, Ish-ha salió sin hacer ruido, cogió la ropa del ladrón y se volvió a la cama.

No había ninguna bolsa de cuero en el fondo del pozo, y el agua estaba fría. Y cuando el ladrón salió de allí, su ropa había desaparecido. Sabía de sobra que Ish-ha se la había llevado, conque esperó tiritando a que Ish-ha se volviese a dormir, para poder deslizarse en la habitación de dentro y recuperarla. Pero Ish-ha estaba ahora muy despejado y, cada vez que el ladrón ponía la mano sobre el pomo de la puerta, empezaba a toser, que era tanto como decirle: «Estoy despierto. Te oigo».

Así continuó la cosa hasta el amanecer, y el ladrón perdió la esperanza de recuperar su ropa. Si no quería que se lo encontrasen de día paseando desnudo por las calles de Fez, tenía que irse inmediatamente; y eso fue lo que decidió hacer. Pero, mientras estaba saliendo, Ish-ha lo oyó y le llamó en voz alta:

–Por favor, cierre la puerta al salir.

–Si consigues un traje nuevo por cada uno que intenta robar tu casa –le contestó el ladrón–, creo que sería mejor que la dejaras abierta.

9. ¿Por qué sabía el hombre que Ish-ha se iba a caer del árbol?

- a. Por intuición.
- b. Porque adivinaba el futuro.
- c. Por lógica.
- d. Alguien más se lo había contado.

10. ¿Cómo consiguió Ish-ha que el ladrón no robase en su casa?

- a. Engañándole.
- b. Asustándole.
- c. Convenciéndola.
- d. Enfrentándolo.

11. ¿Qué tema puede extraerse de la historia de Ish-ha el Tonto?

- a. Que todas las personas son inteligentes.
- b. Que todas las personas son lo que parecen.
- c. Que no todas las personas son lo que parecen.
- d. Que Ish-ha es tonto.

12. ¿Qué esperaba encontrar el ladrón al entrar a la casa de Ish-ha el Tonto?

- a. Un botín.
- b. A un tonto.
- c. A la familia Ish-ha dormida.
- d. Dinero en una bolsa de cuero.

13. Ish-ha el Tonto, ¿cómo engañó al ladrón?

- a. Gritando fuerte.
- b. Afirmando que todo su dinero estaba escondido en el fondo del pozo.
- c. Escondiéndole la ropa.
- d. Pidiéndole que cerrara la puerta al salir.

14. ¿En la historia cuál es la cualidad de Ish-ha?

- a. La inteligencia.
- b. La idiotez.
- c. La astucia.
- d. La inteligencia.

15. “Era tan tonto que, un día, mientras estaba sentado en la rama de un árbol, se puso a serrarla por el tronco”. ¿Qué significa la palabra “serrarla” en el texto?

- a. Adornar.
- b. Cerrar.
- c. Cortar.
- d. Dañar.

16. “Era un tonto de tal calibre que el Sultán se lo llevó a vivir a su Corte...” ¿Qué significa la palabra “calibre” en el texto?

- a. Calibrar.
- b. Grande.
- c. Ignorante.
- d. torpe.

Anexo 4. Entrevista estructurada.

Nombre completo: _____

Grado: _____

Por favor indique con una **X** su respuesta:

1. ¿Cuenta con servicios de internet hogar en su casa? Sí_____ No_____

2. ¿Cuenta con servicios de internet en su celular? Sí_____ No_____

3. ¿Qué dispositivos inteligentes tiene en su casa?:

Televisor_____

Computador_____

Tableta_____

Celular_____

Ninguno de los anteriores

Todos los anteriores

Otro _____ Cuáles _____

4. ¿Tiene en su casa computador conectado a Internet? Sí_____ No_____

- Tengo computador sin internet_____
- Tengo Internet, pero no computador_____

5. ¿Qué usos le da a un computador conectado a Internet?

- Buscar información para hacer tareas_____
- Jugar, ingresar a redes sociales, ver videos en YouTube_____
- Crear documentos de Word y PowerPoint, tablas en Excel, usar Paint y utilizar herramientas de la web para editar imágenes_____
- Ninguna de las anteriores_____

6. ¿Sabe qué son los Objetos Virtuales de Aprendizaje? Sí: _____ No: _____

7. Nombre algunos Objetos Virtuales de Aprendizaje que conozca:

8. ¿Sabe qué es Prezi? Sí: _____ No: _____

9. ¿Ha trabajado en Prezi? Sí: _____ No: _____

10. Si su respuesta anterior fue sí, por favor describa la herramienta virtual Prezi:

11. ¿Sabe qué es CmapTools? Sí: _____ No: _____

12. ¿Ha trabajado con CmapTools? Sí: _____ No: _____

13. Si su respuesta anterior fue sí, por favor describa la herramienta virtual CmapTools:

14. ¿Sabe qué es Power Point? Sí: _____ No: _____

15. ¿Ha trabajado en Power Point? Sí: _____ No: _____

16. Si su respuesta anterior fue sí, por favor describa la herramienta virtual Power Point:

Anexo 5. Observación directa.

Formato del diario de campo.

Observación nro.:	
Escenario:	
Lugar del contexto educativo:	
Fecha:	
Hora:	
Actores Implicados:	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN

Diarios de campo diligenciados.

Observación nro.: 1.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo: Salón de clases del grado 7A, sala de lectura, sala de computo.	
Fecha: 3 de agosto del 2021.	
Hora: 9 a 11.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -bienvenida. -Lectura en la sala de lectura. -Preguntas sobre las lecturas realizadas. -Observación de video y elaboración de normas. -Observación de video de Prezi, CmapTools y Power Point. 	<p>En este día me presenté con los estudiantes: Mi nombre es Diana Carolina Montoya, recordándoles que con algún estudiante ya había trabajado cuando estaban en 5° de básica primaria, les comenté cual es la finalidad del proyecto y cómo lo desarrollaríamos. Así, se realiza un compartir dando la bienvenida a este taller. Les comenté qué actividades realizaríamos el día de hoy, y cuál era el objetivo del proyecto de intervención. En este día los educandos trabajaron asertivamente las actividades planteadas, y tienen intriga de los programas que vamos a manejar: Prezi, CmapTools y Power Point. Ya que, no los han manejado antes. Los estudiantes muestran interés en el desarrollo del proyecto de intervención.</p>

Observación nro.: 2.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 5 de agosto del 2021.	
Hora: 6:15 a 8:05.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN

<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida. -Observación de video de la narración del Cuervo de Edgar Allan Poe. -Socialización de preguntas acerca del video visto. -Análisis de texto y elaboración de diapositivas donde se exponga las principales diferencias en los textos leídos. -Se realiza la autoevaluación. 	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, que es un placer tenerlos aquí para poder trabajar el día de hoy.</p> <p>Les comento las actividades a trabajar el día de hoy, dando como inicio con la observación del video y continuación unas preguntas del video visto. En esta actividad los educandos estuvieron atentos al video y participaron en las respuestas, se les pide a que conformen equipos de a 3, para trabajar dos tipos de textos, donde deberán expresar las diferencias de los textos en unas diapositivas utilizando Power Point. Así, es de destacar que los educandos estuvieron animados; dado que, les gusta trabajar con los medios tecnológicos, como el computador. Se realiza la autoevaluación hablada donde los estudiantes comentaron que la clase estuvo animada y dinámica; puesto que, a ellos les gusta utilizar los computadores y que les gusta trabajar en equipos para complementar las ideas que tienen.</p>
--	---

Observación nro.: 3.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 9 de agosto del 2021.	
Hora: 9 a 11.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida. - Retroalimentación de las sesiones pasada. -Observación de videos y lectura de videos. 	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, que es un placer tenerlos aquí para poder trabajar el día de hoy.</p> <p>Les comento las actividades a trabajar el día de hoy; dando como inicio a la retroalimentación donde se</p>

<p>-Utilización de la plataforma Prezi con la relación de los cuentos vistos.</p> <p>- Socialización de preguntas complementarias</p>	<p>les recuerda a los educandos los textos vistos y sus características. Los educandos trabajaron el día de hoy interesados en la nueva plataforma Prezi. Puesto que, no la habían manejado, y les pareció fácil y útil. Luego se realizaron algunas preguntas complementarias: ¿Qué clases de texto conocimos la clase pasada? ¿Qué le llamó la atención de los textos que escuchamos? ¿Cómo les pareció trabajar con Prezi? Todas estas respuestas por los estudiantes fueron positivas, porque les llamó la atención trabajar con Prezi para la elaboración de diapositivas.</p>
---	---

Observación nro.: 4.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo Sala de computo.	
Fecha: 11 de agosto del 2021.	
Hora: 6:15 a 8:05.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Actividades:</p> <p>-Bienvenida.</p> <p>-Uso de la app Galexia.</p> <p>-Visualización del video de CmapTools.</p> <p>-Elaboración de mapa conceptual usando el OVA CmapTools.</p> <p>-Socialización de preguntas.</p>	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, que es un placer tenerlos aquí para poder trabajar el día de hoy. Les comento las actividades a trabajar den la clase; dando como inicio el uso de la aplicación Galexia, con la cual ellos interactuaron y desarrollaron las 3 primeras misiones. Así, les gustó mucho la aplicación; dado que, les pareció divertida y aprenden jugando. Visualizaron el video de CmapTools y cada estudiante elaboró su mapa conceptual. Cabe resaltar que no todos los computadores de la sala funcionaron, estuvieron algo lentos, pero lo bueno es</p>

	que pudieron trabajar y contentos de aprender. A través de las preguntas socializadoras comentaron que las aplicaciones que más manejan son YouTube, para escuchar música, Facebook, Instagram, ver videos de TikTok, jugar Flyff (Fly for Fun).
--	--

Observación nro.: 5.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 17 de agosto del 2021.	
Hora: 7:15 a 9:15.	
Actores Implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Actividades: -Bienvenida. -Lectura de cuentos. -Realizar diapositivas en Prezi	Se les da la bienvenida a los estudiantes; donde las actividades se realizaron con agrado. Es de destacar que a los educandos les genera algo de resquemor al salir a exponer. Por lo tanto, se modificó la actividad y los estudiantes realizaron las diapositivas. Pero, las leyeron ahí en su puesto. Ahora, es de decir que a los estudiantes le gusta mucho trabajar en la sala de cómputo.

Observación nro.: 6.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 20 de agosto del 2021.	
Hora: 9 a 11.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN

<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida. -Observación de la imagen. -Elaboración del mapa conceptual. 	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, que es un placer tenerlos aquí para poder trabajar el día de hoy.</p> <p>Les comento las actividades a trabajar el día de hoy, dando como inicio la observación del dibujo y el mensaje en el tablero, donde los estudiantes participaran resolviendo las siguientes preguntas, de forma oral, ¿Qué opinan de la imagen? ¿Cuál cree que fue el mensaje que se quiso transmitir?, luego se procede a la explicación del tema y elaboración del mapa conceptual explicando las palabras subrayadas en el texto cabe resaltar que este día los computadores no sirvieron por lo tanto los estudiantes trabajaron a mano el día de hoy.</p>
---	--

Observación nro.: 7.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 23 de agosto del 2021.	
Hora: 6:15 A 8:05.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida. -Utilización de diapositivas en Power Point. -Lectura del cuento. 	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, que es un placer tenerlos aquí para poder trabajar el día de hoy.</p> <p>En este día se trabajó de forma dinámica con los estudiantes; ya que, realizaron con agrado las actividades en la lectura del cuento se mostraron un poco temerosos a leer, pero todos leyeron.</p>

Observación nro.: 8.
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 26 de agosto del 2021.	
Hora: 9 a 11.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Actividades: -Bienvenida. -Lectura del cuento. -Narración final del cuento.	En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, los estudiantes en este día realizaron la lectura del cuento: <i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> , del autor Gabriel García Márquez, y luego realizaron la narración final del cuento de forma verbal.

Observación nro.: 9.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	
Fecha: 31 de agosto del 2021.	
Hora: 9 a 11.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Actividades: -Bienvenida. -Narración de cuentos. -Utilización de la app Dyetective.	En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, Los estudiantes narraron sus cuentos de forma verbal, la aplicación de Dyetective no se pudo descargar en los computadores del colegio, Por lo tanto, los estudiantes realizaron la actividad uno a uno en los teléfonos móviles disponibles; y manifestaron que la aplicación es interesante y divertida; ya que, aprenden a través del juego.

Observación nro.: 10.	
Escenario: Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia Quindío.	
Lugar del contexto educativo sala de computo.	

Fecha: 6 de septiembre del 2021.	
Hora: 11 a 12.	
Actores implicados: investigadora y estudiantes.	
DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Bienvenida. -Aplicación de prueba final. -Socialización de preguntas. 	<p>En este día les doy la bienvenida a los estudiantes del grado 7A, se les comenta a los estudiantes que el día de hoy van a realizar una prueba donde van a leer el texto y desarrollar las preguntas, cada estudiante se debe de concentrar en su prueba, luego se procedió a preguntarles a los educandos que actividades se les dificulto más, y ellos respondieron que se les dificulto Prezi y CmapTools que por páginas que no conocían, pero que ya después de cacharrear ya les pareció más fácil utilizarlas y son herramientas que le servirán para un futuro.</p>

Anexo 6. Prueba final.

Marque con una X la respuesta correcta. Lea con atención y, con base en el siguiente texto, responda de la pregunta 1 a la 9.

Peluso (Palomino, 2020)

Peluso era un pájaro pequeñito con plumón gris y sin brillo, como el de todos los pájaros pequeños. A Peluso no le gustaba su plumón; quería tener unas bonitas alas, llenas de color, para poder volar y se sentía lleno de envidia cada vez que veía una mariposa. Un día decidió hacerse unas alas con papeles de colores, pero el primer soplo de viento le arrastró como si fuera una brizna de paja, ya que no tenía fuerzas suficientes para manejar las grandes alas de papel. Por suerte, Marcos ha visto la caída y recoge al desafortunado pajarillo. Marcos pasó noches y días enteros cuidando a Peluso. Cuando Peluso, ya recuperado, pudo por fin levantarse, Marcos lo llevó a jugar con él. Pero la cometa de Marcos era mucho más hermosa que el pobre plumaje gris de Peluso y la envidia invadió de nuevo el corazón de Peluso. Entonces llamó a sus primos los cuervos y les pidió que le destrozaran la cometa con sus fuertes picos. Marcos, lleno de tristeza, contempla su bonita cometa destrozada y se hecha a llorar sobre los restos de su juguete. Peluso, de repente, sintió una gran vergüenza por lo que le había hecho y, junto con sus primos los cuervos, construyó para Marcos la cometa.

1. Cuando Peluso se accidentó:

- a. Fue auxiliado por Marcos.
- b. Lo ayudaron los cuervos.
- c. Lo salvaron las alas
- d. Le pidió ayuda a las mariposas.

2. Peluso sintió envidia primero por:

- a. La cometa de Marcos.
- b. Las mariposas.
- c. Los cuervos.
- d. Las alas de papeles de colores.

3. Marcos cuidó a Peluso:

- a. Unos años.
- b. Unos meses.
- c. Unos días
- d. Unos días y unas noches.

4. “...pero el primer soplo de viento le arrastró como si fuera una brizna de paja...” ¿Qué significa la palabra “brizna” en el texto?

- a. Liviano.
- b. Pesado.
- c. Grande.
- d. Sucio.

5. ¿La envidia que sentía Peluso por la mariposa es producto de?:

6. ¿Por qué el viento arrastró a Peluso?

7. ¿Si Marcos cuidó a Peluso qué valores se puede decir que él práctica?

8. ¿Cree que Peluso actuó de la forma correcta al hacer que los cuervos le dañaran la cometa a Marcos? ¿Por qué?

9. ¿Era necesario que Peluso le construyera la cometa a Marcos?, ¿por qué?

Lea con atención y, con base en el siguiente texto, responda de la pregunta 10 a la 15 en los 5 renglones máximo que se ponen luego de la pregunta.

Querido papa (Secretaría de Educación de la Republica de Honduras, 2011)

Me escribió su secretario diciendo que usted prefiere que no acepte la invitación de la señora Rodríguez sino que vuelva a Los Sauces, igual que el año pasado. Pero, ¿por qué, papá? ¿Por qué?

El solo hecho de vivir en la misma casa con la madre de Sara ya constituye de por sí una educación. Es la mujer más encantadora, entretenida y sociable del mundo. Tampoco debe temer que vaya a ocupar mucho espacio, porque la casa es elástica. Cuando tienen muchos huéspedes, no hacen más que salpicar el bosque de carpas y mandan a los varones a dormir afuera. Y será un verano muy saludable, porque haremos ejercicios al aire libre todo el tiempo. Carlos Rodríguez me va a enseñar a montar a caballo, andar en canoa y otro montón de cosas que yo ya debería

saber. Sería el tipo de vacaciones que nunca he tenido, alegres y despreocupadas, como merece disfrutar toda chica al menos una vez en su vida, especialmente si esa chica saca las mejores notas de su grupo en los exámenes finales...

Por supuesto, voy a hacer lo que usted diga. Pero, por favor papá, diga que sí... Déjeme ir. Nunca he deseado nada en mi vida tanto como esto. Quien se lo pide es Cindy Turcios, la futura escritora que usted quiere que yo sea.

10. ¿Por qué cree que el papá de Cindy Turcios no quiere que ella acepte la invitación de la señora Rodríguez?

11. Explique, con sus palabras, a qué se refiere “la casa es elástica”

12. ¿Por qué cree que Cindy debería saber montar a caballo o andar en canoa?

13. ¿Por qué cree que Cindy no ha tenido unas vacaciones y despreocupadas?

14. ¿Cree que lo que expone Cindy en la carta le ayudará para que su papá la deje ir?, ¿por qué?

Lea con atención la pregunta y a continuación responda.

15. Describa la herramienta virtual Prezi:

16. ¿Cómo ha sido su experiencia con Prezi?

17. Describa la herramienta virtual CmapTools:

18. ¿Cómo ha sido su experiencia con CmapTools?:

19. Describa la herramienta virtual Power Point:

20. ¿Cómo ha sido su experiencia con Power Point?

Anexo 7. Organizador para escribir las narraciones sobre el “diseño” del capítulo de la metodología (énfasis en diseño).

Objetivos específicos	Conceptos clave problema (autores)	Categorías o variables de los conceptos	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos	TIC diseñadas
Diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío	Lectura inferencial. Cisneros, et al. (2010) Jouini (2005) Catalá (2001) Atorresi (2009)	Lectura inferencial	a. Comprensión lectora. b. relaciones con otras lecturas.	El 80 % de los estudiantes comprende lo que lee. Extrae información. Hace relaciones con otros textos.	Prueba diagnóstica.	Prezi, CmapTools, Power Point
Diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre las los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas educativas.	Objetos Virtuales de Aprendizaje — OVA— Prezi, CmapTools, Power Point. Castañeda y López (2007); Beltrán y Rojas	OVA (Prezi, CmapTools, Power Point)	a. Prezi. b. CmapTools. c. Power Point.	Número de estudiantes que Conoce los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Sabe usar. los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point.	Entrevista estructurada.	Prezi, CmapTools, Power Point

	(2016); Callejas y Méndez (2019); Flórez (2017); Gutiérrez (2016); Hernández y López (2017); Mesía (2010); Pérez y Regino (2018); Quilumba (2017); Sánchez (2018); Sánchez (2012).					
Diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Secuencia didáctica. Chevallard (1998); Bronckart y Schneuwly (1996); Flores et al. (2017); Camps (2004); Tobón et al.	Estrategias didácticas	a. Secuencia didáctica	El 90% de los estudiantes realizan Las actividades secuenciadas tienen propósitos bien definidos.	Observación directa.	Prezi, CmapTools, Power Point

	(2010); Romero (2012); Campusano y Díaz (2017).					
Ejecutar la secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Flores et al. (2017); Camps (2004); Tobón et al. (2010).	Estrategias didácticas	a. Secuencia didáctica	La ejecución de las actividades secuenciadas es asertiva.	Observación directa.	Prezi, CmapTools, Power Point
Estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por la OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Comprensión lectora. MEN (2011; 2014a; 2014b); Arango y Sosa (2008); Cassany et al. (2003); Estienne y Carlino (2004); Martín-Barbero y	Evaluación de la secuencia didáctica	a. Fortalezas de la secuencia didáctica. b. debilidades de la secuencia didáctica	El 100 % de La secuencia didáctica, medida por los OVA, logró el objetivo proyectado.	Prueba final.	Prezi, CmapTools, Power Point

	Lluch (2011); Mejía-Tigre, et al. (2020); Morales (2020).					
--	--	--	--	--	--	--

Anexo 8. Organizador para apoyar las narrativas del trabajo de campo sobre la Intervención Pedagógica en el aula.

Objetivos específicos	Conceptos clave problema (autores)	Categorías o variables de los conceptos	Técnica empleada	Indicadores	Instrumentos	TIC diseñadas
Diagnosticar el nivel de lectura inferencial que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío	Lectura inferencial. Cisneros, et al. (2010) Jouini (2005) Catalá (2001) Atorresi (2009)	Lectura inferencial	Prueba diagnóstica	El 80 % de los estudiantes comprende lo que lee. Extrae información. Hace relaciones con otros textos.	Prueba inicial.	Prezi, CmapTools, Power Point
Diagnosticar el conocimiento que tienen los estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío sobre las los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) como ayudas educativas.	Objetos Virtuales de Aprendizaje — OVA— Prezi, CmapTools, Power Point. Castañeda y López (2007); Beltrán y Rojas (2016); Callejas y Méndez (2019); Flórez (2017);	OVA (Prezi, CmapTools, Power Point)	Entrevista	Número de estudiantes que conocen los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point. Sabe usar. los OVA: Prezi, CmapTools, Power Point.	Entrevista estructurada.	Prezi, CmapTools, Power Point

	Gutiérrez (2016); Hernández y López (2017); Mesía (2010); Pérez y Regino (2018); Quilumba (2017); Sánchez (2018); Sánchez (2012).					
Diseñar una secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi, CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Secuencia didáctica. Chevallard (1998); Bronckart y Schneuwly (1996); Flores et al. (2017); Camps (2004); Tobón et al. (2010); Romero (2012); Campusano y Díaz (2017).	Estrategias didácticas	Diario de campo	El 90% de los estudiantes realizan Las actividades secuenciadas tienen propósitos bien definidos.	Observación directa.	Prezi, CmapTools, Power Point
Ejecutar la secuencia didáctica, mediada por los OVA (Prezi,	Flores et al. (2017); Camps (2004); Tobón et al. (2010).	Estrategias didácticas	a. Diario de campo	La ejecución de las actividades secuenciadas es	Observación directa.	Prezi, CmapTools, Power Point

CmapTools, Power Point), para fortalecer la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.				asertiva.		
Estimar la efectividad y el impacto de la secuencia didáctica mediada por la OVA (Prezi, CmapTools, Power Point) en el fortalecimiento de la lectura inferencial en estudiantes de 7° de la IE Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.	Comprensión lectora. MEN (2011; 2014a; 2014b); Arango y Sosa (2008); Cassany et al. (2003); Estienne y Carlino (2004); Martín-Barbero y Lluch (2011); Mejía-Tigre et al. (2020); Morales (2020).	Evaluación de la secuencia didáctica	Prueba diagnóstica	El 100 % de la secuencia didáctica, medida por los OVA, logró el objetivo proyectado.	Prueba final.	Prezi, CmapTools, Power Point

Anexo 9. Secuencia didáctica.

Desarrollo el trabajo de intervención didáctica: este trabajo de intervención didáctica se sustenta en una estrategia didáctica que se desarrolla en once sesiones de 120 minutos cada una. Así, esta intervención cuenta con contenidos didácticos en el orden de contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales; asimismo, cuentan con los siguientes recursos: video beam, fotocopias, colores, televisor, computadores, internet, tabletas, celulares.

Objetivo general

Fortalecer la lectura inferencial, a través de una secuencia didáctica mediada por los OVA (Prezi, CmapTools y Power Point), en estudiantes de 7° de la Institución Educativa Cristóbal Colón de Armenia, Quindío.

Objetivos específicos

Comprender textos narrativos desde la superestructura y la lingüística textual, al igual que la situación de comunicación que enmarca a cualquier tipo de texto.

Identificar los elementos que constituyen la superestructura de los textos narrativos —estado inicial, fuerza de transformación y estado final—.

Identificar los componentes que conforman la lingüística textual (coherencia, cohesión, referencia de tiempo, referencia de espacio, anáforas o sustitutos).

Identificar los elementos que componen el contexto comunicativo (emisor, contenido, propósito y destinatario).

Contenidos Didácticos

❖ Contenidos conceptuales

- Tipología textual narrativa.
- Estructura de la narración: estado inicial, fuerza de transformación y estado final.
- Narrador.
- Referencias de tiempo.
- Referencias de espacio.
- La coherencia y la cohesión.

❖ Contenidos procedimentales

- Lecturas de diferentes textos narrativos.
- Entiende la estructura básica de la tipología narrativa.
- Rastreo de la superestructura (titular, entrada, información y detalles menores).
- Rastreo de la lingüística textual (coherencia y cohesión, referencias de tiempo, referencias de espacio, anáforas o sustitutos).
- Comparación entre los diferentes medios de transmisión.
- Manejo de las TICS.

❖ Contenidos actitudinales

- Muestra interés en el trabajo en clase.
- Expresa abiertamente sus opiniones sin sentirse aludido.
- Participa activamente en las diferentes actividades planteadas.
- Respeto las normas de clase y a sus compañeros.
- Presenta una actitud de colaboración frente al grupo.

- Resuelve conflictos de forma práctica durante el desarrollo de las actividades.
- Desarrolla la creatividad en las diversas manifestaciones y representaciones en la comunicación oral, escrita y el lenguaje no verbal.
- Muestra interés por aprender.
- Discute sus puntos de vista frente a los diferentes medios de comunicación.
- Valora el trabajo de sus compañeros desde un punto de vista creativo.
- Respeta los acuerdos planteados.
- Demuestra interés por su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Muestra interés por las actividades grupales.

Selección y análisis de los dispositivos didácticos

Dispositivos didácticos: Algunas de las estrategias didácticas y recursos pedagógicos, como sustento para llevar a cabo esta SD, y que permitirán, asimismo, la construcción del conocimiento y la solidez de los procesos de enseñanza-aprendizaje, son: aprendizaje colaborativo, lectura de textos narrativos, proyección de narraciones animadas, construcción guiada del conocimiento.

Recursos: video beam, fotocopias, colores, televisor, computadores, internet, tabletas, celulares.

Fase de ejecución o desarrollo

Primera sesión: Lee, imagina y diviértete

Presentación y negociación de la SD

Objetivo de la sesión: presentar el propósito de la Secuencia Didáctica (SD) llamada, y establecer acuerdos mediante un contrato didáctico, que posibilite el adecuado desarrollo de la SD en un ambiente de aprendizaje colaborativo y significativo.

Apertura: bienvenida y saludo. Para motivar la participación de los estudiantes, en las sesiones planteadas dentro de la SD, se propone una actividad lúdica en la cual los educandos puedan participar activamente; de suerte, que se adecúa un *stand* con diferentes cuentos, además, este se adorna de tal modo que sea llamativo para ellos. La actividad consiste en que los niños y las niñas, organizados en parejas, se acerquen al stand y adquieran un ejemplar, este es pagado con billetes de juguete, luego cada pareja se ubica en un lugar del salón para realizar la lectura correspondiente, al finalizar la lectura todos los estudiantes se organizan en forma circular, de esta manera podrán intervenir en un conversatorio que es dirigido a través de preguntas relacionadas con la temática. Ejemplo de preguntas:

- ¿Conocen o saben qué nombre recibe el texto que leyeron?
- ¿Para qué nos sirve este texto?
- ¿Es agradable este texto?

- ¿Qué fue lo que más le gustó de este texto?
- ¿Por qué les gustó el texto?
- ¿Les gustaría inventar historias como estas?

Desarrollo: Después de escuchar las opiniones de los estudiantes, el docente continúa con la socialización del objetivo general de la SD. De igual manera, se resalta la relevancia de su participación activa y la creatividad dentro de todo el proceso didáctico. A continuación, los educandos observan un video sobre la importancia de las normas en clase: Los niños que no respetan las reglas - aprendiendo a ser héroes, que se encuentra en la siguiente dirección web: <https://www.youtube.com/watch?v=hH0J8cTaCLQ>

Estas normas permiten construir el contrato didáctico. De igual forma, se observa el video grabado sobre la actividad de apertura de la sesión, para que los educandos analicen y reflexionen en torno a su comportamiento. Estos dos videos darán los insumos necesarios para consolidar el contrato, en este mismo espacio los niños y las niñas tendrán la oportunidad de proponer normas mediante un dibujo, que serán expuestas ante el grupo. Estos dibujos elaborados en un dieciseisavo de un pliego de cartulina, serán organizados en una cartelera y fijada en un lugar visible en el aula de clase.

Luego se les mostrará los OVA: Prezi, CmapTools y Power Point, y se les explicará las ventajas que tienen estos para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se les expondrán 3 videos alojados en YouTube, el primero: Tutorial Prezi para niños:

<https://www.youtube.com/watch?v=ynTKYB6GCLw> Después, Tutorial CmapTools:

<https://www.youtube.com/watch?v=3kDs3Y3c-JU> Luego, PowerPoint (tutorial para niños):

<https://www.youtube.com/watch?v=MK9jkFPXcEA>

Cierre: por último, se realiza una actividad de metacognición para evaluar dicho proceso, que está dinamizado por preguntas que evalúan las actividades desarrolladas durante la clase, expresando sus opiniones, para mejorar e identificar intereses que redunden en el logro de los objetivos propuestos durante la SD.

Autoevaluación: los estudiantes responden a las siguientes preguntas para hacer reflexión sobre estas y mejorar el proceso de aprendizaje:

- ¿Cómo te sentiste con respecto a la actividad realizada?
- ¿Cómo te sentiste participando?
- ¿Respondí a preguntas respetando el turno a la palabra?
- ¿Para qué se va a realizar el trabajo?
- ¿Qué opinas sobre esta actividad?
- ¿Te gustan los programas de Prezi, CmapTools y Power Point?

Segunda sesión: Interactúo, evalúo y narro mis saberes

Objetivo de la sesión: Identificar los saberes previos que tienen los estudiantes sobre el texto narrativo, para dar inicio a la SD.

Inicio: Saludo. Recordar la temática de la clase anterior, resaltando la importancia del cumplimiento de las normas pactadas en el contrato didáctico. Además, se continúa con la

observación de un video de la narración del Cuervo de Edgar Allan Poe, recreado por el programa de televisión: *The Simpsons*, que se encuentra en la siguiente dirección web:

<https://www.youtube.com/watch?v=RVyMSWGu6gM>

Acto de seguido, los estudiantes, organizados en forma circular, dan respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué observaron en el video?
- ¿Qué sucede cuando hablan los personajes?
- ¿Qué tema se trata en el video?
- ¿El contenido de este video en qué otros espacios lo han visto?, ¿les parece interesante?
- ¿Qué palabras son desconocidas?

Desarrollo: Para continuar con la sesión se solicita a los estudiantes conformar grupos de tres, para que lean y analicen los dos tipos de textos (ver Anexo 10), los cuales se encuentran en diapositivas de Power Point —previamente preparadas—, de manera que todos los educandos puedan tener acceso a su contenido. El grupo elige los roles que cada uno desempeña en el equipo de trabajo, uno cumple la función de lector, el otro de relator y el tercero de expositor. Después de conformar los grupos y de definir roles, cada equipo identifica las diferencias entre los dos textos, estas se escriben en su cuaderno; acto seguido se les muestra el video PowerPoint (tutorial para niños).

Posteriormente, se les pide que realicen unas diapositivas en Power Point, en las cuales se expongan las principales diferencias entre los dos textos; y en los grupos socializan a sus compañeros los aportes de su grupo, ellos participan de acuerdo con el turno correspondiente, al

concluir con estas exposiciones, el docente guía al grupo para reafirmar las diferencias entre el texto narrativo y el texto expositivo. En seguida, se les pregunta a los estudiantes sobre el texto narrativo y su importancia en la vida diaria, para indagar qué conocimientos tienen acerca del tema.

- ¿Qué entienden por narrar?
- ¿Para qué creen que se narra?
- ¿Es importante narrar?
- ¿A ustedes les han narrado alguna historia?, ¿cuál?
- ¿Ustedes han narrado historias?
- ¿Creen que narrar es importante en la sociedad?, ¿por qué?
- ¿Creen que narrar es importante en sus vidas?, ¿por qué?
- ¿Si pudieran narrar una historia lo harían?

Luego del conversatorio los estudiantes conformarán cuatro grupos, para que cada equipo responda dos preguntas en diapositivas con la ayuda del OVA Power Point sobre los presaberes. Posteriormente, se hace la exposición de las respuestas con su respectiva retroalimentación y construyendo, entre todos, el concepto.

Cierre: para finalizar esta actividad se realiza la metacognición, a través de la autoevaluación escrita, la cual está orientada por medio de las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendió de la sesión de hoy?
- ¿Cómo fue su participación en esta sesión?
- ¿Cumplió con el contrato didáctico?

- ¿Qué se debe mejorar para la próxima sesión?
- ¿Cómo le pareció trabajar con Power Point?

Tercera sesión: leo con una App.

Objetivo de la sesión: Reconocer e identificar rasgos característicos de los textos narrativos, mediante las App de lectura.

Inicio: Para comenzar, se harán unas preguntas con el propósito de retroalimentar lo que se había visto en las clases anteriores.

Desarrollo: Se presentará a los estudiantes dos cuentos sin audio, que verán a través de la aplicación de mensajería de WhatsApp (ver Anexo 11). Luego se pasará a explicarles que van a leer dos cuentos (ver Anexo 12), y que deben relacionar los videos vistos por WhatsApp con los cuentos leídos. De igual manera, se hablará sobre los roles de cada una de las personas que intervienen en ellos. Luego se les mostrará, a los educandos, el video Tutorial Prezi para niños; y se les pedirá que hagan una presentación usando el OVA Prezi, con la relación que hicieron de los cuentos vistos y los cuentos leídos.

Cierre: se harán algunas preguntas complementarias con el fin de ampliar, algunas inquietudes que se presenten de pronto.

- ¿Qué clase de texto conocimos la clase pasada?
- ¿Qué les llamó la atención de los textos que escuchamos?

- ¿Cuándo leemos esta clase de textos?, ¿cuáles son los temas que más nos llaman la atención?
- ¿Cómo le pareció trabajar con Prezi?

Cuarta sesión: Interactúo con las herramientas digitales

Objetivo de la sesión: leer, a través de una App, palabras para reconocer las sílabas y el tiempo que se demora en hacerlo.

Inicio: se les pedirá a los estudiantes que descarguen, en sus celulares o tabletas, la aplicación: Galexia

Desarrollo: se pasará a que cada uno de los estudiantes se familiaricen con la aplicación; por lo que se les darán 20 minutos en ello. Luego, se les pedirá que resuelvan, de forma individual, las 3 primeras misiones de la App Galexia. Acto seguido se les preguntará cómo les parecen estas actividades y si les gusta jugar con la App. Para terminar, se les resolver las siguientes 3 misiones de la App Galexia. Terminado esto, se les mostrará el video Tutorial CmapTools; y se les pedirá que, a partir de lo leído en clases anteriores o en los cuentos vistos en WhatsApp haga un mapa conceptual usando el OVA CmapTools.

Cierre: se harán algunas preguntas para finalizar la sesión, con el fin de conocer los aspectos, relevantes de trabajar con este tipo de aplicaciones digitales:

- ¿Qué clase de aplicaciones conocen?

- ¿Qué tipo de aplicaciones les gusta más?
- ¿Conocían estas aplicaciones en las que se juega y se aprende?
- ¿Quieren que haya más clases en las que se interactúe y se trabaje con estas aplicaciones?
- ¿Cómo le pareció trabajar con CmapTools?

Quinta sesión: identifico textos narrativos.

Objetivo de la sesión: Reconocer en las narraciones quién narra la historia y cuál es el propósito del autor con respecto al destinatario.

Inicio: se hace un repaso para recordar lo que se ha hecho hasta el momento, sin olvidar mencionar el contrato didáctico y qué se ha cumplido y qué se ha incumplido del mismo. Además, se comenta lo que se va a realizar durante la sesión y el propósito de esta.

Desarrollo: Esta actividad se lleva a cabo a través de un dramatizado, en el que, inicialmente, se fijan narraciones, de todo tipo, en Power Point, para que los estudiantes tengan la oportunidad de leerlas, luego cada uno elige cuál quiere representar, ubicándose al frente del texto, de esta manera se podrán conformar los grupos para realizar la representación. Después, ya organizados en equipos de 4 estudiantes, hacen la lectura de la historia elegida, teniendo en cuenta el enunciador, el propósito y los destinatarios. Luego, inician con la asignación de roles y preparación de material acorde al texto, con el fin de realizar la representación ante sus compañeros.

Teniendo listo el material los estudiantes ensayan para su posterior presentación. Después de culminar esta actividad los educandos se organizan en mesa redonda para participar de un conversatorio que está guiado por unas preguntas:

- ¿Cuáles son los personajes de la historia?
- ¿Quién cuenta la historia?
- ¿Qué mensaje nos quiere transmitir la historia representada?
- ¿Con qué intención se escribe el texto?
- ¿Qué características tiene la historia?
- ¿A quién va dirigida la historia?

Luego estas preguntas se les pide que hagan una presentación de Prezi, para que cada educando las responda en la misma presentación. En este sentido, y para fortalecer este proceso, se retoma una de las historias trabajadas en el dramatizado, para hacer un análisis de la situación de comunicación.

Cierre: En el cierre de la sesión, a cada niño y niña se entrega una ficha con la autoevaluación, para ser resuelta de manera individual y luego con el grupo se realiza la coevaluación.

Sexta sesión: identifico elementos de la narración.

Objetivo de la sesión: Identificar la función de las anáforas / sustitutos y las referencias de tiempo en un texto.

Inicio: Se les dará una presentación en Prezi a los niños con una imagen en donde se les preguntará: ¿qué opinan de la imagen? ¿Cuál creen que fue el mensaje que se quiso transmitir? Se realizará una lluvia de ideas, con el fin de resaltar palabras que describan la imagen; en ese Prezi, cada niño hará una presentación, a partir de esta imagen, respondiendo a esas preguntas hechas. El objetivo de contestar estas preguntas, es que los niños se hagan conscientes de que leer va más allá de juntar letras, y que las imágenes también se pueden leer.



¡NUESTRO PLANETA ESTÁ EN PELIGRO!

Las basuras, los desechos tóxicos y los plásticos lo están acabando. Ellos también son perjudiciales para la salud de los seres humanos.

No tires basuras ¡recicla!

Después de responder las preguntas que se plantearon anteriormente, y que los niños compartan sus ideas de lo que la imagen y el texto representa para ellos; se les hará la siguiente pregunta: ¿A qué hace referencia la palabra **ellos**? Y se les dará la oportunidad a los niños que participen con sus ideas.

Desarrollo: Después de que los niños hayan aportado sus ideas, se les dará la respuesta correcta y se les explicará a los niños el *porqué* de la pregunta. Se explicará que en los textos hay

diferentes palabras que asumen el significado de otras, es decir, como en el texto anterior, la palabra **ellos** hace referencia a **las basuras, los desechos tóxicos y los plásticos** que tiramos. Es decir, en este caso la palabra ***ellos*** está cumpliendo una función en el texto y es no repetir las mismas palabras, si no que se utilizan otras más cortas, pero que hacen referencia a lo mismo. Esto es llamado anáforas o sustitutos. También, se presentarán otras palabras que normalmente son usadas para este procedimiento, como, por ejemplo: él, la, lo, los, las...; ese, este, aquella...; ambos, ambas...su, sus...; aquí, allí... entre otras. Se realizará la siguiente actividad, con el fin de que los estudiantes comprendan muy bien el uso de las anáforas o sustitutos.

En pequeños grupos, leer las siguientes oraciones y en un mapa conceptual, que los estudiantes crearán con el OVA CmapTools, dar una respuesta para cada uno de los puntos de la actividad, en donde expliquen la palabra subrayada a que hace referencia y ¿por qué? También se les pide que identifiquen en qué tiempo ocurre cada situación.

1. Carlos y Diana han trabajado como voluntarios desde hace ocho años. **Ellos** siempre están dispuestos a servir y a ayudar a los animales que están en vía de extinción.
2. El doctor Manuel Morales es un excelente profesional, **él** es el director de una de las clínicas más importantes de la ciudad de Barranquilla; el último año, **este dermatólogo** ha estado investigando sobre cómo cuidar la piel cuando se ha estado mucho tiempo expuesto a los rayos del sol.
3. En el departamento del Quindío podemos encontrar la palma de cera y hermosas aves típicas de esta región. En **este lugar**, es común ver turistas que llegan en cualquier época del año a observar y disfrutar de los maravillosos paisajes.

4. Mi familia y yo estaremos las próximas vacaciones en el Amazonas, disfrutaremos de una aventura maravillosa en el pulmón de Colombia, **nosotros** estamos muy entusiasmados esperando a que llegue el gran día.

Se revisará la actividad junto con los estudiantes y se hará énfasis en el punto donde tenían que buscar el tiempo en que sucedió cada situación, con el fin de explicarles que cuando se escribe o se habla se hacen constantes referencias de tiempo, es decir, presente, pasado y futuro; y para ello se utilizan o se identifican en los textos diferentes palabras como: año, ayer, día, instante, mes, período, instante, tiempo, etc.

Cierre: Se realizarán algunos ejemplos junto con los estudiantes para que ellos se concienticen del tema visto; además, para darnos cuenta si el tema quedó completamente claro. Se les pedirá a los estudiantes como tarea, traer una situación en donde se apliquen las anáforas / sustitutos y las referencias de tiempo.

Séptima sesión: Utilizo la coherencia y la cohesión, y las referencias de lugar para dar sentido y ubicar los textos

Objetivo de la sesión: Reconocer y utilizar de forma adecuada la coherencia, la cohesión y las referencias de lugar en los textos que se trabajan y realizan en clase.

Inicio: Primero, se les revisará a los estudiantes, la tarea que se les había asignado en la clase anterior, en la que debían traer una situación similar a la actividad que se realizó, en donde se pudiera encontrar anáforas/sustitutos y referencias de tiempo. Como en la clase anterior, ya se han venido nombrando algunos aspectos de la lingüística textual, en esta parte se continuará

trabajando y se incluirán otros aspectos como la coherencia y la cohesión, además que las referencias de lugar. Para empezar, se llevarán al salón de clase, diferentes tipos de textos, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con ellos, los lean, observen e indaguen sobre los mismos. Por grupos, escogerán dos o tres textos con los cuales van a trabajar y que después mostrarán a los demás compañeros, explicando el por qué lo escogieron y de qué se trata.

Desarrollo: Ahora, en la primera actividad, cada grupo tomará los textos y procederá a cortarlos y reorganizarlos de una forma diferente, con el fin de confundir un poco a sus compañeros. Estos recortes se pegarán en diferentes partes de las diapositivas en Power Point, para que luego los otros compañeros tengan la posibilidad de leerlos y ver cuál es la forma correcta. Después de esto, van a mirar en qué lugar se realizó o tuvo desarrollo el texto narrativo, que en ese momento se encuentran organizando. Luego cada grupo hará la respectiva presentación de los textos y explicará cuál es el orden adecuado que deben tener, no solo para que se puedan leer, sino para que sean comprensibles.

Cierre: Para finalizar, se realizará un juego en el cual los niños deben meter la mano en una bolsa y tomar uno de los papeles que allí se encuentran; luego, leerlo ante el grupo y tratar de descifrar el mensaje pues este, está trocado. De esta forma pasarán algunos estudiantes, para realizar la misma actividad, buscando que entre todos le den el orden adecuado a cada uno de los textos. Terminada la actividad anterior, ya se ubican los niños en sus puestos y se les explicará el concepto de coherencia y cohesión, y de referencias de lugar, buscando que ellos relacionen las actividades que se han hecho con lo que se les explica.

Octava sesión: diapositivas y comprensión lectora.

Objetivo de la sesión: Observar diapositivas y ordenarlas.

Inicio: Se proyectan diapositivas con el cuento: *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*, de Gabriel García Márquez, para que cada niño lea un párrafo en voz alta.

Desarrollo: se proyectan las diapositivas con el cuento de Gabriel García Márquez: *Algo muy grave va a suceder en este pueblo*; cada diapositiva contiene un párrafo del cuento, y será leído por un estudiante a la vez. Asimismo, se les pedirá que escriban cada párrafo, pero sin perder la idea principal.

Cierre: para finalizar se les pedirá que, en sus casas, elaboren diapositivas con los párrafos reescritos, y que le den un final diferente al que tiene el cuento.

Novena sesión: leo con una App.

Objetivo de la sesión: Reconocer e identificar rasgos característicos de los textos narrativos, mediante las App de lectura.

Inicio: Primero se les pedirá a los estudiantes que, de forma voluntaria, proyecten sus diapositivas y que lean sus cuentos y su final alternativo. Luego, se les solicitará que descarguen, en sus celulares o tabletas, la aplicación: Dyetective.

Desarrollo: se pasará a que cada uno de los estudiantes se familiaricen con la aplicación; por lo

que se les darán 20 minutos en ello. Luego, se les pedirá que resuelvan, de forma individual, los 3 primeros juegos de la App Dytective. Acto seguido se les preguntará cómo les parecen estas actividades y si les gusta jugar con la App.

Cierre: se hará una conversación entre todos para que hablen del cuento alternativo, que reescribieron sus compañeros, y que más les haya llamado la atención y por qué.

Décima sesión. Prueba final.

Objetivo de la sesión: finalizar la intervención didáctica.

Inicio: se le entregará a cada uno de los estudiantes la prueba final.

Cierre: Para dar por terminado el encuentro, se socializarán los aspectos que supusieron mayor dificultad a lo largo de las actividades de la secuencia didáctica. Todo esto se muestra en el organizador para apoyar las narrativas del trabajo de campo sobre la Intervención Pedagógica en el aula.

Anexo 10. Rubrica.

Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Insuficiente
Problema de investigación y su potencial.	El problema se plantea de forma coherente y da cuenta de una problemática social relevante.	El problema se plantea de forma coherente y da cuenta de una problemática social.	El problema se intenta plantear de forma coherente y busca dar cuenta de una problemática social.	El problema no se plantea de forma coherente y tampoco da cuenta de una problemática social.
Objetivos	Los objetivos de la investigación, (tanto el general como los específicos) son claros, medibles, alcanzables y son coherentes con el planteamiento del problema.	Los objetivos de la investigación, (tanto el general como los específicos) son claros, medibles y alcanzables.	Los objetivos de la investigación, (tanto el general como los específicos) son claros.	Los objetivos de la investigación, (tanto el general como los específicos) no son claros, ni medibles, ni alcanzables y no son coherentes con el planteamiento del problema.
Metodología	La metodóloga es ordenada en fases, da cuenta de un enfoque coherente con su tipo y con la población, sujeto de estudio, así como de las categorías y permite	La metodóloga se intenta ordenar en fases, para dar cuenta de un enfoque que sea coherente con su tipo y con la población, sujeto de	La metodóloga no alcanza a ser ordenada en fases, pero da cuenta de un enfoque coherente con su tipo y con la	La metodóloga no es ordenada en fases; ni da cuenta de un enfoque coherente con su tipo y con la población, sujeto de estudio, así como de

	evidenciar cómo se hará el análisis de los datos.	estudio, así como de las categorías; asimismo, intenta evidenciar cómo se hará el análisis de los datos.	población, sujeto de estudio, así como de las categorías; pero tampoco evidencia cómo se hará el análisis de los datos.	las categorías; tampoco permite evidenciar cómo se hará el análisis de los datos.
Discusión de los resultados	La presentación de los resultados se desarrolla de forma coherente y ordenada y da cuenta de las categorías del estudio; lo que permite dar respuesta a la pregunta de investigación.	La presentación de los resultados se desarrolla de forma coherente y ordenada; e intenta dar cuenta de las categorías del estudio; lo que permite responder a la pregunta de investigación.	La presentación de los resultados se desarrolla de forma coherente y ordenada; pero no da cuenta de las categorías del estudio; lo que no permite dar respuesta a la pregunta de investigación.	La presentación de los resultados no se desarrolla de forma coherente y ordenada y, por lo tanto, no da cuenta de las categorías del estudio; lo que no permite dar respuesta a la pregunta de investigación.
Conclusiones	Las conclusiones se desprenden de los resultados y responden, de forma coherente, a los objetivos específicos; con lo que analizan los aspectos más relevantes que derivan de toda la investigación.	Las conclusiones se desprenden de los resultados y responden, de forma coherente, a los objetivos específicos; e intenta analizar los aspectos más relevantes que derivan de toda la investigación.	Las conclusiones se desprenden, tangencialmente, de los resultados y responden a los objetivos específicos.	Las conclusiones no se desprenden de los resultados, ni responden a los objetivos específicos; tampoco analizan los aspectos más relevantes que derivan de toda la investigación.

Normas APA	Aplican las Normas APA de forma coherente, con lo que dan cuenta de unas referencias ordenadas y sin plagios.	Aplican las Normas APA de forma coherente, con lo que dan cuenta de unas referencias ordenadas.	Intentan aplicar las Normas APA y dar cuenta de unas referencias ordenadas.	No aplican las Normas APA, y tampoco dan cuenta de unas referencias ordenadas y sin plagios.
------------	---	---	---	--

Anexo 10. Textos narrativo y expositivo.

Texto narrativo: Ante la Ley. Franz Kafka.

Ante la ley hay un guardián. Un campesino se presenta frente a este guardián, y solicita que le permita entrar en la Ley. Pero el guardián contesta que por ahora no puede dejarlo entrar. El hombre reflexiona y pregunta si más tarde lo dejarán entrar.

-Tal vez -dice el centinela- pero no por ahora.

La puerta que da a la Ley está abierta, como de costumbre; cuando el guardián se hace a un lado, el hombre se inclina para espiar. El guardián lo ve, se sonríe y le dice:

-Si tu deseo es tan grande haz la prueba de entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda que soy poderoso. Y sólo soy el último de los guardianes. Entre salón y salón también hay guardianes, cada uno más poderoso que el otro. Ya el tercer guardián es tan terrible que no puedo mirarlo siquiera.

El campesino no había previsto estas dificultades; la Ley debería ser siempre accesible para todos, piensa, pero al fijarse en el guardián, con su abrigo de pieles, su nariz grande y aguileña, su barba negra de tártaro, rala y negra, decide que le conviene más esperar. El guardián le da un escabel y le permite sentarse a un costado de la puerta.

Allí espera días y años. Intenta infinitas veces entrar y fatiga al guardián con sus súplicas. Con frecuencia el guardián conversa brevemente con él, le hace preguntas sobre su país y sobre muchas otras cosas; pero son preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y,

finalmente siempre le repite que no puede dejarlo entrar. El hombre, que se ha provisto de muchas cosas para el viaje, sacrifica todo, por valioso que sea, para sobornar al guardián. Este acepta todo, en efecto, pero le dice:

-Lo acepto para que no creas que has omitido ningún esfuerzo.

Durante esos largos años, el hombre observa casi continuamente al guardián: se olvida de los otros y le parece que éste es el único obstáculo que lo separa de la Ley. Maldice su mala suerte, durante los primeros años audazmente y en voz alta; más tarde, a medida que envejece, sólo murmura para sí. Retorna a la infancia, y como en su cuidadosa y larga contemplación del guardián ha llegado a conocer hasta las pulgas de su cuello de piel, también suplica a las pulgas que lo ayuden y convencen al guardián. Finalmente, su vista se debilita, y ya no sabe si realmente hay menos luz, o si sólo lo engañan sus ojos. Pero en medio de la oscuridad distingue un resplandor, que surge inextinguible de la puerta de la Ley. Ya le queda poco tiempo de vida. Antes de morir, todas las experiencias de esos largos años se confunden en su mente en una sola pregunta, que hasta ahora no ha formulado. Hace señas al guardián para que se acerque, ya que el rigor de la muerte comienza a endurecer su cuerpo. El guardián se ve obligado a agacharse mucho para hablar con él, porque la disparidad de estaturas entre ambos ha aumentado bastante con el tiempo, para desmedro del campesino.

-¿Qué quieres saber ahora? -pregunta el guardián-. Eres insaciable.

-Todos se esfuerzan por llegar a la Ley -dice el hombre-; ¿cómo es posible entonces que durante tantos años nadie más que yo pretendiera entrar?

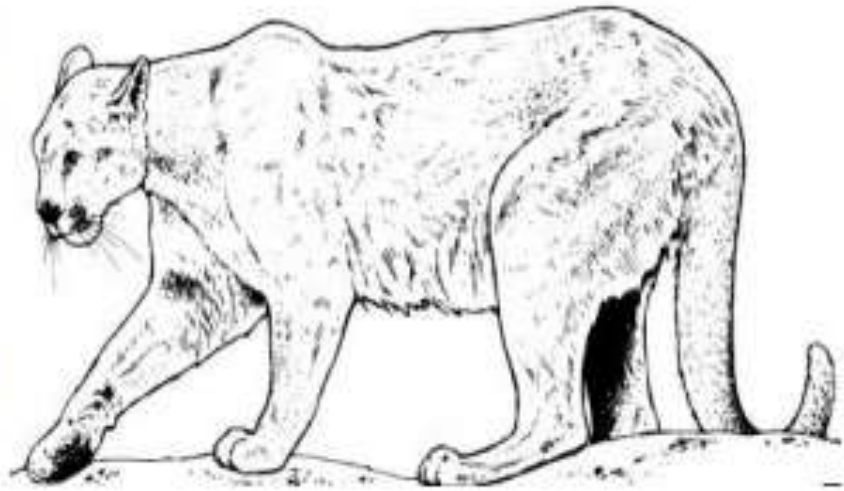
El guardián comprende que el hombre está por morir, y para que sus desfallecientes sentidos perciban sus palabras, le dice junto al oído con voz atronadora:

-Nadie podía pretenderlo porque esta entrada era solamente para ti. Ahora voy a cerrarla.

Texto expositivo: El puma. (Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA))

El puma es un animal carnívoro que vive especialmente en las montañas o bosques de América.

Pertenece a la familia de los félidos y llega a medir casi dos metros de longitud sin incluir su cola.



Trepa muy ágilmente a los árboles y en ellos se refugia cuando se ve en peligro. Puede saltar 9 metros en terreno llano y hasta 12 m desde la rama de un árbol.

Tiene un cuerpo flexible que parece que se alargara al correr, y sus músculos se contraen y estiran dibujándose debajo de su piel.

Este es un felino silencioso, se desplaza furtivamente y es el terror de los animales como cabras, ciervos, alces ,aunque también son sus presas ratones, peces y aves.

Ataca a sus víctimas saltando a su lomo y destrozándole las vértebras del cuello, para darse después un festín con sus despojos. En ocasiones mata más de lo que necesita y cubre con ramas y tierra lo que no come para volver a buscarlo cuando tiene hambre.

La hembra tiene de dos a cuatro cachorritos cada año. Debido a los daños que ocasiona al ganado, es perseguido por los granjeros y se ha convertido en una especie amenazada, habitando actualmente en zonas áridas.

Anexo 11. Cuentos.

Cuento 1. El Conejo y el León. Augusto Monterroso. (Monterroso, 2008).

Un célebre Psicoanalista se encontró cierto día en medio de la Selva, semiperdido.

Con la fuerza que dan el instinto y el afán de investigación logró fácilmente subirse a un altísimo árbol, desde el cual pudo observar a su antojo no solo la lenta puesta del sol sino además la vida y costumbres de algunos animales, que comparó una y otra vez con las de los humanos.

Al caer la tarde vio aparecer, por un lado, al Conejo; por otro, al León.

En un principio no sucedió nada digno de mencionarse, pero poco después ambos animales sintieron sus respectivas presencias y, cuando toparon el uno con el otro, cada cual reaccionó como lo había venido haciendo desde que el hombre era hombre.

El León estremeció la Selva con sus rugidos, sacudió la melena majestuosamente como era su costumbre y hendió el aire con sus garras enormes; por su parte, el Conejo respiró con mayor celeridad, vio un instante a los ojos del León, dio media vuelta y se alejó corriendo.

De regreso a la ciudad el célebre Psicoanalista publicó cum laude su famoso tratado en que demuestra que el León es el animal más infantil y cobarde de la Selva, y el Conejo el más valiente y maduro: el León ruge y hace gestos y amenaza al universo movido por el miedo; el Conejo advierte esto, conoce su propia fuerza, y se retira antes de perder la paciencia y acabar con aquel ser extravagante y fuera de sí, al que comprende y que después de todo no le ha hecho nada.

Cuento 2. El príncipe y el mendigo. Mark Twain. (Twain, 2016).

Hace mucho tiempo vivió un niño muy pobre llamado Tom. Tom era un niño muy bueno que, a pesar de no tener ningún juguete, era muy feliz.

Un día, a Tom se le ocurrió ir al palacio real al ver el cambio de guardia. Aunque hacía mucho frío, a Tom le gustaba ver a los guardias, tan disciplinados y bien vestidos.

Mientras Tom miraba maravillado a los guardias, uno de ellos, al verlo sucio y harapiento, le dijo que se fuera. Iba a hacerlo cuando, de repente, alguien se lo impidió.

-¡Niño, no te vayas! -dijo el personaje misterioso-. Ven conmigo. Vamos a jugar.

El personaje misterioso, que era un niño de la misma edad que Tom, resultó ser el príncipe.

Eduardo, que así se llamaba el príncipe, a pesar de tener todos los lujos imaginables, era un niño infeliz, porque no tenía a nadie de su edad con quien jugar.

Eduardo y Tom lo pasaron muy bien jugando juntos. De repente, mirándose en el espejo, se dieron cuenta de que se parecían mucho. Se acercaron más al espejo. Tom se limpió un poco la cara. Eduardo se quitó sus adornos de la cabeza.

-¡Somos idénticos! -gritaron los dos niños a la vez.

-Me gustaría cambiarme por ti un día -dijo el príncipe-. Estoy muy solo y aburrido. Quiero saber por qué tú, siendo pobre, eres feliz y por qué yo, siendo rico, vivo siempre triste.

Tom no podía creer que el príncipe quisiera vivir rodeado de miseria ni siquiera un día, pero aceptó para complacerle. Se cambiaron la ropa y el príncipe se fue.

A Tom le gustaba esa vida. Comía todo lo que quería, dormía caliente, estaba limpio y todo el mundo le adulaba. Tenía juguetes y libros, tocaban música solo para él y podía disfrutar de un hermoso jardín.

Eduardo también disfrutó de poder trabajar con sus manos, ser acariciado por las manos de una madre y jugar con otros niños en la calle, sin guardias encima de él todo el día.

Un día, un conde malvado enemigo del rey descubrió que Tom no era el verdadero príncipe.

Pero, en vez de revelarlo, decidió trazar un plan para hacerse con el poder, aprovechando que el rey estaba enfermo.

El conde malvado encerró a Tom, al que todos creían el príncipe, y dijo que había desaparecido.

Así el reino se quedaba sin heredero y, como el rey no podía gobernar, alguien tenía que hacerlo.

El conde se las ingenió para hacerse con el poder y empezó a preparar su ceremonia de coronación.

Lo que no sabía el conde es que había un guardia que estaba al tanto de todo. Este guardia sabía lo que se proponían los niños desde el primer momento, y no había perdido ojo de lo que pasaba, pero no había dicho nada para respetar el deseo del príncipe.

El guardia fiel fue a buscar al verdadero príncipe y le contó lo que pasaba. Pero la familia de Tom no se creía lo que el niño contaba. El tiempo pasaba y había que hacer algo.

Con mucho esfuerzo, Tom logró escaparse de la celda justo a tiempo para interrumpir la ceremonia de coronación del conde.

En ese tiempo, Eduardo y el guardia consiguieron convencer a los padres de Tom y, acompañados de algunos vecinos, se acercaron al palacio para derrocar al conde.

Cuando Eduardo, vestido de mendigo, llegó al salón del trono y se acercó a Tom, todo el mundo se quedó mudo. Unos minutos después se oyó decir:

-No es posible. ¡Son idénticos!

Eduardo y Tom explicaron a todos lo sucedido. Eduardo fue coronado rey y, como agradecimiento a su lealtad, nombró a Tom caballero.