



**Aprendizaje Guiado y Recursos Educativos Digitales para fortalecer la
Comprensión y Fluidez Lectora en estudiantes de Quinto Grado en una
I.E. de Puerto Escondido (Córdoba)**

**Sandra Milena Carmona Gómez
Erika Patricia Hernández Negrette
Jonny Andrés Suárez Martínez**

Doc. Gina Graciela Nieves Barcenás

**Universidad de Cartagena
Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Maestría en Recursos Digitales Aplicados a la Educación
Puerto Escondido, Córdoba
2022**

Dedicatoria

A mi madre, por su amor y apoyo incondicional, por ser ejemplo de integridad mostrando siempre benevolencia, sensibilidad y nobleza, por ser fuente de inspiración constante para alcanzar el máximo potencial, incluso en mis momentos más difíciles, pues con sus oraciones es intercesora ante Dios.

A mi hijo, por ser mi gran motivación, porque me impulsa cada día a superarme y dar siempre lo mejor; porque a través del ejemplo deseo expresarle que todo lo que deseamos y soñamos es posible y, sobre todo, que nunca es tarde para comenzar.

A Tito Daza, porque aun cuando no tengo su apellido en mi certificado de nacimiento, ha sido un padre para mí y se convirtió en uno para mi hijo; ha estado en cada etapa de nuestras vidas, siempre apoyando a mamá: quizás no valoré en su momento todo lo que hizo por mí y nuestra familia, pero hoy quiero agradecer, desde lo profundo de mi corazón, la importancia que tiene en mi vida.

A Javier, por su paciencia, por su apoyo incondicional, por hacer más fácil y alegre mi día a día, por recordarme siempre que es más importante el camino que el destino y por quien siento el más sincero amor.

Sandra Milena

A mis padres por impulsarme a ser mejor cada día, por siempre creer en mí y no desfallecer en su lucha por brindarme lo necesario, con la finalidad de que alcance cada meta que me proponga... Todo lo que soy se los debo a ellos, con su amor desmedido y perseverancia se convirtieron en la fuente de mi inspiración, para sobre pasar cada obstáculo que se presenta en el camino que escogí para alcanzar mis logros personales y profesionales.

A mi esposo, por su amor y apoyo incondicional, que son fundamentales en todos mis procesos, sin su guía y consejos no hubiese sido posible alcanzar esta meta. Es mi mejor amigo, quien ve en mí cualidades que ni siquiera yo alcanzo a percibir: agradezco a Dios y a la vida por tenerlo a mi lado y espero, de todo corazón, que se sienta orgulloso, pues este logro también es de él, somos un gran equipo.

A mi hija, que es luz, que desde el momento en que nació se convirtió en mi mayor motivación, a sus nueve años es la personita que me alienta cuando siento desfallecer: con su energía y sonrisa me hace creer que todo es posible.

A mi sobrina, que con sus ocurrencias alegra mis días; a mis hermanos, que son una pieza esencial en mi vida, siempre están para mí, en especial cuando más los necesito: me siento orgullosa de ser su hermana mayor.

A mis amigas Tais Lobo, Ana Karina Arrieta, Wendy Salcedo y a toda mi familia en general, porque de una u otra forma han contribuido en la persona que soy hoy.

Erika Patricia

A Dios, en esencia y la memoria de mi abuela María Inés Suárez y mi padre Maximiliano Suárez, quienes fueron mi incentivo y apoyo para educarme profesionalmente; agradeciéndoles por ser un buen ser humano reflejo de ellos.

A mi tía María Eugenia Suárez que es mi madre en este plano terrenal, hermanos y demás familiares que siempre me acompañan en mis procesos de vida.

A María Valencia Valencia, mi amiga y colega docente que me dio el mejor consejo de hacer carrera profesional a través, primero de la especialización y hoy, maestría.

A mis amigos docentes, quienes me han acompañado y apoyado en cada paso del camino.

A mis compañeras, Érika Patricia Hernández Negrette y Sandra Milena Carmona Gómez porque sin el equipo que formamos, no hubiéramos logrado esta meta: en la distancia también se hacen familia.

A las vicisitudes y alegrías que me ha dado la vida porque han formado mi carácter, profesión y espíritu en estos tiempos.

Jonny Andrés

Agradecimiento

“El agradecimiento es la memoria del corazón”
- Lao Tse -

En el camino encontramos personas que iluminan nuestra vida, y hoy nos sobran palabras de agradecimiento para cada una de ellas, porque se han convertido en alicientes para culminar con orgullo este proyecto profesional.

Agradecemos profundamente a la Comunidad Educativa de la I. E. Sabalito Arriba en Puerto Escondido (Córdoba); a los estudiantes de grado Quinto por confiar en nosotros, abrirnos las puertas de sus aulas de clase y permitirnos realizar este proceso de intervención pedagógica.

Al docente Jorge Andrés Sánchez Hoyos, quien fue apoyo permanente en la aplicación de la intervención y promotor de hábitos lectores en los estudiantes.

De igual manera, a la Universidad de Cartagena, a los docentes de la Maestría en Recursos Educativos Digitales Aplicados a la Educación; en especial, a los profesores Ana Milena Santamaría Bueno, Olga Lucía Arrieta Roa, Elsa Arenas Martínez, Diego Saín Pezzano Ramírez y Jennifer del Carmen Del Río Durando, quienes con sus valiosos conocimientos y experiencias permitieron que creyéramos como profesionales de vanguardia: gracias a cada uno de ustedes por su dedicación, apoyo, compromiso, tiempo y paciencia.

A nuestra colega y amiga Ruth Durán, queremos expresar nuestro más grande y sincero agradecimiento, por ser apoyo incondicional, de corazón y vida.

Finalmente, a nuestra directora de tesis Mg. Gina Graciela Nieves Barcenás, principal colaboradora durante todo este proceso, quien con su dirección, conocimiento y enseñanza permitió el desarrollo de esta tesis.

***Sandra Milena
Erika Patricia
Joony Andrés***

Contenido

	Pág.
Introducción	13
Capítulo 1. Planteamiento y Formulación del Problema	17
Planteamiento.....	17
Formulación.....	29
Antecedentes del Problema.....	29
Justificación	38
Objetivo General.....	42
Objetivos Específicos	42
Supuestos.....	43
Constructos	43
<i>Aprendizaje guiado.....</i>	<i>43</i>
<i>Recursos Educativos Digitales (RED).</i>	<i>44</i>
<i>Competencia lectora.....</i>	<i>44</i>
Alcance.....	45
Limitaciones.....	45
Capítulo 2. Marco de Referencia.....	47
Marco Contextual	47
Marco Normativo.....	50
Marco Teórico.....	53
<i>Vigotsky. Interacción social para aprender.</i>	<i>55</i>
<i>Ausubel. Significación del aprendizaje.</i>	<i>56</i>
<i>Supuestos y perspectivas constructivistas.</i>	<i>57</i>
<i>Aprendizaje guiado.....</i>	<i>60</i>
Marco Conceptual.....	61
<i>Competencia lectora.....</i>	<i>62</i>
<i>Evaluación de la competencia lectora.</i>	<i>64</i>
<i>Comprensión lectora.</i>	<i>70</i>
<i>Niveles de comprensión lectora.</i>	<i>73</i>
Nivel literal o textual.	75
Nivel inferencial	76
Nivel crítico.	77
<i>Modelos de comprensión lectora.</i>	<i>78</i>
<i>Fluidez lectora.....</i>	<i>81</i>
<i>La lectura en la sociedad de la información y el conocimiento.....</i>	<i>83</i>
<i>TIC y RED. Rol en la educación.</i>	<i>84</i>

<i>Percepción. Aproximaciones y perspectiva docente frente a las TIC en educación...</i>	87
<i>Grado de Utilización y Apropiación de las TIC.....</i>	90
<i>TIC y RED como respuesta ante una pandemia.....</i>	95
Capítulo 3. Metodología	98
Tipo de Investigación. Cualitativa	98
Modelo de Investigación. Descriptivo	99
Fases del Modelo de Investigación	100
<i>Diagnóstico.</i>	<i>100</i>
<i>Diseño de la estrategia.....</i>	<i>100</i>
<i>Aplicación de la estrategia.....</i>	<i>101</i>
<i>Evaluación del proceso.</i>	<i>101</i>
Población y Muestra	102
Categorías de Estudio	103
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	107
<i>Observación.....</i>	<i>108</i>
<i>Cuestionario: Prueba pretest. Habilidades Lectoras I.</i>	<i>109</i>
<i>Cuestionario: Prueba postest. Habilidades Lectoras II.....</i>	<i>111</i>
<i>Encuesta I. Motivación frente al uso de TIC en el aprendizaje.</i>	<i>111</i>
<i>Encuesta II. Saber – TIC.</i>	<i>112</i>
<i>Encuesta III. Validación de la Intervención Educativa desde la percepción del Educando y su grupo Familiar.....</i>	<i>113</i>
Ruta de Investigación.....	113
Técnicas de Análisis de la Información.....	117
Capítulo 4. Propuesta de Intervención en el Aula	119
Propósito y Justificación	119
Tipo de Estrategia Educativa	120
Primer Punto Clave. Articulación con la Asignatura Lenguaje	123
<i>Secuencia Didáctica.....</i>	<i>123</i>
Plan de Aula	<i>125</i>
Segundo Punto Clave. Articulación con el PTA.....	132
Tercer Punto Clave. El cuento del Jueves.....	133
Cuarto Punto Clave. Cronolección	134
Capítulo 5. Análisis e Interpretación de Resultados, Conclusiones y Recomendaciones....	135
Resultados Obtenidos de Manera Diagnóstica	135
<i>Encuesta I. Motivación frente al uso de TIC en el aprendizaje.</i>	<i>135</i>
<i>Encuesta II. Saber TIC.</i>	<i>140</i>
<i>Prueba Pretest.....</i>	<i>148</i>
Resultados Obtenidos luego de Aplicar la Estrategia de Intervención Educativa	151

<i>Prueba Postest</i>	151
<i>Encuesta III. Validación de la estrategia didáctica</i>	156
<i>Observaciones Tabla de Registro</i>	160
<i>Otros Hallazgos</i>	163
Conclusiones	164
<i>Discusión</i>	169
<i>Impacto</i>	170
Recomendaciones	171
Referencias Bibliográficas	173
Anexos	191

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Comparativo histórico Promedios Nacionales Pruebas Saber 11	23
Tabla 2. Algunos efectos generados por la carencia de habilidades lectoras	30
Tabla 3. Antecedentes investigativos que correlacionan las dificultades lectoras en procesos básicos	31
Tabla 4. Principios de la APA centrados en el aprendiz.....	59
Tabla 5. Niveles de desempeño en Lectura Crítica – Pruebas PISA.....	65
Tabla 6. Componentes Lectura Crítica – Pruebas SABER.....	68
Tabla 7. Conceptualización sobre la Comprensión Lectora	70
Tabla 8. Microhabilidades desarrolladas al lograr cada nivel de comprensión lectora.	74
Tabla 9. Nivel Literal: Subniveles e Indicadores de Evaluación.....	75
Tabla 10. Nivel Inferencial: Indicadores de evaluación	76
Tabla 11. Nivel Crítico: Subniveles e Indicadores de Evaluación	77
Tabla 12. Parámetros para seleccionar la muestra.....	102
Tabla 13. Características de la población	103
Tabla 14. Diseño de la Investigación.....	104
Tabla 15. Categorías de Análisis	106
Tabla 16. Instrumentos de Recolección de datos.....	107
Tabla 17. Indicadores para valorar las habilidades lectoras Pruebas Aprendamos – Grado Quinto.....	110
Tabla 18. Articulación de Lineamientos, EBC y DBA en Lenguaje – Grado Quinto.....	121
Tabla 19. Plan de aula – Semana 1. La Narración.....	126
Tabla 20. Plan de aula – Semana 2. El Mito.....	127
Tabla 21. Plan de aula – Semana 3. La Leyenda.....	128
Tabla 22. Plan de aula – Semana 4. El Poema.....	129
Tabla 23. Plan de aula – Semana 5. El Símil.....	130
Tabla 24. Plan de aula – Semana 6. Textos Descriptivos.....	131
Tabla 25. Modelo tabla de registro	194
Tabla 26. Malla Curricular I.E. Sabalito Arriba - Lenguaje, grado Quinto, Primer Período	201
Tabla 27. Malla Curricular I.E. Sabalito Arriba - Lenguaje, grado Quinto, Segundo Período	203
Tabla 28. Operacionalización cartilla Entre Textos del PTA - Lenguaje, grado Quinto, Primer Período	212
Tabla 29. Operacionalización cartilla Entre Textos del PTA - Lenguaje, grado Quinto, Segundo Período	213

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Evaluaciones internacionales en las que participa Colombia 2016 – 2019.....	20
Figura 2. Puntaje histórico promedio en Lectura de países Latinoamericanos y del Caribe	21
Figura 3. Resultados históricos nacionales por Nivel de desempeño - Lectura Crítica – Prueba Saber 11°	24
Figura 4. Resultados históricos nacionales Pruebas SABER 9° – Lenguaje	24
Figura 5. Resultados históricos nacionales Pruebas SABER 5° – Lenguaje	25
Figura 6. Resultados históricos nacionales Pruebas SABER 3° – Lenguaje	26
Figura 7. Resultados históricos Pruebas Saber 3° - Lenguaje - I.E. Sabalito Arriba	27
Figura 8. Árbol de Problemas	28
Figura 9. I.E. Sabalito Arriba - Planta física.....	49
Figura 10. Bases del Constructivismo	54
Figura 11. Perspectivas del Constructivismo.....	58
Figura 12. Puntajes promedio en la Subescala de Procesos Cognitivos en Lectura Crítica – Pruebas PISA.	66
Figura 13. Puntaje promedio subescala Formato de Texto en Lectura Crítica – Pruebas PISA.	67
Figura 14. Percepción docente sobre las TIC: Actitudes, Opiniones y Creencias.....	89
Figura 15. Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica	92
Figura 16. Competencias en innovación educativa a desarrollar por los docentes.....	93
Figura 17. Ruta de Investigación	115
Figura 18. Estadística Descriptiva e Inferencial.	117
Figura 19. Momentos de la secuencia didáctica planteada por el MEN (2016) desde la orientación socioformativa	124
Figura 20. Resultados obtenidos en la Pregunta 1 y 2 -Encuesta I.....	135
Figura 21. Respuestas obtenidas en la Pregunta 3 – Encuesta I	136
Figura 22. Resultados obtenidos en la Pregunta 4 - Encuesta I.....	136
Figura 23. Respuestas obtenidas en la Pregunta 5 - Encuesta I.....	137
Figura 24. Respuestas obtenidas en la Pregunta 6 - Encuesta I.....	138
Figura 25. Respuestas obtenidas en la Pregunta 7	138
Figura 26. Respuestas obtenidas en la Pregunta 8 - Encuesta I.....	139
Figura 27. Respuestas obtenidas en la Pregunta 9 – Encuesta I	139
Figura 28. Respuestas obtenidas a la Pregunta 10 - Encuesta I.....	140
Figura 29. Respuestas obtenidas a la Pregunta 1 y 2 - Encuesta II.....	141
Figura 30. Respuestas obtenidas a la Pregunta 3 - Encuesta II.....	141
Figura 31. Respuestas obtenidas a la Pregunta 4 - Encuesta II.....	142
Figura 32. Respuestas obtenidas a la Pregunta 5 - Encuesta II.....	144
Figura 33. Respuestas obtenidas a la Pregunta 6 - Encuesta II.....	146
Figura 34. Respuestas obtenidas a la Pregunta 7 - Encuesta II.....	146

Figura 35 Respuestas obtenidas a la Pregunta 8 - Encuesta II.....	147
Figura 36. Resultados Prueba Pretest - Fluidez. Velocidad Lectora y Prosodia/ Calidad	149
Figura 37. Resultados Prueba Pretest - Nivel Textual o Literal. Pregunta 1 y 2	150
Figura 38. Resultados Prueba Pretest - Nivel Inferencial. Pregunta 3 y 4.....	150
Figura 39. Resultados Prueba Pretest – Nivel Crítico. Pregunta 5 y 6	151
Figura 40. Resultados comparativos Pretest vs Postest - Fluidez: Velocidad Lectora	152
Figura 41. Resultados comparativos Pretest vs Postest - Fluidez Lectora: Prosodia	152
Figura 42. Resultados comparativos Pretest vs Postest. Pregunta 1 y 2 - Comprensión Lectora: Nivel Textual	153
Figura 43. Resultados Prueba Pretest - Nivel Inferencial. Pregunta 3 y 4.....	154
Figura 44. Resultados Prueba Pretest - Nivel Crítico. Pregunta 5 y 6.....	155
Figura 45. Resultados obtenidos en la pregunta 3 y 4 – Encuesta III.....	156
Figura 46. Resultados obtenidos en la pregunta 5 – Encuesta III.....	157
Figura 47. Resultados obtenidos en la pregunta 6 – Encuesta III.....	158
Figura 48. Resultados obtenidos en la pregunta 7 – Encuesta III.....	158
Figura 49. Resultados obtenidos en la pregunta 8 – Encuesta III.....	159
Figura 50. Resultados obtenidos en la pregunta 9 – Encuesta III.....	159
Figura 51. Resultados obtenidos en la pregunta 10 – Encuesta III.....	160
Figura 52. Criterios de valoración agrupados según afinidad	161
Figura 53. Miniatura PPT - Pla de Aula. La Narración	211
Figura 54. Miniatura Desafíos implementados - Cartilla Entre Textos	214
Figura 55. Miniatura Material de Lectura.....	215
Figura 56. Tabla de registro: Resultados Cronolectura	223

Lista de Anexos

	Pág.
Anexo A. Carta Aval	191
Anexo B. Consentimiento Informado.....	193
Anexo C. Tabla de Registro o Anotaciones	194
Anexo D. Prueba Pretest. Habilidades Lectoras I.....	196
Anexo E. Prueba Postest. Habilidades Lectoras II.....	197
Anexo F. Encuesta I. Motivación frente al uso de Recursos Digitales en el Aprendizaje	198
Anexo G. Encuesta II. Saber – TIC.....	199
Anexo H. Encuesta III. Validación Estrategia Educativa.....	200
Anexo I. Plan de Estudios Grado Quinto - Lenguaje Período I y II.....	201
Anexo J. Guías Escolares	205
Anexo K. Material Plan de Aula - La Narración.....	211
Anexo L. Articulación con el PTA.....	212
Anexo M. Desafíos del PTA Implementados - Cartilla Entre Textos.....	214
Anexo N. Material de Lectura “El Cuento del Jueves”	215
Anexo O. Podcast	216
Anexo P. Cronolectura	217
Anexo Q. Registro Resultados Cronolectura.....	223

Resumen

Título. Aprendizaje Guiado, Recursos Educativos Digitales y Competencias Lectoras en estudiantes de Quinto Grado.

Autores. Carmona Gómez, Sandra Milena; Hernández Negrette, Erika Patricia; Suárez Martínez, Jonny Andrés.

El presente estudio resulta de una investigación que tiene como objeto implementar una estrategia de intervención en el aula basada en el aprendizaje guiado y el uso de Recursos Educativos Digitales (RED), para fortalecer la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de Quinto Primaria en la I.E. Sabalito Arriba (Puerto Escondido, Córdoba). La metodología se plantea desde el enfoque cualitativo, modelo descriptivo y parte de la literatura asociada al aprendizaje guiado dentro de la teoría constructivista, el uso de didácticas alternativas en el desarrollo de la comprensión lectora y la aplicación de herramientas tecnológicas como TIC y RED para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje. Se recolecta información con instrumentos observación, encuestas, tabla de registro, y cuestionarios pretest y postest. Los resultados evidencian que la implementación de estrategias didácticas apoyadas en modelos de aprendizaje constructivistas, como el aprendizaje guiado y la apropiación de las TIC y RED en la educación, influencia positivamente el desarrollo y fortalecimiento de competencias lectoras relacionadas con la comprensión y la fluidez, además de lograr la motivación frente al aprendizaje y forjar algunas habilidades sociales manifiestas en cambios asertivos motivacionales, comportamentales y actitudinales. Se confirman los supuestos teóricos y se indica además, la necesidad de diseñar, implementar y evaluar propuestas de intervención educativa que propendan el desarrollo y fortalecimiento de competencias apoyándose en la apropiación de herramientas tecnológicas, aprovechando la percepción favorable que tienen los educandos frente al uso de estas en procesos de socialización, aprendizaje y culturización.

Palabras clave: Competencia Lectora; Habilidades lectoras; Comprensión Lectora; Fluidez Lectora; TIC; RED.

Abstract

Title. Guided Learning, Digital Educational Resources and Reading Skills in Fifth Grade Students.

Authors. Carmona Gomez, Sandra Milena; Hernandez Negrette, Erika Patricia; Suarez Martinez, Jonny Andres.

The present study results from an investigation that aims to implement an intervention strategy in the classroom based on guided learning and the use of Digital Educational Resources (RED), to strengthen reading comprehension and fluency in Fifth Grade students at the Sabalito Arriba School (Puerto Escondido, Córdoba). The methodology is proposed from the qualitative approach, descriptive model and part of the literature associated with guided learning within the constructivist theory, the use of alternative didactics in the development of reading comprehension and the application of technological tools such as TIC and RED to facilitate the teaching-learning process. Information is collected with observation instruments, surveys, registration table, and pre-test and post-test questionnaires. The results show that the implementation of didactic strategies supported by constructivist learning models, such as guided learning and the appropriation of TIC and RED in education, positively influences the development and strengthening of reading skills related to comprehension and fluency, in addition to achieve motivation in the face of learning and forge some social skills manifested in assertive motivational, behavioral and attitudinal changes. The theoretical assumptions are confirmed and the need to design, implement and evaluate educational intervention proposals that encourage the development and strengthening of skills based on the appropriation of technological tools, taking advantage of the favorable perception that schoolchildren have regarding the use of these are also indicated. in processes of socialization, learning and acculturation.

Keywords: Reading Competence; Reading Skills ; Reading comprehension; Reading Fluency; TIC; RED.

Introducción

El lenguaje, tomado desde un amplio sentido de la comunicación, se constituye en elemento central dentro del desarrollo emocional, social, comunicativo y cognitivo del ser humano, que le faculta en la construcción y reconstrucción de significados, y cuenta con una serie de aspectos que hacen aportes indispensables al desarrollo de la civilización. De allí, la importancia de que aquellos quienes propenden por la educación, y la atención-formación de educandos, conozcan tanto teórica como metodológicamente, diversas propuestas pedagógicas y estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de habilidades comunicativas y competencias del lenguaje. Es deber de los procesos educativos preparar a las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en la consecución de competencias que les permitan de manera clara, coherente y precisa, expresarse espontánea y libremente en interacciones sociales que permeen su realidad (Álvarez, 2004; Eliash, 2007; Bohórquez y Rincón, 2018).

De modo que las competencias comunicativas, específicamente la lectora, constituyen un engranaje clave a la hora de obtener información y darle significación al conocimiento, pues durante la lectura no sólo se percibe de manera pasiva el mensaje que quiere transmitir el autor, sino que también se construye el contenido del escrito en función de las necesidades, experiencias, evaluación y selección hechas por el lector a la luz de diferentes contextos (Gómez, 2011; Ramírez, 2012; Sosa, 2014). La comprensión y fluidez lectora son entonces, facultades que mayores aportes hacen a los seres humanos para entender el medio en el que se desenvuelven y la forma de vivir en una sociedad organizada estructuralmente: las concepciones y visiones de todo aquello que lo rodea son diversas y completamente diferentes para cada persona, tanto en el proceso mismo de comprensión como en el entorno al que se aplica. Este tipo de habilidad lingüística implica la construcción de sentido en la interacción con la diversidad

de textos y los mensajes expresados en distintos códigos (Benique, 2012; Avendaño y Tabares, 2014).

Por consiguiente, la comprensión junto a la fluidez lectora, constituyen un proceso complejo en el que, a partir de la elaboración de significados, se aprende por la vía de la inferencia y la contextualización; y que también supone la interpretación de palabras con relación a un contexto significativo y la percepción del impacto de su fuerza intelectual, emocional y sensorial, haciendo necesaria la vinculación de las palabras con la experiencia del lector en un contexto determinado (Rosenblatt, 2002; Díaz-Barriga, 2010, 2014).

De otra parte, es válido señalar que en las últimas décadas, los procesos de enseñanza aprendizaje han sido impactados por la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), los Recursos Educativos Digitales (RED) y otras herramientas tecnológicas, que pretenden generar ambientes de aprendizaje contextualizados, en donde se tomen como referencia los requerimientos individuales y académicos, además de los impuestos por la innovación y la modernidad, que en conjunto, han transformado el papel de cada uno de los actores educativos, incluyendo desde la relación estudiante–docente, hasta las políticas institucionales y nacionales (Morales, 2014). Las tecnologías se constituyen así, en un nuevo soporte para facilitar y mejorar la calidad educativa (MEN, 2018); de allí, que en los ámbitos académicos este tipo de herramientas integradas en estrategias didácticas innovadoras promuevan la flexibilidad, transversalidad e interdisciplinariedad en procesos de enseñanza aprendizaje.

Es entonces, que surge como necesidad, fortalecer el papel de TIC y RED en los procesos de enseñanza aprendizaje, implementar su uso como herramientas didácticas y transformar las prácticas educativas, según las obligaciones planteadas por la sociedad desde el marco de las

Instituciones Educativas (I.E.), ya que es en ellas donde se origina realmente la sociedad del conocimiento (Latorre, 2010). Así pues, para que estos cambios impacten en profundidad, se deben transformar los modelos educativos, las prácticas pedagógicas, la forma en que aprenden los usuarios de la información y los escenarios donde ocurre el aprendizaje (Salinas, 1997; Mejía, 2011).

Se indica entonces la necesidad de plantear una estrategia de intervención en el aula para que los estudiantes a partir del uso de tecnologías desarrollen habilidades comunicativas, no sólo para la obtención de un beneficio académico, sino para lograr su formación integral, fortaleciendo aspectos socioafectivos, cognitivos, bioéticos y comunicativos (Álvarez y Parra, 2015). Por ende, el determinar, diseñar y llevar a buen término, estrategias de intervención en el aula tendientes a mejorar la comprensión lectora, elevar sus niveles y desarrollar y fortalecer la fluidez, siempre en búsqueda de la formación integral de los educandos, se hace imperativo.

De esta manera en la presente investigación, cobra relevancia diseñar y aplicar estrategias de intervención en el aula, que no sólo evalúen el nivel de comprensión y fluidez lectora, sino que realicen un seguimiento de su fortalecimiento, esperando que posteriormente beneficien y enriquezcan las estructuras fundamentales de los estudiantes en la I.E. objeto de estudio.

En consecuencia, se hace una revisión de antecedentes asociados con la situación problema y el objeto de estudio, que incluye desde las habilidades lectoras y las competencias comunicativas, pasando por el rol de estas como problema educativo, hasta las metodologías investigativas y las propuestas de intervención educativas apoyadas en RED, que posibilitan el potenciar la enseñanza aprendizaje, y que involucran supuestos teóricos y conceptuales.

Así pues, en el primer capítulo se señala el planteamiento y formulación del problema, que además de estos incluye los antecedentes de la situación problemática, la justificación,

objetivos, supuestos, constructos y alcance. Un segundo capítulo, muestra los elementos que enriquecen el marco referencial desde lo contextual, normativo, teórico y conceptual.

Posteriormente, en el capítulo tres, se pretende explicar la metodología implementada para llevar a cabo la investigación, señalando el tipo, el modelo investigativo y las fases del mismo. Además se indican el diagnóstico, diseño y aplicación de la estrategia, junto con la evaluación del proceso, la población y muestra, las categorías de estudio, los instrumentos de recolección de datos, la ruta investigativa, y las técnicas de análisis de datos, esperando obtener la mayor información relevante y precisa, que fortalezca el planteamiento de la propuesta de intervención educativa, conlleve al asertivo análisis de resultados, induzca a la obtención de una serie de argumentos que permitan el desarrollo de la discusión investigativa y la emisión de conclusiones asertivas.

Luego, en el cuarto capítulo se describe la propuesta de intervención en el aula, señalando desde su propósito y justificación, hasta los cuatro puntos clave para su diseño e implementación. Por último, el quinto capítulo registra las conclusiones a la luz del problema investigativo y su contrastación con objetivos y categorías de análisis, señalando los puntos de discusión, el impacto y las recomendaciones.

Capítulo 1. Planteamiento y Formulación del Problema

En este capítulo se pretende establecer la información del trabajo investigativo relacionada con la situación problemática a tratar, desde varios aspectos: el planteamiento del problema se hace desde su contextualización y definición, mientras su formulación se plantea desde la interacción de tres elementos: el aprendizaje guiado, los RED y los niveles de comprensión y fluidez lectora. También se registran los antecedentes investigativos y la justificación, la cual incluye la conveniencia, relevancia y utilidad del trabajo investigativo. Además, se plantean los objetivos, supuestos, constructos y el alcance investigativo.

Planteamiento

El más reciente informe de la Organización de Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO, 2020) advierte sobre la cifra, nunca antes alcanzada, de niños que aún están fuera de las aulas: 117 millones en el mundo. Esto representa más del 35% de la población en edad escolar, lo cual causa una alarma general, ya que casi a dos años del origen de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 (COVID-19) que provocó un cierre total de I.E. sin precedentes en la historia moderna, todavía no se regularizan los procesos educativos, lo que según esta entidad, repercutirá negativamente sobre el bienestar y el aprendizaje de los niños, de manera irreversible, en especial para aquellos en situación de vulnerabilidad y marginalidad.

De manera pues, que ahora más que nunca, la educación es considerada como un factor clave en el desarrollo y progreso de las naciones, pues los pueblos que se educan logran que sus ciudadanos se formen integralmente y conviertan sus potencialidades en competencias, a las cuales llegan gracias al fortalecimiento de habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas en cada

dimensión humana (Carranza y Guerrero, 2016); de manera que se hace imperativo solventar necesidades básicas de aprendizaje, ya sea desde lo cognitivo, socioafectivo, ético o comunicativo, para formar sujetos competentes que cuenten con herramientas útiles que les faciliten tener una vida digna y de calidad. Esto implica, que cada I.E debe tener, dentro de sus prioridades, formar en competencias; por ello, para fines de la presente investigación se tratan las competencias comunicativas, específicamente, la competencia lectora.

Debido a que leer y aprender son conceptos totalmente indisolubles, en la actualidad y con el apoyo de los avances tecnológicos, la lectura sigue siendo el medio más importante para adquirir conocimiento (Hena Gil, 2019); gracias a ella se construye, instruye y conecta, tanto sentimientos como pensamientos y saberes, generando el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para la formación integral biopsicosocial y cultural de cada sujeto en su ser individual como social. De manera que, es la educación mediante el fortalecimiento, entre otros, de los procesos de comprensión lectora, la llamada a impulsar el progreso de las naciones, pues los pueblos que se educan logran que sus ciudadanos desarrollen sus potencialidades y se formen integralmente, propendiendo la consolidación de una consciencia individual y colectiva que tiene en la educación una herramienta idónea para la satisfacción de sus necesidades, el establecimiento de una vida digna, la consecución y/o generación de un empleo donde labore armónica y eficientemente, considerando su proceso continuo de aprendizaje de manera competente (Carranza, 2014).

Hoy la educación debe dejar atrás el centrarse en procesos de recopilación y memorización de información, y enfocarse en el desarrollo de habilidades y competencias que le permitan al escolar encontrar y utilizar los saberes para realizar tareas cotidianas en diferentes contextos (Núñez-Valdés *et al.*, 2019). Para ser parte integral de la sociedad del conocimiento y

la información es requisito acceder, comprender y reflexionar sobre cualquier tipo de saber, lo cual de manera intrínseca genera cambios en el ámbito educativo, que a su vez conllevan a que la escuela lidere procesos que prioricen la formación de lectores competentes.

Tal como lo afirma Lasarte (2019), dentro de las funciones de la escuela se debe priorizar la formación como lector competente de los escolares, por encima de la creación de buenos lectores o amantes de la lectura, y cada docente es responsable del desarrollo de la competencia comunicativa y lectora, porque si hay comunicación, hay comprensión y por ende aprendizaje. Esto implica que, las habilidades lectoras y las competencias comunicativas no sólo involucran procesos comunicativos, sino también socioafectivos, cognitivos y metacognitivos que favorecen la autorregulación y la autonomía en situaciones de aprendizaje donde la reflexión, la toma de decisiones y la solución problemas, estimulan el logro de competencias, que trascienden a otros ámbitos (Lomas, 1998; Rodari, 2003; Sosa, 2014; Guerra y Forero, 2015; Pérez y Regino, 2019).

Al respecto de esta situación problemática, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015), insiste en que las naciones deben enfocar esfuerzos para formar a sus educandos como lectores competentes que puedan llegar a la comprensión, reflexión y utilización de un texto, comprometiéndose con el logro de objetivos, el desarrollo del conocimiento y los saberes, y la participación activa como miembro de la sociedad; de modo que en un sentido pragmático de la lectura, el lector competente sea partícipe activo de su proceso educativo y logre, a partir del uso de esta herramienta, no sólo su autotransformación, sino la de la sociedad, en una realidad de globalización económica y mundialización de la cultura. A partir de esto, la mayoría de jóvenes en edad escolar de todo el mundo, incluidos los colombianos, participan regularmente en evaluaciones internacionales (figura 1) y nacionales que valoran la competencia lectora desde la comprensión.

Figura 1. Evaluaciones internacionales en las que participa Colombia 2016 – 2019.



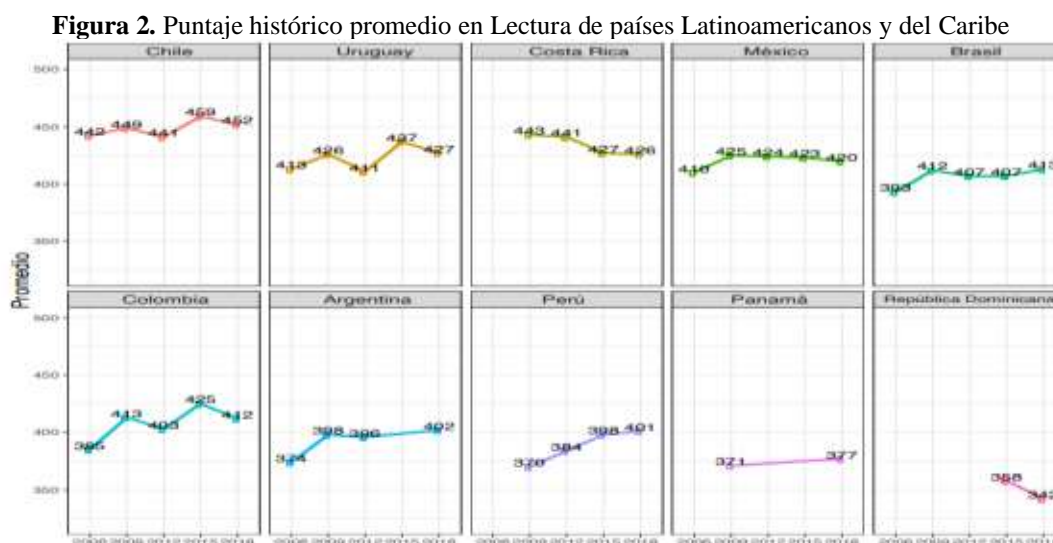
Nota. La figura muestra las diferentes evaluaciones censales de carácter internacional en las que participa Colombia entre el 2016 y 2019. Fuente. ICFES (2017).

En la presente investigación se toma como referente internacional de la situación problemática los informes presentados por la OCDE en su *Program for International Student Assessment* (PISA) que de manera trianual evalúa la capacidad de los jóvenes para resolver situaciones cotidianas aplicando los conocimientos adquiridos en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura. Autores como Benavidez y Tovar (2017), Cuervo (2018) y Clemente-Egio (2021), afirman que estos informes aparte de ofrecer una aproximación estadística periódica sobre los niveles de desarrollo de habilidades brindan también un marco de referencia que sirve como base para analizar la eficacia de los sistemas y políticas educativas, aun cuando esta evaluación deja por fuera componentes socioeconómicos y culturales propios de cada nación. En este sentido, los resultados obtenidos por cada país dan cuenta de la evaluación como proceso mas no como fin, donde una vez más se invita a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y su incidencia sobre el aprendizaje, pues la educación no se circunscribe a la evaluación sino al logro de competencias para la vida.

La prueba de matemáticas propuesta en PISA pretende medir la habilidad que tiene cada escolar para formular, usar e interpretar información como herramienta explicativa y predictiva de eventos. La prueba de ciencias está enfocada en medir si los evaluados saben qué hacer en situaciones científico tecnológicas. Mientras que la prueba de lectura busca medir la capacidad

de los jóvenes para encontrar, seleccionar, interpretar y evaluar información en diversos textos que describen varios tipos de contextos (ICFES, 2017). Desde el inicio de su partición en 2006, Colombia ha obtenido resultados, que de manera general y comparativa pueden señalarse como de aumento paulatino en ciencias y lectura, con aumento aún más discreto en matemáticas, que de manera particular y en conjunto, continúan estando por debajo de la media (ICFES, 2020).

En el caso particular de la lectura para el año 2015, los resultados muestran a Singapur ocupando el primer lugar a nivel mundial con 535 puntos, Chile como el primero en Latinoamérica con 459 puntos y Colombia con 425 puntos, por debajo de la media de 493 de la OCDE, ocupa el puesto 54 entre 70 países. En la versión de 2018, los resultados señalan a China en el primer lugar del ranking mundial con 555 puntos, de nuevo Chile primero en Latinoamérica con 452 puntos, mientras que Colombia con 412 puntos, está por debajo de la media ocupando el puesto 58 entre 77 países, ubicándola en el contexto regional, en situación similar a la de Brasil, detrás de países como Chile, Uruguay, Costa Rica y México y delante de Argentina, Perú, Panamá y República Dominicana (figura 2).



Nota. La figura muestra los puntajes obtenidos desde el 2006 por los países Latinoamericanos en las pruebas de Lectura realizadas por PISA. Fuente. ICFES (2020).

Informes entregados por la OCDE (2016, 2019) y por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2020), evidencian un aumento de 27 puntos en promedio en lo referente al área de lectura, entre 2006 y 2018. En esta última aplicación, el país estuvo 5 puntos por encima del promedio de Latinoamérica y el Caribe, 75 puntos bajo el promedio de los países asociados a la OCDE y 13 puntos bajo el promedio de los países no asociados a la OCDE. Sin embargo, se pueden apreciar dos situaciones particulares interesantes: una, el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel excelente en al menos una de las áreas evaluadas es 1.2%, muy por debajo de la media (15.3%) y de países líderes de sus regiones, como Singapur (39.1%) y Chile (3.3%). Dos, el porcentaje de jóvenes que no sobrepasan el nivel de desempeño más bajo (nivel 1) en las tres áreas evaluadas es de 38.2%, por encima de la media (13%) y de países como Singapur (4.8%) y Chile (23.3%). Cabe señalar que, en las pruebas de 2018, cerca del 50% de los educandos colombianos evaluados alcanzan por lo menos el nivel 2 en el área de lectura y ciencias, mientras en matemáticas el 35% logra el mismo nivel.

En ámbito nacional se toma como referente de la situación problemática los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Lineamientos Curriculares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2007) para el área de Lenguaje, que promueven la transversalidad, flexibilidad e interdisciplinariedad del proceso lector y que se evalúan anualmente mediante pruebas censales denominadas Pruebas Saber. Estas se aplican en Educación Básica Primaria a grados 3° y 5°; en Básica Secundaria, a grado 9°; y en Educación Media a grado 11°. Los resultados obtenidos por esta evaluación se han convertido en indicadores de Calidad (Índice Sintético de Calidad, ISC) que permiten visibilizar en estado de competencias y aprendizajes según el contexto regional, local e institucional. En las pruebas Saber 11°, los resultados nacionales de la última década (Ochoa, 2021), muestran cómo el área

de lectura crítica ha aumentado de manera lenta pero constante su promedio respecto a las demás áreas evaluadas, avanzando casi 7 puntos desde el 2011 hasta el 2020, con disminución respecto al año anterior de las vigencias 2015, 2018, 2019 y 2020 (tabla 1).

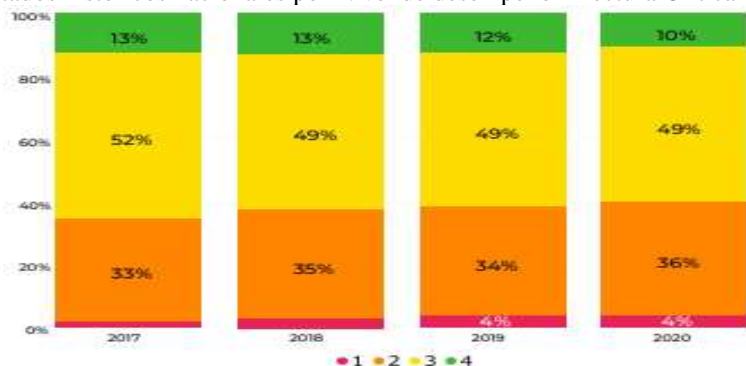
Tabla 1. Comparativo histórico Promedios Nacionales Pruebas Saber 11

Año	Colegios	Evaluidos	Lectura Crítica	Matemáticas	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Inglés	Razonamiento Cuantitativo	Competencias Ciudadana
2020	12759	515629	52.42	51.32	48.49	48.51	47.44		
2019	13399	565294	52.4	50.87	48.5	46.55	48.89		
2018	12883	561013	52.83	50.51	49.84	48.52	51.06		
2017	12818	557626	53.41	50.37	51.5	50.51	50.01		
2016	12445	570272	52.74	51.14	52.84	50.81	52.41	62.67	56.71
2015	12613	569926	49.93	50.37	50.28	50.05	50.73	51.34	49.58
2014	11629	547907	50.02	50.01	50.01	49.95	50.02	50.03	50.0
2013	12336	573113	46.503	44.188	43.792	44.264	43.575	43.948	39.136
2012	12257	578724	45.904	44.976	43.818	45.16	44.042	44.728	39.822
2011	11920	570698	45.094	44.865	43.611	44.29	43.773	44.543	39.095

Fuente. Ochoa (2021).

En cuanto a los resultados del área de lectura crítica, según los niveles de desempeño alcanzados (figura 3), las pruebas muestran que cerca del 50% de los evaluados logran, durante los últimos cuatro años, el nivel esperado (nivel 3) y entre el 10% y 13% llegan al máximo nivel de desempeño (nivel 4). Sin embargo, este valor ha disminuido a través del tiempo, pasando de 13% en 2017, a 10% en 2020. Esto según el ICFES (2021) indica que, por ejemplo, para el año 2020, sólo el 10% de los estudiantes (porcentaje que alcanzó el nivel 4) puede, entre otras habilidades, realizar procesos reflexivos sobre costumbres, creencias, juicios y maneras de ver el mundo y la realidad, planteadas por el autor de un texto, asumiendo una postura crítica sobre lo que el escrito plantea y proponiendo soluciones a problemas de interpretación subyacentes a la lectura realizada.

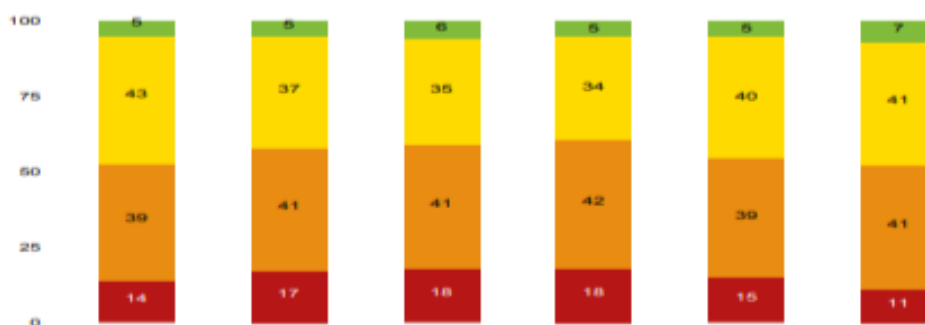
Figura 3. Resultados históricos nacionales por Nivel de desempeño - Lectura Crítica – Prueba Saber 11°



Nota. La figura muestra los resultados evidenciados en las Pruebas Saber 11° entre 2017 y 2020 en Lectura Crítica, según los niveles de desempeño establecidos por el ICFES. Fuente. ICFES (2020)

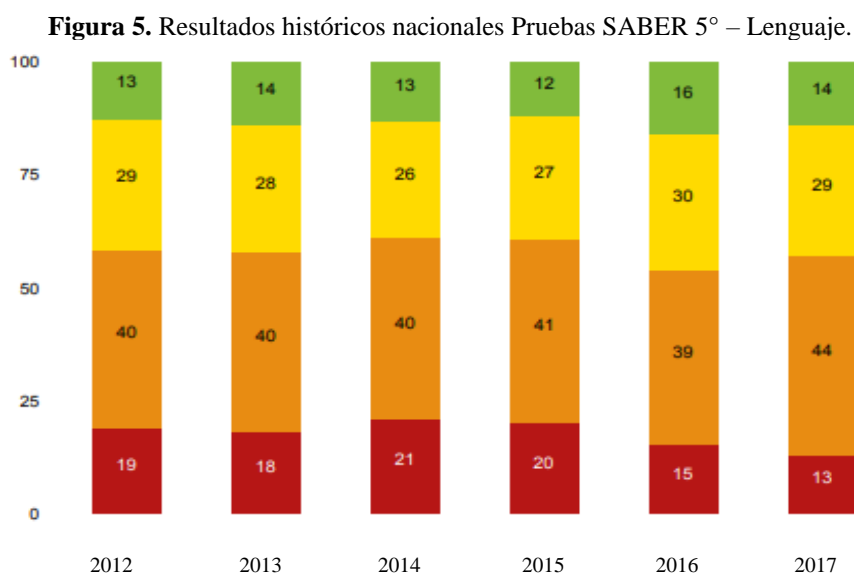
Estos resultados son consistentes con los evidenciados en las Pruebas SABER 9° en el área de Lenguaje (ICFES, 2018), pues en 2014 el 59% de la población evaluada no supera el nivel 1 y sólo el 6% llega a nivel 4. En 2015, aumenta el porcentaje de estudiantes que llegan a nivel 1 (60%), mientras que los de nivel 4, disminuyen (5%). En 2016, la brecha disminuye pues el 54% alcanza el nivel 1 y el nivel 4 conserva su 5%. En 2017, disminuye nuevamente el grupo de estudiantes en nivel 1 (52%) y el nivel avanzado sube (7%) (figura 4). En cuanto al comportamiento del promedio, se evidencia que desde el 2015 los resultados han sido positivos, en el sentido que la media nacional ha ido aumentando, siendo el 2017 el año con aumento considerable del promedio respecto a las vigencias anteriores.

Figura 4. Resultados históricos nacionales Pruebas SABER 9° – Lenguaje



Nota. La figura muestra los resultados evidenciados en las Pruebas Saber 9° entre 2012 y 2017 en Lectura Crítica, según los niveles de desempeño establecidos por el ICFES. Fuente. ICFES (2018).

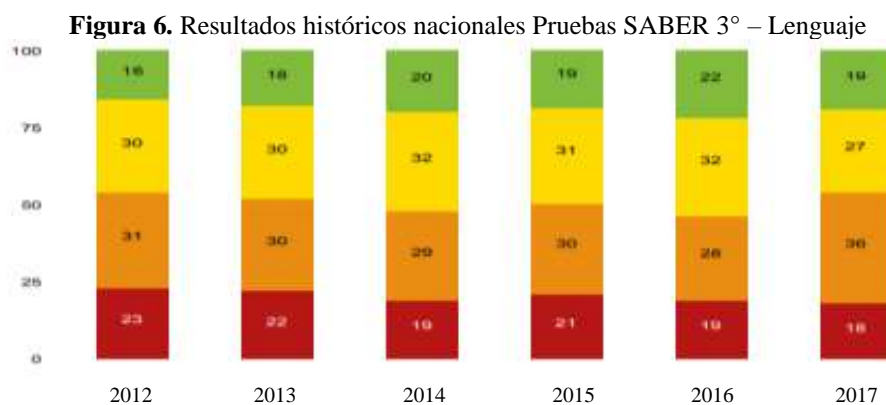
Los resultados históricos de las Pruebas SABER 5°, muestran que en 2014, el 61% de la población evaluada no supera el nivel de desempeño 1 y sólo el 13% llega a nivel 4. En 2015, la brecha se mantiene, pues el porcentaje de estudiantes en nivel 1 no varía y los que llegan a nivel 4 disminuye (12%). En 2016, la brecha es menor, pues el 54% llega a nivel 1 y el nivel 4 sube a 16%. En 2017, aumenta nuevamente el grupo de estudiantes en nivel 1 (57%) y el de nivel 4 baja (14%) (figura 5). En cuanto al comportamiento del promedio, se evidencia que desde el 2015 los resultados han sido positivos, en el sentido que la media nacional ha ido aumentando paulatinamente, siendo el 2016 el año con un aumento considerable del promedio respecto al total de las vigencias reportadas.



Nota. La figura muestra los resultados evidenciados en las Pruebas Saber 5° entre 2012 y 2017 en Lectura Crítica, según los niveles de desempeño establecidos por el ICFES. Fuente. ICFES (2018)

Los resultados de las Pruebas SABER 3° indican que en 2014, el 48% de la población evaluada no supera el nivel de desempeño 1 y el 20% llega a nivel 4. En 2015, aumenta el grupo de estudiantes que no pasan el nivel 1 (51%), y los que llegan a nivel 4 disminuye (19%). En 2016 la brecha disminuye, pues el 47% llega a nivel 1 y el nivel 4 llega a 22%. En 2017,

aumenta nuevamente el grupo de estudiantes en nivel 1 (54%) y el de nivel 4 baja a 19% (figura 6). En cuanto al comportamiento del promedio, se evidencia que desde el 2015 los resultados han sido positivos y la media nacional ha ido aumentando, siendo el 2016 el año con mayor promedio respecto al total de las vigencias referenciadas.

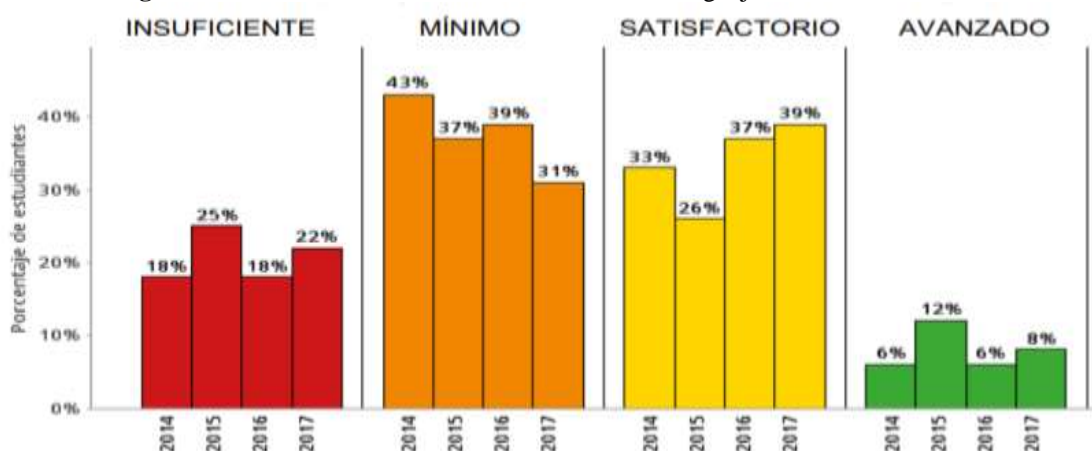


Nota. La figura muestra los resultados evidenciados en las Pruebas Saber 5° entre 2012 y 2017 en Lectura Crítica, según los niveles de desempeño establecidos por el ICFES. Fuente. ICFES (2018)

En conjunto, los resultados históricos nacionales obtenidos en las pruebas Saber 11°, 9°, 5° y 3°, evidencian un leve aumento en los promedios de las pruebas que evalúan la competencia lectora, ya sea en forma de Lectura crítica (Saber 11°) o en Lenguaje (Saber 3°, 5° y 9°); además, se observa que al aumentar el nivel de escolaridad, el porcentaje de estudiantes en nivel 4 disminuye: son más los estudiantes de grado 3° que logran este nivel de desempeño, que los de grado 5°, y estos a su vez son más, que los de grado 9° y 11°. En este punto, cobran relevancia aportes hechos por autores como Viñas (2011), Benavidez y Tovar (2017), Cuervo (2018) y Clemente-Egjo (2021) quienes señalan que la evaluación de la competencia lectora debe ir más allá de los resultados nacionales e internacionales, pues es requisito asociar e incluir factores propios del contexto socioeconómico y cultural, de cada lugar y de cada sujeto, como la pobreza, la violencia, las estrategias didácticas, los ambientes de aprendizaje y el desarrollo individual, entre otros.

La I.E. objeto de investigación no es ajena a esta realidad, los resultados de las pruebas Saber 3° lo evidencian (figura 7): los estudiantes presentan falencias en sus competencias lectoras. En 2014, el 18% de la población evaluada no supera el nivel de desempeño 1 y el 6% llega a nivel 4. En 2015, aumenta el grupo de estudiantes que no pasan el nivel 1 (25%), y los que llegan a nivel 4 aumenta (12%). En 2016, el 39% llega a nivel 2, pero a nivel 4 sólo llega el 6%. En 2017, aumenta nuevamente el grupo de estudiantes en nivel 1 (22%) y el de nivel 4 aumenta (8%). Cabe señalar que los resultados obtenidos se encuentran dentro de la media municipal, pero debajo de la nacional.

Figura 7. Resultados históricos Pruebas Saber 3° - Lenguaje - I.E. Sabalito Arriba



Nota. La figura muestra de manera comparativa los porcentajes según niveles de desempeño logrado desde 2014 hasta 2017, en las pruebas Saber 3° de la I.E. Sabalito Arriba- Lenguaje. Fuente. ICFES (2018).

Estos resultados generan preocupación, pues debido principalmente a la pandemia causada por COVID-19, los sistemas educativos a nivel mundial han sufrido una transformación sin precedentes de la cual aún se desconocen afectaciones y consecuencias en cuanto a calidad educativas refiere; por ello, las I.E. se han apoyado en el aprendizaje remoto como respuesta ante dicha emergencia, llevando a la reestructuración de las prácticas pedagógicas más allá del uso de herramientas de aprendizaje electrónico reglamentario, con el fin de garantizar el derecho a la

educación y minimizar el impacto negativo en un momento histórico para la humanidad (UNESCO, 2020).

Figura 8. Árbol de Problemas



Nota. La figura muestra la situación problemática planteada, con las causas que la preceden y sus posibles consecuencias. Fuente. Elaboración propia.

Es por ello que en la presente investigación se ha planteado una serie de causas y efectos asociados a las dificultades de los escolares de la I.E. objeto de estudio en lo referido al desarrollo de la competencia lectora (figura 8), especialmente en cuanto comprensión y fluidez corresponde, en estudiantes de grado Quinto de Educación Básica Primaria; y pretende fortalecer estos procesos, a partir de la implementación de una propuesta de intervención educativa, mediada por RED, que tenga en cuenta no sólo las teorías de aprendizaje, los modelos educativos¹, la flexibilización y lineamientos curriculares, junto con los EBC y los DBA del área

¹ Más adelante se describe la teoría de aprendizaje, constructivismo por descubrimiento -guiado- en el que se fundamenta la presente investigación.

de lenguaje, sino también las indicaciones del MEN (2021) y del Ministerio de Salud y Protección Social (Min Salud, 2021) para el retorno presencial a clases, las estrategias didácticas alternativas e innovadoras en la enseñanza para construir ambientes de aprendizaje idóneos y contextualizados, y el poder garantizar los derechos educativos de NNA.

Formulación

¿De qué manera la implementación de una estrategia de intervención en el aula basada en el Aprendizaje Guiado y apoyada en el uso de Recursos Educativos Digitales, puede influir sobre los niveles de comprensión y fluidez lectora alcanzados por los estudiantes de grado Quinto Primaria en la I.E. Sabalito Arriba (Puerto Escondido, Córdoba)?

Antecedentes del Problema

Goodman (1986) refiere que el proceso lector inicia antes que los infantes ingresen al sistema educativo pues en sus hogares usan un lenguaje intuitivo con reglas propias, en el cual se apoya la escuela para trabajar el lenguaje convencional, considerando que éste debe darle significación al aprendizaje y apoyar la evolución natural de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir). De modo que, el desarrollo de las competencias comunicativas, específicamente la lectura, en su proceso de enseñanza aprendizaje cobra vital importancia al inicio de la escolaridad, pues es la escuela la responsable de iniciar a los menores en la culturización del saber mediante procesos dinámicos cuyo objetivo sea la formación de lectores competentes (Duarte-Cuhna, 2012; Baena *et al.*, 2018).

La comprensión lectora sucede cuando el lector encuentra respuestas satisfactorias ante las inquietudes generadas al enfrentar un texto y correlacionarlo con los conocimientos previos

para inferir y asimilar lo leído (Durán y Rosado, 2018), creándose así un proceso activo e interactivo donde la comparación, inducción y deducción, al servicio de las habilidades y presaberes del lector, permiten la extracción y construcción transaccional entre experiencia y conocimiento, dentro de un contexto; esto es, que la comprensión lectora no sólo incluye la representación mental del texto por parte del lector, sino también los elementos formados de las relaciones recíprocas del contexto (Rosenblatt, 1978; Solé 1998, 2012; Gutiérrez-Braojos y Salmerón, 2012).

En concordancia, la escuela debe promover la construcción de la competencia lectora conservando el carácter flexible, interdisciplinar y transversal de la comprensión, haciendo especial énfasis en el desarrollo del proceso lector durante la educación básica que logre, al finalizar esta etapa, generar lectores críticos que apropien herramientas como la lectura, para facilitar su inserción en diferentes ámbitos y contextos durante toda su vida. Es deber de la escuela plantear estrategias pedagógicas que velen por el desarrollo de la competencia lectora, sin considerar esta labor como suscrita de manera exclusiva a una asignatura; y apoyarse en otros elementos, como las tecnologías, para dar significancia al aprendizaje (Solé, 1997), evitando efectos negativos generados por su falencia, tal como lo evidencian algunas investigaciones (tabla 2).

Tabla 2. Algunos efectos generados por la carencia de habilidades lectoras

Habilidades Lectoras		
Efectos generados por su carencia	Dificultades de comprensión	Fucks <i>et al.</i> (2003) Nelson y Machek (2007) Uribe-Enciso y Carrillo-García (2014) García <i>et al.</i> (2018)
	Inhibiciones en el desarrollo de habilidades socioemocionales e incidencia negativa sobre la autoestima y el autoconcepto	Conti-Ramsden y Hesketh (2003) Dockrell (2003) Hines (2009) Espitia (2014) Mendoza-Ramos (2019)

Disminución de la eficacia en el aprendizaje transversal y la resolución de problemas	Beltrán y Reppeto (2006) López (2015) Cerdeño-Loor <i>et al.</i> (2018)
---	---

Fuente. Elaboración propia.

Otros autores, han evidenciado que los escolares en educación básica, tanto del país como de Latinoamérica, carecen de habilidades lectoras debido a dificultades en la decodificación, comprensión y metacognición (tabla 3), en un proceso que debe ir más allá de lo cognitivo, de la percepción de grafemas, la conversión de fonemas y el reconocimiento de palabras, para generar lectores competentes (Bustamante, 2014; Gallego *et al.* 2019).

Tabla 3. Antecedentes investigativos que correlacionan las dificultades lectoras en procesos básicos

Dificultades Lectoras		
Proceso Básico	Correlaciones	Investigaciones
Decodificación Comprensión Metacognición	Conciencia fonológica y competencia lectora	Couceiro y Botelho (2017)) De la Calle <i>et al.</i> (2016)
	Decodificación y Comprensión Lectora	Bigozzi <i>et al.</i> (2017)
	Léxico y Comprensión Lectora	Perfetti y Stafura (2014) Riffo <i>et al.</i> (2014)
	Comprensión lectora y métodos de enseñanza	Outón y Suárez (2011) González y López (2015) Mariángel y Jiménez (2016)
	Comprensión Lectora y Metacognición	Ramírez <i>et al.</i> (2016) Rodríguez <i>et al.</i> (2016)

Fuente. Elaboración propia a partir de Gallego *et al.* (2019)

Adicionalmente, dentro del contexto internacional, en trabajo realizado por Jiménez-García y Verde-Romera (2021) se plantea conocer cuál es y cómo se ve afectada la competencia lectora de estudiantes de Educación Básica, según el contexto familiar y escolar. Desarrollando un proceso investigativo en el cual el innovar la práctica pedagógica a partir del reconocer la situación real, analizando y comparando la información recolectada y diseñando líneas de acción

didáctica, puedan generar mejoras educativas y motiven al escolar a realizar procesos lectores voluntarios. La muestra cuenta con estudiantes de tercer, cuarto y sexto grado, incluyendo padres de familia y maestros de I.E. situadas en cuatro ciudades de similar población : tres de Soria (España) y una de Beja (Portugal). Los resultados evidencian que a la población estudiada que cursa los primeros grados de Educación Primaria les gusta más leer y tienen actitud positiva frente a la lectura, mientras a medida que progresa el nivel de escolaridad, este gusto disminuye debido principalmente a dos factores: uno, la comprensión de lo que leen no es completa, y dos, la desmotivación.

Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020) plantean la relevancia reflexionar sobre la necesidad de regular los procesos emocionales en menores argentinos, bajo el precepto de aumentar su comprensión lectora, basados en que la pandemia vivida durante los últimos dos años, los vínculos afectivos y el aprendizaje deben apoyarse en el uso de herramientas digitales disponibles; de manera que abordan la importancia de la autorregulación en escolares y la comprensión lectora desde la perspectiva de las tecnologías educativas. Su objetivo consiste en demostrar cómo lograr una conexión eficaz entre los procesos emocionales y cognitivos en el ámbito educativo. Se concluye que tanto docentes como familias están realizando un esfuerzo adicional debido al aislamiento, comprobando que todos los implicados están empleando nuevas tecnologías para superar la situación; sin embargo, se señala que la pandemia causada por el COVID-19, ha empeorado la comprensión lectora y que alumnos y padres presentan más dificultad en la regulación de sus emociones.

Fumagalli *et al.* (2020) indican que para leer fluidamente no solo se debe tener en cuenta la rapidez con que se lee sino también no cometer errores al pronunciar, y que esto a su vez se refleja sobre la comprensión y expresividad al leer. Así pues, proponen llevar a cabo un análisis

sobre la fluidez lectora en un grupo de menores argentinos, haciendo diferencia entre quienes tienen dislexia y quienes no tienen dificultades lectoras según su edad cronológica, realizando una tarea lectora en voz alta y comprendiéndola. El análisis se realiza por espectrografía, midiendo errores, vacilaciones y silabeos, aplicados en una escala subjetiva de fluidez. Los resultados evidencian diferencias entre los grupos, siendo el grupo de menores con dislexia el que muestra más pausas de larga duración. También se halla que quienes cometen más errores, tienen mayor cantidad de silabeos y vacilaciones, lo cual afecta de manera negativa su comprensión lectora. Para finalizar, la evidencia dada por el análisis espectrográfico, indica que las medidas subjetivas son una herramienta fiable para la evaluación de la fluidez lectora.

Álvarez-Cañizo *et al.* (2019) resaltan que, generalmente las investigaciones relacionadas con fluidez lectora y comprensión se centran en estudiantes de primeros grados de educación básica y usan textos narrativos. Así que, señalan la relevancia de continuar desarrollando el proceso de fluidez en estudiantes de cursos de mayor nivel de educación básica y media, usando textos expositivos. De manera que plantean un estudio cuyo objetivo es investigar la fluidez y la comprensión lectoras en estudiantes de Secundaria en España, comparando dos textos (narrativo y expositivo) con distintos tipos de oraciones (declarativa, adversativa y enumerativa). Los resultados ponen de manifiesto diferencias en cuanto a la fluidez refiere, de acuerdo con el tipo de texto, evidenciando una prosodia de mayor asertividad al leer textos expositivos, sugiriendo que los lectores confían en ella para su comprensión. Además, se halla una mayor relación de variables prosódicas con el texto expositivo que con el narrativo. Se concluye que las habilidades lectoras como la fluidez se desarrollan progresivamente durante la etapa escolar, pareciendo que el texto expositivo, debido a su mayor dificultad, requiere aún más apoyo y exageración de la prosodia al ser leídos para para poder comprenderlos.

Bizama *et al.* (2019) realizan un estudio donde analizan cómo influyen sobre la comprensión lectora, variables de tipo cognitivo, tanto de dominio general (inteligencia fluida, memoria de trabajo), como de dominio específico (exactitud, velocidad) en la comprensión lectora. Para ello toman a 98 estudiantes chilenos de tercer grado de educación básica a quienes les toman medidas de inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez lectora (exactitud y velocidad) y comprensión de textos. Los resultados evidencian la contribución significativa de ambos dominios cognitivos sobre la comprensión lectora, con similar contribución en lo referido a velocidad lectora, aun cuando la exactitud no se afecta de manera significativa.

Gallego *et al.* (2019) señalan como objetivo en su investigación establecer el nivel de comprensión lectora en una muestra de 186 estudiantes chilenos, mediante un estudio transversal de corte cuantitativo, para conocer no sólo el nivel de comprensión lectora en el que se ubican (literal, inferencial, crítico) sino también el nivel de aprendizaje lector (insuficiente, elemental, adecuado). Los resultados evidencian que tanto el nivel de comprensión lectora como su aprendizaje, va en detrimento ante el avance en el nivel educativo, evidenciando una progresión inadecuada frente al desarrollo de la lectura, sin diferencias significativas relacionadas con el género.

Gomes-Machado y Ko-Freitag (2019) indican que la fluidez lectora puede repercutir en los resultados de pruebas censales que evalúan comprensión, de manera que plantean como objetivo investigativo diseñar un instrumento diagnóstico del perfil lector, en cuanto a la comprensión refiere, a partir del control de la fluidez lectora y considerando las pistas de procesos de automaticidad en la decodificación que llevan a la comprensión, bajo el método Curriculum Based Measurement (CBM), tomando como población un grupo de estudiantes brasileros. Los resultados evidencian que la herramienta diagnóstica del perfil del lector,

diseñada por los investigadores, puede contribuir al enfoque y enseñanza de la lectura, al permitir la evaluación del desempeño de los estudiantes en los procesos de decodificación y comprensión de las pistas identificadas en la lectura en voz alta. Además, con el apoyo del cuerpo docente, se generan espacios de lectura en voz alta que permiten identificar los perfiles de los lectores, así como las dificultades específicas sufridas, brindando elementos determinantes para que la propuesta educativa diseñada bajo el método CBM propenda el desarrollo de la fluidez lectora en portugués brasileiro.

Ya en el plano nacional, Rojas *et al.* (2019) indican que ante la necesidad de comunicación del ser humano, en su anhelo constante y primordial, este ha de desarrollar una serie de habilidades básicas (hablar, escuchar, leer, escribir), implícitas en el desarrollo del lenguaje y que además sirven como medio de construcción de la capacidad cognitiva y como mecanismo facilitador de adaptación social. Por ello, plantean una investigación cuyo propósito es demostrar la necesidad de promover la lectura literal e inferencial en estudiantes de primaria en una I.E. de Boyacá. Para ello, presentan elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que han sido abordados dentro del diseño y aplicación de la investigación con fines educativos y pedagógicos. Los resultados evidencian que luego de implementar una propuesta pedagógica didáctica, los escolares mejoran su comprensión lectora como proceso ligado al sentido y significado de esta dentro del contexto inmediato.

Ávila *et al.* (2018) siguiendo lo señalado por la Ley General de Educación (1994), que en sus objetivos para la Educación Básica Primaria, privilegia el desarrollo de habilidades comunicativas para leer y comprender; y analizando los bajos resultados obtenidos en las Pruebas Saber (Lenguaje) de una I.E. de Boyacá, plantean diseñar una acción didáctica apoyada en el uso de las TIC (computadores, tablets) para complementar las guías de Escuela Nueva, con

el fin de fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes. Los resultados evidencian un mejor desempeño lector luego de que los estudiantes realizaran las actividades propuestas. Además, resaltan como logro adicional la transformación de la práctica pedagógica docente y la disminución de la renuencia al cambio.

Correa-Ospina y Martínez-Farfán (2018) logran establecer una serie de estrategias y actividades pedagógicas como parte de una secuencia didáctica (interpretación, organización, memoria, valoración) que propenda el desarrollo de la competencia lectora con el fin de aumentar el nivel de desempeño académico de un grupo escolar en una I.E. de Caquetá. Así pues, plantean una intervención pedagógica desde el enfoque cualitativo descriptivo, basada en cuatro estrategias (interpretar, organizar, valorar, memorizar), el uso de las fábulas y el apoyo de las TIC. De modo que realizan un ciclo definido de actividades articuladas que propendan el desarrollo de las dimensiones de formación en lenguaje propuestas por el MEN para la Educación Básica; y que tiene en cuenta los componentes transversales evaluados en las Pruebas Saber. Los resultados evidencian las bondades de la propuesta, no sólo por la mejora en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los escolares involucrados, sino también debido a que por su flexibilidad se convierte en una herramienta para uso transversal e interdisciplinar.

Durán *et al.* (2018) indican que la lectoescritura constituye un proceso cognitivo básico dentro de la competencia comunicativa que debe desarrollarse desde los inicios de la escolarización. De allí que llevan a cabo una investigación cuyo objetivo es fortalecer la comprensión lectora mediante la utilización de herramientas tecnológicas (computadores y tablets), en pro de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes. De manera que, bajo el enfoque cualitativo, alcance descriptivo, intervienen una I.E. en Magdalena. Los resultados evidencian que la comprensión lectora de los escolares aumenta de forma considerable al

implementarse herramientas tecnológicas que apoyen las actividades pedagógicas, que a su vez, potencian el desarrollo de diversas competencias, generando el aumento del rendimiento académico no sólo en la asignatura de lenguaje sino también en otras áreas del conocimiento.

González (2018) plantea una investigación que surge de las prácticas de aula en los ambientes de formación extendida que hace parte del programa 40x40 de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, con los cuales se busca fortalecer y mejorar los niveles de comprensión lectora, implementando estrategias didácticas de enseñanza con mediación de ambientes de aprendizaje que incluyen las TIC. Los resultados de esta investigación de enfoque cuantitativo, diseño cuasiexperimental, permiten determinar la importancia de adaptar estrategias de enseñanza mediadas por ambientes de aprendizaje lúdicos apoyados en las tecnologías, a la luz de una evaluación diagnóstica aplicada a estudiantes que conforman grupos heterogéneos.

Jiménez *et al.* (2018) señalan que la integración de las TIC en los procesos educativos resulta importante por cuanto dinamiza la relación docente estudiante. Al respecto, plantean una investigación orientada bajo el análisis de la pertinencia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje -OVA- (pc portátil, Tablet, televisor LCD, paquete de Office Básico, internet WiFi, video beam) como mediadores didácticos, indagando sobre su uso, apropiación e innovación por parte del cuerpo docente en una I.E. del Magdalena. Los resultados indican que los docentes que lleva a cabo su práctica pedagógica usando estrategias apoyadas en TIC y OVA dinamizan y fortalecen los procesos de enseñanza a aprendizaje, logrando que sus estudiantes tengan un rol activo durante su proceso formativo. Se concluye sobre la relevancia de que los docentes diseñen estrategias didáctico pedagógicas innovadoras, que posibiliten su uso transversal e interdisciplinar.

Para finalizar, Suárez-Palacio *et al.* (2018) presentan una investigación centrada en la implementación de las TIC para el mejoramiento de los niveles de literacidad en los estudiantes de primaria de una I.E. en Antioquia. Para ello, se plantean tres ideas: uno, la lectura y la escritura como prácticas de literacidad; dos, el lugar de la comprensión lectora y la literacidad en el rendimiento académico de los estudiantes; y tres, las TIC como herramientas o recursos, que facilitan la comprensión lectora y afianzan el rendimiento académico. Este ejercicio escritural permite vislumbrar, entre otras, que los bajos niveles de comprensión lectora afectan significativamente el desempeño académico de los estudiantes, pues son base fundamental para que los procesos de aprendizaje sean óptimos y significativos; ante tales circunstancias, la implementación de herramientas y la aplicación de recursos digitales ayudan a mejorar dichos niveles, en tanto permiten a los estudiantes tener un rol activo en su aprendizaje, propiciando así ambientes educativos innovadores y enriquecedores. Esto debido a que, a partir de la relación entre docente estudiante y la implementación de TIC, se construye conocimiento, permitiendo que los estudiantes aprendan a relacionarse con la información de una manera crítica y reflexiva.

Justificación

En la actualidad, es vital que los ambientes de aprendizaje no se circunscriban al espacio escolar institucional propio de la educación formal, ni tampoco a una modalidad particular; es pertinente implementar espacios que se adapten a las necesidades del contexto y busquen establecer condiciones en las que el conocimiento se haga significativo, donde la experiencia se una a los nuevos saberes en procesos de análisis, reflexión y apropiación. Para ello, se debe tomar en consideración el espacio (tanto la virtualidad en el aprendizaje remoto, como la presencialidad), las condiciones del estudiante, el acompañamiento familiar, las directrices

institucionales, el rol docente (y su transformación), los contenidos educativos y los tiempos de aprendizaje, entre otros (Beltrán y Rojas, 2016).

En este sentido, la justificación de la presente investigación no sólo se centra en evidenciar el efecto del uso de RED, que implementados dentro de una propuesta de intervención en el aula basada en el aprendizaje guiado fortalezca las habilidades lectoras relacionadas con la comprensión y la fluidez, sino también busca plantear estrategias didácticas que promuevan el cambio hacia ambientes de aprendizaje innovadores e inclusivos, donde los educandos muestren mayor motivación e interés por el aprendizaje, sin perder de vista las restricciones sanitarias propias de la enseñanza en tiempos de pandemia.

Además, se plantea que la presente investigación es conveniente, pues se basa en el desarrollo de la competencia lectora como factor necesario para el desarrollo biopsicosocial y cultural de NNA. Es de impacto, pues influye sobre la adaptación social en contextos cognitivos y socioafectivos. Es de interés pues aborda un fenómeno educativo que puede solventar la relación entre la ejecución de estrategias pedagógicas innovadoras, el asertivo cambio actitudinal (de docentes y estudiantes) y la transformación de prácticas educativas.

Es fundamental, porque contribuye con la aplicación de estrategias pedagógicas que estimulan la participación, la motivación y el interés, ofreciendo experiencias directas relacionadas con el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, la confianza y la autorregulación, entre otras. Su utilidad se da en la generación de espacios educativos donde se utilicen las TIC para estimular el aprendizaje significativo. Su valor científico radica en que al disponer de resultados fielmente conseguidos, de manera bioética, estos puedan servir como base para diseñar estrategias curriculares tendientes a fortalecer la competencia lectora y mejorar la motivación del estudiante frente al aprendizaje.

Es de relevancia pedagógica, porque a partir de los resultados obtenidos se pueden implementar planes de mejoramiento que permitan cualificar los programas del área de lenguaje que se desarrollen a nivel institucional. Su viabilidad y factibilidad se dan al contar con el apoyo tanto de las autoridades correspondientes en cada ámbito, como con el de la comunidad educativa involucrada en el estudio.

Cabe señalar que dentro de la conveniencia y relevancia social para realizar la presente investigación, se encuentra también, el cumplir con las metas propuestas por el gobierno nacional, en cuanto a que en 2025, Colombia sea el país mejor educado de Latinoamérica (Leandro-Ayala y Yaya-Blanco, 2019). Esto sumado a las directrices dadas por el MEN (2020), que aún en pandemia, insiste en la necesidad de desarrollar competencias lectoras, favoreciendo la comprensión y fluidez, implica que las I.E. deben hacer una tarea de revisión, diseño, adaptación, adopción y evaluación de estrategias didácticas que implementen el uso de TIC, como apoyo en la enseñanza remota, la alternancia escolar y la presencialidad, fortaleciendo los ámbitos educativos emergentes en la búsqueda de garantizar los derechos educativos de NNA, a pesar de las circunstancias y en pro de su formación integral.

Así pues, en la presente investigación se considera requisito apoyarse en aportes epistemológicos, teóricos y empíricos, que permitan el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora desde la construcción significativa del aprendizaje y la interiorización de aquellos saberes que se puedan aplicar de manera transversal e interdisciplinar, y que además, sirvan como herramientas útiles para que cada sujeto asuma su rol dentro de una sociedad más globalizada, competitiva y cambiante. Por ello, toma como referentes teóricos, los aportes del aprendizaje guiado como aplicación del constructivismo, desde la perspectiva de Piaget (1955), Vigotsky (1926) y Ausubel (1978) para la enseñanza aprendizaje (descritos en el capítulo 2).

Adicionalmente a lo ya expuesto, se resalta dentro de la utilidad metodológica y las implicaciones prácticas, el hecho de plantearse la presente investigación con el fin de evidenciar el impacto causado al desarrollar estrategias didácticas que usen RED, en modelos de enseñanza remota, de alternancia escolar y presencialidad, como respuesta educativa ante una pandemia para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de las competencias lectoras, en estudiantes de Educación Básica Primaria en una I.E. de Puerto Escondido (Córdoba, Colombia). De manera que a nivel institucional, local y nacional se revisen y evalúen estrategias didácticas, que apoyadas en TIC, den soporte al aprendizaje y al desarrollo de competencias, facilitando que el educando se integre al engranaje social y cultural, y en el futuro, al laboral.

Finalmente, se indica como parte del escenario en el que se desarrolla el presente estudio, los efectos de dos años de educación en pandemia y la *nueva normalidad educativa en postpandemia* que no sólo debe tomar en consideración las consecuencias de procesos formativos dados desde la educación remota, con acompañamiento o no del grupo familiar, a pesar de haber estado en confinamiento, sino también el impacto sobre las comunidades educativas de regresar a prácticas presenciales con unos estudiantes a quienes les cuesta retomar la rutina escolar, que va desde la longitud de la jornada y el desplazamiento a la I.E., hasta el uso de uniforme, las actividades pedagógicas planteadas y los plazos de entrega de las mismas; y un cuerpo docente que se vio forzado a implementar estrategias didácticas apoyadas en RED y procesos comunicativos sincrónicos online, durante la pandemia, y que ahora debe considerar la adaptación de tales recursos dentro de la presencialidad del aula, aprovechando sus beneficios y continuación con su apropiación. Por ello, en la presente investigación se considera pertinente indagar sobre la utilización de las TIC por parte del profesorado con el fin de identificar, desde

su percepción, si la implementación de estas herramientas tecnológicas llega sólo conocerlas, progresa a utilizarlas o logra la idoneidad de transformarlas.

Objetivo General

Implementar una estrategia de intervención en el aula basada en el aprendizaje guiado y apoyada en el uso de Recursos Educativos Digitales, para fortalecer la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de Quinto Primaria en la I.E. Sabalito Arriba (Puerto Escondido, Córdoba).

Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión y fluidez lectora de los estudiantes de Quinto Grado, a partir de una prueba pretest de carácter cognitivo.
- Diseñar una estrategia de intervención en el aula basada en el aprendizaje guiado y los RED para desarrollar la fluidez y comprensión lectora, teniendo en cuenta la flexibilización curricular de la asignatura Lenguaje.
- Implementar la estrategia de intervención en el aula diseñada, para fortalecer la competencia lectora, en cuanto comprensión y fluidez refiere, en la población objeto de estudio.
- Determinar el efecto de la estrategia de intervención en el aula sobre el nivel de comprensión y fluidez lectora, luego de aplicar una prueba postest y una encuesta previamente validados.

Supuestos

- La implementación de una estrategia de intervención en el aula apoyada en el aprendizaje guiado y el uso de RED tiene un efecto positivo sobre el nivel de comprensión lectora de la población objeto de estudio.
- La implementación de una estrategia de intervención en el aula apoyada en el aprendizaje guiado y el uso de RED tiene un efecto positivo sobre la fluidez lectora de la población objeto de estudio.

Constructos

Aprendizaje guiado.

Este tipo de aprendizaje se basa en que el escolar obtenga los conocimientos por sí mismo a partir de una guía mínima del docente, quien es el encargado de organizar estrategias y actividades que privilegien la búsqueda, exploración e investigación, con el fin de que los educandos obtengan conocimientos nuevos, relevantes al tema y habilidades para la solución de problemas, la formulación de reglas, el probar hipótesis y reunir información, entre otros (Bruner, 1961; Schunk, 2017). Autores como Kirschner *et al.* (2006) y Schunk (2017) señalan que el aprendizaje guiado también se conoce como aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje de indagación y aprendizaje de experiencia, que hacen parte de la teoría constructivista².

² Este se describe en el capítulo 2.

Recursos Educativos Digitales (RED).

Los materiales digitales se denominan RED cuando presentan una intencionalidad pedagógica enfocada en el logro de un objetivo de aprendizaje y su diseño responde a características didácticas propias del contexto educativo, que incluyen elementos multimediales como imágenes, sonidos, videos y animaciones.

Los RED se han convertido en agentes propiciadores de cambios en la educación³, no sólo por proponer nuevas formas de comunicación e interacción, sino también por poner de manifiesto la necesidad de desarrollar habilidades y competencias, en una realidad cada vez más permeada por la globalización de la economía y la mundialización de la cultura (AgenciaEduca, 2017; Correa-Ospina y Martínez-Farfán, 2018).

Competencia lectora.

La competencia lectora hace referencia a la capacidad de aprender, crear y usar signos a partir de la interacción de componentes cognitivos, simbólicos, semióticos, lingüísticos, discursivos y pragmáticos, entre otros, que permiten a quien lee, adquirir, comprender y producir un mensaje en diferentes contextos, gracias a la interrelación entre lector, texto y contexto (Solé, 2012; Baena *et al.*, 2018). Además, el paso de habilidad a competencia lectora⁴ debe darse bajo el precepto de que esta implica conocer y emplear la lengua en una situación mediada por la experiencia, la necesidad, la motivación y la acción, en un proceso de renovación y reconstrucción constante, que es esencialmente humano (Hymes, 1974; Cuervo, 2018).

³ En el capítulo 2, se indica su rol dentro de la educación y la sociedad del conocimiento.

⁴ Se describe en el capítulo 2, desde las perspectivas de diversos autores, los lineamientos del MEN y su evaluación, entre otros.

Alcance

El gobierno de Colombia ha puesto como una de sus metas para el 2025, en lo que a educación refiere, ser catalogada como la nación mejor educada de América Latina (Leandro-Ayala y Yaya-Blanco, 2019). Para ello, ha creado una serie de políticas y programas tendientes a aumentar el porcentaje de escolares que lleguen a los más altos niveles de desempeño en pruebas externas; entre estas se encuentran el ISC que posiciona en un ranking nacional a las I.E. mediante la asignación de calificaciones obtenidas según los resultados académicos logrados en pruebas Saber y el Programa Todos a Aprender (PTA) (Beltrán y Rojas, 2016).

De manera que para dar cumplimiento a los lineamientos señalados por el Estado, a través del MEN, y teniendo en cuenta las actuales condiciones generadas por la pandemia causada por COVID-19, se hace necesario el implementar estrategias de intervención en el aula, que a partir del uso de RED y bajo la orientación del aprendizaje guiado, propendan el desarrollo de la competencia lectora, en especial, el fortalecimiento de la comprensión y fluidez.

Es relevante resaltar que, el diseño, ejecución y evaluación de este tipo de estrategias educativas, debe realizarse teniendo en cuenta factores adicionales como el contexto particular del educando, pues en el nivel escolar a intervenir no sólo se debe incluir el acompañamiento familiar sino también el tipo de equipos con que se cuenta, el número de personas que dependen de ellos y los horarios de acceso, entre otros (Tacha, 2019).

Limitaciones

La principal limitación del presente trabajo es el tiempo de realización, pues a pesar de su planeación y establecimiento de parámetros específicos de participantes, lugar, fecha y hora, suceden inconvenientes que no permiten llevar a cabo los procesos investigativos con el rigor de

tiempo deseado. Un ejemplo de esto son las actividades institucionales que interfieren o se sobreponen a los tiempos de ejecución de la investigación, tanto aquellas propias de la I.E. intervenida como las de la Universidad. De modo que, sobre la marcha se hacen ajustes, adopciones y adaptaciones para lograr cumplir los objetivos establecidos sin que se afecte negativamente la experiencia investigativa.

Se incluyen también aquellas limitaciones relacionadas con la integración de la propuesta educativa de manera regular al desarrollo de la asignatura lenguaje, pues conviene señalar que la aplicación continua de esta adicionando, adecuando y adaptando actividades de aprendizaje según el contexto, pretende facilitar y hacer más dinámico el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, se registran aquellas limitaciones propias de la ubicación geopolítica de la I.E. intervenida y el difícil y restringido acceso terrestre, acuático y aéreo, no siendo arbitrario el nombre otorgado al municipio en el que se encuentra. Aclarando que con estas dificultades de acceso físico van de la mano aquellas relacionadas con van de la mano con infraestructura, conectividad, disponibilidad y uso de TIC y demás recursos digitales.

Capítulo 2. Marco de Referencia

Rivera-García (2020) indica que uno de los obstáculos que debe enfrentar quien hace investigación en ciencias sociales se relaciona con consultar los aportes anteriores hechos sobre el tema en cuestión y cómo plantearlos sin que sean un duplicado. Por ello considera que el marco de referencia debe ser el orden lógico, en secuencia y cohesión de los elementos encontrados en las fuentes seleccionadas, que se dan en torno al planteamiento del problema y deben ser utilizadas como base y fundamento en la proposición de soluciones que mitiguen o solucionen dicha situación. De allí que la autora señale la construcción del marco de referencia como una etapa investigativa ardua, difícil de elaborar y que requiere de mayor tiempo para su desarrollo; que debe plantearse desde un enfoque teórico, conceptual, histórico, situacional y legal, entre otros. En este apartado, y para efectos de la presente investigación y dando cumplimiento a las indicaciones dadas por la Universidad de Cartagena, se incluye la revisión de antecedentes de la realidad a investigar, desde cuatro enfoques: el marco contextual, el marco normativo, el marco teórico y el conceptual.

Marco Contextual

Rivero (2020) señala que el marco contextual en una tesis investigativa implica el delimitar elementos asociados con el espacio, lugar y tiempo reales en los que sucede el estudio; lo cual puede percibirse desde dos enfoques, uno, que describe el ámbito o contexto propio de cada parte del conocimiento específico en el cual se realiza el proceso investigativo, y dos, el espacio físico en el cual se desarrolla dicho proceso. Así pues, en el presente escrito se aborda este marco describiendo de manera situacional la I.E. intervenida.

La I.E. Sabalito Arriba se encuentra ubicada en la zona rural del municipio costero de Puerto Escondido en el norte del departamento de Córdoba. Es una entidad educativa de carácter oficial, que presta sus servicios a la población del departamento de Córdoba, circunscrita al municipio de Puerto Escondido; atiende aproximadamente a trescientos NNA con edades entre los 5 y los 18 años, en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, garantizando la educación gratuita de comunidades vulnerables ubicadas en estratos socioeconómico 1 y 2 del sector rural. Las actividades económicas que dan sustento a esta población se ubican dentro del rubro de pequeños cultivadores y ganaderos que intercambian productos agrícolas en poblaciones vecinas. Además se cuenta con maestros artesanos, y debido al arraigo cultural propio del Bajo Sinú, las ferias y fiestas patronales cobran gran relevancia. La comunidad educativa se caracteriza por su diversidad étnica, con composición familiar variada, donde predomina el cuidado de los menores por parte de abuelos (INEDSA, 2018; 2022).

La I.E. Sabalito Arriba tiene como misión la formación integral del ciudadano *“con miras a un desempeño personal, científico, cultural, social, capaz de conservar su entorno para hacer de este agradable y sostenible; respetuoso de la moral y la ética que le permita vivir en armonía con Dios y sus semejantes, alcanzando así su éxito en la vida”* (INEDSA, 2022, p. 6). Además, consigna dentro de su filosofía institucional el contribuir al desarrollo humano a partir de la promoción de procesos educativos y servicio social, basados en la formación integral biopsicosocial y cultural de sus educandos, que a futuro, les facilite su integración en la sociedad como ciudadano idóneo, capaz de aportar en la construcción y conservación de un ambiente biosostenible en una realidad permeada por la globalización de la economía y la mundialización de la cultura (INEDSA; 2022).

Esta I.E. considera dentro de sus principios institucionales la transparencia, el desarrollo humanístico, la equidad, la autonomía, el servicio y la diversidad lingüística.

Por otra parte, la I.E. intervenida, que trabaja bajo el paradigma constructivista social y personalizado, cuenta con un administrativo docente, una secretaria, cerca de 300 NNA que conforman el cuerpo estudiantil y un cuerpo docente de 18 maestros que trabajan por el mejoramiento de la calidad educativa bajo la premisa de implementar elementos y estrategias curriculares que permitan avanzar en el proceso del desarrollo del estudiante, de acuerdo con los recursos disponibles, las dificultades propias del escolar y de la zona geopolítica, las experiencias e interés de los NNA, y los factores socioeconómicos del medio en el que se desenvuelven, haciendo grandes esfuerzos por innovar metodológicamente sin dejar a un lado su identidad cultural (INEDSA, 2018; 2022).

Figura 9. I.E. Sabalito Arriba - Planta física



Nota. La figura muestra de forma panorámica la planta física correspondiente a la IE. Sabalito Arriba.
Fuente. Autores de la investigación

Dentro de la planta física consta de un lote con 800 m², contando con dos sedes, una denominada principal y otra, Sabalito Central. La implementación de la estrategia de intervención en el aula se desarrolla en la sede principal, que cuenta con 7 salones, un rancho de con techo de Eternit que se utiliza como comedor escolar, un aula de informática que no cumple

con las condiciones básicas para esta función, una unidad sanitaria, 2 aljibes y un espacio al aire libre dedicado a la realización de actividades lúdicas, recreativas, pedagógicas, de servicio social y huerta escolar, entre otras (figura 9).

Esta I.E., ha recibido equipos propios de recursos tecnológicos como computadores portátiles que no han sido aprovechadas de manera óptima como alternativa de desarrollo pedagógico ni instrumentalizadas en su aplicación e implementación, desvirtuando su potencialidad constructiva de saberes y dejando atrás su utilización para promover interacciones globales y diversas, que generen en los educandos las innovadoras formas de aprender significativamente (INEDSA, 2022). Es por esto que los docentes investigadores plantean la necesidad de redireccionar estrategias didácticas que permitan la interacción pedagógica a partir de TIC y RED como herramientas tecnológicas que promuevan en los estudiantes de grado Quinto, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades comunicativas y competencias lectoras.

Marco Normativo

En el marco internacional, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2005), la UNESCO (2004, 2008), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2008) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2007) han establecido que, dentro de las políticas estatales, los gobiernos deben promover el uso de TIC como herramientas educativas necesarias para el desarrollo de los pueblos, pues son requisito en la actual sociedad de la información y el conocimiento. También señalan, que tener acceso a infraestructura tecnológica y usarla dentro del sistema educativo, propende la aceleración del progreso económico y social, reduciendo los índices de pobreza, aumentando las garantías educativas y mejorando la calidad de vida de los ciudadanos, sus familias y comunidades.

En consecuencia, el Estado colombiano, ha establecido una serie de lineamientos, normativas y políticas que, en términos de educación y bienestar de la población, orientan la formación integral biopsicosocial y cultural de sus NNA, basadas en lo estipulado por la Constitución Política (1991), la Ley 114 o Ley General de Educación (1994), el Decreto 1860/1994, la Resolución 2343 de 1996, el Decreto 1290 de 2009, el Plan Nacional Decenal de Educación (2016), y más recientemente, debido a la pandemia causada por COVID-19, la Directiva 005 de 2021 y la Resolución 777 de 2021.

En el Título I y II de la Constitución Política nacional (1991) se establecen los principios fundamentales, derechos, garantías y deberes de los ciudadanos y del Estado, señalando a este último como el encargado de servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar los principios, deberes y derechos de todos; haciendo plausible la orientación de dichos parámetros hacia la búsqueda de herramientas que mejoren la calidad de vida de los colombianos. En la carta magna, el Artículo 45, indica que NNA tienen derecho a la protección y a la formación integral; el Artículo 69, promueve la investigación en todas las instituciones y niveles educativos, con la garantía de ofrecer condiciones para su desarrollo; el Artículo 189, hace referencia a la inspección y vigilancia de los procesos educativos y de enseñanza; el Artículo 365, consagra la educación como un derecho y delega al Estado la responsabilidad de su prestación eficiente. Sumado a estos, y afectando directa o indirectamente el presente escrito, se encuentran los artículos que hacen referencia a la protección de la diversidad étnica y cultural (Artículo 7); la protección de la riqueza cultural de la nación (Artículo 8); la promoción del libre desarrollo de la personalidad (Artículo 16); la libertad de conciencia y de expresión (Artículos 18 y 20); la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (Artículo 27); la educación

como derecho personal y servicio público de función social (Artículo 67); y el fomento de la cultura a través de la educación (Artículo 70) (Senado, 1991).

En el caso particular de la Ley General de Educación (1994), rectora de la educación colombiana, y en relación con la presente investigación, se toma como referente el Artículo 5, que señala a la educación como formadora de los colombianos en el respeto a la vida; a los derechos humanos; a la paz y democracia; en la práctica del trabajo y la recreación; el mejoramiento cultural, científico y tecnológico; y la protección del ambiente.

Es pertinente indicar que el MEN (2004) en sus EBC, señala la importancia de la formación en lenguaje, describiendo las metas que tiene la formación en esta área del conocimiento durante la Educación Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, orientando la manera en que debe darse la formación dentro de la asignatura, y estableciendo la estructura de los EBC del lenguaje bajo cinco premisas: la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la literatura, la ética de la comunicación y los medios de comunicación junto a otros sistemas simbólicos.

Dentro del Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 2016) el Estado propone que se debe impulsar una educación transformadora de paradigmas, mediante la promoción de competencias como el pensamiento crítico; la convivencia; la creatividad; la innovación; la colaboración; la solución de problemas; el liderazgo; y el manejo de información y los procesos comunicativos, entre otros. También exalta la necesidad de incluir en el currículo temas como el uso y apropiación crítica de la tecnología, la cultura y la economía digital.

Asimismo, considera impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción del conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida. Indica que

todo esto debe realizarse teniendo en cuenta la construcción de itinerarios diferenciados de formación docente y de directivos docentes, en todo el sistema educativo.

Marco Teórico

El desarrollo de las competencias comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) ha sido objeto de estudio durante los últimos tiempos, debido a esto, los procesos educativos se han visto enriquecidos con aportes hechos desde la filosofía, la sociología y la lingüística, pues diversos autores han dedicado investigaciones exhaustivas al estudio de fenómenos relacionados con la interacción entre pensamiento, aprendizaje, ambientes escolares y procesos comunicativos, planteando interesantes derroteros a seguir en investigaciones actuales y vigentes.

De allí, que para el presente escrito, se toman como referencia autores cuyas teorías de aprendizaje están relacionadas con la problemática planteada, haciendo énfasis en la epistemología constructivista, sus teorías, perspectivas y supuestos, entre otros (figura 10); ya que, en conjunto, la aplicación de sus principios se ve permeada por elementos como el contexto socioeconómico y cultural, la edad de los participantes, las habilidades, las competencias, los saberes previos, la experiencia y los factores asertivos en la facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje (Alvarado y Urueña, 2014).

Piaget. Psicogénesis del aprendizaje.

Para Piaget (1955), los niños tienen un rol principal en la construcción del aprendizaje, debido a su continua exploración del entorno, los procesos de asimilación y acomodación que les facilitan estructurar esquemas mentales de mayor complejidad y les permiten resolver situaciones problemáticas mediante procesos como la comparación, la exclusión, el ordenamiento,

la categorización, el planeamiento de hipótesis y su comprobación; siempre estructurando y reestructurando sus propias categorías de aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2010; Ardila y Cruz, 2014).

Figura 10. Bases del Constructivismo



Nota. La figura muestra las teorías, supuestos, perspectivas, principios y aplicaciones en la enseñanza del Constructivismo. Fuente. Elaboración propia a partir de Schunk (2017).

Así, Piaget (1955) indica que la educación tiene como fin propender el crecimiento intelectual y socioafectivo de los niños dentro de procesos naturales, a partir de la implementación de acciones educativas que incluyan la interacción con el medio que les rodea, la transformación del pensamiento representativo y la adquisición del lenguaje con vínculos entre el pensamiento y la palabra, entre otros. De manera que, el progreso de la adquisición de las competencias comunicativas está vinculado al desarrollo cognitivo, pero suceden de manera independiente a medida que se dan las etapas biológicas y madurativas (sensorio-motriz, preoperacional, operaciones concretas, operaciones formales).

Vigotsky. Interacción social para aprender.

Según Vigotsky (1926), el sujeto tiene un rol activo en la producción del conocimiento, pues es libre y autónomo en su adquisición y participa de situaciones socioculturales que le permiten su transformación y progresión al lado de sus pares, logrando el equilibrio social. De modo que, para que se den los procesos comunicativos y de aprendizaje deben tenerse en cuenta, aparte de las funciones cognitivas, el entorno y la interacción con este.

Al respecto, Salcedo (2017) señala que la teoría socioconstructivista de Vigotsky, pretende que el aprendizaje implique más que sólo el aumento cuantitativo del dominio de información, pues su valor cualitativo tiene vital relevancia y su impacto logra la transformación de los sujetos a través de la autorregulación, la progresión de los procesos complejos y la abstracción, debido a las herramientas cognitivas propias de cada cultura (Zona de Desarrollo Próximo -ZDP-).

Clemente-Egio (2021) indica que según Vigotsky es posible adquirir habilidades comunicativas gracias a la interacción social, y que cuan mayor sea esta, mayor brevedad tendrá

dicho proceso, pues la capacidad comunicativa está vinculada al entorno social en el que se desempeña el individuo. Frente al proceso lectoescritor en niños, Vigotsky (1926) señala que es requisito para garantizar su desarrollo, el plantear estrategias de enseñanza óptimas, ya que su capacidad para expresar ideas cuenta con poca claridad y corrección y que en ocasiones son confusas, desorganizadas y léxicamente repetitivas, lo que da respaldo a investigaciones como la presente, donde se evalúa el efecto de didácticas pedagógicas sobre la comprensión lectora.

Ausubel. Significación del aprendizaje.

Para Ausubel (1978) el aprendizaje debe ser significativo, pues implica la retención de información que ya se posee y que se relaciona con la nueva para que sea útil y permanezca durante toda la vida, siendo requisito la interacción de las nuevas ideas y experiencias con las adquiridas previamente; es decir, darle significación, pues lo que se aprende y debe ser aprendido es aquello que surge de la necesidad individual en relación con la realidad del contexto y se aprovecha desde edades tempranas, debido a la predisposición asertiva que tienen los niños y niñas frente a la obtención de conocimiento y el aprender haciendo.

Según Beltrán y Rojas (2016), Ausubel propone que el aprendizaje debe ser significativo, en un proceso interactivo entre percepciones, ideas, conceptos, esquemas y saberes, en una reestructuración constante, que dota a cada sujeto para participar más allá de los ámbitos académicos y los contextos escolares, según su experiencia. De modo que, al extrapolar la teoría de Ausubel sobre la comprensión lectora, se puede señalar que el nivel de conocimientos previos del lector afecta la percepción de pertinencia del contenido del texto; esto es, que los posibles saberes que posea el lector y su necesidad de lo que lee, le permite atribuir significado al contenido del texto produciéndose la significación del aprendizaje (Bustamante, 2014).

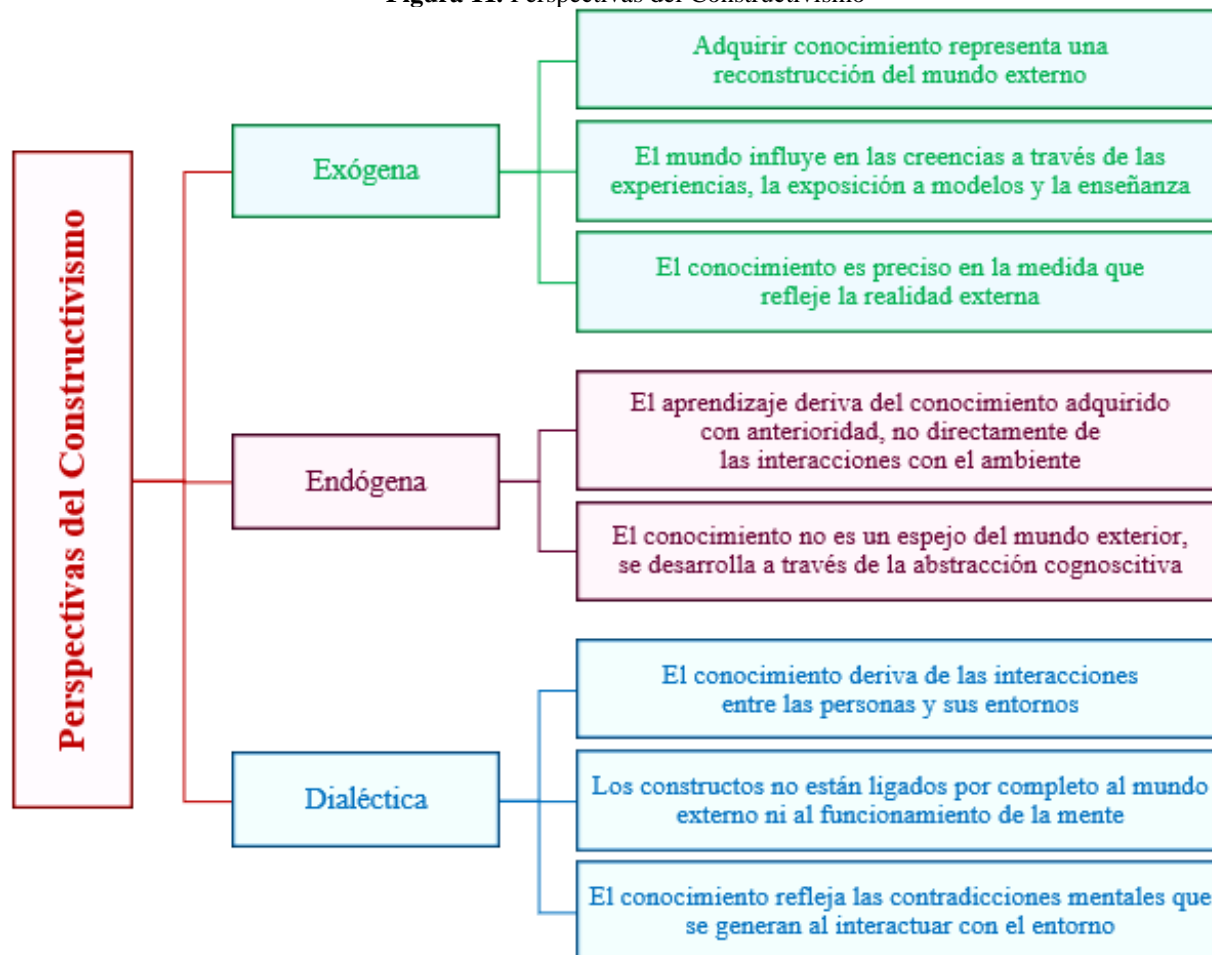
Supuestos y perspectivas constructivistas.

En términos estrictos, autores como Simpson (2002), Hyslop-Margison y Strobel (2008) y Schunk (2017) consideran el constructivismo más como una epistemología que como una teoría, donde además de generar y probar hipótesis, los sujetos crean su propio aprendizaje; y en lugar de considerar el conocimiento como verdadero, lo catalogan como una hipótesis de trabajo, ya que su construcción la realiza cada persona según su experiencia, y aun cuando es verdadero para ella, no necesariamente lo es para los demás.

De manera que, dentro de los supuestos fundamentales del constructivismo, está el que cada estudiante es un aprendiz activo que desarrolla el conocimiento por sí mismo, según su experiencia y contexto; y por ende, el docente debe estructurar situaciones en las que los estudiantes participan, indagan, se autorregulan, interaccionan socialmente y aportan sus ideas; y el cuerpo docente como equipo, establece metas, vigila procesos y evalúa progresos de acuerdo a factores como el contexto y los intereses particulares, entre otros (Geary, 1995; Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2004; Schunk, 2017).

De allí, que el constructivismo no se plantea con un único punto de vista, sino que se visualiza desde diferentes perspectivas (figura 11), donde los procesos cognitivos, como el pensamiento y el aprendizaje, están situados dentro de diversos contextos y situaciones (cognición situada) y no sólo residen en la mente del aprendiz.

Figura 11. Perspectivas del Constructivismo



Nota. La figura muestra las perspectivas exógena, endógena y dialéctica del Constructivismo.
Fuente. Elaboración propia a partir de Schunk (2017).

Al respecto, la American Psychological Association (APA, 1997) señala una serie de principios agrupados en cuatro categorías que están centrados en el aprendiz y reflejan el enfoque constructivista aplicado a ambientes de aprendizaje, donde se establecen una serie de lineamientos con el fin de contribuir a reformas escolares (tabla 4).

Tabla 4. Principios de la APA centrados en el aprendiz

Factores	Principio
Cognoscitivos y Metacognitivos	<p><i>Naturaleza del proceso de aprendizaje.</i> El aprendizaje de materias complejas es más eficaz cuando se trata de un proceso que tiene la intención de construir un significado a partir de la información y la experiencia.</p> <p><i>Metas del proceso de aprendizaje.</i> Con el tiempo, con el apoyo y la guía de instrucción, el aprendiz exitoso puede crear representaciones de conocimiento significativas y coherentes.</p> <p><i>Construcción de conocimientos.</i> El aprendiz relaciona información nueva con los conocimientos que ya posee, de forma significativa.</p> <p><i>Pensamiento estratégico.</i> El aprendiz puede crear y utilizar diversas estrategias de pensamiento y razonamiento para lograr metas de aprendizaje complejas.</p> <p><i>Pensamiento acerca del pensamiento.</i> Las estrategias de orden superior para seleccionar y supervisar las operaciones mentales facilitan el pensamiento creativo y crítico.</p> <p><i>Contexto del aprendizaje.</i> El aprendizaje es influido por factores ambientales como la cultura, la tecnología y las prácticas de enseñanza.</p>
Motivacionales y Afectivos	<p><i>Influencias motivacionales y emocionales sobre el aprendizaje.</i> La motivación del aprendiz influye en lo que aprende y en cuánto aprende. A su vez, en la motivación para aprender influyen los estados emocionales, creencias, intereses, metas y hábitos de pensamiento.</p> <p><i>Motivación intrínseca para aprender.</i> La creatividad, el pensamiento de orden superior y la curiosidad natural del aprendiz contribuyen a la motivación para aprender. La motivación intrínseca es estimulada por tareas novedosas y con un grado óptimo de dificultad, que son relevantes para los intereses personales, y proporcionan opciones y control personal.</p> <p><i>Efectos de la motivación sobre el esfuerzo.</i> La adquisición de habilidades y conocimientos complejos requiere un gran esfuerzo por parte del aprendiz y la práctica guiada. Si el individuo no está motivado para aprender, es poco probable que se esfuerce sin coerción.</p>
Sociales y del Desarrollo	<p><i>Influencias del desarrollo sobre el aprendizaje.</i> Conforme las personas se desarrollan, existen diferentes oportunidades y limitaciones para aprender. El aprendizaje es más eficaz al tomar en cuenta las diferencias en las áreas de desarrollo físico, intelectual, emocional y social.</p> <p><i>Influencias sociales sobre el aprendizaje.</i> Las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás influyen en el aprendizaje.</p>
Diferencias individuales	<p><i>Diferencias individuales en el aprendizaje.</i> Los aprendices cuentan con diferentes estrategias, métodos y capacidades para aprender, las cuales dependen de la experiencia y la herencia.</p> <p><i>Aprendizaje y diversidad.</i> El aprendizaje es más eficaz cuando se toman en cuenta las diferencias en antecedentes lingüísticos, culturales y sociales de los aprendices.</p> <p><i>Estándares y evaluación.</i> El establecimiento de estándares elevados y desafiantes adecuados, así como la evaluación del aprendiz y del progreso del aprendizaje, la cual incluye la evaluación diagnóstica, la del proceso y la de resultados, forma parte integral del proceso de aprendizaje.</p>

Fuente. Adaptado de Schunk (2017, p. 264).

De manera que, la aplicación de los principios dados por la APA (1997) centrados en el aprendizaje, conlleva al diseño de ambientes de aprendizaje constructivistas que, según Brooks y Brooks (1999) cuentan con los siguientes preceptos: los docentes plantean situaciones problémicas de importancia incipiente; el aprendizaje se estructura de acuerdo con conceptos primordiales; el punto de vista de cada estudiante es indagado y valorado; los planes de estudio son adaptados en función de las suposiciones y necesidades del educando; y se evalúa el aprendizaje en contexto con la enseñanza. Así pues, es posible encontrar diversas formas de implementar la enseñanza que reflejen los principios constructivistas, entre ellas la enseñanza por aplicación, el aprendizaje asistido por pares, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje guiado. Siendo este último el que orienta la presente investigación.

Aprendizaje guiado

El aprendizaje guiado, también denominado aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje de indagación o aprendizaje de experiencia (Kirschner *et al.*, 2006; Schunk, 2017), implica que el estudiante adquiera conocimiento por sí mismo, descubriendo, planteando y probando hipótesis, a partir del razonamiento y la reflexión, y no sólo al leer o escuchar lo señalado por el docente. Es importante señalar que no indica que los estudiantes hagan lo que deseen cuando lo deseen, sino que más bien resuelvan situaciones problémicas en contexto, bajo una guía mínima.

En este tipo de enseñanza, se requiere el planteamiento de preguntas y situaciones a resolver con progresivos grados de dificultad, donde el estudiante formula conjeturas, reflexiona e interioriza lo aprendido, sabiendo que esto puede ser aplicado a situaciones que trascienden la academia, es decir, le da significación al conocimiento.

En síntesis, en el caso de la comprensión y fluidez lectora, la interacción entre las diferentes perspectivas, teorías y postulados constructivistas aplicados a la enseñanza, desde el aprendizaje guiado, permite al escolar desarrollar habilidades y competencias con motivación, interés y significación, en un proceso activo, complejo, auténtico, social y cultural, que va más allá de los ámbitos educativos, a través de su implicación en el planteamiento de soluciones frente a situaciones problema que lo lleven a explorar, manipular, experimentar, discutir y demostrar nuevos conocimientos (Macías, 2017).

Marco Conceptual

Habilidades comunicativas.

Las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) que se manifiestan desde los primeros años de vida de manera previa a la escolarización y se fortalecen en la escuela, surgen como como proceso, ante una necesidad social que se apoya en el desarrollo psicomotor y en el autoaprendizaje para construir un modelo de expresión idiomática que le permite a cada individuo el poder interactuar en comunidad, integrándose socialmente (Bustamante, 2014; Pulgar-Clavo *et al.*, 2018).

Las habilidades comunicativas son de tipo receptivo (escuchar, leer) o productivo (hablar, escribir) y deben ser desarrolladas de manera integral en ambientes educativos donde prime la participación de los estudiantes en la construcción del conocimiento (Bustamante, 2014).

Autores como Baena *et al.* (2018) señalan que tanto las habilidades comunicativas receptivas como las productivas, convergen para dar fin a su función, facilitando el compartir ideas, pensamientos y sueños, en interacciones que, como reacción en cadena, no privilegian una habilidad sobre otra a la hora del cumplimiento del real objetivo de la lengua: la comunicación.

Para Casteblanco *et al.* (2017) las habilidades comunicativas están relacionadas con las capacidades de cada sujeto en función de la construcción del conocimiento a partir de experiencias, comportamientos, etapas biológicas y formas de interacción, que deben ser propósito de desarrollo y fortalecimiento en las I.E.; y debido a que estas habilidades van más allá del carácter curricular, se convierten en herramientas que desarrollan el pensamiento y facilitan la adquisición del saber en ámbitos que traspasan lo académico; esto es, que son habilidades aprovechadas para ser competentes.

Competencia lectora.

De manera sencilla, ser competente es saber hacer en contexto, es decir, tener la capacidad de integrar lo que se ha aprendido y aplicarlo en situaciones problemáticas que requieran enfrentar, decidir, asumir y solucionar, evidenciando el desarrollo de habilidades, potenciando otras y reconociendo que su implementación es para toda la vida; eso sí, sin dejar de lado elementos propios del individuo (valores, ética, moral) y del contexto sociocultural (Baena *et al.*, 2018; Correa-Ospina y Martínez-Farfán, 2018).

Por ello, es responsabilidad de las I.E. generar ambientes de aprendizaje que privilegien el desarrollo de competencias; de manera que la escuela, cumpliendo con la función social de la educación, debe tener dentro de sus prioridades el abordaje de aquellas subcategorías que hacen parte de las habilidades comunicativas y que, en el caso de la presente investigación, hace referencia a la competencia lectora, específicamente a la fluidez y comprensión.

La competencia lectora implica entonces la capacidad de aprender, crear y usar signos a partir de la interacción de componentes cognitivos, simbólicos, semióticos, lingüísticos, discursivos y pragmáticos, entre otros, que permiten a quien lee adquirir, comprender y producir

un mensaje en diferentes contextos, gracias a la interrelación entre lector, texto y contexto (Solé, 2012; Baena *et al.*, 2018).

Además, el paso de habilidad a competencia lectora debe darse bajo el precepto de que esta última, implica conocer y emplear la lengua en una situación mediada por la experiencia, la necesidad, la motivación y la acción, en un proceso de renovación y reconstrucción constante, que es esencialmente humano (Hymes, 1974; Cuervo, 2018). En concordancia, Clemente-Egio (2021) indica que en la actual era de las comunicaciones y la información, la competencia lectora involucra la capacidad de enfrentar situaciones complejas tomando como apoyo recursos psicosociales como las destrezas y actitudes, en contextos determinados.

Para el MEN (2006), las competencias hacen referencia a la interacción entre habilidades, actitudes, conocimientos y disposiciones que, en conjunto, desde lo cognitivo, socioafectivo y psicomotor, facilitan al individuo su desempeño efectivo, flexible, eficaz, crítico y adaptativo en tareas, contextos y ámbitos diversos. De manera que, al adquirir saberes y desarrollar competencias, cada sujeto puede usar estas de manera ilimitada y enfrentar, con menor dificultad, situaciones de su cotidianidad, teniendo siempre presente que la adquisición de conocimientos nuevos lleva a desarrollar más competencias y le prepara convenientemente para su trasegar.

Así pues, el MEN (2018) categoriza la competencia lectora como una competencia genérica, ya que es indispensable para el desempeño en diversos ámbitos de todo sujeto, independientemente de a qué se dedique, cuál sea su profesión u oficio; y la cataloga como una competencia para la vida, formando un lector eficiente, amplio y crítico que tenderá a ser un miembro participativo y productivo de la sociedad.

Esta competencia se evalúa en las pruebas de estado (Pruebas SABER 3°, 5°, 9°, 11°, Pro) bajo el parámetro de lectura crítica en las pruebas de lenguaje. A continuación se indica la forma de evaluación en diferentes pruebas nacionales e internacionales, de la competencia lectora.

Evaluación de la competencia lectora.

Tomando como referente internacional lo señalado por la OCDE (2019) en las pruebas PISA y al ICFES (2020) con las pruebas Saber en el ámbito nacional, conviene indicar que a pesar de existir diferencias en su definición de competencia lectora, coinciden en señalar que esta se da por un proceso lector activo y reflexivo, donde se construyen conocimientos que se aplican en multitud de ámbitos y contextos.

Ambas pruebas, plantean evaluar la competencia lectora según un modelo multinivel de superación progresiva, que en caso de las PISA van de 1 a 6, siendo este último el nivel más alto (tabla 5).

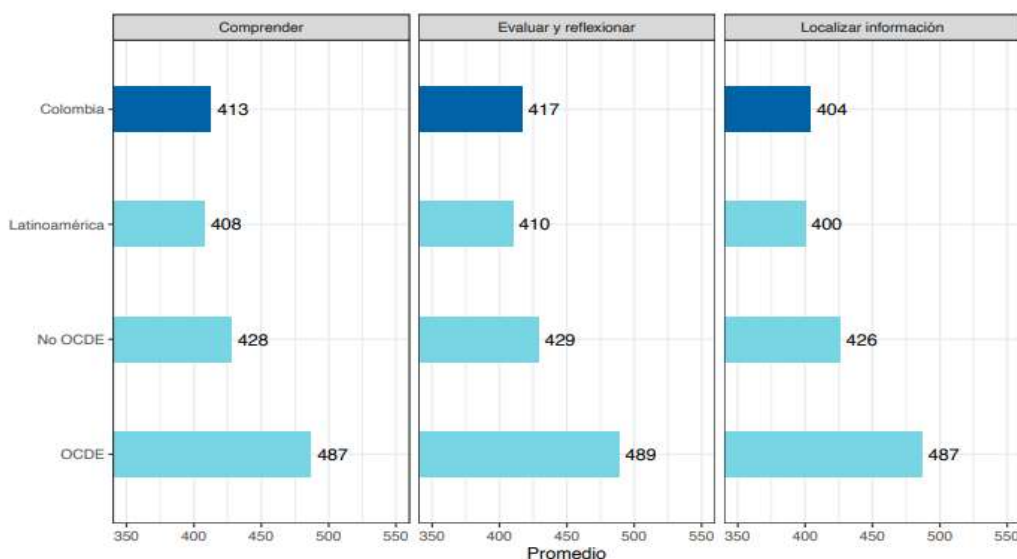
Tabla 5. Niveles de desempeño en Lectura Crítica – Pruebas PISA

Nivel	Puntaje	Descripción del Componente
1B	262 a 334	El lector debe buscar un único fragmento de información explícita en una posición prominente en un texto breve y sintácticamente simple con un contexto y tipo de texto familiar, como una narración o una simple lista. El texto normalmente proporciona apoyo al estudiante, como la repetición de la información, imágenes o símbolos conocidos. Hay poca información que compita. Además, debe realizar conexiones simples entre piezas adyacentes de información.
1A	335 a 406	El lector debe localizar una o más piezas independientes de información explícita; para reconocer el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, o para hacer una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento común, de todos los días. Normalmente, la información requerida en el texto es prominente y hay poca, o ninguna, información de la competencia. También debe considerar los factores relevantes en la tarea y en el texto.
2	407 a 479	El lector debe localizar uno o más fragmentos de información, que pueden necesitar ser inferidos y puede ser necesario cumplir una serie de condiciones; debe reconocer la idea principal de un texto, comprender las relaciones, o interpretar su significado dentro de una parte limitada del texto cuando la información no es prominente y es necesario hacer inferencias de bajo nivel. También debe realizar comparaciones o contrastes con base en una sola característica en el texto; además de realizar una comparación o varias conexiones entre el texto y el conocimiento exterior, hacer uso de la experiencia y las actitudes personales.
3	480 a 552	El lector debe localizar, y en algunos casos reconocer, la relación entre varios fragmentos de información que deben cumplir varias condiciones. Debe integrar varias partes de un texto con el fin de identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. También debe tener en cuenta muchas características al comparar, contrastar o categorizar. A menudo, la información requerida no es prominente o hay otros obstáculos en el texto, como ideas que son contrarias a lo esperado o negativamente redactadas. Además, debe realizar conexiones, comparaciones y explicaciones, o evaluar una característica del texto; y demostrar una buena comprensión del texto en relación con el conocimiento familiar, de cada día, o en relación con el conocimiento menos común.
4	553 a 625	El lector debe localizar y organizar varios fragmentos de información incrustada; interpretar el significado de matices del lenguaje en una sección de texto, teniendo en cuenta el texto en su conjunto; comprender y aplicar categorías en un contexto desconocido; utilizar el conocimiento formal o público para emitir hipótesis sobre o evaluar críticamente un texto; además debe demostrar una comprensión exacta de los textos largos o complejos cuyo contenido o forma puede ser desconocido.
5	626 a 697	El lector debe localizar y organizar varios fragmentos de información profundamente incrustada, identificando la información del texto que es relevante; evaluar críticamente y generar hipótesis sobre la base de un conocimiento especializado; tener una comprensión completa y detallada de un texto cuyo contenido o forma es desconocido; y tratar con conceptos que son contrarios a las expectativas.
6	Más de 698	El lector debe hacer varias inferencias, comparaciones y contrastes detallados y precisos; demostrar una comprensión completa y detallada de uno o más textos e integrar la información entre ellos; generar categorías abstractas de interpretaciones cuando las tareas presenten ideas desconocidas e información que compite de manera prominente; reflexionar y evaluar críticamente un texto complejo sobre un tema desconocido, teniendo en cuenta varios criterios o puntos de vista, aplicando comprensiones sofisticadas desde más allá del texto; y ser preciso en el análisis y la atención al detalle que es poco visible en los textos.

Fuente. Elaboración propia a partir de ICFES (2020).

En las pruebas PISA de 2018, se evalúan dos subescalas. La primera relacionada con procesos cognitivos asociados a la lectura (comprender, evaluar y reflexionar, localizar información) y la segunda con el formato del texto (textos con estructuras simples y con estructuras múltiples). El primer componente de la subescala procesos cognitivos, el comprender, mide la capacidad de cada escolar para representar el significado explícito del texto, integrar información y lograr inferencias. En este componente del primer subproceso, los jóvenes colombianos evaluados evidenciaron un mayor desarrollo que el logrado por sus pares latinoamericanos (7 puntos de diferencia), pero menor que aquellos de países asociados y no asociados a la OCDE en Asia, Europa y Norteamérica (74 y 13 puntos, respectivamente).

Figura 12. Puntajes promedio en la Subescala de Procesos Cognitivos en Lectura Crítica – Pruebas PISA.



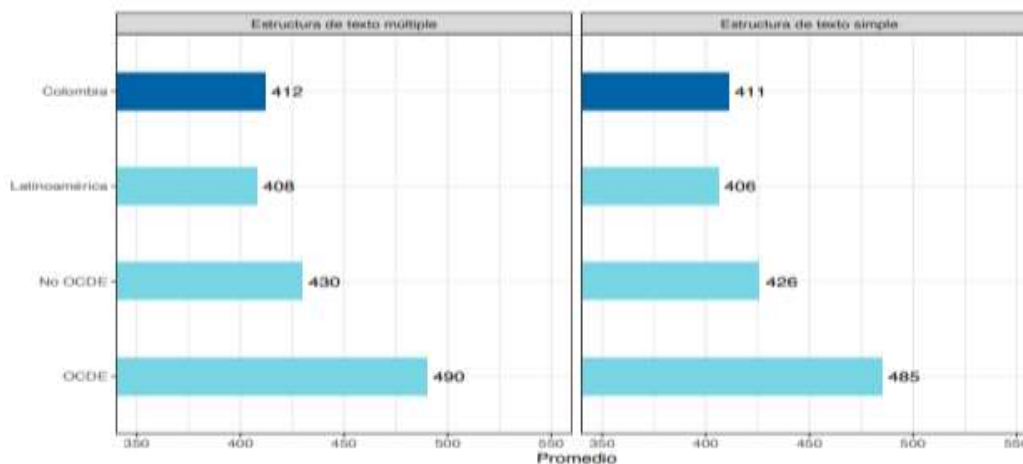
Nota. La figura muestra los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA 2018 en la subescala Procesos Cognitivos asociados a la lectura (comprender, evaluar y reflexionar, localizar información). Fuente. ICFES (2020).

Respecto al segundo componente de la primera subescala, evaluar y reflexionar, la prueba evalúa la capacidad para diferenciar la calidad y credibilidad de la información luego de reflexionar sobre el contenido y la forma del texto, identificando y manejando el conflicto, no sólo al interior del texto, sino a través de este. En este ítem, los evaluados colombianos logran un

promedio 7 puntos más alto que el de sus pares latinoamericanos (figura 12), pero menor que aquellos cuyos países están o no asociados a la OCDE (77 y 12 puntos, respectivamente). El tercer componente de la primera subescala, localizar información, se relaciona con la capacidad para buscar y seleccionar datos relevantes del texto, usando asertivamente aquellos requeridos dentro de los mismos. En este último componente del primer subproceso, los jóvenes colombianos evaluados evidencian, de nuevo, un mayor promedio que el logrado por sus pares latinoamericanos (4 puntos de diferencia), pero menor que aquellos de países asociados y no asociados a la OCDE en Asia, Europa y Norteamérica (83 y 22 puntos, respectivamente).

En la segunda subescala, formato de texto, el componente textos con estructuras múltiples hace referencia a aquellos textos con autores, fechas y títulos que pueden variar en el tiempo, como blogs y páginas web; mientras el segundo componente, textos con estructuras sencillas, se incluyen textos con autores, fechas de publicación y títulos definidos o estables en el tiempo. En los dos componentes del segundo subproceso, los jóvenes colombianos evaluados evidenciaron un mayor promedio que el logrado por sus pares latinoamericanos, pero menor que aquellos de países asociados y no asociados a la OCDE en Asia, Europa y Norteamérica (figura 13).

Figura 13. Puntaje promedio subescala Formato de Texto en Lectura Crítica – Pruebas PISA.



Nota. La figura muestra los resultados obtenidos por Colombia en las pruebas PISA 2018 en la subescala Formato de Texto (estructuras múltiples y estructuras sencillas). Fuente. ICFES (2020).

En el plano nacional el MEN (2018) a través de las pruebas Saber, en su componente lectura crítica, busca evidenciar la activación de estrategias transversales de lectura que involucran la articulación entre el texto, el lector y el contexto discursivo. Esto se manifiesta cuando el estudiante demuestra cuatro capacidades: omitir los datos no relevantes o esenciales; seleccionar información que ha identificado como necesaria dejando atrás los datos redundantes; generalizar secuencias de proposiciones sustituyéndolas por otras que impliquen la esencia del concepto reemplazado; e integrar-construir, que implica cambiar una proposición en función de presuposiciones e implicaciones lógicas. De manera que la evaluación lectora realizada en pruebas Saber, considera los principios de apropiación y generación de conocimiento a desarrollarse mediante cualquier tipo de texto, el análisis según su estructura, competencias y niveles de desempeño (tabla 6).

Tabla 6. Componentes Lectura Crítica – Pruebas SABER.

Componente	Ítem	Descripción
Unidad Semántica	Microestructura	Red de proposiciones interconectadas.
	Macroestructura	Representación global del texto al darle mayor jerarquía a la Microestructura.
	Superestructura	Estructuras globales que dan carácter diferenciador al texto
Competencias Generales	Identifica y entiende contenidos locales	Entiende el significado de elementos locales del texto. Identifica eventos narrados explícitos en el texto y los personajes involucrados.
	Comprende cómo se articulan las partes del texto para darle sentido global	Comprende la estructura formal del texto y la función de sus partes. Identifica y caracteriza diferentes voces o situaciones del texto. Comprende relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. Identifica y caracteriza ideas/ afirmaciones de un texto informativo. Identifica relaciones entre diferentes elementos de un texto discontinuo
	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido	Establece validez e implicaciones del enunciado de un texto. Establece relaciones entre textos o enunciados. Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. Reconoce estrategias discursivas en un texto. Contextualiza un texto o la información que contiene.

Niveles de desempeños	Insuficiente (1)	Comprende textos sencillos de información explícita.
	Mínimo (2)	Comprende textos a partir de información literal.
	Satisfactorio (3)	Infiere información de elementos locales; da sentido global a la información literal.
	Avanzado (4)	Abstrae ideas, evaluando, valorando y contrastando. Lee críticamente.

Fuente. Elaboración propia a partir de MEN (2018) e ICFES (2020)

Cabe señalar que estas pruebas de Lectura Crítica aplicadas por el ICFES contienen preguntas cerradas con respuesta de selección múltiple o preguntas abiertas de respuesta corta, que no pueden evaluar todos los aspectos de la lectura crítica (MEN, 2018). Para que las I.E. evalúen de manera interna las competencias en lenguaje, adicionalmente a los EBC y el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el MEN presenta en 2007 los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, y en 2016, los DBA. Aunque se trata de parámetros que orientan el desarrollo de la asignatura Lengua Castellana (Lenguaje) se refieren en este apartado debido a que sus discusiones teóricas y prácticas, temas y consideraciones, concuerdan en que la evaluación de la lectura crítica (MEN, 2018) debe:

- Estar orientada en la consecución de tres objetivos claros: la autonomía del pensamiento, la formación para el ejercicio activo de la ciudadanía y el desarrollo del pensamiento crítico.
- Implementar una amplia gama de tipología textual, que considere y no deje atrás, los propios de las TIC.
- Incluir competencias del lenguaje como textual (mecanismos que garanticen coherencia local y general), semántica (reconocer y usar significados y vocabulario de forma asertiva) y pragmática (reconocimiento y uso de reglas contextuales).
- Ser consecuencia de un proceso comunicativo y cognitivo progresivo y multinivel que son: 1, nivel de construcción del sistema (coherencia y cohesión local); 2, nivel

de uso del sistema con fin comunicativo y significativo (coherencia global); 3, nivel explicativo de fenómenos del lenguaje (coherencia y cohesión lineal); y 4, nivel metacognitivo (pragmático).

Sin embargo, se debe aclarar que mientras los Lineamientos proveen de fundamentos pedagógicos a la enseñanza, las pruebas de lectura crítica son un instrumento valorativo que mide las competencias con limitantes propios de las evaluaciones estandarizadas, según el currículo y nivel de educación. De manera que, ya sea en evaluaciones internacionales (PISA), nacionales (Saber) o de cada I.E. se reconoce la existencia de diferencias entre comprensión y competencia lectora, aun cuando ambas tengan como punto focal la utilización de la lectura para desarrollar el potencial individual y facilitar la integración social; y se pueda decir, de manera sencilla, que la competencia lectora es comprender (Clemente-Egio, 2021).

Comprensión lectora.

La definición de comprensión lectora ha variado a través del tiempo y su significación se ha adaptado y adoptado, según el progreso de la humanidad como civilización. A continuación (tabla 7) se muestran, cronológicamente, algunos conceptos adicionales a los ya manifiestos en el presente escrito.

Tabla 7. Conceptualización sobre la Comprensión Lectora

Autor	Conceptualización/ Aportes sobre la Comprensión Lectora
Romanes (1884)	Primeros trabajos sobre este tema. En ellos demuestra diferencias entre sujetos que emplean distintos tiempos al leer el mismo texto, con diversidad de recordación y reconocimiento de más términos e información en la segunda lectura.
Throndike (1917)	Establece dificultades al leer relacionadas con la identificación de significados, importancia de las ideas y respuestas al concluir la lectura; evidenciando así que la lectura no es mecánica sino activa (al involucrar procesos organizativos y analíticos) y que es una función compleja (interactúa con otras habilidades, capacidades y componentes).
Carroll (1926)	Al ser una capacidad que brinda la oportunidad de redireccionar lo leído según el uso o la intención, la comprensión lectora es una habilidad práctica utilitaria, pues el lector interpreta asertivamente el texto según el contexto indicado.

Davis (1944)	Establece nueve factores o grupos de habilidades generales que inciden sobre la comprensión lectora e incluyen el significado de palabras, reconocimiento de referentes y antecedentes, respuesta ante cuestionamientos y elaborar conclusiones, entre otras; lo cual da soporte a la naturaleza psicológica de esta.
Goodman (1986)	La comprensión lectora, en esencia, es un proceso continuo de identificación y asociación entre significados otorgados por el texto y atribuidos por el lector.
Cooper (1990)	Comprender un texto no sólo involucra el captar el significado de las palabras, frases o la estructura del texto, también requiere de la representación mental en un escenario apropiado (real, hipotético, fantasioso) donde lo leído cobre sentido.
Tébar (1995)	En la comprensión lectora, el que lee elabora un significado al interactuar con el texto.
Defior (1996)	Es el producto de un proceso que regula quien lee, en el que interactúa tanto la información suministrada por el texto como la que tiene el sujeto en su memoria.
Solé (1998)	La comprensión lectora resulta de la interacción entre el lector (agente creador), sus conocimientos previos, el texto, el propósito de lo que lee y el contexto, para construir conocimiento.
Cassany (2004)	Instrumento potenciador del aprendizaje, donde se entrecruzan la adquisición del código escrito con el desarrollo de conciencia, reflexión y espíritu crítico.
Snow (2004)	Proceso simultáneo extracción/ construcción de significado, que surge de la interacción entre el lector, el texto y las operaciones lectoras.
García-Madruga (2006)	Para que exista la comprensión lectora, quien lee, debe contar con cinco tipos de conocimientos: el lingüístico (palabras, significado, puntuación, grafemas-fonemas), el específico (respecto al tema tratado en el texto); los generales (los saberes adquiridos previamente que posibilita la interconexión de información dada en el texto); de estructura organizativa del texto (asociación entre saberes); y estratégicos y metacognitivos (logro de metas para actuar en consecuencia).
Díaz-Barriga y Hernández (2010)	Actividad constructiva, compleja y estratégica, que involucra la interacción entre lector, texto y contexto; y que sucede al tomar una de estas tres rutas: a) ruta cristalizada, donde el sujeto relaciona conocimientos previos y habilidades, obteniendo alto nivel de comprensión; b) ruta estratégica, donde el sujeto intenta comprender de diversas formas, necesitando mayor tiempo y esfuerzo; y c) ruta al fracaso, donde el sujeto tiene dificultades al comprender, no en la decodificación sino en la interpretación.

Fuente. Elaboración propia.

Para autores como Freire (1981) y Solé (2012), el proceso lector es un acto dinámico en el cual el individuo conoce en profundidad el sentido de lo que lee, pues lo lleva al mundo del autor, le brinda la posibilidad de relacionarlo con su propio contexto y enriquecer su proceso de aprendizaje, de manera que la comprensión del texto de forma crítica implica la percepción que tiene el lector del texto y del contexto. Por ende, la comprensión lectora va más allá de extraer, deducir o copiar un significado, pues realmente se construye conocimiento y el educando comprende lo que lee, al lograr desarrollar la capacidad de integrar los saberes que posee con la

nueva información adquirida, usando acciones lingüísticas y dándole utilidad dentro de su formación integral (Ausubel, 1978; Cassany, 2004; Chomsky, 2011; Casteblanco *et al.*, 2017; Ávila *et al.*, 2018). Así pues, como se ha establecido previamente, la comprensión lectora es una competencia transversal que implica el desarrollo de múltiples habilidades y procesos (León-Islas *et al.*, 2019); y que, según Kheamis (2005), Pulgar-Calvo *et al.* (2018), Rojas *et al.* (2019) y Plaza-Plaza (2021) cuenta con tres características en esencia:

- *Proceso constructivo*, dada la naturaleza constructivista de la lectura, que implica la falta de pasividad del lector frente al texto en función de sus múltiples habilidades, entre ellas pensar sobre lo que lee.
- *Proceso de interacción entre el lector y el texto*, ya que el lector aporta sus saberes, experiencias, actitudes y bagaje cultural que influye sobre los significados atribuidos al texto y sus partes.
- *Proceso estratégico*, pues el lector modifica su forma de leer según la familiaridad que tenga con el tema, sus metas, motivación e intereses, entre otros; esto es que adapta y adopta sus estrategias lectoras según sus necesidades.

Para Cuetos (1996) y Colana y Cueva (2017) la comprensión lectora es un proceso con variedad de operaciones que sucede al desarrollarse una serie de procesamientos relativamente autónomos de progresión gradual: perceptivo (identificación de signos), léxico (decodificación, memoria y fonología), sintáctico (orden, significado, puntuación) y semántico (extracción del mensaje). De modo que, a pesar de su progresión y complejidad, la comprensión lectora puede ser evaluada según parámetros establecidos para cada nivel lector, biológico del sujeto y de conocimiento. Condemarín (2001) señala que en la comprensión lectora están implicadas múltiples habilidades, pero que a la hora de evaluar su desarrollo, se deben enfocar esfuerzos en

cuatro importantes destrezas que interactúan entre sí: precisión, fluidez, automonitoreo y comprensión. De modo que, para efectos de la presente investigación, y como se ha establecido, se toman como destrezas a evaluar la fluidez y la comprensión lectora.

Niveles de comprensión lectora.

Para autores como Sánchez (2009), Bustamante (2014) y Gottheil *et al.* (2019) los niveles de comprensión lectora describen un proceso en el que se avanza progresivamente desde la percepción correcta de signos y símbolos, hasta la interpretación, inferencia, selección, valoración, contraposición y aplicación de información, opiniones e ideas, donde se visibiliza la interacción lector/ texto/ contexto. Solé (2012) señala que existen cuatro niveles de comprensión lectora: *ejecutivo*, donde se involucra el conocimiento del código escrito y su utilización mediante el reconocimiento de letras, palabras, frases; *funcional*, donde gracias a la lectura se responden algunas exigencias propias de la realidad cotidiana; *instrumental*, donde se hace énfasis en la obtención de información y el acceso al conocimiento; y *epistémico*, donde se utiliza la lectura como base del pensamiento propio y la contrastación de este, conduciendo a la comprensión de perspectivas particulares propias y ajenas, en procesos de cuestionamiento, refuerzo o modificación del saber, donde no solo se acumula información sino que se transforma el pensamiento.

Por su parte, Niño (1998) al igual que Rojas *et al.* (2019) indican que los niveles de significación a la hora de leer son tres: *cognitivo*, *de significación expresiva* y *de significación de acciones e interacciones*. En el *nivel cognitivo* o de representación se construye el conocimiento gracias a tres tipos de relaciones: causal entre pensamiento símbolo (palabras); directa o indirecta entre pensamiento y referente (cosas, objetos); e indirecta entre el símbolo y el referente. En el

nivel de significación expresiva se reconoce la interacción entre contenidos referenciales o conceptuales con aquellos obtenidos por experiencias subjetivas. El *nivel de significación de acciones e interacciones* hace referencia al accionar entre autor y lector a partir del propósito o la intencionalidad, tomando como referentes las ideologías, la comunicación y el contexto.

Así pues, el desarrollo de la comprensión lectora a partir de una serie de microhabilidades (tabla 8) y su progresión a niveles de mayor complejidad es fundamental en el aprendizaje y por ende, un aspecto vital dentro de la enseñanza. Para efectos de la presente investigación, se toman como referentes los niveles de comprensión lectora señalados por el MEN (1998) y se enriquecen con aportes realizados por diversos autores como Cassany (2004), Pinzás (2007), Sánchez (2009), Solé (2012), Bustamante (2014), Córdova (2017), Gamboa (2017), Pérez y Regino (2019) y Ramírez y Pineda (2021), entre otros.

Tabla 8. Microhabilidades desarrolladas al lograr cada nivel de comprensión lectora.

Nivel de comprensión lectora	Microhabilidades
Literal	Distinguir la información relevante de la secundaria. Encontrar la idea principal. Identificar analogías y relaciones causa efecto. Seguir instrucciones y secuencia de una acción. Identificar los elementos de una comparación. Dar sentido de una palabra con múltiples significados. Reconocer y dar significado a sufijos y prefijos. Identificar sinónimos, antónimos y homófonos. Dominar vocabulario básico según su edad.
Inferencial	Predecir resultados. Inferir el significado de palabras desconocidas y eventos previsibles. Entrever la causa de determinado efecto. Inferir secuencias lógicas y significado de frases en contexto. Reconponer un texto haciendo variaciones. Interpretar lenguaje figurativo y prever un final diferente.
Crítico	Juzgar el texto de manera personal emitiendo juicios. Diferenciar hechos de opiniones. Reaccionar frente a lo planteado en el texto. Analizar a intención del autor.

Fuente. Elaboración propia a partir de Bustamante (2014)

Nivel literal o textual. Este primer nivel se da ante la exploración superficial del texto y es alcanzado cuando el sujeto tiene la capacidad de reconocer frases y palabras claves del mismo, identificando lo que dice, sin hacer una profunda activación de las estructuras cognoscitiva intelectuales y reconstruyendo lo leído de forma no mecánica (Castebianco *et al.*, 2017; González, 2018; Ramírez-Beltrán y Pineda-Mejía, 2021). Este nivel puede subdividirse en *literalidad transcriptiva, retención y organización*, y denota el logro de ciertos indicadores de evaluación (tabla 9).

Tabla 9. Nivel Literal: Subniveles e Indicadores de Evaluación.

Subnivel	Implicación	Habilidades	Indicador de Evaluación
Literalidad Transcriptiva	Decodificar signos escritos convirtiendo lo visual en sonoro y viceversa	Identificar formas y contenidos explícitos Reconocer palabras con definición asociada a su uso	Transpone contenidos del texto a su plano mental. Capta el significado de palabras, oraciones y cláusulas. Localiza e identifica elementos, detalles, tiempo y espacios. Reconoce ideas principales y secundarias. Secuencia sucesos.
Retención	Pasar de transcripción grafémica, a la traducción semántica	Generalizar, seleccionar, omitir e integrar datos vitales	Reproducir situaciones planteadas en el texto. Recordar pasajes y detalles. Fijar aspectos fundamentales del texto. Acopiar y recolectar datos específicos. Sensibilización ante el mensaje.
Organización	Ordenar elementos y vinculaciones que se dan en el texto	Captar y establecer relaciones	Descubrir causa y efecto de sucesos. Clasificar y categorizar elementos. Identificar personajes principales y secundarios. Reordenar secuencias. Realizar resúmenes y generalizar.

Fuente. Elaboración propia

Este nivel básico considerado como un primer paso hacia la evolución comprensiva, se fundamenta en la identificación temática donde el lector decodifica y extrae información, implicando la recuperación de datos explícitos planteados en el texto, que pueden ser reorganizados al clasificar, resumir y sintetizar (Córdova, 2017); es decir, el lector comprende lo planteado de manera directa en el texto (Baena, 2018; Gallego *et al.*, 2019). En consecuencia, la semiótica es denotativa pues una proposición corresponde de manera específica a un contenido

preciso y no a otro, dando el paso de figuras percibidas por notación gráfica a la constitución de signos.

Nivel inferencial. Es una forma reorganizativa que implica la formación de juicios propios para dar respuestas subjetivas, identificar personajes, entender el lenguaje usado por el autor e interpretar de manera personal el texto, expresando opciones y elaborando conclusiones (Córdova, 2017; Castebianco *et al.*, 2017); esto es, que el lector elabora conjeturas e hipótesis a partir de lo planteado por el texto (Gallego *et al.*, 2019). Así pues, en este nivel, se plantean comparaciones, semejanzas y asociaciones (tabla 10) para conjeturar sobre información implícita en el texto (González, 2018; Baena, 2018).

Tabla 10. Nivel Inferencial: Indicadores de evaluación

Nivel de comprensión lectora	Indicador de evaluación
Inferencial	Establecer relaciones y asociaciones entre significados. Establecer el significado de palabras desconocidas. Deducir enseñanzas y hacer presuposiciones. Complementar detalles que no explícitos e intersticios textuales. Formular hipótesis sobre los personajes. Prever finales alternativos. Extraer conjeturas de sucesos ocurridos o que puedan ocurrir. Predecir secuencias lógicas. Explicar ironías ambigüedades, mensajes ocultos, y doble sentido.

Fuente. Elaboración propia

Ramírez y Pineda (2021), señalan que para lograr este nivel se hace requisito el establecimiento de relaciones entre conocimientos previos del lector y datos suministrados por el texto, señalando si hay o no cohesión y coherencia global. Entonces, se alcanza este nivel activando el conocimiento previo de quien lee, cuando formula suposiciones a partir de indicios dados en el texto, que desde el enfoque semántico comunicativo le permite asociar ideas, emitiendo juicios que a su vez generan otros juicios, mediante la manifestación fenoménica de la

mente (inferencia). Esto implica que se manejan formas dinámicas y constructivas del pensamiento más allá de los aspectos implícitos en el texto, a partir de tres procesos básicos: integración, resumen, elaboración; los cuales se evidencian al establecer diversos tipos de relaciones (espaciales, implicación, comparación, causación, temporalización, inclusión, exclusión, agrupación) (Molina, 2020; Plaza-Plaza, 2021).

Nivel crítico. Para Cassany (2004), Córdova (2017) y Ramírez y Pineda (2021) se logra este nivel gracias a la capacidad del sujeto para comprender un aspecto determinado del texto a partir de encontrar significado, dándole al lector la posibilidad de distanciarse del texto para asumir una postura frente al mismo. Este nivel, cuya consideración en ocasiones es el de óptimo o ideal y donde se enriquece la relación lector/ texto/ contexto, es logrado cuando el sujeto tiene la capacidad de emitir juicios, aceptando o rechazando con argumentos, lo planteado (Casteblanco *et al.*, 2017). Es decir, quien lee, asume una posición de juicio o valor respecto a lo que lee o manifiesta el autor (González, 2018), evaluando la calidad del texto y emitiendo juicios razonados (Gallego *et al.*, 2019).

Tabla 11. Nivel Crítico: Subniveles e Indicadores de Evaluación

Subcategoría	Indicador de Evaluación
Interpretación	Reordenar desde un nuevo enfoque el contenido del texto. Formular opiniones. Deducir conclusiones. Predecir resultados y consecuencias. Extraer el mensaje conceptual. Diferenciar juicios (Existencia vs Valor). Reelaborar el texto en síntesis propia.
Valoración	Formular juicios (experiencias, cultura, valores) Separar hechos de opiniones Responder cuestionamientos que impliquen la captación de los sentidos Diferenciar juicios de Verosimilitud, Aceptación o Rechazo, Actuación de personajes, Enjuiciamiento Estético

Creatividad	Aplicar ideas a situaciones similares, contrastándolas. Establecer condiciones de asociación de ideas (Texto vs Personales). Redactar creaciones propias. Reafirmar o cambiar conductas. Formular ideas a partir de sus vivencias. Plantear nuevos elementos sugerentes. Proponer títulos diferentes al original. Solucionar problemas.
-------------	--

Fuente. Elaboración propia

Se logra este nivel cuando quien lee emite juicios de valor sobre lo leído, dando una interpretación global, reconociendo la superestructura e intencionalidad del autor; y puede subdividirse en interpretación, valoración y creatividad; denotando el logro de ciertos indicadores de evaluación (tabla 11). Autores como Baena (2018) indican que los juicios emitidos en este nivel de comprensión lectora deben ser: *de adecuación y validez*, al comparar lo leído con otras fuentes; *de apropiación*, pues es requisito la evaluación relativa de cada parte; y *de rechazo o aceptación*, que sucede según los rasgos particulares del lector como cultura, ideología, ética y moral. Este nivel de comprensión lectora se considera crítico, entre otros, debido a que se fortalece la capacidad de conjetura desde la puesta en escena de una red de saberes, con orígenes y procedencias múltiples e intertextuales, cuya explicación se realiza mediante la reconstrucción de estructuras semánticas, la diferenciación genérico lingüística, la intencionalidad y el reconocimiento de puntos de vista diferentes (Gamboa, 2017; Molina; 2020; Plaza-Plaza, 2021). De manera que, desde la semiótica, el logro de este nivel sucede cuando quien lee tiene la capacidad de controlar múltiples consistencias interpretativas del texto, dándoles reconocimiento valorativo asertivo.

Modelos de comprensión lectora.

Alrededor de la comprensión lectora se han planteado modelos diversos, como son los de Alonso y Mateos (1985), Kintsch (2004), Parodi (2011), Davoudi y Hashemi-Moghadam (2015),

Kendeou *et al.* (2016), McNamara y Magliano (2009) y Shahnazari y Dabaghi (2014), entre otros; que en su mayoría convergen en algunos puntos pero se diferencian por el énfasis que le dan a algunos otros, ya sea la importancia de habilidades lingüísticas; el procesamiento fonológico, semántico, sintáctico y pragmático; la representación mental de la lectura (psicolingüística); y el desempeño flexible junto a la comunicación de lo aprendido; solo por nombrar algunos.

En el contexto académico, son de amplio reconocimiento tres modelos que dan explicación a la comprensión lectora desde la perspectiva del multinivel y la evaluación. El primer modelo, *Ascendente, De Arriba Abajo o Botton-Up*, desarrollado por Gough (1972) le da mayor relevancia a la decodificación, identificación y significación de las palabras que ganan estructura y orden a medida que avanza la lectura del texto; este modelo pionero en la explicación de la comprensión lectora como proceso, es sustentado por la enseñanza tradicional, y requiere lograr un nivel para pasar al siguiente debido a la secuenciación jerárquica, teniendo que llegar de niveles simples a complejos sin tener retrocesos (de allí lo ascendente). Además, incluye algunos elementos asociados como el seguimiento del ojo, el movimiento de la mirada y el análisis de procesos perceptivos, entre otros (Vallés, 2005; Colana y Cueva, 2017; Córdova, 2017).

El segundo modelo, *Descendente o Top-Down*, tiene a Goodman (1996) como abanderado y privilegia el conocimiento combinado con las expectativas y saberes previos del lector; se basa en la búsqueda de información global para realizar el análisis de los elementos objeto de interés, ya que además del texto y su decodificación, se deben considerar las experiencias propias de quien lee, en cuatro procesamientos simultáneos e interactivos: visual, perceptivo, sintáctico y semántico. Es descendente debido a que se parte de hipótesis y

anticipación previa, para luego procesar y verificar el texto (Cuetos, 1996; Vallés, 2005; Colana y Cueva, 2017; Córdova, 2017). Así pues, al leer, se va más allá de la secuencialidad de respuestas discriminativas en serie, empleando conocimientos sintácticos y semánticos previos, anticipando el significado del texto y produciéndose el aprendizaje.

El tercer modelo, *Interactivo, De Construcción Integración o Mixto*, tiene a Kintsch (2004) como representante e integra los dos anteriores modelos, encontrando un equilibrio entre procesos generalmente automáticos como la lectura, la fijación del lector en las palabras y la conversión de oraciones en proposiciones, con aquellos guiados por el conocimiento de quien lee, al llegar a la interacción y la construcción de significados, dándole relevancia al papel del contexto. Esto es, que la comprensión lectora se alcanza mientras quien lee interactúa con el texto utilizando saberes previos, activando su memoria a corto y largo plazo, permitiéndole hipotetizar sobre lo que leerá, planteando objetivos, aceptando o rechazando juicios, y construyendo un significado completo y estructurado del texto (Cabrera, 1994; Vallés, 2005; Colana y Cueva, 2017; Córdova, 2017).

Para efectos de la presente investigación se toma como referente este último modelo, de *Construcción Integración*, ya que prioriza la significación diversa del texto según el tipo de lector, yendo más allá de la intencionalidad del autor y el contenido textual, involucrando la interpretación de quien lee, sus metas, cultura, ética y demás particularidades, construyendo el significado desde el conocimiento previo del tema, la experiencia lectora anterior y los objetivos actuales (Jiménez *et al.*, 2019).

Fluidez lectora.

La fluidez lectora se define como la capacidad que tiene quien lee para controlar el nivel superficial del texto a partir de la velocidad, precisión y expresividad, que permite iniciar el camino hacia niveles más profundos de procesamiento (González *et al.*, 2016). Diversos investigadores, entre ellos, Hamilton y Shinn (2003), Yeo (2008), Sporer *et al.* (2009), Meisinger *et al.*, (2010), Cuetos (2011), Baker *et al.* (2014), González *et al.* (2016), Rasinski *et al.* (2016), Yildirim *et al.* (2018) y León-Islas *et al.* (2019) han evidenciado claramente acerca de la fluidez: primero, que es un componente necesario, pero no del todo suficiente, a la hora de comprender de manera crítica un texto; segundo, que los lectores fluidos tienen una comprensión normal o elevada, mientras que aquellos con déficit de fluidez se hallan por debajo de la media en pruebas de comprensión, de manera que a menor fluidez, mayor afección negativa en la comprensión; tercero, que los lectores fluidos tienen mayor probabilidad de comprender lo leído, esto es, que en términos generales, aquellos lectores con problemas de fluidez, tienen dificultad para comprender lo que leen, mientras aquellos que leen fluidamente entienden lo que leen; y cuarto, la falta de fluidez impide que un alto porcentaje de escolares avancen hacia un nivel educativo superior. Así pues, la fluidez es un elemento primordial dentro del proceso de expresión oral, ya que en su desarrollo se encuentran asociados procesos gramaticales, de vocabulario, expresividad y comunicación.

Para autores como Thurstone (1983) y Casteblanco *et al.* (2017) la fluidez en la lectura es un constructo multifacético que básicamente tiene dos componentes: uno, referido a la comprensión, que se caracteriza por la facilidad en la captación de significados de las palabras y las relaciones entre estas, que a su vez reflejan mecanismos de comprensión lingüística; y otro, que se caracteriza por la capacidad de emitir palabras aisladas sin contar con su significado. Esto,

según Hudson *et al.* (2009) conduce a que un lector fluido es un lector competente, pues además de leer con precisión y eficiencia, debe comprender el significado del texto, aun si hay diferentes tipos. Esta afirmación se sustenta en la automaticidad de los niveles subléxicos y léxicos como requisito de la fluidez, y en que dicha automaticidad ocurre con una rapidez que trasciende el control o el análisis consciente de quien lee. Ferroni *et al.* (2019) sostienen que para mejorar la fluidez, primero es necesario reconocer automáticamente no sólo de forma precisa, sino también sin esfuerzo, y dándole la entonación apropiada, construyéndose así un nexo invaluable entre el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto.

Sin embargo, Rasinski (2004), Kuhn *et al.* (2010), Valencia *et al.* (2010) y González-Trujillo *et al.* (2014) consideran que los dos parámetros se quedan cortos a la hora de definir los elementos básicos de la fluidez, e incluyen la prosodia, definida como aquella habilidad que le confiere al individuo leer con expresión, volumen, entonación y segmentación que logra reflejar y realzar el significado del texto al expresarlo oralmente. Dicho de otra forma, la prosodia es la capacidad para realizar una lectura en forma apropiada, con asertiva expresión, entonación y pausas, manteniendo la comprensión del texto; y se suma como componente multidimensional de la fluidez donde la entonación como carácter expresivo se correlaciona con el logro de un mayor nivel de comprensión.

Es relevante señalar que la fluidez lectora puede ser evaluada con índices espectrográficos o con escalas. La primera, se trata de una técnica de mayor complejidad que requiere de un laboratorio y tiempo para su aplicación y análisis; mientras la segunda, puede utilizarse en los contextos escolares, es más accesible y requiere menos entrenamiento. En la presente investigación, se evalúa la fluidez lectora a partir de una escala, que en Colombia, ha sido

diseñada por el MEN (2018), la cual se describe más adelante en el capítulo 3, al llegar a instrumentos de evaluación.

La lectura en la sociedad de la información y el conocimiento.

La preocupación sobre el desarrollo de la lectoescritura ha sido una constante dentro de la academia a lo largo de la historia moderna. Sin embargo, en la actual era de la información y el conocimiento, el abordar este tema implica ampliar la visión conceptual que naciones y sistemas educativos tienen, pues debe incluir la transformación de los métodos de enseñanza, el surgimiento de nuevos ambientes de aprendizaje y la incorporación de TIC, OVA y RED, para lograr que los sujetos desarrollen su competencia lectora como factor estratégico en la formación integral de los individuos del tercer milenio, y que es coadyuvante de múltiples funciones intelectuales, comunicativas, expresivas, afectivas, de comprensión, de síntesis, de recreación y de sensibilización, entre otras (González, 2018).

Así pues, tal como lo señala la OCDE (2001), el desarrollo de las habilidades lectoras en los ciudadanos en la era de la información y el conocimiento requiere, sin lugar a duda, el desarrollo y fortalecimiento de nuevas habilidades que le permitan la comprensión e interpretación de una amplia diversidad de clases de textos y de información que pueda aplicar, de manera asertiva, en la resolución de situaciones problemáticas planteadas en el contexto de su cotidianidad. La actual sociedad exige lectores competentes, creativos, emprendedores y visionarios, que se apropien de las TIC para garantizar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida (Durán *et al.*, 2018).

Heno (2019) señala que, en este tiempo, la forma de leer ha sido permeada no sólo por la influencia de las TIC, OVA y RED, sino también por la lectoescritura digital y redes sociales,

cuya lectura implica la realización de ejercicios de comprensión, identificación de verdades, interpretación, argumentación y proposición. En este orden, las múltiples formas de leer y escribir en la era de la información y el conocimiento, han conducido a una explosión de ideas plasmadas en una diversidad ingente de escritos. Este autor también ha evidenciado en Colombia, que en el universo digital, el primer lugar de preferencia lectora lo ocupan las redes sociales, y el último, los libros digitales. Destacando que, aun cuando los colombianos reconocen la importancia de la lectura, muestran apatía frente a ella y no han trascendido de su visión de leer como acción evaluadora en la academia, a verla como una herramienta para soñar y transformar la realidad (Baena *et al.*, 2018). Sin embargo, a pesar del aumento progresivo de la lectura en soporte digital y de existir extensa biografía sobre las diferencias entre la lectura digital y en papel, aun no se han sustituido los libros, con obras en formato código y sin innovaciones tecnológicas que trasciendan el clásico dúo, tinta – papel (García-Roca, 2020). Se debe señalar que aun cuando existe controversia entre el uso de la lectura tradicional y digital en lo referente a comprensión y fluidez (Aatonen *et al.*, 2011; Romero-Otero *et al.*, 2013; Wang y Lee, 2014; Neva, 2021), la presente investigación no pretende evaluar si estos dos factores de la competencia lectora se ven influenciados por el soporte en el que se lee.

TIC y RED. Rol en la educación.

Como se ha evidenciado en el presente escrito, en los últimos años la sociedad ha sido permeada por un creciente aumento de la tecnología. Los recursos digitales han propuesto nuevas formas de comunicarse e interactuar, al igual que han puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar habilidades y competencias que den respuesta a las demandas de la globalización de la economía y la mundialización de la cultura. La educación no es ajena a esta situación: las TIC

se han ido implementando como parte de las herramientas y estrategias didácticas que sustentan la práctica pedagógica (Álvarez-Quiroz y Blanquicett-Romero, 2015; Tacha, 2019; Silva *et al.*, 2019). La integración de las TIC al contexto educativo supone que sean concebidas como: recurso didáctico; objeto de estudio; parte de un proyecto transversal; posibilitador de alcanzar logros culturales, sociales y políticos; y como componente de los entornos de aprendizaje que se pueden combinar con otros recursos (Agencia Educa, 2017; Correa-Ospina y Martínez-Farfán, 2018; Jiménez *et al.*, 2018).

La incorporación de las TIC al interior del aula ha generado procesos innovadores vinculados con una serie de cambios: en el rol de los actores, en la infraestructura, en la didáctica, la evaluación, la selección y uso de recursos, entre otros. Sin embargo, esta innovación no debe ser arbitraria, copiada ni de momento, sino que debe adaptarse para responder a las necesidades específicas de cada contexto educativo donde se aplica; debe ser el producto del análisis profundo y la inmersión reflexiva dentro de cada ámbito académico particular, y ser evidenciada no sólo en la adquisición de conocimiento sino que también debe estar sustentada en la puesta en marcha de acciones concretas al interior de la cotidianidad del aula, en cuanto a actitudes, creencias, percepciones, métodos, evaluación y mejoramiento (Parra *et al.*, 2015).

Díaz-Barriga y Hernández (2010) señalan que la tarea docente de innovar en el aula mediante la incorporación de TIC en la práctica cotidiana es compleja debido a la multideterminación del fenómeno educativo, pues al intentar llevar a cabo proyectos de innovación educativa centrados en la incorporación de tecnologías, se deben tener en cuenta tres factores imprescindibles: uno, el referido al innovador, relacionado con el nivel de competencia de los docentes frente al uso estratégico y la apropiación de las TIC; dos, asociado a la naturaleza de la innovación, que resalta la importancia de la diferencia entre las prácticas educativas

previas, los recursos tecnológicos disponibles y la cultura escolar; y tres, el contexto en que tiene lugar la innovación, desde la perspectiva del factor humano que incluye no sólo el soporte técnico sino también los procesos y políticas facilitadoras.

Sin embargo, es prudente indicar que las TIC en sí mismas no pueden comprenderse como una herramienta que facilita, interfiere o potencia el aprendizaje. Esta relación depende de la manera en que se utilizan los recursos y del perfil de los actores educativos. Aclarado esto, dentro de las ventajas de las TIC, se cuenta con el de ser facilitadoras del aprendizaje; generar motivación e interés; ayudar a la revisión y complementación del conocimiento; ser flexibles; reforzar las clases; manejar múltiples recursos; dar cabida a la interactividad, la cooperación y la creatividad; facilitar la comunicación estudiante/ docente y familia/ docente; y promover la autonomía, la autorregulación y la alfabetización digital y audiovisual (Martínez-Castro y Hernández-Reyes, 2014; Beltrán y Rojas, 2016).

En contrapartida, dentro de las desventajas, se tiene que generan distracciones; funcionan como fuente de resúmenes (en ocasiones no confiables); dan oportunidad para plagiar; promueven la indisciplina silenciosa; causan adicción a chats y juegos; crean dependencia y ansiedad; aumentan el riesgo de que el aprendizaje sea incompleto y superficial (Martínez-Castro y Hernández-Reyes, 2014; Ahumada-Rojas *et al.*, 2018).

Entonces, como se ha descrito ampliamente, existen investigaciones en ciencias sociales, dentro del ámbito académico, humanístico y psicosocial, que evidencian cómo un conjunto de iniciativas soportadas en el uso de las TIC como herramientas didácticas promueven el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje, la interdisciplinariedad y la transversalidad, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias y permitiendo abrir la discusión no sólo sobre su implementación, sino también acerca de los espacios, tiempos, protagonismo,

actitudes y aptitudes vinculadas a dicha situación, y cuyo logro indicativo es el de mejorar la calidad educativa y garantizar los derechos de NNA (Cuervo, 2018).

En el caso específico de las competencias lectoras, los RED se han implementado como herramientas de soporte dentro de las estrategias didácticas que sustentan la práctica pedagógica, reconociéndolas como recursos didácticos; objetos de estudio; apoyo en proyectos transversales; posibilitadores de manejos dinámicos en objetivos interactivos; enlaces entre el logro de objetivos culturales y sociopolíticos; y componentes de entornos de aprendizaje que se pueden combinar con otros recursos para abrir espacios en donde el escolar viva de manera significativa experiencias educativas dentro de la exploración, la innovación, el interés y la motivación (Riveros *et al.*, 2011; Álvarez-Quiroz y Blanquicett-Romero, 2015; Agencia Educa, 2017; Correa-Ospina y Martínez-Farfán, 2018; Jiménez *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2019; Tacha, 2019). De manera que, el uso de este tipo de recursos ha generado espacios para el diseño de ambientes innovadores e inclusivos que van más allá de la presencialidad, como son los ambientes multimodales, ambientes combinados o mixtos (*b-Learning*), ambientes digitales en línea por internet (*e-Learning*) y, recientemente, ambientes de aprendizaje móvil (*m-Learning*) (Young, 2002; Pastore, 2002; Laouris y Eteokleous, 2009; Ramírez, 2015).

Percepción. Aproximaciones y perspectiva docente frente a las TIC en educación.

León-Schiffman (2010), define la percepción como el proceso mediante el cual un individuo selecciona, organiza e interpreta los estímulos para formarse una imagen coherente del mundo. Es aquí, donde cada individuo expuesto a un mismo mensaje (en este caso el conocimiento), lo percibe de manera diferente, de acuerdo con su forma particular de pensar, preconcepciones, actitudes, aptitudes, experiencias previas (Candelarias, 2016).

Según Neisser (1979), la percepción es un proceso activo – constructivo en el que el perceptor, antes de procesar la nueva información, y con los datos archivados en su conciencia, construye un esquema informativo que le permite contrastar el estímulo y aceptarlo o rechazarlo, según se adecue o no a lo propuesto por el esquema. En la actualidad se puede definir la percepción como el conjunto de procesos y actividades relacionados con la estimulación obtenida a partir de los sentidos, que permite el reconocimiento del hábitat, las acciones que se efectúan en él y los propios estados internos. De allí, se obtienen dos partes bien diferenciadas: una, el tipo de información obtenida, y dos, la forma en que esta se consigue (Guardio, 2012).

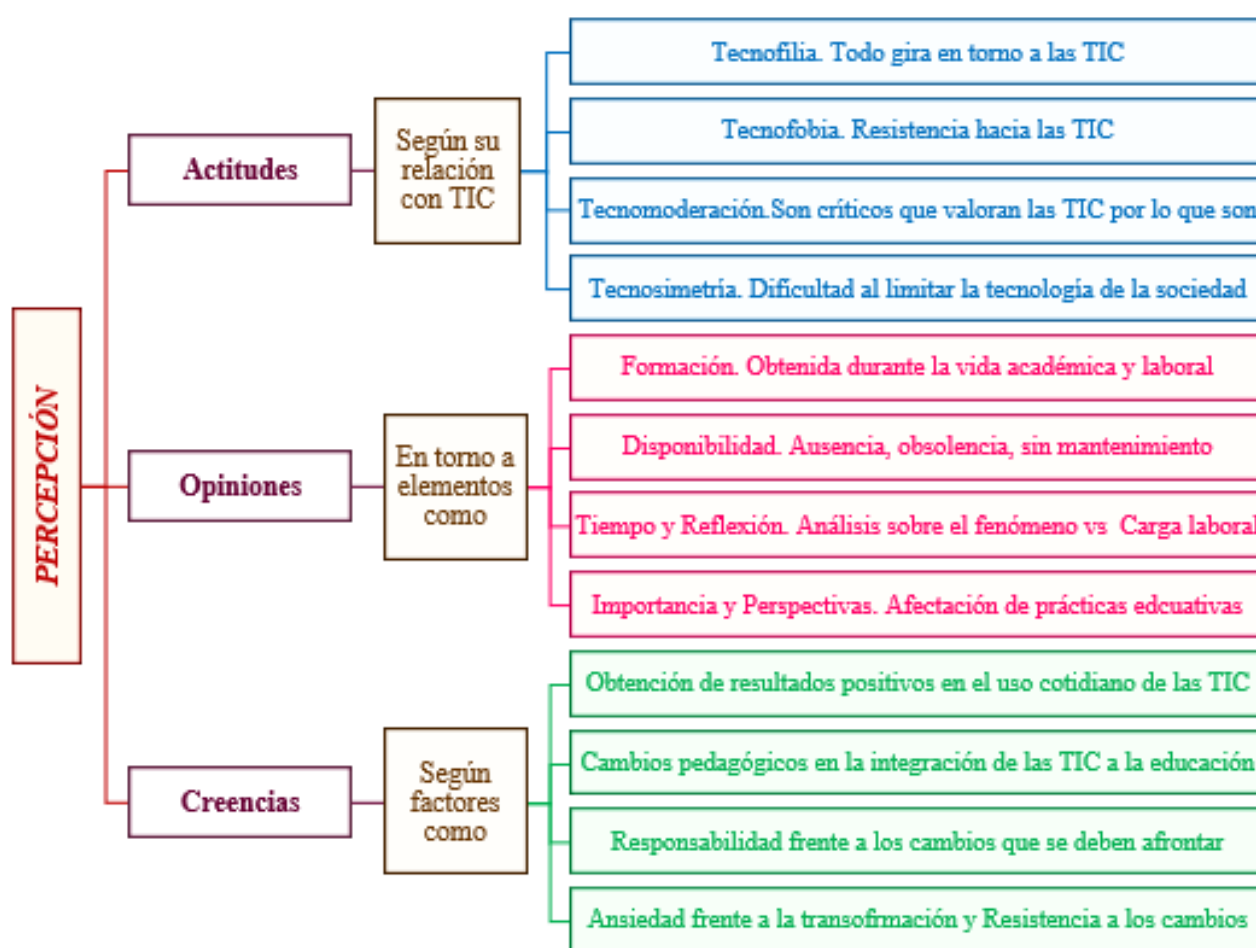
Castilleja *et al.* (2015) indican que la percepción está dada por la imagen mental que tiene cada sujeto, según sus experiencias, necesidades y procesos internos; que está caracterizada por la subjetividad (pues varía de un sujeto a otro), la selectividad (ya que no se puede percibir todo simultáneamente) y la temporalidad (debido a que se altera al pasar el tiempo), y que siempre resulta en procesos donde se selecciona, interpreta y corrigen sensaciones.

La definición por seguir en el presente trabajo investigativo considera a la percepción como la imagen mental que se forma con la ayuda de la experiencia y las necesidades, dando como resultado un proceso de selección, interpretación y corrección de sensaciones; que permea a las actitudes, creencias, opiniones e intenciones. En consecuencia, la percepción se caracteriza por ser subjetiva, selectiva y temporal; por generar expectativas, conseguir exposición y atención selectiva; e integrar todo desde la organización perceptual, tomando como base el agrupamiento y el contexto.

Las percepciones son importantes en el mundo de las TIC, pues como acto intelectual, permiten el ejercicio reflexivo, el aumento de la autoconciencia, el establecimiento de la autorregulación y el afianzamiento de las pautas comportamentales (Martínez, 2015; Osorio,

2018). Además, es posible indicar que las percepciones existentes frente a las virtudes y potencialidades de las TIC influyen en el tipo de acercamiento y utilización que se hacen de éstas. Por ello, autores como Lores (2017) señalan que dentro de las percepciones docentes que pueden afectar el proceso de enseñanza aprendizaje, se encuentran las actitudes, opiniones y creencias (figura 14).

Figura 14. *Percepción docente sobre las TIC: Actitudes, Opiniones y Creencias.*



Nota. La figura describe los elementos a considerar dentro de la percepción docente frente a las TIC en la educación. Fuente. Elaboración propia a partir de Lores (2017).

Entonces es acertado resaltar que al ser el docente un elemento esencial del sistema educativo, resulta imprescindible que sus conocimientos, destrezas y percepciones, estén al

servicio del aprendizaje, generando variaciones al interior de las prácticas pedagógicas y siendo partícipes de las reformas educativas (Martínez-Castro y Hernández-Reyes, 2014); lo que implica que las posibilidades promovidas por las TIC en el contexto educativo, obligan a cambiar las concepciones, las tareas y el accionar del profesional docente, ya que éstas pueden ser visualizadas como una oportunidad de perfeccionamiento y de transformación de la información en conocimiento.

Grado de Utilización y Apropiación de las TIC.

En la actualidad, la deontología docente se ve afectada, entre otros, por dos factores preponderantes: uno, se espera que el maestro sea capaz de orientar procesos de aprendizaje que promuevan la innovación, la flexibilidad y el compromiso, siendo por ende, un impulsor de la sociedad del conocimiento y de todas las promesas que esta trae consigo; y dos, se espera que los docentes y la escuela mitiguen profundos problemas sociales como la inequidad, la pobreza, el consumismo y la pérdida del sentido de pertenencia, entre otros (Quintana, 2016).

Al respecto, Mejía (2011) indica que la apropiación tecnológica relacionada con el uso de la tecnología al interior del aula de clase es diferente a la de la incorporación de TIC en las mismas, pues ya sea de manera libre o impuesta, el docente aumenta sus saberes, desarrolla habilidades y fortalece competencias, en pro del dominio y la apropiación de estas herramientas pedagógicas. En concordancia, Batista (2007) señala que la integración de las TIC en la enseñanza genera de diferentes formas y en múltiples niveles, diversos tipos de presión dentro del desarrollo habitual del rol docente, la misión de la escuela, y los estilos de enseñanza aprendizaje. De modo tal que, en el uso de las TIC dentro de la cotidianidad de las aulas, son muchos los elementos, tanto internos como externos, los que dificultan su implementación en la

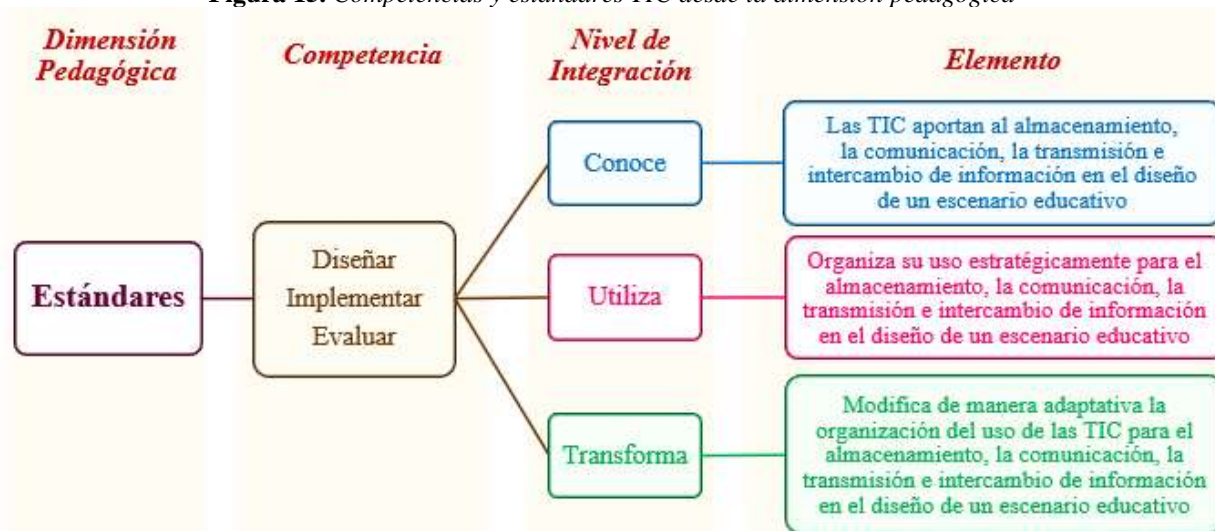
práctica pedagógica; es por esto, que el presente escrito pretende tomar uno de esos factores, la percepción docente sobre las TIC, como parte del diagnóstico inicial para establecer su relación con la apropiación de estas dentro del diario transcurrir al interior del aula y así tener claridad sobre la situación real al interior de la I.E. intervenida.

Martínez-Castro y Hernández-Reyes (2014) señalan en su investigación, que la incorporación de las TIC en la enseñanza debe contar con la concientización por parte del profesorado, acerca de los beneficios que trae consigo esta transformación, y la necesidad de superar obstáculos como la falta de formación; los inconvenientes de tiempo y programación educativa; la carencia de recursos e incentivos; las percepciones, opiniones y creencias propias y ajenas; el supuesto de generar más trabajo; y la deficiencia técnica de los servicios.

Respecto a esto, se debe establecer una clara diferencia entre el uso que cada docente realiza de las TIC al utilizarlas dentro de su vida particular, y la apropiación que hace de ellas como instrumento para el aprendizaje de los escolares. Así pues, es posible que las representaciones mentales que de las TIC tienen los docentes impactan sobre sus percepciones, juicios y accionar, determinando las decisiones que toman en relación con la práctica pedagógica dentro de su labor diaria.

Por otra parte, la UNESCO (2016) indica que el nivel de integración de las TIC dentro de las prácticas de aula está asociado a 3 tipos de competencia con 3 niveles de integración o implementación (figura 15). Existen múltiples definiciones de competencias, pero todas convergen en que éstas se asocian al saber actuar en determinadas circunstancias haciendo uso de los conocimientos, habilidades y destrezas obtenidas previamente (Viloria y Julio, 2016).

Figura 15. Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica



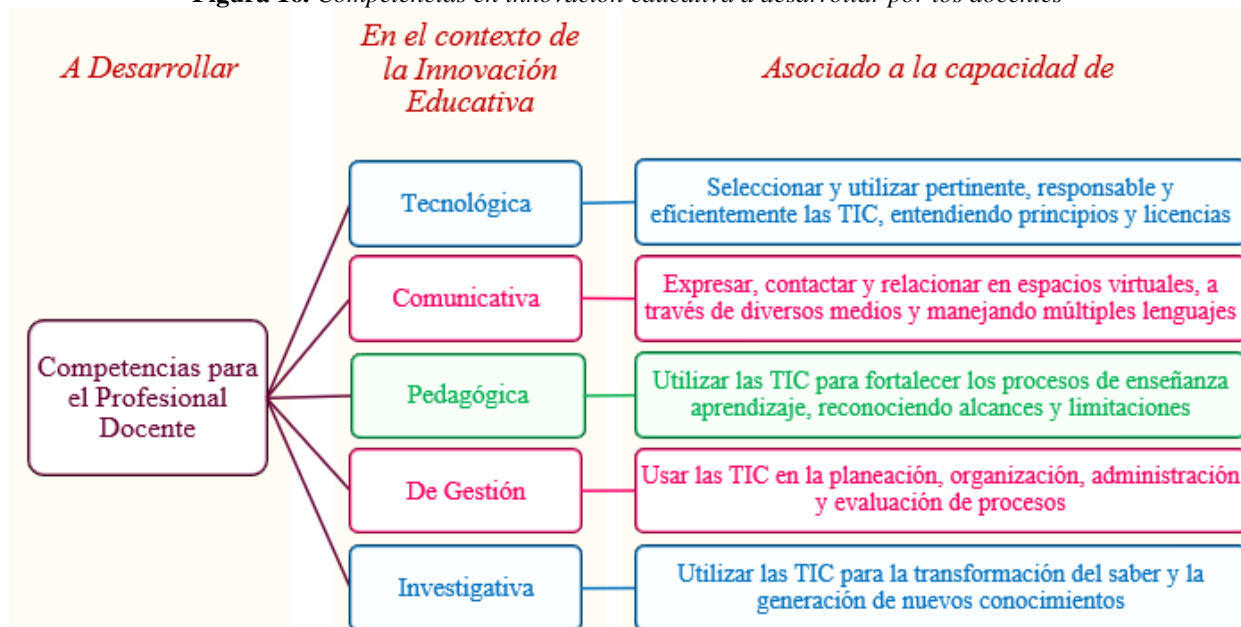
Nota. La figura muestra los estándares y competencias, describiendo su niveles de integración y elementos constitutivos, del uso de las TIC dentro de la educación desde la dimensión pedagógica. Fuente. UNESCO (2016)

En el caso de las TIC en la educación, las competencias deben estar asociadas a las habilidades de planificación y organización de elementos que permitan la construcción de escenarios y espacios escolares donde se fomente el aprender de manera significativa como elemento fundamental dentro de la formación integral biopsicosocial y cultural del estudiante; que todo esto pueda verse reflejado dentro de la práctica educativa, la dinamización de su retroalimentación, y la evaluación de su efectividad, reconociendo la función renovadora del docente derivada de su rol como organizador, facilitador, motivador, evaluador, coordinador y líder (Tala, 2013).

De allí, que autores como Ricardo e Iriarte (2017) enumeren los aportes que se van configurando a partir de la puesta en marcha de nuevas estrategias y las prácticas pedagógicas que benefician, desde las TIC, la labor docente y los procesos formativos; entre ellas se cuenta con: producción individual de contenidos, promoviendo como creadores activos del conocimiento a todos los actores del proceso educativo; aprovechamiento del poder de la

comunidad; mejoramiento de la infraestructura; utilización de herramientas web sencillas; apertura a trabajar con estándares abiertos, software y datos; y efecto red, pasando del trabajo individual al de la cooperación entre pares.

Figura 16. Competencias en innovación educativa a desarrollar por los docentes



Nota. La figura muestra las que el MEN considera las competencias en innovación educativa que deben desarrollar los educadores colombianos. Fuente. MEN (2014).

En Colombia, el MEN ha promulgado que las características esenciales que deben cumplir todos los procesos de desarrollo profesional docente para considerarse alineados con la visión del país en cuanto a las competencias digitales, deben incluir el ser pertinente, práctico, situado, colaborativo e inspirador, que junto con la definición de competencia como “*el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores*” (MEN, 2014, p. 31), es así que las competencias a desarrollar por parte de los docentes dentro

del contexto específico de la innovación educativa con uso de TIC son la competencia tecnológica, la comunicativa, la pedagógica, de gestión e investigativa (figura 16).

De modo tal que, en este contexto de competencia digital docente para la transformación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de la calidad educativa, la competencia tecnología estará vinculada a la capacidad que tenga el docente para utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente las TIC, entendiendo desde los principios que las rigen hasta la forma de combinarlas y las licencias que las protegen. La competencia pedagógica guarda relación con la capacidad del profesorado para utilizar las TIC en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje teniendo presente sus alcances y limitaciones al incorporarlas al currículo, y considerando su función en la formación integral biopsicosocial y cultural de los estudiantes.

Dentro de la competencia comunicativa docente, se toman en referencia la capacidad para expresarse, establecer contacto y relacionarse en espacios virtuales y audiovisuales de manera sincrónica y asincrónica, en múltiples medios a través del manejo multimedia de diversos tipos de lenguaje. La competencia de gestión involucra la capacidad para utilizar las TIC en la planeación, organización, administración y evaluación de los procesos educativos de forma efectiva, a nivel de las prácticas educativas y del desarrollo institucional. La competencia investigativa se asocia a la capacidad de utilizar las TIC para transformar el saber y generar conocimiento (MEN, 2014).

En diversos estudios de corte cuantitativo (CETIC, 2016) y cualitativo (Parra *et al.*, 2015) se ha encontrado que frente al uso y apropiación de las TIC por parte del cuerpo docente en los procesos de enseñanza aprendizaje, las competencias alcanzadas por la mayoría se encuentran en niveles básicos (conoce/ explora) e intermedios (utiliza/ integra), con un muy bajo porcentaje que logra niveles avanzados (transforma/ innova). Por ejemplo, en el caso del uso de las TIC, la

mayoría de los profesionales docentes reconocen gran variedad de éstas, logrando integrar algunas a su práctica pedagógica, pero muy pocos llegan a diseñar ambientes de aprendizaje innovadores donde se planteen soluciones a problemas identificados en el contexto, según las necesidades e intereses propios de los estudiantes, que generen conocimiento. Por ello resulta imperativo en la presente investigación, aplicar un instrumento de recolección de información que permita establecer dentro del diagnóstico inicial, si el cuerpo docente de la I.E. intervenida conoce/ explora, utiliza/ integra o transforma/ innova, haciendo inmersión en la realidad estudia y estableciendo elementos que den claridad sobre diversos contextos.

TIC y RED como respuesta ante una pandemia.

Como se ha descrito anteriormente, la incorporación de las TIC en los ambientes de aprendizaje ha generado procesos innovadores vinculados a una serie de cambios que van desde el rol de los actores y la adecuación en la infraestructura, hasta el replanteamiento en la didáctica, la evaluación, la selección y uso de recursos. En la actualidad, debido principalmente a la pandemia causada por COVID-19, los sistemas educativos a nivel mundial han sufrido una transformación sin precedentes de la cual aún se desconocen afectaciones y consecuencias. Por ello, las I.E. se han apoyado en el aprendizaje remoto y la apropiación de las TIC y RED, como respuesta ante dicha emergencia, llevando a la reestructuración de las prácticas pedagógicas más allá del uso de herramientas de aprendizaje electrónico reglamentario, con el fin de garantizar el derecho a la educación y minimizar el impacto negativo en un momento histórico para la humanidad (Hernández *et al.*, 2021).

Díaz-Barriga (2008) refiere que la innovación educativa mediante la incorporación de TIC, OVA y RED es compleja y para lograr que esto suceda con mayor facilidad, se deben tener

en cuenta tres factores imprescindibles: uno, que señala la innovación y se relaciona con los niveles de competencia digital logrados por el cuerpo docente frente al uso estratégico y la apropiación de las tecnologías; dos, relacionado con la naturaleza de la innovación, que enfatiza la relevancia de la brecha existente entre las prácticas educativas previas, los recursos tecnológicos disponibles y la cultura escolar; y tres, el contexto en el que se da la innovación, que desde el enfoque humano incluye tanto el soporte técnico como los procesos y políticas facilitadoras.

Respecto a este último ítem, el MEN (2020) ha generado lineamientos con el fin de garantizar el estudio en casa de NNA, poniendo en marcha proyectos como *¡Juntos en casa lo lograremos muy bien!*; estrategias como el portal *"Aprender Digital: Contenidos para todos"*; programación educativa con espacios como *"Edu Acción 1, 2, 3"* y *"Profe en tu casa"*, la alianza *"Mi Señal"* con canales locales y emisoras comunitarias, con énfasis en la ruralidad; la Biblioteca Digital; la aplicación *"B The 1 Challenge"*; al igual que *"Contacto Maestro"*, *"Charlas con Maestros"* y la Alianza Familia-Escuela para avanzar en los procesos de desarrollo y aprendizaje. Sin embargo, es claro señalar que dichas estrategias han sido insuficientes para garantizar los derechos educativos de NNA colombianos. Así pues, la I.E. intervenida no es ajena a esta realidad, cobrando por ende, relevancia el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de propuestas educativas, donde a partir de la utilización de estrategias de intervención en el aula, se pretenda promover el desarrollo y fortalecimiento de habilidades lectoras, conservando el carácter interdisciplinar y transversal de la comprensión, a través de pedagogías y didácticas fundamentadas, contextualizadas, alternativas, innovadoras e inclusivas que conduzcan a la formación integral biopsicosocial y cultural de NNA, aún en situaciones adversas como las generadas por el COVID-19.

Para finalizar, es prudente señalar que a partir de la Directiva 05 del MEN (2021) y la Resolución 777 de Min Salud (2021), luego de terminar el período de “*aislamiento preventivo obligatorio*” y entrar en vigencia el “*aislamiento selectivo con distanciamiento individual responsable*”, los establecimientos educativos han iniciado de forma gradual progresiva la implementación del retorno a clases presenciales, sujetos a las indicaciones dadas por estos mandatos nacionales, que entre otras profieren la adopción, adaptación y cumplimiento del protocolo de bioseguridad nacional con elementos como el lavado e higiene de manos, el distanciamiento físico, el uso correcto del tapabocas, la adecuada ventilación, el fomento del autocuidado, la limpieza y desinfección de espacios, el manejo de residuos, la estrategia de cohorte (burbuja), las condiciones del transporte escolar, el uso de espacios para comida y descanso, y las especificidades para menores de 2 años; bajo la premisa de que la modalidad de educación remota no puede equipararse con la educación en presencialidad.

Capítulo 3. Metodología

La investigación en ciencias sociales, específicamente la de tipo educativo, es una forma de estudiar la sociedad, sus actores, relaciones y contextos, desde el desarrollo humanístico y la vida en comunidad (Gutiérrez, 2014). Así pues se hace necesario, partir del conocimiento e interés principal, para definir la estructura metodológica, enfoques, tipos y concepciones, que oriente y bajo el cual se desarrolle la investigación. En este capítulo se plantea la metodología que orienta la investigación, teniendo en cuenta elementos como el tipo investigativo (cualitativo), su modelo (descriptivo), las fases del modelo investigativo en cohesión con la ruta investigativa (IBD) , los participantes, las categorías de estudio, los instrumentos de recolección de información y las técnicas seguidas para su análisis, entre otros.

Tipo de Investigación. Cualitativa

El presente trabajo de investigación se desarrolla bajo la implementación del Enfoque Cualitativo, caracterizado por establecer relación directa entre el objeto de estudio y las apreciaciones del investigador, otorgándole así gran importancia a la percepción subjetiva hecha a través de técnicas estandarizadas, de tal manera que la valoración integral del fenómeno y el análisis del contexto redundan en la comprensión de las interacciones sociales y las técnicas cualitativas (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

Los enfoques cualitativos permiten la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo estudiado, con el fin de establecer su estructura o comportamiento (Arias, 2012), de manera que este tipo de investigación es considerada como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio (Pérez, 1994). Razón por la cual, es pertinente para el proyecto de

investigación planteado al requerirse la ejecución de una propuesta de intervención educativa, desarrollada en interacción directa con los estudiantes sujetos de investigación para de esta manera, poder deducir el impacto del aprendizaje guiado y los RED sobre el desarrollo de las competencias lectoras.

Modelo de Investigación. Descriptivo

De acuerdo con el alcance de la investigación, se da la estrategia de la misma; esta a su vez, debe ser consistente con factores como lo que se sabe actualmente sobre el tema investigado a través de la revisión de antecedentes bibliográficos y el enfoque que el investigador le otorgue a su trabajo. Cada estudio puede ser de carácter exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo, sin que sea requisito ubicarlo en un único tipo (Carvajal, 2000; Dzul, 2012). En el presente escrito se designa como alcance o modelo investigativo el descriptivo, que se utiliza para predecir acontecimientos y conocer fenómenos, situaciones y contextos, detallando cómo son, sus formas de manifestarse, sus circunstancias específicas y características particulares (Monje, 2011).

Con este tipo de modelo se pretende definir minuciosamente propiedades o perfiles, ya sea de personas, comunidades, procesos o fenómenos, que se pretenden analizar a partir de recolectar y evaluar información sobre las variables o categorías de análisis registradas en la investigación, sin indicar su grado de relación o causalidad (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014). De manera que, para la presente investigación, el alcance seleccionado permite describir el impacto del descubrimiento guiado a través de la incorporación de RED, para fortalecer las competencias lectoras en estudiantes de Quinto grado de educación Básica Primaria en la I.E. objeto de estudio.

Fases del Modelo de Investigación

La investigación se lleva a cabo en cuatro fases en cohesión con los objetivos específicos propuestos; estas son diagnóstico, diseño de la estrategia, aplicación de esta y evaluación del proceso.

Diagnóstico.

En esta fase se realiza el reconocimiento de la situación problemática, se hace revisión bibliográfica relacionada con esta, se establecen los instrumentos que sirven para recolectar la información pertinente, y así, poder establecer, no solo el nivel inicial de comprensión y fluidez lectora alcanzado por los estudiantes de grado Quinto antes de la intervención educativa, sino también su percepción, y la de sus familias, frente al aprendizaje en general y su interés al usar TIC en procesos educativos; además, se pretende indagar sobre el nivel de uso y apropiación de TIC que tiene el cuerpo docente, con el fin de evidenciar la realidad del uso y apropiación de este tipo de RED.

Diseño de la estrategia.

Durante la primera parte de esta etapa, se lleva a cabo una búsqueda y selección de elementos que se consideran deben hacer parte de la propuesta de intervención en el aula con la cual se pretende mitigar la situación problemática señalada, teniendo en cuenta que su orientación teórico pedagógica se da desde el aprendizaje guiado, apoyado en la implementación de RED que estén bajo la licencia *Creative Commons* respetando los derechos de autor. Se aclara que, dichos contenidos se someten a ajustes, adaptaciones y adopciones según la necesidad educativa y del contexto. La segunda parte de esta etapa consiste en establecer las actividades didácticas a

desarrollar, que refieren no sólo su parte teórica cognitiva basada en el aprendizaje guiado, sino que también incluyen los recursos digitales para su ejecución. Además se prioriza la transversalidad e interdisciplinariedad de los contenidos temáticos, y las habilidades socioemocionales y psicoafectivas a observar.

Aplicación de la estrategia.

La ejecución de la estrategia de intervención educativa se lleva a cabo con los estudiantes de grado Quinto Primaria, según tiempos, horarios y demás condiciones establecidas previamente. Con ella se pretende mitigar la situación problemática identificada, logrando que los estudiantes que hacen parte de la población objeto de estudio, desarrollen sus habilidades comunicativas, especialmente las relacionadas con la competencia lectora en cuanto a comprensión y fluidez refiere.

Evaluación del proceso.

Luego de ejecutada la propuesta de intervención en el aula, se evalúa el proceso a partir de la aplicación de instrumentos que sirven para recolectar la información pertinente, y así, poder describir tres cosas: uno, el efecto que sobre los niveles de comprensión y fluidez lectora, tiene la estrategia diseñada en la presente investigación y aplicada a los estudiantes de grado Quinto; dos, la percepción, motivación e interés de los escolares y sus familias frente al proceso desarrollado; y tres, la forma en que influye el proceso realizado sobre las habilidades socioemocionales y psicoafectivas observadas.

Población y Muestra

En la presente investigación, al universo o población objeto de estudio que son los 33 escolares matriculados en el grado Quinto Primaria de la I.E. Sabalito Arriba para el presente año lectivo, en Puerto Escondido (Córdoba Colombia), se les aplica la técnica de muestreo guiado por propósito (no probabilístico), básico para enfoques cualitativos, seleccionándose 31 estudiantes de este grupo.

Es importante señalar, que a pesar de ser un muestreo no probabilístico, la selección de la muestra es representativa, ya que el número de participantes es mayor al valor obtenido utilizando la ecuación estadística para proporciones poblacionales; pues apoyándose en el software STATS®, se determina 31 como el número de participantes a ser intervenido bajo los parámetros indicados en la presente investigación (tabla 12).

Tabla 12. Parámetros para seleccionar la muestra

Parámetro	Significado	Cantidad
Universe size	El tamaño del universo hace referencia al número de personas que componen la población a estudiar.	33
Maximum Acceptable Percentage Points of Error	El error máximo aceptable implica que un menor margen de error requiere muestras más grandes.	5%
Desired Confidence Level	El mayor nivel deseado de confianza implica un mayor número en la muestra.	95%
Estimated Percentage Level	El porcentaje estimado de la muestra es la heterogeneidad, es decir la diversidad del universo, suele ser 50%	50%
Muestra	El tamaño de la muestra representa el número de personas a quienes se aplican los instrumentos de recolección de información.	31

Fuente. Elaboración propia.

Es relevante resaltar que el total de la población está separada en su grupo natural y sólo ese es intervenido; y que sólo se toma 31 como el número de menores que conforman la muestra siguiendo lo indicado por los parámetros de selección de muestra al usar el software STATS®,

en cohesión con la irregular asistencia de dos escolares que hacen parte de la población. De modo que, la irregularidad en la asistencia a clase se convierte en un parámetro de exclusión.

En la tabla 13 se registran las características de la población, estableciendo su categorización por género, edad y estrato socioeconómico en el que vive

Tabla 13. Características de la población

Quinto	Género				
	Femenino		Masculino		No Binario
	16		17		0
Quinto	Edad				
	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años
	9	11	4	5	4
Quinto	Estrato				
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
	28	4	1	0	0

Fuente. Elaboración propia

Categorías de Estudio

A partir de lo planteado en los capítulos anteriores de este escrito, y en relación con lo establecido para el actual capítulo, se presenta (tabla 14) la relación entre los objetivos específicos y las categorías de análisis, con todo lo que estos implican.

Tabla 14. Diseño de la Investigación

Objetivos Específicos	Conceptos clave	Categoría de Análisis	Subcategoría	Indicador	Instrumentos	TIC diseñadas
Diagnosticar el nivel de comprensión y fluidez lectora de los estudiantes de Quinto Grado, a partir de una prueba pretest de carácter cognitivo.	Competencia Lectora (MEN, 2006; 2018; ICFES, 2016)	Competencia Lectora	Comprensión lectora	Nivel 1. Literal; Nivel 2. Inferencial; Nivel 3. Crítico	Prueba Pretest	Paquete de Office
			Fluidez Lectora (Velocidad y Prosodia)	Palabras por minuto; Omisión de letras; Cambios de palabras; Anomalías de acento; Falta de pausas; Autocorrecciones Continuidad al leer; Inflexión de la voz; Pronunciación, pausas y entonación	Prueba Pretest	Paquete de Office
Diseñar una estrategia de intervención en el aula basada en el aprendizaje guiado y los RED para desarrollar la fluidez y comprensión lectora, teniendo en cuenta la flexibilización curricular de la asignatura Lenguaje.	Estrategia de intervención educativa orientada bajo una secuencia didáctica (exploración estructura y práctica transmisión reflexión (Rodríguez, 2018)	Características del estudiante	Perfil Demográfico	Edad	Registro Escolar	NA
				Género	Registro Escolar	NA
		TIC	TIC	Acceso a internet y a dispositivos	Tabla de registro Encuesta I	Formulario Google ⁵
				Disponibilidad y tiempo dedicado al uso de recursos digitales	Tabla de registro Encuesta I	Formulario Google ⁶
				Percepción, uso y apropiación de recursos digitales educativos	Encuesta I	Formulario Google ⁶
					Encuesta II	Formulario Google ⁶
Estrategia Didáctica	TIC Secuencia Didáctica	Actividades de aprendizaje a desarrollar durante la clase ⁷	Tabla de registro	Computadora, Tablet, podcast, televisor LCD, paquete de Office, internet WiFi, video beam, material multimedia, WhatsApp		

⁵ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1nAYEjbnakB_7Cb18fDCPw39qRRapXKrR1GqeSiaL1gc/edit?usp=forms_home&ths=true

⁶ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1IT3PXiZuzsA9dO7MjLr0Dkl8vxxmi9G97aOe_OPb1_84/edit?usp=forms_home&ths=true

⁷ Disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

<p>Determinar el efecto de la estrategia de intervención en el aula sobre el nivel de comprensión y fluidez lectora, luego de aplicar una prueba postest y una encuesta previamente validados.</p>	<p>Evaluación de la competencia lectora (MEN, 2018; ICFES, 2018)</p>	<p>Evaluación, seguimiento y reflexión</p>	<p>Implementación de la propuesta</p>	<p>Percepción sobre la estrategia implementada</p>	<p>Encuesta III</p>	<p>Formulario Google[®]</p>
			<p>Comprensión lectora</p>	<p>Nivel 1. Literal; Nivel 2. Inferencial; Nivel 3. Crítico</p>	<p>Prueba Postest</p>	<p>Paquete de Office</p>
			<p>Fluidez Lectora (Velocidad y Prosodia)</p>	<p>Palabras por minuto; Omisión de letras; Cambios de palabras; Anomalías de acento; Falta de pausas; Autocorrecciones Continuidad al leer; Inflexión de la voz; Pronunciación, pausas y entonación</p>	<p>Prueba Postest</p>	<p>Paquete de Office</p>
			<p>Análisis de resultados</p>	<p>Resultados obtenidos</p>	<p>Todos los planteados</p>	<p>Paquete de Office Google Drive[®]</p>

Fuente. Elaboración propia

⁸ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1b77oTvWMKBrADcPZBP9m-45RZMN21MrNrXJxxjUvIw/edit?usp=forms_home&ths=true

⁹ disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

En la investigación cualitativa, en lugar de tener “variables” proporcionadas por la hipótesis, se encuentran “categorías” con las que se describen valores, costumbres, normativas, lenguajes, sistemas simbólicos, actitudes y comportamientos reales de la gente (Austin, 2012). En este tipo de investigaciones, se establecen categorías de análisis, que son de dos tipos: deductivas e inductivas. Las primeras, se basan en la teoría y conocimiento del investigador sobre el tema, dando indicios de aproximación a la realidad. Las segundas, surgen de los datos obtenidos en la investigación, por lo tanto se construyen después de la obtención de los mismos a medida que se analizan los datos recopilados (Monje, 2011). En el presente estudio las categorías planteadas son deductivas, se establecen como supuestos teóricos o premisas, incluyendo sus dimensiones, definiciones e instrumentos de medición (tabla 15).

Tabla 15. Categorías de Análisis

Categoría de Análisis	Nombre de la Categoría	Subcategoría/ Dimensión	Indicador	Instrumento
Estrategia didáctica basada en el uso de Recursos Digitales Educativos	Variables propias del estudiante	Perfil Demográfico	Edad	Registro Escolar
			Género	Registro Escolar
	Contexto tecnológico	Recursos digitales educativos	Acceso a internet y a dispositivos	Observación
			Disponibilidad y tiempo dedicado al uso de recursos digitales	Observación
			Percepción, uso y apropiación de recursos digitales educativos	Encuesta Docentes Encuesta grupo Familiar
	Grupos de Enfoque	Sesiones en Profundidad	Conversaciones espontáneas e informales para conocer aspectos relevantes en la investigación	Observación
	Estrategia didáctica por implementar	Actividades de aprendizaje	Percepción, disposición y motivación frente al aprendizaje	Observación
			Búsqueda, adaptación, diseño y ejecución actividades didácticas	Observación
			Percepción sobre la estrategia implementada	Encuesta grupo Familiar

Competencias Lectoras	Habilidades Lectoras	Comprensión Lectora	Nivel 1. Literal	Prueba Pretest Prueba Postest
			Nivel 2. Inferencial	
			Nivel 3. Crítico	
		Fluidez Lectora (Velocidad)	Palabras por minuto	Prueba Pretest Prueba Postest
			Omisión de letras	
			Cambios de palabras	
			Anomalías de acento	
			Falta de pausas	
			Autocorrecciones	
Fluidez Lectora (Calidad/ Prosodia)	Continuidad al leer	Prueba Pretest Prueba Postest		
	Inflexión de la voz			
	Pronunciación, pausas y entonación			

Fuente. Elaboración propia

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados dentro de la presente investigación, se recolecta información a partir de la implementación de una serie de instrumentos señalados en la tabla 16, que posteriormente se describen.

Tabla 16. Instrumentos de Recolección de datos

Procedimiento	Técnica	Instrumento
Observación	No participante	Anotaciones efectuadas. Permisos por parte de directivas institucionales (Anexo A) Consentimiento informado de padres/ Acudientes/ Representante legal (Anexo B).
	Sesiones en Profundidad	Registro en tabla de anotaciones (Anexo C)
Revisión Documental	Revisión Documental y Bibliográfica	Antecedentes investigativos. Fundamentación teórica. Lineamientos y Directrices Internacionales y Nacionales.
Interrogación	Cuestionario	Prueba Pretest. Habilidades lectoras I (Anexo D). Prueba Postest. Habilidades lectoras II (Anexo E). Encuesta I. Motivación frente al uso de Recursos Digitales en el aprendizaje (Anexo F). Encuesta II. Saber TIC (Anexo G). Encuesta III. Validación Estrategia Educativa (Anexo H).

Fuente. Elaboración propia

Observación.

Este instrumento de recolección de datos es pertinente para el proceso que se lleva a cabo, pues obedece a las características de la metodología cualitativa y, gracias a la versatilidad para su aplicación, permite explorar y describir fenómenos, ambientes y situaciones. Su implementación requiere de una serie de actividades y consideraciones tales como la ética, establecer relaciones, seleccionar informes clave, realizar procesos de orientación (qué y cuándo observar), tomar notas de campo y describir los hallazgos (Albert, 2009).

Las observaciones realizadas se registran en un formato específico (Anexo C) que contiene los datos propios de identificación para cada estudiante que conforma el grupo intervenido, y una escala que evalúa los ítems asociados a las categorías de análisis planteadas dentro de la presente investigación. Además, cuenta con un espacio para registrar observaciones individuales de los participantes, comentarios y sugerencias, entre otros, y ha sido validada por Viña (2019).

La información obtenida a partir de esta actividad, permite, a grandes rasgos, obtener dos beneficios: uno, su aplicación durante las fases iniciales genera el poder tener un panorama claro acerca de la situación inicial, dando pautas para plantear los pasos a seguir; de modo que se realiza un registro sobre las habilidades, competencias, motivación, interés, percepciones, actitudes y aptitudes, durante el desempeño de las primeras actividades, determinando el grado de dificultad de los estudiantes al enfrentar la temática correspondiente, que sirve como precedente para diseñar las actividades de la propuesta de intervención educativa. Y dos, su aplicación durante fases intermedias permite obtener un registro del progreso o no de cada estudiante al implementarse la estrategia pedagógica. Cabe señalar que, la validez y la

confiabilidad de la observación, no sólo depende del diseño del formato dado para aplicar esta técnica, proceso ya realizado por Viña (2019), sino también de la ética por parte del observador traducida en el respeto, honestidad, prudencia y veracidad en la obtención y manejo de los datos recolectados.

Cuestionario: Prueba pretest. Habilidades Lectoras I.

Las pruebas escritas constituyen una técnica de recolección de datos que permite evidenciar el progreso de la población estudiada respecto al desarrollo y fortalecimiento de sus competencias cognitivas, incorporando elementos propios de la evaluación como la identificación, construcción, selección y marcación de una respuesta, a la cual se llega luego de complejos procesos de lectura, análisis, interpretación, abstracción y comprensión (UENMA, 2018). Esta técnica de recolección de información es de aplicación idónea en la presente investigación, debido a que permite obtener resultados de alta fidelidad, pudiéndose diagnosticar el nivel de competencias lectoras relacionadas con la comprensión y fluidez, con que cuenta el estudiante previa intervención, convirtiéndolo en un instrumento necesario para establecer estados cognitivos iniciales y comparativos finales, al contar con la posibilidad de analizar sus resultados a la luz de los obtenidos por otros instrumentos (Hernández-Sampieri *et al.*, 2014).

El primer cuestionario usado para dar respuesta a las preguntas de investigación y denominado Prueba Pretest – Habilidades Lectoras I, consiste en una prueba diseñada por el MEN (2018) y el ICFES (2018) registrada en el anexo D, que evalúa dos habilidades lectoras: la comprensión y la fluidez, tanto en su velocidad como prosodia. Este instrumento hace parte de las Pruebas Aprendamos, en las cuales el MEN ha relacionado textos junto a ítems de selección múltiple con única respuesta, como parte de la prueba de comprensión lectora; y ha estructurado

textos para cronometrar su lectura en voz alta y valorar su fluidez, como parte de la prueba de velocidad y calidad lectora, respectivamente (tabla 17).

Tabla 17. Indicadores para valorar las habilidades lectoras Pruebas Aprendamos – Grado Quinto

Habilidad Lectora	Nivel	Indicador
Comprensión	Correcta	El estudiante contestó correctamente la pregunta indicada
	Incorrecta	El estudiante contestó incorrectamente la pregunta indicada
Fluidez (Velocidad)	Rápido	Por encima de 124 palabras
	Óptimo	Entre 115 y 124 palabras
	Lento	Entre 100 y 114 palabras
	Muy lento	Por debajo de 100 palabras
Fluidez (Calidad/ Prosodia)	A	El (la) estudiante lee lentamente, luchando con palabras que deben ser familiares; corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo
	B	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido
	C	En la lectura por unidades cortas, el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido; hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación
	D	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta inflexiones de voz adecuadas al contenido; respeta las unidades de sentido y la puntuación; se perciben menos errores de pronunciación

Fuente. Adaptado de MEN (2018)

La primera parte de la prueba, a través de la lectura en voz alta, permite al docente evaluador categorizar el nivel de fluidez lectora de cada estudiante, según los índices establecidos de velocidad y calidad. En la segunda parte, el cuestionario de comprensión lectora presenta seis (6) ítems donde el nivel textual se evalúa con los numerales 1 y 2, el nivel inferencial, con las preguntas 3 y 4; y el nivel crítico, mediante las preguntas 5 y 6. Es pertinente aclarar que estos instrumentos constituyen un recurso referente para docentes e I.E., sin ser el único orientador hacia metas de aprendizaje específicas relacionadas con el número de palabras que el estudiante lee por

minuto. De igual manera, tampoco corresponde a un único sistema de evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes a nivel institucional.

Cuestionario: Prueba postest. Habilidades Lectoras II.

El segundo cuestionario implementado, se usa para la valoración de la investigación luego de aplicar la propuesta de intervención educativa, y consiste en una prueba diseñada por el MEN (2018) y el ICFES (2018) adjunta en el anexo E, que evalúa la comprensión y la fluidez lectora. Este instrumento hace parte de las Pruebas Aprendamos, en las cuales el MEN ha relacionado textos junto a ítems de selección múltiple con única respuesta, como parte de la prueba de comprensión lectora; y ha estructurado textos para cronometrar su lectura en voz alta y valorar su fluidez, como parte de la prueba de velocidad y calidad lectora, respectivamente. Los indicadores son los mismo señalados en la tabla 17. La primera parte de la prueba, a través de la lectura en voz alta, permite al docente evaluador categorizar el nivel de fluidez lectora de cada estudiante, según los índices establecidos de velocidad y calidad. La segunda parte refiere la prueba de comprensión lectora que consta de responder correcta o incorrectamente cada numeral; de modo tal que el cuestionario presenta seis (6) ítems donde el nivel textual se evalúa con los numerales 1 y 2, donde el estudiante ubica y extrae información explícita del texto; el nivel inferencial, con las preguntas 3 y 4, donde el escolar extrae información implícita del texto a través de la deducción; y el nivel crítico, mediante las preguntas 5 y 6, donde evalúa y reflexiona acerca de los contenidos, señalando el contexto y la intención comunicativa del texto.

Encuesta I. Motivación frente al uso de TIC en el aprendizaje.

La encuesta es un mecanismo de recolección de datos mediante el cual se pueden registrar no sólo situaciones observadas, sino recrearlas para describir ideas, necesidades,

preferencias y hábitos de uso, entre otros (Torres, 2019); gracias a esta, se puede caracterizar una muestra poblacional obteniendo información representativa de la muestra ampliada y utilizando procedimientos estandarizados, que posteriormente, permitan su extrapolación a toda la población. De modo que se aplica una primera encuesta⁵, de tipo exploratorio, a los estudiantes de grado Quinto en compañía de su grupo familiar, cuyas preguntas pretenden evidenciar la percepción y motivación que tienen los escolares frente al aprendizaje en general y su interés al usar de TIC en la enseñanza aprendizaje. Este instrumento de recolección de información se realiza vía Google®, y su diseño y validez es de tipo teórico avalado por expertos, ya que sus ítems han sido adaptados del trabajo investigativo realizado por Tacha (2019), según los intereses de la presente investigación.

Encuesta II. Saber – TIC.

En la presente investigación, se aplica una segunda encuesta, vía formulario Google®, esta vez dirigida los docentes involucrados en la investigación (anexo G). Esta ha sido adaptada de Taquez *et al.* (2017) “Saber – TIC”⁶ y pretende indagar sobre el nivel de uso y apropiación de las TIC, con el fin de que a partir de su aplicación se pueda evidenciar la realidad del uso y apropiación de este tipo de recursos digitales en el entorno educativo que vive en su cotidianidad académica la población objeto de estudio.

El instrumento fue validado minuciosamente, no sólo originalmente por Taquez *et al.* (2017), sino también posteriormente por González *et al.* (2019). La validez de constructo se realizó a través de referencias de teóricos y test previos, mientras que la validez del contenido se dio con base en lo señalado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de

⁵ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1nAYEjbnakB_7Cb1SfDCPw39qRRapXKrR1GqeSiaL1gc/edit

⁶ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1IT3PXiZuzsA9dO7MjLr0Dk18vxmi9G97aOe_OPb1_84/edit

México (COPAES) y por la Secretaría de Educación Pública (SEP). En cuanto a la validez interna, para la varianza de los resultados se empleó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (coeficiente = 0,789) y de la de esfericidad de Bartlett ($p = 0,001$). La confiabilidad fue calculada a través del alfa de Cronbach y fue de $\alpha = 0,78$, lo que evidencia una consistencia interna adecuada (González *et al.*, 2019).

Encuesta III. Validación de la Intervención Educativa desde la percepción del Educando y su grupo Familiar.

Para el presente trabajo investigativo, se aplica una tercera encuesta, vía formulario Google® (anexo H), dirigida al grupo de estudiantes que hacen parte de la población objeto de estudio y su grupo familiar. Mediante esta encuesta⁷ se pretende evidenciar la percepción, motivación e interés que tienen los escolares frente al aprendizaje luego de la aplicación de la intervención educativa planteada en el presente estudio. El diseño y validez de este instrumento de recolección de datos, es de tipo teórico avalado por expertos, ya que sus ítems han sido adaptados del trabajo investigativo realizado por Tacha (2019), según los intereses del presente trabajo.

Ruta de Investigación

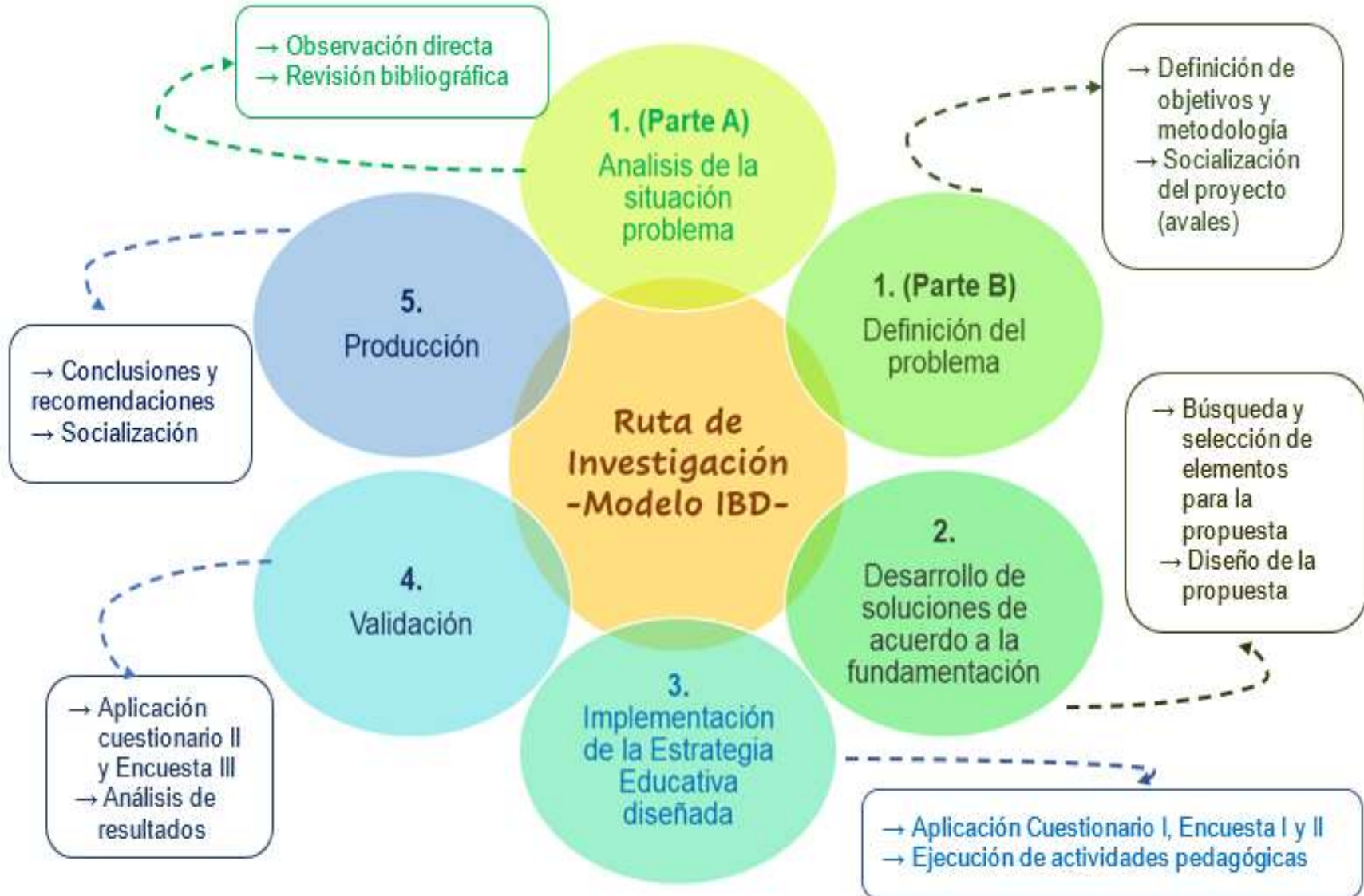
La ruta investigativa sigue las fases propuestas por el modelo de la investigación Basada en Diseño (IBD) (Brown, 1992; Anderson, 2005; Wang y Hannafin, 2005; De Benito y Salinas, 2016; UniCartagena, 2021) que hace énfasis en el planteamiento de estrategias, que de otra

⁷ Disponible en <https://docs.google.com/forms/d/1b77oTvWMKBrADcPZBP9m-45RZMN21MrNrXJxxjIJvIw/edit>

forma, mitiguen o solucionen a las situaciones problémicas observadas, teniendo como elementos básicos la interrelación entre tecnologías, conocimiento, calidad e innovación.

Es relevante señalar que este tipo de investigación tiene nexos teóricos con el constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento, y parte de las características concretas de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje; promoviendo su mayor participación y compromiso con las actividades asignadas, en un proceso sistémico, planificado y estructurado de modo continuo en entornos virtuales y presenciales, que permite analizar, diseñar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje (Brown, 1992; Anderson, 2005; Wang y Hannafin, 2005; De Benito y Salinas, 2016; Cuervo, 2018). A continuación, se contextualizan las fases de la IBD con el presente trabajo investigativo (figura 17).

Figura 17. Ruta de Investigación.



Nota. La figura muestra la Ruta Investigativa a seguir según las especificaciones de la Universidad de Cartagena. Fuente. Elaboración propia

En la Parte 1A denominada *Análisis de la Situación Problemática* a partir de la experiencia propia de los investigadores, empieza el reconocimiento del que se considera el problema investigativo, haciéndose reconocimiento de este y buscando antecedentes investigativos actualizados y en contexto que den soporte a la misma. La Parte 1 B designada como *Definición del problema*, a partir de la situación observada y la revisión bibliográfica realizada, plantea los objetivos investigativos en relación, coherencia y cohesión con la metodología investigativa a implementar; además se socializa el proyecto con las instituciones correspondientes, gestionando su aval.

La Parte 2 definida como *Desarrollo de Soluciones de Acuerdo a la Fundamentación* incluye la búsqueda y selección de elementos que deben hacer parte de la propuesta de intervención en el aula con la cual se pretende mitigar la situación problemática planteada; esta contiene no sólo el referente teórico, que es el aprendizaje guiado, sino que además cuenta con recursos digitales para su implementación; revisión de contenido temáticos desde la transversalidad e interdisciplinariedad; la consideración de habilidades socioemocionales y psicoafectivas a tener en cuenta; elaboración del material pedagógico en articulación con las estrategias didácticas para promover el desarrollo de las competencias lectoras. De allí surge el diseño de la propuesta de intervención educativa.

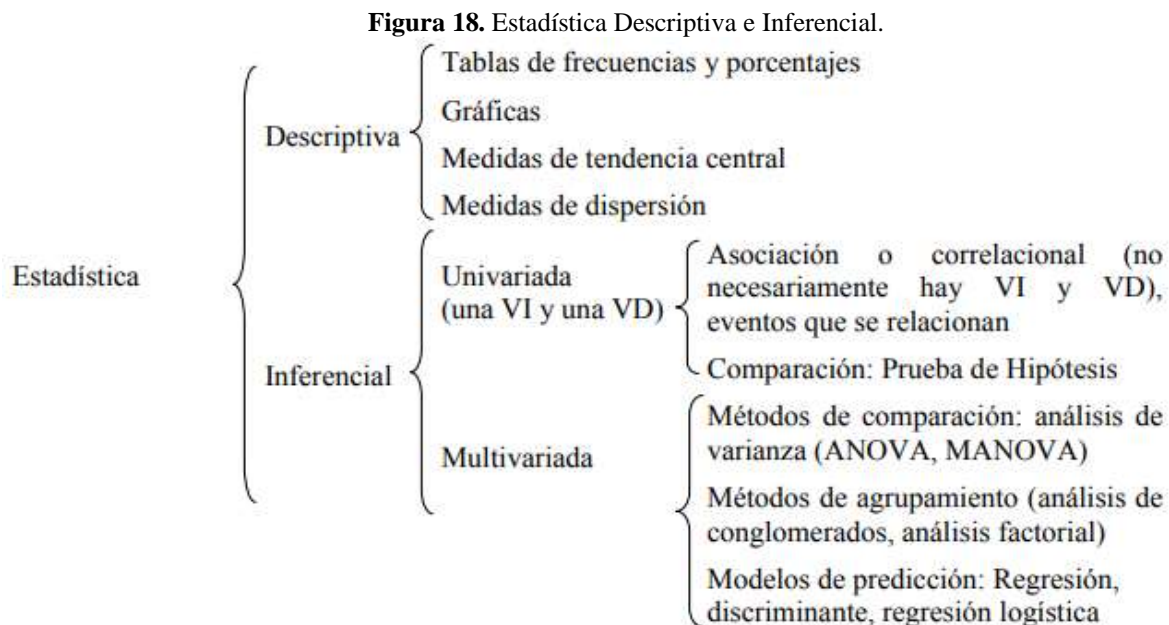
La Parte 3 llamada *Implementación de la Estrategia Educativa*, hace referencia a la ejecución de la estrategia diseñada, teniendo en cuenta que, en orden cronológico, primero se aplican el Cuestionario I y la Encuesta II, para luego desarrollar las estrategias didácticas en los ambientes de aprendizaje señalados.

La Parte 4 o de *Validación*, es donde se realiza la evaluación del proceso, contando primero con la aplicación de los instrumentos denominados Cuestionario II y Encuesta III, para luego realizar el análisis e interpretación de resultados, desde el enfoque investigativo definido.

Por último, la Parte 5 o *Producción*, incluye llegar a conclusiones y plantear recomendaciones, para que luego de entregada, revisada y aprobada la versión final del presente escrito, se pueda realizar la socialización de la investigación no sólo con la Universidad sino también con la Comunidad Educativa que conforma la I.E. intervenida.

Técnicas de Análisis de la Información

Siguiendo las indicaciones dadas por Juárez-García *et al.* (2012) señaladas en la figura 18, se establece que para la presente investigación la parte estadística se trabaja desde su componente descriptivo a través de tablas de frecuencia, porcentajes, gráficas, medidas de tendencia central.



Nota. La figura muestra los elementos que a considerar dentro de la estadística descriptiva y la inferencial.
Fuente. Juárez-García *et al.* (2012)

Es importante señalar que dentro de la estadística manejada en la investigación propia de las ciencias sociales, existen criterios a considerar a la hora de seleccionar el tipo de prueba a aplicar en un estudio particular, por ello, el presente trabajo toma como ruta estadística descriptiva la del análisis de datos obtenidos a partir de la aplicación de instrumentos de recolección de información con tablas de frecuencia, porcentajes de obtención o no del carácter investigado y la de comparación con medidas de tendencia central evidenciadas en gráficas.

Capítulo 4. Propuesta de Intervención en el Aula

En este capítulo se plantea la propuesta de intervención en el aula, diseñada con el fin de mitigar la situación problemática referenciada; de esta se señalan su propósito, características, justificación, clase de estrategia educativa, y se describen cada uno de los cuatro pilares que la orientan, indicando las actividades propias de cada uno de ellos.

Propósito y Justificación

Con la presente propuesta de intervención en el aula se busca brindar a los estudiantes de grado Quinto Primaria en la I.E. intervenida, herramientas que permitan facilitar su proceso de aprendizaje a partir del desarrollo y fortalecimiento de habilidades lectoras tendientes a mejorar su comprensión y fluidez; esto teniendo en cuenta sus conocimientos previos como punto de partida, y el lograr, mediante la aplicación de actividades vivenciales, el aprendizaje significativo, el crecimiento biopsicosocial y cultural de los partícipes y la apropiación de RED dentro de la cotidianidad del aula; de modo tal, que se transforme su presente y futura vida (Carranza, 2014; Baena *et al*, 2018; Correa-Ospina y Martínez-Farfán, 2018). Por consiguiente, es importante generar espacios de enseñanza aprendizaje que cubran las necesidades expuestas anteriormente, favoreciendo no sólo el fortalecimiento de habilidades cognitivas y afectivas, sino también lo referente a la autoconciencia, el autoconocimiento, la autorregulación, autonomía, autoestima, asertividad, comunicación, participación activa, comprensión de situaciones, toma de decisiones, solución de problemas, pautas comportamentales para la vida, pertenencia grupal, relaciones interpersonales, convivencia, respeto e integración armónica, entre otros, tal como lo indica el aprendizaje guiado. Investigadores como Sulca (2016) señalan que durante la participación de los educandos dentro de este tipo de actividades, se fortalecen diversas facetas y

dimensiones, tales como el pensamiento creativo y la solución concertada ante conflictos; se ganan experiencias significativas para enfrentar asertivamente situaciones problemáticas; y se aprenden a desarrollar habilidades y usar herramientas comunicativas.

Tipo de Estrategia Educativa

Una estrategia educativa se define como el engranaje de acciones que el educador planifica sistémicamente, para que los educandos adquieran nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores que logren impactar positivamente su bienestar, su formación integral y su desarrollo biopsicosocial y cultural (Rodríguez, 2018). Dentro de las estrategias de intervención educativa se indican las informativas, las comunicativas y las persuasivas. Las estrategias informativas, a usar en el presente trabajo, se caracterizan por la transmisión de información, ya sea de fuentes humanas, libros, medios de comunicación masiva, internet o el entorno; y un retorno enriquecido de la misma a través del *Feed-Back* o retroalimentación. Su objetivo sucede en torno al desarrollo de nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores a partir de la apropiación del conocimiento, a partir de acciones que pretenden impactar significativa y asertivamente en los sujetos partícipes de acuerdo a los saberes compartidos. Al planearse, las estrategias educativas no sólo deben contar con el conocimiento a impartir, sino también con la organización, estructuración y definición de roles de los individuos, los mensajes, la forma de comunicarse, los medios implementados, los espacios asignados y el tiempo de emisión, en un proceso sistemático, ordenado y estándar (Rodríguez, 2018). Como propuesta de solución a la problemática encontrada, se plantea la presente intervención en el aula pretendiendo desarrollar una metodología que involucre estrategias didácticas fundamentales para la apropiación del aprendizaje significativo autónomo

y autorregulado; el florecimiento de habilidades lectoras, la creatividad y el pensamiento crítico; y el fortalecimiento de la comprensión y la fluidez lectora como base fundamental del desarrollo biopsicosocial y cultural. Dicha propuesta de intervención en el aula se plantea desde cuatro puntos clave: articulación con el plan de estudios de lenguaje; articulación con el PTA; el cuento del jueves; y cronolectura. La estrategia ha sido diseñada y validada previamente, ya que ha sido adaptada a partir del trabajo investigativo realizado por Pinzón (2019), según los intereses del presente estudio.

Pinzón (2019) señala que la planeación de actividades de la presente propuesta de intervención en el aula está enmarcada dentro del modelo constructivista, teniendo en cuenta que la experiencia conduce a la creación de esquemas mentales que se almacenan e incrementan, haciéndose más complejos, a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Así pues, el aprendizaje se da gracias a un proceso interno en el cual interactúan los nuevos saberes con las representaciones preexistentes, dando origen a revisar, modificar, reorganizar y diferenciar dichas representaciones (Piaget, 1955). Además, sus puntos clave se encuentran articulados con lineamientos, EBC y DBA emanados por el MEN (2016) para la asignatura lenguaje en grado Quinto Primaria (tabla 18).

Tabla 18. Articulación de Lineamientos, EBC y DBA en Lenguaje – Grado Quinto

Requisito del MEN		Descriptor		
	Currículo	Autonomía, Pertinencia, Flexibilidad, Inclusión	Estrategias Cognitivas y Metacognitivas	Transversalidad e Interdisciplinariedad
Lineamientos	Competencias en Lenguaje	Gramatical o sintáctica	Reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.	
	(Escuchar, Hablar, Leer, Escribir)	Textual	Mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Se asocia también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con la posibilidad de reconocer y seleccionar, según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos	

	Semántica	Capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
	Pragmática o Sociocultural	Reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación. Incluye aspectos relacionados con el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto, como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados, el reconocimiento de variaciones dialectales y el registro de códigos socio lingüísticos propios de los actos comunicativos.
	Enciclopédica	Capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o sociocultural en general, y en el microentorno local y familiar.
	Literaria	Capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
	Poética	Capacidad para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, innovar en el uso de los mismos y realizar la búsqueda de un estilo personal.
EBC	Medios de Comunicación y Otros Sistemas Simbólicos	Comprendo información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal
	Literatura	Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica
	Producción textual	Produzco textos orales y escritos que responden a distintos propósitos comunicativos
	Comprensión e interpretación textual	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades
	Ética de la comunicación	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos
DBA		1. Utiliza la información de diferentes medios de comunicación para fundamentar sus puntos de vista y exponer alternativas frente a problemáticas de diversa índole
		2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales
		3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo
		4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios
		5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita
		6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura
		7. Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, los posibles interlocutores, las líneas temáticas y al propósito comunicativo
		8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación

Fuente. Elaboración propia

De manera que las actividades se diseñan para potenciar habilidades en comprensión y fluidez lectora, indicando que, su desarrollo opera desde el aprendizaje remoto (virtualidad) y el presencial, teniendo en cuenta, uno, el énfasis y la metodología planteada, y dos, las condiciones adversas que se presentan por la pandemia de COVID-19. Esto plantea como ventajas, entre otras, el desarrollo de habilidades cognitivas, la adaptación de los ambientes de aprendizaje a las necesidades de los estudiantes, la potenciación de la autonomía y la resolución de conflictos, el fomento del desarrollo integral, y la puesta en marcha de experiencias significativas, estableciéndose una relación entre los nuevos conocimientos adquiridos y aquellos que ya se tenían, produciendo en el proceso una reconstrucción de ambos (Ausubel *et al.*, 1987). En consecuencia, para abordar la problemática que convoca este estudio se plantea la siguiente propuesta.

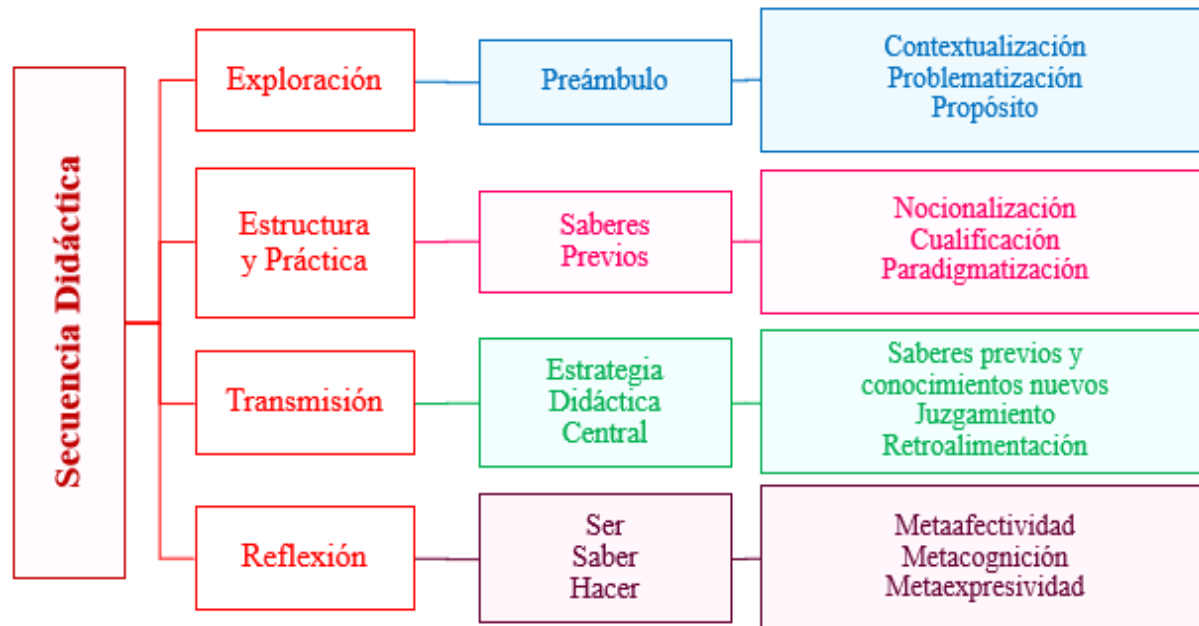
Primer Punto Clave. Articulación con la Asignatura Lenguaje

Secuencia Didáctica

Las secuencias didácticas son grupos de actividades de enseñanza aprendizaje que se encuentran en articulación con los procesos evaluativos, los cuales cuentan con la orientación de un educador y pretenden alcanzar las metas educativas propuestas, tomando en consideración diversos tipos de recursos. En la práctica, esto implica el mejoramiento efectivo de los procesos formativos de los educandos, pues el proceso pasa a ser ser menos fragmentado, más significativo y focalizado en metas. En el caso del presente trabajo, la secuencia didáctica se plantea desde el enfoque socioformativo de las competencias (figura 19), buscando hacer énfasis en la formación integral para que los escolares desarrollen y fortalezcan habilidades lectoras,

comprendan significativamente, participen en actividades articuladas en torno al aprendizaje colaborativo y propendan el proceso metacognitivo (García *et al.*, 2009).

Figura 19. Momentos de la secuencia didáctica planteada por el MEN (2016) desde la orientación socioformativa



Nota. La figura muestra los momentos de la secuencia didáctica que debe tener una clase según las orientaciones dadas por el MEN (2016). Fuente. Elaboración propia a partir de MEN (2016)

De modo que, se plantea una secuencia didáctica favoreciendo los procesos más significativos aplicables al aula, siendo estos: uno, la utilización de herramientas como cuentos y dramatizaciones, que fomenten la creatividad y que llamen la atención hacia la información; dos, la realización de talleres de preguntas interactivas que permitan comentarios libres, así como la exhibición de imágenes y contenido multimedia; tres, la integración de padres de familia en las actividades de los niños, mediante la realización de tareas didácticas en casa que apoyen el trabajo escolar; y cuatro, la creación y transformación de espacios de discusión y reflexión pedagógica con docentes (Calderón *et al.*, 2014; MEN, 2014). Además, dicha secuencia se estructura basada en los momentos de clase establecidos por el MEN (2016): exploración, estructuración y práctica, transmisión y valoración. Esto con el fin de articular todos los

elementos anteriormente expuestos y privilegiar el entorno, los recursos y el desarrollo de las diferentes dimensiones humanas.

Plan de Aula

A partir de ajustes hechos al plan de estudios, contenido curricular o plan de aula, de la asignatura Lenguaje (Anexo I), se pone en marcha la aplicación de este durante las horas de clase, trabajando de manera articulada, interdisciplinar y transversal con otras áreas del conocimiento, el PTA, los EBC y DBA, de modo tal que se optimicen propósitos, tiempos, contenidos y actividades del proceso de enseñanza aprendizaje con los estudiantes de grado Quinto en la I.E. intervenida. Las clases se planean desde la secuencia didáctica señalada anteriormente: *exploración*, generalmente con material multimedia, con una reflexión y proyección del tema a ver; *estructuración*, con espacios para realizar diversos tipos de actividades teóricas, prácticas, lúdicas e interactivas, entre otras, que enriquecen no sólo el quehacer pedagógico, sino el proceso de aprendizaje; y *transferencia, evaluación y refuerzo*, con procesos de socialización y retroalimentación, tendientes a la integración del aprendizaje en diversos contextos que van más allá del académico. A continuación (tabla 19 a 24) se plantea el esquema diseñado para cada una de las clases incluidas dentro de este primer punto clave, con el correspondiente tema a tratar, estándar, eje temático, objetivo, competencia, DBA y descripción de las actividades, entre otros (posteriormente se adjuntan en el anexo J, al igual que el material multimedia correspondiente -anexo K-)⁸.

⁸ Disponibles en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

Tabla 19. Plan de aula – Semana 1. La Narración

Plan de aula. La Narración			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración			
Eje temático. Producción Textual.		Objetivo. Producir un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes.	
Competencia. Construye creativamente textos en los que aplica su saber en cuanto a la narración y la oración como unidad fundamental del párrafo.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
	DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.		
Transver-salización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito		
	Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores) Educación Artística. Uso de imágenes y colores como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
La Narración	Exploración (8 minutos) Saludo. Acciones cotidianas Objetivo. Producir un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma	Recurso humano. Fotocopias.	Se evidencia la forma en que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes interpretan imágenes, relacionan saberes previos con conocimientos nuevos, formulan hipótesis, argumentan, proponen e interactúan con sus pares, compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Estructuración y Transferencia (25 minutos) Organización en equipos de trabajo (Aprendizaje colaborativo), definiendo roles: facilitador, líder, relator y controlador de tiempo. Estructuración a través de PPT, identificando elementos del texto: destinatario, intención comunicativa, tema, texto y estructura narrativa, entre otros. Manejo del material de trabajo para producir el escrito a partir de la organización de imágenes en secuencia lógica que vincule la historia con lo que desea compartir el equipo mediante su relato. Producción escrita, incluyendo los elementos anteriores, los miembros del equipo deben ejercer su rol, narrar la historia creada y señalar elementos estructurales del texto narrativo como título, personajes, ambiente, acciones y demás.	Recurso humano. Papel bond. Colbon. Marcador.	
	Evaluación y Refuerzo (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.	Televisor. Computador. Video	Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Tabla 20. Plan de aula – Semana 2. El Mito

Plan de aula. El mito			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan.	
Competencia. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
	DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.		
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Producción y comprensión de textos relacionados con los valores y los derechos humanos Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
Mito	<p><u>Exploración</u> (15 minutos) Saludo. (Acciones cotidianas) Objetivo. Identificar las características del mito Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma (diapositivas 1 hasta 10)</p>		<p>Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género literario, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.</p> <p>Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i>. Ministerio de Educación Nacional</p>
	<p><u>Estructuración y Transferencia</u> (25 minutos) Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario. Estructuración a través de PPT, identificando elementos del mito, personajes mitológicos, culturas, simbolismos.</p>	<p>Recurso humano. Televisor o VDB.</p> <p>Recurso humano. Televisor o VDB. Guía</p>	
	<p>Manejo del material de trabajo para relatar un mito adecuando conocimientos previos y adquiridos en clase a través de su lenguaje verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los mitos conocidos en clase o independientemente.</p>	<p>Televisor. Computador. Videos Guías</p>	
	<p>Producción escrita. Incluida las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, exponiendo un mito, indicando los componentes que lo conforman.</p>		
	<p><u>Evaluación</u> (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.</p>		

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Tabla 21. Plan de aula – Semana 3. La Leyenda

Plan de aula. La Leyenda			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan.	
Competencia. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.			
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Producción y comprensión de textos relacionados con los valores y los derechos humanos Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
Mito	<u>Exploración</u> (15 minutos) Saludo. (Acciones cotidianas) Objetivo. Identificar las características de la leyenda. Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma (diapositivas 11 hasta 19)		Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género literario, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.
	<u>Estructuración y Transferencia</u> (25 minutos) Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario. Estructuración a través de PPT, identificando elementos de la leyenda, personajes, culturas, simbolismos.	Recurso humano. Televisor o VDB.	Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Manejo del material de trabajo para relatar un mito adecuando conocimientos previos y adquiridos en clase a través de su lenguaje verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los mitos conocidos en clase o independientemente. Producción escrita, incluida las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, exponiendo un mito, indicando los componentes que lo conforman.	Recurso humano. Televisor o VDB. Guía	
	<u>Evaluación</u> (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.	Televisor. Computador. Vídeos Guías	Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Tabla 22. Plan de aula – Semana 4. El Poema

Plan de aula. El Poema			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Periodo. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Reconoce estructuras semánticas y sintácticas de textos líricos como los poéticos.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico y conocer del subgénero POEMA que integran el mundo de la lírica.	
Competencia. Identifica los rasgos y los elementos característicos de un poema.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	<p>DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.</p> <p>DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.</p> <p>DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.</p> <p>DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p> <p>DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p> <p>DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.</p>		
Transversalización	<p>Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.</p> <p>Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores)</p> <p>Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión</p>		
Tema	Descripción de las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
El Poema	<p>Exploración (15 minutos)</p> <p>Saludo. (Acciones cotidianas)</p> <p>Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico</p> <p>Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Televisor o VDB.</p>	<p>Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género lírico, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.</p>
	<p>Estructuración y Transferencia (25 minutos)</p> <p>Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario.</p> <p>Estructuración a través de PPT, identificando elementos del género lírico, componentes del género lírico; el poema y estructura del poema.</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Televisor o VDB.</p>	<p>Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.</p>
	<p>Manejo del material de trabajo para relatar un escrito poético adecua su lenguaje verbal y no verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los poemas leídos en clase o independientemente.</p> <p>Producción escrita, Includa las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, expresando un poema, indicando los componentes de un poema.</p>	<p>Guía</p> <p>Televisor.</p> <p>Computador.</p> <p>Videos</p> <p>Guías</p>	<p>Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i>. Ministerio de Educación Nacional</p>
	<p>Evaluación (10 minutos)</p> <p>Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.</p>		

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Tabla 23. Plan de aula – Semana 5. El Símil

Plan de aula. El Símil			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Reconoce estructuras semánticas y sintácticas de textos líricos como los poéticos.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico y conocer las características del subgénero EL SIMIL que integran las figuras literarias.	
Competencia. Emplear el uso de Figuras Literarias a textos que el alumno deba escribir para enriquecer su capacidad léxica.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.			
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores) Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
El Símil	Exploración (15 minutos) Saludo. (Acciones cotidianas-canción buenos días amiguitos) Objetivo. Reconocer las características del símil Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma	Recurso humano. Televisor o VDB.	Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género lírico, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.
	Estructuración y Transferencia (25 minutos) Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario. Estructuración a través de PPT , identificando elementos del género lírico, componentes del género lírico; el símil y estructura del símil.	Recurso humano. Televisor o VDB.	Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Manejo del material de trabajo , para relatar el texto adecua su lenguaje verbal y no verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los poemas y textos leídos en clase o independientemente.	Guía	
	Producción escrita , Incluida las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, expresando un poema, indicando los componentes de un poema.	Televisor. Computador. Videos Guías	
	Evaluación (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.		Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Tabla 24. Plan de aula – Semana 6. Textos Descriptivos

Plan de aula. Textos descriptivos			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Periodo. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración			
Eje temático. Producción Textual.		Objetivo. Elaborar un texto instructivo utilizando una plantilla	
Competencia. Identifica la intención comunicativa del texto instructivo y reconoce sus principales elementos.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
Transversalización	DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.		
	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual teniendo en cuenta los elementos de los textos instructivos Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores) Educación Artística. Elabora manualidades siguiendo instrucciones claras		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
La Narración	Exploración (8 minutos) Saludo. Acciones cotidianas Objetivo. Elaborar un texto instructivo utilizando una plantilla Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura de un texto instructivo, jugar teniendo en cuenta las instrucciones ilustradas. Estructuración y Transferencia (25 minutos)	Recurso humano. Plantilla	Se evidencia que, a través del aprendizaje guiado, los estudiantes exploran a través del juego los saberes previos y crean nuevos conceptos. Reconocen la intención comunicativa y los principales elementos de los textos instructivos. Formulan hipótesis, argumentan, proponen e interactúan con sus pares, compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Estructuración a través de PPT, identificando elementos de los textos descriptivos: título, introducciones, materiales, instrucciones y elementos visuales. Manejo del material de trabajo, realizar de forma individual un avión de papel, siguiendo las instrucciones. Entrega de la platilla, para trabajar en grupo colaborativo y elaborar las instrucciones de cómo se siembra el ñame. Producción escrita, incluyendo los elementos de los textos descriptivos los miembros del equipo deben crear las instrucciones claras e ilustraciones de cómo se siembra el ñame.	Recurso humano. Papel de colores. Tijera. Colores. Lápiz Borrador Lapicero	
	Evaluación y Refuerzo (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.	Televisor. Computador. Video	Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Segundo Punto Clave. Articulación con el PTA

Tomando como material de apoyo las cartillas *Entre Textos* del PTA, y bajo la orientación docente, se plantea llevar a cabo cada grupo de desafíos estipulados por el MEN (2016). Estas dos cartillas, una denominada “*guía del docente*” y la otra, “*cuaderno de trabajo del estudiante*”, constan de una variada y completa estructura que tiene total relevancia y pertinencia con el propósito y el desarrollo de objetivos en la presente investigación.

Por un lado, la guía del docente aborda un plan de formación que contiene las orientaciones curriculares y las metas de aprendizaje; además de trazar una secuencia teniendo en cuenta, los EBC, los desempeños de aprendizaje (básico, alto y superior) y los RED (anexo L) (MEN, 2016). Por otra parte, los cuadernillos del estudiante contienen sugerencias didácticas con orientaciones pedagógicas para mediar los desafíos (grupos de actividades diseñadas) y algunas observaciones adicionales. Estas sugerencias didácticas, están organizadas bajo la misma secuencia didáctica establecida anteriormente, esto es: exploración, estructuración, transferencia y refuerzo, a través de las cuales se integran la lectura y la escritura en el contexto cotidiano de los estudiantes.

La guía del estudiante está diseñada en dos cuadernos de trabajo para cada semestre. El A, para los períodos 1 y 2 y el B, para los períodos 3 y 4; los cuales a su vez contienen unos desafíos y dentro de éstos, unos retos, que implican la adquisición de conocimiento e incluyen otras estrategias sugeridas para favorecer la comprensión y fluidez lectora. Para efectos de la presente investigación, se considera desarrollar un desafío (anexo M) cada miércoles, durante seis semanas; estos se entregan, ejecutan, retroalimentan y evalúan, de acuerdo con las indicaciones propias de cada uno de estos.

Tercer Punto Clave. El cuento del Jueves

Todos los jueves, durante las seis semanas que dura la aplicación de la estrategia de intervención en el aula, se toman las dos primeras horas de clase para, a partir de la orientación docente, socializar y retroalimentar el proceso que inicia el primer día hábil de la misma semana, cuando vía WhatsApp se envía el material de lectura (anexo N)⁹. Este material debe ser compartido en familia, leído y registrado en Podcast (anexo O) en voz de cada estudiante y enviado a más tardar el martes en la noche al docente a cargo, también vía WhatsApp. El día jueves, se socializa con todos los estudiantes la guía de actividades, que se va exponiendo de manera gradual, según la secuencia didáctica establecida:

- *Exploración de saberes.* A través de la cual se proponen actividades y preguntas orientadoras, que promueven la interacción verbal con los estudiantes. Dichas preguntas son de tipo predictivo, referidas al título del cuento, autor, ilustraciones y personajes, entre otras.
- *Estructuración y práctica.* En este momento, se desarrolla de manera gradual la guía planteada para el tema a tratar, la cual contiene actividades, tiempos y producto esperado; es aquí donde los estudiantes, comparten su experiencia, responden a preguntas de comprensión de tipo literal, inferencial y crítico, reafirman la estructura de la narración y realizan sus propuestas a través del momento de práctica socializando los Podcast.
- *Transferencia, valoración y reflexión.* En este momento, se privilegian las actividades lúdicas, artísticas y de motivación, para fortalecer la comprensión lectora de los educandos, quienes hacen los registros pertinentes en cuaderno de Lenguaje.

⁹ Disponibles en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

Es importante señalar que, los cuentos son obtenidos de *La Colección Semilla*, que es una estrategia del Plan Nacional de Lectura y Escritura “*Leer es mi cuento*” del MEN (2013), cuyo propósito es el de formar más y mejores lectores, desde las prácticas de aula. Dicha estrategia ha sido focalizada en más de la mitad de las I.E. del país, con miras a formar bibliotecas escolares, que le facilite tanto a docentes como a estudiantes, un acercamiento a la lectura y a la escritura. *La colección Semilla* se presenta como un conjunto temático y adecuado para todos los grados, áreas y asignaturas; además resulta atractiva y novedosa, favoreciendo la exploración, el juego y la creatividad.

Cuarto Punto Clave. Cronolectura

Esta actividad planteada para desarrollarse el día viernes de cada semana durante las seis semanas de la estrategia de intervención en el aula, consta de una serie de actividades denominadas Cronolectura¹⁰, que han sido catalogadas como instrumentos de lectura rápida dentro de los recursos para el aula, consistente en realizar la lectura de una serie de palabras, frases y/o textos (anexo P) durante el tiempo establecido, luego del cual, el docente a cargo, registra el número total de palabras leídas (anexo Q).

Se plantea que para la ejecución de esta actividad, cada estudiante tenga la oportunidad de leer mentalmente en una Tablet en dos o tres oportunidades, las palabras que durante una final lectura realiza en voz alta. Es importante señalar que, en el caso de la Cronolectura que consta sólo de palabras, el escolar no puede pasar de una a otra, sin que esta sea leída de forma asertiva.

¹⁰ Disponible en <https://blog.educalive.com/mejorar-velocidad-lectura/>.

Capítulo 5. Análisis e Interpretación de Resultados, Conclusiones y Recomendaciones

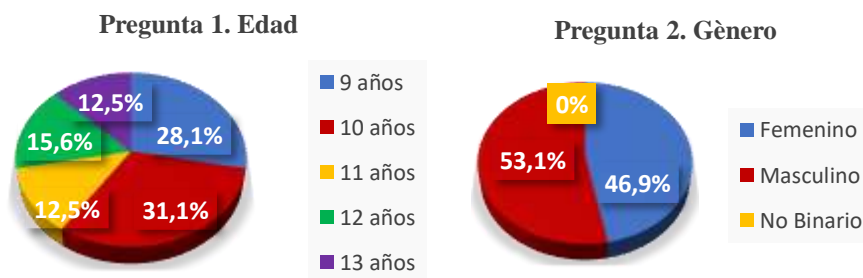
En este capítulo, a partir de los instrumentos aplicados, se obtiene información sobre el uso y apropiación de las TIC y RED por parte de docentes y estudiantes, la motivación de estos últimos frente al aprendizaje y los resultados sobre la comprensión y fluidez lectora alcanzados. Luego de realizar su análisis e interpretación, se definen conclusiones y recomendaciones.

Resultados Obtenidos de Manera Diagnóstica

Encuesta I. Motivación frente al uso de TIC en el aprendizaje.

Esta encuesta, aplicada vía formulario Google® a los estudiantes de grado Quinto participantes en el estudio, es de tipo exploratorio (anexo F) consta de 10 preguntas y pretende evidenciar la percepción y disposición que tienen los escolares frente al aprendizaje mediado por TIC, indagando sobre su experiencia y disposición. Es relevante señalar que uno de los estudiantes por decisión propia y unilateral, no diligenció este instrumento de recolección de información.

Figura 20. Resultados obtenidos en la Pregunta 1 y 2 -Encuesta I



Frente a las respuestas obtenidas en la pregunta 1 (figura 20), los resultados evidencian que la población objeto de estudio se encuentra entre los 9 y 13 años, con mayor porcentaje (31,1%) en 10 años, mostrando un grupo heterogéneo. Este ítem se relaciona con las variables

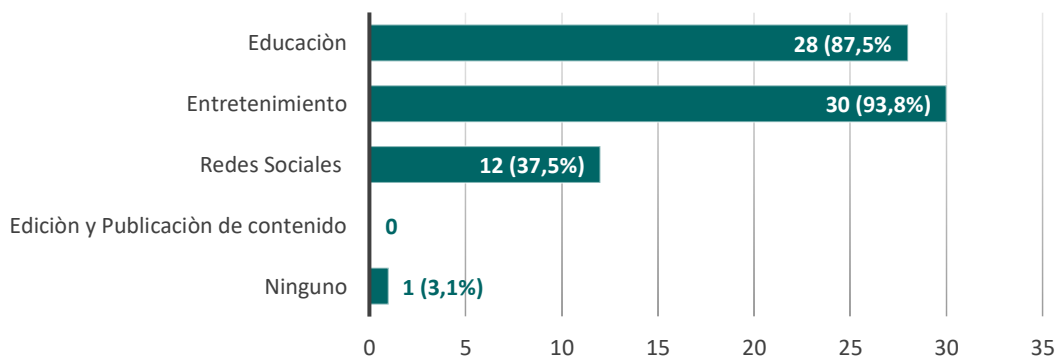
propias del estudiante en la dimensión perfil demográfico. Respecto a las respuestas dadas frente al numeral 2 (figura 20), los resultados indican que la mayor parte de la población (53,1%) se identifica con el género masculino, contrario a lo proyectado por el DANE (2020), en cuanto a matrícula tradicional por nivel educativo y género.

Figura 21. Respuestas obtenidas en la Pregunta 3 – Encuesta I



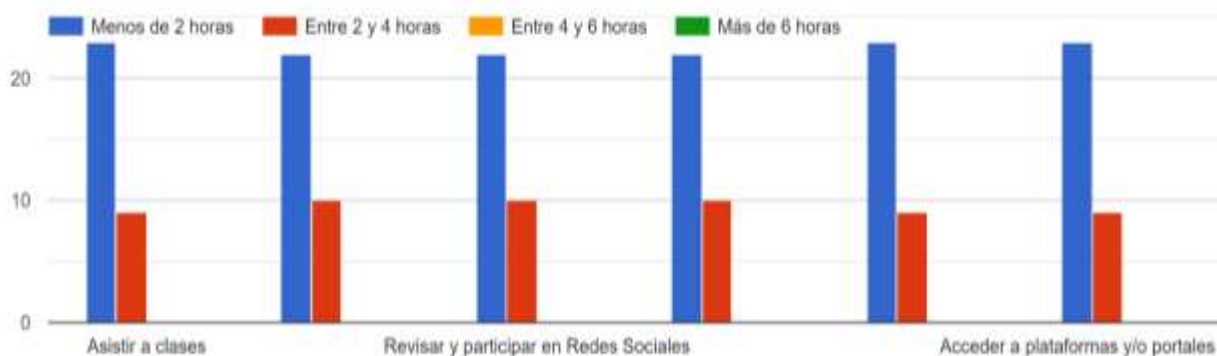
Al indagar sobre las respuestas obtenidas en el numeral 3 (figura 21), relacionado con acceso, disponibilidad y uso de TIC por parte de los escolares, que de una u otra forma van de la mano con infraestructura, acceso, disponibilidad, tiempo de uso, obstáculos e impacto de las TIC, los resultados señalan que la amplia mayoría (93,8%) cuenta con acceso a recursos tecnológicos (tablets, smartphones, computadores). Sin embargo, a pesar de que el anterior año lectivo, en todo el país la educación remota causada por el COVID-19 prevaleció, aún el total de la población no tiene acceso a este tipo de recursos digitales ni cuenta con conectividad.

Figura 22. Resultados obtenidos en la Pregunta 4 - Encuesta I



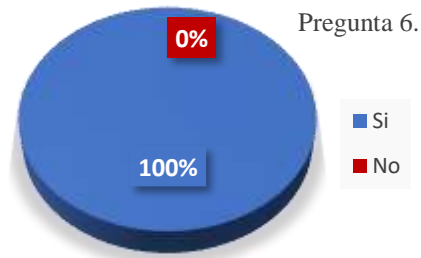
De acuerdo con las respuestas obtenidas en el numeral 4 (figura 22), relacionadas con el uso que hacen los escolares de sus dispositivos y recursos TIC, se establece que la mayoría (93,8%) los usa como fuente de entretenimiento para acceder a series, películas, música, videos y videojuegos, entre otros, y como herramienta educativa; esto indica que hay una percepción favorable frente al uso de TIC en procesos de aprendizaje, culturización y socialización, lo que favorece el diseño de la estrategia de intervención en el aula propuesta en el presente escrito.

Figura 23. Respuestas obtenidas en la Pregunta 5 - Encuesta I



Frente a la respuestas dadas en el ítem 5 (figura 23), relacionadas con el tiempo de uso de los recursos digitales que hacen los escolares, y que se encuentra asociada a otras dimensiones de análisis como motivación, autonomía, nivel de confianza en el uso de este tipo de recursos, infraestructura, acceso y disponibilidad de TIC, entre otros, se evidencia que la población objeto de estudio no cuenta con infraestructura TIC que le permita su fácil y frecuente acceso, lo que a su vez se refleja en el número de horas dedicadas a las actividades planteadas y su impacto sobre ámbitos de la vida cotidiana que trascienden el contexto académico.

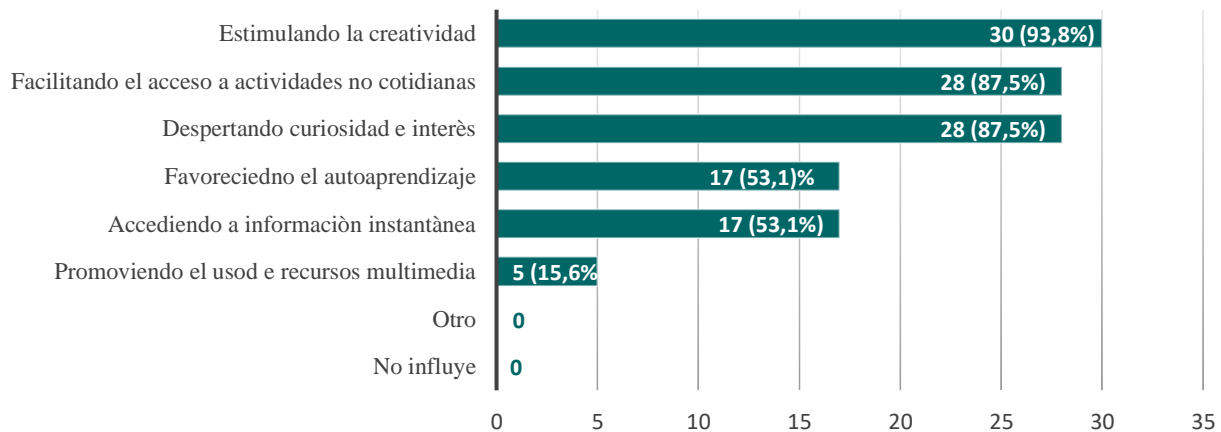
Figura 24. Respuestas obtenidas en la Pregunta 6 - Encuesta I



De acuerdo con las respuestas obtenidas en la pregunta 6 (figura 24), se evidencia que la totalidad de estudiantes encuestados considera que las TIC influyen y son importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, esto podría extrapolarse a que, la motivación desde cualquier área del conocimiento se puede lograr al usar recursos TIC, insistiendo una vez más, en la percepción favorable que tienen los educandos frente al impacto de este tipo de herramientas.

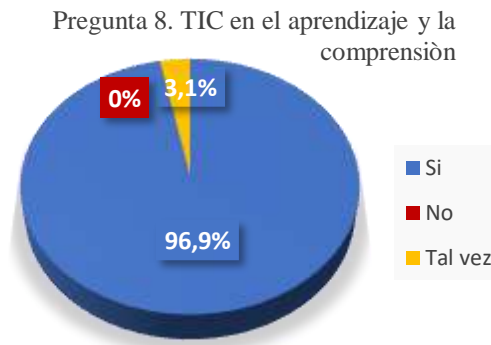
Figura 25. Respuestas obtenidas en la Pregunta 7

Pregunta 7. Influencia de TIC en la formación académica



Al observar las respuestas obtenidas en la pregunta 7 (figura 25), es evidente que la amplia mayoría de los escolares encuestados considera a las TIC como un elemento influyente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que estimula la creatividad, facilita el acceso a actividades no cotidianas, despertando la curiosidad y el interés.

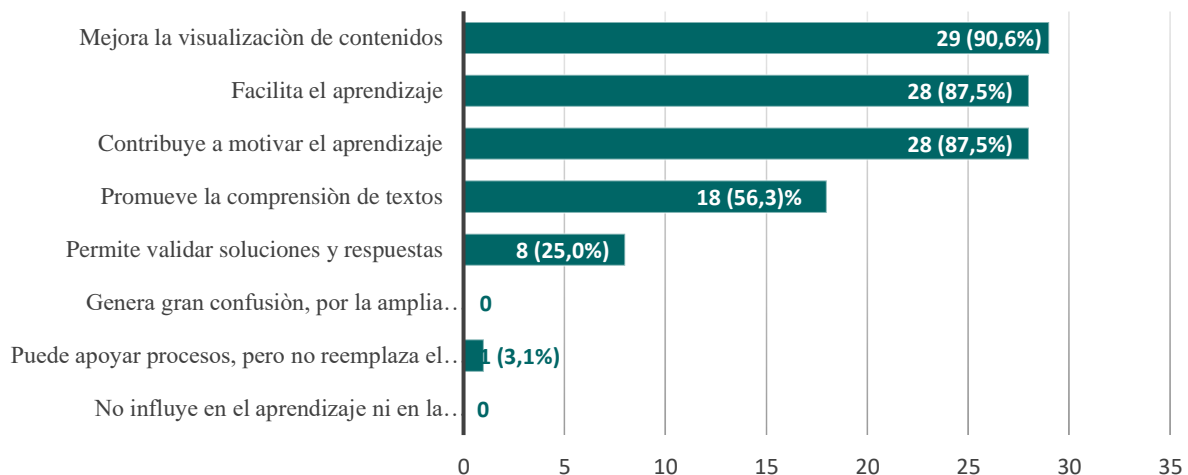
Figura 26. Respuestas obtenidas en la Pregunta 8 - Encuesta I



Al considerar las respuestas obtenidas en el numeral 8 (figura 26), la amplia mayoría (96,9%) de los escolares encuestados consideran que hay una relación positiva entre el aprendizaje, la comprensión y el uso educativo de las TIC, lo que implica, una vez más, que gracias a la percepción positiva de los educandos frente al uso de TIC en procesos de enseñanza aprendizaje, estas pueden promover el desarrollo y fortalecimiento de la comprensión de manera interdisciplinar y transversal, a través de estrategias didácticas apoyadas en estas herramientas.

Figura 27. Respuestas obtenidas en la Pregunta 9 – Encuesta I

Pregunta 9. TIC en el aprendizaje y la comprensión

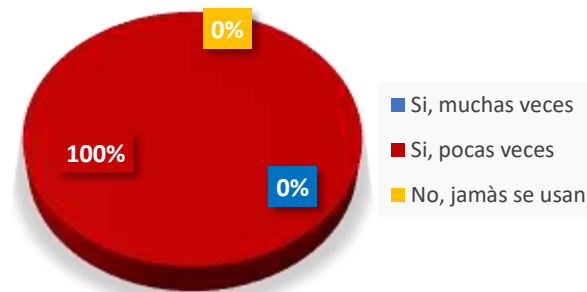


Ante las respuestas obtenidas en el ítem 9 (figura 27) se evidencia que la mayoría de los estudiantes encuestados considera que las TIC contribuyen al aprendizaje y la comprensión

principalmente por facilitar la visualización de contenidos que hacen más atractiva la presentación de los mismos (90,6%) y por facilitar (87,5%) y motivar el aprendizaje (87,5%); factores que influyen de manera directa sobre la construcción de conocimiento y su significación.

Figura 28. Respuestas obtenidas a la Pregunta 10 - Encuesta I

Pregunta 10. Uso de TIC en el aula

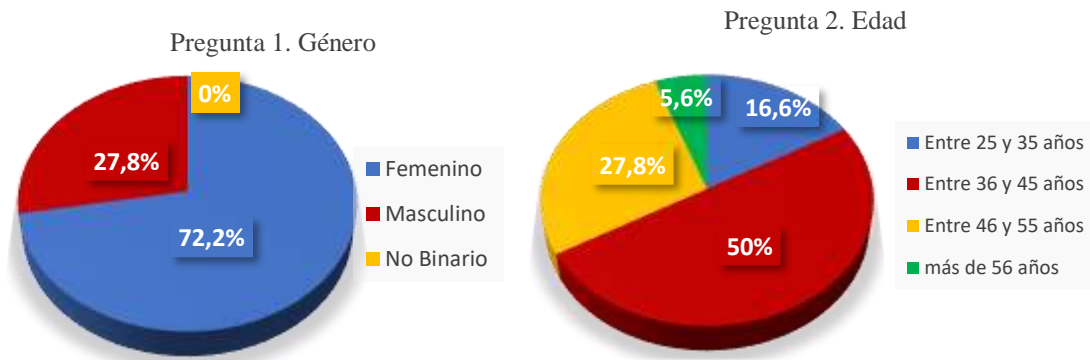


Respecto a las respuestas obtenidas ante la pregunta 10 (figura 28), se evidencia que la totalidad de la población objeto de estudio considera que durante el desarrollo de sus clases, los docentes en pocas oportunidades implementan recursos tecnológicos, lo cual sugiere que el cuerpo docente no se ha apropiado de las herramientas TIC dentro del quehacer pedagógico, hecho aún más curioso, luego del último año de educación remota debido a la pandemia causada por COVID-19.

Encuesta II. Saber TIC.

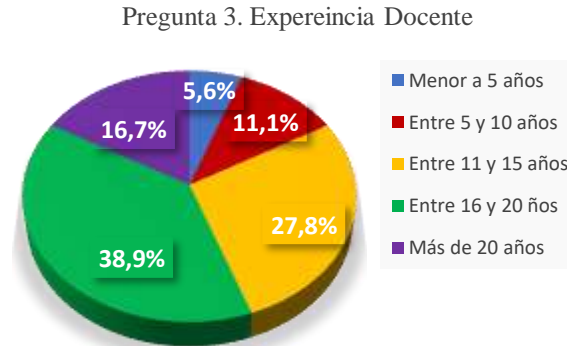
Esta encuesta, aplicada vía formulario Google® al cuerpo docente de la I.E. objeto de estudio, es de tipo exploratorio (anexo G) consta de 8 preguntas y pretende indagar sobre el nivel de uso y apropiación de las TIC y RED por parte del profesorado. Se espera con este instrumento, recolectar información sobre la realidad frente a la percepción de cada sujeto acerca del uso de herramientas tecnológicas y la realidad en su apropiación evidenciada en la práctica docente.

Figura 29. Respuestas obtenidas a la Pregunta 1 y 2 - Encuesta II



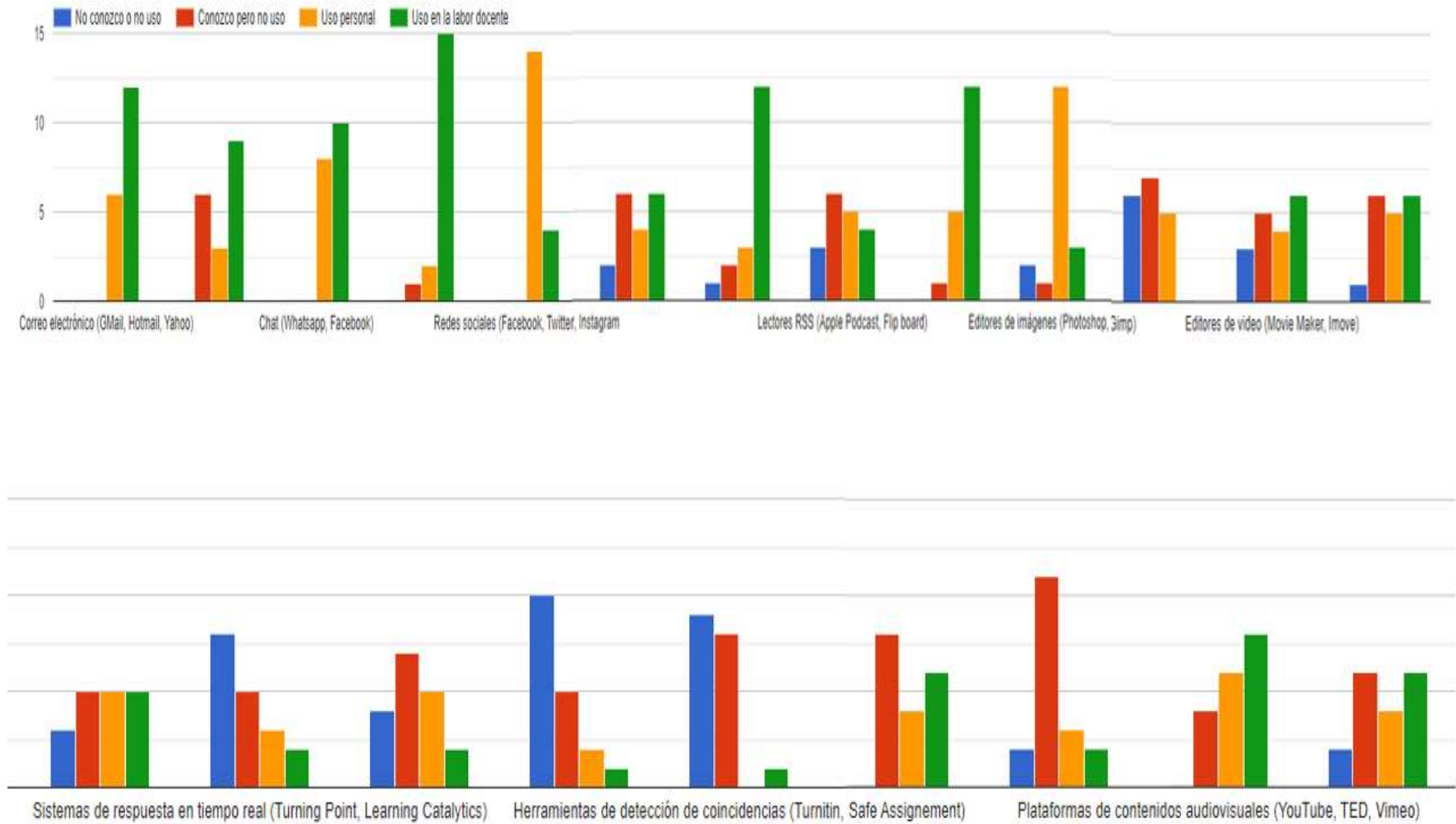
Las respuestas frente a la pregunta 1 y 2 (figura 29), que hacen parte de la caracterización del perfil demográfico de la población docente, evidencian que la mayoría del profesorado se identifica con el género femenino (72,2%) y que, en su mayoría (66,6%) cuentan con edades entre los 25 y 45 años.

Figura 30. Respuestas obtenidas a la Pregunta 3 - Encuesta II



Frente a las respuestas obtenidas en la pregunta 3 (figura 30), relacionada con el tiempo dedicado a la práctica docente, una amplia mayoría (83,4%) cuenta con más de 11 años de experiencia, ubicándose la mayor parte de estos en la franja de entre 16 y 20 años dentro del magisterio colombiano.

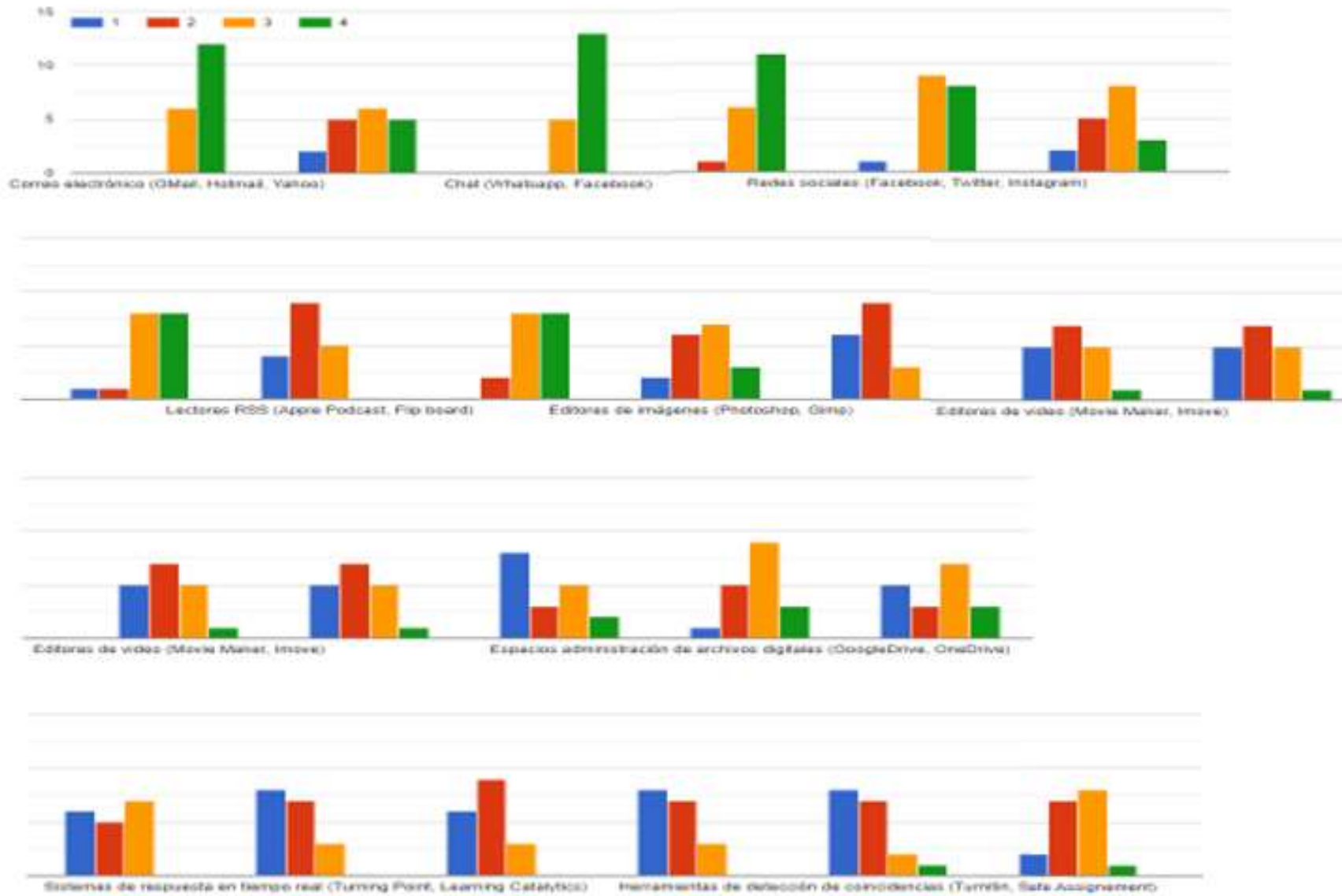
Figura 31. Respuestas obtenidas a la Pregunta 4 - Encuesta II



De acuerdo con los resultados obtenidos en el numeral 4 (figura 31), se evidencia que la mayoría de los docentes encuestados reconocen y utilizan herramientas como correo electrónico, chat (WhatsApp, Facebook), videoconferencias, herramientas ofimáticas y herramientas de búsqueda de información más dentro de su práctica pedagógica que dentro de su vida personal. Situación contraria a las redes sociales y editores de imagen, que son más utilizados dentro de lo personal que de lo laboral. Sin embargo, en ambas categorías, la mayoría de las docentes los reconoce y usa. Esto no sucede en ítems como herramientas de creación de contenidos, editores de video, plataformas de gestión de aprendizaje, espacios de administración de archivos digitales, repositorios institucionales, herramientas de captura de pantalla, plataformas de contenido audiovisuales y herramientas de creación de cuestionarios, donde la sumatoria de uso tanto en la vida personal como en la práctica docente apenas alcanza el 50%, implicando esto que la mitad del cuerpo docente poco conoce y/o usa este tipo de herramientas tecnológicas. Mientras que frente al reconocimiento, uso y apropiación de herramientas de trabajo colaborativo, lectores RSS, editores de audio, marcadores sociales, sistemas de respuesta en tiempo real, sistemas de gestión de contenidos, herramientas de gestión de fuentes y revisión de citas, herramientas de detección de coincidencias, herramientas de organización de notas, la mayoría del cuerpo docente encuestado no conoce y/o no usa este tipo de RED.

Frente a esta dimensión tecnológica, en sus indicadores conocer y hacer, que indagan sobre diferentes herramientas utilizadas dentro del ámbito educativo, los profesores encuestados conocen y usan más las herramientas de tipo social que aquellas destinadas a la práctica docente. Se resalta la honestidad mostrada por el cuerpo docente y se considera que esta información sirve de insumo para el diseño de planes de formación docente que respondan a las necesidades educativas de este colectivo.

Figura 32. Respuestas obtenidas a la Pregunta 5 - Encuesta II



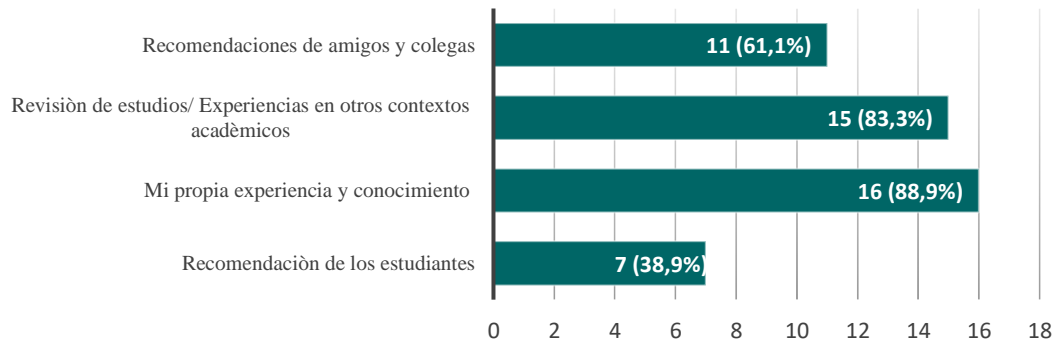
De acuerdo con las respuestas dadas frente a la pregunta 5 (figura 32) se obtiene que la mayoría de docentes encuestados manifiesta tener un excelente y/o buen manejo de tecnologías como correo electrónico, chat, videoconferencia, redes sociales, herramientas de búsqueda de información, herramientas ofimáticas y plataformas de contenidos audiovisuales, pues señalan su nivel de experticia entre 3 y 4, que son las máximas valoraciones.

Mientras que la mayoría de los encuestados, frente a foros, herramientas de trabajo colaborativo, editores de imágenes, herramientas de creación de contenidos, plataformas de gestión de aprendizaje, espacios de administración de archivos digitales, marcadores sociales, herramientas de captura de pantalla, herramientas de organización de notas y herramientas de creación de cuestionarios, señalan que su nivel de manejo es básico y no tan experto (niveles 2 y 3).

Además, una amplia mayoría se declara inexperto o con poco manejo (nivel 1 y 2) de lectores RSS, editores de audio, editores de video, repositorios institucionales, sistemas de respuestas en tiempo real, sistemas de gestión de contenidos, herramientas de detección de coincidencias, herramientas de gestión de fuentes y revisión de citas.

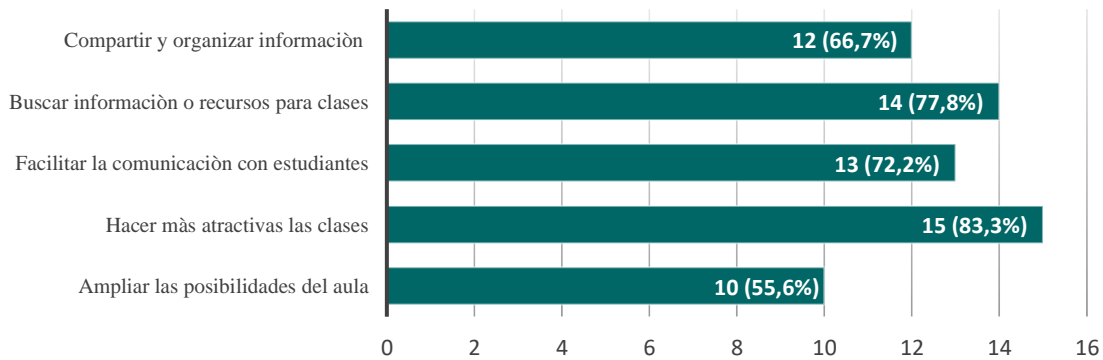
Estos resultados comparados con los obtenidos en el numeral anterior, indican que el cuerpo docente encuestado utiliza aquellas herramientas tecnológicas con las cuales se siente cómodo debido a su nivel de experticia en el manejo, pero que deja a un lado, con poca prelación o sin tratar de apropiar, aquellas que poco manejan o lo hacen de manera básica. Nuevamente, en esta dimensión tecnológica, los indicadores conocer y hacer relacionados con herramientas que enriquecen la práctica educativa, señalan que se conocen y usan más aquellas de tipo social que las destinadas a la práctica docente y se considera pertinente recomendar el diseño de planes de formación docente que respondan a las necesidades del profesorado de la I.E. objeto de estudio.

Figura 33. Respuestas obtenidas a la Pregunta 6 - Encuesta II



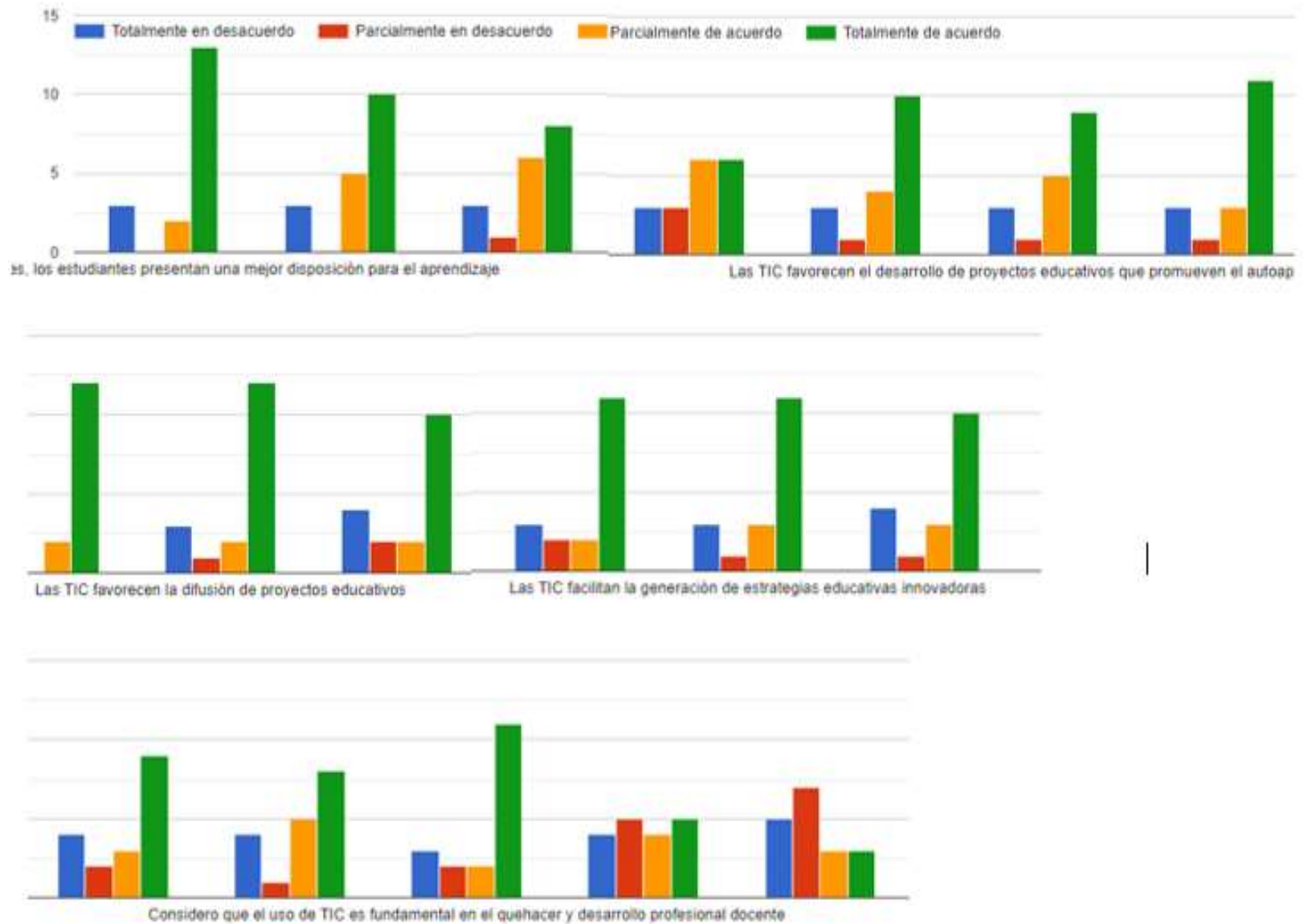
Frente a las respuestas obtenidas en el ítem 6 (figura 33), la evidencia señala que una amplia mayoría de los docentes encuestados reconoce y usa TIC a las cuales ha accedido por revisión de estudios o experiencias adquiridas en otros contextos académicos y cuyo capacitación y manejo se da de forma autodidacta. Esta pregunta permite indagar sobre el hacer desde las dimensiones pedagógica didáctica, socio ética y actitudinal, reflejando la realidad docente.

Figura 34. Respuestas obtenidas a la Pregunta 7 - Encuesta II



De acuerdo con las respuestas obtenidas en el numeral 7 (figura 34), la evidencia indica que el uso de TIC y RED se da en mayor parte para hacer más atractivas las clases (83,3%), buscar información o recursos para estas (77,8%) y facilitar la comunicación con estudiantes (72,2%). Esta pregunta permite indagar sobre el conocer y hacer desde las dimensiones socio ética, actitudinal y de gestión, reflejando la realidad en la vivencia cotidiana del cuerpo docente al interior del aula en la I.E. objeto de estudio.

Figura 35 Respuestas obtenidas a la Pregunta 8 - Encuesta II



Frente a las respuestas obtenidas en el numeral 8 (figura 35) se evidencia que en su mayoría, el cuerpo docente encuestado muestra total acuerdo respecto a afirmaciones como que al integrar TIC en clase, los estudiantes presentan una mejor disposición para el aprendizaje; que estas son un apoyo imprescindible en actividades de construcción colectiva de conocimientos en redes y comunidades de aprendizaje; y que además favorecen el desarrollo de actividades de investigación con los estudiantes; la difusión de proyectos educativos; la autoevaluación de la actividad docente y su mejoramiento; la generación de estrategias educativas innovadoras; y que son fundamentales en el quehacer y desarrollo profesional docente. Frente a este mismo ítem, la mayoría de los docentes encuestados se muestran en parcial acuerdo o desacuerdo con que las TIC facilitan el seguimiento personal y detallado de cada estudiante; ofrecen retroalimentación oportuna; promueven el desarrollo de proyectos educativos que generan conocimiento; apoyan el análisis del desempeño académico de los estudiantes; son fundamentales para el aprendizaje permanente; y clarifican si se logran o no las metas propuestas respecto a su uso en la labor docente. Sin embargo, es relevante señalar que un gran porcentaje de los docentes encuestados reconocen no contar con suficientes habilidades para buscar, seleccionar y manejar información disponible en internet. También muestran heterogeneidad de respuestas a la hora de estar en total acuerdo o desacuerdo frente a proposiciones relacionadas con la existencia de conceptos que no pueden ser ejemplificados o ilustrados por medio de las TIC; y con aquello de que implementar las TIC en el currículo resulta complejo.

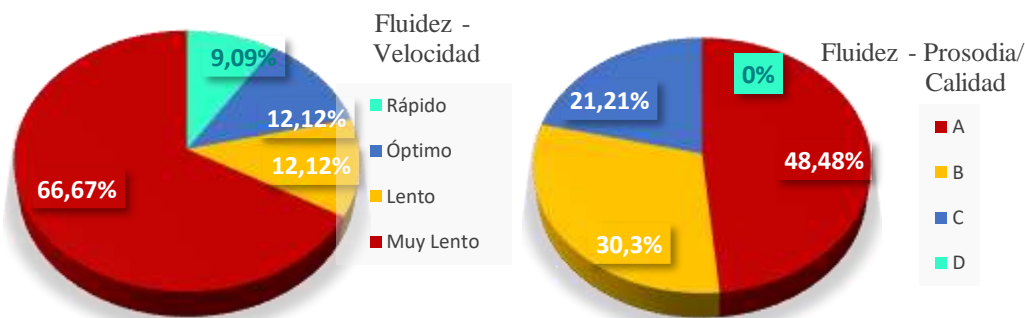
Prueba Pretest.

Para realizar un registro del nivel de comprensión y fluidez lectora en el cual se encuentran los estudiantes que conforman la población objeto de estudio antes de la

implementación de la propuesta de intervención en el aula, se aplica una prueba pretest. Como se ha explicado previamente, esta consta de dos partes: la primera, que mide la fluidez tanto en la velocidad como en la prosodia; y la segunda, un cuestionario de seis preguntas que miden el nivel de comprensión lectora (textual, interpretativo, crítico).

La primera parte de la prueba que mide la fluidez lectora en su componente de velocidad (figura 36) evidencia que una amplia mayoría (78,79%) de los escolares en estudio se ubican en el nivel lento y muy lento. Por ende, se establece que los hallazgos obtenidos en esta prueba diagnóstica sustentan, una vez más, la necesidad de implementar una propuesta de intervención educativa que fortalezca las habilidades lectoras en el grupo poblacional objeto de estudio.

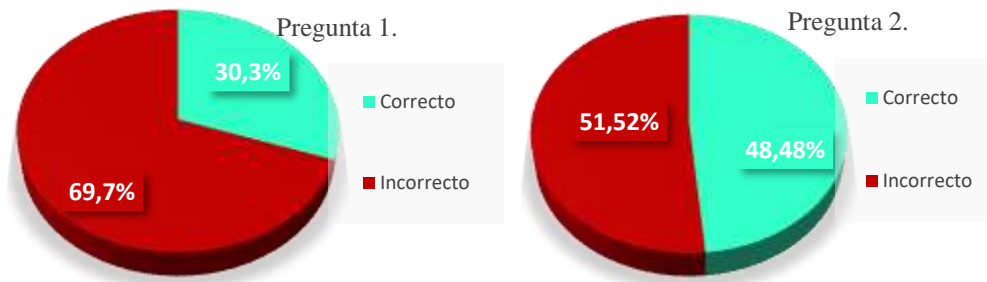
Figura 36. Resultados Prueba Pretest - Fluidez. Velocidad Lectora y Prosodia/ Calidad



En el mismo sentido, la parte de la prueba que evalúa la fluidez en su componente prosodia/ calidad (figura 36), señala que cerca de la mitad (48,48%) de los escolares partícipes de la investigación no alcanzan el nivel mínimo y ninguno logra el nivel máximo.

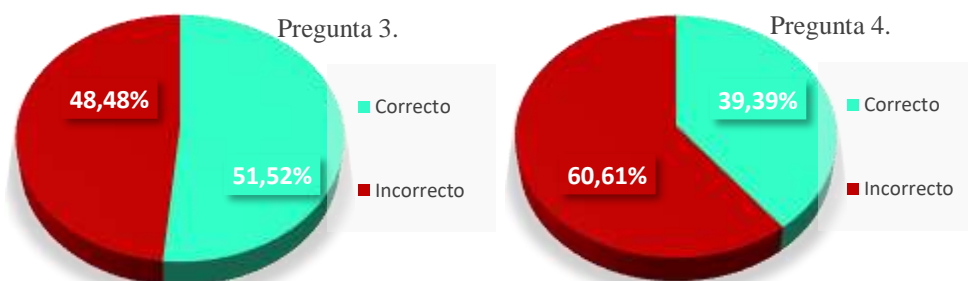
Esto evidencia que tan sólo cerca de 1 de cada 5 (20,21%) escolares objeto de estudio leen de forma continua, haciendo pausas, realizando inflexiones de voz adecuadas al contenido, respetando las unidades de sentido y puntuación, además de tener errores de pronunciación. En contraste, la amplia mayoría (78,78%) posee algún tipo de dificultad en su prosodia, lo cual demanda de manera imperativa, implementar una propuesta de intervención educativa que mitigue dicha situación problemática y equilibre la competencia lectora entre pares.

Figura 37. Resultados Prueba Pretest - Nivel Textual o Literal. Pregunta 1 y 2



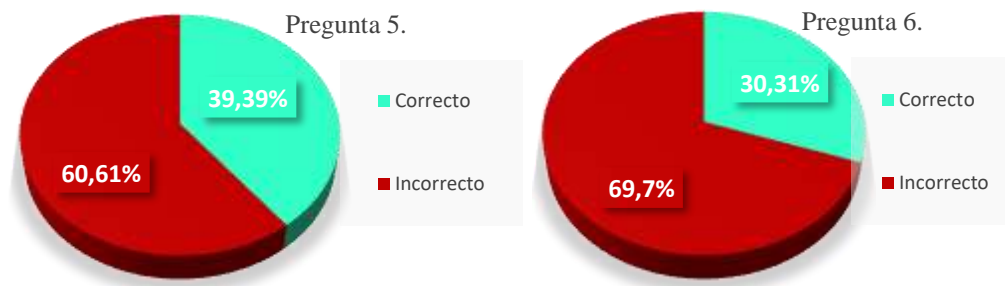
La segunda parte de la prueba pretest cuenta con seis preguntas para valorar los niveles de comprensión lectora en el que se ubican los escolares partícipes de la investigación de manera previa a la intervención. Estos seis ítems involucran tres categorías: el nivel textual o literal, evaluado con las preguntas 1 y 2; el nivel inferencial medido por las preguntas 3 y 4; y el nivel crítico, reflejado en las preguntas 5 y 6. Frente a lo evidenciado en el nivel textual, numerales 1 y 2 (figura 37), se obtiene en promedio el 60,61% de los escolares evaluados responden de manera incorrecta, indicando que tres de cada cinco estudiantes no alcanzan el nivel literal de comprensión lectora al inicio de la investigación.

Figura 38. Resultados Prueba Pretest - Nivel Inferencial. Pregunta 3 y 4



Respecto a los resultados obtenidos en los ítems 3 y 4 (figura 38), se evidencia que más de la mitad (54,55%) de los estudiantes partícipes de la investigación no alcanzan el nivel inferencial de comprensión lectora. Esto implica que uno de cada dos estudiantes tiene dificultades en ir más allá de lo señalado de manera literal en el texto.

Figura 39. Resultados Prueba Pretest – Nivel Crítico. Pregunta 5 y 6



Para finalizar, la segunda parte de la prueba tiene en consideración dos preguntas (5 y 6) para evaluar el nivel crítico de comprensión lectora. De manera que se evidencia (figura 39) que, en promedio, el 65,16% de los estudiantes de grado Quinto de la I.E. intervenida no alcanzan el nivel más alto de comprensión lectora, puesto que en los ítems 5 y 6 responden de manera incorrecta a los interrogantes planteados desde la perspectiva crítica de la comprensión.

Cada uno de los resultados evidenciados en la prueba pretest sustenta la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una estrategia de intervención educativa áulica que busque desarrollar y fortalecer las competencias lectoras asociadas a la comprensión y fluidez, apoyada en el uso y apropiación de RED, aprovechando la percepción positiva que de estos tienen los escolares que conforman la población objeto de estudio, tal como es el objetivo de la presente investigación.

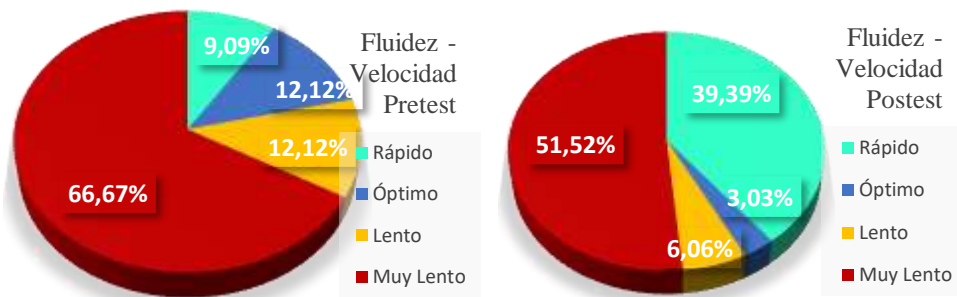
Resultados Obtenidos luego de Aplicar la Estrategia de Intervención Educativa

Prueba Postest.

Para realizar un registro del nivel de comprensión y fluidez lectora en el cual se encuentran los estudiantes que conforman la población objeto de estudio luego de la implementación de la propuesta de intervención en el aula, se aplica una prueba postest. Como se ha explicado previamente, esta consta de dos partes: la primera, que mide la fluidez tanto en la

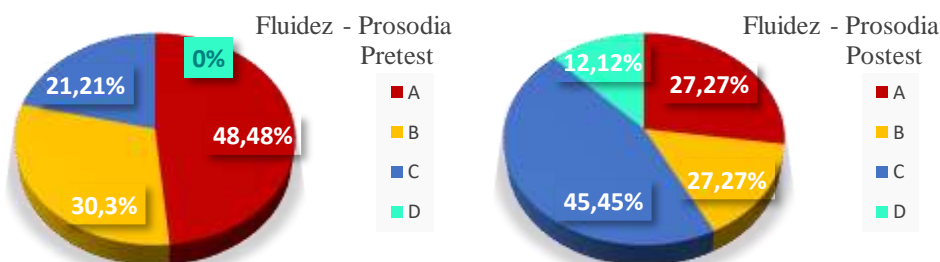
velocidad como en la prosodia; y la segunda, que consiste en un cuestionario de seis preguntas que miden el nivel de comprensión lectora (textual, interpretativo, crítico).

Figura 40. Resultados comparativos Pretest vs Postest - Fluidez: Velocidad Lectora



La primera parte de la prueba que mide la fluidez lectora en su componente de velocidad (figura 40) evidencia que esta se ve afectada de manera positiva por la implementación de la propuesta de intervención educativa, debido a dos factores: el primero, que el nivel muy lento pasa de 60,67% en la prueba pretest a 51,52% en la prueba postest, implicando una reducción significativa del 15,15% en el número de estudiantes que inicialmente sólo alcanzan este nivel. Y el segundo, se duplica el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel óptimo y rápido, pues inicialmente es de 21,21% y al finalizar pasa a 42,42%, lo cual demuestra las bondades y beneficios de la propuesta pedagógica implementada.

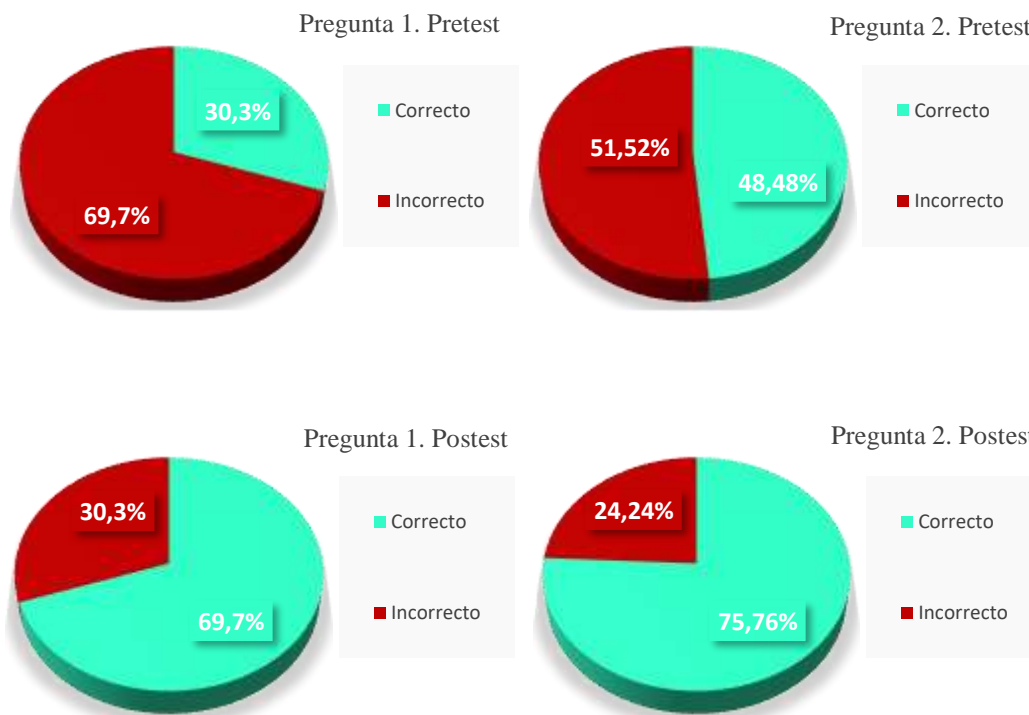
Figura 41. Resultados comparativos Pretest vs Postest - Fluidez Lectora: Prosodia



En cuanto a la fluidez lectora en su componente prosodia, los resultados comparativos (figura 41) evidencian un aumento significativo en el nivel de calidad lectora máximo (nivel D),

pues pasa de registrar a ningún estudiante este, a 12,12% que logra; además, la franja porcentual correspondiente al nivel mínimo (nivel A) se reduce en 21,21%. Por ende, es posible afirmar que la estrategia de intervención educativa implementada permite desarrollar y fortalecer las habilidades lectoras, específicamente aquellas relacionadas con leer de forma continua, haciendo pausas, realizando inflexiones de voz adecuadas; y con respetar las unidades de sentido y puntuación, con mínimos errores de pronunciación. Es importante resaltar que a la par de los resultados obtenidos, se insiste en continuar con la innovación educativa con el fin de aumentar el número de lectores competentes en la población intervenida.

Figura 42. Resultados comparativos Pretest vs Postest. Pregunta 1 y 2 - Comprensión Lectora: Nivel Textual

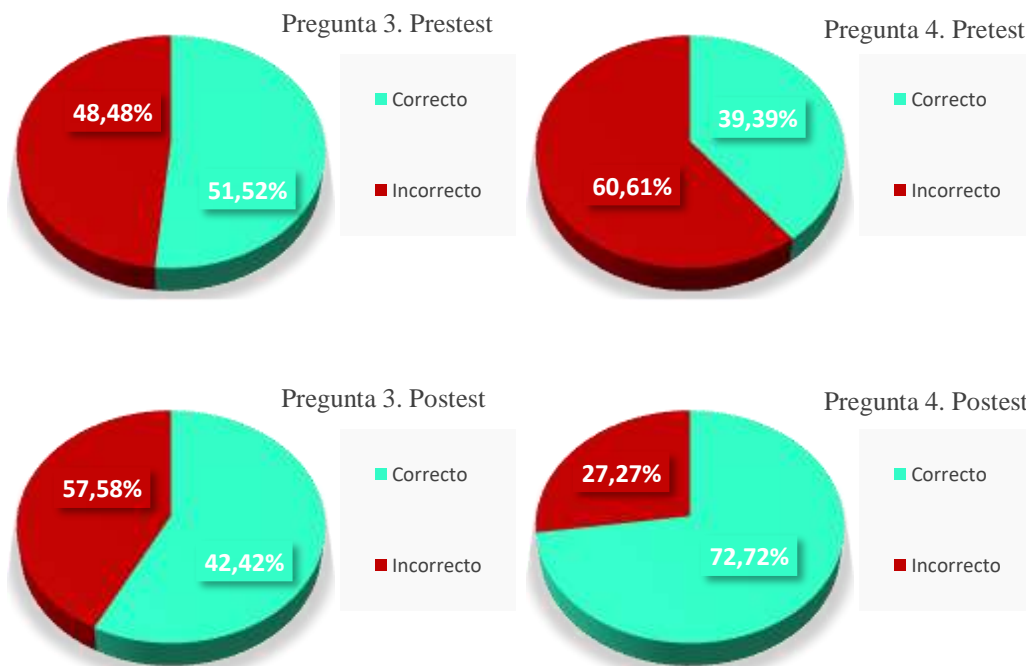


La segunda parte de la prueba postest cuenta con seis preguntas para valorar los niveles de comprensión lectora en el cual se ubican los escolares partícipes de la investigación posteriormente a la intervención áulica. Estos seis ítems involucran tres categorías: el nivel

textual o literal, evaluado con las preguntas 1 y 2; el nivel inferencial medido por las preguntas 3 y 4; y el nivel crítico, reflejado en las preguntas 5 y 6.

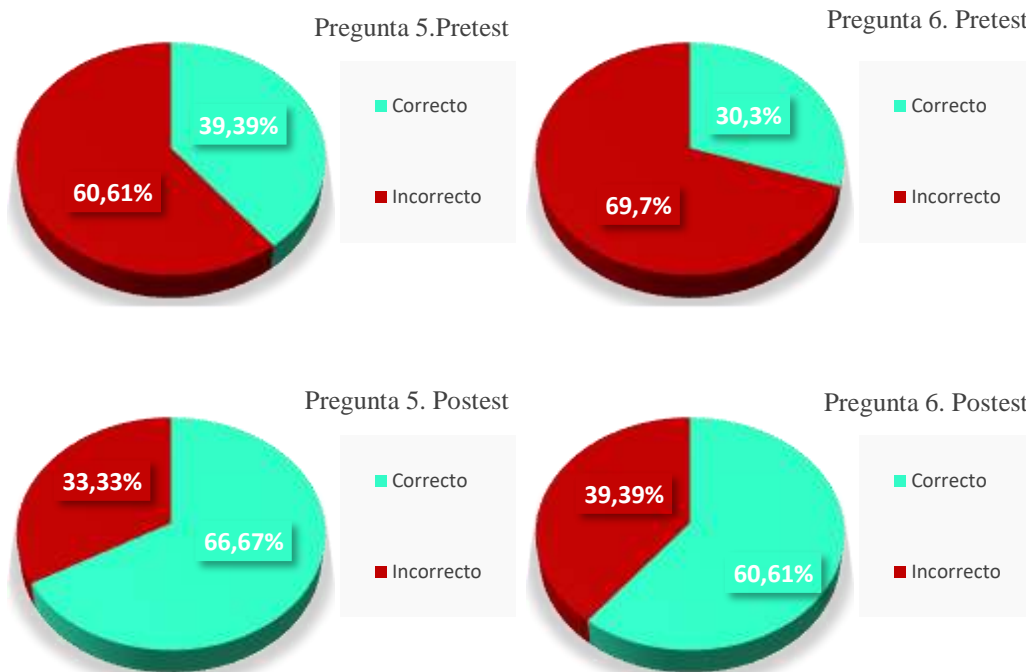
Frente a lo evidenciado en el nivel textual, numerales 1 y 2 (figura 42), se obtiene en promedio que 72,73% de los participantes responden de manera correcta en la prueba postest. En comparación con los resultados iniciales, en el mismo nivel de comprensión lectora, se observa un aumento promedio de 12,12% luego de aplicar la estrategia de intervención educativa; resultados que permiten inferir las bondades de la presente propuesta en cuanto al desarrollo y fortalecimiento de las microhabilidades propias de la comprensión literal, tales como distinguir la información relevante de la secundaria, encontrar la idea principal, seguir instrucciones y secuencia de una acción, dar sentido de una palabra con múltiples significados y dominar vocabulario básico según su edad, entre otros.

Figura 43. Resultados Prueba Pretest - Nivel Inferencial. Pregunta 3 y 4



Ahora bien, al comparar los resultados obtenidos en los ítems 3 y 4 (figura 43), que evalúan el nivel de comprensión inferencial, se evidencia que una gran parte de los estudiantes partícipes de la investigación alcanzan el nivel inferencial de comprensión lectora, puesto que en promedio se pasa de 45,45% inicial en este nivel, a 57,57% al final. Esto implica que las actividades pedagógicas incluidas dentro de la propuesta de intervención educativa propenden el desarrollo de microhabilidades como predecir resultados, inferir eventos previsibles y secuencias lógicas, entrever la causa de determinado efecto y prever un final diferente, entre otras.

Figura 44. Resultados Prueba Pretest - Nivel Crítico. Pregunta 5 y 6



Finalmente, se consideran los numerales 5 y 6 para valorar el nivel crítico de comprensión lectora (figura 44) donde se evidencia que el porcentaje de estudiantes situados en este pasan de 34,9% promedio a 63,64% promedio; por ende, al terminar la ejecución de las actividades establecidas en la presente propuesta de intervención educativa, la mayoría de la población objeto de estudio desarrolla y fortalece microhabilidades de comprensión lectora relacionadas con juzgar el texto de manera personal emitiendo juicios, diferenciar hechos de

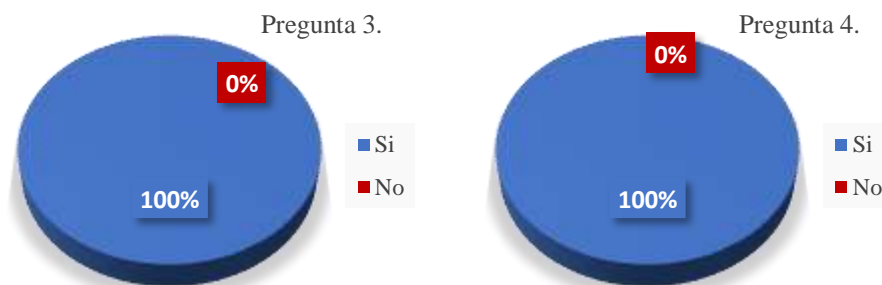
opiniones, reaccionar frente a lo planteado en el texto y analizar a intención del autor, entre otras. Sin embargo se requiere profundizar en lo relacionado con las habilidades para producir un juicio que a su vez ocasione otro.

Cada uno de los resultados evidenciados de manera comparativa entre las pruebas pre y postest, indican las bondades del diseño, implementación y evaluación de la estrategia de intervención educativa áulica propuesta en el presente estudio, logrando el desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectoras asociadas específicamente con la fluidez y la comprensión.

Encuesta III. Validación de la estrategia didáctica.

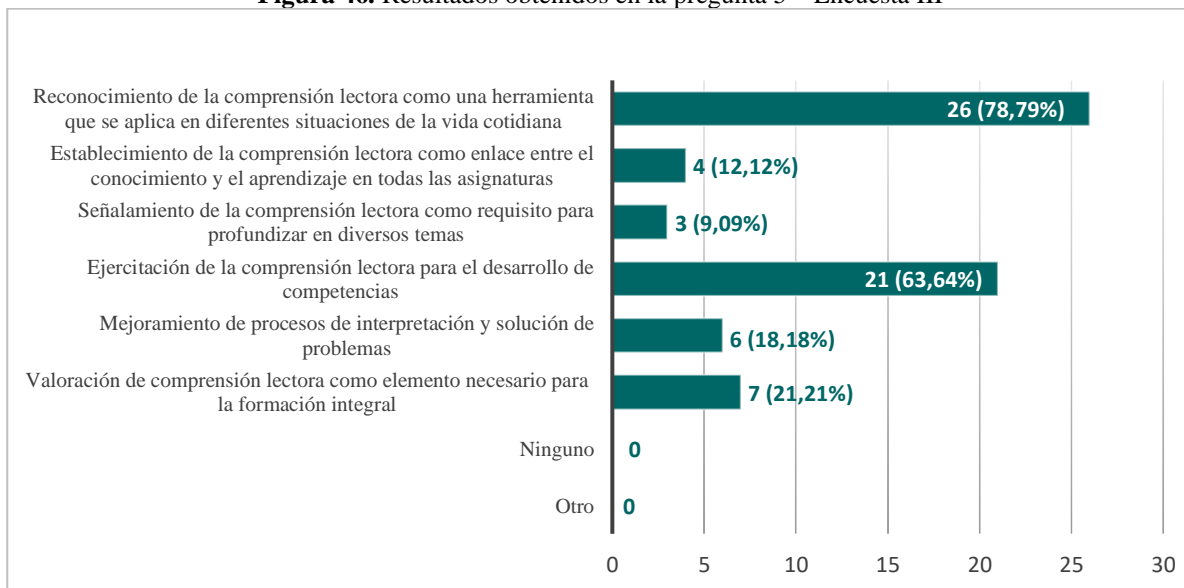
Esta encuesta, aplicada vía formulario Google® a los estudiantes de grado Quinto participantes en el estudio, es de tipo exploratorio (anexo H) consta de 10 preguntas y pretende evidenciar la percepción, motivación e interés que tienen los escolares frente al aprendizaje luego de la aplicación de la intervención educativa planteada. Se obvian las preguntas 1 y 2 por referenciar el grupo etario al que pertenece y el género con que se identifica, variables demográficas que ya han sido citadas y que no han sido objeto de cambio durante el transcurrir de la aplicación de instrumentos.

Figura 45. Resultados obtenidos en la pregunta 3 y 4 – Encuesta III



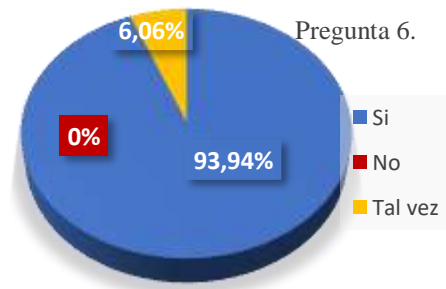
La aplicación de esta encuesta se hace necesaria para realizar el proceso de evaluación y retroalimentación en lo referente a la implementación de la propuesta de intervención educativa, tomando en cuenta percepciones de los estudiantes, motivaciones, actitudes, aptitudes, apropiación del aprendizaje e impacto, entre otros. Así pues se obtiene que, frente a la pregunta 3 y 4 (figura 45) la totalidad de estudiantes encuestados considera que la implementación de la propuesta de intervención educativa contribuye en su proceso de aprendizaje, haciendo que este sea más dinámico y entretenido.

Figura 46. Resultados obtenidos en la pregunta 5 – Encuesta III



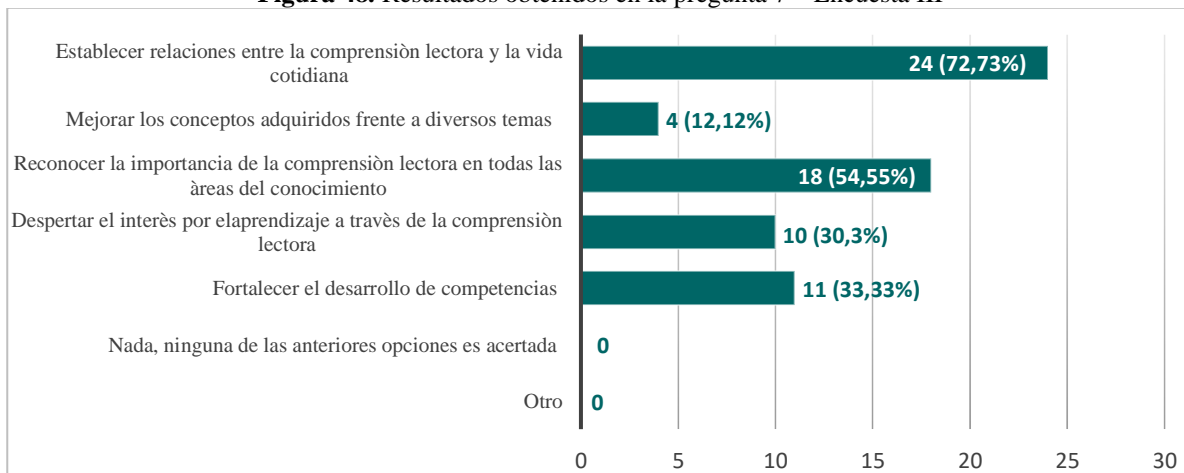
Respecto a la pregunta 5 (figura 46) los estudiantes manifiestan que luego de la ejecución de la propuesta de intervención educativa mejoraron su proceso de aprendizaje al reconocer, desde su perspectiva, que la comprensión lectora es una herramienta útil a la hora de enfrentar diferentes situaciones de la vida cotidiana. Esto implica que, la comprensión lectora ayuda al desarrollo de competencias, fortaleciendo y mejorando procesos interpretativos que sirven para dar solución a diversas situaciones problemáticas.

Figura 47. Resultados obtenidos en la pregunta 6 – Encuesta III



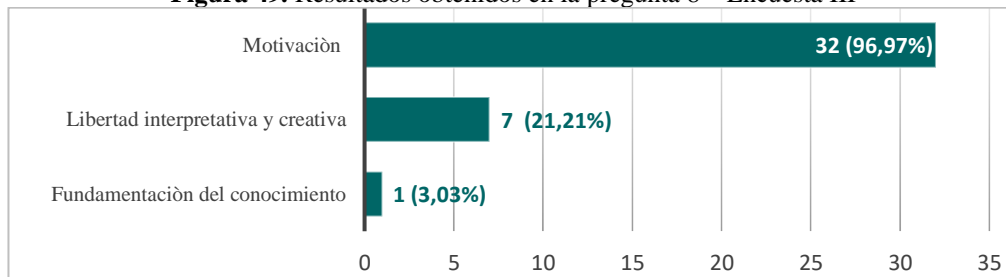
En la pregunta 6 (figura 47) al indagar acerca del impacto motivacional luego de llevar a cabo el desarrollo de la propuesta de intervención educativa, una amplia mayoría (93,94%) considera que este es positivo, implicando desde su perspectiva, que les ayuda a adquirir saberes relacionados no sólo con diversas áreas del conocimiento sino también con otros campos y en contextos más allá de los académicos, como los de la vida cotidiana.

Figura 48. Resultados obtenidos en la pregunta 7 – Encuesta III



En cuanto a las respuestas obtenidas en la pregunta 7 (figura 48) relacionada con la percepción personal frente a la contribución del proyecto desarrollado, la mayoría de la población encuestada (72,73%) considera que les ayuda a mejorar los procesos de apropiación del saber en diversas áreas del conocimiento, dándole significación a este y permitiéndoles establecer relaciones entre la teoría y sus aplicaciones a situaciones de la vida cotidiana.

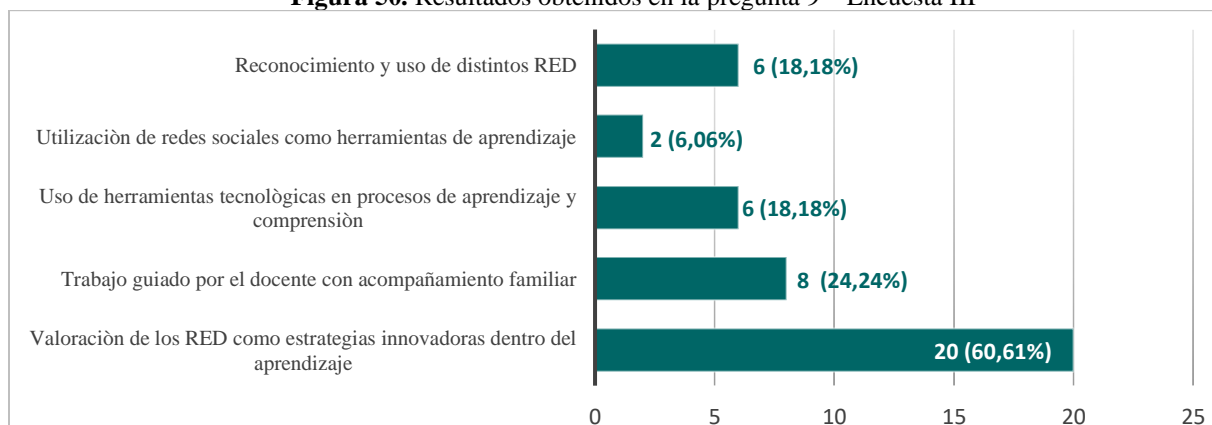
Figura 49. Resultados obtenidos en la pregunta 8 – Encuesta III



De acuerdo con las respuestas obtenidas en la pregunta 8 (figura 49), los estudiantes encuestados consideran que la mayor ventaja ofrecida tras su participación en el desarrollo de la propuesta de intervención educativa es aquella relacionada con el aumento de la motivación frente al aprendizaje posibilitando el ser partícipes e involucrarse activamente dentro de su proceso de enseñanza aprendizaje con absoluta libertad y creatividad.

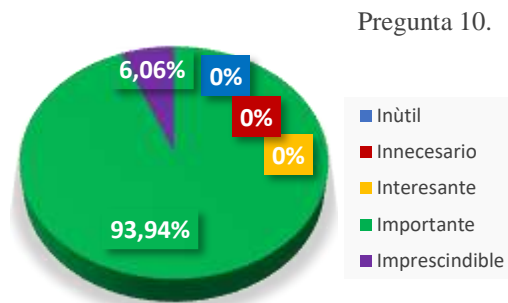
En cuanto a las respuestas obtenidas en el numeral 9 (figura 50), los estudiantes encuestados consideran que la experiencia vivida ayuda a la apropiación del uso de herramientas digitales en los procesos de enseñanza aprendizaje, también se desarrollan habilidades y competencias tecnológicas, ya que este tipo de propuestas de intervención educativa se convierten en experiencias novedosas, alternativas, inclusivas e innovadoras que promueven el identificar y reconocer diversos RED para facilitar la enseñanza áulica y la construcción significativa del aprendizaje.

Figura 50. Resultados obtenidos en la pregunta 9 – Encuesta III



Finalmente, las respuestas obtenidas en el ítem 10 (figura 51) relacionado con la perspectiva que tienen los estudiantes encuestados sobre el uso de las TIC para mejorar la comprensión lectora, la totalidad considera que este tipo de estrategias impactan de forma positiva, pues las declaran importantes e imprescindibles, confirmando su percepción positiva a la hora de su implementación y apropiación en la construcción y significación del aprendizaje.

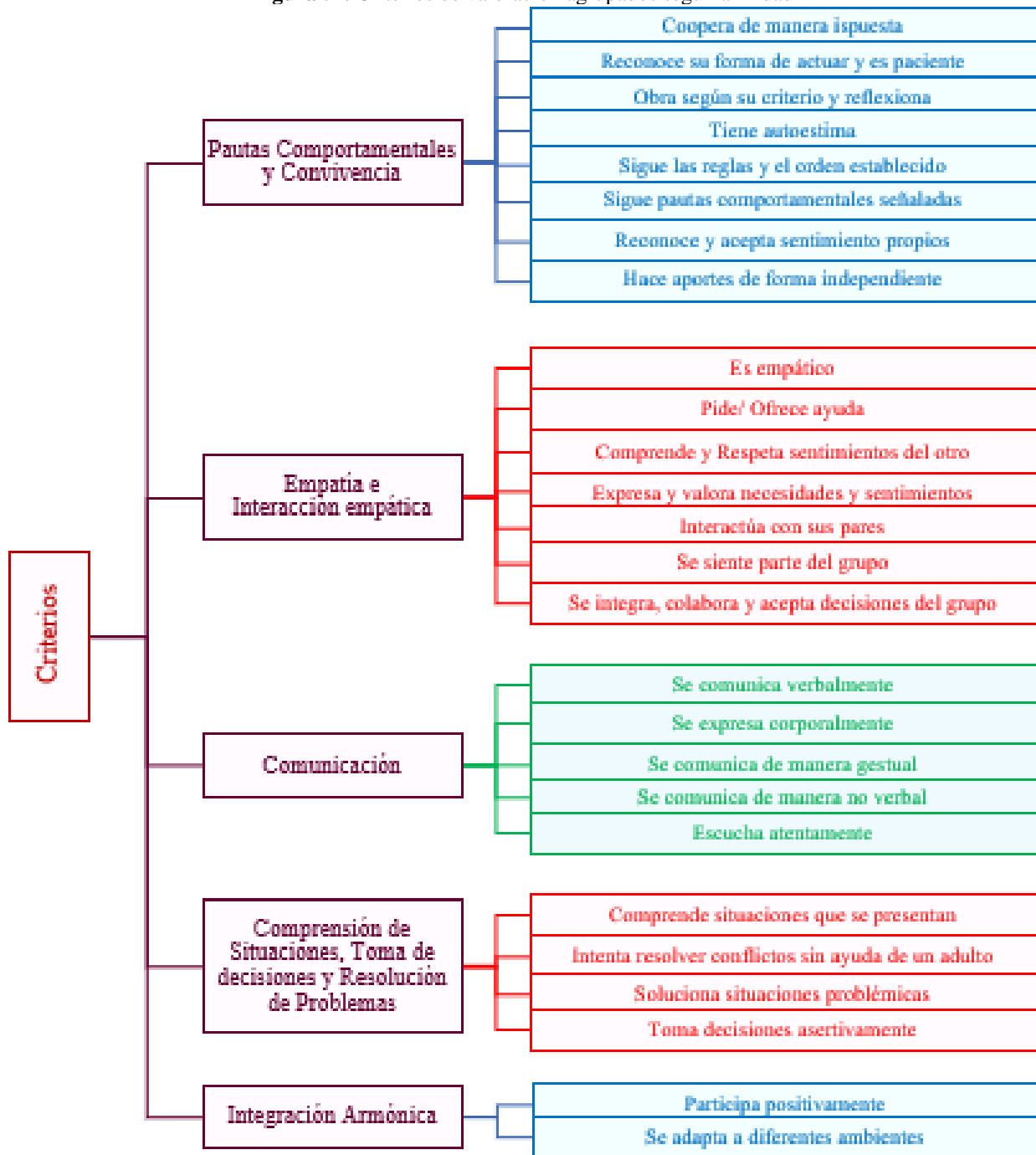
Figura 51. Resultados obtenidos en la pregunta 10 – Encuesta III



Observaciones Tabla de Registro.

Para presentar de manera asertiva los resultados obtenidos por medio de este instrumento, se indican 6 categorías de análisis dentro de las cuales se incluyen todos los ítems escritos en las tablas de registro, según lo establecido por cada criterio en sí mismo (figura 52). Es importante señalar que algunos de estos ítems pudiesen corresponder a más de una de las categorías, de manera tal que por conveniencia se asigna a la que se considera de mayor afinidad dependiendo de las necesidades y objetivos de la presente investigación (figura 52). Así, por ejemplo, a pesar de considerar que la autoestima es un elemento multifactorial que puede hacer parte de varias de las categorías señaladas dependiendo de la perspectiva, se integra en “Pautas Comportamentales y Convivencia”.

Figura 52. Criterios de valoración agrupados según afinidad



En cuanto a elementos asociados con habilidades sociales a partir del criterio de pautas comportamentales y convivencia, estas en su conjunto sufren un cambio ostensible desde varias perspectivas: una, la del respeto y la aceptación, pues disminuye la frecuencia y forma en que algunos estudiantes manifiestan desagrado y discordancia al seguir reglas y orden establecidos de

manera previa; dos, desde el autocontrol, ya que reflexionan y obran según su criterio; tres, desde la autonomía, al reconocer y aceptar sentimientos propios, cooperando de manera dispuesta y entusiasta; cuatro, desde la autoconciencia, al reconocer su forma de actuar y hacer aportes de forma independiente.

Frente al criterio empatía e interacción empática, los resultados registran su aumento a lo largo de la implementación de la estrategia educativa, pues los estudiantes realizan acciones asertivas en cuanto a integrarse, colaborar y aceptar con menos beligerancia las decisiones grupales, viéndose afectada de manera positiva la interacción y dinámica entre pares y estudiante-docente. Además, a medida que avanza el proceso, los escolares ganan confianza y piden u ofrecen ayuda con facilidad, haciéndose mayor su empatía desde dos perspectivas: una, de la conciencia emocional, al comprender y respetar los sentimientos del otro; y dos, de la autonomía, al expresar y valorar necesidades, inquietudes y sentires.

Respecto al criterio asociado con habilidades comunicativas a partir de la comunicación verbal, no verbal y la escucha atenta, se observan variaciones al desarrollarse cada sesión planteada en la propuesta de intervención educativa, con tendencia al aumento de las interacciones asertivas, tanto al expresarse como al escuchar, incluyendo aquellas en las que se pide opinión honesta sobre las actividades ejecutadas.

En cuanto al criterio relacionado con la comprensión, la toma de decisiones y la solución de situaciones, se evidencia que el desarrollo de dichas habilidades y competencias aumenta pero no de manera general, aun cuando se obtienen hallazgos positivos desde la perspectiva del asertividad al tomar decisiones acordes a las situaciones planteadas, ponerse en el lugar del otro, mediar frente a posibles conflictos sin intervención docente y dar solución a situaciones problémicas.

Finalmente, en lo referente al criterio integración armónica a partir de la participación activa y la adaptación, se evidencian avances positivos frente a la participación, la realización a conciencia de las actividades de aprendizaje y la apropiación de TIC y RED adaptadas a su contexto académico.

Otros Hallazgos

Dentro de la observación no participante realizada durante la implementación de la propuesta de intervención educativa, se obtienen hallazgos relevantes por mencionar, aun cuando su presencia carece de ser continua o generalizada, resaltando la participación en cada actividad, con aumento progresivo manifiesto de entusiasmo y atención a las indicaciones dadas; y que van en el mismo sentido de los publicados por Benavidez y Tovar (2017), Garcés (2017), Ávila *et al.* (2018), Baena *et al.* (2018) y Calle-Álvarez y Gómez-Sierra (2020), entre otros.

A pesar de presentarse algunas situaciones de conflicto que se solucionan asertivamente, se aprecia desarrollo de habilidades sociales, especialmente la empatía, reflejada en que los educandos son receptivos, participativos, cooperativos y prestan ayuda a sus pares. Al finalizar la ejecución de las actividades, se aprecian más cambios volviendo menos tensas algunas situaciones de interacción cotidiana.

También se obtiene que durante la ejecución de la presente investigación, se logran resultados satisfactorios respecto a la creación de espacios áulicos para el desarrollo social a partir de estrategias tecnológicas e innovadoras, con actividades integradoras de posible transversalización, en lugar de reducirse sólo a la temporalización propia de este trabajo.

De igual manera, se hace énfasis sobre la obtención de resultados sobresalientes que van más allá de los esperados o planteados en cada actividad, adicionales a las habilidades sociales

previamente planteadas, que incluyen entre otros: fortalecimiento positivo de la autoimagen; solicitud de pautas de tiempo y espacio para la recuperación del otro, proveyéndole confort y garantizando su bienestar; manifestaciones de generosidad, preocupación por el bienestar del otro, competitividad y exposición de los puntos de vista propios; disfrute al desarrollar algunas actividades; creación de vínculos y profundización de los ya existentes; adaptación e interacción de manera natural; uso de lenguaje apropiado, capacidad de escucha y respeto por la palabra; florecimiento del sentido del humor, paciencia, concertación y diálogo; asimilación natural de comportamientos afectivos y socialmente asertivos; seguridad en el desarrollo potencial de capacidades, habilidades, actitudes, aptitudes y destrezas; articulación del autocontrol, autoimagen, autoestima, autorregulación, autonomía, autoconocimiento y pensamiento crítico mediante vivencias significativas que transforman cualitativamente y soportan el desarrollo de la libre personalidad, pues el educando se apropia de su rol como agente activo en la construcción del conocimiento significativo desde la participación, la negociación, la pluralidad y el equilibrio emocional.

Conclusiones

Lo primero por señalar es que se alcanza el objetivo general de investigación, pues a partir de la implementación de una estrategia de intervención en aula basada en el aprendizaje guiado y el uso de RED en la población objeto de estudio, se logra describir su efecto sobre los niveles de comprensión y fluidez lectora.

Respecto al primer objetivo específico, se logra diagnosticar el nivel de comprensión y fluidez lectora alcanzado por los estudiantes partícipes de la investigación, a partir de una prueba estandarizada, evidenciando que frente a la fluidez lectora en su componente velocidad, ubica a

la mayoría en nivel muy lento (66,67%) o lento (12,12%) y sólo unos pocos lo hacen en el nivel rápido (9,09%). Además, en lo referente al segundo componente de la fluidez lectora, la prosodia, cerca de la mitad de los estudiantes (48,48%) no alcanzan el nivel mínimo (nivel A) y ninguno llega al nivel máximo (nivel D).

En este sentido, autores como Ecurra (2003), Topping *et al.* (2007), González *et al.* (2016), Fumagalli *et al.* (2017), Amiama-Espailat y Mayor-Ruíz (2018) y Ferroni *et al.* (2019) señalan que los lectores que no comprenden o asimilan un texto, deben hacer pausas constantes para decodificar las palabras y leer las oraciones, por lo que su lectura se vuelve lenta; y que una consecuencia importante de esto, es que por lo general, los sujetos con velocidad lectora lenta se vuelven apáticos a la lectura ya que les toma mucho tiempo hacerlo, lo que a su vez, los impulsa disminuir su tasa de lectura, creando un círculo vicioso que impacta negativamente en su desarrollo integral. En el mismo sentido, indican que el índice de calidad lectora es de gran importancia para la comprensión, pues permite una mejor interpretación y demuestra que el lector maneja amplio léxico, gramática y puntuación, entre otras.

Así mismo, la prueba diagnóstica evidencia que en promedio, 39,39% de los estudiantes evaluados al inicio de la investigación alcanzan el nivel textual o literal de comprensión lectora, lo cual implica según Neira *et al.* (2015) y MEN (2018), que en ese momento los escolares presentan poca habilidad para dar solución a tareas en diferentes niveles de organización, partiendo de la palabra hasta llegar al texto en su conjunto. Los hallazgos también señalan que 45,45% responden acertadamente las preguntas que evalúan el nivel inferencial de comprensión lectora, haciéndose evidente que antes de implementar la estrategia de intervención educativa, a los educandos se les dificulta elaborar ideas o asumir elementos que no están expresado explícitamente en el texto, relacionando lo leído con sus propias situaciones (Ugarriza, 2006;

MEN, 2018). Por su parte, al valorar el nivel crítico de comprensión lectora se halla que, en promedio, la mayoría (65,1%) de los escolares no alcanza este nivel, por lo que, de acuerdo con Cassany (2003) y MEN (2018) a estos escolares les cuesta comprender por sí mismos el propósito lingüístico del texto, las intenciones pragmáticas, los puntos de vista específicos y producir un juicio que a su vez genere otro.

Lo anteriormente evidenciado además de ratificar la situación problemática que origina el presente estudio, sustenta la necesidad de diseñar, implementar y evaluar una propuesta de intervención educativa que propenda el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades lectoras, específicamente la comprensión y fluidez, que se apoye en herramientas tecnológicas como RED para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, tal como lo indican los resultados obtenidos en la encuesta I, donde se registra que este grupo de escolares conciben una percepción favorable frente al uso de este tipo de herramientas en procesos de socialización, aprendizaje y culturización, señalando así, a TIC y RED, como elementos motivadores y facilitadores de la enseñanza aprendizaje y la comprensión lectora en comparación con los métodos de enseñanza tradicional. De este modo se da cumplimiento al segundo objetivo específico, que da pauta para la ejecución del tercero.

En lo referente a las observaciones registradas durante el desarrollo de cada una de las sesiones implementadas, los estudiantes partícipes de la investigación muestran grandes cambios comportamentales. Al inicio, prefieren no esforzarse, relegar la lectura a la casilla de obligación y ser apáticos con actitud poco asertiva frente al desarrollo de actividades basadas en lectura y comprensión de textos, entregando talleres incompletos y en ocasiones fuera de los plazos establecidos. Esta situación percibida, cambia durante la progresión en la ejecución de la estrategia de intervención educativa, pues los escolares prestan mayor atención e interés ante las

explicaciones y la puesta en marcha de cada actividad, hacen intervenciones asertivas, se esfuerzan por entregar las actividades propuestas y participan con honestidad al mencionar aspectos positivos y por mejorar frente a las actividades pedagógicas ejecutadas. Además, realizan estas con esmero, agrado y concentración, aun cuando requieren supervisión constante del docente, pues en algunos episodios, se desvían hacia otras labores diferentes a las asignadas en clase.

Es relevante señalar que, el último objetivo específico se cumple al describir el impacto de la estrategia áulica desarrollada, siendo este positivo, pues a la luz de los resultados de la prueba postest se evidencia que, respecto a la fluidez lectora en su componente velocidad, el porcentaje de estudiantes en nivel muy lento se reduce en 9,15% y el nivel rápido y óptimo aumentan en promedio 21,21%; mientras que la fluidez en su componente prosodia, muestra una disminución porcentual mayor al 20% en el nivel A (más bajo) y un aumento mayor al 10% en el nivel D (más alto), al cual inicialmente no llega ningún escolar en la prueba diagnóstica. Estos hallazgos son consistentes con lo publicado por Castañeda *et al.* (2017), implicando el desarrollo de habilidades como leer de forma continua, haciendo pausas, realizando inflexiones de voz adecuadas, respetando las unidades de sentido y puntuación, con mínimos errores de pronunciación.

Ahora bien, los resultados relacionados con los niveles de comprensión lectora también se describen como positivos, puesto que la prueba postest evidencia un aumento de 12,12% en el promedio de estudiantes que logran alcanzar el nivel literal de comprensión lectora, implicando el fortalecimiento de microhabilidades tales como diferenciar información relevante de secundaria, encontrar la idea principal, seguir instrucciones y secuencia de una acción, dar

sentido de una palabra con múltiples significados y dominar vocabulario básico según su edad, entre otros (Bustamante, 2014; MEN, 2018).

En cuanto al nivel inferencial, en promedio, se logra pasar de 45,45% a 57,57% , resultados compatibles con lo publicado por Ugarriza (2006) y Colana y Cueva (2017), implicando un fortalecimiento de procesos cognitivos complejos que demandan tiempo y esfuerzo, junto con procesos lectores asociados con microhabilidades tales como predecir resultados, inferir eventos previsibles y secuencias lógicas, entrever la causa de determinado efecto y prever un final diferente, entre otras (Bustamante, 2014; MEN, 2018).

En lo referente al nivel crítico de comprensión lectora, este se aumenta en 34,9% promedio, resultados que apoyan lo descrito por Colana y Cueva (2017) y Cuervo (2018) y que implican el desarrollo de microhabilidades como juzgar el texto de manera personal emitiendo juicios, diferenciar hechos de opiniones, reaccionar frente a lo planteado en el texto, analizar a intención del autor y producir un juicio que a su vez ocasione otro mediante la manifestación fenoménica de la mente, entre otras (Alfonzo y Mendoza, 2014; Bustamante, 2014; MEN, 2018). Además, los escolares cuentan ahora con mayor facilidad para que, al leer, puedan tomar decisiones en conciencia, de acuerdo con el contexto y construir discursos alternativos a partir de este (Cassany, 2003).

Así pues, en conjunto, los resultados obtenidos dan respuesta a la pregunta investigativa, señalando que los procesos de aprendizaje relacionados con la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de grado Quinto de la I.E. intervenida se pueden desarrollar y fortalecer a través de la implementación de estrategias didácticas basadas en la construcción del conocimiento a partir del aprendizaje guiado y mediadas por el uso de herramientas tecnológicas como RED. En el mismo

sentido, se confirman los supuestos teóricos, ya que la implementación esta estrategia tiene un efecto positivo sobre la fluidez y comprensión lectora de la población objeto de estudio.

Discusión

Un primer elemento de discusión, indica que la inclusión de TIC y RED como apoyo didáctico dentro de estrategias pedagógicas, facilita que los escolares puedan relacionar conocimientos previos con situaciones cotidianas en la construcción del conocimiento, dando significación al aprendizaje, coincidiendo con lo evidenciado por Cuervo (2018), Pulgar-Calvo *et al.* (2018), Fomichella y Alderete (2020), Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020) y Neva (2021).

Se confirma una vez más que la percepción favorable por parte del estudiantado frente al uso de TIC en procesos de socialización, aprendizaje y culturización, facilita la progresión de dichos procesos con implicaciones desfavorables mínimas o inexistentes; señalando así a este tipo de herramientas como elementos motivadores y facilitadores de la enseñanza aprendizaje en comparación con métodos tradicionales (Cuervo, 2018; Jiménez *et al.*, 2018; Pulgar-Calvo *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2019; Tacha, 2019; Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020).

Los resultados obtenidos en la presente investigación, respecto al uso de TIC y RED como una opción didáctica e innovadora que facilita y motiva el aprendizaje y que influencia positiva y significativamente el desarrollo y fortalecimiento de las competencias lectoras, específicamente la comprensión y fluidez, coincide con lo señalado por Pulgar-Calvo *et al.* (2018), Cuervo (2018), Durán *et al.* (2018); Jiménez *et al.* (2018); Silva *et al.* (2019), Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020) y Fomichella y Alderete (2020), quienes en investigaciones

publicadas evidencian, tanto cualitativa como cuantitativamente, las bondades de este tipo de recursos dentro de estrategias pedagógico didácticas.

Para finalizar, en cuanto al análisis didáctico de la apropiación de RED dentro de las sesiones de clase, en el mismo sentido de lo aportado por Beltrán y Rojas (2016), Correa-Ospina y Martínez-Farfán (2018), Cuervo (2018), Suárez-Palacio *et al* (2018), Silva *et al.* (2019), Ceballos-Marón y Sevilla-Vallejo (2020), Fomichella y Alderete (2020), Neva (2021), se puede considerar a TIC y RED como proveedores de instrumentos a través de los cuales el docente programa estrategias didácticas que facilitan la orientación y organización sistémica de contenidos para enriquecer y evaluar el aprendizaje, no solo para satisfacer el trabajo de aula sino para fortalecer las habilidades sociales y optimizar los actos comunicativos en ambientes escolares inclusivos.

Impacto

La apropiación de herramientas tecnológicas en su forma de RED al interior del aula de clase como recurso didáctico, genera cambios motivaciones y actitudes asertivos dentro del proceso de aprendizaje de cada educando, apoyando su formación integral biopsicosocial y cultural. Con la apropiación de estas, se impacta positivamente el desarrollo y fortalecimiento de competencias lectoras relacionadas con la comprensión y fluidez, en este caso específico, la construcción del conocimiento desde la significación de aquellos elementos que aplicados a la solución de situaciones problemáticas contextualizadas en la cotidianidad plasmadas en textos escritos, le brindan elementos de juicio posibles de proyectar en ámbitos más allá del académico.

También se impacta de forma positiva no sólo la vida de los educandos sino también la deontología del cuerpo docente que labora en la I.E. intervenida al manifestar prerrogativas que

invitan a cambiar las prácticas de aula tradicionales conductistas por otras innovadoras constructivistas con Diseños Universales de Aprendizaje (DUA) que aprovechen la percepción positiva que, en general, tienen los educandos frente al uso de TIC, RED y demás herramientas digitales y su consideración como elementos dinamizadores y motivantes capaces de despertar interés por el aprendizaje en NNA.

Recomendaciones

Se recomienda al cuerpo docente en general, realizar procesos de educación continua y/o capacitaciones que les brinden herramientas para mejorar sus competencias tecnológicas y digitales con el fin de seguir trabajando en diseños curriculares inclusivos y dinámicos tendientes a la generación de ambientes de aprendizaje óptimos donde se faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje y se privilegie la construcción del conocimiento y su significación. Esto incluye, diseñar, implementar y evaluar instrumentos pedagógicos a través de los cuales el docente programe estrategias didácticas que faciliten la orientación y organización sistémica de contenidos para enriquecer e innovar en el aprendizaje, no solo para satisfacer el trabajo de aula sino para fortalecer las habilidades sociales y optimizar los actos comunicativos en ambientes escolares inclusivos.

En el mismo sentido, se recomienda profundizar aún más en la apropiación TIC y RED en otros aspectos interesantes o en una práctica prolongada o tal vez, ampliarla para incluir otros contenidos temáticos y otras asignaturas, promoviendo la interdisciplinariedad y transversalidad propias de la comprensión. Además de sugerir respetuosamente, repetir la implementación de la presente propuesta en próximos años lectivos, luego de ajustes y adaptaciones, haciéndola parte integral del currículo para este grado y nivel educativo.

A la I.E. se recomienda apoyar la ejecución de procesos investigativos y propiciar acondicionamiento de espacios para el desarrollo de estas, con el fin de enfocar esfuerzos tendientes al aumento de la calidad educativa. En este punto, también se considera el generar espacios de socialización entre docentes y directivos, donde se replanteen los modelos de enseñanza utilizados al interior de la I.E., exhortando a la proposición de experiencias que promuevan la significación del aprendizaje, disminuyendo el uso de la metodología tradicional.

Es posible considerar dentro del impacto pedagógico, aquellos elementos de la propuesta relacionados con sus bondades en el aumento positivo de los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes, pues su progresión en cuanto a la complejidad de habilidades y competencias desarrolladas, señala que la transformación de las prácticas pedagógicas que buscan facilitar el aprendizaje en ambientes alternativos e inclusivos, son garantía de mejoramiento continuo en la calidad educativa.

A la comunidad académica y científica se recomienda utilizar los diversos aportes hechos en el presente estudio como base de otras investigaciones y se invita a que se generen estudios que vinculen tanto al estudiante como a su grupo familiar y que incluyan otro tipo de recursos tecnológicos y digitales, que abran infinitas posibilidades en el campo de aplicación áulica, no sólo en lenguaje sino en diversas áreas del conocimiento y en diferentes grados y niveles educativos, en procesos articulados, coordinados y prolongados en el tiempo.

En cuanto a la posibilidad de plantear nuevas investigaciones, de manera respetuosa, se recomienda la realización de estudios comparativos longitudinales que den cuenta del impacto, oportunidades, fortalezas y limitantes, entre otros aspectos, con el fin de aportar elementos que enriquezcan la propuesta educativa y optimicen sus condiciones e implementación, en beneficio de todas las partes interesadas.

Referencias Bibliográficas

- Aatonen, M., Mannonen, P., Nieminen, S., & Nieminen, M. (2011). Usability and compatibility of e-book readers in an academic environment: a collaborative study. *International Federation of Library Associations, 37*(1), 16-27.
- AgenciaEduca. (2017). *Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Ahumada-Rojas, D., Villa Castañeda, E., Taborda-Cotes, L., Cabarcas-Matta, M., Sierra-Rodríguez, M., Polo-Domínguez, A., . . . Hernández-Maldonado. (2018). Comprensión lectora mediante la investigación como estrategia pedagógica apoyada en TIC. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(3), 153-160.
- Albert, G. (2009). *La Investigación Educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alfonzo, L., & Mendoza, B. (2014). *La comprensión lectora a través del texto literario la fábula*. Bogotá: Fundación Universitaria Minuto de Dios.
- Alonso, J., & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje, 31*(2), 5-19.
- Alvarado, P., & Urueña, M. (2014). *Libro- Álbum y escritura creativa: Herramientas para optimizar y estimular el proceso lectoescritor en estudiantes de primer grado del Colegio Juan Luis Londoño - IED LaSalle*. Obtenido de Universidad de LaSalle: http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17263/26082256_2014.pdf?sequence=3
- Álvarez, A. (2004). *Aprestamiento de la Lectoescritura*. Medellín : Publicaciones FUNLAM - Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Álvarez, Y., & Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la Expresión Oral en un contexto de Interacción Comunicativa*. Obtenido de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>
- Álvarez-Cañizo, M., Cueva, E., Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2019). Fluidez lectora y comprensión en estudiantes españoles de secundaria. *Psicothema, 32*(1), 75-83.
- Álvarez-Quiroz, G., & Blanquicett-Romero, J. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 37*1-394.
- Amiama-Espailat, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *OCNOS - Revista de Estudios sobre Lectura, 17*(1), 21-31. doi:10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call center innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology, 31*(2), 69-84.

- APA. (1997). *Work Group of the Board of Educational Affairs. Learner-centered psychological principles*. Washington: American Psychological Association.
- Ardila, M., & Cruz, L. (2014). *Estrategia Didáctica para desarrollar las competencias lectoescritoras en estudiantes de Primer Grado de Básica Primaria*. Obtenido de Universidad del Tolima: <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1148>
- Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. Caracas: Episteme.
- Austin, M. (20 de Enero de 2012). *La página del Profe*. Obtenido de <http://www.lapaginadelprofe.cl/metodo/gulatesis/311categorizar.htm>
- Ausubel, D. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1987). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avendaño, J., & Tabares, M. (2014). *Factores que dificultan los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de quinto grado del Centro Educativo Hogar Jesús Redentor de Medellín*. Obtenido de Universidad Minuto de Dios: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/3258/TLPI_AvendanoMoralesJose_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ávila, H., Jiménez, R., & Torres, J. (2018). Comprensión lectora en estudiantes de primero a tercero de Escuela Nueva. *Educación y Ciencia*, 21(1), 93-107.
- Baena, D., Jiménez, L., Rosero, N., & Valencia, N. (2018). *Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa lectora del componente pragmático a través de la estrategia de proyecto de aula integrador en los estudiantes de grado Quinto de la I.E. Santa Teresa*. Obtenido de Universidad de Medellín: https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4961/T_ME_268.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baker, D., Biancarosa, G., Park, B., Boussetot, T., Smith, J., Baker, S., & Tindal, G. (2014). Validity of CBM measures of oral reading fluency and reading comprehension on highstakes reading assessments in Grades 7 and 8. *Reading and Writing*, 28(1), 57-104.
- Beltrán, C., & Reppeto, E. (2006). El entrenamiento en estrategias sobre la comprensión lectora del enunciado del problema aritmético: un estudio empírico con estudiantes de Educación Primaria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 33-48.
- Beltrán, Y., & Rojas, L. (2016). *Los Objetos Virtuales de Aprendizaje como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en niños de grado Transición del Colegio Mayor de La Costa*. Obtenido de Universidad de Cartagena: <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/4982>
- Benavidez, C., & Tovar, N. (2017). *Estrategias Didácticas para Fortalecer la Enseñanza de la Comprensión Lectora en los Estudiantes del Grado Tercero de la Escuela Normal Superior de Pasto*. Obtenido de Universidad Santo Tomás:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9533/BenavidesCristian2017.pdf?sequence=1>

- Benique, P. (2012). *Nivel de comprensión lectora en los estudiantes de 4to grado de educación primaria de la I.E.P. N° 71014 Juliaca*. Obtenido de Monografías.com:
<https://www.monografias.com/trabajos90/nivel-comprension-lectora-estudiantes-educacion-primaria/nivel-comprension-lectora-estudiantes-educacion-primaria.shtml>
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2014). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 71-84.
- Bizama, M., Saldaño, D., & Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Electronic Journal or Research in Educational Phychology*, 17(2), 295-316.
- Bohórquez, M., & Rincón, Y. (2018). *La Expresión Oral: Estrategias Pedagógicas para su fortalecimiento*. Obtenido de Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC:
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2345/1/TGT_995.pdf
- Brooks, J., & Brooks, M. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, A. (1992). Design experiments: theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 31-32.
- Bruning, R., Schraw, G., Norby, M., & Ronning, R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Cntro Educativo Particular Juan Pablo II - Trujillo*. Obtenido de Universidad Privada Antenor Orrego:
http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/932/1/BUSTAMANTE_MARIELLA_HABILIDADES_COMUNICATIVAS_COMPRENSI%c3%93N.pdf
- Cabrera, M. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- Calderón, L., Marín, S., & Vargas, N. (2014). *La lúdica como estrategia para fortalecer el proceso de aprendizaje en niños de edad preescolar de la I.E. NUSEFA de Ibagué*. Obtenido de Universidad del Tolima: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1409/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20l%20C3%BAlica%20como%20estrategia%20para%20favorecer%20el%20proceso%20de%20aprendizaje%20en%20ni%C3%B1os%20de%20edad%20preescolar%20de%20la%20I.E.%20Nusefa%20de%20Ibagu%C3%A9.pdf>
- Calle-Álvarez, G., & Gómez-Sierra, M. (2020). El comportamiento lector en textos multimodales digitales en la Básica Primaria. *Panorama*, 14(27), 1-20. doi:<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1518>
- Candelarias, S. (2016). *La influencia de la percepción de los consumidores sobre su elección por Starbucks, en la ZMG*. Obtenido de Universidad de Guadalajara:

https://www.researchgate.net/publication/311510537_La_influencia_de_la_percepcion_de_los_consumidores_sobre_su_eleccion_por_Starbucks_en_la_ZMG/download

- Carranza, P. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6° grado de Primaria*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional : <http://bibliotecaupn161.com.mx/tesis/73CARRANZAPEREZPALOMA.pdf>
- Carranza, S., & Guerrero, M. (2016). *El pensamiento aleatorio como fundamento para el desarrollo del pensamiento matemático y sus componentes*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: http://funes.uniandes.edu.co/8877/1/El_Pensamiento_Aleatorio_Como_Fundamento_para_el_Desarrollo_del_Pensamiento_Matem%C3%A1tico_y_sus_Componentes.pdf
- Carroll, J. (1926). *An experimental study of comprehension in reading*. New York: Teachers College - Columbia University.
- Carvajal, L. (2000). *Metodología de la Investigación*. Santiago de Cali: F.A.I.D.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 6-23.
- Castañeda, E., Castiblanco, L., Patiño, D., & L., P. (2017). Desarrollo de la comprensión lectora a partir de rutinas de pensamiento en los estudiantes de la Institución Educativa Departamental Carmen de Carupa. Chía : Universidad de la Sabana.
- Castebianco, E., Mora, G., Galeano, L., Chávez, R., & Gutiérrez, L. (2017). *Desarrollo de habilidades comunicativas en el aula: propuesta de un diseño didáctico para mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de básica primaria de la I. E. Centauros del municipio de Villavicencio*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9180/Castebiancoedith2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castilleja, N., Cogollo, R., & Esteban, E. (2015). *Percepción y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) por parte de los profesores dentro de su práctica pedagógica en la Institución Educativa Victoria Manzur de la Ciudad de Montería*. Obtenido de Repositorio Digital Universidad Nacional Autónoma de México: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/xmlui/handle/123456789/3691?show=full>
- Ceballos-Marón, N., & Sevilla-Vallejo, S. (2020). La autorregulación emocional y la comprensión lectora en la era digital. *UCH Hacer - Revista de Investigación y Cultura*, 9(4), 65-76.
- Cerdeño-Loor, F., Muñoz-Muñoz, E., & Barcia, M. (2018). Comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en la educación superior. *Revista Atalante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-9.
- CETIC. (18 de Noviembre de 2016). *Departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto* . Obtenido de Medición del uso de las TIC en instituciones educativas. Taller Regional para América Latina de Estadísticas sobre TIC en educación: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/brazil-2016-medicion-del-uso-de-las-tic-en-instituciones-educativas-sp.pdf>

- Chomsky, N. (2011). Language and other cognitive systems. What is special about language? *Language Learning and Development*, 263-278.
- Clemente-Egio, V. (Marzo de 2021). *La competencia lectora. Una aproximación teórica y práctica para su evaluación en el aula*. Obtenido de Universidad de Alicante: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287202>
- Colana, M., & Cueva, B. (2017). *Relación entre la Comprensión Lectora y el Rendimiento Escolar en el área de Comunicación en los estudiantes de segundo año de Educación Primaria en la I.E. N° 40052 "El peruano del Milenio - CAYMA"*. Obtenido de Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa: <http://bibliotecas.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5088/EDCcocam.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 Escuelas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Conti-Ramsden, G., & Hesketh, A. (2003). Risk markers for SLI: a study of young language-learning children. *International Journal of Language & Communication disorders*, 251-263.
- Cooper, J. (1990). *Cómo Mejorar la Comprensión Lectora*. Madrid: Visor/ MEC.
- Córdova, M. (2017). *Conciencia fonológica en los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 141, del distrito de Ate*. Obtenido de Universidad César Vallejo: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/21702>
- Correa-Ospina, E., & Martínez-Farfán, I. (2018). Secuencia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora. *Horizontes Pedagógicos*, 21(2), 37-46.
- Couceiro, A. P., & Botelho, A. R. (2017). Consciencia fonológica e desempenho geral na leitura. Que relagao? Estudo com alunos dos 2° e 3° anos de escolaridade. *Revista Praxis Educativa*, 2(1), 48-63. doi:<https://doi.org/10.52i2/praxeduc.v.i2ii.0003>
- Cuervo, Y. (2018). *Mejoro mi Habilidad Comunicativa de Lectura con las TIC: Un Proyecto que Permite Potenciar el Proceso de Lectura a través de las TIC y el Trabajo Interdisciplinario*. Obtenido de Universidad de La Sabana: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/33945/TESES%20-YAQUELINE%20CUERVO%20GIRAL-MAESTRIA%20PROYECTOS%20EDUCATIVOS%20MEDIADOS%20POR%20TIC%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cuetos, F. (1996). *Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- DANE. (2020). *Datos SISPRO (SGD), Registro de Estadísticas Vitales*. Obtenido de Departamento Administrativo Nacional de Estadística: <https://www.dane.gov.co/>
- Davis, F. (1944). Fundamental factors of comprehension in reading. *Psychometrika*, 9(1), 185-197.

- Davoudi, M., & Hashemi-Moghadam, H. R. (2015). Critical Review of the Models of Reading Comprehension with a Focus on Situation Models. *International Journal of Linguistics*, 7(5), 172-187.
- De Benito, B., & Salinas, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 44-59.
- De la Calle, A. M., Villagrán, M. A., & Guzmán, J. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/download/58553/52683>
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje, un enfoque cognitivo*. Barcelona: Graó .
- Díaz-Barriga, F. (Feb-Jul de 2008). Educación y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: ¿Hacia un paradigma educativo innovador? *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 30, 1-15.
- Díaz-Barriga, F. (2014). *Estrategias de comprensión lectora*. Obtenido de https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/ac/Estrategias_de_comprensi%C3%B3n_lectora.pdf
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Dockrell, J. (2003). Identificación y evaluación de los problemas del lenguaje en niños con dificultades comunicativas. En V. Acosta, & A. Moreno, *Dificultades del lenguaje, colaboración e inclusión educativa. Manual para logopedas, psicopedagogos y profesores* (págs. 139-158). Barcelona: Ars Médica.
- Duarte-Cuhna. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. Obtenido de Universidad de Alcalá: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/15281>
- Durán, C., & Rosado, A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *Revista Colombiana de Tecnologías Avanzadas*, 1(33), 9-15.
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L., & Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC en estudiantes de educación primaria. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 401-406.
- Dzul, M. (2012). *Los Enfoques en la Investigación Científica*. Obtenido de Sistema de Universidad Virtual - UAEH: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES39.pdf
- Eliash, A. (2007). *Estrategias Didácticas para mejorar la comprensión lectora en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, Comuna Peñaflores - Santiago de Chile*. Obtenido de <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/548/Tesis%20tpeb549.pdf>.
- Escurre, M. (2003). Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima. *Persona*, 99-134.

- Espitia, E. (2014). *Factores determinantes de la Comprensión Lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio del área de la Salud y Humanidades*. Obtenido de Universidad del Biobío :
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1176/1/Espitia_Bello_Edwin.pdf
- Ferroni, M., Barreyro, J., Mena, M., & Diuk, B. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288.
- Formichella, M., & Alderete, M. (2020). El efecto de las TIC en el desempeño educativo: el análisis de la comprensión lectora. *Semestre Económico*, 23(54), 181-199.
doi:<https://doi.org/10.22395/seec.v23n54a9>
- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer*. Obtenido de
<http://www.alfabetizacion.fundacionsantillana.org/archivos/docs/La%20importanci>
- Fucks, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning disabilities research and practice*, 157-171.
- Fumagalli, J., Barreyro, J., & Jaichenco, V. (2020). La evaluación de la fluidez lectora: Medidas subjetivas y objetivas. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 14(1), 78-87.
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares en Educación Básica. *Literatura y Lingüística*, 40(1), 187-208.
- Gamboa, M. (2017). *Desarrollo de la comprensión lectora utilizando estrategias de Solé en niños y niñas de Segundo Grado de la I.E. N° 1249 Vtarte Ugel N° 6*. Obtenido de Universidad Peruana Cayetano Heredia:
http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3717/Desarrollo_GamboaPulido_Maria.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Garcés, C. (2017). *Estrategia metodológica para mejorar la comprensión de textos argumentativos en estudiantes de octavo año básico: aportes desde un enfoque cognitivo de base corpórea*. Obtenido de Universidad de Concepción :
http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2718/3/Tesis_Estrategia_metodologica_para_mejorar_la_comprension.pdf
- García, J., Tobón, S., & López, N. (2009). *Currículo, Didáctica y Evaluación por competencias: Hacia un Enfoque Socioformativo*. Caracas: Unimet.
- García, M., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 32(1), 155-174.
- García-Madruga, J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García-Roca, A. (2020). Lectura virtualmente digital: el reto colectivo de interpretación textual. *Cinta Moebio*, 67(1), 65-74.

- Geary, D. (1995). Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction. *American Psychologist*, 24-37.
- Gomes-Machado, A., & Ko-Freitag, R. (2019). Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de Hoje*, 54(2), 132-145.
- Gómez, J. (2011). Comprensión Lectora y Rendimiento Escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *Comunic@cción - Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 27-36. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>
- González, E., López, A., Trujillo, V., & Bautista, J. (2019). Instrumento certificador de tecnologías de la información y comunicación y tecnologías del aprendizaje y el conocimiento para docentes universitarios. *RIDE - Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1-27.
- González, K., Otero, L., & Castro, A. (2016). Comprensión lectora, memoria de trabajo, fluidez y vocabulario en escolares cubanos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-18.
- González, M. N. (2018). Estrategias pedagógicas de aula como proyecto piloto de la Secretaría de Educación de Bogotá para abordar el problema de bajo nivel de comprensión lectora en colegios oficiales. *In Crescendo*, 9(4), 611-628.
- González, S. M., & López, A. J. (2015). Escolarización temprana: su influencia sobre la comprensión lectora en primaria. *Revista Cultura y Educación*, 27(2), 237-270. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1034533>
- González-Trujillo, M., Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Escala de Fluidez Lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 17-136.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: Siglo Veintiuno.
- Goodman, K. (1996). *El Lenguaje Integral*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., . . . Molina, S. (2019). Eficacia del programa "Lee Comprensivamente" para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 2, 99-111.
- Gough, P. (1972). *One second of reading. En Language by ear and by eye*. Cambridge (Mass): MIT Press.
- Guardio, P. (2012). *La Percepción*. Obtenido de Universidad de Montevideo: <https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/percepcion.pdf>
- Guerra, E., & Forero, C. (2015). Estrategias pra el desarrollo de la comprensión de textos académicos. *Zona Próxima*, 33-55. Obtenido de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6151/6889>
- Gutiérrez, M. (2014). *Los enfoques filosóficos de generación del conocimiento y las apuestas metodológicas que exigen - Investigación aplicada a la Ciencia Política*. Obtenido de Pontificia

- Universidad Javeriana: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Enfoques-y-estrategias-de-investigacion4.pdf>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 183-202. Obtenido de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf>
- Hamilton, C. y. (2003). Characteristics of Word callers: An investigation of the accuracy of teachers' judgments of reading comprehension and oral reading skills. *School Psychology Review*, 32(1), 228-240.
- Henaó Gil, J. R. (2019). Pedagogías y Estratgias para la comprensión lectora en el escenario de las TIC. *Revista CEDOTIC*, 4(2), 5-8.
- Hernández, C., Arteaga, E., & Del Sol, J. (2021). Utilización de los materiales didácticos digitales con el GeoGebra en la Enseñanza de la Matemática. *Revista Conrado*, 17(79), 7-14.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). México: McGraw Hill.
- Hines, S. (2009). The Effectiveness of a Color-Coded, Onset-Rime Decoding Intervention with First-Grade Students at Serious Risk for Reading Disabilities. *Learning disabilities research and practice*, 21-32.
- Hudson, R., Pullen, P., Lane, H., & Torgesen, J. (2009). The Comple Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En UNAM, *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Publicaciones UNAM .
- Hyslop-Margison, E., & Strobel, J. (2008). Constructivism and education: Misunderstandings and pedagogical implications. *The Teacher Educator*, 72-86.
- ICFES. (2017). *Expedición Saber - Colombia en Pruebas Internacionales*. Obtenido de Instituto Colombiano par la Evaluación de la Educación: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/237489/Presentacion%20evento%20de%20socializacion%20-%20pisa%202018.pdf>
- ICFES. (2018). *Informe. Resultados Pruebas SABER 3º, 5º y 9º I.E. Colegio JFK*. Obtenido de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación: <http://www.icfesinteractivo.gov.co>: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- ICFES. (2018). *Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/>
- ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Bogotá: ICFES.
- ICFES. (2021). *Informe Nacional de resultados del examen Saber 11° 2020 (Vol I)*. Bogotá: ICFES. Obtenido de Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación .

- INEDSA. (2018). *Proyecto Educativo Institucional -PEI-*. Puerto Escondido, Còrdoba: Instituciòn Educativa Sabalito Arriba -INEDSA-.
- INEDSA. (2022). *Informe de Gestión* . Obtenido de Instituciòn Educativa Sabalito Arriba: http://186.117.156.149:8081/_contenido/noticias/2022/Marzo/IE_Sabalito_Arriba_Puerto_Esccondido.pdf
- Jiménez, G., Ortiz, W., Pérez, E., Romo, E., & Crespo, L. (2018). Pertinencia de las tecnologías de la información y la comunicaciòn para el fortalecimiento de la comprensiòn lectora. *Cultura, Educaciòn y Sociedad*, 9(3), 603-612.
- Jiménez, J., Murillo, J., & Martínez, L. (2019). La comprensiòn lectora, una estrategia que se comunica con base en vocabulario, lenguaje y predicciòn. *Ciencias Sociales y Educaciòn*, 8(16), 113-132.
- Jiménez-García, E., & Verde-Romera, A. (2021). Los Hábitos lectores de niños de Educaciòn Primaria y análisis de contextos familiares y escolares. *Revista Inclusiones*, 8(1), 564-586.
- Juárez-García, F., Villatorio-Velázquez, J., & López-Lugo, E. (2012). *Apuntes de Estadística Inferencial*. México D.F.: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core. *Components and Processes Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 62-69.
- Kheamis, J. (2005). Glosas Didácticas. *Electrónica internacional*, 95-114.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En R. Ruddell, & N. Unrau, *Theoretical Models and Processes of Reading* (págs. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and its Implications for Instruction. En R. Ruddell, & N. Unrau, *Theoretical Models and Processes of Reading* (págs. 1270-1328). Newark: International Reading Association.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Meisinger, E., Levy, B., & Rasinski, T. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251.
- Laouris, Y., & Eteokleous, N. (2009). *We need an Educationally Relevant Definition of Mobile Learning. mLearn*. Obtenido de 4th World conference on mLearning. Conference theme: Mobile technology: The future of learning in your hands: https://www.researchgate.net/publication/228739500_We_need_an_educationally_relevant_definition_of_mobile_learning
- Lasarte, G. (12 de Junio de 2019). *La responsabilidad de los docentes con la competencia lectora*. Obtenido de Educaciòn 3.0:

- https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/responsabilidad-docentes-competencia-lectora/?fbclid=IwAR0uZzad8a_bGsJSOabasvWcKhg-lQNKdBpsyOwDHTub80bvet1tKmU6HhE
- Latorre, C. (2010). *Globalización, educación y TIC*. Obtenido de <http://cflatorreb.blogspot.com.es/2010/05/globalizacion-educacion-y-tic.html>
- Leandro-Ayala, S., & Yaya-Blanco, C. (2019). Las TIC como didáctica para el mejoramiento de la inferencia lectora. *Educación y Ciencia*, 1(23), 111-125.
- León-Islas, E., López, M., & Chi, J. (2019). Comprensión lectora y medición de fluidez en universitarios de origen Maya. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 28, 152-181.
- Lomas, C. (1998). *Enseñar lengua y literatura en el bachillerato*. Barcelona: Graó.
- López, C. (2015). *Habilidades de comprensión lectora requeridas para la solución de problemas matemáticos en alumnos universitarios*. Obtenido de Universidad de Piura: https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2311/MAE_EDUC_170.pdf?sequence=1
- Lores, B. (2017). *Estudio descriptivo del uso de las TIC en Educación Primaria como respuesta a la realidad educativa y social en la Provincia de Castellón*. Obtenido de Universidad CEU Cardenal Heredia: <https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/8737>
- Macías, A. (2017). *La Gamificación como estrategia para el desarrollo de la competencia matemática: plantear y resolver problemas*. Obtenido de Universidad Casa Grande: <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/1171/2/Tesis1362MACg.pdf>
- Mariángel, S. V., & Jiménez, J. E. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 1-7. doi:<https://doi.org/10.1016/i.rlp.2015.09.010>
- Martínez, E. (2015). *Percepción del Consumidor*. Obtenido de Universidad Virtual del Estado de Guanajuato: <http://roa.uveg.edu.mx/repositorio/licenciatura/91/Percepcindelconsumidor.pdf>
- Martínez-Castro, M., & Hernández-Reyes, M. (2014). Docentes Universitarios ante los desafíos de las TIC en su práctica educativa. *II Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*, (págs. 1-8). Sevilla.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. En B. Ross, *The Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 51, págs. 297-384). Burlington: Academic Press.
- Meisinger, E., Bloom, J., & Hynd, G. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 60(1), 1-17.
- Mejía, N. (2011). *¿Cómo ven los docentes las TIC?* Obtenido de Universidad de Antioquia : http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/60/resultados/percepcion_de_ti_c_en_docentes_nmh.pdf
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_5.pdf

- MEN. (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 -MEN-.
- MEN. (2007). *Guía N° 6. Estándares Básicos de Competencias*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional Colombia: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2013). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>
- MEN. (11 de Marzo de 2014). *Competencias TIC para el Desarrollo Profesional Docente*. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf
- MEN. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Obtenido de Gobierno de Colombia - Ministerio de Educación Nacional: http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%20DA%20EDICION_271117.pdf
- MEN. (2016). *Programa Todos a Aprender*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional de Colombia: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-356180_recurso_17.pdf
- MEN. (2018). *Marco de referencia para la evaluación - ICFES - Módulo de Lectura Crítica*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2018). *Programa Nacional de Innovación Educativa con Uso de TIC. Programa Estratégico para la Competitividad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- MEN. (2018). *Prueba de Caracterización de Nivel de Fluidez y Comprensión Lectora - Programa Todos a Aprender*. Bogotá: MEN - Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2020). *Informe al Congreso Junio 2019 - Mayo 2020*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (17 de Junio de 2021). *Directiva N° 05 Por la cual se dan orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales*. Obtenido de Ministerio de Educación nacional: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-400474_recurso_18.pdf
- Mendoza-Ramos, M. (2019). Desarrollo de la autoestima en la comprensión lectora de alumnos de Primer Grado de Primaria. *Revista Vinculando*, 1-8.
- MinSalud. (02 de Junio de 2021). *Resolución N° 777 Por medio de la cual se definen los criterios y condiciones para el desarrollo de actividades económicas, sociales y del Estado y se adopta el protocolo de bioseguridad*. Obtenido de Ministerio de Salud y Protección Social: https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20777%20de%202021.pdf
- Molina, C. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *REDIPE*, 9(1), 121-131.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa. Guía Didáctica* (Primera Edición ed.). Neiva: Universidad Surcolombiana.

- Morales, M. (2014). *Percepción del profesorado y del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acerca de la utilización de las TIC por parte del profesorado universitario y de su integración en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Jaén.
- Neira, A. C., Reyes, F. T., & Riffo, B. E. (2015). Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año. *Literatura y lingüística*, 221-244.
- Neisser, U. (1979). *Psicología Cognoscitiva. Traducción de Serafín Mercado*. México: Trillas .
- Nelson, J., & Machek, G. (2007). A survey of training, practice, and competence in reading assessment and intervention. *School Psychology Review*, 554-568.
- Neva, O. (2021). Textos Digitales y Comprensión Lectora en Primaria: Una Revisión de Literatura. *Educación y Ciencia*, 25(1), e12467.
- Niño, V. (1998). *Semiótica y lingüística*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Núñez-Valdés, K., Medina-Pérez, J., & González-Campos, J. (2019). Impacto de las habilidades de comprensión lectora en el aprendizaje escolar: Un estudio realizado en una comuna de la región metropolitana, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-22.
- OCDE. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE. (2015). *PISA 2015: Draft Reading Literacy Framework*. París: OCDE.
- OCDE. (2016). *PISA 2015: Resultados clave*. París: OCDE.
- OCDE. (2019). *Programme for International Student Assessment*. Obtenido de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: <https://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- OCDE. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA) - Colombia, Country Note - Results from 2018*. París: OCDE Publishing.
doi:https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ochoa, M. (2021). *Asesorías Académicas*. Obtenido de Milton Ochoa - Expertos en Evaluación: <https://miltonochoa.com.co/home/index.php>
- Osorio, E. (2018). *Percepciones docentes respecto a la educación mediada por TIC en relación con la calidad en el Centro Educativo Rural Claudia Múnera*. Obtenido de Universidad Pontificia Bolivariana :
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4092/PERCEPCIONES%20DOCENTES%20RESPECTO%20A%20LA%20EDUCACION%20MEDIADA%20POR%20TIC.....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Outón, P., & Suárez, A. (2011). Las dificultades de exactitud y velocidad lectoras en escolares de segundo de educación primaria. *Revista de Investigación en Educación*, 153-161.
- Parodi, G. (2011). La Teoría de la Comunicabilidad: Notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos. *Revista Signos*, 44(76), 145-167.

- Parra, S., Gómez, M., & Pintor, M. (2015). Factores que inciden en la implementación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en 5° de Primaria en Colombia. *Revista Complutense de Educación*, 197-213. Obtenido de file:///C:/Users/User/Downloads/46483-85488-1-PB.pdf
- Pastore, R. (2002). Elearning in Education: An Overview. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 275-279.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla S.A.
- Pérez, L., & Regino, B. (2019). *Objetos Virtuales de Aprendizaje para el mejoramiento de la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria*. Obtenido de Universidad de la Costa: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5573/Objetos%20virtuales%20de%20aprendizaje%20para%20el%20mejoramiento%20de%20la%20comprension%20lectora%20en%20la%20educacion%20basica%20primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 22-37.
- Piaget, J. (1955). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- Pinzás, J. (2007). *Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Metrocolor.
- Pinzón, Y. (2019). *Desarrollo e Implementación de una Propuesta de Intervención Educativa para fortalecer la Comprensión Lectora en niños de Educación Básica*. Villavicencio: Universidad Cauquimoc.
- Plaza-Plaza, J. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 2232-2245.
- Pulgar-Calvo, D., Bolaño-Pérez, D., Martínez-Peña, D., DeLaCruz-Torregrosa, F., Rodríguez-Sierra, J., Martínez-Vásquez, M., . . . Castillo-Rodríguez, M. (2018). Lectura y comprensión lectora mediante las tecnologías de la información y comunicación en educación básica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 567-580.
- Ramírez, C. (Enero-Junio de 2012). El video Educativo como estrategia de aprendizaje en las Instituciones Educativas del Municipio de Palmira, Valle. (U. Libre, Ed.) *Criterio Libre Jurídico*, 9(1), 97-107. Obtenido de Universidad Nacional Abierta y a Distancia: <http://revistasoj.s.unilibrecali.edu.co/index.php/rclj/article/download/646/807>
- Ramírez, M. (2015). *Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores*. México: Tecnológico de Monterrey - Editorial Digital.
- Ramírez, P., Rossel, K., & Nazar, G. (2016). Comprensión lectora y metacognición: análisis de las actividades de lectura en dos textos de estudio de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de séptimo año básico. *Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 213-231. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200013>
- Ramírez-Beltrán, M., & Pineda-Mejía, Y. (2021). La metacognición como estrategia para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Electrónica Entrevista Académica - REEA*, 242-254.

- Rasinski, T., Chang, S., Edmondson, E., Nageldinger, J., Nigh, J., Remark, L., & Rupley, W. (2016). Reading Fluency and College Readiness. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 1, 1-8.
- Riffo, B., Reyes, F., Novoa, A., Véliz, M., & Castro, G. (2014). Competencia léxica, comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza media. *Revista Literatura y Lingüística*, 136-145. doi:<https://doi.org/10.4067/s0716-58112014000200009>
- Rivera-García, P. (2020). *Marco Teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza - Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) .
- Rivero Hernández, M. (2020). *¿Qué contiene el marco contextual de una tesis o proyecto*. Obtenido de Universidad de La Salle - México:
https://www.academia.edu/42265371/Marco_contextual_Dra_Magda_Rivero_Hern%C3%A1ndez_Marzo_de_2020
- Rodari, G. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular.
- Rodríguez, B. A., Calderón, M. E., Leal, M. E., & Arias, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo de un colegio oficial en Bogotá, Colombia. *Revista Folios*, 1(44), 91-108.
doi:<https://doi.org/10.17227/01234870.44folios93.108>
- Rodríguez, M. (2018). *Estrategias de Intervención en el Aula*. Obtenido de Corporación Universitaria del Caribe - CECAR:
https://aulavirtual.cecar.edu.co/virtual/pluginfile.php?file=%2F86049%2Fmod_resource%2Fcontent%2F16%2FRecurso%204_Estrategias%20de%20intervenci%C3%B3n%20en%20el%20aula2.pdf
- Rojas, M., De León, M., & Castillo, J. (2019). Comprendo y aprendo: “El mundo a través del significado”. *Educación y Ciencia*, 22(1), 101-115.
- Romanes, G. (1884). *Mental Evolution in Animals*. New York: Appleton & Company.
- Romero-Otero, I., Iglesias-Fernández, E., & Giménez-Toledo, E. (2013). Use, acceptance and expectations for the ebook in a research library. *BID*, 1-10.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Salcedo, W. (2017). *Estrategias Pedagógicas para mejorar la lectoescritura en los niños y niñas de los Grados Tercero y Cuarto del Centro Educativo El Limón, del municipio de San Benito Abad, Sucre*. Obtenido de Universidad Santo Tomás:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10100/salcedowilmar2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salinas, J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Pensamiento Educativo*, 20, 81-104. Obtenido de <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>

- Sánchez, D. (2009). *Niveles de la comprensión lectora*. Obtenido de <http://comunicacion-sanchezrodriguez.blogspot.com/2009/07/niveles-de-la-comprension-lectora.html>
- Schunk, D. (2017). *Teorías del Aprendizaje*. México: Pearson Educación.
- Shahnazari, M. T., & Dabaghi, A. (2014). Critical Overview of Models of Reading Comprehension with a Focus on Cognitive Aspects. *IJREL*, 2(1), 7-19.
- Silva, Y., Serrano, F., & Medina, N. (2019). La lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, 22(1), 263-277.
- Simpson, T. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 347-354.
- Snow, C. (2004). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Solé, I. (1997). De la Lectura al Aprendizaje. *Teoría y práctica de la educación*, 16-23. Obtenido de http://cursos.cepcastilleja.org/plyb/documentos/de_la_lectura_al_aprendizaje.pdf
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Porto Alegre: Artmed.
- Solé, I. (2012). Competencia Lectora y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-61.
- Sosa, A. (2014). La Práctica Pedagógica, una mirada desde la investigación. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (págs. 1-11). Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/27.pdf>
- Sporer, N., Brunstein, J., & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 1, 272-286.
- Suárez-Palacio, P., Vélez-Múnera, M., & Londoño-Vásquez, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 54(1), 184-198.
- Sulca, M. (2016). *Actividades Lúdicas para desarrollar la creatividad en la resolución de problemas referidos a agregar y quitar, en los niños y niñas de 5 años de la I.E. Inicial 651*. Obtenido de Universidad Cayetano Heredia: http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/3710/Actividades_SulcaGutierrez_Marie_la.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tacha, J. (2019). *Aumento de la motivación frente al aprendizaje de las competencias lógico matemáticas y tecnológicas de los estudiantes del grado 11, a través de la creación de videoblogs en YouTube (Tesis de Maestría)*. Villavicencio: UDES.
- Taquez, H., Rengifo, D., & Mejía, D. (2017). *Diseño de un instrumento para evaluar el nivel de uso y apropiación de las TIC en una institución educativa superior*. Obtenido de Universidad ICESI: <http://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/5030.pdf>
- Tébar, L. (1995). *Estrategias de Aprendizaje. Comprensión Lectora*. Barcelona: Graó .

- Thronldike, E. (1917). *Reading as Reasoning: A study of Mostakes in Paragraph Reading*. Baltimore: Warwick & York.
- Thurstone, L. (1983). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Topping, K. J., S. J., & Paul, D. P. (2007). Does practicemake perfect? Independent reading quality, quantity and student achievement . *Learning & Instruction*, 253-264.
- Torres, M. (2019). Métodos de recolección de datos para una investigación. *Boletín Electrónico - Universidad Rafael Landívar*(3), 1-21.
- UENMA. (2018). *Técnicas e Instrumentos de Evaluación en Investigación*. Obtenido de U.E.N. Madre de la Alborada:
<https://www.uenma.edu.ec/recursos/Santillana%20Archivos/TECNICAS%20DE%20EVALUCION.pdf>
- Ugarriza, N. (2006). La comprensión lectora inferencial de textos especializados y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios del primer ciclo. *Persona*, 31-75.
- UNESCO. (16 de Septiembre de 2020). *UNESCO alerta que 117 millones de alumnos a través del mundo permanecen aún sin escolarizar*. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación: <https://es.unesco.org/news/unesco-alerta-que-117-millones-alumnos-traves-del-mundo-permanecen-aun-escolarizar>
- UniCartagena . (2021). *Orientaciones Didácticas - Capítulo 3. Actualizado por Ramíres, Múnera, Montes & Vera*. Cartagena : Universidad de Cartagena.
- Uribe-Enciso, O., & Carrillo-García, S. (2014). Relación entre la lectoescritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Revista Entramado*, 10(2), 272-285.
- Valencia, A., Suárez, R., Sánchez, A., Cardozo, E., Bonilla, M., & Buitrago, C. (2010). Gestión de la contaminación ambiental: Cuestión de corresponsabilidad . *Dossier - Revista de Ingeniería*, 90-99.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista de Psicología*, 11(1), 49-61.
- Vigotsky, L. (1926). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: AIQUE.
- Viña, R. (2019). *La Lúdica y el Arte como Estrategias Pedagógicas en el Desarrollo de la Empatía y el Fortalecimiento de las Habilidades Sociales, dentro de los Procesos de Aprendizaje de las Niñas y Niños de Transición en el Gimnasio Interactivo Bethel de Villavicencio*. Villavicencio : Corporación Universitaria del Caribe - CECAR.
- Viñas, M. (2011). *Estrategias y Técnicas docentes para fomentar y fortalecer la comprensión lectora en los alumnos de Secundaria del Colegio Miraflores*. Obtenido de Instituto Tecnológico de Monterrey:
https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/570771/DocsTec_11756.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Wang, F., & Hannafin, M. (2005). Design-based research and technology- enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
- Wang, L., & Lee, K. (2014). The Study of Learners' Preference for Visual Complexity on Small Screens of Mobile Computers Using Neural Networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, 168-180.
- Yeo, S. (2008). *Relation between 1- Minute CBM Reading Aloud Measure and Reading*. Minnesota: Minnesota University.
- Yildirim, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2018). Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades 4 through 8. *Education*, 3(13), 1-10.
- Young, J. (2002). Hybrid teaching seeks to end the divide between traditional and online . *Chronicle of Higher Education*, e48.

Anexos

Anexo A. Carta Aval

Puerto Escondido, Febrero 23 de 2022

Licenciado

José de los Santos Hernández Llorente

Rector I.E. Sabalito Arriba

Asunto. Solicitud de permiso y viabilidad de aplicación de instrumentos de recolección de información en el marco de una investigación educativa.

Cordial saludo. La presente con el fin de solicitar respetuosamente su aprobación para llevar a cabo al interior de su institución educativa, la investigación denominada **“Aprendizaje Guiado, Recursos Digitales y Competencias Lectoescritoras en estudiantes de Quinto Grado”**, a realizarse tentativamente entre los meses de septiembre y noviembre del presente año lectivo. Dicha investigación es realizada por los abajo firmantes como estudiantes de postgrado del programa Maestría en Recursos Digitales Aplicados en Educación de la Universidad de Cartagena, en su requisito parcial de presentación de tesis investigativa para la obtención de titulación.

Para ello sería necesario aplicar cinco instrumentos de recolección de información y una propuesta de intervención educativa. Los instrumentos por aplicar son una prueba pretest y otra posttest, de carácter cognitivo, validadas por el MEN en su PTA, que evalúa la fluidez y comprensión lectora. Además de tres encuestas: una, aplicada a docentes para conocer su percepción frente al uso y apropiación de TIC en la educación; otra, aplicada a estudiantes y su núcleo familiar para conocer su percepción frente al uso de TIC en la educación y su motivación en el aprendizaje; y la tercera, aplicada también a estudiantes su núcleo familiar, luego de ejecutada la propuesta de intervención en el aula, para ayudar a su evaluación. Es importante señalar que la propuesta de intervención educativa consta de actividades y estrategias pedagógicas que promuevan el desarrollo de las habilidades lectoras con el fin de mejorar los niveles de comprensión y fluidez lectora, que se llevarán a cabo de manera remota y/o en alternancia escolar, bajo la supervisión y acompañamiento familiar.

Es relevante indicar que dicha investigación se rige bajo los parámetros indicados por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación -COLCIENCIAS- en su documento No. 1501 de 2017, reconociendo que el manejo de datos cuenta con todas las condiciones de privacidad y confidencialidad requeridas en investigaciones bioéticas de altos estándares, y no conlleva ningún riesgo, ni se ofrece ninguna compensación por participar ni genera detrimento alguno de carácter educativo, académico, personal ni social.

Agradecemos de antemano la atención prestada a la presente.

En espera de una pronta y positiva respuesta de su parte y del equipo docente que le acompaña en su labor educativa.

Atentamente,

Doc. Sandra Carmona Gómez
Cel. 312 447 40 63
Aspirante a Magister en Recursos
Digitales Aplicados en la Educación
Universidad de Cartagena

Doc. Erika Hernández Negrette
Cel. 301 348 57 87
Aspirante a Magister en Recursos
Digitales Aplicados en la Educación
Universidad de Cartagena

Doc. Jonny Suárez Martínez
Cel. 311 446 60 33
Aspirante a Magister en Recursos
Digitales Aplicados en la Educación
Universidad de Cartagena

Anexo B. Consentimiento Informado



Secretaría de Educación Departamental
Municipio Puerto Escondido, Córdoba
I.E. Sabalito Arriba



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ identificado con cc. _____ calidad de padre de familia y/o acudiente de _____ estudiante del grado Quinto de la I.E. Sabalito Arriba, en calidad de representante legal del menor mencionado, autorizo y doy consentimiento con la suscripción de este documento, para la participación de mi representado dentro de la investigación educativa **“Aprendizaje Guiado, Recursos Digitales y Competencias Lectoras en estudiantes de Quinto Grado”** a realizarse durante el presente año lectivo, conociendo de antemano los pormenores de su ejecución y sabiendo que dicho estudio cuenta con todas las condiciones de privacidad y confidencialidad requeridas en investigaciones bioéticas de altos estándares. Además después de haber sido informado por el investigador responsable y aclarado dudas, este también señala que el trabajo a realizar no conlleva ningún riesgo, ni se ofrece ninguna compensación por participar, ni requiere ningún gasto económico y no genera detrimento alguno de carácter educativo, académico, personal ni social, ni al estudiante, ni a su familia, ni a la institución, ni a la comunidad.

En consecuencia, suscribe,

Firma. _____

Nombre.

Cc.

Cel.

Fecha.

Anexo C. Tabla de Registro o Anotaciones

Tabla 25. Modelo tabla de registro

Investigación. Aprendizaje Guiado, Recursos Digitales y Competencias Lectoescritoras en estudiantes de Quinto Grado					
Instrumento. Tabla de Registro y Anotaciones					
Estudiante.					
Edad.			Fecha.		
Criterios	N	AV	F	S	Observaciones
Comprende situaciones que se presentan					
Comprende y respeta los sentimientos del otro					
Expresa y valora necesidades y sentimientos					
Reconoce y acepta sus propios sentimientos					
Es empático					
Pide / Ofrece ayuda					
Reconoce su forma de actuar y es paciente					
Coopera de manera dispuesta					
Escucha atentamente					
Hace aportes de forma independiente					
Obra según su criterio y reflexiona					
Participa positivamente					
Intenta resolver conflictos sin ayuda de un adulto					
Interactúa con sus pares					
Se integra colabora y acepta las decisiones del grupo					

Se siente parte del grupo					
Se adapta a diferentes ambientes					
Se comunica de manera gestual					
Se comunica de manera no verbal					
Se comunica verbalmente					
Se expresa corporalmente					
Sigue las reglas y el orden establecido					
Sigue pautas comportamentales señaladas					
Soluciona situaciones problémicas					
Tiene autoestima					
Toma decisiones asertivamente					

Fuente. Adaptado de Viña (2019)

Anexo D. Prueba Pretest. Habilidades Lectoras I

LLUVIA

Los indígenas Carios, de Antioquia, cuentan que la hermosa Dabeiba, hija del Señor del Cielo, era una gran maestra; enseñó a los indígenas a sembrar yuca y maíz, a tejer, a hacer ollas y otros objetos de barro, y a escoger los colores para pintarse los dientes y el cuerpo. Cuando el padre de Dabeiba supo que su hija había terminado su labor de maestra en la Tierra, la llamó para que subiera al Cielo. Un día, al amanecer, la joven caminó hasta lo más alto del cerro León y, desde allí, subió al cielo. A pesar de que era muy temprano, y de que la neblina se levantaba sobre las quebradas, algunos la vieron perderse entre las nubes. Hoy, desde el Cielo, manda lluvias y tormentas, no para hacer daño, sino para que sus hermanos en la Tierra la recuerden.

Tomado de "La Tierra, el Cielo y el Más Allá (Multiautor, 2017)

- Según el texto, Dabeiba enseñó a los cantos a
 - Perderse entre las nubes
 - Cocinar con yuca y maíz
 - Fabricar ollas de barro
 - Crear lluvias y tormentas
- Luego de subir al cerro León, Dabeiba
 - Se perdió entre las nubes y subió al Cielo
 - Se hizo maestra de los indígenas Carios
 - Enseñó a sus hermanos a sembrar y a tejer
 - Pintó de colores sus dientes y su cuerpo
- En el texto, la expresión "no para hacer daño", se refiere a
 - Los castigos que recibía el pueblo Cario
 - La fuerza destructora de las tormentas
 - La maldad de Dabeiba y de su padre
 - Las fuertes corrientes de las quebradas
- Del texto anterior se puede concluir que Dabeiba
 - Era la hija favorita del Señor del Cielo
 - Enseñó a sus hermanos secretos prohibidos
 - Nunca regresó junto a sus hermanos Carios
 - Se transformó en agua de lluvia y de tormentas
- Del regreso de Dabeiba al Cielo por orden de sus padres, se puede decir que
 - Su padre estaba decepcionado por su labor
 - Sus hermanos eran desagradecidos con ella
 - Sus labores debían continuar en otro pueblo
 - Su pueblo ya no la necesitaba más para sobrevivir
- Según la manera como finaliza la historia, puede afirmarse que para los indígenas Carios
 - La gente ha olvidado el poder de la lluvia y las tormentas
 - La desaparición de Dabeiba es un misterio sin resolver
 - Es gracias a Dabeiba que las lluvias siguen llegando a la Tierra
 - Dabeiba y su padre son los culpables del invierno en Antioquia

Anexo E. Prueba Postest. Habilidades Lectoras II

LA AMISTAD EXISTE ENTRE ANIMALES

Si pensaba que hacer amigos era solo una cualidad nuestra, está muy equivocado. Así lo comprueba una investigación realizada por el primatólogo de la Universidad de Michigan, John Mitani, quien demostró que los animales también tienen esta capacidad.




Para llevar a cabo su estudio, Mitani siguió a dos chimpancés de un parque nacional en Uganda durante 17 años, y descubrió que los animales presentaban un comportamiento similar al humano. Victor y Alberto, como los llamó, compartían lo que cazaban, se protegían en las peleas y permanecían juntos todo el tiempo, no así con el resto de chimpancés. Y eso no es todo. Cuando Alberto murió, Victor se mostró triste e introvertido, como si estuviera viviendo su propio luto, por lo que el autor concluyó que la amistad no se limita solo a los humanos. El estudio permitiría entender los orígenes evolutivos de la amistad.

Entre textos (MEN, 2018)

- En el texto se afirma que los animales tienen la capacidad de
 - Compartir la comida
 - Hacer amigos
 - Pelear con otros
 - Proteger a su especie
- Según el texto, John Mitani es un
 - Especialista en amistad animal
 - Fanático de los chimpancés
 - Primatólogo norteamericano
 - Científico de Uganda
- Quien habla en el texto anterior es
 - El investigador John Mitani
 - El autor de la noticia
 - Alguien llamado Victor
 - Un autor de Michigan
- El autor del texto anterior tiene la intención de
 - Informar sobre un hecho
 - Descubrir un fenómeno
 - Narrar una secuencia de eventos
 - Opinar sobre un acontecimiento
- Se puede afirmar que en el texto anterior
 - Se niegan avances científicos aceptados previamente
 - Se busca generar controversia y diferentes posturas
 - Se retoman intereses olvidados por la ciencia
 - Se cuestionan las creencias del público general
- Por el contenido del texto se puede afirmar que este va dirigido a
 - Científicos de la Universidad de Michigan
 - Estudiantes de la carrera de primatología
 - Lectores interesados en temas sobre ciencia
 - Investigadores del comportamiento animal

Anexo F. Encuesta I. Motivación frente al uso de Recursos Digitales en el Aprendizaje¹¹



Encuesta I. Motivación frente al uso de TIC en el

La presente encuesta hace parte de un estudio denominado 'Aprendizaje Guiado, Recursos Educativos

1. Edad *

9 años

10 años

11 años

12 años

13 años


2. Género *

Femenino

Masculino

¹¹ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1nAYEjbnakB_7Cb1SfDCPw39qRRapXKrR1GqeSiaLIgc/edit?usp=forms_home&ths=true

Anexo G. Encuesta II. Saber – TIC¹²



Encuesta II. Saber - TIC. Uso y apropiación de TIC por parte

La presente encuesta hace parte de un estudio denominado "Aprendizaje Guiado, Recursos Educativos"

1. Género *

Femenino

Masculino

No Binario

2. Edad (años) *


Texto de respuesta corta

3. Experiencia docente *

Menor a 5 años

¹² Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1IT3PXiZuzsA9dO7MjLr0Dk18vxmi9G97aOe_OPb1_84/edit?usp=forms_home&ths=true

Anexo H. Encuesta III. Validación Estrategia Educativa¹³



Encuesta III. Validación de la Propuesta Intervención en el

La presente encuesta hace parte de un estudio denominado 'Aprendizaje Guiado, Recursos Educativos

1. Edad

8 años

9 años

10 años

11 años

12 años

13 años

2. Género

Femenino

Masculino

¹³ Disponible en https://docs.google.com/forms/d/1b77oTvWMKBrADcPZBP9m-45RZMN21MrNrXJxxjIJvIw/edit?usp=forms_home&ths=true

Anexo I. Plan de Estudios Grado Quinto - Lenguaje Período I y II

Tabla 26. Malla Curricular I.E. Sabalito Arriba - Lenguaje, grado Quinto, Primer Período

Malla Curricular		
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. Primero
Estándares	<p>Literatura. Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. Subproceso. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.</p> <p>Comprensión e Interpretación Textual. Comprendo diversos textos, usando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información Subproceso. Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.</p> <p>Producción Textual. Produzco textos escritos que responden a necesidades comunicativas y siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Subproceso. Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que evidencian el uso significativo de entonación y pertinencia articulatoria. Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</p>	
	DBA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende un texto leído. ▪ Usa conectores de continuidad, condición, oposición y orden para dar coherencia al texto.
Aprendizajes		
Saber (Competencia, Componente)	Secuencia didáctica	Aprendizaje
<p>Competencia Comunicativa Lectora Componente Pragmático. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Componente Semántico. Recupera información explícita en el contenido del texto. Componente Sintáctico. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.</p> <p>Competencia Comunicativa Escritora Componente Pragmático. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Componente Semántico. Recupera información explícita en el contenido del texto. Componente Sintáctico. Da cuenta de la organización micro y supraestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión</p>	<p>El cuento. Acontecimientos del cuento. El texto informativo. El adjetivo. El sustantivo. La infografía. Conectores para ordenar la información. Ortografía. Comprensión de lectura. Técnicas de redacción. Redacción de textos.</p>	<p>Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Recupera información explícita en el contenido del texto. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos. Da cuenta de la organización micro y supraestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.</p>

Evidencia de desempeño		
Desempeño Básico	Desempeño Alto	Desempeño Superior
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escriben un resumen de un texto escuchado en clases. ▪ Registran información que les sirva para un determinado propósito. ▪ Expresan una opinión sobre un aspecto del texto escuchado y la fundamentan. ▪ Subrayan o registran la información relevante en un texto para distinguirla de la información accesoria. ▪ Describen o recrean visualmente el lugar donde ocurre el relato. ▪ Describen a los personajes de acuerdo con las actitudes que toman en el relato y sus reacciones frente a los problemas. ▪ Escriben textos para compartir lo aprendido en la lectura. ▪ Mencionan si hay información que no concuerda con sus conocimientos previos (si es pertinente). ▪ Mencionan información que ya conocían y que se relaciona con lo leído. ▪ Subrayan las palabras que no comprenden y que impiden entender el sentido del fragmento, y averiguan su significado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Señalan que aprendieron de los textos escuchados o vistos en clases. ▪ Manifiestan una opinión frente a los textos escuchados. ▪ Parafrasean con sus palabras un texto leído. ▪ Expresan, oralmente o por escrito, una postura frente a la acción de un personaje y la fundamentan con ejemplos del texto. ▪ Explican qué consecuencia tiene determinada acción para un personaje; qué sentirían ellos si estuviesen en el lugar del personaje. ▪ Explican, oralmente o por escrito, la información que han aprendido o descubierto en los textos que leen. ▪ Comparten una opinión sobre información del texto y la fundamentan con información del texto o conocimientos previos. ▪ Desarrollan el tema en al menos tres párrafos en los que elaboran un subtema por párrafo y lo ilustran con ejemplos, datos o explicaciones, incorporan datos, descripciones, ejemplos o reflexiones provenientes de los textos leídos. ▪ Describen hechos relevantes y acordes con el tema elegido, incluyen palabras y expresiones específicas del tema tratado. ▪ Aclaran sus dudas de ortografía a medida que redactan. ▪ Releen y marcan en su texto: oraciones que no se comprenden, ideas que hay que explicar mejor, párrafos en los que falta información. ▪ Elaboran una introducción para presentar el tema al lector. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comparan lo escuchado con sus propias opiniones y conocimientos sobre el tema. ▪ Relacionan, cuando es pertinente, los textos escuchados con los textos leídos en clases. ▪ Incorporan en sus escritos o en sus intervenciones orales, información aprendida en los textos vistos o escuchados en clases. ▪ Relacionan aspectos del texto con sus experiencias y conocimientos. ▪ Comparan sus costumbres con las de los personajes. ▪ Explican, oralmente o por escrito, los problemas a los cuales se enfrentan los personajes y como se resuelven. ▪ Comparan, en un organizador gráfico, cuentos que tratan un mismo tema, pero escritos por diferentes autores. ▪ Relacionan información del texto con sus experiencias y conocimientos. ▪ Comparan dos elementos similares presentes en un texto leído (si es pertinente). ▪ Mejoran los textos: agregando datos, adjetivos, descripciones o ejemplos para profundizar las ideas, acortando oraciones para que el texto sea más claro, combinando oraciones para dar fluidez al texto, eliminando ideas redundantes o que no se relacionan con el tema. ▪ Reescriben sus textos: incorporando conectores para relacionar las ideas, revisando la concordancia de persona y número, corrigiendo la ortografía literal, acentual y puntual.

Fuente: PEI I.E. Sabalito Arriba (INEDSA, 2022)

Tabla 27. Malla Curricular I.E. Sabalito Arriba - Lenguaje, grado Quinto, Segundo Período

Malla Curricular		
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. Segundo
Estándares	<p>Literatura. Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. Subproceso. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no.</p>	
	<p>Comprensión e Interpretación Textual. Comprendo diversos textos, usando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de información Subproceso. Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo.</p>	
	<p>Producción Textual. Produzco textos escritos que responden a necesidades comunicativas y siguen un procedimiento estratégico para su elaboración. Subproceso. Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que evidencian el uso significativo de entonación y pertinencia articularia. Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias.</p>	
DBA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprende un texto leído. ▪ Reconoce los elementos de la lirica que refuerzan el significado de los poemas y caligramas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra.
Aprendizajes		
Saber (Competencia, Componente)	Secuencia didáctica	Aprendizaje
<p>Competencia Comunicativa Lectora Componente Pragmático. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Componente Semántico. Recupera información explícita en el contenido del texto. Componente Sintáctico. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos.</p> <p>Competencia Comunicativa Escritora Componente Pragmático. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Componente Semántico. Recupera información explícita en el contenido del texto. Componente Sintáctico. Da cuenta de la organización micro y supraestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión</p>	<p>La leyenda y el mito. El poema, la estrofa y la rima. La metáfora y el símil. El texto instructivo. La raya y el guion. La descripción. Prosopografía; Etopeya. Ortografía. Comprensión de lectura. Técnicas de redacción. Redacción de textos.</p>	<p>Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. Recupera información explícita en el contenido del texto. Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos. Da cuenta de la organización micro y supraestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.</p>

Evidencia de desempeño		
Desempeño Básico	Desempeño Alto	Desempeño Superior
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan. ▪ Identifican en un poema si hay rima asonante, consonante o libre. ▪ Distinguen las estrofas de un poema. ▪ Narran un hecho, estructurando el relato en un orden que se entienda 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionan textos para leer por su cuenta. ▪ Recomiendan textos a otros. ▪ Explican con sus palabras un poema leído. ▪ Mantienen la coherencia temática al narrar, centrándose en un conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacionan situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los textos leídos en clase o independientemente. ▪ Relacionan aspectos de un texto leído y comentado en clases con otros textos leídos previamente. ▪ Adecúan su lenguaje verbal, paraverbal y no verbal a la situación comunicativa.

Fuente. PEI I.E. objeto de estudio (2022)

Anexo J. Guías Escolares

Plan de aula – Semana 1 – La Narración

Plan de aula. La Narración			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración			
Eje temático. Producción Textual.		Objetivo. Producir un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes.	
Competencia. Construye creativamente textos en los que aplica su saber en cuanto a la narración y la oración como unidad fundamental del párrafo.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
Transversalización	DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.		
	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito		
Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores)			
Educación Artística. Uso de imágenes y colores como elementos articuladores de la comprensión			
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
La Narración	<p>Exploración (8 minutos) Saludo. Acciones cotidianas Objetivo. Producir un texto narrativo a partir de una secuencia de imágenes Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma</p>	<p>Recurso humano. Fotocopias.</p>	<p>Se evidencia la forma en que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes interpretan imágenes, relacionan saberes previos con conocimientos nuevos, formulan hipótesis, argumentan, proponen e interactúan con sus pares, compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación .</p>
	<p>Estructuración y Transferencia (25 minutos) Organización en equipos de trabajo (Aprendizaje colaborativo), definiendo roles: facilitador, líder, relator y controlador de tiempo. Estructuración a través de PPT, identificando elementos del texto: destinatario, intención comunicativa, tema, texto y estructura narrativa, entre otros. Manejo del material de trabajo para producir el escrito a partir de la organización de imágenes en secuencia lógica que vincule la historia con lo que desea compartir el equipo mediante su relato.</p>	<p>Recurso humano. Papel bond. Colbon. Marcador.</p>	<p>Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i>. Ministerio de Educación Nacional</p>
	<p>Producción escrita, incluyendo los elementos anteriores, los miembros del equipo deben ejercer su rol, narrar la historia creada y señalar elementos estructurales del texto narrativo como título, personajes, ambiente, acciones y demás.</p>	<p>Televisor. Computador. Video</p>	
	<p>Evaluación y Refuerzo (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.</p>		

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Plan de aula – Semana 2. El Mito

Plan de aula. El mito			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan.	
Competencia. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.			
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Producción y comprensión de textos relacionados con los valores y los derechos humanos Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
Mito	<p><u>Exploración</u> (15 minutos)</p> <p>Saludo. (Acciones cotidianas)</p> <p>Objetivo. Identificar las características del mito</p> <p>Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma (diapositivas 1 hasta 10)</p>		<p>Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género literario, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.</p> <p>Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.</p> <p>Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i>. Ministerio de Educación Nacional</p>
	<p><u>Estructuración y Transferencia</u> (25 minutos)</p> <p>Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario.</p> <p>Estructuración a través de PPT, identificando elementos del mito, personajes mitológicos, culturas, simbolismos.</p>	<p>Recurso humano. Televisor o VDB.</p> <p>Recurso humano. Televisor o VDB. Guía</p>	
	<p>Manejo del material de trabajo para relatar un mito adecuando conocimientos previos y adquiridos en clase a través de su lenguaje verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los mitos conocidos en clase o independientemente.</p> <p>Producción escrita. Incluida las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, exponiendo un mito, indicando los componentes que lo conforman.</p>	<p>Televisor. Computador. Videos Guías</p>	
	<p><u>Evaluación</u> (10 minutos)</p> <p>Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.</p>		

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Plan de aula – Semana 3. La Leyenda

Plan de aula. La Leyenda			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Mencionan textos y autores que han leído y los temas que abordan.	
Competencia. Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.			
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Producción y comprensión de textos relacionados con los valores y los derechos humanos Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
Mito	<u>Exploración</u> (15 minutos) Saludo. (Acciones cotidianas) Objetivo. Identificar las características de la leyenda. Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma (diapositivas 11 hasta 19)		Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género literario, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación. Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional
	<u>Estructuración y Transferencia</u> (25 minutos) Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario. Estructuración a través de PPT, identificando elementos de la leyenda, personajes, culturas, simbolismos.	Recurso humano. Televisor o VDB.	
	Manejo del material de trabajo para relatar un mito adecuando conocimientos previos y adquiridos en clase a través de su lenguaje verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los mitos conocidos en clase o independientemente.	Recurso humano. Televisor o VDB. Guía	
	Producción escrita, incluida las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, exponiendo un mito, indicando los componentes que lo conforman.	Televisor. Computador. Vídeos Guías	
<u>Evaluación</u> (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.			

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Plan de aula – Semana 4. El Poema

Plan de aula. El Poema			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Periodo. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Reconoce estructuras semánticas y sintácticas de textos líricos como los poéticos.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico y conocer del subgénero POEMA que integran el mundo de la lírica.	
Competencia. Identifica los rasgos y los elementos característicos de un poema.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	<p>DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.</p> <p>DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.</p> <p>DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.</p> <p>DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p> <p>DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</p> <p>DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.</p>		
Transversalización	<p>Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.</p> <p>Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores)</p> <p>Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión</p>		
Tema	Descripción de las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
El Poema	<p>Exploración (15 minutos)</p> <p>Saludo. (Acciones cotidianas)</p> <p>Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico</p> <p>Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Televisor o VDB.</p>	<p>Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género lírico, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.</p>
	<p>Estructuración y Transferencia (25 minutos)</p> <p>Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario.</p> <p>Estructuración a través de PPT, identificando elementos del género lírico, componentes del género lírico; el poema y estructura del poema.</p> <p>Manejo del material de trabajo para relatar un escrito poético adecua su lenguaje verbal y no verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los poemas leídos en clase o independientemente.</p>	<p>Recurso humano.</p> <p>Televisor o VDB.</p> <p>Guía</p>	<p>Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.</p>
	<p>Producción escrita, Includa las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, expresando un poema, indicando los componentes de un poema.</p>	<p>Televisor.</p> <p>Computador.</p> <p>Videos</p> <p>Guías</p>	<p>Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i>. Ministerio de Educación Nacional</p>
	<p>Evaluación (10 minutos)</p> <p>Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.</p>		

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Plan de aula – Semana 5. El Símil

Plan de aula. El Símil			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Período. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Reconoce estructuras semánticas y sintácticas de textos líricos como los poéticos.			
Eje temático. Comprensión e interpretación textual		Objetivo. Identificar las características fundamentales del género lírico y conocer las características del subgénero EL SIMIL que integran las figuras literarias.	
Competencia. Emplear el uso de Figuras Literarias a textos que el alumno deba escribir para enriquecer su capacidad léxica.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.			
Transversalización	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual resolviendo interrogantes que se dan al elaborar un escrito.		
	Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores) Educación Artística. Uso de la expresión corporal como elementos articuladores de la comprensión		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
El Símil	Exploración (15 minutos) Saludo. (Acciones cotidianas-canción buenos días amiguitos) Objetivo. Reconocer las características del símil Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura y preguntas de comprensión y reflexión sobre la misma	Recurso humano. Televisor o VDB.	Se evidencia que, a partir del aprendizaje guiado, los estudiantes reconocen algunos elementos básicos del género lírico, igualmente los saberes previos a través del trabajo colaborativo fortalecen los nuevos conocimientos formulando hipótesis y compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros.
	Estructuración y Transferencia (25 minutos) Organización en equipos de trabajo Definición de roles: facilitador, líder, relator y secretario. Estructuración a través de PPT , identificando elementos del género lírico, componentes del género lírico; el símil y estructura del símil.	Recurso humano. Televisor o VDB.	Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Manejo del material de trabajo , para relatar el texto adecua su lenguaje verbal y no verbal a la situación comunicativa, relacionando o haciendo un comparativo de las situaciones de la vida cotidiana con personajes o acciones de los poemas y textos leídos en clase o independientemente.	Guía	
	Producción escrita , Includa las lecturas de Desafío y Cuento de la colección semillas, en trabajo colaborativo mediante la guía y comprensión lectora cada integrante del grupo debe ejercer su rol, expresando un poema, indicando los componentes de un poema.	Televisor. Computador. Videos Guías	
	Evaluación (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.		Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Plan de aula – Semana 6. Textos Descriptivos

Plan de aula. Textos descriptivos			
Asignatura. Lenguaje	Grado. Quinto	Periodo. 1 y 2	Docente. -----
Estándar. Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración			
Eje temático. Producción Textual.		Objetivo. Elaborar un texto instructivo utilizando una plantilla	
Competencia. Identifica la intención comunicativa del texto instructivo y reconoce sus principales elementos.			
Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	DBA 2. Analiza los mensajes explícitos e implícitos en manifestaciones artísticas (literatura, escultura, pintura, música, teatro, danza) para ampliar sus referentes conceptuales.		
	DBA 3. Reconoce en la lectura de los textos literarios diferentes posibilidades de recrear y ampliar su visión del mundo.		
	DBA 4. Identifica información sobre contextos culturales e históricos en diferentes géneros literarios.		
	DBA 5. Comprende el sentido global de los mensajes orales a partir de la relación entre la información explícita e implícita.		
	DBA 6. Identifica la intención comunicativa de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.		
Transversalización	DBA 8. Produce textos continuos y discontinuos empleando elementos verbales y no verbales a partir de procesos de planeación.		
	Proyecto Institucional (Plan Lector). Producción textual teniendo en cuenta los elementos de los textos instructivos Competencias ciudadanas. Lenguaje como propuesta integradora de la condición humana (convivencia, inclusión, trabajo en equipo, valores) Educación Artística. Elabora manualidades siguiendo instrucciones claras		
Tema	Descripción De Las Actividades	Recursos	Reflexión Pedagógica
La Narración	Exploración (8 minutos) Saludo. Acciones cotidianas Objetivo. Elaborar un texto instructivo utilizando una plantilla Introducción. PPT con los momentos de la clase, lectura de un texto instructivo, jugar teniendo en cuenta las instrucciones ilustradas. Estructuración y Transferencia (25 minutos)	Recurso humano. Plantilla	Se evidencia que, a través del aprendizaje guiado, los estudiantes exploran a través del juego los saberes previos y crean nuevos conceptos. Reconocen la intención comunicativa y los principales elementos de los textos instructivos. Formulan hipótesis, argumentan, proponen e interactúan con sus pares, compartiendo puntos de vista, expresando sus opiniones y respetando las de sus compañeros. Esto, junto con el trabajo colaborativo como elemento facilitador del aprendizaje, ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y cognitivas, respetando ritmos y roles de trabajo, logrando además que los educandos disfruten de la actividad, compartan con sus pares, cumplan las metas planteadas, y fortalezcan sus procesos de aprendizaje, autonomía y autorregulación.
	Estructuración a través de PPT, identificando elementos de los textos descriptivos: título, introducciones, materiales, instrucciones y elementos visuales. Manejo del material de trabajo, realizar de forma individual un avión de papel, siguiendo las instrucciones. Entrega de la platilla, para trabajar en grupo colaborativo y elaborar las instrucciones de cómo se siembra el ñame.	Recurso humano. Papel de colores. Tijera. Colores. Lápiz Borrador Lapicero	
	Producción escrita, incluyendo los elementos de los textos descriptivos los miembros del equipo deben crear las instrucciones claras e ilustraciones de cómo se siembra el ñame.		
	Evaluación y Refuerzo (10 minutos) Socialización y Retroalimentación. Cierre de la sesión de clase.	Televisor. Computador. Video	
			Referencias. MEN (2012). <i>Competencias Comunicativas grado 5º</i> . Ministerio de Educación Nacional

Fuente. Elaboración propia a partir de Pinzón (2019)

Anexo K. Material Plan de Aula - La Narración

Figura 53. Miniatura PPT - Pla de Aula. La Narración



Nota. La figura muestra la miniatura de la PPT diseñada como apoyo en la actividad de clase denominada La Narración. Fuente. Pinzón (2019). Esta, junto a la totalidad del material de apoyo se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

Anexo L. Articulación con el PTA

Tabla 28. Operacionalización cartilla Entre Textos del PTA - Lenguaje, grado Quinto, Primer Período

Asignatura. Lenguaje		Grado. Quinto		Período. Primero
		Estándar		DBA
Literal	Proceso	Subproceso		
Literatura	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto	Leo diversos tipos de textos literarios: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales (Desafío 1,4, 5) ¹⁴ Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes (Desafío 1, 4, 5) Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean literarios o no (Desafío 4, 5)		Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra. (Desafío 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10) Comprende un texto leído. (Desafío 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10)
	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico en su elaboración	Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres y pronombres entre otros) y ortográficos (Desafío 1, 3, 6, 8, 9, 10) Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas (Desafío 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10)		Usa conectores de continuidad, condición, oposición, y orden para dar coherencia al texto. (Desafío 3, 7) Interpreta la información que se presenta en mapas, gráficos, cuadros, tablas y líneas del tiempo. (Desafío 6, 7, 9)
Producción textual oral y escrita	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora	Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias (Desafío 2, 3, 5)		Consulta diversas fuentes, organiza y selecciona la información a presentar. (Desafío 8)
Comprensión e Interpretación	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información	Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo (Desafío 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10)		Escribe artículos de opinión y biografías. (Desafío 8, 9)

Fuente. Elaboración propia

¹⁴ “Desafío” es el nombre que recibe cada grupo de actividades planteadas en las cartillas del PTA.

Tabla 29. Operacionalización cartilla Entre Textos del PTA - Lenguaje, grado Quinto, Segundo Período

Asignatura. Lenguaje		Grado. Quinto	Período. Segundo
Estándar			DBA
Literal	Proceso	Subproceso	
Literatura	Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto	<p>Leo diversos tipos de textos literarios: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales (Desafío 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)</p> <p>Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes (Desafío 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)</p> <p>Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. (Desafío 11, 12, 14)</p> <p>Comparo textos narrativos, líricos, y dramáticos, teniendo en cuenta algunos de sus elementos constitutivos (Desafío 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)</p>	<p>Lee textos en voz alta con un volumen acorde al público y lugar en el que se encuentra (Desafío 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)</p> <p>Comprende un texto leído (Desafío 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26)</p>
	Producción textual oral y escrita	<p>Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico en su elaboración</p> <p>Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora</p>	<p>Produzco la primera versión de un texto informativo, atendiendo a requerimientos (formales y conceptuales) de la lengua castellana, con énfasis en algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, nombres y pronombres entre otros) y ortográficos (Desafío 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26)</p> <p>Elaboro un plan para la exposición de mis ideas (Desafío 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22)</p>
Comprensión e Interpretación	Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información	Comprendo los aspectos formales y conceptuales (en especial: características de las oraciones y formas de relación entre ellas), al interior de cada texto leído (Desafío 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26)	<p>Consulta diversas fuentes, organiza y selecciona la información a presentar (Desafío 19)</p>

Fuente. Elaboración propia

Anexo M. Desafíos del PTA Implementados - Cartilla Entre Textos

Figura 54. Miniatura Desafíos implementados - Cartilla Entre Textos



Nota. La figura muestra la miniatura de los Desafíos (Cartilla Entre Textos). Esta, junto a la totalidad del material de apoyo se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

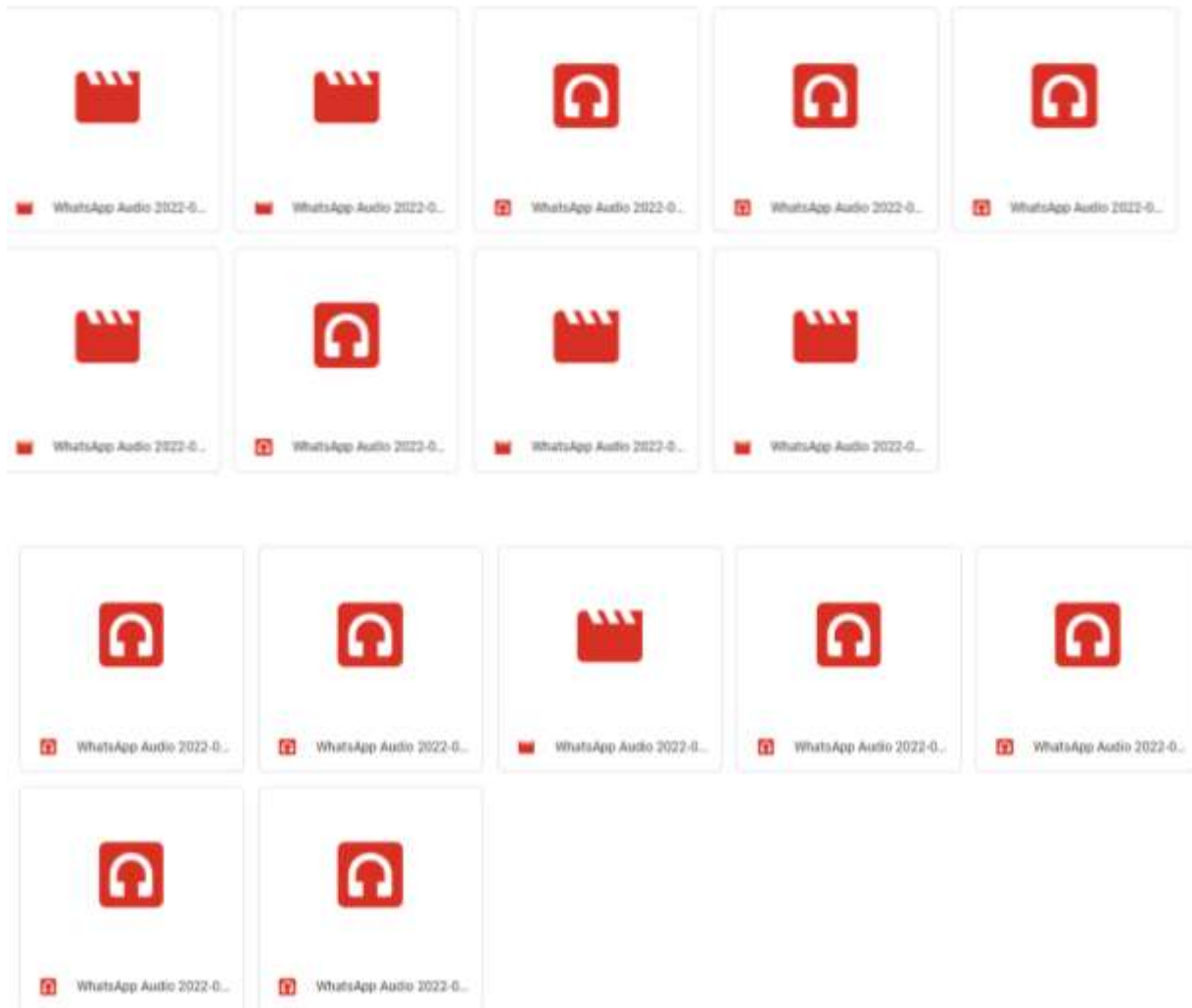
Anexo N. Material de Lectura “El Cuento del Jueves”

Figura 55. Miniatura Material de Lectura



Nota. La figura muestra la miniatura del material de lectura Colección Semilla utilizado para la estrategia El Cuento del Jueves. Esta, junto a la totalidad del material de apoyo se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOFY48E

Anexo O. Podcast



Nota. La figura muestra la miniatura del material de lectura Colección Semilla utilizado para la estrategia El Cuento del Jueves. Esta, junto a la totalidad del material de apoyo se encuentra disponible en https://drive.google.com/drive/folders/18_VDk4c31fTlaWBOiHwIjeWkTXOfY48E

Anexo P. Cronolectura

Fase 1. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____

Número de palabras leídas la última vez. _____

GUIZO	PINGÜINO	CIGÜEÑA	GUISADO	AGUA	AMBIGÜEDAD
GUANTE	ÁGUILA	HAMBURGUES A	GUINEA	YEGUA	JUGUETE
GUISANTE	GULLERMO	VERGÜENZA	CEGUERA	GUINDA	BILINGÜE
PORTUGUÉS	GUARDERÍA	GUERRERA	HIGUERA	GUAPA	GUERRILLA
GUERRERO	JERINGUILLA	PIRAGÜISTA	AGUIJÓN	GUAY	MERENGUE
GUERRA	GUITARRISTA	HOGUERA	JILGUERO	LIGUE	LENGÜETA
GUEPARDO	GUARDAR	MANGUERA	GUIÑOL	GUAPO	GÜEVEJAR
LINGÜÍSTICA	GUITARRA	ANTIGÜEDAD	AGÜITA	GUÍA	UNGÜENTO
GUILLOTINA	GUIÑAR	DESAGÜE	ENAGÜA	LENGUA	AMORTIGUAR
DROGUERÍA	GUINDILLA	PARAGÜERO	MENGUAR	GUIÓN	SANTIGUAR

Fase 2. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____

Número de palabras leídas la última vez. _____

EXCAVADORA	TÓXICO	EXTREMO	SEXTO	LÉXICO	EXTERIOR
EXPLORADOR	EXTERNO	ASFIXIAR	SEXUAL	TEXTURA	EXISTIR
EXTRANJERO	TEXTO	EXCITANTE	MÁXIMO	EXPLICAR	XENOFOBIA
EXCELENTE	EXTRA	CONVEXO	LEXEMA	EXIGIR	EXPOSICIÓN
EXTRAORDINARIO	BOXEO	EXPONER	ÓXIDO	FLEXIBLE	EXPERIMENTO
EXTRAVAGANTE	EXTENSO	EXPÓSITO	EXITOSO	PRÓXIMO	EXTINTOR
EXPLICACIÓN	SAXOFÓN	ÉXITO	EXPÓSITO	TAXISTA	XILÓFONO
EXPLORADORA	OXÍGENO	EXCESO	EXAMEN	EXPRIMIR	EXAMINADOR
EXPRIMIDOR	DISLEXIA	EXÓTICO	MÁXIMA	TAXI	BOXEADOR
EXPLOTAR	ANEXO	EXPLORAR	HEXÁGONO	SEXTA	MIXTO

Fase 3. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____

Número de palabras leídas la última vez. _____

LITERATURA	GROENLANDIA	ARQUITECTURA	MONASTERIO
NATURALEZA	VACACIONES	BIOGRAFÍA	ROTULADORES
BOLÍGRAFO	ANDALUCÍA	TRIÁNGULO	CANTIMPLORA
MARIQUITA	ASPIDISTRA	CUADRILÁTERO	EXPLORADORA
COCODRILO	PELIRROJA	COMPUTADORA	MOTOCICLETA
ORDENADOR	MERCADILLO	FRIGORÍFICO	EXPOSICIONES
CONFERENCIA	SUPERMERCADO	INGREDIENTE	EMPANADILLAS
MURCIÉLAGO	ESTRATEGIA	BALONCESTO	CIRCUNFERENCIA
GOLONDRINA	CONOCIMIENTO	ZAPATILLAS	CONSTITUCIÓN
MATEMÁTICAS	AUSTRALIA	CENICERO	MITOLOGÍA
GRAFOMOTRICIDAD	SOLIDARIDAD	EXPERIMENTO	CONTRAPORTADA
OPERACIONES	PLUSCUAMPERFECTO	SEMIDESNATADO	SUBJUNTIVO
INVERTEBRADOS	ORNITORRINCO	ENTRELAZADO	ESCRITURA
SEPTIEMBRE	FISIOTERAPEUTA	AYUNTAMIENTO	SABIDURÍA
ALIMENTACIÓN	ESPERMATOZOIDE	ENVENENADO	AUTOMÓVIL

Fase 4. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____

Número de palabras leídas la última vez. _____

Sueños que soñamos

Anoche soñé que tenía unas alas grandes, blancas, suaves y muy bonitas. Con ellas volaba y volaba por encima de las casas, los edificios y los parques. Entre las nubes estaban Cecilia la tortuga y Andrés el conejo, mis mejores amigos. Ellos jugaban muy contentos con una nube, aunque no tenían alas como las mías.

Me acerqué flotando y les dije: — Hola amigos, ¿puedo jugar con ustedes?

- Claro Rafa, solo tienes que volar y llevarnos a nuestra casa - dijeron ellos.

Cuando empezamos a volar, la nube nos persiguió por el cielo hasta alcanzarnos.

La sentí muy cerca de mi cara, era fría, húmeda y peluda.

En ese mismo instante me desperté y ¿saben lo que vi? Encima de mí estaba Sony, mi perro, lamiendo mi cara y haciéndome cosquillas con sus orejas.

Fue un sueño muy divertido.

Rafael. “Sueños que soñamos”

Cuadernillo de prueba saber lenguaje (ICFES, 2014)

Fase 5. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____

Número de palabras leídas la última vez. _____

EL APRENDIZAJE CANINO

Todo perro ofrece a su amo comprensión y aprecio; sin embargo, el animal puede también memorizar algunos comportamientos específicos. Porque el perro desea quedar bien con su amo, aprenderá todo lo que este quisiera enseñarle.

El aprendizaje canino se da por acumulación de experiencias, con sus consiguientes premios o castigos. Por ejemplo, cuando se le pone una correa por primera vez, el perro queda sorprendido porque no sabe de qué se trata. Habrá que convencerlo de que la idea es caminar juntos. Cuando entienda este propósito, él mismo buscará la correa para que el amo lo saque a pasear.

Mientras más pronto el amo eduque a su cachorro, mejores resultados logrará y se ganará el respeto del animalito.

Tomado de <http://razonamiento-verbal1-blogspot.com/2014/01/comprensión-de-lectura-para niños-html>.

Fase 6. Lectura Rápida

Estudiante. _____ Fecha. _____
Número de palabras leídas la última vez. _____

LA GRANJA

Había una vez un granjero que vivía en una granja muy bonita con su esposa y sus hijos; todos ayudaban con la cría y el cuidado de distintos animales y cultivos. Los animales que vivían allí estaban muy contentos por el buen trato que recibían. Un día decidieron hacer una obra de teatro en donde representarían algunas de sus características de forma divertida; esa tarde prepararon los últimos detalles para su presentación y luego se fueron a dormir.

Al día siguiente se reunieron en el granero y comenzó la presentación: los animales grandes como el toro, se disfrazaron de animales pequeños como el perro; otros con poco pelo como el marrano lo hicieron de animales peludos como la oveja, algunos que galopaban como el caballo se disfrazaron de saltarines como la rana, y otros que nadaban como el pez se disfrazaron de voladores como el pájaro. Fue un momento de risa y alegría para todos.

El granjero y su familia se sintieron muy orgullosos de sus animales, así que el granjero les dijo: “¡Faltó mi actuación!”. Todos los animales sorprendidos volvieron a sus lugares y el granjero moviendo su cuerpo de una forma extraña, dijo: “¡Muchas gracias a todos, me voy feliz como una lombriz!”

Ana Maribel Mejía Mesa. “La granja”
Cuadernillo de prueba saber lenguaje (ICFES, 2015).

