



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y
TECNOLOGÍA**

Decreto ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004

Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y DOCTORADO
EN EDUCACIÓN.**

Maestría en Administración y Planificación Educativa

**UN OVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
DE GRADO 6° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SIMÓN BOLÍVAR DE
PLANETA RICA CÓRDOBA, COLOMBIA**

Autora: Nilis Arteaga Espitia

Tutor(a): María Luisa Ochoa Arboleda.

Panamá, febrero de 2020

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso por haberme dado una vez más la oportunidad y fortaleza necesaria para alcanzar este gran logro. Gracias Señor Jesucristo por ser siempre mi guía y mi luz en cada uno de los proyectos que has preparado para mí y mi familia. Gracias Espíritu Santo y Santísima Virgen María por estar allí cuando más lo he necesitado.

A mi esposo Elkin por inducirme y ayudarme a hacer realidad este Gran Proyecto de Vida. Por sostenerme y ser mi pilar cuando pensaba desfallecer. Gracias por tu tiempo y comprensión. Gracias por ser el papá y esposo que mis hijos y yo necesitamos.

A mi hija Mariangel y mi hijo Jesús David por ser mi razón de seguir adelante. Gracias por el tiempo y espacio que me concedieron para dedicarlo a este gran propósito y en manos de Nuestro Señor Jesucristo lo coloco, para que ustedes y familia en general recojamos los frutos de los bienes que él nos ha concedido.

AGRADECIMIENTOS

A la Santísima Trinidad y la Virgen María por hacer parte de cada uno de mis proyectos y facilitar todos los instrumentos necesarios para alcanzar este gran objetivo.

A mi esposo y mis hijos por ser fuentes de fortaleza y decisión para mi crecimiento personal y laboral.

A la Señora Nur López por darnos a conocer esta gran propuesta e impulsarnos a ampliar nuestros conocimientos a través de ella. Igualmente, a todas las personas de la Fundación ESESCO que hicieron parte de este proceso. A todos ustedes, gracias por su colaboración y acompañamiento.

A la Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología por transcender fronteras mediante este Espacio Virtual que me hizo posible concretar este anhelo y cualificar mi profesión docente.

A la Dra. María Luisa y tutores en general, quienes con sus aportes académicos y técnicos contribuyeron a mi formación profesional.

A mis compañeros Rosaura y Amaury por compartir su tiempo, conocimientos y experiencias y a todas las demás personas que de una u otra forma hicieron su aporte para la materialización de este proyecto.

RESUMEN

El propósito del estudio fue evaluar el uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria. Para ello, se inicia con la identificación de las habilidades de comprensión lectora, continuando con la determinación de las estrategias empleadas por los docentes. Este punto de partida permitió diseñar e implementar recursos multimediales en la OVA centrados en diferentes procesos y niveles de la comprensión textual. Dentro de la fundamentación teórica de la investigación se destacan los aportes de autores como Cassany (2007); Goodman (1996); Smith (1997); Durkin (1993); Solé (1987); Quintana (2007). Metodológicamente, la investigación se ubica dentro de un tipo de estudio multimetódico o mixto que inicia con la aplicación de pretest y postest (instrumento para la caracterización de los niveles de comprensión lectora del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional) a dos grupos de estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica, en el departamento de Córdoba-Colombia. Finalmente, los resultados demostraron, por medio de la utilización de las técnicas estadísticas Wilcoxon, Mann Whitney y la confiabilidad de los instrumentos con Alfa de Cronbach, la presencia de diferencias significativas entre los grupos control y experimental, lo cual evidencia la pertinencia de la estrategia OVA para el mejoramiento de la comprensión textual, es decir, se concluye que los entornos tecnológicos favorecen las estrategias utilizadas por los docentes en la mediación de los aprendizajes, proceso que permite recomendar la utilización de herramientas de la Web 2.0 para el afianzamiento de los aprendizajes de los estudiantes en cualquier nivel educativo.

Palabras Clave: comprensión textual, aprendizaje, OVA, herramientas web 2.0.

ABSTRACT

The purpose of the study was to evaluate the use of a Virtual Learning Object (OVA) as a didactic strategy for the improvement of reading comprehension in secondary school students. To do this, it begins with the identification of reading comprehension skills, continuing with the determination of the strategies used by teachers. This starting point allowed to design and implement multimedia resources in the OVA focused on different processes and levels of textual comprehension. The contributions of authors such as Cassany (2007) stand out within the theoretical foundation of the research; Goodman (1996); Smith (1997); Durkin (1993); Solé (1987); Quintana (2007). Methodologically, the research is located in the positivist paradigm with a type of quantitative study with a quasi-experimental design with the application of pre-test and post-test (instrument for the characterization of the levels of reading comprehension of the "Todos a Aprender" Program of the Ministry of National Education) to two groups of students of sixth grade of the Educational Institution "Simón Bolívar" of Planeta Rica, in the department of Córdoba-Colombia. Finally, the results showed, through the use of the Wilcoxon, Mann Whitney statistical techniques and the reliability of the instruments with Cronbach's Alpha, the presence of significant differences between the control and experimental groups, which evidences the relevance of the strategy OVA for the improvement of textual comprehension, that is, it is concluded that technological environments favor the strategies used by teachers in the mediation of learning, a process that allows to recommend the use of Web 2.0 tools for the consolidation of learning. of students at any educational level.

Keywords: textual comprehension, learning, OVA, Web 2.0 tools.

Índice General

RESUMEN	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GENERAL	vi
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	13
1. Descripción de la problemática.....	14
2. Formulación de la pregunta de investigación.....	24
3. Objetivos de la investigación	24
3.1. Objetivo general.....	24
3.2. Objetivos específicos	24
4. Justificación e impacto.....	25
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	28
2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales	29
2.1.1. Bases Teóricas (Teorías que aplican en la investigación).....	29
2.1.2. Bases Investigativas	60
2.1.3 Bases Legales.....	71
2.1.4 Definición Conceptual y Operacional de las Variables	75
2.1.5 Operacionalización de las Variables	76
CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	78
3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación	79
3.2 Tipo de Investigación.....	79
3.3 Hipótesis	81
3.4 Población, Muestra y Muestreo	82
3.5 Procedimiento de la Investigación	83
3.6 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	85

3.7 Validez y confiabilidad de los instrumentos	87
3.8 Técnicas de Análisis de Datos	91

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS.....	110
--	-----

4.1 Procesamiento de los Datos	111
4.2 Discusión de los Resultados.....	120

Conclusiones y Recomendaciones	134
Bibliografía	137
ANEXOS	139

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes evaluados Pruebas PISA en ciudades colombianas.	18
Tabla 2. Marco Normativo sustentación de las normas empleadas en el proyecto	59
Tabla 3. Diseño cuasiexperimental	63
Tabla 4. Operacionalización de las Variables.	69
Tabla 5. Distribución de la población	70
Tabla 6. Distribución de la muestra	71
Tabla 7. Alternativas de respuestas y su codificación	74
Tabla 8. Distribución de análisis comprensión textual.	74
Tabla 9. Escala de confiabilidad	76
Tabla 10. Descripción de los instrumentos y su confiabilidad	76
Tabla 11. Proyección para el análisis de los resultados	77
Tabla 1. Niveles de comprensión de lectura en Grupo Control vs Grupo Experimental. Fuente: Spss versión	124
Tabla 13. Resultados Prueba de Wilcoxon en Grupo Control. Fuente: Spss versión 21	126
Tabla 14. Resultados Prueba de Wilcoxon en Grupo Experimental. Fuente: Spss versión 21	126
Tabla 15. Comparación de resultados de la Prueba de Wilcoxon en grupos Control y Experimental. Fuente: Spss versión 21	127
Tabla 16. Resultado prueba U- Mann-Whitney para la prueba pre-test y pos-test de comprensión de lectura entre los dos grupos. Fuente: Spss versión 21	128
Tabla 17. Pruebas de normalidad. Fuente: Spss versión 21	131
Tabla 18. Pruebas de normalidad. Fuente: Spss versión 21	131

Tabla 19. Resumen del procesamiento de los casos. Fuente: Spss versión 21	132
Tabla 20. Resumen del procesamiento de los casos. Fuente: Spss versión 21	132

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Desempeño promedio de Colombia y los países participantes de América Latina y el Caribe en la prueba de lectura.	18
Gráfica 2. Porcentajes del grado quinto en el área de lenguaje, a nivel nacional y departamental 2017.	19
Gráfica 3. Resultados del grado de tercer a nivel institucional en el área de lenguaje, 2017	20
Gráfica 4. Comparación de resultados Pre-Test vs Post-Test en el grupo Control. Fuente: Spss versión 21	122
Gráfica 5. Comparación de resultados Pre-Test vs Post-Test en el grupo Experimental. Fuente: Spss versión 21	123

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Derechos Básicos de Aprendizaje.	65
Figura 2. Presentación en diapositivas de la docente.	133
Figura 3. Explicación de la actividad por la docente.	134
Figura 4. Cartel de textos encontrados en las revistas y periódicos.	134
Figura 5. Inicio del OVA.	135
Figura 6. Texto Narrativo.	136
Figura 7. Texto Narrativo "El ahogado más hermoso del mundo".	136
Figura 8. Sopa de Letras.	137
Figura 9. Preguntas de selección múltiple con única respuesta.	137
Figura 10. Lectura de texto.	138
Figura 11. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.	139
Figura 12. Lectura de texto.	139
Figura 13. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.	140
Figura 14. Lectura de texto. Fuente:	140
Figura 15. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.	141
Figura 16. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.	141
Figura 17. Rompecabezas, Gabriel García Márquez.	142
Figura 18. Finalizando las actividades del OVA. Fuente:	142

INTRODUCCIÓN

Según los planteamientos de Wolton (2000, p. 36) las discusiones y controversias sobre los medios y tecnologías de la comunicación y la información son cada vez abundantes en el presente siglo XXI, gracias a la aplicación de estas en diferentes escenarios de desenvolvimiento del hombre contemporáneo. Al respecto, esta investigación se desarrolla en el campo problémico de la enseñanza de la lectura por medio aplicación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión textual en estudiantes de grado sexto de una institución educativa estatal de la localidad del municipio de Planeta Rica del departamento de Córdoba. Se emplea dicho recurso debido a la flexibilidad del mismo para adaptarse a diferentes temáticas y escenarios de aprendizaje. Por consiguiente, esta investigación está estructurada en 5 capítulos que se reseñan a continuación:

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema a partir de la contextualización del mismo desde el contexto internacional hasta llegar al caso del escenario de intervención en la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica, en el departamento de Córdoba-Colombia. Asimismo, se formula la pregunta de investigación, los objetivos del estudio y la justificación de este desde lo teórico, metodológico e impacto social.

En el segundo capítulo, se desarrollan los referentes teóricos a partir de un estado del arte que da cuenta de investigaciones al respecto de la utilización de la OVA y otras herramientas de la web 2.0 como mediaciones en el aprendizaje de los estudiantes. Seguidamente se presentan los aportes teóricos de eruditos como Cassany (2007); Smith (1987); Solé (1987); Dubois (1991); Soanes y Cardoso (2010), entre otros que fundamentan sus argumentos entorno a la lectura, la comprensión textual, las inferencias y las estrategias y habilidades que emplean los lectores cuando se enfrentan a la lectura de un texto. Aunado esto el OVA como

herramienta de la web 2.0 y la mediación de esta en el afianzamiento de un aprendizaje.

En el tercer capítulo se presentan los elementos metodológicos en coherencia con los propósitos de la investigación, diseño de la misma, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de la información y el análisis estadístico a partir del tratamiento de los datos con el aplicativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 21 en español.

Por su parte, en el capítulo cuarto se desarrollan los resultados del estudio, producto de la aplicación de los instrumentos de recolección de la información entregados a la población sujetos de estudio por medio de las técnicas estadísticas prueba de Wilconxon, Mann Whitney y la confiabilidad de los instrumentos con Alfa de Cronbach, al igual que las pruebas de normalidad para los pre test y post de los grupos intervenidos. Proceso de tributó a la discusión de los resultados demostrando la funcionalidad de herramienta OVA para intervenir procesos de aprendizaje como el caso de la comprensión textual

En el quinto capítulo se presenta la propuesta de trabajo del OVA como herramienta funcional para determinar las diferencias significativas entre los grupos control y experimental como requisito para comprobar la validez del sistema de hipótesis planteado.

Finalmente, se redactan las conclusiones y recomendaciones de la investigación, las cuales dan cuenta de la valía que representa la utilización de herramientas tecnológicas para propiciar y fomentar un trabajo colaborativo en un escenario de aprendizaje.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1. Descripción de la problemática

Desde la historia de la humanidad, el aprendizaje es siempre un elemento inherente a la persona; la necesidad de sobrevivir, satisfacer necesidades, interrelacionarse con su medio, mejorar sus condiciones de vida, búsqueda de soluciones, respuesta a sus interrogantes, son algunas de las razones que caracterizan al hombre como seres pensantes y diferentes a otras especies. En este sentido, emerge el lenguaje como una de las virtudes que le ha servido al ser humano para enriquecer su conocimiento y sostenerse en el medio. Al respecto, el Lingüista suizo Ferdinand de Saussure afirma:

El lenguaje es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano; un sistema de comunicación más especializado que los de otras especies animales, a la vez fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social y que nos capacita para abstraer, conceptualizar y comunicar”. (Saussure, 1945).

Ahora bien, llegando al caso del siglo XXI se observa como la revolución de los paradigmas en las ciencias exactas y su consecuente impacto en las Ciencias Sociales, la aceleración del cambio tecnológico, el auge y la revolución de la informática, la pérdida de centralidad del sujeto, la despersonalización del saber y el éxtasis en la comunicación, demandan una nueva forma de afrontar el desarrollo del conocimiento y por consiguiente de analizar e interpretar las relaciones del sujeto con el contexto que le rodea. En consecuencia, la educación requiere de la formación holística y estratégica de los estudiantes, así como de la preparación inicial y avanzada de los docentes en atención a las exigencias de la denominada “sociedad del conocimiento”.

En este sentido, como respuesta al planteamiento anterior se requiere elevar los índices de calidad educativa, incorporando la investigación como estrategia pedagógica para enfrentar los diferentes vacíos de conocimiento en las diferentes

disciplinas y competencias que se desarrollan en el día del quehacer educativo. De esta forma, emerge una de las problemáticas que en la actualidad requiere de una intervención en los diferentes niveles de escolaridad es el nivel de comprensión lectora de los estudiantes

Al respecto, esta situación es uno de los obstáculos que afecta el desarrollo cognoscitivo y académico en un contexto de renovación de la información cada vez más variable y acelerado de la sociedad contemporánea. Como bien lo sugiere Olson (1998): “La lectura y la escritura son dos procesos fundamentales en la historia del hombre, en el desarrollo de la humanidad y en la adquisición y estructura de nuevos conocimientos”.

Cronológicamente, hasta la década de los setenta, gran parte de las investigaciones sobre lectura y comprensión de textual se fundamentaban en una concepción conductista. Esta reducía el resultado didáctico de la comprensión a la decodificación, al reconocimiento visual de las palabras y a la comprensión del lenguaje oral de la lectura; argumentando que, si el alumno era capaz de leer palabras, la comprensión tendría lugar automáticamente (García, 2015).

En este mismo orden de ideas, a partir de los años setenta emergió una nueva forma de entender el proceso lector. Desde entonces el interés por la comprensión lectora y la producción textual aumentó. Al respecto, García (2015) es enfático en reconocer la preocupación de psicólogos, pedagogos y lingüísticas sobre el valor de la lectura como instrumento básico para la adquisición de conocimientos, así como la influencia de esta en el desempeño académico.

Así, la OCDE para el estudio PISA (por sus siglas en inglés “Program for International Student Assessment”) conceptualiza que “la capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad” (OCDE-INCE, 2000). Por ello, la definición de la

OCDE se operacionaliza en la estructuración del examen PISA (2015) a partir de sus estándares que miden la aptitud para la lectura, no sólo en el ámbito académico, sino en variadas situaciones con base en tres escalas:

1. Obtención de información: muestra la capacidad de los estudiantes para localizar información en un texto.
2. Interpretación de textos: ilustra la capacidad para construir significados y hacer inferencias a partir de la información escrita.
3. Reflexión y evaluación: informa sobre la capacidad del alumno para relacionar el texto con sus conocimientos, sus ideas y sus experiencias.

Coherente con lo argumentado en los párrafos anteriores, se han realizado a nivel internacional mediciones lideradas por la Organización Para La Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entidad responsable de los informes PISA, en cuyos resultados se afirman que el promedio estándar de desempeño en la competencia lectora es de 493 puntos. Por ejemplo, México se ubicó en el último lugar de los 28 países pertenecientes a la OCDE evaluados en el año 2015, más Brasil; Latvia, Liechtenstein y la Federación Rusa.

Caso similar ocurrió con Chile, Argentina y Perú los cuales se ubicaron en últimas posiciones con relación a homólogos internacionales como Macao (China), Portugal y Catar. Estos últimos lograron incrementar la estadística de estudiantes con resultados iguales al nivel 5 (individuos capaces de evaluar críticamente y establecer hipótesis, recurrir a conocimiento especializado e incluir conceptos que puedan ser contrarios a las expectativas), a la vez que se mitigó la cantidad de alumnos con desempeños inferiores al nivel de las competencias básicas.

Como se ha podido observar, la comprensión textual es una problemática en la educación que ha generado controversia, convirtiéndose en objeto de estudio y de intervención por parte de las políticas educativas en Colombia durante los últimos tiempos. En este contexto, el investigador colombiano Mauricio Pérez Abril (2003)

ha hecho importantes contribuciones al trabajo curricular actual y en las evaluaciones masivas sobre comprensión de textos realizadas a nivel nacional.

En tal sentido, los trabajos se han centrado en la noción de competencia, entendida como un “saber hacer en contexto”. Lo cual implica que en los procesos evaluativos se indague lo que el alumno hace con el lenguaje al interpretar un texto y la posibilidad de ubicarse en la situación de comunicación que tribute poder responder a cuestiones como: “¿quién habla en el texto?, ¿a quién habla?, ¿de qué modo se organiza la información?, ¿qué se pretende con el texto?, ¿en qué contexto social, histórico y cultural aparece el texto?” (Pérez, 2003).

Significa entonces, que leer va mucho más allá de la simple decodificación y comprensión del sentido superficial del texto. Pero, además, leer no sólo es un proceso que se refiere al lenguaje verbal, en el mundo actual también es necesario leer las imágenes, los textos publicitarios, los gestos.

En este contexto, los bajos desempeños de los estudiantes en pruebas externas como PISA Saber Nueve, Saber Once, Saber Pro y exámenes internos basados en pruebas de comprensión de textos, evidencian dificultades en interpretación, principalmente en las áreas de humanidades y matemáticas con niveles de desempeño insuficiente y mínimo. En este propósito, las investigaciones divulgadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Peña, M (2011), Blanquicet, L y colaboradores (2012), ICFES (2005), se analiza la temática de forma intuitiva y se describen las condiciones con las que un estudiante debe contar para entender la idea de un texto, pero no se sustentan en explicaciones a partir de experiencias científicas o intervenciones altamente monitoreadas.

En relación con esto último, autores como Abarca y Gilabert (2013) afirman que los estudiantes, al momento de enfrentarse a la lectura de un texto, presentan dificultades para producir inferencias, es decir, evidencian un bajo nivel de comprensión. Por consiguiente, el mejoramiento de los niveles de lectura y el

procesamiento de la información contenida en los textos depende del entendimiento del docente sobre el fenómeno y la forma como afianzar dicha problemática en el marco del desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.

En este orden de ideas, los estudios acerca de la comprensión textual adelantados por León y Solé (1990) se pueden considerar un referente para inspirar otras investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura. León (1991, p.45), por ejemplo, plantea que la comprensión lectora se basa en conceptos y constructos que dan cuenta de “[...] cómo la teoría del esquema y los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente de representar y comprender el conocimiento en la mente del sujeto, su almacenamiento; así como los procesos y estrategias utilizadas para tal finalidad”

Para el autor, comprender implicaría reconocer la macroestructura y la superestructura del texto, donde no solo se tiene en cuenta el lector o el texto, sino la presencia de todos aquellos factores que influyen sustancialmente en el proceso de comprensión por parte del sujeto. En otros términos, se deben identificar factores como las condiciones en donde se realiza la lectura, el espacio, la actitud del lector, entre otros elementos extralingüísticos que afecta el proceso de comprensión textual.

Así, dentro de la anterior estadística de resultados PISA (2015), actualmente Colombia está a 68 puntos por debajo con un promedio de 425 puntos en la posición 54, de los 72 países que presentaron la prueba en el 2015. Estos resultados ubican al país según la escala PISA en el nivel dos comprendido en el intervalo de 408 a 480 puntos (ver gráfica a continuación), en una escala que va hasta el nivel 6 (más de 668 puntos), en donde el estudiante puede evaluar críticamente la información contenida en un texto o establecer hipótesis del mismo.

Por consiguiente, al estar ubicados en este nivel quiere decir que son estudiantes capaces de responder reactivos básicos de lectura, tales como ubicar información directa, realizar inferencias sencillas de distintos tipos, determinar lo que

significa una parte bien definida de un texto y emplear cierto nivel de conocimiento externos para comprenderla.

Ante la anterior situación, estudios recientes muestran que esta problemática existente en los jóvenes de todo el mundo con relación al nivel de comprensión lectora que alcanzan, evidenciado en los resultados de la prueba externa PISA. En este orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) se ha preocupado por elevar el rendimiento de los estudiantes en la parte más baja de la escala de desempeño durante la aplicación de las pruebas SABER a los estudiantes de los grados tercero, quinto, noveno y undécimo. No obstante, lo anterior, la proporción de estudiantes con menor rendimiento sigue siendo una de las más altas entre los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).

Al respecto, los estudiantes con el desempeño más bajo en lectura (décimo percentil más bajo) mejoraron sus puntajes en las pruebas PISA en más de 50 puntos hasta llegar a 295 puntos entre los años 2006 y 2012, equivalentes a un poco más de un año escolar, pero la proporción de estudiantes con menor rendimiento no disminuyó significativamente en los ciclos de las pruebas PISA. En las pruebas PISA 2006, el 56% de los estudiantes colombianos de 15 años tuvo un desempeño inferior al nivel 2 de aptitud, comparado con el promedio de la OCDE del 21%. En las pruebas PISA 2012, estadísticamente la proporción permaneció igual, en 51,4%, muy por encima del promedio de la OCDE del 18% (OCDE, 2014b).

En el contexto colombiano, por su parte, en las evaluaciones de lectura y escritura de las pruebas nacionales SABER (2014), se encontró que el 49% de los estudiantes en grado 3, el 67% en grado 5 y el 73% en Grado 9 no cumplían los estándares mínimos. Por consiguiente, una proporción significativa de estudiantes en Colombia no están bien preparados para ingresar a la educación superior o al mercado laboral, esto es, el 27% de los discentes que presentaron las pruebas nacionales SABER 11 en 2013 tuvieron resultados en el nivel bajo o inferior, con implicaciones

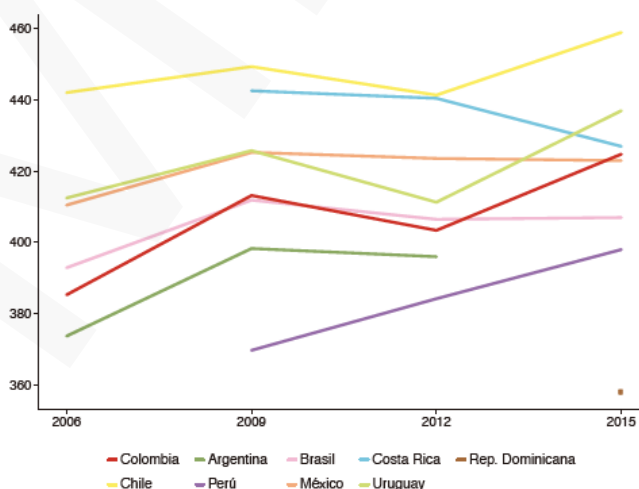
importantes para la retención y el éxito en la educación superior (DNP, 2015). Por otro lado, en el año 2015 los estudiantes colombianos evaluados por las Pruebas PISA fueron de 11.795. Dato que superó los años anteriores, tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Estudiantes evaluados Pruebas PISA en ciudades colombianas

	2006	2009	2012	2015
Colombia	4.478	7.921	9.073	11.795
Bogotá	-	1.478	1.484	1.787
Medellín	-	1.498	1.467	1.083
Cali	-	-	1.329	1.695
Manizales	-	1.022	1.416	1.700

Fuente: informe resumen ejecutivo resultados PISA Colombia 2015

Como en los años anteriores, los estudiantes de las instituciones educativas focalizadas fueron evaluados en los componentes de lectura, matemáticas y ciencias. En el año 2015 los resultados evidenciaron una evolución positiva en comparación con países como Brasil en las mencionadas área y superior a México en la prueba de lectura, tal como se observa en la siguiente gráfica:

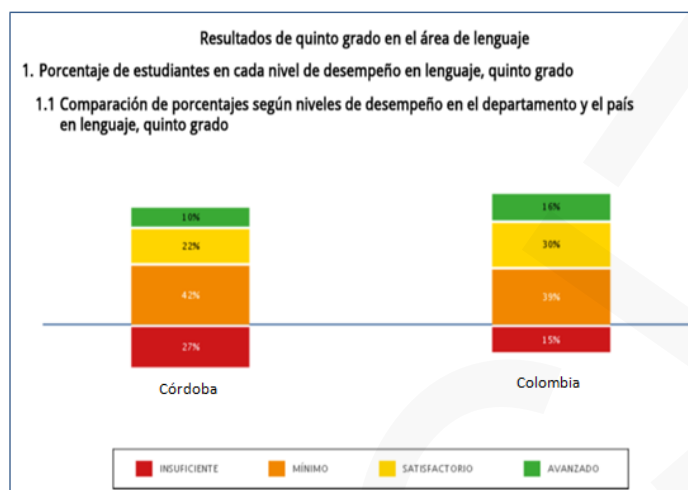


Gráfica 1: Desempeño promedio de Colombia y los países participantes de América Latina y el Caribe en la prueba de lectura.

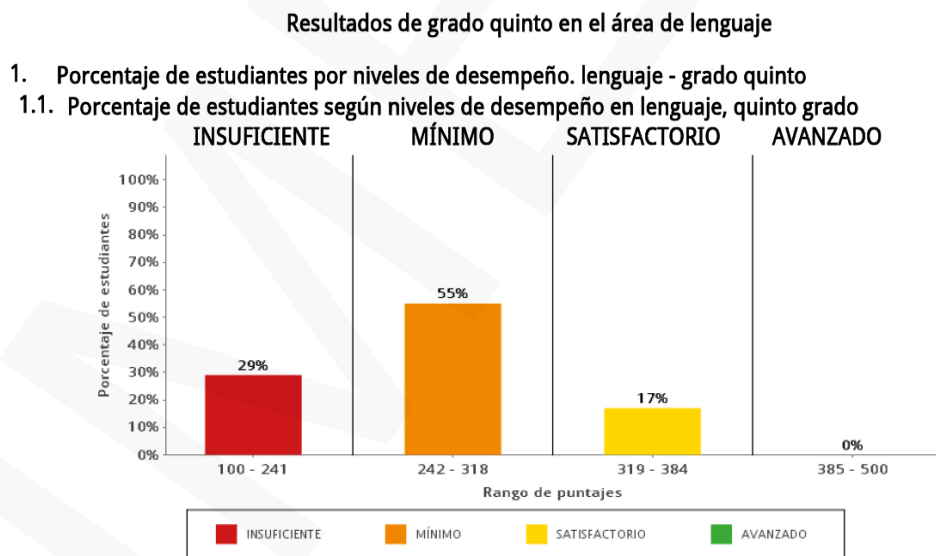
Fuente: informe resumen ejecutivo resultados PISA Colombia (2015)

Los anteriores resultados muestran que Colombia está avanzando significativamente hacia la meta de ser el país más educado de América Latina, lo cual debe redundar en el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las instituciones educativas del país. De igual forma, se debe evidenciar un cambio en las instituciones educativas que se materialice en una resignificación curricular que implique una nueva forma de abordar los procesos educativos.

Por otro lado, según el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB, 2015), con relación a las competencias lectoras, Colombia ocupa el lugar 30 entre 35 países, siendo la razón fundamental la dificultad presentada por los al momento de entender las ideas contenidas en un texto. Así, más de 70% de los niños y jóvenes colombianos pertenecientes al sistema educativo están en el nivel de lectura más básico, es decir, responden a preguntas cuya respuesta está explícita en el texto, pero tienen dificultad para establecer relaciones entre distintas ideas del mismo, en otros términos, no tienen comprensión global y mucho menos hacen una lectura crítica que les permita presentar una opinión sobre el texto. Por consiguiente, esto representa una gran limitación con relación al desarrollo de la lectura como herramienta transversal en el currículo de las instituciones educativas. Hechas las consideraciones anteriores, la Institución Educativa “Simón Bolívar” no es ajena a las premisas presentadas, tal como se ilustra en las siguientes gráficas:



Gráfica 2. Porcentajes del grado quinto en el área de lenguaje, a nivel nacional y departamental 2017. Fuente: ICFES, 2017



Gráfica 3. Resultados del grado de tercer a nivel institucional en el área de lenguaje, 2017

Visto esto, necesita mejorar y fortalecer sus procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Lenguaje. Para ello, se plantea una propuesta desde la gamificación comprendida en un OVA mediante la plataforma Moodle, con el fin de propiciar un aprendizaje significativo, de forma interactiva, progresivo dentro de los niveles de lectura, hasta conseguir el avance requerido para mejorar el desempeño en la comprensión lectora en los estudiantes intervenidos.

En este contexto, los bajos desempeños de los estudiantes en pruebas externas como PISA Saber Nueve, Saber Once, Saber Pro y exámenes internos basados en pruebas de comprensión de textos, evidencian dificultades en interpretación, principalmente en las áreas de humanidades y matemáticas con niveles de desempeño insuficiente y mínimo. En este propósito, las investigaciones divulgadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), Peña, M (2011), Blanquicet, L y colaboradores (2012), ICFES (2005), se analiza la temática de forma intuitiva y se describen las condiciones con las que un estudiante debe contar para entender la idea de un texto, pero no se sustentan en explicaciones a partir de experiencias científicas o intervenciones altamente monitoreadas.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, el presente estudio se lleva a cabo en la Institución Educativa “Simón Bolívar”, ubicada en la localidad de Planeta Rica, perteneciente al sector oficial, con atención en jornada continua con una población de 1300 estudiantes, pertenecientes a los estratos socioeconómicos cero y uno.

Ahora bien, el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa, es una situación preocupante ya que en los resultados de las pruebas saber y los procesos de caracterización en comprensión lectora aplicados por el Programa Todos a Aprender (PTA), han ilustrado que esta problemática se agudiza más y se hace más evidente la falta de desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes a nivel inferencial e intertextual, aunque la mayor parte de las

instituciones del departamento de Córdoba comparten esta debilidad. Así, en la mayoría de los casos se carece de un plan de acción sistemático para afrontar esta situación, lo cual deja a la IE en mención expuesta a seguir obteniendo bajos niveles en sus procesos académicos sobre todo en áreas relacionadas con la comprensión lectora.

2. Formulación de la pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto de la **Institución Educativa Simón Bolívar** del municipio de Planeta Rica, mediante la implementación de un OVA como estrategia didáctica?

3. Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo general

Implementar un OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica – Córdoba – Colombia.

3.2. Objetivos específicos

- Diagnosticar por medio de un test de caracterización, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto.
- Determinar por medio de encuestas y guías de observación, las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa “Simón Bolívar”.

- Diseñar recursos multimediales en un OVA centrados en el análisis de la estructura textual para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes intervenidos.
- Determinar las diferencias significativas entre el desempeño de los estudiantes sometidos al proceso de utilización de un OVA con relación a aquellos que no realizaron dicho proceso para establecer el mejoramiento en la comprensión lectora de los estudiantes del grupo experimental.

4. Justificación e Impacto

El presente estudio está enmarcado en el mejoramiento comprensión lectora de los estudiantes de 6° de educación básica secundaria de la Institución Educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica en el departamento de Córdoba. En este orden de ideas, las dificultades presentadas por estos estudiantes motivan, metodológicamente, a investigar el desarrollo de una propuesta de intervención didáctica que contribuya a mejorar las competencias lectoras de los discentes, por medio de la utilización de la mediación tecnológica del recurso OVA como estrategia didáctica.

Así, en cuanto al aporte metodológico la investigación permitirá el uso de instrumentos y técnicas adecuadas a la problemática estudiada, en la medida en que a partir de los resultados se proyectarían estrategias similares hacia poblaciones escolares con características equivalentes, sirviendo como estado del arte a investigaciones posteriores, contribuyendo a ilustrar la existencia de una problemática que requiere de una pronta regulación e intervención por parte de la educación, convirtiéndose en un eje dinamizador de políticas estatales para el mejoramiento de la lectura y la escritura en la educación básica primaria.

En este proceso de investigación y de información se establece la necesidad apremiante de innovar en la estrategia de enseñanza de la comprensión lectora en la Institución Educativa en mención a través de la implementación de un recurso tecnológico que promueva el dinamismo y la integración de los estudiantes en los procesos lectores. De esta forma, emerge la manera de integrar adecuadamente la utilización de la tecnología y las actividades de comprensión textual, para hacer del proceso lector un asunto motivador, dinámico y significativo para el estudiante.

Por otro lado, desde el punto de vista práctico el estudio se justifica como un apoyo en la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje en el ámbito mundial con el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas. Para de este estudio, mediante el diseño e implementación de un OVA para la enseñanza de la comprensión lectora que presente de manera flexible y agradable actividades que propicien el desarrollo significativo de la misma, es decir, se apuesta por cimentar un espacio virtual como respuesta a las necesidades académicas de los estudiantes, fortaleciendo los espacios de encuentro y diálogo, desde el trabajo colaborativo en la construcción de escenarios de innovación y creación.

Igualmente, se pretende aportar a la Institución Educativa herramientas didácticas que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje. En consecuencia, queda claro que estas herramientas pueden ser de gran ayuda a los docentes de esta u otras instituciones, si las usan adecuadamente pueden contribuir a resignificar su labor como educadores en un mundo cambiante bajo la premisa de convivir en una “sociedad del conocimiento”.

La pertinencia de la investigación está en coherencia con la experiencia de renovación curricular en Colombia. Proceso que ha mostrado un avance hacia la calidad en las prácticas del lenguaje y de las educativas en general. Hecha la observación anterior, hipotéticamente hablando, si la práctica pedagógica de los docentes no está atravesada por el estudio permanente sobre los enfoques, procesos y

competencias fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes, difícilmente se avanzará hacia procesos de calidad. (MEN, 1998)

En lo que se refiere a la justificación social, el estudio se proyecta hacia el uso de herramientas electrónicas colaborativas en el desarrollo de la comprensión lectora, permitiendo así la inclusión del alumno en la construcción del aprendizaje.

Finalmente, se espera afianzar las relaciones de reciprocidad con la comunidad educativa, mejorando así el desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita a través del uso de las TIC, facilitando el análisis, interpretación, argumentación y producción textual y al mismo tiempo ofrecer a los docentes una nuevas estrategias tecnológicas-didácticas para el mejoramiento de su práctica educativa. Por consiguiente, el estudio tributa con la línea de investigación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología: EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, en el área de DOCENCIA Y CURRÍCULO en el eje temático de herramientas didácticas, ambiente y recursos para el aprendizaje, es decir, atendiendo a esta última categoría se optimiza el aprendizaje de la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto de la institución educativa escenario del estudio.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

2.1.1. Bases Teóricas (Teorías que aplican en la investigación)

En el desarrollo de una investigación se deben aclarar conceptos, términos, teorías que refieran la temática seleccionada, con la finalidad de profundizar en su estudio. En este sentido, los fundamentos teóricos que se tienen en cuenta en el desarrollo de este estudio son: la comprensión lectora, los tipos de géneros, la lectura. El primero asume a partir de las consideraciones de León (2003), quien afirma que las inferencias y la comprensión de un texto parten de la guía incompleta hacia el significado, es decir, el lector debe ser capaz de construir el sentido del texto a partir de las inferencias que dependen del género del mismo.

El segundo, parte de trabajos de autores como León (2003, 2007), Solé (1992), Vidal- Abarca Gámez (2003), Gilabert (2003), Parodi (1999), Muth (1990), Bartlett (1932), Goodman (1982), Sema y Sierra (2001), Kinth y Van Dijk (1983), Cassany (2006, 2007), Rumelhart (1980), Quintana (2007) autores que postulan que el género del texto posibilita cantidades y diferentes tipos de inferencias que permiten la comprensión. Por otra parte, en cuanto al aporte de la mediación tecnológica se incluye la conceptualización de la OVA según los planteamientos del MEN (2015); Batista (2006) y Cardozo (2010), quienes consideran que dicha herramienta adquiere funcionalidad debido a la modificabilidad de la misma en coherencia con la necesidad de aplicarla a un determinado escenario de enseñanza.

Comprensión Lectora

Los estudios acerca de la comprensión textual adelantados por León y Solé en la década de los noventa fueron fundamentales para inspirar otras investigaciones sobre cómo se enseña y se aprende a leer y escribir en las escuelas. León, por su parte

plantea que la comprensión lectora se basa en conceptos y constructos que dan cuenta de “[...] cómo la teoría del esquema y los modelos mentales, están permitiendo explicar de manera coherente cómo se representa y comprende el conocimiento en la mente del sujeto, como se almacena; así como los procesos y estrategias que entran en juego” (León, 1991).

En otros términos, que para comprender es necesario reconocer la macroestructura y la superestructura del texto, donde no solo se tiene en cuenta el lector o el texto, sino que estos factores interactúan para que se pueda dar la comprensión, teniendo en cuenta los conocimientos previos del lector y las ideas del texto.

En este mismo orden de ideas, Solé (1992) desde un modelo interactivo concibe la comprensión textual como un proceso de construcción de significados que implica tanto al texto como al lector con todos sus conocimientos previos y el objetivo que este tenga frente al texto. Así se da un proceso de predicciones e inferencias seguidas en el que se encierra el control del proceso, la comprobación y el seguimiento de lo que se está entendiendo.

Aunado a lo anterior, Parodi afirma que “[...] la comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales)” (1999, p. 93); visto así, la comprensión textual depende de los elementos que estructuran el texto.

Retomando a Solé (1987) la actividad de leer se puede concebir como un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura, el significado del texto se

construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado. Por el contrario, este es producto de la interpretación que el lector realiza luego de la lectura del texto por medio de la puesta en escena de una serie de factores asociados a la lectura y al mismo lector como el caso de los conocimientos previos que este posee con relación a la temática que se esté abordando en la lectura.

Como bien afirma Dubois (1991):

Si se observan los estudios sobre lectura que se han publicado en los últimos cincuenta años, podemos darnos cuenta de que existen tres concepciones teóricas en torno al proceso de la lectura. La primera, que predominó hasta los años sesenta aproximadamente, concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto (p. 78).

Es evidente entonces, que para el autor la lectura, desde diferentes perspectivas, sigue siendo un proceso. Razón por la cual su desarrollo, estimulación y motivación debe lograr sistemáticamente en la medida en que sujeto progresa hacia la finalidad de la esta, es decir, la comprensión.

Al respecto, Trevor (1992) conceptúa que la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión. Así, este autor concibe la comprensión lectora como un proceso sistemático que va desde el hecho de percibir cada uno de los fonemas que estructuran el escrito y su combinación en signos lingüísticos en frases y enunciado coherentes que terminan en un conjunto organizado de oraciones llamado texto. Siendo este último el objeto de estudio del proceso de comprensión lectora. Como bien lo argumenta Devis, (2000) para quien la comprensión lectora se define como:

“la memoria de significados de palabras, hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor para encontrar respuestas a preguntas”.

Cabe anotar a Solé (2001) quien por su parte sostiene, en cuanto a la enseñabilidad de la lectura que: “Enseñar a leer no es absolutamente fácil. La lectura es un proceso complejo. Requiere una intervención antes, durante y después. Y también plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender”. Es evidente que para la autora la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Por ello, la alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta: una cierta e importante socialización, conocimientos e información de todo tipo. Además, implica en el sujeto capacidades de orden superior.

Gough, citado por Sanz (2003) afirma que el proceso de la lectura se inicia con un estímulo visual y pasa por una representación icónica que, decodificada, permite un registro fonemático. Posteriormente el conjunto de letras se asocia con significados. Estas entradas léxicas son depositadas en la memoria primaria para organizarse en una frase. A su vez las frases son almacenadas en lo que Gough denomina TPWSGWTAU, siglas que corresponden a la frase «El Lugar Adonde Van Las Frases Cuando Son Comprendidas». Ahora bien, este mecanismo de comprensión es desconocido; Gough lo denomina MERLIN queriendo connotar el carácter mágico, no explicado, del mismo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell, Collins y Smith y Solé (citados por Rossana Silva, 2011) revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura

que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. (p. 2)

En este sentido, como estrategia didáctica Schank y Abelson, citados por Silva (2011) sugieren que: “las noticias del periódico son un buen ejemplo para constatar la necesidad de conocimiento previo, ya que casi siempre apelan a la información que el lector ya posee sobre los conocimientos que tratan” (p.2). Como bien lo complementan los planteamientos de Silva (2011) para quien los lectores “deben ser capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (p.2).

Al respecto, Goodman (1996) desde su propia experiencia de trabajo es enfática al afirmar que:

(...) hay un único proceso de lectura para leer cualquier tipo de texto, independientemente de su estructura y del propósito que tenga el lector en el momento de leer. Este único proceso de lectura debe ser suficientemente flexible para permitir diferencias en las estructuras de lenguas que difieren en sus ortografías, en las características de diferentes tipos de textos, y en la capacidad y propósitos de lector. Podemos comparar la lectura con el manejo de un automóvil o un camión. Hay automóviles pequeños, grandes, viejos, nuevos; camiones, ómnibus, tráfico pesado, tráfico fluido. Todas estas diferencias requieren flexibilidad de parte del conductor. Y sin embargo hay solamente una manera de conducir. (...). De la misma manera, aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar. (p. 18)

Ahora bien, no obstante, los planteamientos de la autora existen una serie de modelos que permiten abordar desde diferentes perspectivas la comprensión de un

texto como producto de la lectura de cualquier tipo de escrito. En este sentido, en la literatura especializada al respecto y desde disciplinas como la Psicolingüística emergen los denominados modelos de comprensión textual, los cuales intentan explicar el proceso de comprensión desde la lógica, tratando de describir la manera cómo opera la mente para llegar a una comprensión del texto. Las anteriores premisas son funcionales en el presente estudio en la medida en que el proceso de comprensión textual mediado por una herramienta tecnológica exige del estudiante una lógica específica para acercarse al contenido del texto.

Modelo de jerarquización o por etapas

El modelo de jerarquización está relacionado con la enseñanza tradicionalista de la lectura y de la escritura. Goodman (1982) explica el proceso de la comprensión textual desde las etapas presentando un modelo cíclico. Afirma que: Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando por un ciclo óptico, que va hacia un ciclo conceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina con un ciclo de significado [...] de tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin (p.30)

Cada ciclo es una etapa que sigue el proceso hasta llegar a la comprensión; pero Goodman aclara que estas etapas no necesariamente deben terminar su proceso completo si el lector va directamente al significado. Es decir, que para comprender un texto no es necesario pasar por todos los ciclos a lo largo de la lectura, el lector es totalmente activo, construye y reconstruye el texto acomodando la información hasta llegar al significado.

Sema y Sierra (2001) afirman que en el proceso de comprensión textual es importante la decodificación del texto pasando por cada uno de los niveles de la lengua desde el nivel fonológico hasta el sintáctico y que los niveles de la lengua actúan y se desarrollan de forma independiente, para luego pasar a la jerarquización,

siendo cada nivel una etapa secuencial y no recursiva en el proceso. En este modelo el significado reside en el texto, donde el papel que desempeña el lector es de explorador, sin hacer ningún aporte desde sus conocimientos previos, desde sus experiencias con el contexto o desde sus emociones o expectativas. El texto es el que dirige la lectura y aporta todo para llegar a la comprensión, es decir, aunque la lectura se realice desde un escenario diferente (por ejemplo, en internet) el texto siempre tendrá las mismas características micro, macro y superestructurales.

Modelo Interactivo

El modelo interactivo plantea el proceso de comprensión como una construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, donde la interacción de estos factores determina la comprensión. Significa entonces, según Lerner (1984) que el lector debe construir una representación organizada y coherente del texto relacionando lo que lee con esquemas de conocimientos previos de acuerdo a la temática y el tipo de texto. A medida que el niño es consciente de los esquemas, es capaz de tejer estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de adquirir una representación del texto, comprender y posibilitar el aprendizaje; es así como el lector llega a la comprensión de acuerdo con sus experiencias, conocimientos, situación emocional y desarrollo cognitivo, de esta manera se dan comprensiones distintas de un mismo texto por diferentes lectores.

Modelo de Van Kintsch

La comprensión es una representación global del texto a partir de la construcción de la microestructura, desde la búsqueda de las palabras claves del texto, las ideas que éstas encierran, donde las macrorreglas juegan un papel importante.

Según García (1999) las últimas pueden considerarse como procesos de inferencia que permiten comprimir y organizar la información, seleccionarla y sustituir algunos conceptos o frases del texto, supraordenarlas en el proceso para llegar a la construir una macroestructura, luego una superestructura a través del reconocimiento y jerarquización de acuerdo con el texto que aborda.

Kinsth y Van Dijk (1983) afirman que el lector construye una representación partiendo del análisis semántico textual, donde la interrelación proposicional del contenido del texto está ligada con la memoria de trabajo y la información a largo plazo.

Modelo socio- cultural

Este modelo tiene como marco teórico la teoría del aprendizaje de Vygotsky (1978). Desde este punto de vista la influencia del contexto determina la comprensión textual realizada. Vygotsky considera que el contexto es crucial para el aprendizaje, determinando el desarrollo cognitivo del niño. Al respecto, Cassany (2006) explica que la práctica del lenguaje, la lectura y la escritura es una construcción social que cambia según el contexto, ya que cada individuo pertenece a un grupo social que fija códigos en el discurso, un estilo y una convencionalidad lingüística que establece el papel del lector frente al texto.

Cassany (2007) respalda el modelo sociocultural haciendo énfasis en tres aspectos de la construcción de la significación del texto:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen un origen social [...] quizá las palabras induzcan al significado, quizá el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.

2.El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás (simbolizando en el mismo esquema con la figura de una persona). El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.

3.Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares. (p. 33)

Así, se relacionan la experiencia social, el desarrollo del conocimiento en la interacción social y la comprensión textual. En el modelo sociocultural se puede dar tres tipos diferentes de lectura: la intracultural, la intercultural y la multiliteracidad.

La primera es cuando el autor y el lector son de la misma cultura, es decir, el autor y el lector están íntimamente relacionados con unos conocimientos previos del contexto. La segunda es lo contrario de la primera, es cuando el lector y el escritor tienen culturas distintas, para Cassany (2006) “[...] el autor ignora lo que sus lectores puedan conocer de su cultura. Los lectores tampoco saben con certeza lo que el autor de un texto presupone que ellos ya saben [...] es mucho más complejo interpretar lo dicho y situarlo en el marco apropiado” (p.142) así el lector debe realizar un esfuerzo para llegar a la comprensión. Por el distanciamiento que existe con el autor a raíz de la falta de contextualización, tendrá que recurrir a otras fuentes bibliográficas para construir el significado del texto.

Por último, la multiliteracidad es la utilización de diversos géneros discursivos, idiomas, registros, contenidos, entre otros, que son necesarios para construir la significación del texto (Cassany, 2006). El lector debe ser hábil para identificar y construir el significado del texto.

En este modelo se evidencia la influencia que tiene la interacción social y los conocimientos previos tanto del autor como del lector en el proceso de comprensión

textual, por consiguiente, la ausencia del contexto sería un obstáculo para lograr la comprensión de un texto.

Modelo de teoría de esquemas

Este modelo corresponde a elementos teóricos que ayudan a explicar la construcción de la comprensión lectora desde el enfoque de esquemas. Se entiende como un esquema la “estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual” (Rumelhart, 1980, p. 45); por lo tanto, los esquemas ayudan a representar el texto y su significación de forma ordenada y eficaz, relacionando la información previa y la información entrante en la mente del individuo.

Quintana (2007, p. 1) afirma que “el lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en un archivo mental (memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto de forma adecuada, [...] cuando no se ha tenido experiencia alguna sobre un tema determinado, la comprensión será muy difícil si no imposible”.

Cuando un individuo almacena conocimiento, como es el caso de la lectura, empieza a desarrollar varios esquemas que se disponen a través de la experiencia con otras lecturas, definiéndose la comprensión textual como un proceso en el que el lector integra los esquemas nuevos con los esquemas previos, y, por último, hace una configuración de esquemas que permiten comprender de forma exitosa la lectura. Ampliando los esquemas no solo se amplía el conocimiento, sino que se perfecciona.

Los modelos de comprensión de jerarquización o por etapas y el modelo de Van Dijk y Kintsch expuestos anteriormente, se caracterizan por destacar la estructura del texto como principal elemento en el proceso de comprensión, a

diferencia del modelo interactivo, el modelo socio – cultural y el modelo de teoría de esquemas que no sólo destacan la estructura del texto, sino el papel del lector y el contexto donde se desarrolle el proceso de comprensión.

Habilidades de la comprensión lectora

La lectura es una actividad estructurada a partir de un conjunto de procesos cognitivos de orden superior que deben desarrollar los individuos cuando empiezan a leer. Sin embargo, desde las últimas décadas ha imperado la concepción de que leer no se relaciona únicamente con el proceso de decodificación gráfica. Por el contrario, la lectura implica actividades de mayor complejidad como la evaluación y el análisis textual, lo que significaría extraer el sentido global del escrito para situarlo en un contexto sociocultural con el propósito de llegar a la comprensión definitiva del mismo (Cassany, 2004). De este modo, la enseñanza de la lectura es un proceso continuo y gradual que no se restringe a los primeros años de escolaridad del individuo.

Lo anterior, significa que para enseñar a leer el docente debe entregarles a los lectores las herramientas pertinentes para tal finalidad, con el objetivo de formar lectores competentes al momento de enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto. Como bien lo señala el informe LLECE (2009): “para comprender un texto el lector debe activar los conocimientos lingüísticos y extralingüísticos que tienen almacenados en la memoria e integrarlos con los que el texto expresa de manera explícita e implícita”.

Por ello, para que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para la comprensión lectora es pertinente que el proceso de enseñanza sea intencionado. Como bien afirma Condemarin (1981): ““el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis

y los conceptos empleados por el autor”. Visto esto, las habilidades son el conjunto de destrezas que deben estar implícitas en la comprensión lectora, las cuales están atribuidas, entonces, al conocimiento, a lo cognitivo, referidas en el criterio de Bibiano (2010) a:

- **Sintetizar:** se define como la integridad mental, la reproducción del todo por la unión de sus partes y conexiones, en lo cual se da la combinación mental de sus cualidades, atributos, características, propiedades, dando como resultado la reunificación del todo.

- **Abstraer:** Aquí se separan mentalmente propiedades y atributos de un objeto o fenómeno, pudiendo ser examinadas sin tomar en consideración sus relaciones y propiedades.

- **Identificar:** Es la operación realizada para determinar los rasgos de un objeto o fenómeno, con lo cual se descubre su pertenencia a la extensión de un concepto o ley de las conocidas.

- **Clasificar:** Es la distribución de los objetos o fenómenos individuales en cada género o clase, con lo cual se presentan las características, nexos, relaciones esenciales, generales de los objetos y fenómenos, de acuerdo a un criterio adoptado para la clasificación.

- **Generalizar:** Retrata de una operación lógica para unificar mentalmente características, cualidades, propiedades comunes a un grupo de objetos o fenómenos, pudiendo servir de base para la formulación de conceptos, leyes y principios.

- **Relacionar:** Es la operación lógica mediante la cual se descubren nexos de determinación, dependencia, coexistencia u oposición entre dos o más objetos, fenómenos o procesos.

- **Razonar:** Es la manera de pensar para deducir nuevos conocimientos a partir de otros establecidos anteriormente, constituyéndose en un proceso de mediatización y deducción de juicios, integrado por un sistema de conocimientos.

- **Interpretar:** Es el proceso utilizado para descubrir elementos, relaciones o razonamientos existentes en un estudio como vía para obtener el significado de la información que el aporta.

- **Argumentar:** Es la operación lógica utilizada para determinar la fundamentación de un juicio o razonamiento, a través del establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios conocidos con anterioridad.

De la misma manera, Pérez (2005) define las habilidades de la comprensión lectora como las prácticas y experiencias que se desarrollan para el entendimiento de un determinado texto de interés por el usuario; en tal sentido, plantea las siguientes habilidades e indicadores: a) Explora diferentes textos para buscar lo que requiere. b) Escoge las lecturas apropiadas de acuerdo con el tema. c) Escoge la lectura que necesita. d) Hace lectura lenta o rápida según el texto y el interés. e) Analiza la clase de texto que va a leer según sus características.

Se formula hipótesis acerca de algo que está leyendo. Por su parte, autores como Mata, Gallego y Mieres (2007) definen las habilidades de comprensión lectora como aquellas posibilidades de favorecer la lectura de textos y otros elementos para facilitar la comprensión de los mismos. Los autores definen entre las habilidades lingüísticas que favorecen la consecución de buenos niveles de lectura, en cuanto a

comprensión del texto. De estas habilidades, la de mayor relevancia es la habilidad sintáctica.

Asimismo, y aunado a los anteriores argumentos Pérez (2005) define las habilidades de la comprensión lectora como las prácticas y experiencias que se desarrollan para el entendimiento de un determinado texto de interés por el sujeto. Por su parte, Mata et al (2007) definen las habilidades como aquellas posibilidades de favorecer la lectura de textos y otros elementos para facilitar la comprensión de los mismos. Visto esto, se infiere que para estos autores la habilidad para comprender un texto está condicionadas a la empatía que el lector tenga hacia el mismo, o quizá sea el interés hacia la lectura lo que realmente facilita que esta sea más comprensible para el individuo.

El Análisis en la Comprensión Lectora

El análisis como un proceso constitutivo de la comprensión lectora se concibe según González (2007) como una “reinterpretación significativa y personal de los símbolos verbales impresos que se justifica solo en la medida en que el lector es capaz de comprender los significados que están a su disposición” (p. 45). Por ejemplo, la lentitud de la lectura de los niños menores (que leen palabra a palabra o a veces sólo sílaba a sílaba) les impide comúnmente entender el sentido de lo que están leyendo. Lo mismo ocurre con estudiantes secundarios o, incluso, universitarios cuando se encuentran con textos de vocabulario difícil.

Indica igualmente el teórico mencionado que una buena lectura no debe quedarse en la mera comprensión superficial y literal del texto seleccionado, sino que se debe tratar de profundizar hasta encontrarse con la comprensión del mismo, esto es, que el sujeto sea capaz de verbalizar e identificar la intención comunicativa del autor del texto en la lectura global que debe de hacerse.

Asimismo, afirma Galindo (2010) que el análisis es la descomposición mental de lo estudiado en sus partes integrantes, con el objetivo de revelar su composición y estructura, así como su descomposición en elementos más simples. El lector, en este caso, si no hace un verdadero análisis de lo que está leyendo, cuando se integre al campo laboral no será capaz de resolver situaciones vinculadas con su realidad social y tampoco podrá interpretar el significado de una variedad de información.

Por tanto, fomentar estrategias pertinentes para el desarrollo del análisis en la comprensión de textos es una exigencia que los docentes deben plantearse para formar lectores críticos y reflexivos, especialmente en coherencia con los nuevos enfoques curriculares por competencias que el Ministerio de Educación Nacional propone para tal finalidad. Como bien lo afirma Meléndez (2007) para quien el análisis textual constituye uno de los componentes del proceso mental de análisis-síntesis, mediante el cual el lector, secuencialmente, va realizando una lectura continuada (palabra tras palabra) y va concatenando los significados de cada una de ellas, para posteriormente dotar de significado a la secuencia del texto leído, bien por frases, párrafos o tramos más extensos.

La Síntesis en la Comprensión Lectora

La síntesis se define como la selección diversas ideas a partir de la lectura de un texto base, al igual que hechos tal como lo señala Pérez (2005) “es un nivel de la comprensión lectora que, junto con la reorganización de la información, permite tanto una comprensión global, como la obtención de información concreta”. En tal sentido, para lograr una comprensión global, el lector debe extraer lo más importante del texto, concebido este como una totalidad. Por ello, la localización de la información se realiza a partir del propio texto y de la información explícita contenida en este.

Asimismo, la síntesis, en el criterio de Galindo (2010) es la Composición de un todo por la reunión de sus partes. Suma o compendio de una materia o cosa; en este sentido “la acción es Sintetizar, y la operación que se desarrolla en la misma implica comparar las partes entre sí., rasgos comunes y diferencias; descubrir los nexos entre las partes casuales de condicionalidad, elaborar conclusiones acerca de la integralidad del todo” (p. 34).

Para el autor se trata de reducir a una unidad las propiedades, relaciones y componentes del objeto analizado. Como se observa el análisis precede a la síntesis, pero este proceso solamente es posible tomando como base los resultados de la labor de síntesis realizada. En este caso, en la enseñanza de las ciencias, el docente constantemente realiza análisis y síntesis, de aquí la importancia del conocimiento del significado de ambas acciones.

Por otra parte, de acuerdo a Meléndez (2007), mediante el proceso de síntesis, el lector recapitula, resume y atribuye significado a determinadas unidades lingüísticas para que las palabras leídas se vertebren en una unidad coherente y con significado (comprensión de textos). En criterios del autor, “para que el desarrollo de la comprensión lectora sea eficaz es necesario que los procesos cognitivos de análisis – síntesis se den de manera simultánea en el proceso lector, evitando así que un entrenamiento lector excesivamente sintético contribuya a la aparición de errores de exactitud lectora, tales como omisiones, inversiones, sustituciones”.

En efecto, los procesos cognitivos de análisis – síntesis deben ser interactivos e influirse entre sí. Mientras se lee se está produciendo una percepción visual de las letras, se reconocen, se decodifican (correspondencia letra - sonido), se integran en las sílabas, en las palabras, estas se integran en las frases y estas a su vez en el párrafo.

Ello implica también, según Vallés (2005): “el reconocimiento de los patrones ortográficos, el conocimiento de sus significados, y exige una interactividad

“sintético – analítica”. De acuerdo a lo descrito, la síntesis se observa como un subproceso final dentro de la comprensión lectora, en otros términos, sería la máxima evidencia de la formación de un lector crítico y reflexivo.

Esquematización de la Comprensión Lectora

A partir de la Psicología Cognitiva la esquematización es el proceso derivado de la realización de estructuras cognitivas o esquemas de pensamiento funcionales para comprender la globalidad del texto leído. Es un conjunto de unidades de representación organizadas jerárquicamente que hacen referencia a un conocimiento generalizado acerca de determinado acontecimiento o secuencia de acontecimientos (Mandler, 1984, p. 14)

Es así entonces que la generalización, derivada de la realización de esquemas o modelos mentales, es una estrategia de pensamiento ejecutable en la lectura, que consiste en desglosar lo que es característico de muchos elementos, permitiendo que se pueda formar un concepto que recopile los anteriores. Al respecto de este ejercicio, el docente debe hacer claridad a los estudiantes, en la medida en que la generalización implica la selección de los elementos esenciales para formular la oración temática o tesis del texto.

Por su parte, Pérez (2005) afirma que los esquemas son representaciones en forma de diagramas, de mapas, utilizados por el lector para construir un modelo utilizando sus estructuras de conocimiento, así como los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social. Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto.

Asimismo, la esquematización es, en el criterio de Casanova (2011), grosso modo, un primer intento de traducir un texto en un gráfico sencillo, en donde el orden

o la disposición ilustran sintácticamente la estructura del original. Los grafos léxicos o conceptuales son esquemas más elaborados en el lenguaje gráfico plástico, y quizá, instrumentos más potentes para no solo captar, por ejemplo, una estructura argumentativa, sino también, para contribuir activamente a desentrañar y discutir el sentido del texto original.

Por otro lado, Chica (2003) señala, además, que los esquemas son un producto de las experiencias, necesarios para comprender lo que se lee, es por eso que los estudiantes deben tener la oportunidad de manejar un cúmulo de experiencias que le permitan comprender lo que leen. Así mismo añade que es conveniente que éstos logren desarrollar una lectura crítica y reflexiva, evaluándose continuamente en lo que leen a partir de la capacidad comprensiva.

La Paráfrasis en la Comprensión Lectora

La paráfrasis se define como la apropiación de nuevas ideas y nuevos conocimientos para expresarlos con palabras propias del lector, de acuerdo a lo descrito por Anderson y Pearson, (1984), citado por la UNEFA (2009). Se estima que uno de los hallazgos más comunes de los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias, comentarios o paráfrasis es esencial para la comprensión, la cual constituye el centro de ese proceso y se recomienda enseñar al estudiante a hacerlas desde los primeros grados hasta el nivel universitario, si fuese necesario.

Afirman igualmente los eruditos que los lectores competentes aprovechan las pistas contextuales, la comprensión lograda y su conocimiento general para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce. Por ejemplo, si desconoce el significado de una palabra, leerá cuidadosamente y tratará de inferir el

significado de la misma en el contexto, sin la necesidad de buscar ayuda en el diccionario, lo cual, una vez entendido, le permitirá parafrasear lo leído.

En este sentido, la paráfrasis consiste en una explicación o en la interpretación de un texto con palabras propias para hacerlo más comprensible. Se puede dar el caso que se utilicen algunas ideas de un autor y agregar otras personales. Esta herramienta se puede emplear para resumir el contenido de una exposición o cuando las ideas de un autor no están muy claras, en este caso específico se utiliza la paráfrasis para elaborar una redacción propia de acuerdo a nuestro estilo particular de escritura.

Ahora bien, el ejercicio de esta habilidad de lectura es bastante útil en la escritura del resumen, la reseña, el ensayo entre otros textos académicos como estrategia argumentativa. No obstante, el sujeto tiene que ser muy cuidadoso con la forma de presentación de los argumentos, toda vez que no se evidencia una textualidad con relación al escrito original, es decir, que este proceso no se interprete como plagio de las ideas del autor.

En este orden de ideas, hay que advertir que la paráfrasis no solo se aplica a la lectura sino también a la escritura. En el caso que ocupa a este estudio, en la lectura están presentes la inferencia, la comprensión global y la elaboración. Así, la inferencia, como se argumentará más adelante, es una estrategia a través de la cual el sujeto debe razonar, interpretar y elaborar conjeturas que van más allá de lo explícito, esto es, lo no dicho en el texto, valiéndose de la información contenida en el mismo, al igual que los conocimientos previos del lector, sus experiencias, observaciones y creencias.

De esta manera se estimula el papel activo que debe jugar el lector en la comprensión de un texto, la confianza en sí mismo y la utilización de su acervo cultural. De hecho, lo dicho por los autores referenciados en este acápite permiten inferir que la comprensión global revela lo que el lector ha podido identificar y

retener con los aspectos más importantes del texto y del mensaje fundamental que se expresa una vez interpretado y analizados textos escritos.

Las Inferencias en la Comprensión Textual

La comprensión de un texto es un proceso que depende de lo que el autor ofrece y de las deducciones que el lector elabore, es decir, de la producción de inferencias. Las inferencias representan claves o procesos mentales que el sujeto realiza para lograr la interpretación de la realidad, gracias a estas “[...]se puede desvelar lo “oculto” de un mensaje, leer entre líneas, hacer explícita en nuestra mente la información implícita del pasaje, [...] las inferencias dependen del contexto en que se establecen y de la enciclopedia cultural de la que dispone el lector, se pueden dar a partir de la lectura, de la palabra o de la imagen” (León, 2003. pp.24. 30. 31).

La inferencia ha sido un concepto trabajado por muchos autores, quienes la han considerado como parte fundamental del proceso de comprensión textual. Por ejemplo, Bartlett (1932), las describe como el proceso por el cual el lector extrae información de su memoria y añade a la que recibe, de esa manera se logra la interpretación. Bruner (1957) por su parte identifica a la mente humana como una “máquina de inferencias”, que tiene la destreza de activar y organizar el conocimiento que el lector posee; así identifica las inferencias como esquemas en los que se mezcla de forma estratégica la información almacenada en la memoria con la información entrante a fin de producir un conocimiento organizado y coherente, entonces los sujetos no son meros receptores de la información sino constructores activos de información a partir de una estimulación.

Las inferencias se han convertido en el objeto de estudio de la psicología de la comprensión del discurso. Esta se basa en examinar segmentos discursivos más complejos que las oraciones. Considera que el proceso de comprensión se basa en las inferencias dadas a partir de tres funciones: la función cognitiva que permite

adentrarse a la información implícita, la función comunicativa que se refiere al tipo y a la cantidad de información que el autor ofrece al lector a partir del texto, y la función conductual que comprende el tipo de estrategias que el autor utiliza para dirigirle el contenido al lector. (Gutiérrez – Calvo ,1999).

La psicología ha establecido que las inferencias son el producto de procesos cognitivos como la percepción y la memoria. De esta manera el lector es capaz de leer y organizar información que, almacenada en la memoria a largo plazo, permite la activación y la conexión de dicha información, que al momento de ser procesada da origen a los tipos de inferencias que el lector realiza y que dependen del nivel del género del texto.

Los conocimientos previos son otro factor crucial al momento de construir inferencias, porque no sólo ayudan a esclarecer el significado de lo que se lee, sino que agilizan el proceso de comprensión. Clark, Haviland y Schank (1976) hacen énfasis en la importancia del conocimiento previo en la generación de inferencias durante el proceso de comprensión. Realizan una clasificación basada en dos criterios dicotómicos relacionados: la dirección y la autorización. Según el primer criterio las inferencias pueden dirigirse hacia atrás, si se conecta la oración que se está leyendo con la anterior, o hacia adelante si se aporta nuevas ideas a la información dada; en cuanto a la autorización, el autor es quien tiene el derecho para sugerir o autorizar al lector la realización de una determinada inferencia con la finalidad de que se alcance un nivel de comprensión efectivo. De los dos criterios surgen tres tipos de inferencias, las primeras son las inferencias hacia atrás autorizadas; las segundas las inferencias hacia atrás no autorizadas, estas inferencias conectan la oración leída con las anteriores, y, por último, las inferencias hacia adelante que quedan eximidas del criterio de autorización al no ser demandadas por el escritor, sino que deben ser realizadas por el lector.

En conclusión, al contrario de Clark y Haviland sostienen que el lector debía realizar un mínimo número de inferencias posibles, buscando el trayecto más corto para llegar a la comprensión, Schank (1972, 1973, 1975) sustenta que el lector debe realizar un gran número de inferencias, especialmente hacia atrás, ya que de esta forma se le facilitaría la elaboración de condiciones suficientes para llegar a la comprensión textual. Schank distingue inferencias que surgen de las consecuencias de dos condiciones, las absolutamente necesarias que serían aquellas que activan el conocimiento relativo y las razonablemente necesarias que se llegan a ellas por lógica.

Reder (1980) formuló un modelo de elaboración de guiones para demostrar la necesidad de generar inferencias más elaboradas en el proceso de comprensión lectora. El autor diferencia dos tipos de inferencias, las que representan los conceptos fundamentales de un guion o esquema y las elaboraciones. Las primeras se dan cuando el lector al enfrentarse con el texto exceptúa acciones o conceptos claves de un guion y el sujeto las genera activando su propio conocimiento. Este tipo de inferencias suelen ser comunes entre individuos pertenecientes a una misma cultura; las segundas, son de naturaleza idiosincrásica, variando las inferencias tanto en número como en contenido de unos lectores a otros, en este tipo de inferencia se encuentran las descripciones físicas, los rasgos psicológicos de los personajes, las metas e intenciones del lector. El autor propone en el área educativa algunas ideas relativas a las elaboraciones, considerando que una de las formas de mejorar la comprensión es orientando a los estudiantes a inferir de manera automática la información implícita en el texto, lo que le ayudaría a comprender la información venidera; además destaca el papel del conocimiento del que parten los estudiantes acerca de los conceptos referidos en el texto y así poder realizar las inferencias requeridas y complementar la elaboración de la información.

Just y Carpenter (1987) les dieron gran importancia a las inferencias. Los autores utilizaron como criterio la necesidad de recurrir a todas las partes del texto

que resulten indispensables para llegar a la comprensión, aunado a la consideración de la direccionalidad de la información a conectar y el nivel de representación que el lector debe alcanzar en función de sus objetivos, es decir, que las inferencias que realice o no, dependen de los objetivos propuestos por el lector. De esta forma si lo que pretende hacer el lector es una lectura rápida y superficial, es posible que no alcance a hacer todas las inferencias necesarias, pero si el objetivo es examinar hasta el último detalle del texto puede necesitar todas las inferencias posibles para adquirir una representación elaborada y compleja.

Brien et al (1988) destaca dos grupos de inferencias: las necesarias para comprensión y las elaborativas. Las primeras tienen que ver con las anáforas y las relaciones causales; las segundas, aunque amplían lo que dice el texto, no son necesarias o esenciales para la comprensión.

Vonk y Noordman (1990, citado por León y Pérez 2003) cuestionaron el criterio de necesidad o lo que les interesa saber, que resulta accesorio para la comprensión mediante una clasificación basada en dos dimensiones diferentes: el grado en el que las inferencias puede deducirse a partir de la información que aparece en el texto y la medida en que la inferencia contribuye a la representación. Clasificándolas de la siguiente manera: a) deducidas necesariamente o autorizadas, b) probablemente ciertas o no autorizadas, c) contribuyentes a la coherencia local, d) contribuyentes a la elaboración de una representación. Por tanto, sustituyen el criterio de necesidad por el de contribución a la coherencia local. Estos autores resaltan el carácter relativo de la comprensión como una función entre ésta y la presencia de factores propios tanto del lector como del texto.

Till, Mross y Kintch (1988) se interesan por estudiar las inferencias y el momento exacto en que estas se realizan, a partir del modelo de activación, selección y elaboración, considerando tres fases sucesivas que se dan en el proceso de comprensión textual:

1.) Fase de activación. Está relacionada con los significados de cada grafema y fonema en el momento que se realiza la lectura. Esta fase se desarrolla de forma rápida en menos 50 ms tras la presentación, y en este momento el contexto no tiene ninguna influencia en la activación de significados.

2.) Fase de selección. En esta fase el contexto sugiere el significado apropiado y omite el significado que es inapropiado. Esta fase se cumple después de 350-400 ms.

3.) Fase de elaboración. Se consolida el significado apropiado y seleccionado en la fase anterior. Se produce a partir del 500 ms posterior a la codificación del mensaje y en esta fase es donde tienen lugar las inferencias.

Till et al (1988) delimita el curso temporal de las inferencias a 500 milisegundos aproximadamente y sirve como criterio para la agrupación de dos tipos de inferencias, las que se dan antes de la elaboración de la información y las que se desarrollan en esta fase como las inferencias elaborativas.

Los modelos constructivista y minimalista vinculan a las inferencias con la comprensión textual. Asumiendo que el sujeto es capaz de comprender un texto cuando toma los conceptos previos para interpretar la información entrante, refiriéndose de esta manera a la generación automática de inferencias. McKoon y Ratcliff, (1986, 1992, 1995, 1998) se oponen a la visión constructivista al expresar que la producción de inferencias durante la lectura es “mínima”, así exponen que la producción de inferencias se basa primero en una coherencia local, que no es más que la relación que establecen segmentos discursivos muy cercanos, y, segundo, una rápida disponibilidad, que comprende toda la información que se encuentra en la memoria de trabajo.

En los últimos años, según el análisis que hace León y Pérez (2003) acerca de los estudios de las inferencias en la comprensión textual, se fundamentan en estudiarlas según el nivel representación y el tipo de conocimiento en los que se

basan. Al respecto, autores como Perfetti (1989) conceptualiza el proceso de comprensión como un continuo proceso de inferencia que tiene lugar a través de los diferentes niveles de representación en el lector. Por ello, la inferencia es un medio por el cual las personas mejoran la información disponible por medio del conocimiento conceptual y lingüístico. Como bien lo considera Goodman (1987) citada en Ferreiro y Gómez (2013):

los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor entre muchas otras cosas. Incluso pueden utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba implícito o explícito (p. 22).

Estrategias para mejorar La Comprensión Lectora

Las estrategias de la comprensión lectora son definidas como acciones que deben ser ejercitadas con la finalidad de mejorar esta habilidad de los estudiantes, según lo argumenta Condemarín y Coll. (s/f c.p. González 2007, p. 56), especialmente cuando ya son mayores (segundo ciclo básico o secundaria), las cuales han sido afianzadas en diversos cursos o asignaturas con problemas de lectura, siendo su eficacia notable. Entre estas estrategias menciona:

1.Ejercitar permanentemente: Este ejercicio continuo no siempre se hace, a sabiendas que mientras más lean, mejor lo harán. Para ello, es necesario seleccionar textos entretenidos, interesantes, significativos, que contenga vocabulario y estructuras gramaticales acordes con la comprensión de los lectores estudiantes. Incluso, se puede matizar esta sugerencia con lecturas silenciosas, lecturas orales en voz alta, de acuerdo a las necesidades de los cursos

y de la planificación. Lo anterior, implicaría que el docente debe ser muy selectivo con los textos para para que la comprensión lectora sea más eficaz por parte de los discentes.

2.Repetir las lecturas: En este caso es posible seleccionar un texto breve, derivado de alguna lectura mayor, pudiendo extraer un capítulo o un par de páginas solamente. Se debe motivar a los estudiantes leer y releer hasta que crean comprender el texto seleccionado; y luego, cuando estén preparados, comunicarlo al docente mediante una breve conversación, con lo cual se observa si efectivamente o no alcanzó los niveles adecuados de comprensión lectora. Con ello, será posible conversar en conjunto, pudiendo establecer alumnos como monitores que ayuden a los compañeros a alcanzar mejores índices de efectividad. En otros términos, por medio de esta estrategia se estaría afianzando la argumentación oral de los estudiantes como una forma de evidenciar que la lectura del texto llegó a una significación o comprensión del mismo.

3.Lecturas simultáneas: Esta estrategia puede resultar útil en los cursos de grados menores, pero tiende a olvidarse en los grados mayores. El docente o un buen lector leen el texto en voz alta, con ritmo moderado, respetando las pausas, y los estudiantes escuchan, pero teniendo el texto ante sus ojos. La simultaneidad de la lectura personal y la lectura del guía se convierte en un ejercicio que provoca mayor comprensión lectora del texto. Lo anterior, implicaría para el caso del presente estudio un proceso de lectura colaborativa entre el docente y los estudiantes.

4.Lectura Eco: Es una estrategia poco utilizada, eficaz en la corrección de la lectura y la dicción. Esta consiste en que un docente o lector guía lee un trozo (de una o dos oraciones) y el estudiante repite, a su vez, pero en voz alta.

Con ello se transmite un modelo de lectura que, en la medida que se va ejercitando, se convierte en un hábito. Esta técnica sólo puede usarse con textos cortos, pero significativos.

5.Comentar el texto en conjunto: Esta estrategia no es señalada por Condemarin y Coll (s/f), pero se puede usar con éxito, sobre todo, y específicamente en la técnica del Seminario Socrático, habiendo dado estupendos resultados según los estudiantes, siendo efectiva para la comprensión de lo leído.

En el mismo orden de ideas, Pérez (2005) afirma que las estrategias para la comprensión lectora son el conjunto de acciones utilizadas para abordar un texto y por un cierto grado de conciencia de los propios métodos de lectura y de las exigencias de la tarea. Los buenos lectores no se caracterizan necesariamente por la posesión de habilidades técnicas (aunque pueden tenerlas), sino por la posesión de tales estrategias de cognición, las cuales, según Cassany (2012) permiten a un lector competente:

detectar las ideologías que subyacen a los discursos, descubrir sus tautologías e incoherencias o tomar conciencia del contexto desde el que se escribieron; que también pueda darse cuenta de las opiniones presupuestas, rechazadas o ignoradas por el autor, de la actualización que hace éste de unas determinadas convenciones de género o del origen especializado de determinados términos y conceptos, además de identificar los usos lingüísticos particulares que utiliza para conseguir sus propósitos. (p.45)

De los anteriores planteamientos se deduce que un lector competente es capaz de afrontar la lectura de cualquier tipo de texto para desentrañar de este toda su estructura, tanto superficial como profunda con el fin de llegar a la significación y comprensión del mismo.

Otro tipo de estrategias se relaciona con la conciencia que tenga el lector sobre el proceso de la comprensión. Este tipo de actividades llevan a que lector crítico llega al nivel metacognitivo o metacomprensión textual. En este contexto, muchas de las falencias que presentan los estudiantes al enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto obedece a que no toman conciencia de si entienden o no lo que están leyendo. Por consiguiente, el hecho de darse cuenta de que no se entiende algo es fundamental para poder superar este obstáculo.

Coherente con las anteriores consideraciones, López (1997) afirma que:

(...) la metacomprensión le permite al lector saber qué es lo que necesita para comprender, qué está pasando mientras lee, cuál es su estado de comprensión del texto y darse cuenta de si está comprendiendo o no lo que lee, durante el proceso mismo. Además, y más importante aún, el lector puede, en consecuencia, regular su proceso de lectura y en caso necesario si éste no está siendo eficiente, decidir sobre la necesidad o conveniencia de usar otras alternativas más eficaces. (p. 78)

Para la autora es evidente que el lector para llegar al nivel metacomprensivo debe de haber evolucionado por niveles de lectura como el literal, inferencial y el crítico, en la medida en que para tener conciencia de su proceso en la comprensión textual implica una especie de autoexamen para determinar las falencias que tiene durante la lectura de cualquier tipo de texto. Por ello, en esta investigación se asume la metacomprensión lectora a partir de los planteamientos de Flavell (1970, 1981 citado por Garner: 1987b) y en Garner (1987b) con base en los siguientes aspectos de la metacognición aplicada a la comprensión lectura:

Sobre las personas, como individuos conocedores y pensantes.
Incluye conocimiento de carácter universal El conocimiento metacognitivo. Éste incluye el conocimiento y las creencias sobre el

conocimiento y sobre cómo se conoce en general, además del conocimiento sobre las capacidades y carencias propias para conocer y se construye a partir de tres variables:

, conocimiento intraindividual y conocimiento interindividual.

Sobre la tarea.

Sobre la estrategia.

Visto esto, la metacognición en el campo de la lectura significa tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el sujeto-lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, es decir, pueda darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo mitigar esa problemática.

Por su parte Solé (1996) tiene una clasificación para las estrategias de la comprensión lectora en coherencia con el propósito que guía al lector en su proceso lector. Así presenta los siguientes grupos:

1. Estrategias para determinar los objetivos previos de la lectura. Grosso modo, siempre se hace una lectura con un objetivo definido, nunca leemos por leer. Por consiguiente, previamente se ha planteado el para qué y por qué se va a leer. Por ello, la formulación previa de objetivos determina no sólo las estrategias que se activarían para construir un significado del texto, sino el control que se va implementando a medida que avanza la lectura.

2. Estrategias que permiten elaborar y probar inferencias textuales. En este sentido, el lector debe ser capaz de hacer predicciones, esto es, puede anticipar lo que sigue para determinar su significado. De esta manera, el sujeto, por medio de un proceso de metacomprensión, controla su propia comprensión, validando o rechazando sus predicciones, es decir, confirma de acuerdo a la coherencia que encuentra el contenido del texto y sus presaberes.

3. Estrategias dirigidas a sintetizar y extender el conocimiento adquirido mediante la lectura. Por medio de estas estrategias el lector contextualiza la

información recibida para internalizarla como parte de los conocimientos que sobre determinada área del saber se deben poseer.

En efecto, las estrategias propuestas por Solé se pueden observar en el propósito general del presente estudio en la medida en que, independientemente de la mediación didáctica de la OVA, el fin último del proceso de intervención es la comprensión textual por parte de los estudiantes, es decir, la producción de significación de estos a partir de la lectura de los textos.

De esta forma, se estaría de acuerdo con el modelo de “enseñanza recíproca” elaborado por Polinear (citado por Coll et al., 1990) para promover la comprensión de la lectura por medio de cuatro estrategias básicas:

1. Formular predicciones
2. Formular preguntas
3. Aclarar dudas
4. Resumir las ideas del texto

Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA)

Nunca otro tema relacionado con la incorporación de las TIC en la educación había despertado tanto el interés de la comunidad docente, como los objetos de aprendizaje. Tal vez porque ha sido un tema que se ha desarrollado, por lo menos en Colombia en los últimos dos años, con un sentido que privilegia lo educativo sobre lo tecnológico y dirigido hacia el uso en la práctica docente. Buena parte del interés mostrado por los docentes se centra sobre la definición misma de los objetos de aprendizaje ya que desde su reconocimiento se deriva la posibilidad de generar

suficiente apropiación conceptual de forma tal que posteriormente sea posible la identificación de nuevos espacios y formas de aplicación. (Camacho, Chiappe Laverde, & López de Mesa, 2012).

Un objeto de aprendizaje se entiende como una entidad digital, autocontenible y reutilizable, con un claro propósito educativo, constituido por al menos tres componentes internos editables: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. A manera de complemento, los objetos de aprendizaje han de tener una estructura (externa) de información que facilite su identificación, almacenamiento y recuperación: los metadatos (Chiappe Laverde, 2009)

Chiappe Laverde (2009) menciona que el objeto virtual de aprendizaje debe ser auto contenible, debe ser reutilizable, que deben tener un claro propósito educativo y que un objeto de aprendizaje está constituido por al menos tres componentes internos editables como son:

- Los contenidos.
- Las actividades de aprendizaje.
- Los elementos de contextualización.

Implementar los objetos virtuales de aprendizaje en la educación se ha convertido en una oportunidad más para desarrollar el aprendizaje colaborativo e identificar el potencial de los estudiantes en el uso de las TIC. El fortalecimiento de la calidad y al mejoramiento de las condiciones de cobertura de los distintos niveles educativos a través de las TIC, pronostican un aprendizaje significativo en la educación.

2.1.2. Bases Investigativas

2.1.2.1. Antecedentes Históricos

Los adelantos en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), brindan la oportunidad de incorporar nuevas herramientas en el proceso educativo dentro de las instituciones educativas, hecho que ayuda a modernizar, mejorar los ambientes de aprendizaje, dinamizar la enseñanza y mantenerla acorde del progreso actual (Area, 2005). En la realidad cambiante, tanto en el ámbito global como en el nacional y regional, los centros educativos deben atender las nuevas necesidades de la población (Godoy-Rodríguez, 2009).

Un amplio conocimiento de la relación entre educación, tecnología y desarrollo es crucial para el uso adecuado y eficaz de las TIC con fines educativos.

Así, el uso de la tecnología en una sociedad de la información depende de consideraciones técnicas, así como de circunstancias económicas, políticas y sociales. En vista de la multidimensionalidad y el profundo impacto de las nuevas TIC en la educación y en la sociedad, esta discusión va más allá de su simple uso con fines de enseñanza-aprendizaje (Majumdar, 2005).

Ahora bien, la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje es ante todo, acerca de la pedagogía, sobre crear un entorno para las actividades de los estudiantes que conduzcan a un aprendizaje de experiencias sostenible y significativo. Teniendo en cuenta esto, es indudable que se conceda a las TIC una gran importancia y en consecuencia, se trate de adaptar la organización y el funcionamiento de estas a los sistemas educativos (Eurydice, 2001).

Las tecnologías de la información hacen parte vital en casi todas las actividades humanas y pueden ser utilizadas en los lugares más variados y para múltiples propósitos, rompen las barreras para el desarrollo humano en maneras, que antes no eran posibles. Estas facilitan el conocimiento, ya que permite el acceso universal a la

información, que es esencial en la educación, para el mejoramiento de las capacidades humanas; si bien la educación desarrolla las habilidades cognitivas, la información da contenido al conocimiento (Gomez y Beltran, 2005).

Las nuevas TIC han roto viejas barreras de tiempo y espacio, lo que ha hecho posible generar, almacenar, transmitir, recuperar y procesar la información y el conocimiento a una mayor velocidad, eficiencia y flexibilidad, han abierto casi ilimitadas posibilidades, para profesores y estudiantes en términos de flujo de la información y la comunicación humana.

Así, las escuelas y los sistemas educativos se encuentran bajo una enorme presión para proveer a cada salón de clases (e incluso a cada estudiante) de acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Al mismo tiempo, los dota de nuevas herramientas de trabajo y modernización, con importantes beneficios en el nuevo contexto global (Bonina y Frick, 2007).

Actualmente, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los sistemas educativos, ha cobrado especial relevancia bajo el supuesto de que estas herramientas pueden promover una mejor calidad de los mismos y facilitar el aprendizaje, además de contribuir a reducir la brecha digital, sin embargo como toda estrategia, hipotéticamente hablando, si esta no se implementa de manera adecuada en el entorno en el que se planea usar, los resultados no serán los esperados; la idea no es suministrar dotación material, si no facilitar el conocimiento y la disposición de utilizarlos teniendo en cuenta las necesidades y particularidades propias de dicho lugar.

La información y el conocimiento han jugado un papel importante a lo largo de la historia de la humanidad. En las últimas décadas del siglo XX las relaciones entre los distintos agentes sociales se han visto intensificadas por la ampliación de las capacidades técnicas de las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC). Las instituciones educativas, como parte integrante de la sociedad, también

han participado en este proceso, aunque su introducción se ha realizado de forma más lenta que en otros sectores (Barro, 2004).

Lo anterior, grosso modo está vinculado como ya se mencionó, a factores como la dotación, soporte y las actitudes de quienes tienen que llevar a cabo el proceso de incorporación. Alrededor del mundo muchos países han introducido las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las escuelas a través de diferentes cursos de acción, y esto puede lograr que estas sean adoptadas fácilmente, o sean tomadas como una imposición hecho que afectaría notablemente su difusión y por tanto su éxito en el sistema educativo (Gulbahar y Guven, 2008).

Sin embargo, muchos de estos recursos se subutilizan, ya que, o se desconoce su importancia, o no se tienen las habilidades necesarias para involucrarlas en el proceso enseñanza aprendizaje. El uso de las TIC requiere además del conocimiento técnico de cómo operarlas, el conocimiento para usarlo y aplicarlo en entornos educativos en los que se busca acercar al estudiante, a las distintas áreas del conocimiento, a través de la tecnología. Ello implica algunos presupuestos, como el manejo de dispositivos de última generación, la creación de ambientes de aprendizaje basados en TIC, superación de obstáculos como la carencia de infraestructura o de materiales entre otros. La necesidad de realizar un análisis al respecto es congruente a los nuevos y cada vez más cambiantes elementos que las tecnologías de la información vienen ofreciendo y que encuentran en las instituciones educativas, una valiosa oportunidad de aplicación.

2.1.2.2 Antecedentes investigativos

a. Investigaciones desde el ámbito internacional: la mediación tecnológica en los procesos de enseñanza

García (2013) presentó el estudio: “La incorporación de plataformas virtuales a la enseñanza: una experiencia de formación online basada en competencias”. La

investigación presenta el diseño de un modelo para la formación por competencias sobre la plataforma de aprendizaje VirtualProfe4, de la Universidad de Sevilla, España. Este modelo fue formulado a través del diseño de un curso dirigido a estudiantes de Diplomatura en Educación Física, de manera que les enseñe a incorporar las TIC en el desarrollo curricular de la secundaria, promoviendo y potenciando la integración de recursos digitales en red en contextos de aula.

En primer lugar, presenta las características de la plataforma VirtualProfe4, entre las cuales se destaca, el desarrollo de actividades individuales y grupales, herramientas para la comunicación, gestión de contenido, gestión de participantes y de evaluación y seguimiento. Esta plataforma también ofrece la siguiente ventaja: interactividad, flexibilidad, sencillez, versatilidad y seguimiento.

En segundo lugar, presenta el modelo de formación on line basado en competencias, al respecto se relacionaron las necesidades y problemas del grupo con las características propias de la ocupación y del mercado laboral. En tal sentido, se hace una adaptación del modelo de formación, desarrollado por Buzón y Barragán (2004), en donde los objetivos del curso parten del contexto y las necesidades, y a partir de estos se generan: los resultados de aprendizajes en términos de competencias, la configuración y estructuración de los contenidos a desarrollar, el diseño de la metodología didáctica, la planificación de actividades para el logro de competencias y el diseño de evaluación.

Igualmente, se tiene en cuenta que el rol del docente y el estudiante bajo estos nuevos enfoques ha cambiado, para lo cual toma el estudio toma un modelo centrado en el alumno donde se desarrolla el autoaprendizaje. El alumno, adquiere conocimientos, adquiere experiencia y desarrolla destrezas, el teletutor y mentor, aporta conocimiento, aporta experiencia, asesora y media, además existe una retroalimentación permanente de los actores.

El curso está compuesto por tres módulos en los cuales convergen competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas. Adicionalmente, se tiene en cuenta los siguientes tipos de aprendizaje: aprendizaje instrumental, aprendizaje colaborativo, creación e innovación en sus prácticas y transformación disciplinar.

A su vez cada módulo está conformado por una presentación, las competencias a desarrollar, actividades didácticas: ejercicios, prácticas y un sistema de evaluación. El desarrollo del curso fue apoyado con teletutores, profesores mentores y profesores expertos.

Como conclusiones generales la autora propone que la calidad de educación en un entorno virtual está basada en el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan la interactividad y la colaboración para la construcción de conocimientos significativos. Además, el diseño de los materiales educativos debe contribuir a que el alumno asimile los conocimientos, explore, experimente y relacione conceptos y sea creativo. Por consiguiente, en los resultados de esta investigación se observó un cambio de actitud en los sujetos intervenidos quienes mostraron interés por el desarrollo de las actividades por medio de la plataforma tecnológica.

Por otro lado, con relación a los aportes del presente estudio se rescata la utilización de herramientas tecnológicas como una nueva forma de resignificar la enseñanza de contenidos curriculares en las aulas de clases, especialmente en el diseño de materiales interactivos que contribuyan a que el estudiante tenga un papel activo frente a los conocimientos, es decir, que asimile, procese e integre con los saberes previos que tiene sobre una temática específica.

Rodríguez (2014) realizó una investigación: “Uso de las herramientas Web 2.0 y la comprensión lectora”. La finalidad del estudio fue determinar el uso de la herramienta Web 2.0 y la comprensión lectora en estudiantes de la segunda etapa del subsistema primaria del Municipio Mauroa, Estado Falcón. Teóricamente, la investigación

desarrolla información importante sobre el uso de la web 2.0 y la comprensión lectora además de factores relacionados con las dimensiones e indicadores escogidos por el investigador. Para ello, resultaron funcionales los aportes de Tapiador (2008); Peña (2010); Moreno (2012), entre otros que fundamentan sus argumentos sobre la vinculación entre las herramientas web 2.0 y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Metodológicamente, el estudio se realizó bajo el paradigma descriptivo correlacional, por cuanto determinó la relación entre el uso de la Herramienta Web 2.0 y Comprensión Lectora, en la medida en que se refiere a la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y los procesos de los fenómenos estudiados. El diseño de esta investigación fue de campo, no experimental, transeccional. De campo, porque se recogió la información directamente en el lugar de los hechos, de acuerdo al autor señalado.

La población objeto de estudio estuvo constituida por noventa y tres (93) sujetos distribuidos entre tres (03) docentes y noventa (90) estudiantes de la segunda etapa del subsistema primaria (4to, 5to. y 6to. grado) de la Escuela Bolivariana Elías David Curiel. Los resultados del estudio evidenciaron que los estudiantes desarrollaron competencias en investigación, producción, colaboración y comunicación, pero de manera inadecuada. Caso similar se observó en los resultados obtenidos por los mismos con la utilización de las herramientas web 2.0, esto es, los estudiantes no utilizan correos electrónicos, blogs educativos, redes sociales entre otros, lo cual obedeció al poco conocimiento que estos tenían sobre los mencionados aplicativos.

El aporte de la presente investigación para la actual radicó en la información teórica, además las problemáticas presentadas y estrategias en lo que atañe al uso de la Herramienta Web 2.0 y Comprensión Lectora; identificando las competencias y habilidades que deben tener los estudiantes para el uso de las herramientas Web 2.0., también permitió evidenciar la aplicabilidad de software específicos que propicien la

asimilación de los contenidos necesarios para fortalecer el aprendizaje de la comprensión lectora, previa detección de necesidades en pro de una buena selección de herramientas que permitan abordar con éxito el problema planteado.

Siguiendo con los aporte internacionales, Briseño (2015) presentó el estudio: “Lectura comprensiva como herramienta para el desarrollo critico reflexivo en estudiantes de educación universitaria”, cuyo propósito fue vincular el pensamiento crítico - reflexivo con su pertinencia y desenvolvimiento en la educación universitaria, concibiendo este espacio como el escenario en el cual los jóvenes adultos manifiestan madurez para expresar el conocimiento y, además, son mentes fértiles capaces de comprender los diversos contenidos programáticos incluidos en los pensum de estudios. Siendo la lectura comprensiva el eje que motoriza el hacer de estas acciones en las mentes de los jóvenes, para ello se utilizaron teorías de Goodman (1996), Smith (1997), Durkin (1993), Solé (1994), Laiton (2010), Ennis (1985).

El estudio se enmarcó bajo el paradigma interpretativo y a la fenomenología como tradición de la investigación cualitativa en dos vertientes a decir: la descriptiva y hermenéutica las cuales orientan la propuesta de lógica secuencial para toda la dinámica de ejecución de la misma. Se utilizaron diversas técnicas para la recolección de datos: una entrevista con informantes claves, la cual está conformada por trece (13) preguntas dirigidas a cinco (5) personas, también se utilizó un diario de campo, donde iba recogiendo las observaciones, conversaciones, expectativas, percepciones de manera precisa.

Como resultados de este estudio surgió la siguiente reflexión, el papel esencial de la lectura comprensiva se constituye en el eje fundamental de las actividades de docencia, los requerimientos que exige la educación universitaria representada por las expectativas de estos; implica que el estudiante sea capaz de leer comprensivamente, argumentando y valorando desde sus perspectivas, con estrategias

y actividades que sean adecuadas a la experiencia de los participantes brindando oportunidades para el trabajo cooperativo y colaborativo. Es considerada como herramienta, método o camino a seguir que permite relacionar, entender y lograr aprendizajes significativos mediante la búsqueda de información relevante enfocada en la investigación para el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Esta investigación aportó información teórica como: Goodman (1996), Smith (1997), Durkin (1993), Solé (1994), entre otros que argumentan sobre las estrategias que utilizan los sujetos al momento de enfrentarse a la lectura de cualquier tipo de texto.

b. Investigaciones desde el ámbito nacional: implementación de las TIC en la enseñanza de las disciplinas

En esta gestión de información, se encuentra el artículo producto de investigación de autoría de Avendaño (2013): “Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación”. Escrito que presenta los resultados producto del estudio: “Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria”.

En el escrito se plantea la situación actual del acceso a las TIC y la calidad educativa en Colombia, concretamente la situación presentada en el departamento del Atlántico, y a las diversas problemáticas del municipio de Malambo, rotulando aquellas asociadas a la educación.

Teóricamente, el análisis desarrollado fue trabajado desde las teorías del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Mead y la Teoría del Constructivismo de Lev Vygotsky. En el diseño metodológico se empleó el paradigma empírico analítico, esto es, una investigación de corte cuantitativo, alcance

explicativo, con un diseño cuasi-experimental, ejecutado con un grupo de trabajo y medidas pretest-posttest. Los resultados evidenciaron que la exposición a las TIC fortalece los procesos asociados con la competencia lectora, resaltando la necesidad de implementar estas en el acto pedagógico, con el fin de utilizar herramientas que le posibiliten al estudiante mejorar dichas competencias para hacer frente al contexto de la contemporaneidad.

En este mismo orden de ideas, Área (2010) presentó el estudio “Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las Competencias informacionales y digitales”. Investigación en la que se propone el diseño de actividades haciendo uso de las TIC basado en principios de escuela nueva, constructivismo social y en la alfabetización múltiple, adaptados a las nuevas necesidades del siglo XXI.

En la investigación se resalta que, en el contexto de estudio, los docentes ya han incorporado el uso de TIC en sus procesos personales y de planeación docente, pero hace falta el desarrollo de materiales didácticos digitales y el trabajo colaborativo, que permita el apoyo y el desarrollo de proyectos conjuntos.

Al respecto, propone un modelo basado en las características que se resumen a continuación: formar un alumno que reconstruya y de significado a la multitud de información, estimular la búsqueda de información en diferentes medios con una visión crítica y reflexiva, generación de propuestas de solución a problemas contextualizados, que hagan uso de diversos medios, formas de interacción y trabajo colaborativo y finalmente que el rol del docente sea de organizador y supervisor de actividades.

De la misma forma, Muñoz (2015) lideró la investigación: “La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación”. Estudio que tuvo como finalidad, mejorar los niveles de comprensión lectora a través del uso de las Tic en los estudiantes de grado Séptimo de la Institución Educativa Técnica

Agropecuaria Mariano Melendro de la Ciudad de Ibagué. Para ello, en la metodología, la población tomada fueron los estudiantes de grado séptimo del año en curso y la muestra se dio por medio de tres (3) distribuciones. En tal sentido, se utilizó una metodología de enfoque mixto compuesto por las estrategias cualitativas tales como observaciones y rejillas, a nivel cuantitativo se aplicaron, sistematizaron y graficaron resultados de los instrumentos aplicados. El tipo de estudio fue experimental, se aplicaron una encuesta, mediante la cual se indagó sobre el acceso, uso y conectividad que tienen los estudiantes en relación a las TIC. También se realizó una prueba diagnóstica que permitió establecer las principales dificultades que poseen los estudiantes en relación a la comprensión lectora, seguido a esto se determinó los niveles de comprensión lectora en los que se encontraban. Posterior a esto, se desarrolló una estrategia didáctica que consistió en el diseño y aplicación de cinco (5) guías didácticas tanto digitales y físicas en donde se abordaron temáticas diferentes. Al finalizar este proceso se aplicó la prueba final escrita en donde se evaluó los niveles de comprensión lectora; esto permitió evidenciar si realmente se mejoraron los niveles de comprensión lectora en estos estudiantes objeto de la muestra. Como resultados se halló que la aplicación de las guías didácticas virtuales mejoró el nivel de comprensión lectora en comparación a los demás grupos. De lo cual se puede concluir que el uso de las TIC en ambientes educativos favorece el desarrollo de competencias siempre y cuando se cuente con la intervención del docente.

En el mismo sentido, Calderon (2015) presenta el trabajo final de maestría titulado: “Las TIC: motivación en la comprensión lectora. Propuesta de intervención”. Investigación que tuvo como propósito implementar una propuesta de intervención para mejorar la motivación hacia la lectura en un grupo de alumnos de segundo curso de Educación Primaria. A través de esta, se trató de concienciar a los discentes sobre la importancia de valorar el proceso lector, como elemento de acceso a nuevos conocimientos y de los importantes efectos colaterales que puede tener

sobre el resto de las áreas. Al respecto, se diseñaron una serie de actividades fundamentadas en un marco teórico y una amplia metodología que ayudarán a optimizar la valoración y la motivación de los alumnos hacia el proceso de la lectura.

Igualmente se encontró el artículo producto de investigación de autoría de Avendaño (2013): “Competencia Lectora y el Uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación”. Escrito que presenta los resultados producto del estudio: “Incidencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes de 3° grado de Básica Primaria”.

En el escrito se plantea la situación actual del acceso a las TIC y la calidad educativa en Colombia, concretamente la situación presentada en el departamento del Atlántico, y a las diversas problemáticas del municipio de Malambo, rotulando aquellas asociadas a la educación.

Teóricamente, el análisis desarrollado fue trabajado desde las teorías del interaccionismo simbólico de Herbert Blumer y George Mead y la Teoría del Constructivismo de Lev Vygotsky. En el diseño metodológico se empleó el paradigma empírico analítico, esto es, una investigación de corte cuantitativo, alcance explicativo, con un diseño cuasi-experimental, ejecutado con un grupo de trabajo y medidas pretest-posttest. Los resultados evidenciaron que la exposición a las TIC fortalece los procesos asociados con la competencia lectora, resaltando la necesidad de implementar estas en el acto pedagógico, con el fin de utilizar herramientas que le posibiliten al estudiante mejorar dichas competencias para hacer frente al contexto de la contemporaneidad.

2.1.3 Bases Legales

En el marco del siglo XX, Colombia tanto a nivel político como de planeación ha demostrado un vital interés por el tema de las tecnologías de la información y de la comunicación TIC. El mejor ejemplo de ello se puede observar en el documento CONPES 3072, (AGENDA, s. f.), intitulado “Agenda de conectividad: el salto a internet”, que propendía, siguiendo los lineamientos establecidos en el Plan Nacional de Desarrollo 1998 - 2002, destacándose por resultar el primer documento oficial en materia de política programática.

Siguiendo esta misma ruta se puede observar como con el Plan Estratégico 2000-2002, adelantado por el Ministerio de Educación Nacional, se diseñó un programa denominado “Modernizar los ambientes escolares”, a través del cual se reconoció explícitamente el aporte de las TIC en el mejoramiento de la calidad educativa y de la gestión educativa (MEN, 2001)

Este marco de significación fue un hito de cambio para Colombia y en especial para su dinámica en el ámbito de la educación, es por ello por lo que hoy en día se puede observar en la Constitución política actual, en su artículo 67, (de Colombia, 1991), la consagración del Derecho a la Educación y que ello se constituye en un servicio público que al ser apoyado por las plataformas tecnológicas le permite cumplir no solo con su función sino también con el derrotero que de ella nace.

Por tal razón, y dentro de esta misma dinámica se encuentran establecidas las normas institucionales de la Institución Educativa “Simón Bolívar”. En este sentido, se puede observar de forma reseñada en la siguiente tabla, a saber:

Tabla 2. Marco Normativo sustentación de las normas empleadas en el proyecto

Plan Nacional de Desarrollo 1998 – 2002	CONPES 3072. Uso de TI en los procesos Educativos y Capacitación en el uso de TI
--	---

Plan Estratégico 2000-2002	Objetivos para la implementación y uso de las TIC en el sector educativo. “Modernizar los ambientes escolares”.
Constitución política de Colombia	Artículo 67: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social...”
Derechos de Autor	Todos los derechos reservados (copyright)
Licenciamiento	Creative Commons, Reconocimiento – NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

Fuente: Elaboración propia.

Propuesta Oficial del Sistema Educativo Colombiano en Torno a la Producción Escrita

En Colombia, para el área de Lenguaje se han publicado los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 1998. Este documento se constituye como el referente para todo docente de lenguaje en el territorio nacional. En este aparecen los fundamentos desde los cuales las escuelas del país han de direccionar la enseñanza del lenguaje.

Los Lineamientos son un texto completo que se contextualiza con las reflexiones que sobre la pedagogía y el lenguaje se vienen dando en las últimas décadas. Así, en el documento se argumenta que el lenguaje debe concebirse mucho más allá de la formalidad de la enseñanza de la gramática y las reglas ortográficas. Gracias al lenguaje se construye y reconstruyen sentidos, de allí que el propósito principal es convertir a los estudiantes en sujetos competentes comunicativa y significativamente, con las competencias pertinentes para la producción de sus

propios textos y de significar varias tipologías discursivas, al igual que la comprensión de los mismos. En este sentido, ya no es suficiente con un enfoque semántico comunicativo, el cual hace énfasis en lo gramatical. Por el contrario, el lenguaje se desarrolla en contextos específicos dónde, cuándo, cómo y con quién (competencia comunicativa) comunicarnos son preguntas a las que el hablante o escritor de una lengua responde en su cotidianidad.

Ahora bien, en el documento en mención se hace mención a cinco ejes sobre los cuales pensar propuestas curriculares. Visto esto, en el caso del presente estudio, resulta pertinente enfocarlo desde la base curricular de los Lineamientos de lenguaje al eje referido a la interpretación y producción de textos, toda vez que:

Los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos, suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos... Los sujetos capaces de lenguaje y acción (Habermas, 1980) deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica, sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto). Por estas razones, es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir textos y las competencias asociadas a los mismos. En este sentido, estamos entendiendo el texto como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmáticas. (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, p. 36)

Por otro lado, se encuentran los Estándares de competencias en Lenguaje, los cuales pretenden el desarrollo paulatino y real de competencias: gramatical, textual, semántica, literaria. Asimismo, en estos se enfatiza en la producción textual, la interpretación textual, y el aprendizaje lúdico y crítico de la literatura y de otros sistemas simbólicos. En este documento se presentan los referentes básicos para el trabajo en el aula, con una clara repercusión en la formación de individuos

autónomos, capaces de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno, por medio del uso del lenguaje. Sin embargo, la flexibilidad de los estándares radica en que son un punto de partida amplio y manejable, susceptible de crítica y adaptación a partir de la creatividad del docente y de las necesidades e intereses de los estudiantes, de las directrices del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de las orientaciones de los mencionados Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.

Por último, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015) presenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como herramienta guía para toda la comunidad educativa para ser utilizados en cualquier momento del año escolar. Para el caso de presente estudio, se toman en consideración los DBA de grado sexto, específicamente los siguientes:

DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE
 • • LENGUAJE — GRADO 6° • •

1 Reconoce la situación comunicativa de diversos textos: propósito, a quién está dirigido, contenido, tipo de lenguaje, entre otros, y utiliza esta información para seleccionar el más adecuado según sus objetivos. Por ejemplo:

Con el fin de investigar para una exposición sobre el cambio climático, selecciona el texto más pertinente según su propósito.

• **Texto 1**



Cambio climático
Una explicación sobre las afectaciones a la biodiversidad

Diario El comunicador, periódico la Duna, febrero 18 de 2015.

• **Texto 2**



Microcuentos Calentamiento global
El día que el clima de la tierra cambió

Concurso de cuento infantil sobre el calentamiento global (2014). Centro cultural para la lectura y la escritura de tres lagos.

3 Recurre a citas textuales o parafraseo citando las fuentes para justificar sus hipótesis de comprensión (información literal o explícita e información inferencial o implícita). Por ejemplo:

LOS NASA

Los nasa o paeces son un pueblo originario de la zona andina colombiana que habita en el departamento del Cauca. Su lengua es el nasa yuwe o páez, en la que la palabra "nasa" se refiere tanto a la gente como a todos los seres que habitan en el territorio (la naturaleza y los espíritus). Fuera del Cauca, los nasa también se encuentran en departamentos como Valle del Cauca, Tolima, Putumayo, Huila, Cotaque y Meta. A la llegada de los conquistadores, en el siglo XVI, ofrecieron una dura resistencia y, aun hoy en día, mantienen una sólida defensa de su territorio. Actualmente, los nasa habitan casi un centenar de resguardos en todo el país, y en muchos de ellos conviven, además con otros etnias originarias y cercanas culturalmente, como los guambianos o miskit, los cacaonucos y los tatoroes.



TUMBO, Luz Eneida. Alrededor de la Tulpa (2014). Ministerio de Educación Nacional, Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Figura 1. Derechos Básicos De Aprendizaje

Fuente: (MEN, 2015)

2.1.4 Definición Conceptual y Operacional de las Variables

- a. **Variable dependiente:** un OVA como estrategia didáctica
- b. **Variable independiente:** la comprensión lectora en los estudiantes

Definición Nominal: Ova como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Definición Conceptual. Un OVA es una estrategia didácticas-tecnológica-asincrónica que brinda un espacio editable en la red para todos los miembros que deseen conformar una comunidad virtual.

Definición Operacional. Se operacionaliza en la Institución objeto de estudio, a través de las dimensiones: Estrategias de Enseñanza de la comprensión lectora, Fases metodológicas del uso de un OVA para el desarrollo de la comprensión lectora, posibilidades de un OVA en el ámbito educativo y funciones del lenguaje a través de los indicadores respectivos

2.1.5 Operacionalización de las Variables

Objetivo General: Implementar un OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto

Tabla 4. Operacionalización de las Variables

Objetivo General: Implementar un OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Diagnosticar, por medio de un test de caracterización, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto.	Ova como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria	Niveles de comprensión lectora	Análisis
			Paráfrasis
			Jerarquización
			Esquematización
			Síntesis
Determinar, por medio de encuestas y guías de observación, las estrategias utilizadas por los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa “Simón Bolívar”.		Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora	Formular predicciones del texto
			Planteamiento de preguntas
			Resumen de ideas
			Aclaratoria de dudas
Diseñar recursos multimediales en un OVA centrados en el análisis de la estructura textual para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes intervenidos		Recursos Multimediales	Texto
			Audio
			Videos
			Sonido

Determinar las diferencias significativas entre el desempeño de los estudiantes sometidos al proceso de utilización de un OVA con relación a aquellos que no realizaron dicho proceso.		Determinar las diferencias por medio de la prueba estadística
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación

Metodológicamente, el presente estudio está enmarcado una investigación multimetódica o mixta. La cual según Ñaupas (2014): “también denominada estudios de triangulación, convergencia, multimodal, investigación integrativa, investigación de métodos múltiples, etc. Este es un tipo de investigación que integra sistemáticamente los métodos de la investigación cuantitativa y cualitativa con la finalidad de obtener una mirada más completa del objeto de estudio” (p. 402). Lo anterior implica en el presente estudio la recolección y análisis de datos cuantitativos (cuasiexperimento) y cualitativos (interpretación de datos numéricos), así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias con base en toda la información recolectada para de esta forma lograr una comprensión más completa y total de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado sexto.

3.2 Tipo de Investigación

En coherencia con los planteamientos de Hurtado (2000, p. 401), el presente estudio se puede observar desde la óptica la investigación evaluativa en la medida en que el proceso se realiza con el propósito de apreciar la mayor o menor efectividad de este, en cuanto al cumplimiento de los objetivos del estudio con relación al contexto en el cual se presenta el problema de investigación. Asimismo, los resultados de una investigación evaluativa (Hurtado, 2000, p. 405) son evidenciables en las siguientes situaciones:

- Mejorar la efectividad de un programa, propuesta o diseño, en términos del logro de sus objetivos, su estructura, funcionamiento y metodología del programa, lo cual se hace al retornar al estadio proyectivo y reformular la propuesta.

- Resignificar la calidad de los resultados; esto se logra retornando al estadio interactivo y optimizando aspectos de la aplicación.
- Aumentar la eficiencia del programa, en términos de la relación proceso-resultado, lo cual se obtiene como producto el estadio explicativo.
- Optimizar la eficiencia del programa en términos de su pertinencia con respecto al contexto, o redefinir la población que ha participado en el desarrollo del programa, lo cual es posible utilizando los resultados del estadio descriptivo.

Por otro lado, tomando en consideración el objetivo que se persigue en esta investigación, se establece un diseño cuasi experimental, en el que se toman grupos intactos con características similares, de una institución educativa los cuales ya están conformados previamente al iniciar el año escolar, es decir, ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento. Se toman dos grupos (control y experimental) que posean características semejantes, y que permitan estar convencidos de que los efectos producidos en el estudio hayan sido obtenidos a través de la aplicación del experimento. (Hernández, 2014). En consecuencia, se definieron los grupos control y experimental, en los cuales se evaluaron el estado inicial de ambos grupos a través de una prueba pre-test (ver Anexo C) y los resultados obtenidos por la muestra en una prueba post-test después de la intervención (ver Anexo C), luego de aplicar la intervención didáctica de la OVA.

Atendiendo a la temporalidad y secuencia, el estudio es longitudinal, ya que a los estudiantes se les aplicó un pretest, y luego se aplicó la estrategia didáctica de la Ova, esta intervención, tuvo lugar durante dos meses y medio (un periodo académico). Posteriormente se aplicó una prueba post-test (instrumento de caracterización del PTA) para contrastar con los resultados de la prueba inicial, realizándose evaluaciones en períodos de tiempo distintos con fin de determinar el efecto de esta en los procesos de comprensión textual. En palabras de Visser (1985,

citado en Arnau & Bono, 2008) lo define como “la examinación de cambios producidos en el tiempo en una misma muestra. Además, agrega que se busca verificar diferencias interindividuales a través de los cambios intraindividuales.

Asimismo, este estudio se enmarca dentro de los diseños de campo, porque se realiza en el mismo lugar donde está el objeto de estudio; es decir la investigación se centra en hacer el estudio donde el fenómeno se da de manera natural. Al respecto, Arias (2012) afirma que “este tipo de estudio consiste en la recolección de datos de los sujetos directamente investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular variable alguna, es decir el investigador obtiene información, pero no altera las condiciones existentes”.

Tabla 3. Diseño cuasiexperimental

DISEÑO METODOLÓGICO	GRUPOS DE ESTUDIANTES	PRE-PRUEBA	INTERVENCIÓN	POS-PRUEBA
Control (GC)	1	P1		P2
Experimental (GE)	2	P3	X ¹	P4

Fuente: Elaboración Propia

3.3 Hipótesis

Hipótesis de trabajo

El OVA como estrategia didáctica contribuye significativamente en el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado sexto de la IE “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica en el departamento de Córdoba

3.4 Población, Muestra y Muestreo

En este acápite se hace referencia a los sujetos que constituyen la unidad de análisis de esta investigación, los cuales están constituidos por los estudiantes de grado sexto dado que estos son los garantes de la apropiación de la OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión textual. En este sentido, la población según Hernández (2018) hace referencia al “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. En el caso de la presente investigación la población corresponde a 110 estudiantes de grado sexto de educación básica secundaria.

Tabla 5. Distribución de la población

Institución Educativa	Estudiantes	Docentes
“Simón Bolívar”	110	6
Total	110	6

Fuente: Elaboración propia (2019)

En este orden de ideas, la población objeto de estudio es finita, accesible y fácilmente medible, que en el criterio de Méndez (2004), consiste en estudiar todos los elementos de la población. Por ello, se recomienda utilizarlo cuando la población de interés sea tan pequeña que un costo y tiempo adicionales en el estudio de la misma estén plenamente justificados.

Asimismo, según Hernández (2014) la muestra tiene como función básica determinar qué parte de una realidad en estudio (población o universo) debe examinarse con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población. En este sentido, Ñaupas (2014) considera que la muestra es un subconjunto o parte del universo seleccionado por una diversidad de métodos y según la representatividad del universo poblacional. Para el

caso del presente estudio se hizo un muestreo no probabilístico intencional (selección no fue al azar) a partir de dos grupos: uno control y uno experimental, correspondientes a 32 estudiantes matriculados en el grado sexto. Por otro lado, se intervinieron 6 docentes que orientan la asignatura de Lengua Castellana, cuya distribución se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 6. Distribución de la muestra

Institución Educativa “Simón Bolívar”	Estudiantes	Docentes
Sexto 1 (GC)	16	6
Sexto 1 (GE)	16	
Total	32	6

FUENTE: Elaboración propia (2019)

3.5 Procedimiento de la Investigación

En el desarrollo del estudio, se trabaja por fases, mediante el diseño de secuencias didácticas con actividades y demás elementos que ayudaron al logro de los objetivos. También, se tuvo en cuenta, los dos referentes teóricos en la que se apoyó la investigación, primeramente, Suárez R, F desde los procesos y estrategias para lograr la formación académica en cuanto a la oralidad. Seguidamente, los dos referentes teóricos Flower y Hayer con su método de planificación, producción y revisión.

Por lo anterior, las fases implementadas fueron: Diagnóstico, Contextualización, Documentación, Organización del texto, Producción del texto, Revisión, seguimiento, evaluación y divulgación.

A continuación se detalla en que consistió cada una de las fases.

Fase 1. Diagnóstico: En esta fase los estudiantes escribieron un texto siguiendo los parámetros de una situación comunicativa concreta y responde a qué se sabe (conocimientos previos). Posteriormente, deben ingresar a la OVA.

Un buen trabajo de investigación debe partir de un diagnóstico previo para medir la magnitud de la problemática existente y poder tomar acciones pertinentes. Se esperó como resultado que los estudiantes mediante su lectura tomaran conciencia del problema tan grande que se genera al no leer correctamente, por lo tanto, se socializó los escritos mediante lectura pública en el aula.

Fase 2. Contextualización: Esta fase correspondió a conocer que saben los estudiantes sobre la OVA según consulta, se motivó a participar activamente mediante comentarios, preguntas, inquietudes, entre otros. Se realizó avances para un OVA, como: nombre, objetivos, misión, visión, política de calidad y valores institucionales de la I. E. Simón Bolívar. Presentación de la página WEB de la Institución Educativa.

Fase 3. Documentación: Correspondió a la indagación o búsqueda de la información sobre las necesidades de documentación y conocimiento del género periodístico (se incluyó entrevista al rector de la institución), los tipos de textos con ejemplos y la estructura de los textos. En clase se conformó grupo de 5 estudiantes, se dispuso de computadores para la realización de la consulta. Posteriormente se socializó en clase, en diapositivas.

Fase 4. Organización: Respondió a cómo se organiza una lectura de un texto. Se plantea una orden a seguir para comprender el artículo de opinión y otros, el cual es parte fundamental de este estudio. Por medio de un esquema se inició la comprensión de textos. También, correspondió a la organización de ejes temáticos trabajados con actividades de comprensión textual que se incluyeron en un OVA desde el área de lenguaje.

Fase 5. Comprensión del texto: Correspondió a la elaboración de las actividades de Lectura, según libro: “Vamos a aprender. Lenguaje 6” del Ministerio de Educación Nacional. Pautas sobre qué se debe tener en cuenta para comprender textos.

Revisión (seguimiento): Respondió a la identificación de los logros y problemas textuales para resolverlos. Avances para un OVA.

Fase 6. Revisión: Los hallazgos en el proceso de lectura como: comprensión, uso de signos de puntuación, cohesión, coherencia, entre otros que se detectaron.

Relectura: El proceso de volver a leer por no comprensión u otros

Seguimiento de la ova: La identificación de los logros y problemas de comprensión de lectura para resolverlos.

Fase 7. Socialización: La presentación en público con lecturas y análisis de textos en el área de lenguaje a estudiantes del grado, docentes y directivos docentes y padres de familia.

Evaluación Final: Encuestas de satisfacción del proyecto, la elaboración de un OVA

Fase 8. Divulgación: La manera que se dio a conocer la ova a toda la comunidad educativa en general.

3.6 Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Las técnicas comprenden según Hurtado (2000), un conjunto de procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar respuesta a la pregunta de investigación. La técnica utilizada en esta investigación para la recolección de la información fue la encuesta, que según la autora antes citada se basa en “preguntar”.

Como instrumento, se utilizó el cuestionario, que según Chávez (2005) “son documentos estructurados, que contienen un conjunto de reactivos relativos (a los indicadores de una variable) así como las alternativas de respuestas que pueden ser abiertas o cerradas”.

Para el pretest y postest se utilizó como instrumento la prueba estandarizada de caracterización del nivel de fluidez y comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado, diseñada por el ICFES en el marco del Programa Todos a Aprender (PTA). (Ver anexo B). Instrumento que busca reconocer la lectura y su comprensión como parte esencial del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes. Bajo esta premisa, el PTA busca identificar el nivel de lectura de los estudiantes de 3 y 5 de los Establecimientos Educativos estatales focalizados en Colombia. Por ello, este instrumento evalúa la fluidez y la comprensión lectora, pues se espera que la información recolectada contribuya al desarrollo de estrategias de mejoramiento puntuales para estos aspectos y su posterior implementación en el aula.

De la misma forma, para el caso de la presente investigación se utilizó como técnica la guía de observación sobre los procesos de comprensión lectora en los estudiantes y docentes intervenidos (ver anexo A) con el propósito de determinar las principales estrategias que estos utilizaban durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. Al respecto, Hurtado (2000, p. 441) es enfática al afirmar con relación a la observación que esta “constituye un proceso de atención, recopilación, selección y registro de información para la cual el investigador se apoya en sus sentidos”. Para el caso del presente estudio dicha guía está conformada por 11 ítems y para los docentes 15 ítems, tal como se evidencia en la siguiente tabla:

Tabla 7. Alternativas de respuestas y su codificación

Alternativas de respuesta	Nunca N	Casi Nunca CN	Casi Siempre CS	Siempre S
Puntaje	1	2	3	4

FUENTE: Elaboración propia

Para el proceso de análisis de los resultados se emplea la siguiente distribución:

Tabla 8. Distribución de análisis comprensión textual.

Rango	Intervalo	Categoría	Descripción
4	$3,26 \leq X \leq 4$	Siempre	Las estrategias de comprensión textual son empleadas con alta frecuencia
3	$2,6 \leq X \leq 3,25$	Casi siempre	Las estrategias de comprensión textual son empleadas con frecuencia
2	$1,76 \leq X \leq 2,5$	Algunas veces	Las estrategias de comprensión textual son empleadas con baja frecuencia
1	$1 \leq X \leq 1,75$	Nunca	Las estrategias de comprensión textual son empleadas con muy baja frecuencia

Fuente: Elaboración propia (2019)

3.7 Validez y confiabilidad de los instrumentos

Para poder utilizar un instrumento de investigación, este debe cumplir con criterios de validez de contenido, validez de constructo y la confiabilidad:

Validez de contenido. La validez de contenido se realizó a partir del juicio de expertos. Para ello se contará con la colaboración de 7 profesores expertos, considerados como idóneos para esta labor debido a su formación en el campo de la Lingüística y la Didáctica del Lenguaje y experiencia en la enseñanza de la lengua. Siguiendo a Chávez (2006, p. 193), la validez consiste “en la eficacia con que el instrumento mide lo que se pretende y la confiabilidad en el grado con que se obtienen los resultados similares en distintas aplicaciones”.

En la presente investigación los expertos aportarán sugerencias sobre la relación y pertinencia de los indicadores con los ítems, así como las ambigüedades de las afirmaciones con respecto al contexto de la variable, la redacción de objetivos, entre otras, lo cual permitirá una reestructuración de los instrumentos (si es el caso), permitiendo la elaboración de una segunda versión de los mismos.

Validez de constructo. Es un concepto más complejo. Hace referencia al grado en que el instrumento de medida cumple con las hipótesis que cabría esperar para un instrumento de medida diseñado para medir precisamente aquello que deseaba medir. Se puede considerar un concepto general que abarcaría los otros tipos de validez. Por ello, la validez de constructo intenta responder la pregunta ¿hasta dónde un instrumento mide realmente un determinado rasgo latente o una característica de las personas y con cuánta eficiencia lo hace? En el caso del presente estudio, el cuestionario intenta medir el nivel de comprensión lectora de los estudiantes intervenidos.

Confiabilidad. La confiabilidad de un instrumento de medición hace referencia a la estabilidad o constancia en el tiempo de las medidas que se obtienen con el instrumento. Para evaluar la confiabilidad del test de comprensión textual se utilizó el coeficiente de alfa de Cronbach, el cual se utiliza para los cuestionarios con más de dos alternativas. El procedimiento a seguir fue el siguiente: se tabularán los datos

según calificación de las respuestas de 5 a 1. Una vez organizados los valores totales, se utilizó la siguiente fórmula para cada cuestionario:

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{\sum U^2} \right)$$

Por otra parte, los datos obtenidos en la aplicación de instrumentos en pruebas se procesaron en el paquete estadístico SPSS versión 21. La confiabilidad interna de los instrumentos se calculó a través del coeficiente de Alfa de Cronbach (1951) para el caso de las encuestas. Para la prueba pre-test y post-test se utilizó el modelo de Kuder-Richardson (1937), en ambos casos para determinar el grado de confiabilidad se utilizó la siguiente escala:

Tabla 9. Escala de confiabilidad.

Rango	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy Alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

FUENTE: Ruiz Bolívar (2002)

La confiabilidad de los instrumentos que se diseñaron y su validación, se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 10. Descripción de los instrumentos y su confiabilidad

Nombre	Finalidad	Características	Confiabilidad	Dirigido a
Guía de observación a docentes	Caracterizar los métodos y estrategias que aplican los docentes para fortalecer los procesos de comprensión de lectura sus estudiantes.	Se formularon 11 ítems de opción múltiple con única respuesta evaluados de acuerdo a una escala	Alpha = 0.79 Confiabilidad Alta	Docentes
Guía de observación a estudiantes	Determinar las diferentes estrategias que emplean los estudiantes durante la lectura de los textos	La encuesta consta de 11 ítems valorados de acuerdo a la escala: siempre, casi siempre, algunas veces, nunca	Alpha = 0.71 Confiabilidad Alta	Estudiantes
Prueba Pre-test y Pos-test para la evaluación de comprensión de lectura y producción de discurso escrito	Esta prueba se aplicó a los dos grupos: control y experimental, con el fin de identificar el nivel inicial de comprensión de lectura y producción de discurso escrito.	Los tipos de textos utilizados en la prueba fueron los diseñados por el Programa Todos a Aprender durante el proceso de caracterización de los niveles de comprensión textual de los estudiantes intervenidos.	Pre-Test: Alpha = 0.65 Confiabilidad Alta . Post-Test: Alpha = 0.67 Confiabilidad Alta	Estudiantes

3.8 Técnicas de Análisis de Datos

El análisis del pre test y el postest de comprensión, diseñado para determinar si existen diferencias significativas (intra e intergrupos) en el grado de desarrollo de la comprensión textual se utilizó empleando pruebas no paramétricas dada la distribución de los datos, en coherencia con la distribución y tamaño de la muestra (32 estudiantes). Así, para muestras intra-grupos se empleará la prueba de signo de Wilcoxon, que permite comparar dos muestras relacionadas; y para la muestra inter-grupos se hará con la prueba de Mann-Whitney, por medio de la cual se identificarán diferencias entre dos poblaciones basadas en el análisis de dos muestras independientes. El anterior análisis se realizará a través del programa SPSS versión 21.

Los datos obtenidos a través de la aplicación de las guías de observación a docentes y grupos de estudiantes se analizarán mediante estadística descriptiva de manera porcentual teniendo en cuenta los indicadores para valorar el uso de diferentes estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes, al igual que en los docentes con las estrategias que emplean en los discentes en el desarrollo de la comprensión textual. Así, con base en los resultados obtenidos se determinarán si existen o no diferencias significativas a nivel comprensión textual en los estudiantes sometidos al proceso de un OVA con relación a los que no fueron sometidos a dicho proceso.

Tabla 11. Proyección para el análisis de los resultados

RANGO	CATEGORÍA
0 = 0,75	Muy Bajo
0,76 = 1,51	Bajo
1,52 = 2,31	Alto
2,32 = 4,00	Muy Alto

Fuente: elaboración propia

Ambiente de aprendizaje

Propuesta pedagógica

La conformación del ambiente de aprendizaje propuesto, se diseñó mediante secuencias didácticas (SD), entendidas como una estrategia de enseñanza y aprendizaje encaminada al logro de los objetivos. Esta implica una sucesión planificada de actividades, desarrolladas en un determinado período de tiempo, en la cual el orden y el ritmo constituyen sus parámetros fundamentales, así como las actividades propuestas para el aula. Con esta se ha ayudado a los estudiantes a manejar la escritura y la redacción de textos. También la sección general es una introducción de la secuencia didáctica planteada por fases. Para el desarrollo de esta se tuvo en cuenta las siguientes fases: Diagnóstico, Contextualización, documentación, organización, comprensión de texto, revisión, relectura, socialización, entre otros.

SECCIÓN GENERAL	
Nombre del curso	OVA.
Factores del área de lenguaje	Comprensión e interpretación. Se aborda a partir de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática, las cuales garantizan el sentido, la coherencia, la cohesión, la intencionalidad y los elementos contextuales de las producciones discursivas.

Procesos cognitivos	Memoria. Comprensión. Análisis. Aplicación. Síntesis. Reflexión. Creatividad. Generalización
Nivel , Grado	Sexto
Intensidad	3 horas semanales.

SECCIÓN GENERAL

Presentación del curso	Este curso pretende ayudar a los estudiantes del grado de la Institución Educativa Simon Bolívar en fortalecer la comprensión lectora a través de un OVA en la página WEB de la institución, lo cual permitirá desarrollar mayor interés y gusto por la lecto- escritura. También, formará un estudiante comprometido, responsable y crítico con el proceso cultural, social y científico de su entorno escolar. El área de lengua castellana facilita la adquisición de competencias necesarias (Escribir, leer y hablar) que permiten entrar en contacto con el mundo exterior.
-------------------------------	---

Objetivos de aprendizaje	Proponer el protagonismo permanente del estudiante mediante la lectura, para que desarrolle un papel activo como participante en el proceso de aprendizaje y no de receptor pasivo. Diseñar, implementar y evaluar el OVA desde el área de lenguaje.
Anuncio de bienvenida	Bienvenidos a este proyecto educativo, estimados Estudiantes de los grados sexto de la Institución Educativa Simon Bolívar, es un honor compartir con ustedes este espacio de aprendizaje donde sus ideas y comentarios son vitales. Ya que, se tendrán secciones dedicadas al análisis, comprensión, comunicación y producción. Es muy fácil estar en este espacio de aprendizaje, solo se requiere de interés y compromiso.
Espacios de comunicación general	Aula de clase digital.
Actividades generales	Prueba diagnóstica, socialización, talleres, presentaciones, actividades prácticas en el aula, consultas, escrituración, uso de hardware y software, entre otros.

Competencias a desarrollar	Conoce la definición y características principales de un OVA e Identifica las secciones del mismo. Aporta y participa constructivamente al desarrollo de las actividades propuestas en el proyecto. Uso y apropiación de herramientas TIC como estrategia metacognitiva de aprendizaje. Elaboración del OVA. Desarrollo de las actividades, nivel interpretación, argumentación, proposición (comprensión lectora). Evidencias de las actividades, participación y aportes a otros compañeros.
Contenidos temáticos generales	Fase 1. Diagnóstico Fase 2. Contextualización. Fase 3. Documentación. Fase 4. Organización Fase 5. Comprensión lectora (seguimiento) Fase 6. Revisión y seguimiento del OVA. Fase 7. Socialización y evaluación final de la revista. Fase 8. Divulgación

Resultados de aprendizaje relacionados	Diseño e implementación del OVA. Uso del OVA. Desarrollo de actividades interactivas. Trabajo asertivo de los elementos que desmejoran la comprensión lectora. Fortalecimiento la producción textual y mejoramiento del desempeño de los estudiantes. Comparación de los resultados de la evaluación inicial con la final.
Bibliografía/ webgrafía y recursos	Libro texto “Vamos a aprender. Lenguaje 6” Ministerio de Educación Nacional. Recursos de Software, Hardware (computadores) Páginas Web de internet. Revista, periódico, hojas de block, regla, tijeras, entre otros.

SECUENCIA DIDÁCTICA

1. En esta fase los estudiantes realizaron la comprensión lectora de un texto siguiendo los parámetros de una situación comunicativa concreta y saberes previos. Posteriormente, consultaron sobre el OVA.

FASE 1. DIAGNÓSTICO

EJE CURRICULAR: Comprensión e interpretación textual

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: comprendo e interpreto diversos tipos de textos que responden a necesidades específicas de comunicación, estableciendo nexos, relaciones y clasificación de la diversidad textual.

OBJETIVOS: Establecer el grado de dificultad que tiene los estudiantes del grado sexto para producir textos.

Identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a lo que es una revista digital.

EJE TEMÁTICO: EL OVA

- Literatura medieval. Diagnóstico de comprensión lectora.
- Saberes previos sobre el OVA.

Descripción: Prueba diagnóstica sobre las capacidades de lectura de los estudiantes.

ACTIVIDADES

- ❖ Tema: Literatura medieval.

Antes de iniciar el docente habla sobre la propuesta de investigación como proyecto de grado para optar el título como magister. Se escuchó comentario, inquietudes y dudas al respecto de parte de los estudiantes. Posteriormente, se contextualizó a los estudiantes sobre la primera actividad de comprensión lectora, se entregó a cada estudiante una hoja tamaño carta con textos de poesías y cuentos infantiles. Después, se les indicó que deben escribir en la hoja solo lo que se le pide, realizar un texto argumentativo sobre “El papel de la mujer en la edad media y la liberación femenina actual, una vez elaborado el escrito sin nombre. Luego, se dobló la hoja y la pasaron al compañero de la derecha, quien leerá en público lo que escribió su compañero. Fue importante animar a los participantes para que leyeran los escritos de sus compañeros, ya que, al ser intercambiados los escritos, lo más probable fue surgió problemas de comprensión lo que dificultó la lectura de estos por ortografía, letra no legible, oraciones sin sentidos, entre otros. En conclusión, los estudiantes manifestaron que no entendían lo que su compañero escribió, por diversas razones.

❖ Tema: El OVA.

A cada estudiante en el aula, se le entregó una evaluación diagnóstica de selección y preguntas abiertas para identificar conocimientos sobre el OVA.

MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS

76 Fotocopias para las dos evaluaciones, 2 Impresiones de las dos evaluaciones. Microsoft Word, computador, fotocopidora, Lápiz y lapiceros.

EVIDENCIAS

Evaluación diagnóstica de comprensión lectora (primera lectura) Lectura en público.

Evaluación diagnóstica sobre el OVA de 10 preguntas cerradas y abiertas. Actividad en clase de análisis de OVA.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Participación activa en las actividades planeadas.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS:

Motivación

Puesta en común (socializaciones) Orientación durante el proceso.

Lectura pública.

TIEMPO EMPLEADO

165 minutos que corresponden a 3 horas de clases.

2. En esta fase, se trabajó conocimientos después, de una consulta sobre el OVA. Se motivó a participar activamente mediante comentarios, preguntas, inquietudes, entre otros. Se realizó avances para el OVA, como: objetivos, misión, visión, política de calidad, valores institucionales de la I. E. Simón Bolívar y presentación la OVA desde la página web.

❖ Tema: Objetivos del ova.

Por grupos de trabajos se sugirió redactar los objetivos de la ova, para su posterior socialización. Después de la selección de los objetivos, Se transcribió la misión, visión, política de calidad y los valores instituciones que identifican la institución. Los escritos se realizaron en un archivo de Microsoft Word (Los objetivos e identidad institucional de la ova)

❖ Tema: Áreas de interés.

Mediante la motivación, el docente logro la participación de todo el grupo para seleccionar las áreas de interés, que se tendrán en cuenta en el ova, con preguntas tales como: ¿Qué te gustaría leer en un ova y por qué? ¿Qué le recomendarías leer a tus padres y por qué? ¿Qué tipo de escrito le regalarías a un maestro y por qué? Teniendo presente las respuestas con su pertinente justificación, en diapositiva se presentaron las siguientes áreas: Educación, entretenimiento, economía, boletín informativo, cultura, arte, documentales, pasatiempos, literatura, tecnología, salud, información, temas libres.

❖ Tema: Estructura del ova

En el aula, se motivó a los estudiantes a conformar grupos de trabajos, para consultar la estructura de un Ova, los elementos que la componen y los tipos de OVA. Se recomendó que exploraran varios OVA y las herramientas que emplean esta; se sugirió las siguientes páginas:

-Elementos de un ova
<https://www.evirtualplus.com/objetos-virtuales-de-aprendizajes-linea/>

-5 elementos de diseño para un ova <https://es.educaplay.com/>

Posteriormente, el docente escuchó comentarios de la exploración realizada y presentó el Ova como una buena alternativa por su fácil manejo, gratuidad, idioma en español y muchos otros beneficios que tiene. También, proyectó los siguientes videos en You Tube:

-Creación de una presentación en Educaplay-
https://www.youtube.com/watch?v=Zjwkv_Y1JRI

Finalmente, el docente delegó la tarea de llevar la próxima clase unos materiales como: revistas que evidencien artículos de opinión y otros. También, incluir los artículos de periódicos nacionales, pega, tijeras y hojas block o cartulina en pliego u octavos.

MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS

Computadores Classmate.

Páginas de Internet.

You Tube

Power Point.

Microsoft Word.

Estudiantes del grado sexto y docente autor del proyecto

EVIDENCIAS

Objetivos de la revista.
Identidad institucional.
Consultas en internet dentro del aula de clase.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

Asume una actitud crítica frente a sus ideas y respetando las de los demás. Participación activa.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Motivación del proceso de aprendizaje
Puesta en común (socializaciones). Orientación durante el proceso de aprendizaje. Acompañamiento permanente.
Trabajo colaborativo.

TIEMPO EMPLEADO

330 minutos que equivalen a 6 horas de clases de 55 minutos cada una.

3. Esta fase, correspondió a las necesidades de documentarse. En clase se conformaron grupos de 5 estudiantes, se entregó computadores para que consultaran sobre el género periodístico y los tipos de textos. También, debían incluir ejemplos.

FASE 3. DOCUMENTACIÓN

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: CONOCIMIENTO

EJE CURRICULAR: Comprensión e interpretación textual/tipología.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos que responden a necesidades específicas de comunicación, estableciendo nexos, relaciones y clasificación de la diversidad textual.

OBJETIVOS:

Reconocer las características de los diferentes tipos de textos que lee y determinar las ideas centrales de un texto.

Establecer semejanzas y diferencias entre los textos.

EJE TEMÁTICO: TIPOS DE TEXTOS

- Científico
- Técnico
- De opinión
- Literario
- Periodístico
- Didáctico
- Histórico
- Informativo
- Entretenimiento
- Descriptivo
- Narrativo
- Dialogado
- Argumentativo
- Expositivo
- Deportivo
- Publicitario
- Religioso

Descripción: El texto tiene un carácter comunicativo, tiene un orden, una organización interna con reglas gramaticales que garantizan el éxito del mensaje o la intención comunicativa.

ACTIVIDADES

- ❖ Tema: Tipos de textos

Esta actividad se desarrolló, mediante la selección una estudiante como secretaria para que registre en un documento de Microsoft Word los comentarios de sus compañeros y los propios, se hizo un sondeo de

preguntas abiertas tales como: ¿Cuáles son los tipos de textos que podemos encontrar en los medios de comunicación? ¿Qué tipos de textos has leído en un periódico/revista? ¿Qué tipo de textos se podrían trabajar desde el área de lenguaje que se puedan incluir en un Ova?

Posteriormente, se motivó a los estudiantes que consulten en clase los tipos de texto, para enriquecer sus conocimientos haciendo uso del internet y que clasificaran según la revista o periódico que tiene cada uno de los textos encontrados. También, aprendieron a seleccionar los escritos según su tipología. Luego se logró establecer las relaciones de semejanza y diferencias entre los diferentes tipos de textos que se leen.

Finalmente, en grupos se elaboraron carteles donde los estudiantes según el tipo de texto lo clasificaron.

MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS

Internet para consultas.
Microsoft Word.
Revistas o periódico en físico.
Ega, tijeras.
Hojas de block o cartulinas.
Aula de clase.
Estudiantes del grado 10-3.
Docente autora de la propuesta.

EVIDENCIAS

Documento de Microsoft Word.
Consulta sobre los tipos de textos.
Carteles manuales elaborados por los estudiantes.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Reconoce diferentes tipologías textuales, su estructura, según su intención comunicativa.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS:

Motivación del proceso de aprendizaje.

Trabajo de exploración y consulta.

Trabajo manual, elaboración de carteleros.

Trabajo colaborativo

Orientación durante el proceso de aprendizaje.

TIEMPO EMPLEADO

275 Minutos que equivalen a 5 horas de clases de 55 minutos cada una.

Fuente: Autor de la propuesta

4. Revisión: Este se llevó a cabo mediante una revisión constante de los avances de la revista.

Relectura: después de realizar la revisión se relevaron algunas actividades por no cumplir con los esquemas planteados.

Seguimiento: Correspondió a estar constantemente revisando la plataforma para evidenciar los avances alcanzados.

FASE 4. REVISIÓN, RELECTURA Y SEGUIMIENTO DEL OVA**ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: OVA EN LA PAGINA WEB**

EJE CURRICULAR: Producción

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: Produzco, comprendo e interpreto diversos tipos de textos que responden a necesidades específicas de comunicación, estableciendo nexos, relaciones y clasificación de la diversidad textual.

OBJETIVOS:

Revisar los avances del Ova.

Hacer uso de la relectura, corrección y seguimiento del Ova.

EJE TEMÁTICO: OVA.

ACTIVIDADES

Descripción: Los conocimientos adquiridos se evidenciaron mediante la elaboración del Ova. También, los comentarios que se sirvieron en la revisión, enriqueció y contribuyó al alcance de los objetivos del Ova.

- Tema: Retroalimentación.

En clases se comentaron las dificultades y los logros alcanzados en la comprensión de los textos. También, se recomendó seguir unos parámetros: Fuente: Arial

Tamaño: 12

Diseños en columnas (libre)

Insertar Imágenes que los estudiantes obtuvieron durante su investigación o que sean pertinentes a la temática tratada.

5. Socialización: correspondió a la presentación en público del Ova trabajada en el área de lengua castellana.

Evaluación: se aplicó tres encuestas de satisfacción sobre el Ova direccionada a estudiantes del grado sexto, padres de familias del grado y docentes de la institución.

FASE 5. SOCIALIZACIÓN Y EVALUACIÓN FINAL DEL OVA.	
ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: OVA EN LA PAGINA WEB	
EJE CURRICULAR: Producción	
ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos que responden a necesidades específicas de comunicación, estableciendo nexos, relaciones y clasificación de la diversidad textual.	
MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS Página Web de la institución educativa. Computadores con Internet.	
EVIDENCIA Relectura de algunos textos.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN OVA en marcha.	
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Puesta en común de los temas visto (socializaciones) Orientación durante el proceso de aprendizaje.	
TIEMPO EMPLEADO 275 Minutos que equivalen a 5 horas clases de 55 minutos cada una.	

OBJETIVOS:

Presentar un OVA ante la comunidad educativa.

Aplicar una evaluación final del OVA.

EJE TEMÁTICO: OVA.

Descripción: Los conocimientos adquiridos en lengua castellana fueron evidenciados en el diseño, implementación del OVA y compartida con toda la comunidad educativa.

ACTIVIDADES

- Socialización.

Mediante el video proyector se dio a conocer el OVA, primeramente, a los estudiantes del grado sexto. Posteriormente, se aprovechó la entrega de boletines del 2 periodo programada por la institución para socializar la revista a los padres de familia, esta socialización la hicieron dos estudiantes del grado, quienes recibieron los aplausos de los padres de familia. Finalmente, a los docentes.

- Evaluación final.

Después, de socializada el Ova, se llevó a cabo, la aplicación de la encuesta final donde la comunidad manifestó el grado de satisfacción con el proyecto. Las encuestas para docentes y padres de familia, se realizaron en medio físico.

MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS

Computadores con Internet.

Video Beam.

37 fotocopias de encuestas para padres.

15 fotocopias de encuestas para docentes.

EVIDENCIAS

Socialización del Ova.
Encuesta final diligenciada.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Ova en marcha. Participación
en la encuesta.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Puesta en común (socialización)
Orientación durante el proceso de aprendizaje.
Encuesta final.

TIEMPO EMPLEADO

110 Minutos (2 horas clase)

6. Divulgación: Con el fin de que el proyecto no fuera de unos cuantos, se creó un medio para divulgar el OVA.

FASE 6. DIVULGACIÓN

ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE: OVA EN PAGINA Web

<http://iesimonbolivar.edu.co>

EJE CURRICULAR: Comprensión Lectora.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS: Comprendo e interpreto diversos tipos de textos que responden a necesidades específicas de comunicación, estableciendo nexos, relaciones y clasificación de la diversidad textual.

OBJETIVO:

Lograr que la toda la comunidad educativa conozca el OVA
Institucional

EJE TEMÁTICO: OVA Institucional para grados Sexto

ACTIVIDA

Descripción: El OVA diseñada e implementada por los estudiantes es el resultado de este proyecto.

MEDIOS DIDÁCTICOS Y RECURSOS

Computadores con Internet

EVIDENCIA

Dirección del ova

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El OVA publicada en la página web de la Institución Educativa

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Motivación.

Uso de la herramienta OVA.

Orientación durante el proceso de aprendizaje.

TIEMPO EMPLEADO

110 Minutos (2 horas clase)

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS

En este capítulo se presentan los resultados del estudio relacionado con la implementación de un OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria, casos discentes del grado sexto de la institución educativa “Simón Bolívar” del municipio de Planeta Rica en el departamento de Córdoba-Colombia. Así, una vez tabulados los datos, producto de la aplicación de los instrumentos de recolección de información, entregados a la población objeto de estudio (docentes y estudiantes), se desarrolla un análisis en coherencia con las dimensiones e indicadores, por medio de las técnicas estadísticas (Prueba de Wilcoxon y Mann Whitney) indicadas para tal fin en el marco metodológico de la investigación, y en coherencia con los objetivos específicos del estudio, lo cual según Cisterna (2005) implicaría :

(...) la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. (p.68)

4.1 Procesamiento de los Datos

En cuanto al primer objetivo específico del estudio: “Diagnosticar por medio de un test de caracterización, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto”, se utilizó el test de caracterización de comprensión lectora aplicado por el Programa Todos a Aprender (PTA). Este instrumento estandarizado permitió identificar el nivel de lectura de los estudiantes de los estudiantes intervenidos por medio de la ubicación de estos en los niveles literal, inferencial y crítico., tal como se puede observar en la siguiente información estadística:

Resultados De Las Pruebas Pre-Test Y Pos-Test Para La Variable Comprensión De Lectura

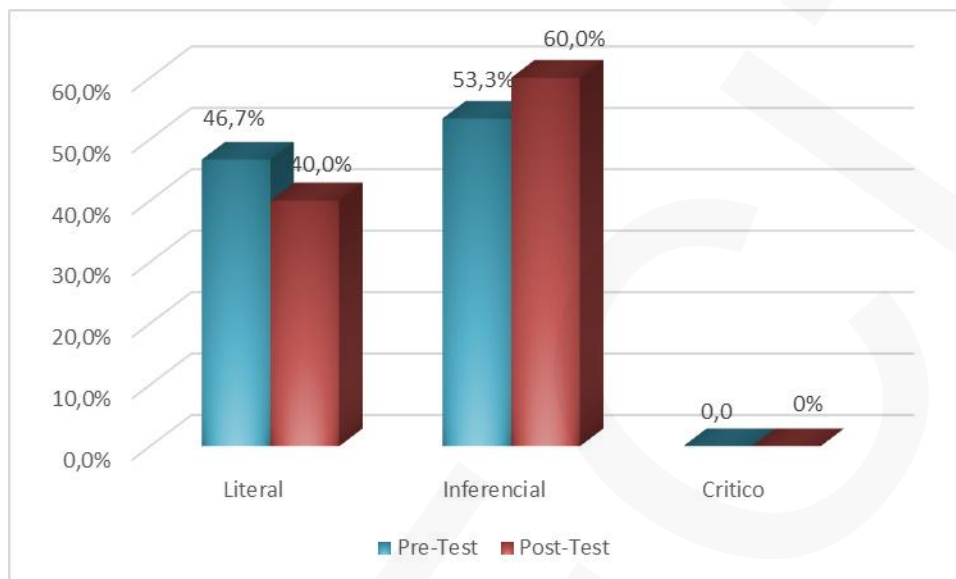
En el siguiente apartado se dan a conocer los resultados encontrados a partir de las pruebas aplicadas con el fin de determinar el nivel de comprensión de lectura que poseen los estudiantes.

Las pruebas que se diseñaron y su aplicación pretest- posttest buscaban evaluar la presencia de diferencias significativas en los niveles de comprensión de lectura: literal a modo de paráfrasis, inferencial y crítico intertextual; cada uno de los cuales fue valorado con ítems contenidos en el test de caracterización de los niveles de comprensión lectora del Programa Todos a Aprender (PTA). En tal sentido, para una mejor comprensión de los resultados, el análisis se presenta desde dos perspectivas, una descriptiva en la que se expresan las diferencias y variaciones de los niveles de comprensión a través de porcentajes y otra inferencial en donde se detallan los resultados de las pruebas estadísticas que se aplicaron para determinar la variación significativa.

Nivel De Comprensión De Lectura – Perspectiva Descriptiva - Grupo Control –Pre-Post

De acuerdo con los resultados que obtuvieron los estudiantes del grupo control y que los ubican en determinado nivel de comprensión de lectura, se pueden establecer los porcentajes que obtuvo este grupo cuando se le evaluó con el pre-test y luego de un tiempo con el post-test, estos valores se detallan a continuación:

Gráfica 4. Comparación de resultados Pre-Test vs Post-Test en el grupo Control. Fuente: Spss versión 21

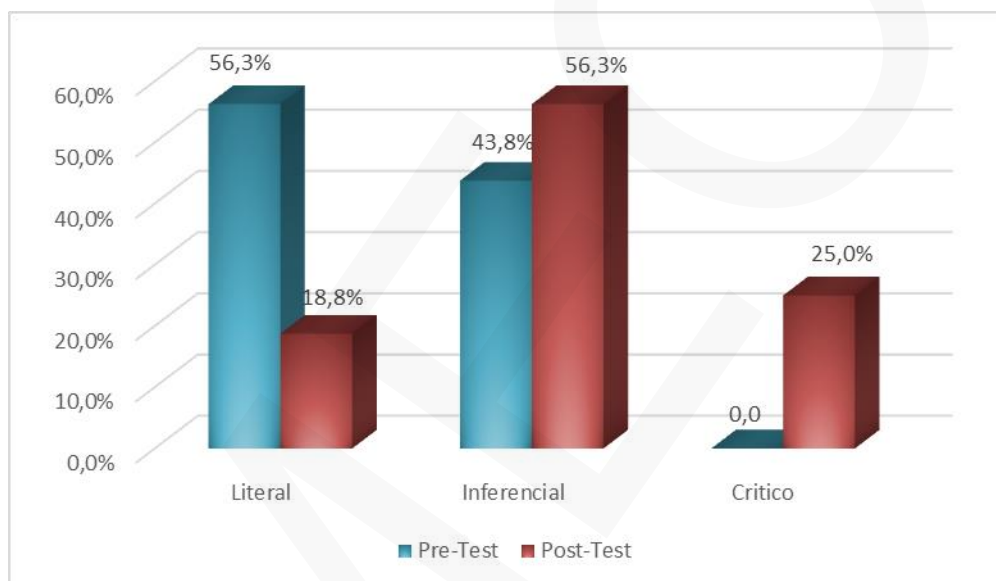


Los resultados que arrojó la prueba pre-test en el grupo control, demuestran que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel inferencial y la otra proporción en el nivel literal, no se encontraron datos que permitieran ubicar estudiantes en el nivel crítico. Estos datos se pudieron apreciar en el grafico anterior, donde el nivel literal tiene un porcentaje de 46,7%, seguido por el inferencial con un porcentaje de 53,3% y por último el nivel crítico, el cual tiene un 0%. Posteriormente al aplicar la prueba de pos-test, en este mismo grupo se observa la misma tendencia de los discentes al ubicarse en el nivel inferencial con un porcentaje del 60% seguido por el nivel literal con un 40%, al igual que en la primera prueba no hay ningún dato para el nivel crítico. Esto indica, con relación al nivel inferencial y en coherencia con los planteamientos de León (2003), que los estudiantes son capaces de construir el sentido del texto a partir de la información implícita en este, lo cual expresa que uno de los aspectos más funcionales en el proceso de comprensión lectora son las inferencias textuales.

Nivel de comprensión de lectura – Perspectiva descriptiva - Grupo Experimental Pre-Post

Al grupo experimental se le aplicaron dos pruebas: la primera medición se hizo antes de realizar la intervención por medio de la aplicación de la OVA como estrategia didáctica y luego de un tiempo se aplicó el pos-test para determinar el nivel de comprensión de lectura en el mismo grupo. Al respecto, se presentan los siguientes resultados:

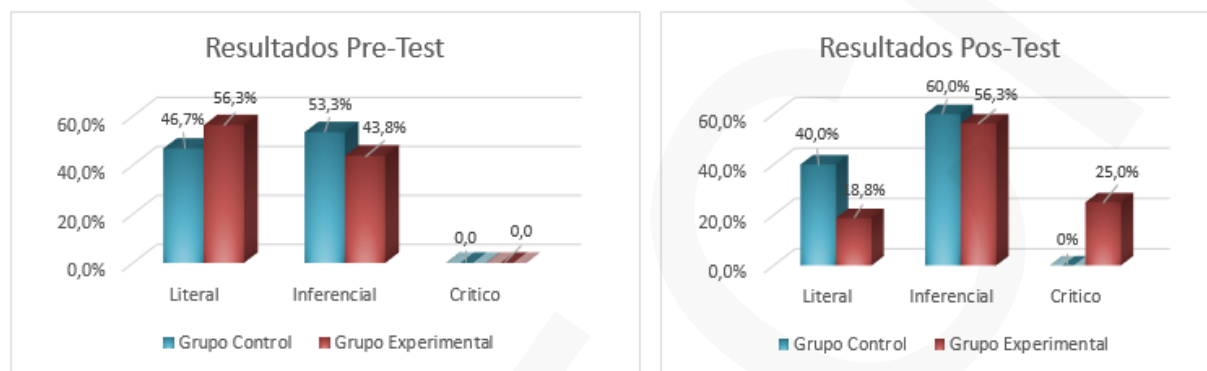
Gráfica 5. Comparación de resultados Pre-Test vs Post-Test en el grupo Experimental.
Fuente: Spss versión 21



Estos resultados indican que en un principio la mayor proporción de estudiantes se ubicaba en el nivel literal con un 56,3%, le seguía el nivel inferencial con un 43,8% y en el nivel crítico no se ubicaba ningún estudiante. De hecho, al momento de realizar la prueba pos-test los estudiantes se ubicaban en su mayoría en el nivel inferencial con un 56,3%, le seguía el nivel crítico con un 25% y por último se hallaba el nivel literal con un 18,8%. Estos resultados, indican nuevamente la permanencia del nivel de inferencial en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes intervenidos. Al respecto, las inferencias son “lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad

importantísima para que el alumno adquiriera autonomía” (CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, 2015).¹

Nivel de comprensión de lectura – Perspectiva descriptiva – Comparación entre grupos Control y Experimental Pre-Post



Con el fin de ir más allá y establecer un punto de comparación entre los dos grupos teniendo en cuenta las mediciones antes y después del tratamiento de intervención por medio del OVA como estrategia didáctica, se organizó una tabla en la cual se pudieran visualizar de una mejor manera los datos obtenidos del grupo control y experimental en cada una de las pruebas:

Tabla 2. Niveles de comprensión de lectura en Grupo Control vs Grupo Experimental.
Fuente: Spss versión 21

	Prueba Pre-test		Dif %	Prueba Pos-test		Dif %
	Contr ol	Experimen tal		Control	Experimen tal	
Literal	46,7%	56,3%	9,6%	40,0%	18,8%	21,2%
Inferencial	53,3%	46,8%	-6,5%	60,0%	53,6%	6,4%
Critico	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0 %	25,0%
% Total	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0%	100,0%

¹ CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G.: op. cit., pág. 225, afirman a este propósito que “las preguntas bien aplicadas ayudan realmente a leer a los alumnos, a construir el sentido del escrito y a desarrollar estrategias específicas [...] Además, lo que se pregunta, cómo se pregunta, y cuándo se responde, son factores determinantes para el aprovechamiento didáctico del ejercicio.”

Los datos de la tabla anterior permiten organizar gráficamente y observar las variaciones que se dan en cada uno de los niveles, principalmente en el grupo experimental donde se evidencia que después de la intervención hay una mejora de los procesos de comprensión de lectura por medio de la aplicación del OVA como intervención didáctica, esto es, porcentajes como 53,6% en el nivel inferencial indican la mejora de los estudiantes en los procesos de comprensión textual. Así, teniendo en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes es deseable que en grado sexto, luego de un proceso de acompañamiento los discentes evidencien que son capaces de deducir a partir de una lectura literal de enunciados lo que quiere decir el autor o la intención comunicativa del mismo.

De esta forma, este gráfico permite realizar un análisis de cada uno de los niveles de comprensión que fueron evaluados en las pruebas antes y después del tratamiento. Son evidentes los efectos positivos producidos a través de la aplicación de la intervención, lo cual se sustenta en la disminución del nivel literal en el grupo experimental y el aumento significativo en los otros dos niveles, inferencial y crítico. Para confirmar el impacto que tuvo la aplicación del OVA como recurso tecnológico de la web 2.0 que tributa significativamente para fortalecer los procesos de comprensión de lectura. Por consiguiente, se hace necesario la evaluación de los resultados arrojados por las pruebas no paramétricas.

Nivel de comprensión de lectura - Contrastes Prueba de Wilcoxon – Grupo Control Pre-Post

El análisis descriptivo en el grupo control, indica que no hay una variación de gran relevancia entre los resultados del pre-test y el pos-test, esto se explica en que este grupo control no recibió ningún tratamiento e intervención que pudiera incidir en una variación significativa de los resultados entre las dos pruebas. Lo anterior se pudo corroborar con la prueba interna de Wilcoxon, la cual buscaba determinar la existencia de un cambio significativo en el grupo control al comparar los resultados de la prueba pre-test y pos-test. Los resultados de esta prueba se evidencian en la siguiente tabla:

Tabla 3. Resultados Prueba de Wilcoxon en Grupo Control. Fuente: Spss versión 21

	Resultados POST - Resultados PRE
Z	-,541 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,589

Visto esto, con un nivel de la significancia $\alpha = 0,05$ los resultados de la prueba indican que no hay diferencias significativas en las dos aplicaciones, puesto que el valor de $p = 0,589$ supera el máximo grado de error. Esto ratifica que no existió variación en el grupo control desde que se aplicó el pre-test de caracterización del Programa Todos a Aprender con respecto a la última prueba.

Nivel de comprensión de lectura - Contrastes Prueba de Wilcoxon – Grupo Experimental Pre-Post

A través de la prueba no paramétrica de Wilcoxon en el grupo experimental, se pudo confirmar la existencia de cambios o variaciones y constatar que fuesen significativos al comparar los resultados de las dos mediciones. El resultado de esta prueba se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 4. Resultados Prueba de Wilcoxon en Grupo Experimental. Fuente: Spss versión 21

	Resultados POST - Resultados PRE	
Z	-3,439 ^b	
Sig. asintót. (bilateral)	,001	

Así, se puede confirmar la influencia que pudo tener la intervención didáctica del OVA en los procesos de comprensión de lectura en este grupo, en la medida en que con un nivel de la significancia $\alpha = 0,05$ los resultados de la prueba indican que existen diferencias significativas

entre las dos aplicaciones, puesto que el valor de $p = 0,001$ es mucho menor que el máximo grado de error aceptado. Esto demuestra la existencia de una variación en el grupo experimental desde que se aplicó el pre-test con respecto a la última prueba.

Por último, los resultados que se obtuvieron de aplicar la prueba de Wilcoxon en los grupos control y experimental, se consolidaron en una tabla para un mejor entendimiento:

Tabla 5. Comparación de resultados de la Prueba de Wilcoxon en grupos Control y Experimental. Fuente: Spss versión 21

	Comparación Pre-Pos	
	Control	Experimental
Z	-,541 ^b	-3,439 ^b
Sig. asintót. (bilateral)	,589	,001

En la anterior tabla, se puede apreciar y confirmar que el grupo control no mostró variaciones que puedan suponer algún tipo de cambio en los procesos de comprensión de lectura, mientras que el grupo experimental al manifestar una diferencia significativa entre las dos mediciones supone una variación positiva en los procesos de comprensión de lectura, producto de la intervención didáctica del OVA. Esto permite afirmar que si existen diferencias significativas en los procesos de comprensión de lectura entre pruebas pre y post de las muestras relacionadas (grupo experimental) aplicadas a estudiantes intervenidos por medio del OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora.

Nivel de comprensión de lectura - Contrastes Prueba de Mann Whitney entre los grupos Control y Experimental Pre-Post

Es importante confirmar las afirmaciones que se han postulado a partir de los datos y gráficos observados anteriormente. Por esta razón, se aplicó una prueba externa no paramétrica para muestras independientes, en este caso se utilizó la prueba U de Mann Whitney, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 6. Resultado prueba U- Mann-Whitney para la prueba pre-test y pos-test de comprensión de lectura entre los dos grupos. Fuente: Spss versión 21

	Nivel de Comprensión Pre	Nivel de Comprensión Post
U de Mann-Whitney	116,000	72,000
W de Wilcoxon	252,000	192,000
Z	-,183	-2,112
Sig. asintót. (bilateral)	,855	,035

Los datos derivados de la tabla 10, permiten aseverar, que con un nivel de significancia $\alpha = 0,05$ los resultados de la prueba indican que no existen diferencias significativas entre el grupo control y el experimental de acuerdo con los resultados de la prueba pre-test. En la tabla, se muestra un valor de $p = 0,855$ mucho mayor al nivel de significancia, esto significa que en la primera medición (pre-test) los dos grupos tienen características similares de acuerdo con los resultados y respuestas correctas que obtienen los estudiantes y que los ubican en determinado nivel de comprensión de lectura.

Por el contrario, al analizar los resultados de la prueba pos-test se puede determinar que existen diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental, en la medida en que en la tabla se observa un valor de $p = 0,035$ mucho menor que el máximo grado de error permitido, confirmando que existe una variación en los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes del grupo experimental.

Los resultados de las pruebas internas (Wilcoxon) y las externas (U de Mann Whitney) en ambos grupos antes y después de la implementación del tratamiento, permiten afirmar que se

evidencian efectos producidos por la intervención didáctica del OVA y que, además, estos evidencian que se produjo un cambio relevante y significativo en los procesos de comprensión de lectura de los estudiantes en el grupo experimental, después de haberse aplicado el tratamiento con el OVA.

A partir de esto, si se observan diferencias significativas en los procesos de comprensión de lectura entre grupos control y experimental luego de intervenir con el OVA como estrategia didáctica y como herramienta de la web 2.0 que el docente puede utilizar como mediación para mejorar e intervenir un proceso tan importante y transversal, es decir, la comprensión de lectura. Por otro lado, se observa la pertinencia del estudio al contribuir con la investigación que al respecto se han focalizado en el mejoramiento de la comprensión textual en estudiantes de diferentes niveles educativos, fortaleciendo de esta forma el estado del arte que desde los contextos internacional, latinoamericano, nacional y local se ha consolidado en la última década.

4.2 Discusión de los Resultados

Desde hace décadas se han desarrollado distintos estudios e investigaciones referidas al tema de la comprensión textual. Al respecto, las indagaciones focalizan sus intentos en encontrar formas efectivas para mejorar estos procesos a través de la aplicación de diversas estrategias atendiendo a distintas posturas teóricas y metodológicas. En la gran mayoría de experiencias, se ha buscado que el estudiante logre hacerse consciente de cada etapa de sus procesos asociados a la lectura, con la finalidad de asumirlos con autonomía de manera que esta actividad resulte significativa y esencial para desarrollar sus competencias comunicativas en los contextos en que se desempeñe.

Dentro de las estrategias que se desarrollaron en el entorno tecnológico que caracteriza el sistema educativo contemporáneo a nivel nacional y desde otros contextos, convergen muchos elementos que configuran las relaciones, interacciones y posiciones que asumen los estudiantes frente a la lectura y la comprensión textual. En este sentido, es evidente el aporte de elementos de valor para que los jóvenes comprendan mejor lo que leen.

Los resultados de esta investigación giran alrededor de los niveles de comprensión de lectura alcanzados por los estudiantes después de la intervención del OVA como estrategia didáctica. Estos procesos, como ya se mencionó en el anterior apartado, fueron valorados a través de pruebas pre-test y pos-test en dos grupos: control y experimental. Sin embargo, este análisis se centrará en los resultados obtenidos por el grupo experimental, en la medida en que es de interés para este estudio dar cuenta de los cambios significativos que se obtuvieron en los estudiantes a partir de una intervención didáctica basada en la implementación de una herramienta de la web 2.0 como el caso del OVA.

Visto esto, con referencia a la comprensión de lectura, el grupo experimental luego de la intervención obtuvo resultados que son significativos. Esto se sustenta en la disminución del nivel literal y a la variación positiva en los niveles, inferencial y crítico. A partir de esto, se puede suponer el impacto positivo que tiene la aplicación del OVA como entorno de mediación del aprendizaje para el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura, puesto que generó cambios positivos en los estudiantes al brindarle herramientas para supervisar, regular y dirigir sus actividades de aprendizaje por medio de un ambiente colaborativo y de autorregulación en la puesta en marcha de los procesos de lectura.

Por consiguiente, se evidenció una variación principalmente en el nivel crítico, puesto que en la prueba inicial ningún estudiante alcanzó este nivel, lo cual supone una mejora en los procesos de comprensión de los discentes luego de ser aplicado el tratamiento (OVA), lo que para ellos representa un fortalecimiento de la comprensión de textos con diversas estructuras, además de poder distinguir las relaciones de determinadas partes del texto con la intencionalidad o con el tema implícito del mismo, asumiendo una postura crítica frente a un tema específico. En el nivel inferencial de igual manera se observó una mejora. Se avanzó significativamente después del tratamiento, lográndose una disminución del nivel literal debido al aumento de los dos otros niveles. Estos resultados suponen que los estudiantes son capaces de identificar ideas principales y secundarias en un texto, localizan, interpretan o evalúan información implícita en un texto a partir de la combinación de información relevante que es presentada.

Por otro lado, a diferencia de lo que propone PISA (2009), los resultados de este estudio revelan que los recursos digitales permiten transformar significativamente las prácticas educativas, y generan transformaciones en la medida en que se utilicen como instrumentos de mediación. La evidencia empírica, permite suponer que se pueden crear ambientes dotados de recursos orientados a favorecer aprendizajes más significativos, que provean de herramientas a los estudiantes que les permitan comprender mejor lo que leen. Hechas estas consideraciones, es posible confirmar una relación entre el uso de tecnología y su impacto positivo en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes.

Por último, fue necesario someter los datos de los procedimientos estadísticos a una prueba de normalidad. Para tal fin, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk a los resultados de la pre prueba de ambos grupos en el pre test y post test, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7. Pruebas de normalidad. Fuente: Spss versión 21

Grupos		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk	
		Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	gl
Pre_test	Grupo control	,219	15	,071 [*]	,872	15
	Grupo experimental	,221	16	,078	,879	16

Tabla 8. Pruebas de normalidad. Fuente: Spss versión 21

Grupos		Shapiro-Wilk ^a
		Sig.
Pre_test	Grupo control	,027

Grupo experimental	,039
--------------------	------

Tabla 9. Resumen del procesamiento de los casos. Fuente: Spss versión 21

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Grupos		Casos				
		Válidos		Perdidos		Total
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N
Post_test	Grupo control	15	100,0%	0	0,0%	15
	Grupo experimental	16	100,0%	0	0,0%	16

Tabla 10. Resumen del procesamiento de los casos. Fuente: Spss versión 21

Grupos		Casos
		Total
		Porcentaje
Post_test	Grupo control	100,0%
	Grupo experimental	100,0%

IMPLEMENTACIÓN

La investigación “ESTRATEGIA DIDÁCTICA MEDIADA POR OVA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO SEXTO”, trabajó teniendo en cuenta las siguientes fases. Al respecto, a continuación se relaciona cada una de las evidencias que hacen parte de cada una de las fases.

Fase 1. DIAGNÓSTICO.

Se realizó una lectura sobre la situación de la mujer en la edad media y la liberación femenina actual. Este diagnóstico permitió visualizar mejor la problemática como: comprensión, cohesión, coherencia, ausencias de signos de puntuación, redundancias, entre otras. Esta fase confirmó que este es problema que aqueja al grado sexto en el área de lengua castellana.

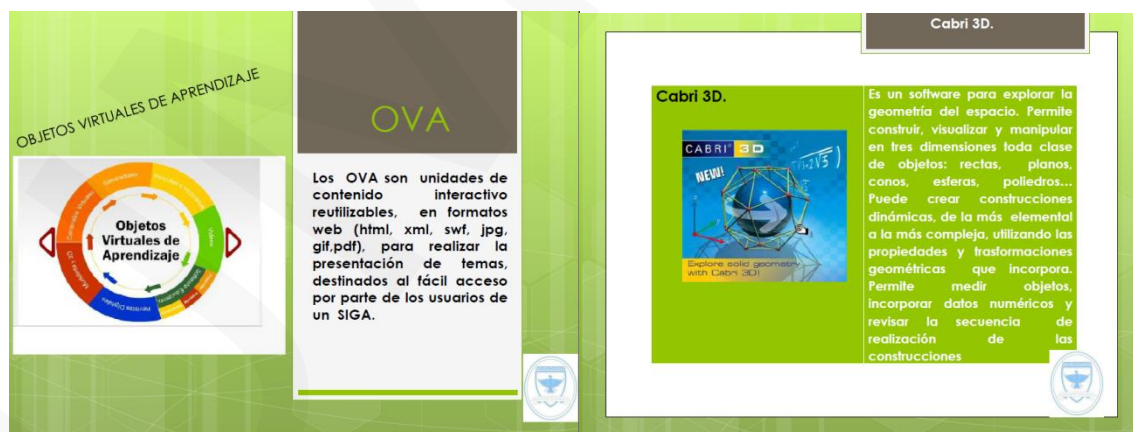
Por lo tanto, estos trabajos mostraron la necesidad y la razón de ser del proyecto de investigación

Fase 2. Contextualización.

Presentación de la docente en diapositivas para explicar la temática.

Figura 2. Presentación en diapositivas de la docente.

Fuente: Elaboración propia.



Fase 3. Documentación

Explicación de la actividad por parte del docente

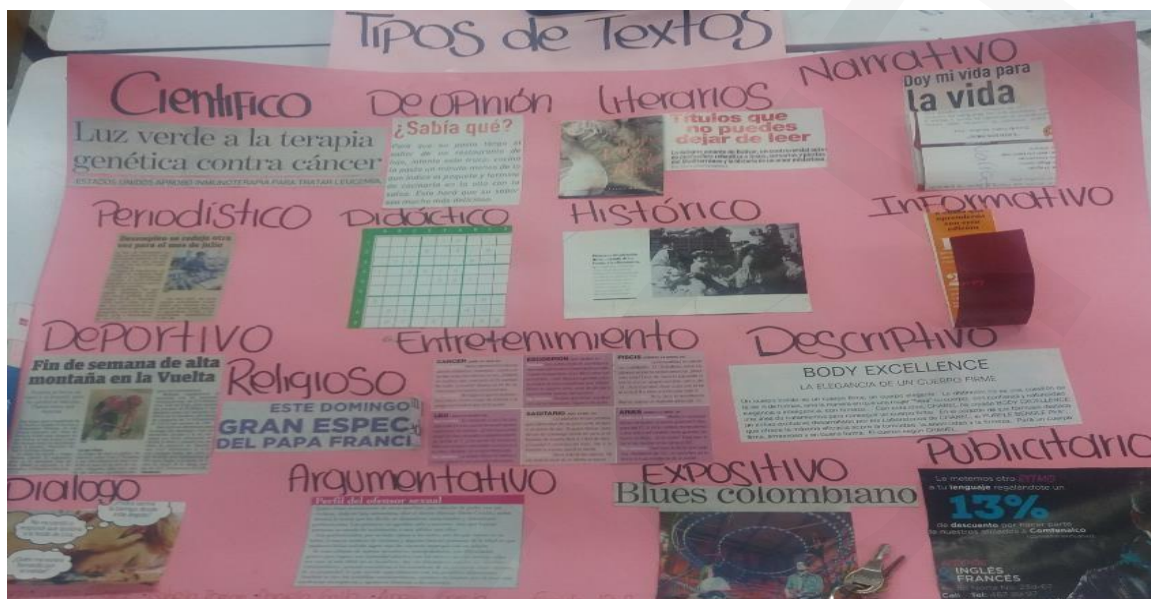
Figura 3. Explicación de la actividad por la docente.

Fuente: Elaboración propia.



Figura 4. Cartel de textos encontrados en las revistas y periódicos.

Fuente: Elaboración propia.



FASE 4. Organización.

Estudiantes en grupo de trabajo.

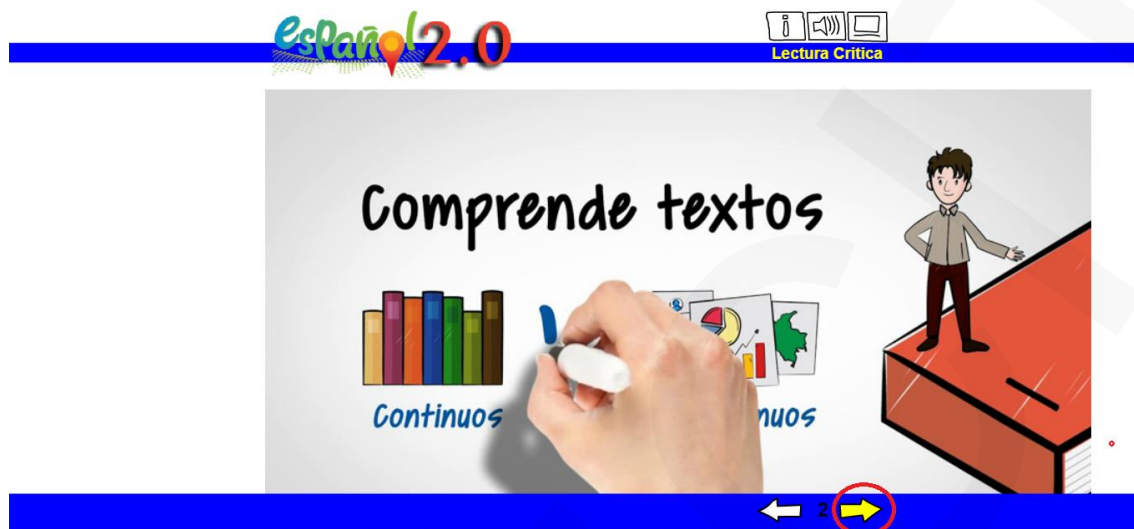
Fase 5

Socialización del OVA a los estudiantes del grado sexto.

Se describe la ruta de acceso del OVA, mediante la página web de la IE, sitio oficial el cual los estudiantes y los docentes pueden hacerlo desde cualquier lugar, con conectividad.

Figura 5. Inicio del OVA.

Fuente: Elaboración propia.



La primera secuencia didáctica es un texto narrativo, a través de una imagen, el estudiante se le hace preguntas (Figura 10).

Figura 6. Texto Narrativo.

Fuente: Elaboración propia.





Lectura Crítica



TEXTO NARRATIVO

Lea detenidamente la imagen, piensa y reflexiona entorno a las siguientes preguntas:

1. ¿De qué tratará la historia?
2. Opina: ¿Cuál podría ser el título de la historia?
3. Piensa: ¿En qué lugar, pudo acontecer la historia?



La secuencia lo lleva al texto real lo cual lo lleva a descubrir su imaginación y comprensión lectora (Figura 11).

Figura 7. Texto Narrativo "El ahogado más hermoso del mundo".

Fuente: Elaboración propia.

El ahogado más hermoso del mundo
Gabriel García Márquez

Los primeros niños que vieron el promontorio oscuro y sigiloso que se acercaba por el mar, se hicieron la ilusión de que era un barco enemigo. Después vieron que no llevaba banderas ni arboladura, y pensaron que fuera una ballena. Pero cuando quedó varado en la playa le quitaron los matorrales de sargazos, los filamentos de medusas y los restos de cardúmenes y naufragios que llevaba encima, y sólo entonces descubrieron que era un ahogado.

Habían jugado con él toda la tarde, enterrándolo y desenterrándolo en la arena, cuando alguien los vio por casualidad y dio la voz de alarma en el pueblo. Los hombres

Español 3.0 Leer la historia

Con base a lo anterior el estudiante inicia con actividades tales como: Sopa de letras (Figura 12), preguntas de selección múltiple con única respuesta (Figura 13),

Figura 8. Sopa de Letras.

Fuente: Elaboración propia.

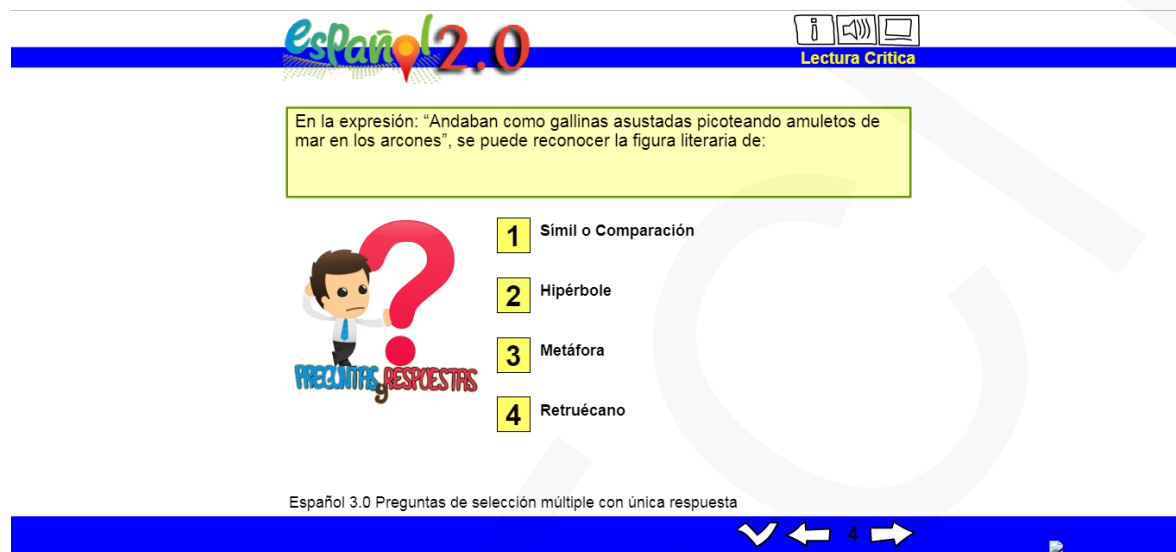
Mar
Ahogado
Cadáver
Acantilado
Submarinos
Corales
Fluviales
Caribe

S	u	b	m	a	r	i	n	o	s	A	g
j	r	r	n	y	s	w	n	f	C	c	n
h	a	p	b	y	a	j	u	b	o	a	i
A	h	o	g	a	d	o	e	j	r	n	j
M	a	r	r	p	g	z	p	k	a	t	z
a	c	c	l	y	C	d	b	j	l	i	b
C	p	s	p	f	ç	a	x	c	e	l	o
a	s	s	p	v	l	s	d	b	s	a	u
r	i	b	t	y	j	l	i	á	o	d	t
i	ç	u	u	w	x	b	a	u	v	o	i
b	h	w	F	i	u	v	i	a	l	e	s
e	w	x	t	n	p	w	m	g	y	w	r

Español 3.0 Sopa de Letras

Figura 9. Preguntas de selección múltiple con única respuesta.

Fuente: Elaboración propia.



The screenshot shows the 'español 2.0' interface with a blue header bar containing the logo and 'Lectura Crítica' text. Below the header, a yellow box contains the question: 'En la expresión: "Andaban como gallinas asustadas picoteando amuletos de mar en los arcones", se puede reconocer la figura literaria de:'. To the left of the options is a cartoon character with a large red question mark above its head and the text 'PREGUNTAS RESPOSTAS' below. The options are listed in a column: 1 Simil o Comparación, 2 Hipérbole, 3 Metáfora, and 4 Retruécano. At the bottom, a blue bar shows navigation icons and the page number '4'.

En la expresión: "Andaban como gallinas asustadas picoteando amuletos de mar en los arcones", se puede reconocer la figura literaria de:

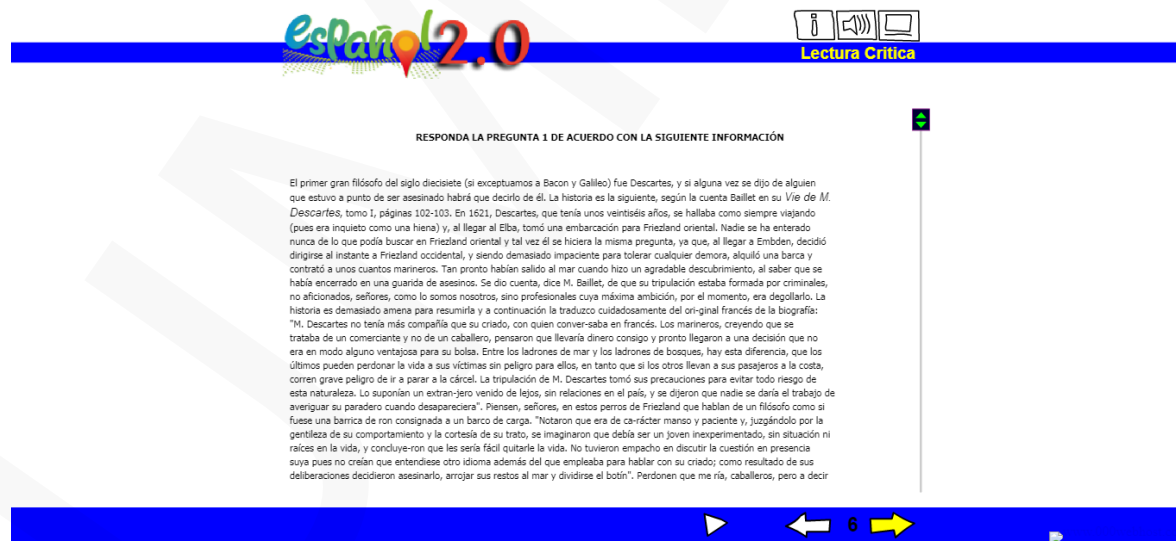
- 1 Simil o Comparación
- 2 Hipérbole
- 3 Metáfora
- 4 Retruécano

Español 3.0 Preguntas de selección múltiple con única respuesta

Continúa con lectura de textos, realizando preguntas de Selección múltiple con única respuesta (Figuras 14, 15, 16, 17, 18,19 y 20).

Figura 10. Lectura de texto.

Fuente: elaboración propia.



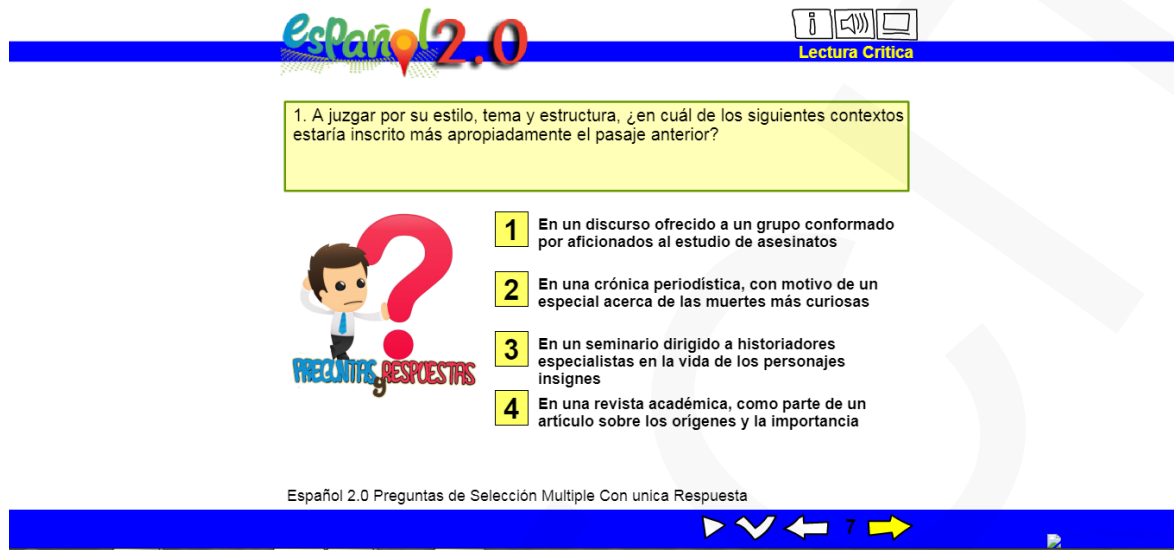
The screenshot shows the 'español 2.0' interface with a blue header bar containing the logo and 'Lectura Crítica' text. Below the header, a green box contains the instruction: 'RESPONDA LA PREGUNTA 1 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN'. The main text is a paragraph about Descartes, his life, and his work. To the right of the text is a small green icon with a white question mark. At the bottom, a blue bar shows navigation icons and the page number '6'.

RESPONDA LA PREGUNTA 1 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

El primer gran filósofo del siglo diecisiete (si exceptuamos a Bacon y Galileo) fue Descartes, y si alguna vez se dijo de alguien que estuvo a punto de ser asesinado habrá que decirlo de él. La historia es la siguiente, según la cuenta Baillet en su *Vie de M. Descartes*, tomo I, páginas 102-103. En 1621, Descartes, que tenía unos veintiséis años, se hallaba como siempre viajando (pues era inquieto como una hiena) y, al llegar al Elba, tomó una embarcación para Friesland oriental. Nadie se ha enterado nunca de lo que podía buscar en Friesland oriental y tal vez él se hiciera la misma pregunta, ya que, al llegar a Embden, decidió dirigirse al instante a Friesland occidental, y siendo demasiado impaciente para tolerar cualquier demora, alquiló una barca y contrató a unos cuantos marineros. Tan pronto habían salido al mar cuando hizo un agradable descubrimiento, al saber que se había encerrado en una guanida de asesinos. Se dio cuenta, dice M. Baillet, de que su tripulación estaba formada por criminales, no aficionados, señores, como lo somos nosotros, sino profesionales cuya máxima ambición, por el momento, era degollarlo. La historia es demasiado amena para resumirla y a continuación la traduzco cuidadosamente del original francés de la biografía: "M. Descartes no tenía más compañía que su criado, con quien conversaba en francés. Los marineros, creyendo que se trataba de un comerciante y no de un caballero, pensaron que llevaría dinero consigo y pronto llegaron a una decisión que no era en modo alguno ventajosa para su bolsa. Entre los ladrones de mar y los ladrones de bosques, hay esta diferencia, que los últimos pueden perdonar la vida a sus víctimas sin peligro para ellos, en tanto que si los otros llevan a sus pasajeros a la costa, corren grave peligro de ir a parar a la cárcel. La tripulación de M. Descartes tomó sus precauciones para evitar todo riesgo de esta naturaleza. Lo suponían un extran-jero venido de lejos, sin relaciones en el país, y se dijeron que nadie se daría el trabajo de averiguar su paradero cuando desapareciera". Piensen, señores, en estos perros de Friesland que hablan de un filósofo como si fuese una bannica de ron consignada a un barco de carga. "Notaron que era de carácter manso y paciente y, juzgándolo por la gentileza de su comportamiento y la cortesía de su trato, se imaginaron que debía ser un joven inexpérimentado, sin situación ni raíces en la vida, y concluyeron que les sería fácil quitarle la vida. No tuvieron empacho en discutir la cuestión en presencia suya pues no creían que entendiése otro idioma además del que empleaba para hablar con su criado; como resultado de sus deliberaciones decidieron asesinarlo, arrojar sus restos al mar y dividirse el botín". Perdonen que me ría, caballeros, pero a decir

Figura 11. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.

Fuente: Elaboración propia.



The screenshot shows the 'Español 2.0' interface with a blue header bar containing the logo and 'Lectura Crítica' text. Below the header, a yellow box contains the question: '1. A juzgar por su estilo, tema y estructura, ¿en cuál de los siguientes contextos estaría inscrito más apropiadamente el pasaje anterior?'. To the left of the options is a cartoon character with a large red question mark above its head and the text 'PREGUNTAS y RESPUESTAS'. There are four numbered options: 1. En un discurso ofrecido a un grupo conformado por aficionados al estudio de asesinatos; 2. En una crónica periodística, con motivo de un especial acerca de las muertes más curiosas; 3. En un seminario dirigido a historiadores especialistas en la vida de los personajes insigres; 4. En una revista académica, como parte de un artículo sobre los orígenes y la importancia. At the bottom, a blue navigation bar shows a progress indicator with a yellow arrow pointing to question 7 out of 11.

español 2.0 Lectura Crítica

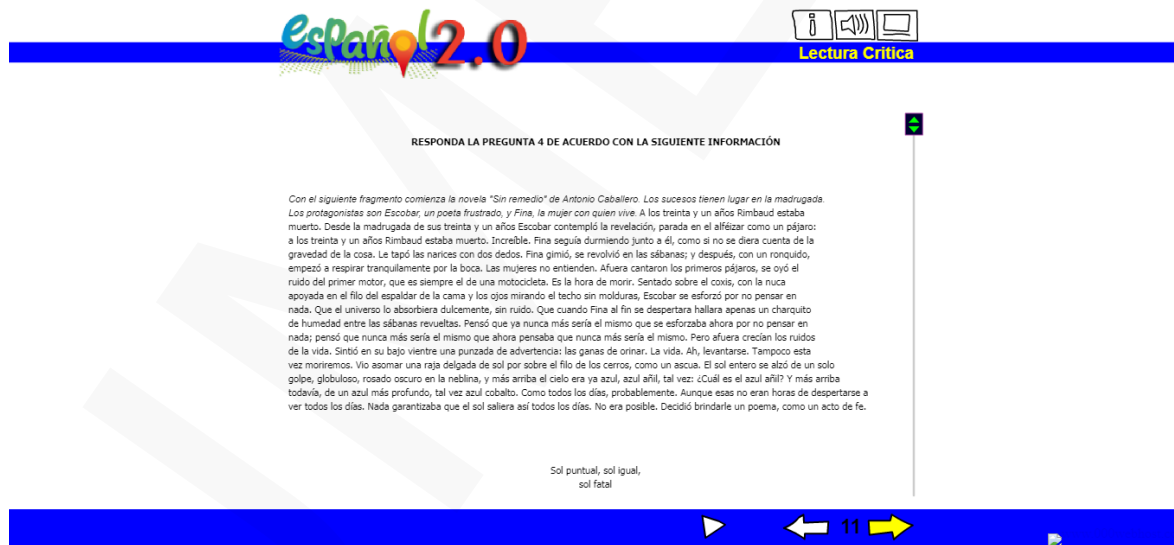
1. A juzgar por su estilo, tema y estructura, ¿en cuál de los siguientes contextos estaría inscrito más apropiadamente el pasaje anterior?

- 1 En un discurso ofrecido a un grupo conformado por aficionados al estudio de asesinatos
- 2 En una crónica periodística, con motivo de un especial acerca de las muertes más curiosas
- 3 En un seminario dirigido a historiadores especialistas en la vida de los personajes insigres
- 4 En una revista académica, como parte de un artículo sobre los orígenes y la importancia

Español 2.0 Preguntas de Selección Múltiple Con única Respuesta

Figura 12. Lectura de texto.

Fuente: Elaboración propia.



The screenshot shows the 'Español 2.0' interface with a blue header bar containing the logo and 'Lectura Crítica' text. Below the header, a green box contains the instruction: 'RESPONDA LA PREGUNTA 4 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN'. Below this is a text passage from the novel 'Sin remedio' by Antonio Caballero. At the bottom, a blue navigation bar shows a progress indicator with a yellow arrow pointing to question 11 out of 11.

español 2.0 Lectura Crítica

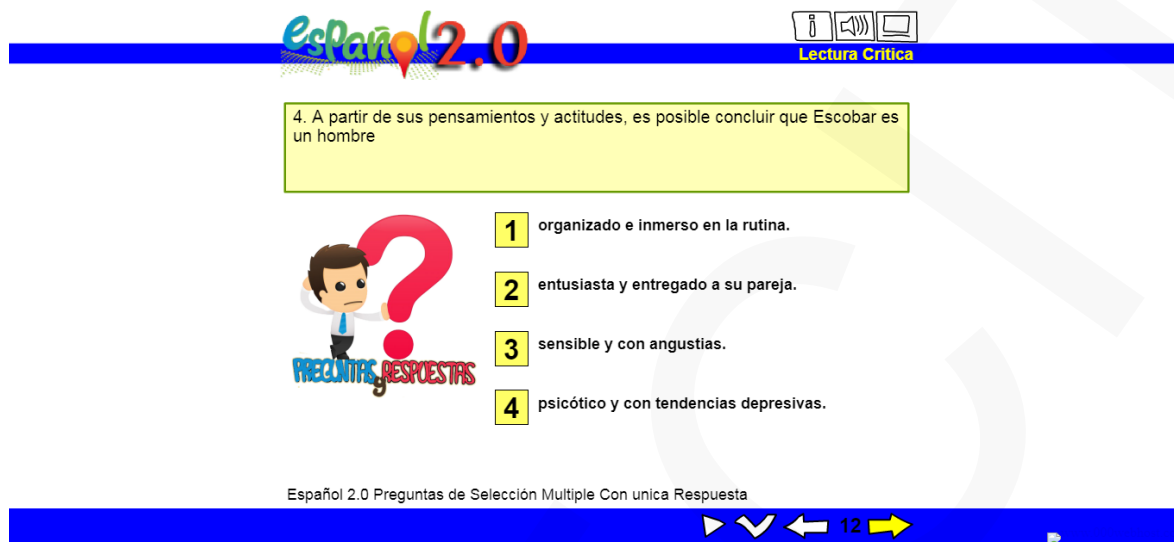
RESPONDA LA PREGUNTA 4 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

Con el siguiente fragmento comienza la novela "Sin remedio" de Antonio Caballero. Los sucesos tienen lugar en la madrugada. Los protagonistas son Escobar, un poeta frustrado, y Fina, la mujer con quien vive. A los treinta y un años Rimbaud estaba muerto. Desde la madrugada de sus treinta y un años Escobar contempló la revelación, parada en el alfiler como un pájaro: a los treinta y un años Rimbaud estaba muerto. Increíble. Fina seguía durmiendo junto a él, como si no se diera cuenta de la gravedad de la cosa. Le tapó las narices con dos dedos. Fina gimió, se revolvió en las sábanas; y después, con un ronquido, empezó a respirar tranquilamente por la boca. Las mujeres no entienden. Afuera cantaron los primeros pájaros, se oyó el ruido del primer motor, que es siempre el de una motocicleta. Es la hora de morir. Sentado sobre el coxis, con la nuca apoyada en el filo del espaldar de la cama y los ojos mirando el techo sin molduras, Escobar se esforzó por no pensar en nada. Que el universo lo absorbiera dulcemente, sin ruido. Que cuando Fina al fin se despertara hallara apenas un charquito de humedad entre las sábanas revueltas. Pensó que ya nunca más sería el mismo que se esforzaba ahora por no pensar en nada; pensó que nunca más sería el mismo que ahora pensaba que nunca más sería el mismo. Pero afuera crecían los ruidos de la vida. Sintió en su bajo vientre una punzada de advertencia: las ganas de orinar. La vida. Ah, levantarse. Tampoco esta vez moriríamos. Vio asomar una raja delgada de sol por sobre el filo de los cerros, como un ascua. El sol entero se alzó de un solo golpe, globuloso, rosado oscuro en la neblina, y más arriba el cielo era ya azul, azul afil, tal vez: ¿Cuál es el azul afil? Y más arriba todavía, de un azul más profundo, tal vez azul cobalto. Como todos los días, probablemente. Aunque esas no eran horas de despertarse a ver todos los días. Nada garantizaba que el sol saliera así todos los días. No era posible. Decidió brindarle un poema, como un acto de fe.

Sol puntual, sol igual,
sol fatal

Figura 13. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.

Fuente: Elaboración propia.



español 2.0 Lectura Crítica

4. A partir de sus pensamientos y actitudes, es posible concluir que Escobar es un hombre

1 organizado e inmerso en la rutina.

2 entusiasta y entregado a su pareja.

3 sensible y con angustias.

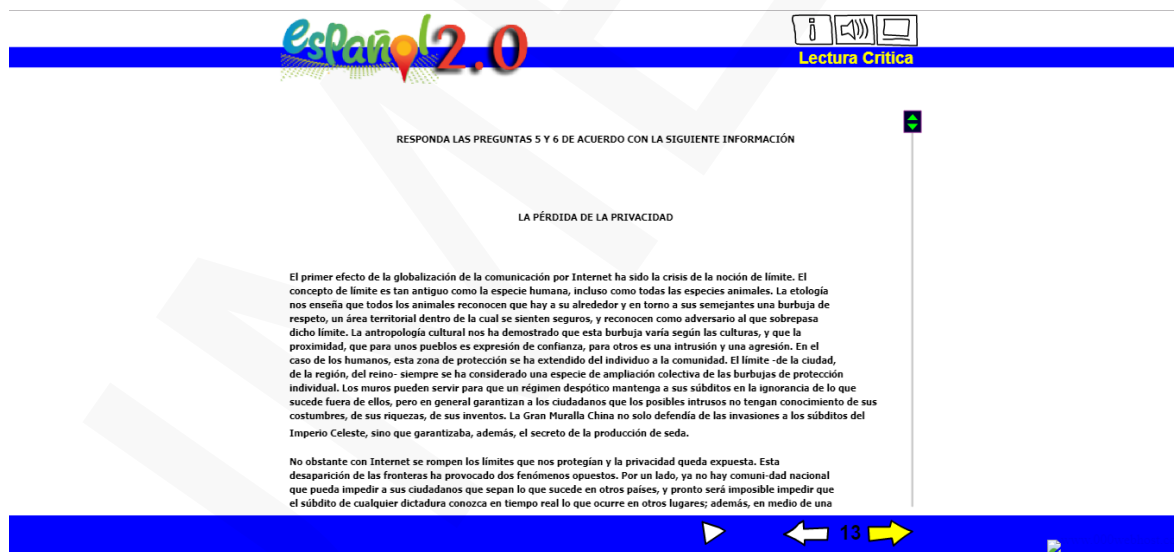
4 psicótico y con tendencias depresivas.

Español 2.0 Preguntas de Selección Multiple Con unica Respuesta

12

Figura 14. Lectura de texto. Fuente:

Elaboración propia.



español 2.0 Lectura Crítica

RESPONDA LAS PREGUNTAS 5 Y 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN

LA PÉRDIDA DE LA PRIVACIDAD

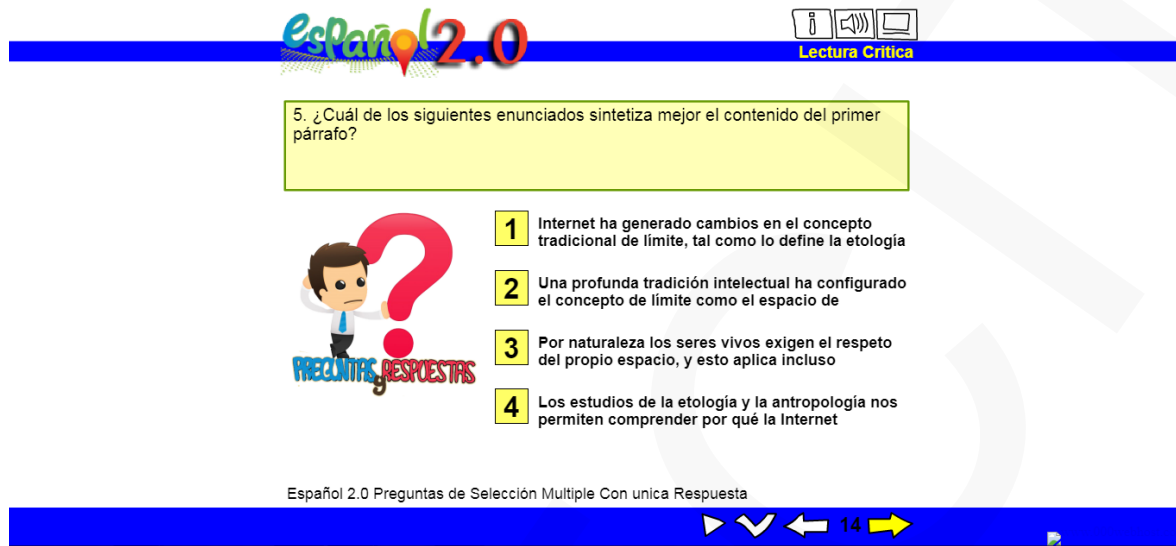
El primer efecto de la globalización de la comunicación por Internet ha sido la crisis de la noción de límite. El concepto de límite es tan antiguo como la especie humana, incluso como todas las especies animales. La etología nos enseña que todos los animales reconocen que hay a su alrededor y en torno a sus semejantes una burbuja de respeto, un área territorial dentro de la cual se sienten seguros, y reconocen como adversario al que sobrepasa dicho límite. La antropología cultural nos ha demostrado que esta burbuja varía según las culturas, y que la proximidad, que para unos pueblos es expresión de confianza, para otros es una intrusión y una agresión. En el caso de los humanos, esta zona de protección se ha extendido del individuo a la comunidad. El límite -de la ciudad, de la región, del reino- siempre se ha considerado una especie de ampliación colectiva de las burbujas de protección individual. Los muros pueden servir para que un régimen despótico mantenga a sus súbditos en la ignorancia de lo que sucede fuera de ellos, pero en general garantizan a los ciudadanos que los posibles intrusos no tengan conocimiento de sus costumbres, de sus riquezas, de sus inventos. La Gran Muralla China no solo defendía de las invasiones a los súbditos del Imperio Celeste, sino que garantizaba, además, el secreto de la producción de seda.

No obstante con Internet se rompen los límites que nos protegían y la privacidad queda expuesta. Esta desaparición de las fronteras ha provocado dos fenómenos opuestos. Por un lado, ya no hay comunidad nacional que pueda impedir a sus ciudadanos que sepan lo que sucede en otros países, y pronto será imposible impedir que el súbdito de cualquier dictadura conozca en tiempo real lo que ocurre en otros lugares; además, en medio de una

13

Figura 15. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.

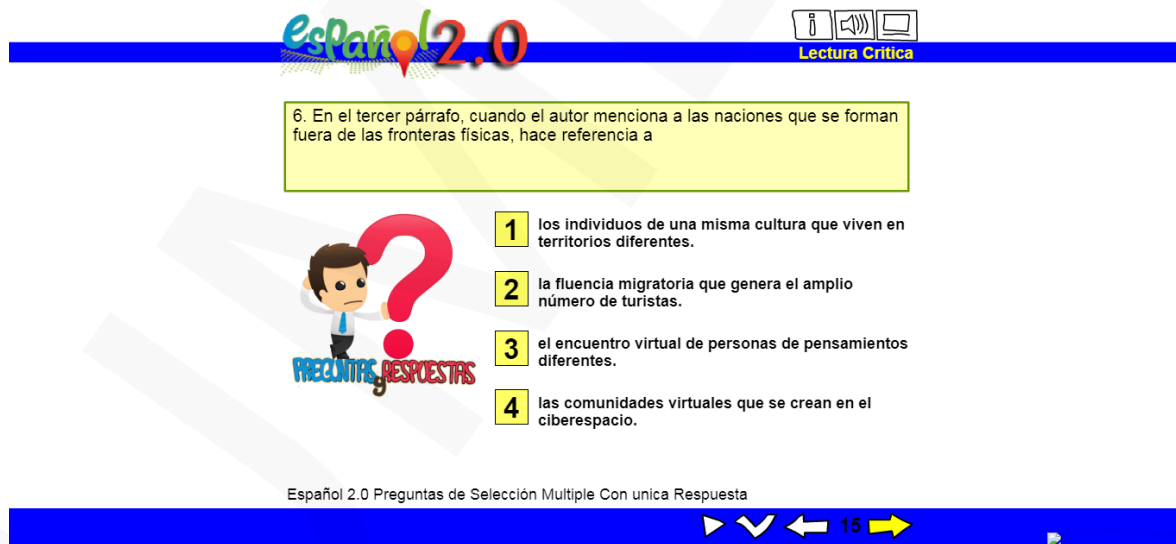
Fuente: Elaboración propia.



The screenshot shows a digital assessment interface for 'Español 2.0'. At the top, there is a blue header bar with the logo 'Español 2.0' and the text 'Lectura Crítica'. Below the header, a yellow box contains the question: '5. ¿Cuál de los siguientes enunciados sintetiza mejor el contenido del primer párrafo?'. To the left of the options is a cartoon character with a large red question mark above its head and the text 'PREGUNTAS RESPUESTAS' below it. The options are listed in a column: 1. Internet ha generado cambios en el concepto tradicional de límite, tal como lo define la etología; 2. Una profunda tradición intelectual ha configurado el concepto de límite como el espacio de; 3. Por naturaleza los seres vivos exigen el respeto del propio espacio, y esto aplica incluso; 4. Los estudios de la etología y la antropología nos permiten comprender por qué la Internet. At the bottom, a blue navigation bar contains icons for back, forward, and search, along with the text 'Español 2.0 Preguntas de Selección Multiple Con unica Respuesta' and the number '14'.

Figura 16. Pregunta de selección múltiple con única respuesta.

Fuente: Elaboración propia.

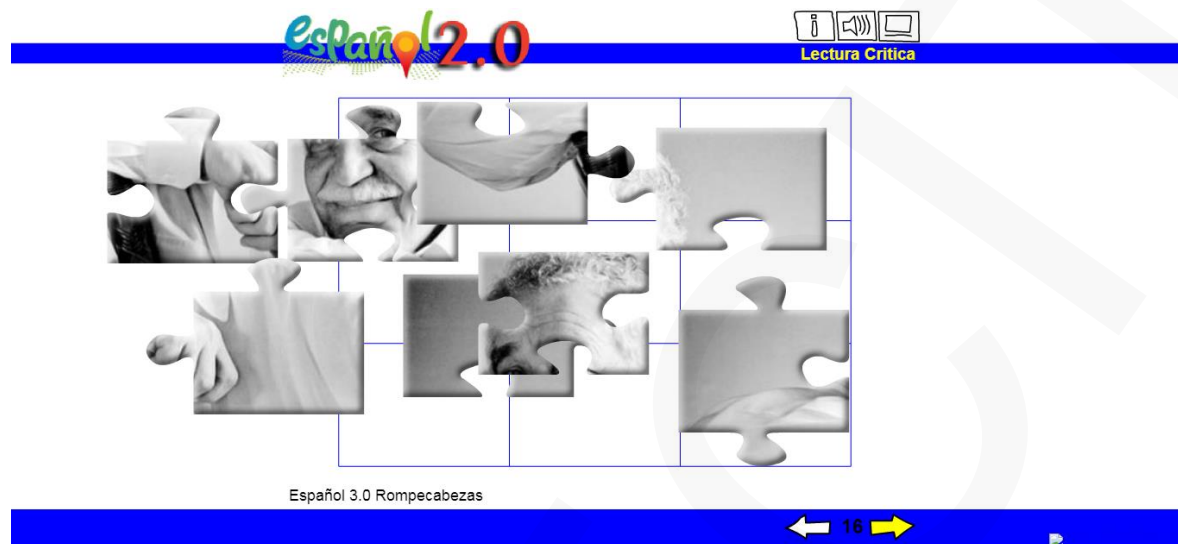


The screenshot shows a digital assessment interface for 'Español 2.0'. At the top, there is a blue header bar with the logo 'Español 2.0' and the text 'Lectura Crítica'. Below the header, a yellow box contains the question: '6. En el tercer párrafo, cuando el autor menciona a las naciones que se forman fuera de las fronteras físicas, hace referencia a'. To the left of the options is a cartoon character with a large red question mark above its head and the text 'PREGUNTAS RESPUESTAS' below it. The options are listed in a column: 1. los individuos de una misma cultura que viven en territorios diferentes; 2. la fluencia migratoria que genera el amplio número de turistas; 3. el encuentro virtual de personas de pensamientos diferentes; 4. las comunidades virtuales que se crean en el ciberespacio. At the bottom, a blue navigation bar contains icons for back, forward, and search, along with the text 'Español 2.0 Preguntas de Selección Multiple Con unica Respuesta' and the number '15'.

La secuencia de rompecabezas con base al autor del texto, para que el estudiante descubra la imagen de Gabriel García Márquez (Figura 21)

Figura 17. Rompecabezas, Gabriel García Márquez.

Fuente: Elaboración propia.



Dando así por terminado las secuencias didácticas de comprensión lectora (Figura 21)

Figura 18. Finalizando las actividades del OVA. Fuente:

Elaboración propia.



Conclusiones

Los indudables cambios que la globalización ha evidenciado para la humanidad en el siglo XXI tienen como factor identitario la revolución tecnológica que ha propiciado la caracterización de las actuales sociedades como sociedades de la información asociadas a un nuevo paradigma productivo. Por ende, el tránsito de ese tipo de sociedades hacia la sociedad del conocimiento se fundamenta esencialmente en la economía del conocimiento, “cuya variable estratégica es la educación y formación, mecanismos para la cohesión social y el desarrollo sostenible de nuestras sociedades” (Nichols, 2010, p. 103).

En este contexto, la adopción e implementación de herramientas y artefactos tecnológicos, por sí solas, no significa que se garanticen excelentes resultados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el papel del docente no se puede dejar de lado, aunque los entornos digitales provean multiplicidad de recursos que propicien el aprendizaje, pueden existir otros factores que incidan en la calidad de los resultados. Sin embargo, las TIC se constituyen en una herramienta de gran valía. Por ello, es importante que el educador se empodere de estas para vincularlas de manera consciente e intencionada en su práctica educativa, generando estrategias que permitan fortalecer debilidades, despertar el interés, generar la motivación y propiciar el trabajo autónomo y colaborativo de sus estudiantes.

Esta investigación tuvo como objetivo general, evaluar el uso de un OVA como estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de básica secundaria (grado sexto) de la Institución Educativa “Simón Bolívar”. De acuerdo con esta directriz, se concluye que el uso de las estrategias didácticas soportadas en un ambiente tecnológico contribuye en el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes. Esta premisa se evidencia en el porcentaje de estudiantes intervenidos que superaron el nivel literal de comprensión textual luego de la aplicación del OVA.

Al inicio de este estudio, como ya se ha mencionado se aplicó una prueba que evaluó los niveles de comprensión de lectura en los grupos control y experimental. Esta medición permitió, a partir del primer objetivo específico del estudio, conocer que ambos grupos compartían

características similares y los estudiantes que los conformaban se ubicaban prácticamente en iguales proporciones en el nivel literal e inferencial.

Después de implementarse la propuesta de intervención (tercer y cuarto objetivo específico) en el grupo experimental, se realizó la medición con la finalidad de observar si existían variaciones en los niveles de comprensión textual en los dos grupos. A partir de los resultados de esta prueba, se concluyó que en el grupo control no hubo variaciones significativas con relación a la medición inicial; esto se justifica en que a este grupo no se le aplicó ningún tratamiento ni estímulo que pudiera derivar una mejora en los procesos evaluados.

En cuanto al grupo experimental, luego de la segunda medición, se encontró un mejoramiento significativo en los niveles de comprensión de lectura, puesto que se disminuyó el porcentaje de estudiantes que estaban en el nivel literal inicialmente, pasando a un nivel inferencial y crítico. Esto permite argumentar, que la variación positiva se debe probablemente a la intervención didáctica que contemplaba la aplicación de estrategias de comprensión textual por medio de una herramienta de la web 2.0.

El estudio revela que la intervención didáctica que se desarrolló, posiciona a las herramientas tecnológicas como instrumentos de mediación, de uso flexible, que pueden soportar diversos tipos de métodos y estilos de enseñanza para generar en los estudiantes un cambio en la forma de asumir sus procesos de aprendizaje de la comprensión de lectura, haciendo que se propicien nuevos escenarios susceptibles de ser potenciados por los docentes en los distintos niveles de educación, demostrando de esta forma un mejor desempeño de los estudiantes por medio de la utilización del OVA para el afianzamiento de la comprensión textual.

Recomendaciones

Desde esta investigación, se deriva la necesidad de incentivar la labor mediadora del docente, utilizando la tecnología para el diseño de las estrategias necesarias para el desarrollo autónomo de la compleja tarea de comprender un texto. Es responsabilidad de los docentes,

explorar modelos y teorías que sustentan el desarrollo de estos procesos, de manera que desde nuevas construcciones epistemológicas se derive a transformaciones metodológicas para lograr ambientes digitales de aprendizaje autónomo e intensivo (Zambrano, 2012) y re-crear acciones didácticas para el fortalecimiento de la comprensión de lectura y la producción de discurso escrito.

Bibliografía

- Arnau, J. & Bono, R. (2008), *Estudios longitudinales de medidas repetidas. Modelos de diseño y análisis*
- Cassany, Daniel. (2006) *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Frías, M. (2008). *Procesos creativos para la construcción de textos – Interpretación y composición*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed. --.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Just, M y Carpenter, P. (1987). *The psychology of Reading and lenguaje comprehension*. Newton.M.A. Allyn and Bacon.
- León, J. (1994). *La comprensión y el recuerdo de los textos expositivos a través de análisis de algunas variables del texto y el lector*.
- León, J. (2007). *Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión*, encontrado en: Revista signos. Vol. 40, nº 64, p. 311 – 336.
- León, J. y Peñalba, G. (2002). Understanding causality and temporal sequence in scientific discourse. En J. C. Otero, J. A. León y A.C. Graesser (Eds.), *The psychology of science text comprehension* (p. 199-221).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2007. *El proyecto de Investigación*. Quinta edición. Caracas. Ediciones Quirón-Sypal.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., Villagómez, A. (2013) *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y de redacción de la tesis*. Cuarta edición. Ediciones de la U, 2014.
- McDaniel, M. y Einstein, G. (1989). Material- Appropriate processing: A contextualist approach to Reading and studying strategies. *Educational Psychology Review*, 1, 113-145.
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Consultado en junio de 2019. Disponible en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- MEN (2012). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Consultados en junio de 2019. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- MEN (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Consultado en junio de 2019. Disponible en: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf
- Millis, K y Graesser, A. (1994). Te time-course of constructing knowledge-based inferences for scientific texts. *Journald of Memory and Language*, 33, 583-599.
- Olson, D. R. (1998), *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- Silva, A. (1978). *Comunicación visual como teoría y método para la lectura de las artes y los sistemas visuales*. Bogotá: Ediciones Suramericana.
- Solas. Teoría general de la imagen, recuperado 13 de abril de 2012 de: www.agifreu.com/docencia/.../teoria_general_imagen.doc - España
- Solé, I. (1994). *Tras las líneas sobre la lectura contemporáneas*. Barcelona. Anagrama.
- Till, R y colaboradores. (1988). Time course of priming for associate and inference words in a discourse context. *Memory & Cognition*, 16, 283- 298.
- Vidal E. y colaboradores. (2002). Una propuesta para hacer buenos textos expositivos: Hacia una tecnología del texto expositivo. *Infancia y Aprendizaje* (en prensa).
- Vonk, W y Noordman, L. (1990). On the control of inferences understanding. Lawrence Erlbaum Associates.
- Zambrano Ayala, William Ricardo (2012). Modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior MAVES basado en tecnologías de las Web 3.0. Ecoe Ediciones, Bogotá

ANEXOS

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ANEXO A. GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS ESTUDIANTES

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO: Determinar las prácticas que realizan los estudiantes durante la lectura de los textos

ÍTEMS	CS	S	AV	N
VARIABLE: Comprensión lectora				
DIMENSIONES: Nivel de comprensión lectora				
1. Se muestra entusiasta durante las actividades de lectura. (INDICADOR: esquematización)				
2. Hace anticipaciones sobre el texto. (INDICADOR: análisis)				
3. Hace anticipaciones sobre el propósito del tipo de texto. (INDICADOR: análisis)				
4. Reconoce los personajes, objetos y lugares a partir de la lectura. (INDICADOR: análisis)				
5. Reconoce los principales sucesos del texto. (INDICADOR: análisis)				
6. Parafraseas, es decir, explica el contenido del texto con sus propias palabras el contenido del texto. (INDICADOR: paráfrasis)				
7. Utiliza adecuadamente la puntuación. (INDICADOR: jerarquización)				
8. Utiliza el diccionario. (INDICADOR: jerarquización)				
VARIABLE: Comprensión lectora				
DIMENSIONES: Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora				
9. Realizas inferencias a partir de la lectura del texto. (INDICADOR: formular predicciones del texto).				
10. Tienes una actitud crítica frente al texto leído. (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas).				
11. Las respuestas frente al texto demuestran comprensión del significado (a través de preguntas, esquemas, mapas conceptuales). (INDICADOR: resumen de ideas).				

**ANEXO B. PRUEBA PRE-TEST COMPRENSIÓN DE LECTURA
TEST DE CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL
DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) 2018**

DATOS PERSONALES

Nombre Completo: _____
Sexo: 1. F () 2. M () **Edad:** _____ **Grado:** _____

INSTRUCCIONES

Esta prueba contiene preguntas cerradas de selección múltiple con única respuesta, las cuales podrás marcar encerrando en un círculo la opción que consideres más acertada. También encontrarás preguntas abiertas que deberás diligenciar en los renglones correspondientes. Si tienen alguna duda acércate a quien está aplicando la prueba.

Responde de la pregunta 1 a la número 12 de acuerdo con el siguiente texto:

OPINIONES DE VARIOS ESTUDIANTES ACERCA DE UN INTERROGANTE



ANA

Hay mucha gente en el mundo muriéndose de hambre y enfermedades, mientras nosotros nos preocupamos más de los avances futuros. Dejamos atrás a esa gente intentando olvidarlos y seguir adelante. Las grandes compañías gastan millones de dólares cada año en la investigación espacial. Si el dinero gastado en la exploración del espacio se empleara en beneficio del necesitado y no del codicioso, se podría aliviar el sufrimiento de millones de personas.

El desafío de explorar el espacio es fuente de inspiración para mucha gente. Durante miles de años hemos estado soñando con el universo, deseando comunicarnos con algo que sólo imaginamos que existe, anhelando saber... ¿Estamos solos? *La exploración del espacio es una metáfora del conocimiento y el conocimiento es lo que mueve nuestro mundo.* Mientras que los realistas siguen recordándonos nuestros problemas actuales, los soñadores amplían nuestras mentes. Son las visiones, esperanzas y deseos de los soñadores los que nos conducirán al futuro.



BEATRÍZ

Preguntas de selección múltiple con única respuesta:

1. En el párrafo donde se expone la opinión de Teresa, la idea principal es:
 - a) El futuro del planeta depende de la exploración espacial
 - b) El valor que tendría para la humanidad la exploración espacial.
 - c) La exploración espacial muestra el poderío del hombre sobre el universo
 - d) La creación de tecnologías se le atribuye a la investigación espacial
2. Una idea secundaria que se podría extraer del párrafo de Ana es:
 - a) Es necesario invertir mucho dinero en la investigación espacial.
 - b) La exploración espacial ayuda a disminuir el hambre y las enfermedades
 - c) La poca preocupación del hombre por las necesidades de la sociedad
 - d) El sufrimiento de muchas personas por el desperdicio de dinero.
3. Con respecto a la lectura del texto, y en relación a lo que proponen los estudiantes, se puede concluir que:
 - a) Diego, Félix y Beatriz están muy de acuerdo con los beneficios que trae, la exploración espacial.
 - b) Ana y Diego manifiestan no estar de acuerdo con la exploración espacial
 - c) Todos los estudiantes se muestran de acuerdo con la exploración espacial
 - d) Ninguno, con excepción de Ana se muestran de acuerdo con la exploración espacial.
4. El autor que expresa su preocupación por la afectación de los recursos naturales y del medio ambiente en el planeta y el posible abuso de los recursos encontrados en el espacio exterior es:
 - a) Ana
 - b) Félix
 - c) Teresa
 - d) Diego
5. ¿Cuál de las siguientes preguntas parecen estar contestando los y las estudiantes?
 - a) ¿Cuál es el problema más importante al que se enfrenta el mundo hoy?
 - b) ¿Estás a favor de la exploración del espacio?
 - c) ¿Crees en la vida más allá de nuestro planeta?
 - d) ¿Qué avances recientes ha habido en la investigación espacial?
6. ¿Cuál es el tema sobre el que están opinando los cinco estudiantes?
 - a) El agotamiento de los recursos naturales en el planeta tierra
 - b) La vida en la tierra y en el espacio
 - c) La exploración espacial
 - d) El origen del universo
7. Cuando Félix utiliza el término **estrechez mental**, se refiere a:

- a) No tener en cuenta las exploraciones espaciales.
 - b) No tener una visión futurista de los beneficios que podría traer la exploración espacial.
 - c) Interrumpir los programas espaciales a corto plazo
 - d) Visionar la resolución de problemas de la humanidad a futuro
8. Los adelantos científicos y tecnológicos se han masificado gracias al desarrollo de la tecnología espacial. El autor que más se acerca a este planteamiento es:
- a) Félix
 - b) Diego y Félix
 - c) Teresa
 - d) Beatriz y Ana
9. Frente a la opinión consultada a los diferentes jóvenes, Diego manifiesta que:
- a) Debemos apoyar la exploración del espacio, porque así podríamos encontrar algún día un nuevo planeta para vivir.
 - b) No se debe explorar el espacio exterior en búsqueda de nuevos planetas.
 - c) Está de acuerdo en explorar el espacio, porque de esta manera el hombre podría solucionar muchos de los problemas que posee en la actualidad.
 - d) Se deben aprovechar las posibilidades de explorar el universo y sus orígenes, para obtener beneficios inmediatos para la humanidad.

**ANEXO C. PRUEBA POST-TEST COMPRENSIÓN DE LECTURA
TEST DE CARACTERIZACIÓN DE LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN TEXTUAL
DEL PROGRAMA TODOS A APRENDER (PTA) 2018**

Nombre Completo: _____
Sexo: 1. F () 2. M () **Edad:** _____ **Grado:** _____

TELÉFONOS MÓVILES

¿Son peligrosos los teléfonos móviles			
		Sí	No
	.	Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
Punto clave <i>Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.</i>	.	Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	3.	Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
Punto clave <i>Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.</i>	.	Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar tumores en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores no admiten que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	.	El Centro Internacional de Investigación sobre el	La radiación producida por las líneas eléctricas es un

		Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que las líneas eléctricas, los teléfonos móviles también emiten radiaciones.	tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles.
	6.	Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de algunos gusanos.	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

Si usas teléfono móvil...

	Lo que debes hacer	No debes hacer
Punto clave <i>Dado el elevado número de usuarios de teléfonos móviles, si se encontrara un pequeño efecto adverso del uso de estos dispositivos sobre la salud, tendría importantes repercusiones sobre la salud pública en el mundo.</i>	1. Limita la duración de las llamadas. 2. Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lledes en modo de espera. 3. Compra un móvil «con gran autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.	No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes. No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR»² elevada, esto significa que emite más radiación. No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.
Punto clave <i>El año 2000, el informe</i>		

² SAR (Tasa Específica de Absorción, por sus siglas en inglés): mide la cantidad de radiaciones electromagnéticas absorbidas por los tejidos del organismo cuando se usa el teléfono móvil.

<i>Stewart (un informe británico) no encontró problemas de salud conocidos producidos por los teléfonos móviles, pero, sobre todo entre los jóvenes, recomendaba atención hasta que se hagan más investigaciones. Nuevos informes realizados en 2004 confirmaron esas conclusiones.</i>	
--	--

PTA 2017

Utiliza la información de las tablas anteriores para responder las siguientes preguntas de selección múltiple con única respuesta:

1. ¿Cuál es el tema del que tratan las dos tablas anteriores?

- a) Investigaciones sobre los teléfonos móviles.
- b) La seguridad de los teléfonos móviles.
- c) Los riesgos en el uso de los teléfonos móviles.
- d) Enfermedades provocadas por los teléfonos móviles.

2. En uno de los puntos de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?* se afirma que:

- a) Los usuarios de teléfonos móviles tienen menos probabilidades de desarrollar tumores.
- b) Las radiaciones de dispositivos similares a los teléfonos móviles alteran el sistema de algunos organismos vivos.
- c) Los usuarios de teléfonos móviles padecen cáncer y otras enfermedades.
- d) Las ondas eléctricas son iguales a las generadas por los teléfonos móviles.

3. En la columna *lo que debes hacer de la tabla Si usas teléfono móvil*, se expresa que:

- a) Debemos usar aparatos telefónicos alejados de nuestro cuerpo todo el tiempo.
- b) No debemos comprar aparatos de protección para teléfonos móviles.
- c) Debemos limitar el tiempo que empleamos en las llamadas telefónicas.
- d) se debe comprar teléfonos móviles que emitan gran radiación

4. En las dos tablas, ¿cuál es la idea principal de los *Puntos clave*?

- a) Describir el peligro que tiene el uso de los teléfonos móviles en la salud.
- b) Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles.
- c) Dar a entender que hay un debate sobre los perjuicios que sobre la salud puede traer el uso de teléfonos móviles.
- d) Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

5. Con respecto a que los teléfonos móviles provocan enfermedades o tumores cerebrales, en la afirmación de la columna NO del punto 4 de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?*, se evidencia que:

- a) Los teléfonos móviles no representan peligro para la salud, pero no se demuestra con claridad.
- b) Existen serios indicios de que los teléfonos móviles representan peligro para la salud.
- c) Se demuestra con argumentos claros que el uso de los teléfonos móviles es un peligro para la salud.
- d) Se describen que los usuarios de teléfonos móviles deben usarlos con precaución.

6. En la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?* la intención que tiene la columna SI, es:

- a) Presenta un argumento en contra de las enfermedades que producen los teléfonos móviles
- b) Defiende la tesis de que el uso de los teléfonos móviles debe regularse para disminuir las enfermedades.
- c) Plantea desde diferentes argumentos, que las personas que utilizan teléfonos móviles tiene más riesgos de contraer algún tipo de enfermedad.
- d) Propone que se pueden usar los teléfonos móviles sin riesgo de contraer enfermedades

7. Con respecto al punto 3 de la columna NO de la tabla *¿Son peligrosos los teléfonos móviles?*, los otros factores que afectan la salud de las personas en la actualidad podrían ser:

- a) La falta de organización del tiempo.
- b) El sedentarismo, la mala alimentación, el estrés y los hábitos poco saludables.
- c) El uso constante de aparatos tecnológicos y el exceso de trabajo.
- d) La exposición a radiaciones electromagnéticas.

ANEXO D. GUÍA DE OBSERVACIÓN A LOS DOCENTE

INSTITUCIÓN EDUCATIVA: _____

GRADO: _____ **FECHA:** _____

OBJETIVO: determinar las principales estrategias que los docentes utilizan para la enseñanza de la comprensión lectora en los estudiantes

INSTRUMENTO DIRIGIDO A: DOCENTES

VARIABLE: COMPRENSION LECTORA					
DIMENSIÓN: Nivel de Comprensión Lectora					
Indicadores: Análisis, síntesis, esquematización, paráfrasis, jerarquización					
		CC S	SS	AAV	NN
1	Las preguntas planteadas en un cuestionario apuntan a verificar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes. (INDICADOR: análisis)				
2	Plantea preguntas en voz alta para verificar la comprensión global del texto.(INDICADOR: síntesis)				
3	Propicia actividades de comentario del texto leído. (INDICADOR: paráfrasis)				
4	Permite que los estudiantes emitan su opinión respecto a lo leído. (INDICADOR: paráfrasis)				
VARIABLE: COMPRENSION LECTORA					
DIMENSIÓN: Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora					
Indicadores: Formular predicciones del texto, planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas, Resumen de ideas					
1	Selecciona el material de lectura con anticipación. (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas)				
2	Aplica estrategias de acercamiento al texto. (hipotetización). (INDICADOR: resumen de ideas)				
3	Emplea estrategias para que los alumnos se planteen objetivos antes de la lectura. (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas).				
4	Recomienda el uso de estrategias de lectura a sus alumnos y alumnas como: subrayado, resumen, etc. (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas)				
5	En el proceso de lectura verifica si los estudiantes van comprendiendo el texto (monitoreo). (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas)				
6	Realiza una lectura modelo para sus alumnos. (INDICADOR: planteamiento de preguntas aclaratorias de dudas)				
7	Aplica fichas de comprensión lectora. (INDICADOR: resumen de ideas)				

VARIABLE: OVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA					
DIMENSION: Recursos multimediales					
Indicadores: Textos, audio, imágenes, videos, sonido					
1	Aprovecha las imágenes de los textos para inferir datos respecto al contenido textual. (INDICADOR: imágenes)				
2	Proporciona un producto ideal como resultado de la actividad práctica.(INDICADOR: texto)				
3	Reconocer el entorno de trabajo que presenta un OVA (menús, submenús, área de publicación, área de configuración, área de diseño, administración, comentarios, etc). (INDICADORES: texto, audio, imágenes, sonido)				
4	Obtiene, modifica y utiliza imágenes, archivos de audio y videoclips.). (INDICADORES: texto, audio, imágenes, sonido)				