

Fortalecimiento de la comprensión lectora en Lengua Castellana a través de la creación de OVAS para estudiantes de 4° grado del Colegio Franciscano San Luís Beltrán de Santa Marta, Colombia.

Andrea Carolina Armenta Medina

María Fernanda González Fernández

Ximena Caro Vallejo

Directora de tesis

Universidad Santo Tomás

División de Educación Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Santa Marta, Diciembre 2022

TABLA DE CONTENIDO

1. Problema de Investigación.....	7
1.1. Contextualización de la investigación.....	7
1.2. Situación problemática.....	9
1.2.1. Formulación del problema.....	9
1.3. Objetivos.....	12
1.3.1. Objetivo general.....	12
1.3.2. Objetivos específicos.....	12
1.4. Justificación.....	13
1.5. Contextualización de la Institución.....	15
 2. Referentes teóricos.....	 17
2.1. Comprensión lectora.....	17
2.1.1. Teorías del aprendizaje en la comprensión lectora.....	21
2.1.2 Etapas del proceso lector.....	25
2.2. Práctica pedagógica.....	27
2.3. Objeto Virtual de Aprendizaje.....	28
 3. Diseño metodológico.....	 32
3.1. Enfoque cualitativo.....	32
3.2. Investigación-acción.....	34
3.3. Fases de investigación.....	36
3.1.1. Fase Preliminar.....	37
3.1.2 Fase de implementación.....	39
3.1.3. Fase de aplicación.....	41

3.1.4 Fase analítica.....	44
3.1.5. Fase informativa.....	45
3.4. Técnicas e instrumentos.....	45
3.3. Muestra.....	46
4. Estrategia didáctica (Objeto Virtual de Aprendizaje).....	48
4.1. Nombre de la estrategia.....	48
4.2. Justificación.....	48
4.3. Objetivo de aprendizaje.....	49
4.4. Fases.....	49
4.4.1. Preparación.....	50
4.4.2. Planeación.....	50
4.4.3. Diseño.....	51
4.4.4. Divulgación.....	52
4.5. Recursos.....	53
4.6. Malla curricular.....	55
5. Análisis y resultados.....	58
5.1. Categoría Comprensión lectora.....	58
5.1.1. Nivel inicial de procesos de lectura.....	58
5.1.2. Estado final de procesos de lectura.....	61
5.2. Estrategia didáctica (Objeto Virtual de aprendizaje).....	66
5.3. Percepciones sobre los procesos de lectura.....	69
5.3.1. Estudiantes.....	69
5.3.2. Docentes.....	72
6. Conclusiones y recomendaciones.....	78
7. Referencias.....	82
8. Anexos.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora de los grados 1° a 11° del Colegio Franciscano de San Luís Beltrán.

Figura 2. Competencias que se adquieren en los niveles de comprensión lectora.

Figura 3. Fases de la investigación

Figura 4. Desempeño de test de inicio

Figura 5. Desempeño de Post-Test

Figura 6. Fases de la estrategia didáctica basada en OVAS.

Figura 7. Datos nivel Literal Pre-test y Post-test

Figura 8. Datos nivel Inferencial Pre-test y Post-test

Figura 9. Datos nivel Crítico Pre-test y Post-test

Figura 10. Cantidad de recursos aprobados, no aprobados y sin realizar.

Figura 11. Resultados de la pregunta sobre lectura de libros físicos y digitales.

Figura 12. Resultado de la pregunta a docentes sobre la comprensión de texto.

Figura 13. Resultado de la pregunta a docentes sobre la lectura física o digital

Figura 14. Resultado de la pregunta a docentes sobre las barreras en el comprensión lectora

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Recursos virtuales de los OVAS.

Tabla 2. Malla curricular de Comprensión Lectora. Grado 4°, III Período.

Tabla 3. Resultados del Pre-test

Tabla 4. Resultados prueba Post-Test

Tabla 5. Resultados de Recursos Virtuales.

Tabla 6. Resultado de preguntas cerradas de la encuesta a estudiantes.

Tabla 7. Preguntas cerradas encuesta docentes.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Carta de presentación

Anexo 2. Formato Pre-test

Anexo 3. Formato Post-test

Anexo 4. Formato encuesta maestros

Anexo 5. Formato encuesta estudiantes

Anexo 6. OVA 1

Anexo 7. OVA 2

Anexo 8. OVA 3

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Contextualización de la Investigación.

Según el informe de análisis estadístico realizado por el Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (2021), los colombianos muestran un bajo nivel en las capacidades de sus estudiantes de edad escolar respecto a la comprensión de textos, ideas, y en general del entendimiento del idioma español de forma escrita.

El informe 031 se basó en las Pruebas Pisa aplicadas en el 2018 por la Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OECD), dichas pruebas arrojaron como resultado que el 45,29% de los estudiantes que realizaron la prueba tienen un nivel bajo, es decir que “como mínimo estos estudiantes pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se instruye explícitamente para hacerlo” id.,(Ib: 2).

Cerca del 1% obtuvieron un rendimiento en los niveles 5 o 6, niveles en los que los chicos pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contradictorios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en pistas implícitas relacionadas con el contenido o la fuente de la información. Lo cierto es que a diferencia de otros sistemas educativos los porcentajes relacionados con este rendimiento son superiores al 10%.

Este escenario internacional, invita a revisar igualmente los resultados de las pruebas realizadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el fomento y Evaluación de la Educación Superior), quienes desde el marco de los resultados históricos muestran que el avance no es muy evidente a diferencia a otros años en las pruebas, entendiendo que existe una “autocorrelación espacial significativa en el comportamiento del promedio del puntaje global

entre 2014 y 2021.” (2022:38), es decir, en el caso del Calendario A, Colombia pasó de un puntaje de 255 a 250 entre los años citados.

Los escenarios evaluativos internacionales y nacionales son grandes referentes para entender que el país afronta una caída de los procesos de comprensión lectora, y que por tanto, las escuelas necesitan trabajar fuertemente para resarcir este panorama que afecta las capacidades de los seres humanos para comprender los contenidos globales y locales en el marco de la reflexión.

El Colegio Franciscano de San Luís Beltrán de Santa Marta, preocupado por el desarrollo de estas competencias aplicó unas pruebas diagnósticas el pasado 28 de enero de 2022, dichas pruebas evaluaban los tres niveles de comprensión lectora relacionados con el nivel literal, inferencial y crítica.

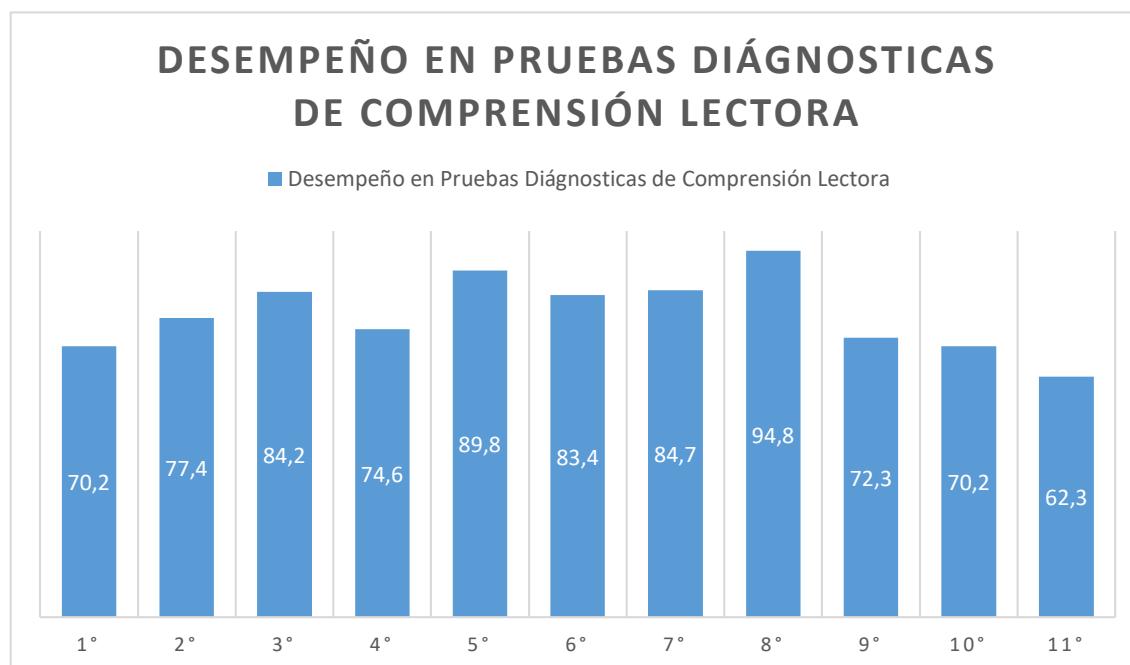


Figura 1. Resultados Prueba Diagnóstica de Comprensión Lectora de los grados 1° a 11° del Colegio Franciscano de San Luís Beltrán.

Con base en estos resultados, el Colegio Franciscano de San Luís Beltrán encontr  en sus estudiantes al iniciar el período escolar un desempeño general de 78%, que dentro de los criterios de evaluación de la Institución ubican a los estudiantes en un rendimiento básico en lo que respecta a competencias de Comprensión Lectora. Pero no fue una situación solo relacionada con Comprensión lectora sino con muchas áreas que también aplicaron sus pruebas en cumplimiento a la dinámica académica.

Finalmente entre los hallazgos se descubrió que estos resultados son producto de la ausencia de hábitos lectores, la baja motivación por la lectura de textos especialmente lagos, la dificultad para realizar procesos de inferencia y críticos frente al contenido y por último, el desconocimiento de vocabulario imprescindible en los corpus textuales de hoy en día.

Frente a este panorama, la investigación se centrar  específicamente en el grado 4  de Básica Primaria, puesto que según los resultados, es uno de los grados que no presenta un desempeño destacado y además se prepara para asumir grandes retos donde será indispensable que se desarrollen procesos de comprensión e interpretación textual que le permitan a estos estudiantes afrontar otros escenarios de formación tanto en básica secundaria como en estudios superiores.

1.2. Situación Problemática

1.2.1. Formulación del problema

La comprensión lectora es el proceso en el que una persona dialoga con los significados de un texto durante la lectura, en este proceso el lector no solo busca dialogar con el

contenido local sino que también se debe interesar por interpretar y reflexionar en torno a un contenido global.

Hoy en día el desarrollo de las competencias lectoras se ha convertido en algo indispensable, puesto que el trabajo de la misma garantiza el cumplimiento de las metas de calidad establecidas por las escuelas, pero más allá de eso, el desarrollo óptimo de otras competencias cognitivas que le permiten al ser humano apropiarse de todos los significados que están presente a su alrededor.

Siendo un tema tan relevante para la educación, enfrenta grandes retos en la actualidad relacionados con las fases de interpretación, reflexión y evaluación (PISA citado por Monroy y Gómez, 2009). Puesto que, el desarrollo de estas habilidades de pensamiento necesita de una serie de condiciones pedagógicas y didácticas que desde el hogar y la escuela influyen fuertemente en los estudiantes.

En el Colegio Franciscano de San Luís Beltrán los estudiantes presentan dificultad al enfrentarse a pruebas donde deben demostrar sus competencias lectoras. Es por ello que desde el presente año 2022, el área de Humanidades Lengua Castellana dejó de verse como algo integral para trabajarse desde dos aristas: Español y Comprensión Lectora, esta última con la necesidad de trabajar fuertemente en estrategias y claves lectoras que fortalezcan el diálogo local y global de los estudiantes con corpus informativos, expositivos, narrativos, dramáticos, líricos, etc., a través de claves lectoras..

En medio de este panorama, los estudiantes han dejado ver aquellos factores que más repercuten en el desarrollo de las competencias. Uno de ellos es la ausencia del hábito lector, que de hecho explica dos grandes realidades: la primera relacionada con la lectura lenta, que claramente hace que el estudiante presente déficit en la decodificación fluida; y la segunda relacionada con la dependencia del aprendizaje por medio de la escucha.

Sin duda alguna, la ausencia del hábito lector hace muy difícil el proceso, investigaciones confirman que los hábitos lectores predicen las habilidades lectoras de los estudiantes en los primeros años de educación primaria (Leppanen, Aunola, & Nurmi, 2005). Es por ello, que es necesario entender que hablar de hábitos es hablar de práctica, de ejercitación mental, los libros son gimnasios para el pensamiento y en la medida en la que este tipo de actividades se normalizan, más son las probabilidades de desarrollar las habilidades que se adquieren en el proceso lector.

Un segundo factor, es la falta de acompañamiento en el hogar de los procesos lectores, ya que son pocos los padres que se involucran en la generación rutinas que desde casa pueden contribuir positivamente a incrementar el gusto por los múltiples escenarios que propone la lectura. Respecto a esto Moreno citado por Cano y Flórez (2015), plantea que todas las inversiones que realiza la familia en la dinámica lectora (tiempo, frecuencia, adquisición, etc.) determinan el acercamiento de los hijos con la actividad lectora.

La familia es la primera fuente influyente del desarrollo de los niños. Prueba de eso, es el estudio realizado por Strommen y Mates (2004), quienes demostraron que el gusto por la lectura es desarrollado principalmente cuando en la familia se comparte este placer con uno o más miembros con naturalidad, y no como algo impuesto.

Esto nos permite llegar al último factor muy presente en los estudiantes, entendido como la ausencia del gusto lector, lo que es preocupante puesto que autores como Yubero y Larrañaga (2010), plantean que es imprescindible poseer interés por la lectura, puesto que esto hará de los estudiantes, lectores frecuentes, adiestrados, que eligen libremente leer frente a la realidad del ocio.

Lo cierto es que, los niños y niñas hoy en día son nativos digitales, viven al compás del abanico de posibilidades que ofrece la tecnología, han cambiado la lectura manual de libros por narrativas audiovisuales presentes en películas, dibujos animados, videojuegos, etc., es por eso que en este marco de ideas, es preciso que el maestro del hoy realice una reflexión sobre el uso que las TACS para emerger en el mejoramiento de la lectura (Tovar, 2018).

Todos estos factores descritos motivan la realización de la siguiente pregunta investigativa:

¿Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de educación básica primaria del Colegio Franciscano San Luís Beltrán?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado 4° de primaria en el marco de la enseñanza de la Lengua Castellana a través de la estrategia didáctica basada en OVAS.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar las falencias de los estudiantes en comprensión lectora a través de una prueba diagnóstica (Pre test)
- Conocer las percepciones sobre la comprensión de lectura y su interpretación a través OVAS y encuestas aplicadas a los estudiantes, y docentes.
- Implementar ovas desde talleres pedagógicos significativos para elevar la comprensión lectora.

- Valorar el ejercicio de comprensión lectora y estrategias utilizadas por los estudiantes de 4 grado de Básica Primaria, después de la intervención didáctica. (Pos - test).

1.4 Justificación

Trabajar en la lectura es sustancial para el desarrollo de competencias que necesitará el ser humano toda la vida. Según lo planteado por Pérez Esaín en una entrevista publicada por la Universidad de Piura (2021):

“(…) la ausencia de lectura se lleva, quita cosas. Nos hace menos libres, porque nos sustrae la posibilidad de estar preparados para saber elegir. Restringe, además, nuestra experiencia vital al aquí y ahora, a los límites que nuestra existencia nos impone, a lo que vemos y oímos a nuestro alrededor. La lectura, sin embargo, amplifica nuestras posibilidades, más allá de nuestra realidad circundante, hace que superemos las barreras históricas y geográficas de nuestra vida.” (párr.5).

La presente investigación entiende la lectura como una capacidad imprescindible, aquella que propone un campo donde se forja la libertad de la persona, donde nace el criterio, la capacidad para opinar, incluso la capacidad para debatir, la capacidad de pensar. Por este motivo, estar aislados de la lectura o recurrir a ella con poca frecuencia hace a los seres humanos esclavos, esclavos por ignorar, por desconocer, por omitir.

Por consiguiente, hablar de lectura siempre será relevante y determinante en cualquier sistema educativo, especialmente para el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018), considera imprescindible organizar metodológicamente el currículo desde la conceptualización de un proceso lector que es cognitivo y a su vez lingüístico determinado

por procesos de pensamiento y lenguaje que garantizan la construcción de significados por medio de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.

Así pues, favorecer este tipo de procesos es beneficioso especialmente cuando se habla de Básica Primaria. Autores como Henao, afirman que “mientras los alumnos de enseñanza básica primaria no logren un nivel adecuado de competencia lectora, la calidad de su educación será deficiente. Y si pasan a la educación secundaria con esta carencia, su rendimiento académico será igualmente bajo.” (2001:45). Por tanto es indispensable desarrollar procesos investigativos encaminados en el fortalecimiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje, y por tanto del desempeño académico.

Según los postulados de Galindo: “La tecnología se convierte así en un facilitador para el pedagogo, pues a través de ella se comprenden las necesidades de los estudiantes como una prioridad.” (2015:15) por lo que la tecnología juega un papel muy importante en la enseñanza, permitiéndole a los docentes abordar una amplia gama de posibilidades que aporten a los diferentes intereses de las nuevas generaciones a través del uso estrategias que generen motivación y abarquen diversos contenidos.

Por lo anterior, la apropiación docente frente al uso y la enseñanza mediada por las tecnologías es primordial dentro de la era digital. Asimismo, según la Unesco citado en Rodríguez (2019) los docentes necesitan estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC. Escuelas y aulas –ya sean presenciales o virtuales– deben contar con docentes que posean las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC y que puedan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas.

“El fin de la educación consiste en que los sujetos logren la competencia y el desarrollo de capacidades en la lectura y comprensión de textos. La competencia es definida como

el conjunto de saberes (conocer, hacer, ser y estar”) aplicados a las actividades de comprensión lectora según el contexto particular, los objetivos y propósitos del lector” (Garcia, 2015:44)

1.5 Contextualización de la Institución

El Colegio Franciscano de San Luís Beltrán es una institución privada con más de 75 años de historia en la ciudad de Santa Marta. En fraternidad, a ejemplo de San Francisco de Asís, tiene la misión de formar hombres y mujeres integrales con capacidad de ver, interpretar y valorar la vida, constructores de una sociedad más justa y humana a través de la evangelización cristalizando los valores que parten del interior de la persona haciéndola humilde, sencilla alegre y creativa.

Así pues, en el marco de los fundamentos católicos tiene como Visión formar un ser humano constructor de Paz y Bien, fraterno, humilde, sencillo, servicial, alegre, orante, creativo, comprometido con la transformación de la sociedad, abierto a los retos científicos y tecnológicos que plantea la humanidad.

El Colegio Franciscano de San Luís Beltrán, bajo los principios franciscanos, se compromete a cumplir con los requisitos legales y reglamentarios para mejorar continuamente la eficacia del sistema de gestión de calidad a partir de su Proyecto Educativo Institucional, centrando su acción educativa en la formación integral de sus estudiantes, respondiendo a las necesidades y expectativas del entorno social; a través de la pedagogía conceptual.

Este modelo de la Pedagogía Conceptual según De Zubiría (2006), está fundamentado en tres ejes básicos como el desarrollo del pensamiento, la lectura comprensiva y la formación valorativa, lo que significa que es importante el componente cognoscitivo tanto como el formativo o en palabras cortas que se necesitan estudiantes con altos niveles de pensamiento y con altos niveles de humanismo.

Esta Institución es una de las más grandes de la ciudad de Santa Marta, cuenta con muchos espacios académicos, recreativos, deportivos, etc., además de eso se interesa mucho por las TICS, cada salón está dotado de artefactos tecnológicos que permiten que se pueda trabajar en un aprendizaje basado en TACS.

2. REFERENTES TEÓRICOS

Según los postulados de (Fernández, Hernández y Baptista, 2010) la investigación científica se concibe como un conjunto de procesos sistemáticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno; es dinámica, cambiante y evolutiva.

La investigación busca describir, explicar o predecir fenómenos. Para ello, es necesario tener un conjunto de conceptos y categorías que permitan analizar estos fenómenos. Las teorías proponen una variedad de conceptos dentro de un marco de postulados aceptados por parte de la comunidad científica, por esta razón, los referentes teóricos, son fundamentales en todo proceso investigativo, ya que constituyen los conocimientos, teorías, conceptos, antecedentes y toda la información requerida para sustentar y darle luz a nuestro objeto de estudio, otorgándole un significado profundo a la investigación.

A continuación se presentan las categorías de análisis de la presente investigación: Comprensión lectora, práctica pedagógica y OVAS. Las tres categorías guardan una estrecha relación debido a que se enfocan en las necesidades educativas actuales de los estudiantes.

2.1. Comprensión Lectora

Según los postulados de Camarillo, Silva y Romero “todo lector necesita tener habilidades que le permitan adaptarse estratégicamente a las características de determinado texto y a los requerimientos de la lectura siguiendo un conjunto de pasos que le permitan enfrentarse de forma afectiva a un texto (2021).

También, Camarillo, Silva y Romero (2021), afirman que la comprensión lectora se puede considerar como el objetivo final de la lectura y está relacionado con la habilidad que tenemos

para interpretar, comprender, analizar y dar uso a textos escritos. Además, la lectura se puede entender como una actividad compleja que abarca diferentes procesos. Lo cual demuestra la importancia de fortalecer esta habilidad desde temprana edad, al igual que la necesidad de implementar estrategias innovadoras.

En otras palabras Puente, Mendoza, Calderon y Zuñiga exponen que “El propósito de la lectura es la comprensión, así como la composición lo es de la escritura. El significado, por lo tanto, no se encuentra implícito en las letras y los sonidos, sino más bien está en la mente de los autores, los lectores y el contexto” (2019)

Por lo anterior, es fundamental que los docentes proporcionen los conocimientos necesarios para que sus estudiantes desarrollen habilidades que les permitan comprender diferentes tipos de textos, asumiendo una postura crítica en cada lectura, que les ayude a otorgar significado a lo que leen.

Además, al hablar de estudiantes con habilidades para comprender diferentes textos en el aula, los autores Puente, Mendoza, Calderon y Zuñiga (2019), afirman que pueden convertirse en lectores competentes cuando son capaces de indagar con profundidad en el texto hasta comprenderlo en su totalidad. Asimismo, deben poseer un conjunto de habilidades y estrategias como tener capacidad de autoobservación de lo que lee, explicación de los distintos procesos lectores, valorar sus capacidades y esfuerzos, y tener conciencia de la interacción que existe entre texto- lector, lector -texto.

Murillo y Martinez (2020) exponen que la lectura requiere de un proceso que va desde lo sencillo hasta lo complejo, debido a que parte de ejercicios básicos de identificación y traducción de términos, para seguidamente establecer relaciones deductivas, inductivas y

hasta creativas. Por lo que se puede decir que la lectura necesita una articulación de diferentes habilidades y conocimientos para que le permitan al lector lograr el objetivo buscado: la interpretación crítica de lo leído.

Cervantes, Pérez y Alanís, plantean que “el nivel de comprensión lectora es el grado de desarrollo que alcanza el lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto” (2017:6). Por tanto, cuando se habla de comprensión lectora, se habla de ese diálogo que establece la persona con el escenario lector.

El Ministerio de Educación nacional (MEN) define los niveles de comprensión de lectura, los cuales son esenciales para el docente, puesto que orientan la enseñanza de la lengua castellana, caracterizando las habilidades que se deben desarrollar en los estudiantes referente a la comprensión de textos, y la escala en la que se pueden ubicar a la largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen tres importantes niveles de comprensión: Literal, inferencial, crítico- valorativo.

Comprensión literal se define como un proceso básico de identificación de la temática, donde el lector al decodificar, puede extraer información explícita, llegando a comprender el significado de una oración o de un párrafo mediante diferentes estrategias.

Comprensión inferencial es concebida como la capacidad de interpretar información implícita del texto, inferir el significado global y extraer las conclusiones. En este nivel el lector es capaz de deducir a partir de su experiencia y de su contexto.

Comprensión crítico-valorativa En este nivel el lector emite juicios de valor sobre la temática del texto, interpretando de manera global, reconociendo las intenciones del autor y la superestructura del texto.

Igualmente los investigadores, Cervantes, Pérez y Alanís (2017), caracterizan los niveles de comprensión lectora según competencias concretas que definen con la información. A continuación, un gráfico con la información recopilada.

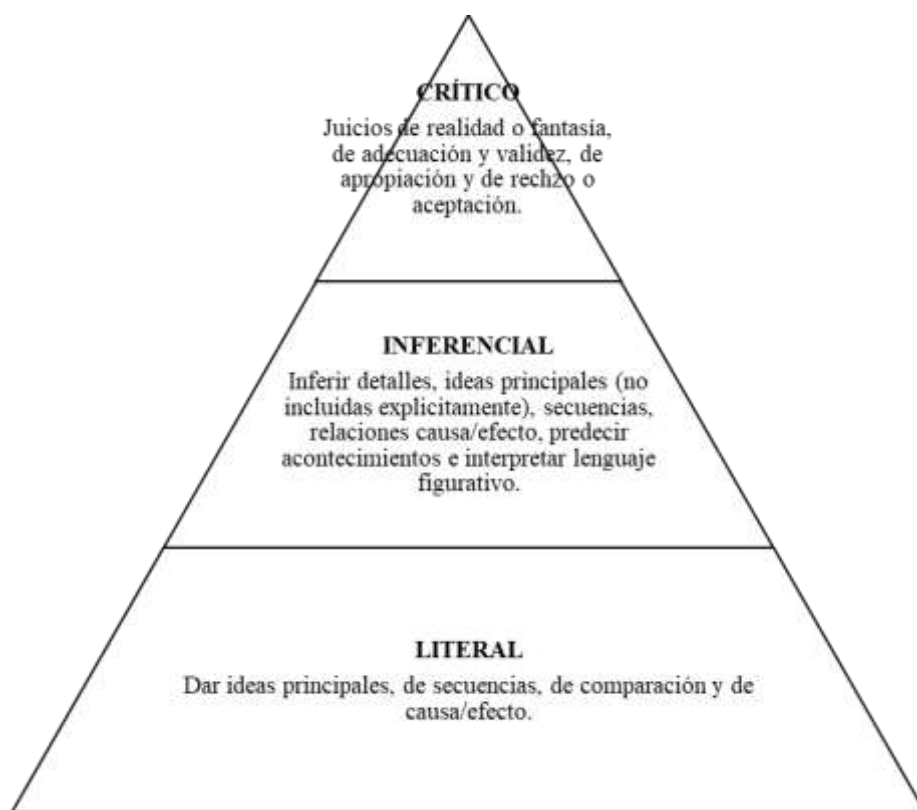


Figura 2. Competencias que se adquieren en los niveles de comprensión lectora.

Por medio de este gráfico se recopila la información de la investigación de los autores Cervantes, Pérez, Alanís (2017), donde se plantean aquellas competencias que se adquieren desde el nivel literal, inferencial y crítico.

2.1.1. Teorías del aprendizaje en la comprensión de lectura

La lectura como una forma de adquirir conocimientos y relacionarse con diversos contextos le permite al ser humano entrar en un mundo con una amplia gama de posibilidades hacia el aprendizaje.

Por consiguiente, existen diversas teorías de aprendizaje que se relacionan con los procesos de comprensión lectora debido a que este requiere diferentes habilidades de pensamiento y competencias que los estudiantes deben desarrollar al involucrarse con un texto antes, durante y después de la lectura. Por lo que es necesario que el docente implemente distintas estrategias enfocadas en fomentar el desarrollo de cada uno de las etapas del proceso lector en sus estudiantes.

Por lo anterior, es necesario hacer énfasis en el Constructivismo, una de las teorías de aprendizaje más influyentes por sus resultados significativos en la educación. El autor García (2015) aporta la relación que existe entre el constructivismo y la comprensión lectora, considerando la comprensión lectora como una clave para la construcción del conocimiento. Debido a que la teoría del constructivismo sostiene que en el desarrollo cognitivo, procedimental y afectivo del comportamiento humano no solo interviene el ambiente sino también la construcción personal y social del conocimiento como producto de la interacción y transacción comunicativa.

Gracias a esta teoría se reconoce la importancia de que el estudiante active los procesos cognitivos del pensamiento y construya su conocimiento, partiendo de su realidad, al igual que el conjunto de experiencias adquiridas, lo cual se relaciona con sus conocimientos previos, y le permite utilizar el proceso de investigación para buscar más

información, logrando integrar la nueva información que proporciona el texto a su sistema cognitivo, usando su capacidad crítica, reflexiva y valorativa para generar significados.

Asimismo, la pedagogía constructivista propone el estudiante como un sujeto que construye su propio conocimiento, puesto que lo que aprende no es sólo producto de la observación, sino el resultado de su propio razonamiento e influenciado por su mundo afectivo, social y cultural. También, el maestro como orientador debe ayuda al estudiante a detectar sus intereses, necesidades, actitudes, conocimientos previos, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo siempre un mediador del aprendizaje, donde no solo transmite conocimientos a través de una enseñanza unidireccional, sino que tiene una función de guía, facilitador o monitor del aprendizaje, enfatizando su misión de ayuda pedagógica en el aula.

El proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista se basa en dos principios fundamentales: enseñar a pensar, y aprender a aprender. Ambos principios han puesto de relieve el carácter activo y la naturaleza constructiva del conocimiento humano. Sobre todo, en el proceso de la lectura y la producción textual, donde el hombre no sólo necesita conocer técnicas, instrumentos y estrategias para leer y producir textos; sino, sobre todo, aprender a pensar, a comprender e interpretar el mundo.

También, el mismo autor afirma que cada lector debe realizar una lectura constructiva porque leer no implica una simple transposición unidireccional de la información a su base de conocimientos. Por el contrario, es necesario que cada persona construya significados, a partir de la información que ofrecen los diferentes textos relacionándola con las experiencias recopiladas desde diversos contextos; lo cual permite que los lectores representen nuevos

significados enriquecidos con las interpretaciones, inferencias e integraciones yendo más allá del mensaje comunicado.

Por otro lado, también el Aprendizaje significativo de Ausubel se relaciona con la comprensión lectora, ya que en esta teoría del aprendizaje del psicólogo David Ausubel es fundamental el rol que el estudiante toma dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje siendo el principal actor en el aula. Asimismo, en la comprensión lectora según los aportes de García (2015) el lector es un sujeto activo para procesar la información. En consecuencia, esto le permite utilizar sus conocimientos y experiencias previos al momento de formular diferentes hipótesis e inferencias que surgen del texto; también, permanece alerta durante todo el proceso lector, enfrentando y superando los obstáculos para alcanzar la interpretación recapitulando, resumiendo y ampliando la información obtenida hasta crear el nuevo significado y conocimiento.

Teoría del Aprendizaje por descubrimiento de Brunner, en esta teoría el autor plantea que el aprendizaje por descubrimiento se enfoca en que el estudiante logre un aprendizaje significativo, basado en que gracias a este aprendizaje más vivencial y duradero los maestros pueden fomentar en los estudiantes más oportunidades de aprender por sí mismos a través de estrategias que faciliten su participación activa en la adquisición de conocimientos. Lo cual es esencial para el proceso de comprensión lectora.

Siguiendo la misma línea del Aprendizaje por descubrimiento como una teoría asociada a la comprensión lectora, encontramos que el escritor García (2015) afirma en su libro “Comprensión lectora y producción textual” que “La lectura no es tomada como un mero barniz o acercamiento ligero al contenido del texto; tampoco el lector debe ser un simple

repetidor de ideas aisladas y superlativas, sino un creador de nuevas formas de ver y entender la realidad para poder transformarla apoyándose en toda la rica herencia cultural y teórica acumulada por la sociedad a través de la historia”

Teoría sociocultural de Vygotsky

En esta teoría el educando asocia su contexto con el conocimiento que explora e interioriza en el aula, al igual que la comprensión lectora involucra diferentes aspectos del contexto del lector y los contenidos que ofrece el texto.

En ese orden de ideas (Díaz Barriga, citada en García, 2015) afirma que el resultado obtenido después de cada lectura, tiene un matiz personal, donde cada lector involucra aspectos cognoscitivos, procedimentales, afectivos, actitudinales, lo cual hace cada relación texto-lector sea diferente. Asimismo, aporta que la comprensión estratégica no es un simple acto mecánico de descifrado de mensajes. Por el contrario, es toda una actividad constructiva compleja que se realiza durante la interacción y transacción lector-texto-contexto.

El estudiante que mantiene un rol como gran lector es capaz de captar lo esencial del texto, identificando las múltiples relaciones que se establecen entre los temas, para luego integrarlas a su estructura cognitiva. Además, debe ser capaz de incorporar, en su interpretación, todo el cúmulo de experiencias y de conceptos que forman parte de su acervo cultural.

Teoría de los mapas conceptuales

Según Novak (citado en Nilo, 2007) los mapas conceptuales son una técnica que se utiliza para la representación gráfica del conocimiento. Los mapas conceptuales están conformados por una red de conceptos y las relaciones que se establecen entre ellos.

Esta teoría se puede asociar fácilmente con la comprensión lectora debido a que la comprensión e interpretación se basa en los esquemas conceptuales asimilados por el lector, al que en la organización de las ideas, jerarquización de la información y análisis.

Teoría genética de Piaget

La teoría genética de Piaget se relaciona con el proceso de construcción del conocimiento y aprendizaje de los estudiantes dentro del aula, donde el educando juega un papel protagónico en su aprendizaje, ya que es quien construye su conocimiento a través de un proceso continuo, asociado con todos los factores que inciden en su realidad.

2.1.2. Etapas del proceso lector.

La habilidad de comprender e interpretar un texto requiere de un proceso arduo que se desarrolla paso a paso, por lo que es fundamental la orientación del docente en el aula, al igual que la práctica constante por parte de los educandos.

Según García “Los procesos cognitivos de comprensión lectora presentan diferentes etapas, según las actividades que los lectores ejecuten cuando leen textos” (2015)

A continuación se encuentran las etapas que establece el autor como parte esencial en todo proceso lector, desde lo más sencillo hasta las habilidades complejas que debemos desarrollar al relacionarnos con diferentes tipos de textos.

1. Reconoce las palabras escritas: este es el primer paso para construir el sentido del texto. Se trata de acceder al significado de las palabras según el contexto lingüístico del enunciado en que aparecen, dependiendo del conocimiento del vocabulario y de la familiaridad con el tema de la lectura.
2. Reconoce las proposiciones básicas: Los significados de las palabras asumen diferentes roles en el contexto de la proposición (o idea básica).
3. Conecta y relaciona las ideas básicas: La acción de conectar las ideas básicas del párrafo (o proposiciones), se realiza siguiendo el hilo conductor que señala el tema.
4. Representa el contenido global del texto: Se trata de reconocer la información más importante en el texto que lee.
5. Identifica la estructura textual: Se trata de reconocer la forma organizativa o esquema superestructural del texto.
6. Construye el resumen o la conclusión: se trata de integrar la información global recopilada por el lector a su esquema de conocimiento.

2.2. Práctica Pedagógica

Hoy en día la educación ha tenido un proceso de transición y los cambios que la sociedad y el mundo proponen, exigen al docente replantear sus metodologías de enseñanza, esta transformación se encuentra relacionada con el uso de la tecnología, puesto que las estrategias que implementa deben adaptarse a una juventud inmersa en el uso constante del internet.

Viñals y Cuenca (2016) afirman “El profesorado es testigo directo de los cambios y las características propias de la actual generación de jóvenes nativos interactivos que demandan una educación acorde a sus necesidades”. Por lo que podemos decir que un maestro desde su rol debe dominar las competencias digitales que las generaciones de hoy requieren, al enseñar a través de la red en medio de una era en la que los jóvenes son expertos en el uso de la tecnología.

También, Valarezo y Santos (2019) afirman que actualmente no es posible pensar en la formación pertinente de un docente sin la presencia de las tecnologías. Además, su implementación en los espacios educativos requiere de profesionales dotados de metodologías, habilidades y capacidades que faciliten su empleo para el aprendizaje y aprehensión del conocimiento.

Por lo anterior, la práctica docente debe evolucionar constantemente según los cambios sociales, ya que rápidamente el mundo y las nuevas generaciones, exigen estrategias de enseñanza diferentes, relacionadas con las necesidades e intereses que caracterizan a los estudiantes de hoy. Torres y Medina (2020) afirman que las escuelas deben afrontar nuevos retos frente a las competencias digitales que cobran vital importancia en las nuevas

generaciones, por lo que es una necesidad insertar medios y recursos digitales a los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.3. Objeto Virtual De Aprendizaje

Según los postulados de Vasquez (2021) actualmente en los escenarios educativos a nivel mundial, es muy importante desarrollar competencias que involucren el uso didáctico de la tecnología, debido a que es un tema de gran interés, al ser parte de una sociedad que nos exigen tener competencias digitales para responder a las demandas del contexto social y desenvolverse eficientemente dentro del ámbito laboral cada vez más globalizado.

Morano y Bejarano (citado en Valencia, 2020) explica que “enseñar y aprender mediados por las tics, supone nuevas relaciones con las tecnologías, la informática, las redes sociales y las fuentes de información, las telecomunicaciones, las tecnologías del sonido y de la imagen y sus diversas combinaciones; la telemática, la multimedia, entre otras”

Cabero (citado en Valarezco y Santos, 2019) postula que las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; son aquellas que van más allá de aprender a usar las TIC, puesto que se direccionan al uso formativo de las tecnologías; no solo se enfocan en desarrollar las habilidades tecnológicas de los educandos, se utilizan como medio didáctico al servicio de aprendizaje y de la adquisición de conocimientos.

A través de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, las herramientas tecnológicas se convierten en verdaderos recursos didácticos, que le permiten a los docentes y estudiantes tener una visión más activa del aprendizaje, mientras estimulan la capacidad de reformular la realidad y dar soluciones creativas e innovadoras a problemas cotidianos.

Al hablar de Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento es posible pensar en Ambientes virtuales de aprendizaje, los cuales se pueden considerar como una herramienta fundamental esencial para el aprendizaje autónomo de los estudiantes y mediado por tecnología dentro del aula. Sarmiento (2021) los define como un entorno de aprendizaje en línea que rompe las barreras de la educación tradicional, a través del uso de esquemas flexibles de aprendizaje, al igual que la implantación sistemática y organizada de diferentes herramientas Web, que ayudan a incluir las TIC. También, Sarmiento aporta una fórmula para el uso de los AVA, Mediadores + Medios Tecnológicos + Contenidos y Saberes = Pedagogías Mediadas. Lo cual demuestra que la incorporación de las TIC dentro de los procesos de aprendizaje, exige un cambio en el paradigma pedagógico, al igual que la utilización de nuevos criterios y estrategias que faciliten el desarrollo óptimo de los contenidos.

Mediante el uso de los ambientes virtuales de aprendizaje, el rol docente cambia a mediador, junto con el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que el centro del aprendizaje es el educando. Sin embargo el replantear o transformar las prácticas docentes permite abrirse a una gama de posibilidades y estrategias encaminadas a suplir las necesidades e intereses de las nuevas generaciones.

Asimismo, según los postulados de Martínez, Combita y De la Hoz (2018) una de las herramientas digitales más implementadas dentro de las aulas y aplicadas junto a los AVA son los Objetos virtuales de Aprendizaje (OVA) gracias a su adaptabilidad en diferentes contextos tecnológicos, al igual que por ser recursos que se enfocan en potencializar distintas competencias a través de actividades que se pueden implementar fácilmente para complementar los aprendizajes dentro de las aulas de clase.

Por otro lado, Afanador citado en Montaña y Guayazan (2018) afirma que el OVA se puede utilizar como una estrategia de enseñanza para abordar diferentes temáticas de una forma amplia y profunda a través de una gama de recursos como videos, imágenes, artículos, etc que facilitan el aprendizaje, permitiendo que el estudiante y el maestro desarrolle diversas habilidades al interactuar con la tecnología.

El Ministerio de Educación define los OVA como un recurso digital reutilizable que se puede emplear en distintos contextos educativos, que posee ventajas para producir material educativo para los docentes y estudiantes y que son realmente útiles para desarrollar las clases de forma atractiva y motivante.

Latorre citado en Perez y Regino (2019), afirma que los OVA deben tener las siguientes características:

- Flexibilidad: El material educativo es usado para usarse en múltiples contextos, debido a su facilidad de actualización, gestión de contenido y búsqueda, esto último gracias al empleo de metadatos.
- Personalización: Es necesario que el material tenga la posibilidad de cambios en las secuencias y otras formas de contextualización de contenidos, lo que permite una combinación y recombinación de OVA a la medida de las necesidades formativas de los usuarios.
- Adaptabilidad: Deben adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- Reutilización: El objeto debe tener la capacidad de ser usado en contextos y propósitos educativos diferentes y adaptarse o combinarse dentro de nuevas secuencias formativas.
- Durabilidad: Los objetos deben contar con una buena vigencia de la información, sin necesidad de nuevos diseños.

En la actualidad, los estudiantes en la búsqueda del conocimiento tienen a su alcance un gran contenido digital al que puede acceder fácilmente y sin dificultad, para dar solución a múltiples situaciones de su cotidianidad; dentro de las aulas de clases, los educandos encuentran atractivo e interesante, acceder a las redes como una herramienta de aprendizaje para ampliar su conocimiento en distintas áreas, abordando libros, artículos, revistas, videos, por lo que los podemos considerar nativos digitales que constantemente se relacionan con una diversidad de información, logrando un aprendizaje continuo.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico direcciona de manera organizada el proceso de investigación en el nivel teórico-práctico, incluyendo el uso de diversos métodos y técnicas de investigación. Sabino, (citado en Ortiz, 2013) define la metodología como un terreno específico e instrumental de la investigación que tiene en cuenta la estrecha relación que existe con el método.

La metodología estudia filosóficamente la actividad científica, constituyéndose en un conocimiento general del proceso de investigación, de su estructura, sus elementos y sus métodos y sus técnicas.

3.1. Enfoque: cualitativo

El enfoque es un proceso de investigación flexible, se enmarca entre la interpretación de datos y los fundamentos o teorías epistemológicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Diferentes científicos y todas aquellas personas que se interesaron por la ciencia diseñaron métodos que sirven como guías, que pueden ser utilizadas para develar o aproximarse a conocer la realidad. Los métodos cualitativo y cuantitativo, cada uno con características y propiedades en común y distintas, se utilizan dependiendo del objeto de estudio de la investigación y de la postura que tome el investigador epistemológicamente. (Ortiz, 2003).

Según Hernández, Fernández, Baptista (2010) La investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorarlos desde una perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto.

En las investigaciones cualitativas, la reflexión es el puente que vincula al investigador y a los participantes (Mertens, 2005). El enfoque cualitativo se fundamenta principalmente en sí mismo, aunque resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades predeterminados.

El enfoque cualitativo evalúa el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbeta, 2003). El investigador cualitativo adquiere un punto de vista dentro del fenómeno y una perspectiva analítica desde cierta distancia como observador, éste utiliza varias técnicas de manera flexible de acuerdo con el objeto de estudio, no define las categorías de análisis con el propósito de evaluarlas experimentalmente, sino de comprenderlas e interpretarlas, las observaciones realizadas son en forma de notas extensas, diagramas, mapas sociales, etc. para describir el fenómeno detalladamente, el conteo puede utilizarse sin necesidad de analizar las variables estadísticamente, se apoya en teorías de autores clásicos y busca referentes teóricos de otras investigaciones relacionadas con las categorías de su investigación, observa los procesos sin interrumpir o alterar los puntos de vistas externos, sino que toma nota tal y como lo percibe. Creswell y Neuman (citado por Fernández, Hernández y Baptista, 2010).

Los postulados de Hernández, Fernández y baptista (2010) nos planeta que en las investigaciones con método cualitativo no sigue un proceso definido, este nos permite modificar o alimentar nuestro proyecto investigativo de manera amplia y eficaz; el

investigador puede plantearse hipótesis o preguntas antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos.

La investigación cualitativa debe cumplir con la siguiente característica fundamental y esta es: su manera de ver acciones, normas, valores etc., desde la perspectiva de las personas que están siendo investigadas (Mella, 1998).

Nuestra investigación se enmarca desde el método cualitativo, ya que, este camino nos permitió comprender y tener contacto con nuestro objeto de estudio, evaluando las estrategias didácticas de los maestros en su práctica pedagógica, analizando y observando la formación en competencias ciudadanas para la sana convivencia escolar. También este tipo de investigación nos ayudó a caracterizar, establecer criterios y juicios constructivos que contribuyan a nuestra formación como maestras, a través de los datos obtenidos propios de la experiencia de la práctica

3.2. Tipo de investigación: Investigación-acción

Esta investigación está centrada en el fortalecimiento de los procesos lectores desde el escenario de los OVAS, es por ello que este estudio ha generado la necesidad de trabajar por el afianzamiento del desarrollo de la comprensión lectora. Esto conduce a la implementación de una metodología cualitativa desde la investigación acción que es aquella que amplía la comprensión (diagnóstico) de las problemáticas presentes en el contexto para modificarlas e intervenirlas (Latorre, 2003).

McKernan citado por Hernández, plantea que la investigación-acción implica la detección de las necesidades, el involucramiento con la estructura a modificar, el proceso a

mejorar, las prácticas que requieren cambiarse y la implementación de los resultados del estudio. (2014:496-497). Este planteamiento, proyecta la esencia metodológica que ha llevado a este estudio a inclinarse por este tipo de investigación, puesto que se valoran las problemáticas con el fin de intervenir, actuar y gestionar posibles acciones para el detrimento de lo que se ha encontrado desde lo diagnóstico.

La investigación- acción invita a la involucración en el campo educativo y por tanto, contribuye a la transformación de “un todo” en materia pedagógica. Es por ello, que se plantea para investigaciones que establecen rutas específicas y concretas, capaces de trabajar desde lo encontrado en el campo. Carr y Kemmis citados por Colmenares y Piñares, afirman que: “La finalidad última de la investigación acción en la educación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza” (2008:12)

Respecto a las características de dicha investigación Kemmis y McTaggart (1988), plantean que este tipo de investigación es participativa, colaborativa, sistemática, teórica-práctica, política, crítica, periódica. Por otro lado, Zuber-Skerrit (1991), agregan al carácter práctico, participativo y colaborativo, su carácter emancipador e interpretativo, puesto que asume soluciones basadas en los puntos de vista e interpretaciones de la unidad comprensiva (muestra).

Agregado a lo anterior, Elliot (1993), se centra principalmente en el descubrimiento y resolución de problemas, es reflexiva, integra, y supone un diálogo con la realidad próxima. Esta última postura que caracteriza a la Investigación-acción es bastante interesante puesto que señala la idea de que no hace subsistir a la educación la teoría, sino que la hace subsistir

la buena práctica de la misma, entendida como una labor donde el docente debe a la vez analizar la incidencia de su práctica pedagógica para intervenir a conciencia el problema teniendo claridad procesos de evaluación, los medios y fines, experiencia, entre otros aspectos.

3.3. Fases

En todo proceso investigativo son fundamentales las fases del proceso metodológico, es por ello que contamos con cinco fases investigativas que finalmente permitirán el cumplimiento del objetivo de la investigación relacionado con el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 4°



Figura 3. Fases de la investigación

A través del gráfico se hace mención de cada una de las fases de investigación con sus respectivas tareas investigativas.

3.3.1. Fase preliminar

Primeramente se informó a los directivos de la institución solicitando el permiso para iniciar el proceso de investigación (**Anexo 1**), luego se realizó la contextualización de la población, caracterizando a los estudiantes de grado cuarto y el lugar de la investigación, el colegio San Luis Beltrán.

Seguidamente, se aplicaron las siguientes técnicas investigativas:

Pre Test y Post Test (Anexo 2 y Anexo 3)

Consiste en dos pruebas en físico de 12 preguntas, 4 de ellas relacionadas con el nivel de comprensión literal, otras 4 con el nivel de comprensión inferencial y finalmente, 4 relacionadas con el nivel crítico/ reflexivo.

Las preguntas relacionadas con los dos primeros niveles de comprensión lectora fueron de selección múltiple con única respuesta y las preguntas de nivel crítico/reflexivo se hicieron desde la modalidad de preguntas abiertas.

Los test se diseñaron en base a los dos corpus textuales (dramático y expositivo) que desde los lineamientos curriculares tienen que trabajarse en el bloque de Comprensión Lectora.

Encuesta a docentes y estudiantes (Anexo 4 y Anexo 5)

Se diseñaron dos encuestas en Google Form, una dirigida a estudiantes y otra dirigida a docentes del grado 4°. Para los estudiantes se plantearon diez preguntas, siete de esas preguntas se diseñaron con escala Likert y tres de ellas eran abiertas.

En el caso de los maestros, se realizó una encuesta de nueve preguntas, donde seis de las preguntas eran con escala likert y tres preguntas eran abiertas.

3.3.2. Fase de implementación

Aplicación del Pre-test

El Pre-test se aplicó de forma física, cada niño resolvió las preguntas establecidas en el tiempo de 60 minutos.

El promedio obtenido por el salón fue bajo de 56%, sólo siete niños obtuvieron un promedio superior a 70%, a continuación los resultados:

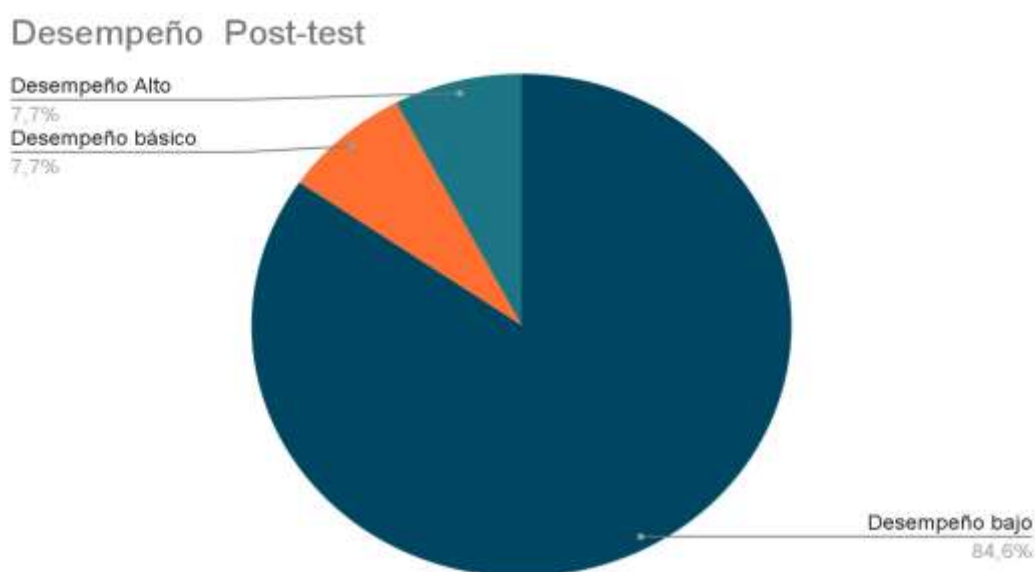


Figura 4. Desempeño de test de inicio

Se presenta un diagrama de torta que expone el desempeño de los estudiantes en el Test de inicio. Se puede observar por tanto, que el desempeño predominante es el bajo que oscila entre 0-74%, igualmente también se puede observar que una minoría aprobó la prueba con desempeño básico referido a puntajes entre 75%-85%, igualmente que otra minoría aprobó la prueba con un puntaje alto relacionado con puntajes de 86%- 94%.

Como se dijo anteriormente, el test evaluó los niveles de comprensión lectora desde dos corpus textuales relacionados con los textos dramáticos (obra de teatro) y textos expositivos (infografías). Se determinó que las falencias están muy presentes en los niveles de comprensión lectora inferencial y crítico, puesto que la gran mayoría cumplió con la localización de la información literal de los textos.

Aplicación de encuesta estudiantes

Los estudiantes realizaron la encuesta por medio de Google Form como se mencionó anteriormente, en esta encuesta se encontraron algunas premisas:

- Más del 50% lee casi siempre.
- Más del 50% nunca lee diferentes tipos de textos.
- Más del 50% entienden casi siempre los textos con facilidad.
- El 45% entienden casi siempre gran parte del vocabulario.
- Más del 50% entiende siempre los textos con ayudas audiovisuales.
- El 60% relacionan casi siempre los textos con las situaciones de la vida cotidiana.
- El 50% siempre expresa con claridad sus respuestas frente a preguntas sobre los textos.
- El 70% de los estudiantes prefiere la modalidad digital para leer.
- El 90% siente gusto por los audiolibros.

- La tipología de texto con mayor preferencia es la narrativa, aman los cuentos y las leyendas.

Aplicación de encuesta a docentes

Al igual que los estudiantes, los maestros resolvieron la encuesta por medio de Google Form.

A través de la misma se develaron las siguientes premisas:

- El 70% aplican siempre la lectura como un hábito importante para el desarrollo profesional.
- El 80% termina casi siempre las lecturas que se proponen durante el año.
- El 60% considera que siempre es importante implementar nuevas tecnologías de lectura dentro del aula.
- El 60% utiliza casi siempre nuevas tecnologías que motivan a sus estudiantes a leer.
- El 80% utiliza siempre nuevas estrategias para trabajar la comprensión lectora y la interpretación textual.
- El 70% utiliza casi siempre estrategias de lectura desde el campo de las tics.
- El 80% comprueba la afectividad de los procesos de comprensión lectora desde las participaciones y reflexiones escritas/orales que se realizan en la clase con respecto a corpus textuales de diversidad tipológica.
- El 60% prefiere trabajar la lectura física que la lectura virtual.
- El 70% manifiesta que las barreras de comprensión lectora están vinculadas con la ausencia de hábitos lectores en el hogar. Igualmente mencionan que también estas barreras están vinculadas con la distracción y la predisposición.

Con la aplicación del Pre-test y las encuestas realizadas a estudiantes y docentes, se identifica el problema que abraza esta investigación relacionada con las falencias de comprensión lectora de los alumnos por los resultados obtenidos del Pre-test, pero a la vez de aquellos hábitos que no permiten el fortalecimiento de la lectura desde casa y desde el aula de clases.

Teniendo en cuenta lo anterior, también esta fase fue fundamental para determinar los intereses que se perciben frente a la variedad de textos existentes desde la literatura, y por tanto, fue indispensable para el diseño de los Objetos Virtuales de Aprendizaje.

3.3.3. Fase de aplicación

Después de identificar las falencias relacionadas con la Comprensión lectora, se diseñaron y se aplicaron tres Objetos Virtuales de aprendizaje que resolvieron los estudiantes en dentro y fuera del aula, también con miras en desarrollar la autonomía.

Creación de OVAS

El proceso de creación de los OVAS, fue un proceso muy interesante, que tenía como finalidad reforzar claves lectoras y estrategias de lectura vinculadas con los corpus textuales dramáticos y expositivos desde las fases de introducción, desarrollo y evaluación.

- **OVA 1: La magia de las obras de teatro (Anexo 6)**

Este primer Objeto Virtual de Aprendizaje, tuvo la finalidad de fortalecer la comprensión lectora de textos dramáticos, desde la identificación de elementos

propios de una obra de teatro como el planteamiento, los parlamentos y las acotaciones y también desde la comprensión de contenido local, global y crítico de los textos en cuestión.

- **OVA 2: La precisión de las infografías (Anexo 7)**

Este segundo Objeto Virtual de Aprendizaje, tuvo la finalidad de fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos como las infografías, desde la identificación de elementos propios de una infografía relacionados con la discontinuidad, y también desde la comprensión de contenido local, global y crítico de los textos en cuestión.

- **OVA 2: ¿Existen semejanzas y diferencias entre los corpus? (Anexo 8)**

Este segundo Objeto Virtual de Aprendizaje, tuvo la finalidad de identificar la diferencia entre los textos expositivos y dramáticos, desde el reconocimiento de las semejanzas y diferencias entre los textos en cuestión.

Aplicación de OVAS

En esta etapa se implementaron las diferentes actividades diseñadas dentro de los OVA con los estudiantes de grado cuarto, las cuales estaban enfocadas en reforzar las dificultades de comprensión lectora, siguiendo las temáticas vistas por el docente dentro del periodo académico.

Para dar inicio se informa a los estudiantes del propósito de las actividades autónomas que realizarán desde casa, esto en complemento de lo que se dicta en el aula de clases en cumplimiento con el currículo.

1. Se socializa con los estudiantes cuál será el canal de comunicación que será usado para tener acceso a los ovas.
2. Se aclararon las fechas de cumplimiento y las frecuencias con la que deben entrar a los recursos interactivos realizados desde Educaplay.
3. Se estipula igualmente una fecha para las actividades de cierre que serán trabajadas a través de un tablero educativo donde los niños podrán compartir sus aprendizajes significativos desde la pregunta.

Aplicación del Post Test

El Post-Test se aplicó de forma física, cada niño resolvió las preguntas establecidas en el tiempo de 60 minutos.

El promedio obtenido por el salón fue bajo de 84,2%, 22 niños obtuvieron un porcentaje superior a 70%, a continuación los resultados:

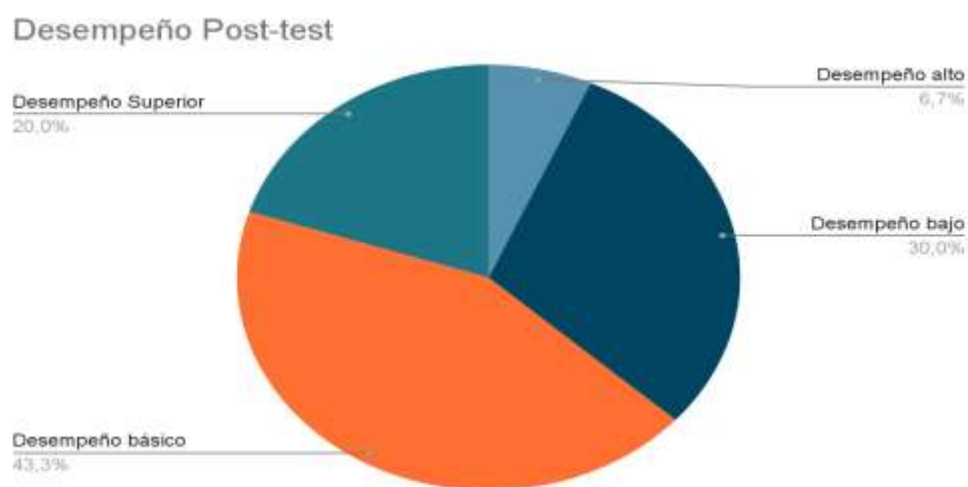


Figura 5. Desempeño de Post-Test

Se presenta un diagrama de torta que expone el desempeño de los estudiantes en el Post-test. Se puede observar por tanto, que el desempeño predominante es el básico 43,3%

Como se dijo anteriormente, el test evaluó los niveles de comprensión lectora desde dos corpus textuales relacionados con los textos dramáticos (obra de teatro) y textos expositivos (infografías). Igualmente, se puede afirmar que este Test manejó los mismos criterios que el Pre-test y se aplicó en las mismas condiciones de tiempo y modalidad.

3.3.4. Fase analítica

Según Rovira, durante esta fase se realiza “el estudio de los resultados obtenidos, la reflexión sobre la investigación realizada, la transcripción por escrito del estudio realizado y de las conclusiones obtenidas, etc.” (2007:7). Por tanto, es una fase muy importante en nuestra investigación, donde se dialoga con lo obtenido en los instrumentos para develar conclusiones en torno al trabajo investigativo realizado.

Es por ello, que después de aplicar el Pre-Test, OVAS, encuestas y Post-Test, se realizará un proceso de triangulación donde se podrá someter a análisis los resultados obtenidos en las distintas tareas investigativas aplicadas. Según Okuda y Gómez, “la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno” (2005:119).

La triangulación por tanto, hace dialogar los hallazgos encontrados para realizar un análisis y reflexión del proceso que finalmente busca favorecer la comprensión lectora desde la aplicación de OVAS.

3.3.5. Fase informativa

Respecto a esta fase, Rovira, afirma que “presenta las conclusiones finales y las nuevas perspectivas y líneas de futuro respecto a la investigación.” (2007:338). En esta fase, se podrán realizar las conclusiones y recomendaciones al Colegio Franciscano de San Luís Beltrán, con el fin de que se analice la inclusión de estrategias virtuales como los OVAS, orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora para el futuro.

Esta etapa es imprescindible, puesto que es la etapa final en la que se definirá cuánta influencia tuvieron la aplicación de las OVAS en el proceso de fortalecimiento de los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico.

3.4. Técnicas e instrumentos

3.4.1. Encuesta

Según los postulados de López y Fachelli (2015) la encuesta es una técnica que permite la recolección de datos mediante una serie de interrogantes planteados a unos sujetos específicos con el objetivo de obtener de forma sistemática medidas o una respectiva valoración sobre los conceptos que se derivan de un problema de investigación construido con anticipación.

La recolección de datos se realizó a través de dos encuestas con diferentes preguntas, la primera estuvo dirigida a los estudiantes y se enfocó en identificar las habilidades de comprensión lectora de los niños a partir de preguntas sobre la cotidianidad dentro de las clases. También, la encuesta buscaba identificar los intereses, gustos y hábitos de los estudiantes frente a la lectura.

Por otro lado, con los docentes de lengua castellana, se realizó una encuesta para identificar sus hábitos lectores, percepciones referentes a la comprensión lectora y su desarrollo mediado por tecnología, al igual que las estrategias didácticas utilizadas para abordar los procesos de lectura en el salón de clases.

3.4.2. Pre Test y Post Test

El Pre Test y Post Test son pruebas que se realizan previa y posteriormente en la investigación. Dichas pruebas se utilizan para identificar el rango de avance o evolución en un proceso investigativo.

En el presente proyecto de investigación el Pre Test y Post Test serán insumos para determinar la incidencia de los OVA en el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de 3° de Básica Primaria del Colegio San Luís Beltrán.

3.5. Muestra de la investigación

Ahora bien, se hace preciso describir la población de estudio, que en este caso son los 26 estudiantes de grado 4° del Colegio Franciscano de San Luís Beltrán de la ciudad de Santa Marta, que se encuentran entre los 9 y 10 años de edad.

Con 75 años de historia al lado de los hermanos franciscanos, el Colegio San Luís Beltrán se ha destacado por su formación integral con énfasis católico hacia niños, niñas, y jóvenes, para formar personas constructoras de paz y bien, fraternidad, humildad, servicio, alegría, creatividad y oración.

Las familias que atienden en la Institución se sitúan entre los estratos 4 y 5, es por ello, que la escuela ofrece una propuesta educativa de excelente calidad, que busca satisfacer las necesidades de los educandos y fortalecer las identidades desde la conjunción de tres dimensiones sustanciales: su ser académico, su ser católico y su ser franciscano.

4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA - OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE

4.1. Nombre: “¿Si quiero aprender a leer, los OVAS tengo que resolver!”

4.2. Justificación

La era digital exige mucho más a la educación. Los maestros deben esforzarse cada vez más por involucrar estrategias que desde la tecnología puedan permitir la aprehensión del conocimiento. Caro, plantea que “la incorporación de las TIC, hace necesario que todos los docentes y profesionales que de una u otra forma participan en los procesos educativos, se actualicen permanentemente en aspectos propios de las tecnologías de información y comunicación.” (2017: 40).

La actualización permanente se consigue mediante el ejercicio y la exploración de ambientes virtuales que hacen eco de lo que se aprende en clase de forma didáctica y personalizada. Es por ello que Bravo (2016), plantea que los OVA desde su potencial, introducen cambios en la educación, en la medida en que permiten la reutilización, la flexibilidad y la personalización del aprendizaje.

Sin duda alguna, pertinente trabajar OVAS en esta etapa contemporánea que atraviesa la educación, entendiendo a estos como el espacio oportuno para trabajar sobre metas específicas coherentes con las necesidades o dificultades de los estudiantes dentro o fuera del aula. Cabrera, Sánchez y Rojas, argumentan lo siguiente:

“De esta manera la importancia de utilizar un OVA en el proceso de enseñanza – aprendizaje (...) radica en que el docente facilitador se encuentra de forma asincrónica - sincrónica con su estudiante en Ambientes Virtuales de Aprendizaje, por lo que el Objeto Virtual se comporta como una extensión del docente, del conocimiento y

aprendizaje que el estudiante debe adquirir. Esa es su principal ventaja pedagógica, aparte de generar empatía, ánimo, autoestima y autoaprendizaje.” (2016: 6)

Este planteamiento de Cabrera, Sánchez y Rojas (2016), es pertinente, pues también se le reconocen a los OVAS ventajas relacionadas con el crecimiento personal en tiempos de auge tecnológico, ventajas relacionadas con la independencia, la autonomía, el compromiso, la generación de la imaginación, básicamente el/la estudiante elige cómo comportarse y cómo responder frente a la actividad virtual que desarrolla.

4.3. Objetivo de aprendizaje

Implementar el objeto virtual de aprendizaje como estrategia para facilitar el proceso de lectura de textos dramáticos y expositivos en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico.

4.4. Fases

Para hacer posible esta estrategia se siguió una ruta basada en las siguientes fases:

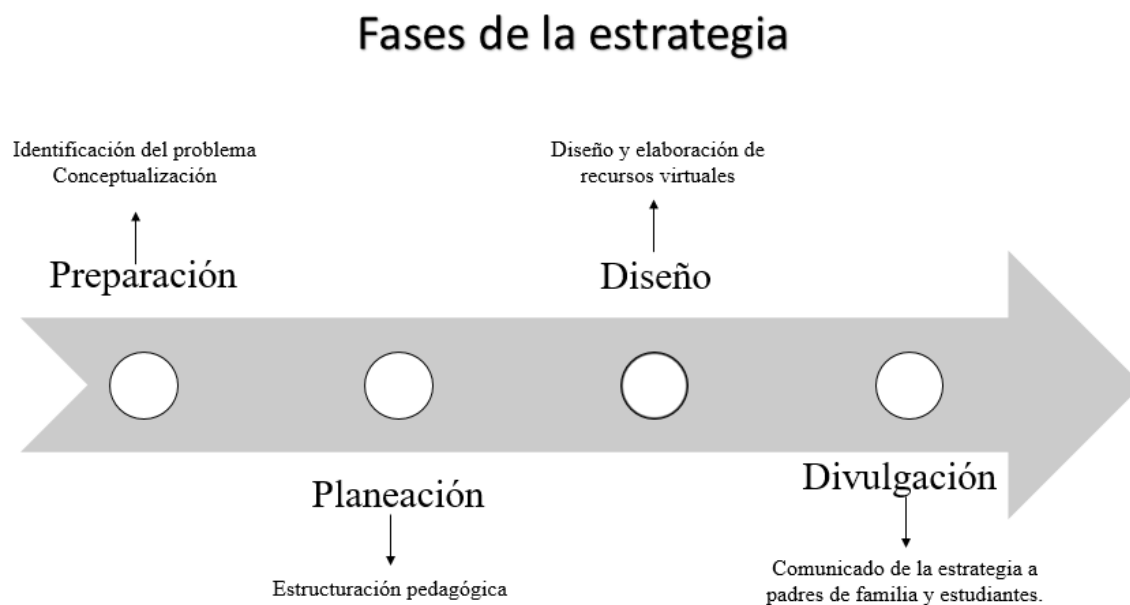


Figura 6. Fases de la estrategia didáctica basada en OVAS.

4.4.1. Preparación

Esta fase fue sustancial para la realización de la estrategia, puesto que estaba relacionada con aspectos conceptuales y contextuales bastante determinantes para la planeación. En primera instancia, fue necesaria la investigación en torno a la definición y características de un Objeto Virtual de Aprendizaje, ya que en el contexto educativo es importante identificar claramente los conceptos para aplicarlos de manera asertiva.

Igualmente, durante esta fase se reflexionó en torno al problema de la investigación.

4.4.2. Planeación

Esta es la fase más importante del proceso de elaboración, pues es la relacionada con la estructuración del OVA. Es por ello, que durante esta fase se realizó la revisión de la Malla Curricular de la asignatura de Comprensión Lectora de 4° de Primaria en su período escolar 3. Este momento vislumbró aspectos esenciales para la estrategia, puesto que se definieron los temas que trabajarán los OVAS.

Después de este momento de revisión documental, se definió un formato de OVA con los siguientes elementos:

- Asignatura
- Grado
- Unidad de aprendizaje
- Título
- Objetivo Curricular
- Metas de aprendizaje
- Habilidad

- Etapas: Introducción, desarrollo y evaluación.

Como se ha mencionado anteriormente, se realizaron 3 OVAS con estos elementos desarrollados en una rúbrica, esto con el fin de acercar a los estudiantes a la naturaleza lectura de cada texto y a la vez, realizar un proceso de contraste relacionada con la estructura y propósito entre cada uno de ellos.

4.4.3. Diseño

En esta fase se elaboraron los recursos virtuales en los portales de internet educativos para cumplir con el propósito de cada uno de los OVAS. Es de destacar que esta fase fue de mucha indagación, pues se buscaron los portales adecuados para cumplir con cada una de las fases de los OVAS. De igual manera, tomó bastante tiempo esta fase, pues estando los recursos elaborados, se realizó una evaluación de su pertinencia.

Los portales utilizados fueron los siguientes:

- **Página web** <https://es.educaplay.com/>

Teniendo en cuenta que Educaplay es una plataforma educativa que permite crear y compartir actividades multimedia y juegos de tipo educativo fácilmente y de forma muy intuitiva. Se tomó como referencia para los niños y niñas de grado 4° pudieran entrar y fortalecer la lectura de texto desde esquemas interactivos como: cuadros comparativos, sopas de letras, test con ayudas audiovisuales, ruletas, sopas de letras, etc.

- **Página web** <https://es.padlet.com/dashboard>

En esta página educativa se tomó como referencia para la valoración pedagógica del proceso, puesto que es conocida como un tablero educativo donde se puede hacer eco de los corpus textuales en el marco de la interacción y el didactismo.

- **Página web** [Liveworksheets.com](https://www.liveworksheets.com)

Este espacio virtual es un generador de fichas interactivas para todos los idiomas y asignaturas. Es gratuita y muy sencilla puesto que permite digitalizar muchas de las actividades para el alumnado desde la interactividad.

- **Página web** <https://kahoot.it>

Es una plataforma que permite la elaboración de cuestionarios de evaluación. Es gratuita y de fácil acceso, beneficia mucho los procesos de aprendizaje, pues permite que los estudiantes desde la realización simultánea del cuestionario se interesen por resolver las actividades.

4.4.4. Divulgación

Después de que se realizaron los recursos virtuales, se informó a los padres de familia vía correo sobre el desarrollo de los OVAS que se desarrollarían dentro y fuera del aula de clases. Pues, se trabajaron en el salón y también desde la autonomía del hogar de cada estudiante.

Por supuesto, que necesitamos de mucha ayuda por parte de los padres de familia, puesto que ellos serían la guía de los estudiantes para abrir los portales en la web y por tanto, los recursos virtuales, no obstante durante este proceso de divulgación también se realizó un proceso de capacitación con estudiantes con cada uno de los recursos virtuales.

4.5. Recursos

A través de los distintos portales, se utilizaron los siguientes recursos pedagógicos e interactivos que ofrecen las TACS, entre ellos:

N°	Herramienta TAC	Actividad	Uso
1		Presentaciones CANVA	Se utilizaron para dar introducción a cada uno de los OVAS. Fueron muy importantes, pues se necesitaba generar un momento de motivación, que les permitiera a los estudiantes por medio de imágenes, títulos llamativos y vídeos interesarse por el corpus textual correspondiente. La aplicación CANVAS fue un excelente espacio, pues ofrece muchas plantillas que se pueden personalizar y por tanto, pueden servir de mucho provecho para exponer información clave.

2		Crucigrama	Se aplicó para fortalecer claves lectoras relacionadas con las características del texto.
3		Test con vídeo	Fue muy interesante aplicar este test en base a un vídeo, diferente a lo que están acostumbrados los estudiantes. Esto los motivó mucho a resolver las preguntas del test.
4		Acertijo Froggy Jumps	Desde una forma didáctica, los estudiantes reforzaron las claves lectoras.
5		Tablero virtual	Fue un espacio perfecto de compartir de experiencias que sirvieron para realizar preguntas de comprensión lectora durante la clase.

6		Fichas interactivas inéditas	Se aplicaron para evaluar desde las imágenes y textos elementos propios del corpus textual.
7		Fichas interactivas elaboradas	
8		Cuestionario de evaluación	Fueron una excelente oportunidad para trabajar los dos tipos de textos desde preguntas que los estudiantes podían responder de forma simultánea.

Tabla 1. Recursos virtuales de los OVAS.

4.6. Malla curricular

Para la realización de esta estrategia, se realizó una revisión documental relacionada con el currículo de la institución, es por ello que se solicitó la Malla Curricular para que cada uno de los OVAS fueran pertinentes con la planeación que realiza el Colegio Franciscano de San Luís Beltrán para la asignatura de Comprensión lectora, perteneciente al área de Humanidades y Lengua Castellana.

A continuación, una tabla con todos los elementos del currículo definidos.

Asignatura: Comprensión Lectora

Grado: Cuarto

Período: III Período Académico

Intensidad horaria: I bloque

GRADO 4°	
PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	¿Cómo planear y diseñar la comprensión lectora de textos expositivos y dramáticos?
ESTÁNDAR	Comprendo diversos tipos de texto utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.
DBA	Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual.
DESEMPEÑO	Fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos y dramáticos.
INDICADORES DE DESEMPEÑO	➤ Afianza hábitos lectores frente a corpus de textos como las obras de teatro. ➤ Fortalece el proceso de lectura relacionado con textos expositivos desde la ruta que propone la infografía.
ENSEÑANZAS-TEMÁTICAS EJES	Claves lectoras de las obras de teatro. ➤ El texto teatral o el guión. ➤ El conflicto dramático. ➤ La estructura. Claves lectoras de las infografías. ➤ La información fiable.

	➤ Las características de la información. ➤ La jerarquización de la información. Todo lo anterior en el marco de las tres estrategias de lectura: 1. Recuperar información: Comprender el contenido local del texto. 2. Interpretar: Comprender el contenido global del texto. 3. Reflexionar y evaluar: Comprender de manera crítica el texto.
EVALUACIÓN	➤ Actividad de exploración. ➤ Taller según las claves lectoras. ➤ Taller según las estrategias de lectura. ➤ Ficha de autoevaluación lectora.

Tabla 2. Malla curricular de Comprensión Lectora. Grado 4°, III Período.

5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Con el ánimo de describir la incidencia que tiene la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje en los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto de primaria del Colegio Franciscano San Luís Beltrán se desarrolló, a través de la definición del marco Conceptual y la aplicación, contrastación y análisis de los instrumentos las categorías que se establecieron en la investigación, es decir la comprensión lectora y la propuesta pedagógica de los OVAS.

5.1. Categoría- Comprensión lectora

5.1.1. Nivel inicial de procesos de lectura

A través de la caracterización realizada a los estudiantes del grado 4° de primaria sobre los procesos de comprensión lectora inicial, a través de la prueba Pre-test, se recolectó la información pertinente para establecer el estado en que cada uno de los estudiantes se encontraba en la etapa inicial del proyecto. Las preguntas 1,2,7 y 8 (4) evaluaron el nivel literal, las preguntas 3,4, 9 y 10 (4) evaluaron el nivel inferencial y las preguntas 5, 6, 11 y 12 evaluaron el nivel crítico. Se recolectaron las pruebas de todos los estudiantes y se sistematizaron en la siguiente rejilla.

La valoración de cada nivel se registra en una escala de superior, alto, básico y bajo. Si el estudiante responde únicamente 1 o 4 preguntas correctamente se entabla en un nivel bajo, si respondía solamente 5 o 7 correctas se ubicaba en un nivel básico, si contestaba adecuadamente 8 o 10 un nivel alto, y si contestaba 11 a 12 correctamente obtendrá un

puntaje superior. En amarillo encontramos las respuestas en correctas y en rojo las respuestas incorrectas.

Adicionalmente se visualiza el total de aciertos por cada uno de los estudiantes en cada nivel y el total de aciertos por preguntas.

	LITERAL				TOTAL	INFERENCIAL				TOTAL	CRÍTICO				TOTAL
E	1	2	7	8	Correctas	3	4	9	10	Correctas	5	6	11	12	Correctas
1					3					4					4
2					3					0					1
3					3					3					2
4					4					3					3
5					4					4					2
6					2					4					3
7					2					2					1
8					2					2					2
9					3					2					2
10					3					2					1
11					4					1					0
12					2					1					1
13					3					3					1
14					1					3					2
15					3					3					1
16					4					4					3

17					1					0					0
18					3					2					3
19					4					3					3
20					2					1					1
21					3					1					1
22					2					1					2
23					2					3					1
24					4					3					3
25					2					1					0
26					3					4					1
TOTAL	21	20	15	15	71	13	15	17	16	61	9	16	12	7	44

Tabla 3. Resultados del Pre-test

Los resultados de la tabla x indican que los estudiantes tienen mayor habilidad para responder preguntas de orden literal, es decir, de encontrar la respuesta que se encuentra en el texto casi de forma exacta y precisa. Para este tipo de pregunta no se requieren mayores procesos mentales y se requiere una simple revisión del documento. En segundo lugar, se puede percibir que los estudiantes tienen mayores dificultades en las preguntas de tipo inferencial. Por lo tanto se refleja una falencia en la inducción y anticipación de algunas acciones que pueden ofrecer el texto sin que estén expuestas textualmente.

En el nivel literal, las preguntas que presentaron mayores dificultades fue la relacionada con el tema del texto ya sea dramático o expositivo, puesto que los estudiantes se dejaron distraer por otras premisas referidas a subtemas o complementos del tema en cuestión.

En el nivel inferencial, los estudiantes mostraron bastantes dificultades en la deducción de la información con respecto a los objetivos o las funciones que cumplían determinados elementos textuales en el texto, fue muy retador para los niños y niñas asociar los elementos de los textos de forma acertada.

En el nivel crítico se puede evidenciar que los estudiantes muestran falencias en el desarrollo del criterio personal justificado en los elementos textuales. Les costó mucho defender los supuestos e ideas, y no justifican en base al texto, sino desde experiencias bastante subjetivas o poco relacionadas con lo leído.

Conclusión de lo anteriormente expuesto es que los resultados deducidos muestran un porcentaje del 68% de respuestas correctas en el nivel literal, un 58,6% de efectividad en el nivel inferencial y por último un 42,3 % en el nivel crítico.

5.1.2. Estado final de procesos de lectura

Para determinar los cambios que se producen en el proceso lector luego de la implementación de la estrategia didáctica, se aplicó una prueba final de lectura que evaluó los mismos criterios que la prueba inicial con la misma cantidad de preguntas. Se determinaron dos textos de similares características en su género y extensión. El tiempo de solución fue igual y las condiciones de aplicación se ofrecieron para que no existieran variables externas que intervinieran en la veracidad de los resultados.

	LITERAL				TOTAL	INFERENCIAL				TOTAL	CRÍTICO				TOTAL
E	1	2	7	8	Correctas	3	4	9	10	Correctas	5	6	11	12	Correctas
1					4					4					4
2					4					4					2

3					4					4					2
4					4					3					3
5					4					4					2
6					4					4					4
7					4					3					3
8					4					4					2
9					4					3					3
10					4					4					1
11					4					4					2
12					4					4					2
13					3					4					1
14					4					4					3
15					4					3					1
16					4					4					4
17					4					4					0
18					4					4					4
19					4					4					4
20					4					1					1
21					4					4					2
22					4					4					2
23					4					4					3
24					4					4					4
25					4					4					2

26					4					4					2
TOTAL	26	26	26	25	103	24	23	26	24	97	19	22	14	9	64

Tabla 4. Resultados del Post-Test

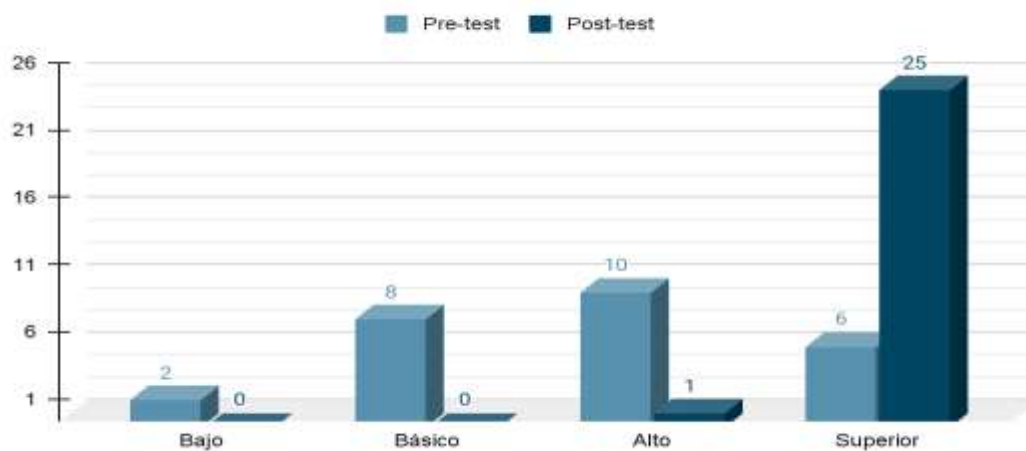
En la tabla 4 se sistematizaron los resultados de la prueba final de lectura. Al igual que la prueba inicial, se evaluaron 12 preguntas para caracterizar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Se destacaban las preguntas correctas e incorrectas y se totalizaron los resultados individuales y grupales.

Frente a este evento se puede determinar que los procesos de comprensión de lectura en sus tres niveles presentaron avances significativos. Los resultados deducidos muestran un porcentaje del 98% de respuestas correctas en el nivel literal, un 93,27% de efectividad en el nivel inferencial y por último un 61,54 % en el nivel crítico.

De acuerdo con las características del instrumento, para analizar los cambios en el proceso lector, se clasifican a los estudiantes en escala baja, si obtuvo 1a respuesta correcta; básico si consigue 2 correctas; alto si consigue 3 respuestas acertadas y; superior si logra 4.

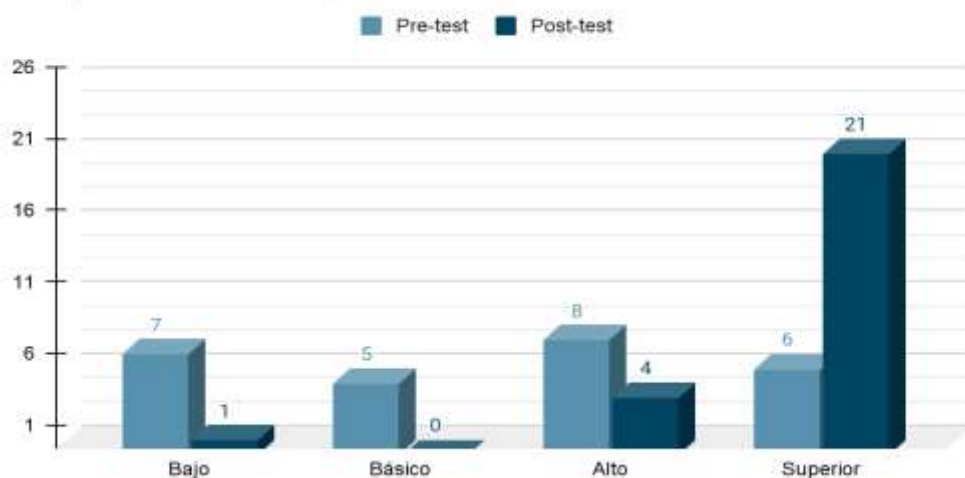
Desde esta perspectiva, la **Figura X** muestra la comparación entre los resultados obtenidos en el Pre Test y el Post Test en el nivel literal, clasificando a los estudiantes en cada categoría. Es importante resaltar que mientras que en la prueba inicial de lectura 20 (76,9%) estudiantes estuvieron en desempeño bajo, básico y alto, en el post-test esta cantidad disminuye notablemente, puesto que 26 (96%) de los estudiantes se ubica en un nivel Superior.

Comparativo Pre-test y Post-test- Nivel Literal

**Figura 7.** Datos nivel Literal Pre-test y Post-test

En la figura 7 se evidencian los avances en el proceso lector frente al nivel inferencial en el cual se subraya que 20 estudiantes que estuvieron en nivel bajo, básico y alto (76.925), superaron sus dificultades en el post test, puesto que después del Post-test solo 5 estudiantes (19,2%), se ubicaron en desempeño bajo y alto.

Comparativo Pre-test y Post-test Nivel Inferencial

**Figura 8.** Datos nivel Inferencial Pre-test y Post-test

El nivel crítico fue un verdadero reto para esta investigación, puesto que es el último nivel de comprensión lectora donde la persona realiza ejercicios de valoración a partir del texto y sus conocimientos previos. Por este motivo, desde la prueba inicial, los resultados con respecto a este nivel fueron poco favorables.

No obstante, a través del trabajo realizado, la figura X, muestra un proceso de evolución y de mejora con respecto a este nivel. Donde finalmente la cantidad de 13 estudiantes (50%) que obtuvieron un desempeño bajo se disminuye en el Post-test a 5 estudiantes (19,2%), lo que significa para la investigación un verdadero avance.

En este marco, también hay que agregar que aunque solo 6 estudiantes (23%) finalmente lograron un desempeño destacado en el nivel crítico, hay un patrón de evolución que es evidente en el desempeño básico, alto y en el anteriormente mencionado, el desempeño superior.

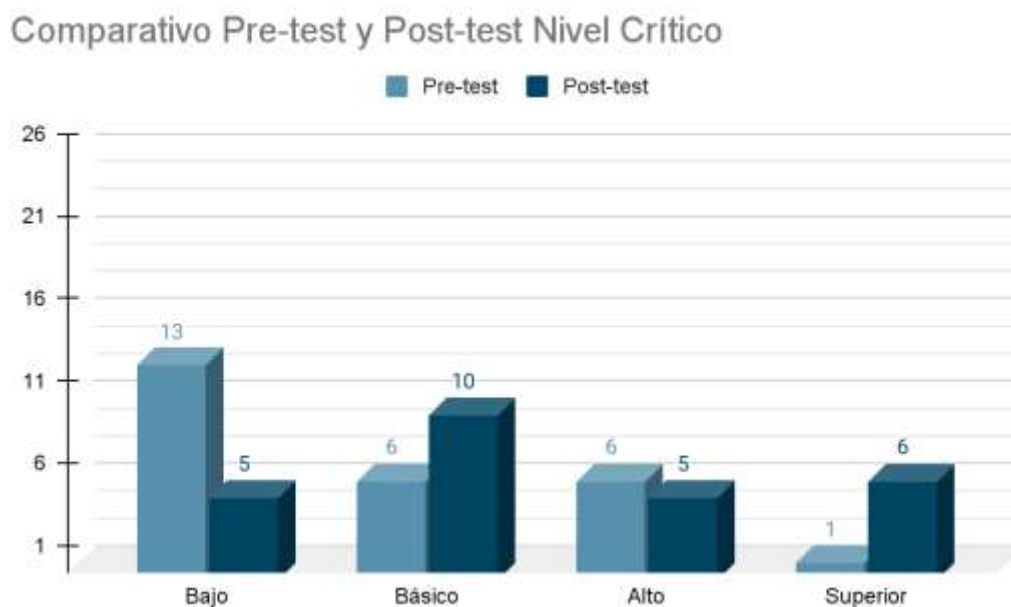


Figura 9. Datos nivel Crítico Pre-test y Post-test

5.2. Estrategia pedagógica basada en OVAS

La aplicación de cada uno de los recursos virtuales se realizó desde la modalidad virtual y presencial. Desde el aula se realizó la proyección de las presentaciones CANVAS y los recursos virtuales relacionados con la evaluación del Objeto Virtual de Aprendizaje. Desde la casa se realizaron todos los recursos virtuales vinculados con el desarrollo del OVA, es decir, actividades de aplicación como test, fichas interactivas, juegos, crucigramas, entre otros.

El desarrollo de estos recursos virtuales en la modalidad asincrónica no fue fácil, especialmente por el acompañamiento de los padres de familia, quienes no estuvieron cerca de los alumnos para realizar las actividades en las fechas establecidas. Sin duda alguna influyeron varios aspectos:

- **Calificación:** Siendo un proceso investigativo, se les comunicó a los estudiantes que las actividades no tendrían ninguna repercusión en el desempeño académico, por esta razón, algunos no realizaron las actividades en los tiempos establecidos.
- **Carga académica:** La carga académica del Colegio Franciscano de San Luís Beltrán es una carga que hay que considerar, puesto que los estudiantes tienen parcialmente compromisos académicos en las plataformas virtuales de Santillana.
- **Acompañamiento:** Algunos estudiantes no fueron acompañados oportunamente por sus padres para realizar las actividades.

En la tabla que aparece a continuación, encontramos de amarillo los recursos virtuales aprobados, en rojo los recursos virtuales no aprobados y en azul los recursos virtuales no realizados.

RECURSOS VIRTUALES	OVA 1					EJERCICIOS APROBADOS	OVA 2					EJERCICIOS APROBADOS	OVA 3					EJERCICIOS APROBADOS
	PRESENTACIÓN CANVAS	CRUCIGRAMA	TEST CON VÍDEO	JUEGO CON FROGGY	TABLERO VIRTUAL		PRESENTACIÓN CANVAS	FICHA INTERACTIVA 1	FICHA INTERACTIVA 2	FICHA INTERACTIVA 3	KAHOOT		PRESENTACIÓN CANVAS	FICHA INTERACTIVA 4	FICHA INTERACTIVA 5	FICHA INTERACTIVA 6	FICHA INTERACTIVA 7	
F	1	2	3	4	5		6	7	8	9	10		11	12	13	14	15	
1						3						5						4
2						4						3						1
3						1						2						5
4						2						5						1
5						3						2						5
6						5						4						5
7						5						5						1
8						4						4						5
9						2						5						5
10						3						5						3
11						2						4						5
12						2						4						1
13						4						5						5
14						4						5						5
15						2						2						3
16						3						5						5
17						2						2						4
18						4						5						5
19						2						5						4
20						4						4						1
21						1						5						5
22						3						1						1
23						3						5						5
24						3						2						1
25						4						2						3
26						3						3						2
TOTAL	26	16	8	3	23	76	26	19	15	19	20	99	26	13	16	17	18	90

Tabla 5. Resultados de Recursos Virtuales.

De acuerdo con la tabla el 20,2% de los recursos virtuales no fueron realizados, el 11,7% de los recursos fueron realizados pero no alcanzaron la aprobación (Más del 50% buenas) y el 67,9% aprobó las actividades. De acuerdo a estos datos, se puede afirmar que la mayoría de estudiantes cumplieron con las metas establecidas. A continuación una figura con la información correspondiente.

Cantidad de recursos aprobados, no aprobados y sin realizar.

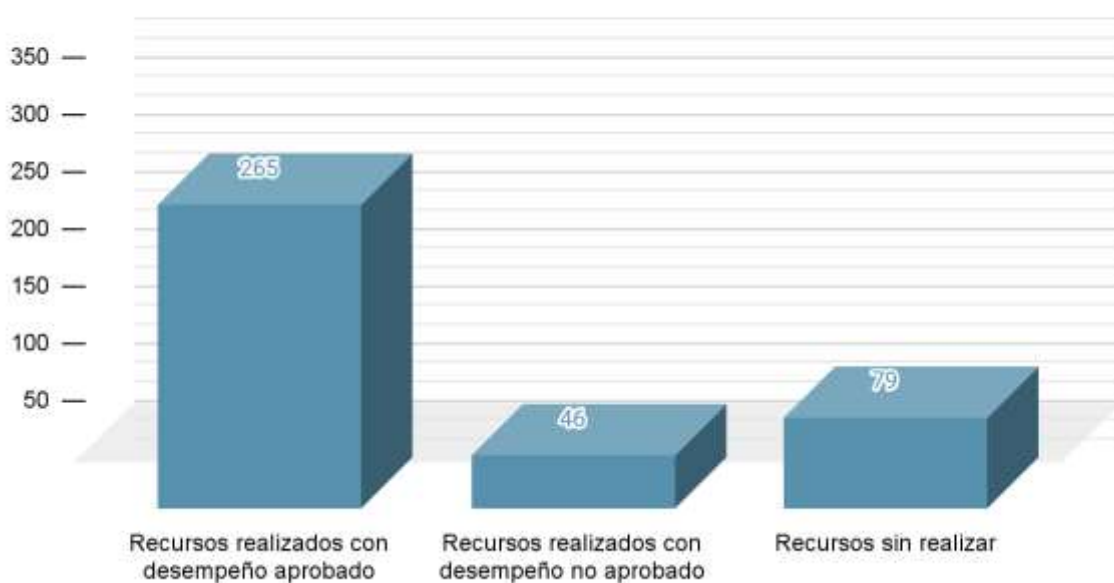


Figura 10. Cantidad de recursos aprobados, no aprobados y sin realizar.

Igualmente se puede afirmar que el trabajo presencial no fue igual al trabajo asincrónico desde casa, tuvo más éxito el trabajo presencial relacionado con introducción de los OVAS con las presentaciones en Canvas y las preguntas con las que participaron cada uno de los estudiantes. Además, de los momentos de evaluación que se desarrollaron desde el constructivismo por medio del Tablero Virtual y el Cuestionario interactivo. Sin duda alguna, la asistencia de los estudiantes a clases y las facilidades tecnológicas, permitieron que esta modalidad fuera exitosa.

Contrario a esto, la modalidad asincrónica presentó dificultades en términos de cumplimiento, puesto que el 30,3 % de los recursos virtuales para la casa no fueron abiertos ni realizados por los estudiantes, y el 18,4% fueron realizados pero con un desempeño deficiente. Lo que quiere decir que, sólo el 51,3 % de los recursos fueron realizados de forma oportuna con desempeños aprobatorios en la modalidad asincrónica.

Esta situación cuestiona mucho el aprovechamiento del tiempo vespertino de los niños y niñas de grado 4°, de alguna forma no se está destinando el tiempo para fortalecer lo que se asigna desde el colegio o para resolver las actividades con detenimiento y atención. Puesto que los resultados no aprobatorios de los recursos virtuales corresponden a ejercicios que se enviaron con muy poco tiempo de realización.

5.3. Percepciones de los procesos de lectura

Para esta investigación fue fundamental la percepción de los procesos de lectura tanto de estudiantes como docentes. Es por ello, que en los apartados que se presentarán a continuación, se reflexionará sobre lo encontrado en las encuestas que se aplicaron durante la fase de implementación.

5.3.1. Estudiantes.

A través de la encuesta a estudiantes se pudo conocer la percepción de los estudiantes de 4° con respecto a los procesos lectores y a sus intereses con respecto a algunas estrategias virtuales.

ASPECTOS INDAGADOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Frecuencia lectora.	11,54%	57,69%	30,77%
Lectura de diferentes tipos de texto.	15,38%	30,77%	53,85%
Claridad sobre los textos que lee.	30,77%	53,85%	15,38%
Entendimiento del vocabulario.	26,92%	42,31%	30,77%
Entendimiento del texto con imágenes.	65,38%	26,92%	7,69%
Relación del texto con situaciones de la vida cotidiana.	3,85%	65,38%	30,77%
Expresión de ideas con respecto al texto.	26,92%	73,08%	0%

Tabla 6. Resultado de preguntas cerradas de la encuesta a estudiantes.

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los estudiantes reconocen que leen casi siempre, lo que más sorprende es que leen casi siempre los mismos formatos de textos, no obstante una gran cantidad tiene claridad sobre lo que lee a diario y entiende muy bien el vocabulario que tienen los textos. Además de eso, gran parte de los estudiantes entienden mejor los textos con imágenes y reconocen que la mayoría de las veces se les facilita relacionar el texto con situaciones de la vida cotidiana y responder preguntas relacionadas con la información leída.

De acuerdo a estos resultados, más de la mitad de los estudiantes de grado 4° tienen un acercamiento promedio a la lectura, comprende con mucha frecuencia la información propuesta por los textos, contextualizan lo leído con su experiencia de vida y sienten mucho

gusto por los corpus que están acompañados por la ilustración.. No obstante, desde los resultados se puede inferir que los estudiantes no leen textos con variados propósitos, que pueden fomentar en ellos otras competencias.

Finalmente, es necesario reflexionar en torno a la última pregunta de la encuesta, relacionada con la inclinación hacia la lectura de libros físicos y digitales.

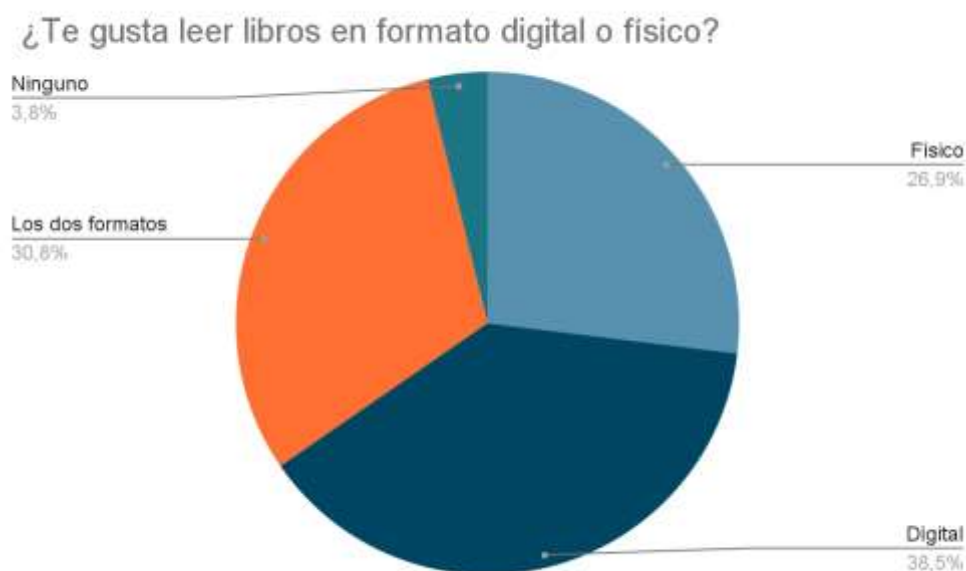


Figura 11. Resultados de la pregunta sobre lectura de libros físicos y digitales.

Esta pregunta en particular, fue abierta para los 26 estudiantes, como se puede apreciar en el diagrama la gran mayoría de los estudiantes se inclina por la lectura digital, entre las respuestas encontradas se puede apreciar cómo ellos entienden en el impacto que tiene la producción de papel para el cambio climático, al igual reconocen que la lectura digital tiene muchas ventajas en lo que respecta a ilustración, audio, los tamaños de la fuente y la toma instantánea de notas.

Estos resultados, sin duda son la muestra de que los estudiantes de grado 4° se sienten muy atraídos por la tecnología, pues identifican sus beneficios e incluso reconocen lo ventajoso que sería disminuir el uso de libros físicos por el impacto que tiene en la tala de árboles. Para ellos es una modalidad entretenida que ofrece muchas herramientas que enriquecen la experiencia lectora.

5.3.2. Docentes.

La encuesta fue aplicada a 10 docentes que dictan clases en grado 4°, pues desde cada una de las áreas se deben fortalecer los procesos lectores. A continuación, la tabla con los resultados de las preguntas cerradas de la encuesta.

ASPECTOS INDAGADOS	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
Lectura personal, para el desarrollo profesional	20,00%	70,00%	0,00%
Culminación de los libros que se leen.	10,00%	90,00%	0,00%
Implementación de nuevas metodologías que tengan como fin el fortalecimiento de la lectura.	30,00%	70,00%	0,00%
Utilización de recursos tecnológicos para incentivar la lectura.	30,00%	60,00%	10,00%
Implementación de estrategias para la comprensión e interpretación textual	80,00%	20,00%	0,00%
Desarrollo de ejercicios de lectura con TICS.	10,00%	60,00%	30,00%

Tabla 7. Preguntas cerradas encuesta docentes.

Es claro que la gran mayoría de los docentes que dictan clases en el grado 4° dan importancia a los procesos lectores en el aula, preocupándose por implementar nuevas metodologías, estrategias y recursos relacionados con las TICS. Lo que es coherente con las condiciones tecnológicas que presenta el salón de grado 4°, un salón con computador, video beam y un sistema de sonido, que facilita esa inclusión de la tecnología.

Por otro lado, es importante destacar que los maestros también emprenden procesos de lectura personales y culminan casi siempre los libros que leen. Este aspecto es importante, puesto que el maestro también debe desarrollar habilidades lectoras que le permitan adquirir un sentido crítico acerca de sus prácticas.

Agregado a los resultados anteriores, también se aplicaron a los maestros preguntas abiertas que fortalecen esta búsqueda de percepciones con respecto a los procesos de lectura mediados por TICS. A continuación, el análisis de dichas preguntas.

¿Cómo compruebas que tus estudiantes realmente comprenden los textos?

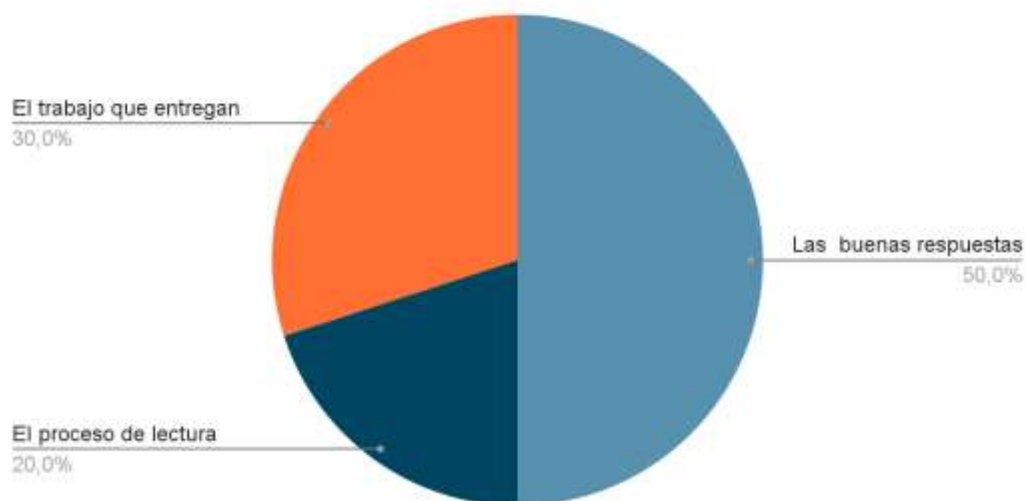


Figura 12. Resultado de la pregunta a docentes sobre la comprensión de texto.

Esta pregunta de la encuesta fue fundamental para conocer cuáles son las evidencias de una comprensión de lectura efectiva desde la percepción del maestro. Sus respuestas están relacionadas con evidencias de aprendizajes bastante comunes en el aula clase, el resolver un ejercicio asertivamente, leer de forma correcta siguiendo las instrucciones o entregar los compromisos conforme se ha instruido.

Frente a este escenario descrito se puede decir que los docentes no fueron lo suficientemente específicos con estas evidencias de lecturas, ninguno de ellos hizo referencia a la decodificación, la apropiación del vocabulario, procesos de interpretación y/o análisis, o finalmente a procesos de crítica y/o evaluación. Claramente, la ejecución de las actividades basadas en textos dan cuenta del proceso de lectura, pero son evidencias muy generales que no dan cuenta de la especificidad de procesos lectores relacionados con lo literal, inferencial y crítico.

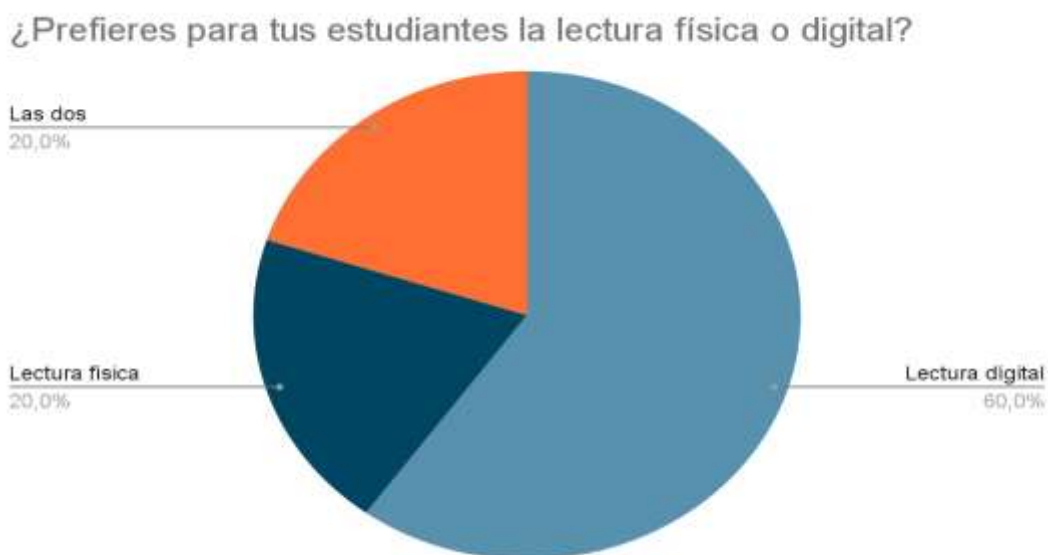


Figura 13. Resultado de la pregunta a docentes sobre la lectura física o digital

La gran mayoría de los docentes prefieren trabajar la lectura con material físico, argumentan que la lectura digital fomenta mucho la distracción, perjudica la vista (si es muy frecuente) y además no permite la experiencia que se vive cuando se trabaja manualmente el material señalando ideas, opiniones, apuntes. Todo es más práctico desde lo físico y no tiene comparación.

Es curioso que la postura de los docentes sea contraria a la de los estudiantes, puesto que estos prefieren la lectura desde medios digitales. De igual forma hay que reflexionar en torno a lo que significa el mundo de la tecnología para muchos docentes, pues no se puede desconocer que para algunos es un reto e implica muchos más esfuerzos de los que tienen organizando el material digital.

¿Cuáles son las barreras relacionadas con la comprensión lectora del salón de 4°?

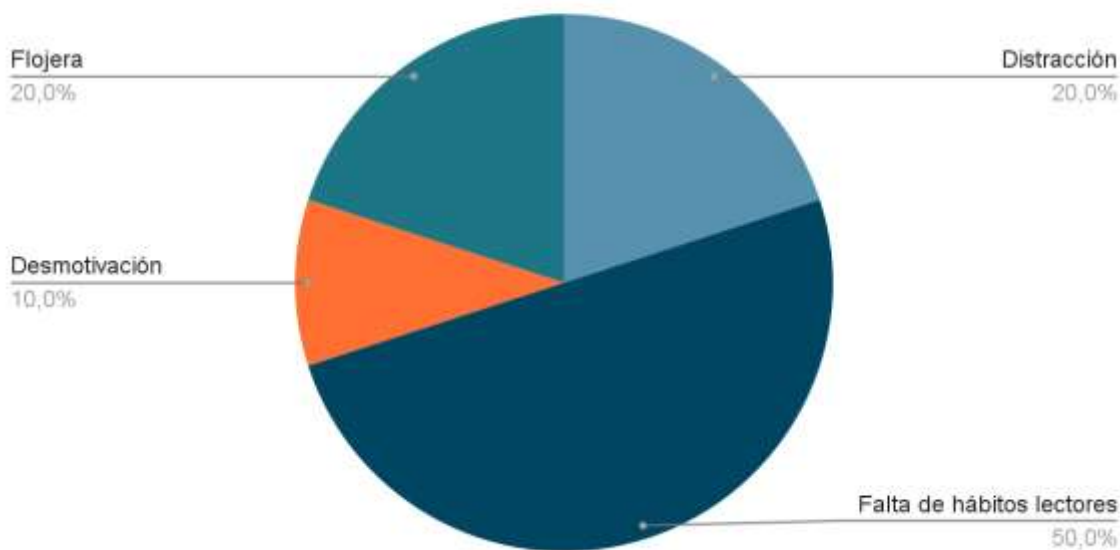


Figura 14. Resultado de la pregunta a docentes sobre las barreras en la comprensión lectora

Las respuestas de los maestros con respecto a esta pregunta están relacionadas con una realidad que se ha visto reflejada a lo largo de este capítulo de análisis de resultados. El acompañamiento de los padres en el fomento de hábitos lectores es sin duda, una gran debilidad que está muy presente en algunos estudiantes de grado 4°. Es necesario generar un espacio de reflexión sobre este hallazgo, puesto que toda la responsabilidad del fomento lector no puede recaer en la escuela, es necesario que los padres de familia generen espacios de lectura desde la vida cotidiana.

Los otros factores definidos como la desmotivación, la distracción y la flojera, son también una oportunidad de análisis, no necesariamente son producto de la experiencia familiar, también puede estar relacionada con los espacios que genera la escuela para incentivar el gusto por el maravilloso mundo de la lectura.

Lo cierto es que, el objetivo de esta investigación fue hallar las percepciones relacionadas con la lectura en relación a las Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, es por ello que sería muy interesante que para próximas investigaciones se pueda realizar el análisis en torno a la práctica del maestro y la incidencia que tiene en procesos de lectura concretos en el aula.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

REFLEXIONES FINALES.

En el siguiente apartado se encuentra la reflexión final a la que llegamos a partir de la investigación realizada, además una serie de recomendaciones para fortalecer y desarrollar los procesos lectores enfocados en la comprensión lectora dentro de las aulas de los estudiantes de cuarto grado del colegio San Luis Beltrán.

Conclusiones.

A modo de reflexión, esta investigación fue importante, porque nos permitió a partir de las perspectivas teóricas y de los participantes, aportar a las necesidades y dificultades de los estudiantes, mediante la implementación de objetos virtuales de aprendizaje. Lo cual gracias a los resultados obtenidos, nos ayudó a plantear las siguientes conclusiones:

Los maestros del siglo XXI, tienen el reto de seguir formando pensadores críticos. Estudiantes que analicen, formulen interrogantes y den opiniones, por ende, es fundamental que se enfoquen en la comprensión lectora como un eje transversal que compone diversas habilidades y competencias esenciales no solo en el área de lengua castellana, si no en las diferentes áreas del conocimiento, partiendo desde los hábitos de lectura, donde cada docente debe proponer y diseñar diversas estrategias didácticas que fomenten el interés por leer, al igual que poner en práctica lo leído llevándolo a la cotidianidad de los estudiantes.

Asimismo, un verdadero maestro no solo transmite conocimientos, sino que desde su rol como orientador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene el deber de transformar su praxis, actualizando sus conocimientos para innovar dentro del aula, desarrollando

habilidades y aptitudes que le permitan responder de forma eficaz a los retos pedagógicos que la sociedad de hoy les propone, como por ejemplo la habilidad innata que tiene las nuevas generaciones frente al uso de la tecnología, siendo nativos digitales, por lo que es necesario aprovechar ese recurso para despertar la curiosidad, imaginación y creatividad en las diversas actividades que diariamente se implementan en el aula.

También, se requiere que las estrategias didácticas utilizadas permitan que los estudiantes tomen un papel participativo y protagónico dentro del encuentro pedagógico promoviendo que los estudiantes construyan su conocimiento, logrando aprendizajes significativos que los ayuden a relacionar lo aprendido con su contexto.

En ese orden de ideas, conforme a los objetivos planteados al inicio de la investigación se logró comprobar la importancia de los Objetos virtuales de aprendizaje como una estrategia didáctica que permite reforzar las habilidades y competencias lectoras de los estudiantes, siguiendo una secuencia didáctica que partió desde una contextualización de la población, las perspectivas docentes y los intereses de los estudiantes hasta las actividades acordes a la malla curricular y enfocadas en reforzar los niveles de lectura.

Gracias a los resultados recogidos en el estudio se evidenció que se fortalecieron los niveles literal e inferencial mostrando un avance significativo, lo cual nos ayuda a reflexionar que la intervención de los OVAS rompió las barreras de una lectura lineal y monótona desde el aula, convirtiéndose en una motivación para los estudiantes pudieran explorar sus conocimientos a través de actividades interactivas que facilitaran el aprendizaje y deseo de leer distintos textos, dejando de lado las estrategias tradicionales.

Un ejemplo de lo anterior fue una de las actividades evaluativas dentro de los OVA, en la que mediante un tablero de padlet, los estudiantes debían compartir obras de teatro de su interés y comentar las respuestas de sus compañeros para luego en el aula responder preguntas asociadas a las obras. En esta experiencia significativa se fomento la construcción del conocimiento desde la interacción social y el aula, asimismo se reforzó la comprensión lectora mientras que los estudiantes relacionaron sus conocimientos previos con los nuevos involucrando sus gustos y sentires frente a obras literarias.

Todo lo anterior, se encuentra asociado con los principios del constructivismo ya que cada lector es un constructor de significados y para desarrollar la comprensión lectora se requieren tres modelos didácticos planteados por Garcia (2015)

El primer modelo, conjunto de habilidades o transferencia de la información, es donde el lector se encarga de extraer el significado que el texto le ofrece, reconociendo el sentido del texto en las palabras y oraciones que lo componen. El segundo modelo es el interactivo de pensamiento y lenguaje, aquí el lector construye nuevos significados a partir de la integración de conocimientos que posee, con la información que brinda el texto, y en el tercer modelo transaccional, ya el lector debe interpretar, criticar y valorar el mensaje, superando las ideas expresadas por el autor en el texto.

Por otro lado, es posible concluir que al valorar las entregas y participación de los estudiantes en cada uno de los ovas, pudimos analizar que hubo un gran porcentaje que obtuvieron buenas puntuaciones en el post test en comparación con el pre test, alcanzando cambios altos en sus habilidades de comprensión lectora a diferencia de las dificultades observadas en el test inicial . Sin embargo, aún es necesario seguir reforzando el nivel de

comprensión crítico, el cual fue un desafío desde el inicio y aunque las gráficas demuestran un avance, todavía se requiere que los estudiantes mejoren.

También, es importante reflexionar sobre los estudiantes que no tuvieron un puntaje satisfactorio en ninguno de los niveles de comprensión, debido a que en el trabajo asincrónico su participación fue nula o poca y es aquí donde resaltamos la importancia de los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que su compromiso y colaboración es esencial para el desarrollo óptimo del proceso, al igual que el alcance de resultados exitosos.

Recomendaciones.

Es necesario potenciar el uso de recursos tecnológicos, integrando las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (tacs) en la clase como escenario motivador de las nuevas generaciones.

Se deben generar más espacios para fortalecer el conocimiento de forma asincrónica, fomentando el aprovechamiento del tiempo libre con actividades que refuercen lo visto en clase.

El rol de los padres dentro de la educación de sus hijos es fundamental, ya que su participación y acompañamiento constante fortalece la formación que reciben en la escuela.

Es importante enfatizar en la implementación de la lectura digital dentro del aula como una estrategia para incentivar en el hábito de lectura de los estudiantes puesto a que este tipo les resulta más atractivo gracias a que algunos textos tienen audios, imágenes, entre otras ilustraciones que despiertan su curiosidad permitiéndoles relacionarse con el libro y su historia.

7. REFERENCIAS

- Bravo, R. (2016). DISEÑO, CONSTRUCCIÓN Y USO DE OBJETOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE OVA. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8892/1087026799.pdf;jsessionid=522CCE195D3752498A84D9EC18F4850A.jvm1?sequence=1>
- Cabrera, J., Sanchez, I., y Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza – aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos – prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas. Recuperado de: [file:///C:/Users/hp/Downloads/revista,+001_602.11\(22\).Ed.Est.\(00-00\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/revista,+001_602.11(22).Ed.Est.(00-00).pdf)
- Camarillo Salazar, B. F., Silva Maceda, G., & Romero Contreras, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(3), 343-357.
- Cano, L., y Flórez Ll. (2015). Causas que influyen en el desarrollo de hábitos lectores en los niños del grado segundo a de la institucion educativa mi dulce hogar. Recuperado de: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11593/1/T.HUM_CanoGarc%C3%ADaLisette_2015.pdf
- Caro, L. (2017). Objetos virtuales de aprendizaje - Ovas. Recuperado de: <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1307/Objetos%20virtuales%20de%20aprendizaje%20-%20ovas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, S. A

- Cervantes, R; Pérez, J; Alanís, M. (2017). NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA. SISTEMA CONALEP: CASO ESPECÍFICO DEL PLANTEL N° 172, DE CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, EN ALUMNOS DEL QUINTO SEMESTRE *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XXVII, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 73-114 Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México.
- Corra, H. N. R. (2007). Fundamento teórico de los mapas conceptuales. *Revista de Arquitectura e Ingeniería*, 1(2).
- Colmenares , A., Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas *Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 96-114 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela
- De Zubiría M. (2002). Introducción a la Pedagogía Conceptual. Recuperado de: <http://psicoanalisiscv.com/wp-content/uploads/2012/03/MIGUELDEZUBIRIA-afetividad-y-pedagog%C3%ADa1.pdf>
- Elliott, J. (1993): El cambio educativo desde la investigación acción. Madrid. Morata
- Galindo Cuesta, J. A. (2015). *Prácticas pedagógicas con tecnologías de la información y la comunicación en educación superior* (Vol. 8). Universidad de la Salle.
- García León, F. V. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Ediciones de la U.. <http://www.ebooks7-24.com.ezproxy.biblored.gov.co/?il=5678>

- Guzmán Torres, L. T., Fajardo Valbuena, M. E., & Duque Aristizábal, C. P. (2015). Comprensión y producción textual narrativa en estudiantes de Educación Primaria. *Revista Colombiana de Psicología en portal de revistas UN*, 2-4
- Henao Álvarez, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de Educación Básica Primaria: Una evaluación en las Escuelas Públicas de Medellín. Publicación de la Universidad de Antioquia, Escuela interamericana de bibliotecología., 1-3.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Recuperado de: Hernández-R.-2014-Metodologia-de-la-Investigacion.pdf.pdf
- Icfes (2022). Informe nacional de resultados Saber 11° de 2021. Recuperado de: https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_nacional_de+resultados_Saber11_2021.pdf/68ccc718-dc51-71de-5693-bb907477fa87?t=1655481600171
- Kemmis, S y McTaggart, T. (1988): Cómo planificar la investigación acción. Barcelona. Laertes.
- Latorre, A. (2005). La investigación acción. Recuperado de: [La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf \(uv.mx\)](#)
- Leppanen, U., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383-399.
- Lomax, P. (1990): Managing Staff development in Schools. Clevedon. Multi-Lingual Matters.

- Maldonado-Torres, S., Araujo, V., & Rondon, O. (2018). Enseñar como un “acto de amor” con métodos de enseñanza-aprendizaje no tradicionales en los entornos virtuales. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 371-382.
- Martínez-Palmera, O., Combita-Niño, H., & De-La-Hoz-Franco, E. (2018). Mediación de los objetos virtuales de aprendizaje en el desarrollo de competencias matemáticas en estudiantes de ingeniería. *Formación universitaria*, 11(6), 63-74.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Santafé de Bogotá D.C: Cooperativa Edditorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Serie Lineamientos curriculares Lengua Castellana. Santafé de Bogotá D.C.: copperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá: Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2018): Lineamientos curriculares del área de lengua castellana: una propuesta de organización metodológica para el currículo. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/7013/Lineamientos%20Curriculares%20del%20%C3%81rea%20de%20Lengua%20Castellana.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Los%20Lineamientos%20Curriculares%20de%20Lengua%20Castellana%20nos%20proponen%20la%20apropiaci%C3%B3n,comprender%20aquellos%20y%20usarlos%20significativamente.>

Monroy, J. y Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. Recuperado de:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/remo/v6n16/v6n16a08.pdf>

Montaño, I., Guayazán, M., Alfonso, M., & Gordillo, E. (2018). Diseño e implementación de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) de realidad aumentada para la enseñanza de la fotosíntesis.

Moreno, L. A. S. (2021). Aprendizaje abierto en ambientes virtuales. *Dialogia*, (38), 19692.

Murillo Pineda, Á. R., & Martínez Preciado, Z. (2020). Manual de interpretación lectora. Comprensión y producción de textos I. *Rescates*.

Núñez, J. (2018). LOS MÉTODOS MIXTOS EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: HACIA UN USO REFLEXIVO. Recuperado de:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf>

Okuda, M; y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta Revista Electrónica Educare, vol. XV, núm. 1, enero-junio, 2011, pp. 15-29

Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J.-F., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 18(1), 21-30.
<https://doi.org/10.18239/ocnos.2019.18.1.1781>

- Rodríguez, E. D. C. C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 196-218
- Rovira, I. (2007). Diseño y fases de investigación. Recuperado: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/9Disenoyfasesdelainvestigacion.pdf>
- Smartick (2022). Informe reto de lectura. Recuperado de: <https://www.smartick.es/blog/wp-content/uploads/2022/06/informe-reto-lectura-PERU.pdf>
- Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó
- Strommen, L. y Mates, B. (2004). Learning to love reading: interviews with older children and teens. United States: Journal of Adolescent and Adult Literacy.
- Torres-Obleas, J. E., & Medina-Coronado, D. (2020). Eficacia de los objetos virtuales para el aprendizaje en el uso de estrategias de lectura de estudiantes de distritos del Perú con restricciones en conectividad y equipamiento-caso Villa Rica. *Revista eleuthera*, 22(2), 104-116.
- Tovar Casallas, K. (2018). Comprensión lectora en clave digital Tic-Tac. Bogotá : Universidad Externado de Colombia, 2018.
- Universidad Javeriana (2021). Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia. Recuperado de: <https://economiadelaeducacion.org/informe031/>

Universidad de Piura (24 de abril de 2012). La ausencia de lectura nos hace menos libres.

Recuperado de: <https://www.udep.edu.pe/hoy/2012/04/la-ausencia-de-lectura-nos-hace-menos-libres/>

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2010). El valor de la lectura en relación con el comportamiento lector. Un estudio sobre los hábitos lectores y el estilo de vida en niños. Ocnos, 6, 7-20.

ZUBER-SKERRITT, O. (1991): Action research for Change and Deve/opment. Avebury. Gower House.

8. ANEXOS

Anexo 1. Carta de presentación


**UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS**
— SEDE PRINCIPAL —
Bogotá D.C., 16 de agosto de 2022

Apreciado
Fray Marco Alexander Camero Buifrago OFM
Rector
COLEGIO FRANCISCANO DE SAN LUÍS BELTRÁN
E.S.M.

Cordial saludo:

Los estudiantes del Programa de Licenciatura de Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Santo Tomás de Barranquilla, durante su proceso de formación han formulado el proyecto de grado titulado: *"Fortalecimiento de la comprensión lectora en Lengua Castellana a través de la creación de ovas para estudiantes de 4 grado de primaria del Colegio Franciscano de San Luis Beltrán"*

Esta vez han elegido su Institución como objeto de estudio, para realizar la aplicación de los instrumentos necesarios y la recolección de información de dicho proyecto.

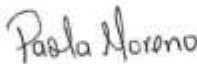
Debido a lo anterior, las estudiantes requieren contar con su autorización, la colaboración de su personal y que les brinden información que les sea útil para la sustentación de los hallazgos aportados en la implementación de las estrategias de investigación.

El proceso iniciará a partir del lunes 8 de agosto del presente año. A continuación el nombre de las estudiantes:

• Andrea Carolina Armenta Medina	C.C. 1083032640
• María Fernanda González Fernández	C.C. 1083030185

Agradecemos su generosa colaboración en el proceso.

Atentamente,



Paola Andrea Moreno Fajardo
Líder de Programa Académico
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana



VUELTA INMEDIACIÓN - UNES-UTM

NIT 866.012.357-6
 SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ: Carrera 14 # 8 - 51 / P.O. BOX: (RPT) 562 57 58/
 Línea gratuita nacional: 01 8000 111 100 / contactenos@santotomas.edu.co
 www.santotomas.edu.co

Anexo 2. Pre-test

NOMBRE: _____ GRADO: _____ FECHA: _____

Responde las preguntas de la 1 a la 5 de acuerdo con el siguiente texto:

5 Beneficios de trabajar con música

1 Te desconecta del ruido exterior

2 Te mantiene despierto

3 Logra un ritmo de trabajo

4 Evita la rutina aburrida

5 La música crea un cambio de emociones

Elige sabiamente las canciones

Los momentos de silencio son necesarios cuando debes poner toda tu atención en algunas actividades, sin embargo trabajar con música resulta muy productivo al generar un ambiente dinámico que evita el estrés de la monotonía.

Recuerda usar audífonos si estas en un espacio compartido.

Detailed description: The infographic features a central illustration of a man with brown hair wearing red headphones and smiling while working on a laptop. The background is dark blue with floating musical notes and a circular pattern. Five orange callout boxes, numbered 1 to 5, are arranged around the central figure. Box 1 (top left) says 'Te desconecta del ruido exterior' with a 'no sound' icon. Box 2 (middle left) says 'Te mantiene despierto' with a 'no sleep' icon. Box 3 (bottom left) says 'Logra un ritmo de trabajo' with a musical note icon. Box 4 (top right) says 'Evita la rutina aburrida' with a sad face icon. Box 5 (middle right) says 'La música crea un cambio de emociones' with a happy face icon. Below the boxes, a text block explains that while silence is needed for focus, music is productive as it creates a dynamic environment and reduces monotony stress. A final note at the bottom advises using headphones in shared spaces.

Recuperado de: <https://blog.workana.com/emprendimiento/ejemplos-de-infografias-las-10-mejores-jamas-disenadassegun-nosotros/>

Responde con mucha atención:

1. El texto presentado es...
 - A. Un texto instructivo.
 - B. Una infografía
 - C. Un anuncio publicitario.
 - D. Una advertencia.

2. ¿Cuál es el tema?
 - A. La música.
 - B. El silencio y la música.
 - C. Las ventajas de la música.
 - D. La rutina y el ruido.

3. ¿Qué función cumplen los “emojis” en el texto?
 - A. Representan las emociones de las personas.
 - B. Dan a entender un significado contrario de cada beneficio.
 - C. Muestran la versatilidad de la música.
 - D. Simbolizan de alguna forma los beneficios que se mencionan.

4. ¿Cuál es el objetivo de tener números en el texto?
 - A. Enseñarle al lector la secuencia numérica.
 - B. Darle secuencia a la información que se presenta.
 - C. Llamar la atención del lector.
 - D. Mostrar la relevancia del color azul en los anuncios.

5. Según lo leído ¿Qué beneficio tendría para las personas esta información?

6. ¿Estás de acuerdo con el planteamiento de que se trabaja mejor con música que en silencio?
Justifica tu respuesta.

Responde las preguntas de la 7 a la 12 de acuerdo con el siguiente texto

El búho, el sol y la luna

PERSONAJES:
NARRADOR – BHÚO - LUNA - SOL - CORO

ESCENA 3:

(Es de noche y el Búho se acerca volando a la Luna. Al fondo, los enamorados conversan, el grillo toca un violín, el lobo aúlla y el poeta escribe).

- **NARRADOR:** Cuando lo encontraron, el Sol estaba muy débil, casi agonizando, porque había mucho frío para él.

- **LUNA:** ¡Despierta, solecito! Por favor, perdóname y vuelve a iluminar por los días, que yo estaré muy feliz de reflejar tu luz en las noches.

- **SOL:** (Incorporándose con mucho trabajo) Me temo que no podré Luna, estoy apagándome, no tengo fuerzas. Mira, mi luz es como la de los atardeceres.

- **BUHO:** ¡Esto no puede pasar! ¡El Sol no puede apagarse! Buscaré una solución. **(dirigiéndose al público)** Espérenme, que ya vuelvo. (Hace ademanes de volar, corriendo por todo el escenario y gritando) ¡Vamos, amiguitos, llamen al Sol para que brille! ¡Sol! ¡Sol! ¡Sol!

- **CORO:** ¡Sol! ¡Sol! ¡Sol!...

(El Sol empieza a tomar fuerza con la llamada de todos y va de la mano de la Luna, a ocupar el centro de la escena; allí abre los brazos y sonríe.)

- **LUNA:** ¡Vamos querido Sol, brilla para todos! (Y se retira a un rincón, donde se sienta, con el rostro sonriente.)

Recuperado de: <https://colegiosancarlosquilicura.cl/wp-content/uploads/2020/11/L4-semana-29-Actividad-2.-Aplicando-lo-aprendido.pdf>

6. El texto posiblemente pertenece:

- A. A la escena III de un poemario.
- B. A la escena III de un cuento.
- C. A la escena III de un texto dramático.
- D. A la escena III de una fábula.

7. ¿Cómo estaba el sol cuando lo encontraron?

- A. Con mucha energía.
- B. Solo
- C. Muy débil
- D. Rodeado de gente

8. ¿Cuándo el sol dice: “mi luz es como los atardeceres” quiere decir?

- A. Que su luz es roja.
- B. Que su luz es potente.
- C. Que su luz es poca a la de costumbre.

D. Que su luz aparece en los mares y horizontes.

9. La parte “(dirigiéndose al público)” es:

- A.** El título del texto.
- B.** Una acotación.
- C.** El dialogo.
- D.** Un personaje.

10. ¿Qué podría enseñar el texto leído?

12. ¿En qué situaciones de la vida cotidiana podrías aplicar lo aprendido en el texto.

Anexo 3. Post- Test

Nombre y apellido _____ Curso ____ Fecha _____

Lee el texto y responde las preguntas de la 1 a la 6

¡CONCÉNTRATE!



Más veloz que una liebre

En escena se encuentran Caracol y Liebre listos para comenzar una carrera.

Caracol: ¡Sé que no soy tan rápido como tú!

Liebre: *(Calentando.)* Lo sé, soy tan rápido que te daré ventaja en la salida y a la mitad del camino.

Caracol: No creo que sea necesario, a mi paso llegaré, ya sabes que es mejor llegar que desfallecer.

Liebre: Tú siempre con palabras complicadas.

Liebre, Caracol y otro animales se paran en la línea de partida. Suena el disparo de salida.

Liebre: Te dejaré que me adelantes lo que más puedas.

Caracol: *(A paso lento.)* Yo voy lento pero seguro... Sin necesidad de que me des ventaja, allá tú si lo deseas.

Liebre: *(Corriendo deja atrás a Caracol.)* Voy fijo a la meta.

Liebre tiene hambre y decide entrar a una hamburguesería para comer y descansar un poco.

Liebre: Una hamburguesa de zanahoria, por favor.

Mesero: Con gusto señor, estará lista en 5 minutos.

Liebre: No hay problema, tengo todo el tiempo del mundo.

(Liebre termina de comer y al salir decide descansar a la sombra de un árbol.)

Liebre: *(Al público.)* Después de un delicioso almuerzo me merezco un descanso. Un caracol, jamás será más rápido que una liebre.

Caracol: *(Al público.)* Si ven a Liebre no le digan que voy llegando a la meta, se ha debido quedar dormida.

El público llama a Liebre, Liebre se despierta y sale corriendo de un salto.

Liebre: *(Apresurada.)* No dejen llegar a Caracol a la meta, ese premio es mío...

Caracol: Te lo dije Liebre, puedo ser lenta pero constante.

Marius Petrovich

Responde con mucha atención:

1. El texto anterior es...
 - A. Una obra de teatro, porque está escrita en diálogos y se narra por escena.
 - B. Un cuento, porque presenta una historia con inicio, nudo y desenlace.
 - C. Una fábula, porque al final deja una moraleja.
2. ¿De qué trata la historia?
 - A. Trata de una tortuga que le gana a una liebre.
 - B. Trata de una liebre que le gana a un caracol por su velocidad.
 - C. Trata de un caracol que le gana a una liebre.
 - D. Se trata de dos animales amigos que compiten.
3. ¿Qué personajes aparecen en la historia?
 - A. Solo la liebre puesto que el caracol era producto de la imaginación.
 - B. La liebre y el caracol.
 - C. Las personas que veían la carrera, la liebre y el caracol.
 - D. La liebre, el caracol y el mesero.
4. La frase: “**(corriendo deja atrás el caracol.)**” es:
 - A. El final de una escena de la historia.
 - B. Una acotación.
 - C. Un diálogo de la liebre.
 - D. Una aclaración sobre la escena.
5. ¿Por qué crees que el texto se llama “Más veloz que una liebre”?

6. Estás de acuerdo con la frase que dijo el caracol: “Puedo ser lenta pero constante”
Justifica tu respuesta.

Lee el texto y responde las preguntas de la 7 a la 12

¡CONCÉNTRATE!

Origen del ser humano



TEORÍA CREACIONISTA

Propone que:
 Los seres humanos fuimos creados por un ser divino sobrenatural.
 Basada en la fe, defiende la literalidad del libro Génesis, de la Biblia.
 Se fundamenta en que el organismo no cambia en su estructura corporal y su esencia.

TEORÍA EVOLUCIONISTA

Propone que:
 Todos los seres vivos descendemos de un solo prototipo.
 Todos tenemos mucho en común: composición química, estructura celular, leyes de crecimiento, forma de reproducción y susceptibilidad a las influencias nocivas.
 La selección natural y las mutaciones de los organismos para adaptarse al medio producen la evolución. Por herencia, se transmiten a las siguientes generaciones los rasgos que permitieron su supervivencia.
 El ser humano es el resultado de una larga y compleja evolución del reino animal que se separó de la línea de los simios hace cuatro millones de años.



Species	Approximate Time
Australopithecus	4 millones
Homo habilis	2.5 millones
Homo erectus	1.8 millones
Homo sapiens neanderthalensis	100.000 años
Homo sapiens sapiens	35.000 años

Recuperado de: <https://lms30.santillanacompartir.com/trainer-new/schoolclasses/13769716/projects/17308667/details?ctxtid=24022&ctxsid=379&ctxrid=18>

Responde con mucha atención:

7. El texto anterior es...
 - A. Un anuncio publicitario.
 - B. Un artículo.
 - C. Una infografía.
 - D. Un anuncio.

8. ¿Cuál es el tema del texto?
 - A. Las teorías sobre el origen del hombre.
 - B. La evolución del hombre.
 - C. La teoría sobre que Dios creo al hombre pero primero fue el prototipo de mono.
 - D. Los primeros hombres.

9. ¿Qué función cumplen las imágenes?
 - A. Ayudan a que la infografía se vea animada ya que está bastante aburrida.
 - B. Ayudan a que el lector pueda ver los creadores del creacionismo y la selección múltiple.
 - C. Ayudan a que el lector pueda entender mejor el texto desde lo que proponen las teorías.
 - D. Muestran la línea de tiempo del linaje del hombre.

10. ¿Qué función cumple la línea de evolución que está representada en la parte inferior?
 - A. Representa cómo ha cambiado la espalda del hombre puesto que antes estaba jorobado.
 - B. Representa la forma en la que el prototipo del hombre se convirtió en mono.
 - C. Representa la forma en la que el prototipo del mono se convirtió en humano.
 - D. Representa una información extra que de hecho, no se relaciona con el texto pero hace que se vea interesante.

11. ¿Cuál es la diferencia más notoria entre las dos teorías?

12. ¿Con qué teoría estás de acuerdo? Justifica tu respuesta

Anexo 4. Encuesta a docentes

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Fortalecimiento de la comprensión lectora en Lengua Castellana a través de la creación de OVAS para estudiantes de 4° grado del Colegio Franciscano San Luís Beltrán de Santa Marta, Colombia.

DIRECTORA DE TESIS: Ximena Caro Vallejo

INVESTIGADORAS: Andrea Carolina Armenta Medina

María Fernanda González Fernández

Indicación: Lo invitamos a que diligencie la siguiente encuesta de manera tranquila, usando un esfero color negro. Tendrá para ello diez minutos para resolver cada una de las preguntas siguiendo las indicaciones. Recuerde que no existen respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, solamente se busca saber su percepción.

Señale con qué frecuencia realiza cada una de las siguientes acciones pedagógicas.

N°	PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
1	¿Aplicas la lectura como un hábito importante para tu desarrollo profesional?			
2	¿Terminas todos los libros que empiezas a leer durante el año?			
3	¿Consideras que es importante implementar con frecuencia nuevas metodologías de lectura dentro del aula?			
4	¿Utilizas diferentes recursos tecnológicos que motiven a tus estudiantes a leer?			
5	¿Utilizas estrategias para desarrollar la comprensión lectora e interpretación textual?			
6	¿Con qué frecuencia realizas ejercicios de comprensión de lectura a los estudiantes haciendo uso de las tics?			

Responda las siguientes preguntas:

¿Cómo compruebas que tus estudiantes realmente comprenden los textos que leen?
R/ _____ _____
¿Prefieres la lectura física o digital? ¿Por qué?
R/ _____ _____
¿Cuáles son las barreras relacionadas con la comprensión lectora del salón de 4°?
R/ _____ _____

¡Gracias por su aporte a esta investigación!

Anexo 5. Encuesta a estudiantes

NOMBRE DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Fortalecimiento de la comprensión lectora en Lengua Castellana a través de la creación de OVAS para estudiantes de 4° grado del Colegio Franciscano San Luís Beltrán de Santa Marta, Colombia.

DIRECTORA DE TESIS: Ximena Caro Vallejo

INVESTIGADORAS: Andrea Carolina Armenta Medina

María Fernanda González Fernández

Indicación: ¡Hola! Tu reto de hoy será resolver la siguiente encuesta que tiene preguntas muy sencillas. Tendrás veinte minutos, recuerda que no existen respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, solamente se busca saber su percepción.

Señale con qué frecuencia realiza cada una de las siguientes acciones.

N°	PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	NUNCA
1	¿Con qué frecuencia lees en tu casa?			
2	¿Lees diferentes tipos de texto?			
3	¿Cuánto lees un texto lo entiendes fácilmente?			
4	¿Cuándo lees entiendes gran parte del vocabulario?			
5	¿Entiendes más fácil los textos que incluyen imágenes?			
6	¿Relacionas los textos que lees con situaciones de tu vida cotidiana?			
7	¿Cuándo tu maestro hace preguntas sobre un texto logras expresar con claridad la información leída?			

Responda las siguientes preguntas:

¿Te gusta leer libros en formato digital o físico? ¿Por qué?
R/ _____

¡Gracias por su aporte a esta investigación!

Anexo 6- OVA 1

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE 1**COLEGIO FRANCISCANO DE SAN LUIS BELTRÁN SANTA MARTA**

MATERIA:COMPRENSIÓN LECTORA	GRADO: CUARTO	UNIDAD DE APRENDIZAJE: TEXTO DRAMÁTICO (Obras de teatro)
TÍTULO:	LA MAGIA DE LAS OBRAS DE TEATRO	
OBJETIVO CURRICULAR:	Fortalecer la comprensión lectora de textos dramáticos.	
METAS DE APRENDIZAJE:	● Identifica elementos propios de una obra de teatro como el planteamiento, los parlamentos y las acotaciones. ● Comprende el contenido local, global y crítico de las obras de teatro.	

HABILIDAD:

- Define los elementos propios de una obra de teatro.
- Identifica el planteamiento, nudo y desenlace de la obra de teatro.
- Reconoce la diferencia entre los parlamentos en forma de diálogo y monólogos.

ETAPA	ENSEÑANZA/ ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS
Diagnostico	Se aplica un test de manera física con preguntas relacionadas con la obra de teatro y la infografía. Criterios: Se realizará en base a 12 preguntas 4 literales, 4 inferenciales y 4 críticas.	Pre-test
Desarrollo	<u>FASE I: Introducción</u> Para dar inicio al siguiente Objeto virtual de aprendizaje, a modo de introducción se compartió una presentación Canva explicando lo que es una obra de teatro.	https://www.canva.com/design/DAAFOxQxZG7k/VlsHZueluALFphnsBrnmxQ/view?utm_content=DAF0xQxZG7k&utm

		_campaign=desig nshare&utm_medi um=link2&utm_s ource=sharebutton
	<u>FASE II: Planteamiento de actividades autónomas</u> 1. ¡A primera vista! Se busca que el estudiante identifique los elementos esenciales de una obra de teatro como 2. <u>¡La acción!</u> Se busca que el estudiante conceptualice los elementos propios de la acción relacionados con el planteamiento, el nudo y el desenlace. Además de eso se toma como referencia un cuento virtual titulado “La casa de caracol” para identificar los elementos propios de la acción desde la opción múltiple con única respuesta. 3. <u>¿Diálogos o monólogos?</u>	https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12744161-a_primera_vista.html https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12754211-la_accion.html https://es.educaplay.com/recursos-

	Se busca que el estudiante reconozca las características y diferencias que existen entre un monólogo y un diálogo	educativos/12754348-diviertete.html
Evaluación y conclusión	El estudiante participa del tablero virtual de la aplicación Padlet, una aplicación que permite a los usuarios compartir contenido. El estudiante compartirá una obra de teatro por internet y compartirá el link para que sus compañeros también puedan disfrutar de nuevas obras de teatro. Luego en clases tendrá que realizar un comentario en su obra favorita respondiendo estas dos preguntas: 1. ¿Qué elementos identifican de lo visto en clase? 2. ¿Qué fue lo que más les gustó de la obra?	https://padlet.com/andreaarmenta/a5eddg5e8q8dtikq?fclid=IwAR2K7eUT4uRl_Trxue_wtXhpYFH7qvYH1mRem-3j7VYECPIVlaaPmyKlzU

Anexo 7. OVA 2

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE 2**COLEGIO FRANCISCANO DE SAN LUIS BELTRÁN SANTA MARTA**

MATERIA:COMPRESIÓN LECTORA	GRADO: CUARTO	UNIDAD DE APRENDIZAJE: TEXTO EXPOSITIVO (La infografía)
TÍTULO:	LA PRECISIÓN DE LAS INFOGRAFÍAS	
OBJETIVO CURRICULAR:	Fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos.	
METAS DE APRENDIZAJE:	● Identifica elementos propios de una infografía relacionados con la discontinuidad. ● Comprende el contenido local, global y crítico de las infografías.	
HABILIDAD:	● Lee una infografía entendiendo la discontinuidad. ● Identifica la función de los gráficos, tablas, mapas y textos. ● Identifica el propósito de las infografías que lee.	

ETAPA	ENSEÑANZA/ ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS
Introducción	Para dar inicio al siguiente Objeto virtual de aprendizaje, a modo de introducción se compartió un video explicando lo que es una infografía.	https://www.canva.com/design/DAFOxZmVwNk/jtxaoS-IeFhDeeANoH0AHg/view?utm_content=DAFOxZmVwNk&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Desarrollo	<u>FASE I: ¿DISCONTINUIDAD?</u> La forma de leer una infografía está determinada por la orientación propuesta por el autor, por medio de la disposición de imágenes y textos en distintos tamaños	https://es.liveworksheets.com/bo3211672ij

y colores, y por la decisión personal del lector en el momento de aproximarse al texto, que integra sus diferentes elementos para expresar una idea general con respecto a un tema o hecho.

Es por ello, que se propone la realización de una ficha interactiva para fortalecer la lectura discontinua.

FASE II: ¿QUÉ ELEMENTOS ENRIQUECEN LA INFOGRAFÍA?

La infografía está conformada por los siguientes elementos:

- Imagen central: generalmente es una ilustración que responde a la pregunta qué sucedió, cuál es el tema o personaje principal.
- Gráficos: Resumen de la información de las cifras, estadísticas y otros datos numéricos.
- Tablas: Clasificación de datos por medio de filas y columnas.
- Mapas: Ofrecen la ubicación del suceso o de un lugar al que se hace referencia en el texto.

<https://es.liveworksheets.com/zm3213021md>

	• Textos escritos: Síntesis y explicación de datos relevantes sobre el hecho o el personaje. Es por eso que, los estudiantes por medio de un mosaico relacionarán las funciones que cumplen cada uno de estos elementos en la infografía. FASE III: ¡EN BÚSQUEDA DEL PROPÓSITO! El propósito principal de una infografía es ampliar la información que tiene un lector sobre un tema. Quien redacta y diseña una infografía debe conocer ampliamente de qué se trata o haberse informado suficiente al respecto. Este tipo de texto se asemeja en su estructura a la del texto descriptivo, en el cual se divide la información en diversos apartados.	https://es.liveworksheets.com/js1996897iv
Evaluación	Se realizó un Kahoot en la sala de informática de la institución donde los estudiantes pudieron resolver preguntas con respecto a dos textos socializados previamente.	https://kahoot.it/

Anexo 8. OVA 3

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA

OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE 3**COLEGIO FRANCISCANO DE SAN LUIS BELTRÁN SANTA MARTA**

MATERIA:COMPRESIÓN LECTORA	GRADO: CUARTO	UNIDAD DE APRENDIZAJE: COMPARANDO CORPUS EXPOSITIVOS Y DRAMÁTICOS
TÍTULO:	¿EXISTEN SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS ENTRE LOS CORPUS?	
OBJETIVO CURRICULAR:	Identificar la diferencia entre los textos expositivos y dramáticos.	
METAS DE APRENDIZAJE:	Identificar las semejanzas entre el corpus textual de una obra de teatro y una infografía.	

	Identifica las diferencias entre el corpus textual de una obra de teatro y una infografía.
HABILIDAD:	- Compara la estructura que presenta la infografía y una obra de teatro. - Relaciona los elementos textuales que presenta la infografía y una obra de teatro. - Identifica la función que cumplen los textos expositivos y dramáticos.

ETAPA	ENSEÑANZA/ ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	RECURSOS
Introducción	Para dar inicio al siguiente Objeto virtual de aprendizaje, a modo de introducción se compartió dos vídeos explicando qué son los textos expositivos y dramáticos.	https://www.canva.com/design/DAFOxSLdk2c/5zE9A3YyBSvF77O73wvxNg/view?utm_content=DAFOxSLdk2c&utm_campaign=designsh

		are&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton
Desarrollo	FASE I: ¿ESTRUCTURA VISUAL? Estructuralmente los textos expositivos y dramáticos son muy diferentes. El primero presenta la información clara y resumida apoyada en gráficos, tablas y otros recursos virtuales; y el segundo presenta una información que no necesariamente es resumida, que está organizada por actos y escenas, está escrita en parlamentos que pueden ser monólogos o diálogos. FASE II: ¿CONTENIDO? Comúnmente como lo dice el nombre los textos expositivos hacen exposición de temáticas claras y bien específicas, con un lenguaje bastante claro y contundente.	https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Lenguaje_y_Comunicaci%C3%B3n/Comprensión/Comprender_una_infograf%C3%ADa_xx2298563sh https://es.liveworksheets.com/sy1860047zm https://es.liveworksheets.com/worksheets/es/Comunicación/Comprensión

	No es el caso de los textos dramáticos, estos en forma de obra de teatro son bastante extensos, se preocupan por narrar y detallar lo más posible las situaciones en medio de parlamentos que se dan en forma de diálogo y monólogo.	n lectora/Infografía ks217624vv https://es.liveworksheets.com/zs2508845vv
Evaluación	POST TEST Se aplica un test de manera física con preguntas relacionadas con la obra de teatro y la infografía. Criterios: Se realizará en base a 12 preguntas 4 literales, 4 inferenciales y 4 críticas.	Post-test