

“SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA
LECTORA CON LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEGUNDO DE PRIMARIA DEL
INSTITUTO SANTA TERESITA DEL MUNICIPIO DE FLORIDABLANCA, SANTANDER”

AUTOR

CAROLINA ORTIZ CASTRO

Trabajo de grado para optar al título de

Magister en educación

Director

MARIA NURIA RODRIGUEZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES HUMANIDADES Y ARTES

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2021

Tabla de contenido

Tabla de contenido	2
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	12
1.1 Antecedentes del problema de investigación.....	12
1.2 Situación problemática	14
1.3 Formulación del problema	15
1.4 Limitaciones y delimitaciones	17
1.4.1 Limitaciones y delimitaciones	17
1.5 Objetivos.....	17
1.5.1 Objetivo general.....	17
1.5.2 Objetivos específicos	17
1.6 Supuestos cualitativos.....	18
1.7 Justificación	18
2. MARCO DE REFERENCIA	22
2.1 Antecedentes.....	22
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	22

2.1.2 Antecedentes nacionales	25
2.1.3 Locales	28
2.2 Marco teórico.....	31
2.2.1. Teoría Sociocultural.....	31
2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.....	33
2.2.3. La lectura	34
2.2.4. La comprensión lectora.....	35
2.2.6. La memoria.....	38
2.2.7. Percepción en la lectura.....	39
2.2.8. Niveles de comprensión lectora.....	40
2.2.9. Los hábitos de lectura	41
2.2.10. Momentos en la pedagogía de los procesos lectores	42
2.2.11. La metacognición en el proceso lector.....	44
2.2.12. La lectura y su componente didáctico.....	46
2.3 Marco conceptual.....	49
2.3.1. Habilidades lectoras.....	49

2.3.2. Literatura.....	49
2.3.3. Lectura.	50
2.3.4. Proceso lector.....	50
2.3.6. Lectura digital.	51
2.3.7. Estructura cognitiva.	52
2.3.8. Competencias.....	52
2.3.9. Estrategias didácticas del aprendizaje.....	52
2.3.10 Marco legal.....	53
3. METODOLOGÍA.....	55
3.1 Método de investigación.....	55
3.2 Proceso de investigación.....	56
3.2.1 Etapa 1: Diagnóstico.....	58
3.2.2 Etapa 2: Planificación.....	59
3.2.3 Etapa 3: Acción, observación/reflexión y evaluación de impacto.....	61
3.3 Categorías de análisis del proceso.....	62
3.3.2 Contexto.....	62

3.4 Población y muestra.....	65
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.	66
3.5.1 Instrumento cualitativo	66
3.5.2 Instrumento cuantitativo	67
Técnica: Cuestionario	67
Instrumento: Prueba diagnóstica tipo test.	67
a. Técnica de procesamiento de datos	68
3.7 Aspectos éticos	70
4. RESULTADOS Y ANÁLISIS	72
4.1. Resultados de la evaluación diagnóstica.....	72
5.2. Resultados de la evaluación posttest.....	77
5.3. Impacto	81
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	86
BIBLIOGRAFÍA.....	90
• 122	
4. Referencias	157

Tabla de ilustraciones

Ilustración 1. Resultados del grado tercero en el área de lenguaje	12
Ilustración 2. Metacognición	43
Ilustración 3. Estrategias de comprensión de textos.....	46
Ilustración 4. Etapas de la investigación – Acción.....	55
Ilustración 5. Triangulación de la información.....	67
Ilustración 6. bitácora de actividades.....	124
Ilustración 7. decoración de la bitácora	124
Ilustración 8. decoración de la caja literaria	133
Ilustración 9. Estudiante decorando la bitácora.....	135
Ilustración 10. Trabajo en grupo.....	136
Ilustración 11. Elaboración del títere del marciano	138
Ilustración 12. socialización del taller y presentación de sus títeres	139
Ilustración 13. Presentación colectivización del proyecto.....	149
Ilustración 14. dramatización de la lectura	149

Lista de Tablas

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora.....	41
Tabla 2. Normograma.....	53
Tabla 3 Etapas del proyecto.....	57
Tabla 4 Niveles de análisis	63
Tabla 5. Resultados prueba diagnóstica del grupo segundo dos (pretest)	72
Tabla 7. Resultados del grupo segundo dos (postest).....	77
Tabla 8. Comparación porcentual pretest – postest	81

Lista de gráficas

Gráfica 1. Resultados pretest comprensión literal	73
Gráfica 2. Resultados pretest comprensión inferencial	74
Gráfica 3. Resultados pretest comprensión crítica	75
Gráfica 4. Resultados postest comprensión literal.....	78
Gráfica 5. Resultados postest comprensión inferencial.....	79
Gráfica 6. Resultados postest comprensión crítica.....	80
Gráfica 7. Comparación resultados pretest - postest	81

AGRADECIMIENTO

El presente trabajo investigativo lo dedico principalmente a Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

A mi mamá y hermano Willintong por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

RESUMEN

La lectura es valorada como una competencia fundamental en la mayoría de las culturas a nivel mundial, en la medida en que es uno de los principales mecanismos de comunicación que existen, a través de ella se logra transmitir conocimientos, opiniones e ideas. En esta medida, se puede decir que la lectura permite a las personas reconocer y comprender el mundo y el contexto que los rodea. De acuerdo con lo anterior, el presente proyecto tiene como propósito mejorar las competencias de lectura, y por ende el desempeño en las diferentes pruebas internas y externas, en los estudiantes del curso segundo dos del Instituto Santa Teresita del municipio de Floridablanca, a través de la aplicación de una secuencia didáctica con estrategias lúdicas en la que se integran otras asignaturas como artística, ética, biología e informática.

Palabras clave: lectura, competencia, aprendizaje, estudiantes, lúdica

ABSTRACT

Reading is valued as a fundamental competence in most cultures worldwide, insofar as it is one of the main communication mechanisms that exist, through it is possible to transmit knowledge, opinions and ideas. In this measure, it can be said that reading allows people to recognize and understand the world and the context that surrounds them. In accordance with the above, the present project aims to improve reading skills, and therefore performance in the different internal and external tests, in the students of the second year two of the Santa Teresita Institute of the municipality of Florida Blanca, through the application of a didactic sequence with playful strategies in which other subjects such as artistic, ethics, biology and computer science are integrated.

Keywords: reading, competence, learning, students, playful

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes del problema de investigación

Las competencias relacionadas con la lectura, se consideran hoy en día fundamentales en la adecuada adaptación de los individuos a su entorno, de acuerdo con las consideraciones de Caride, Caballo y Gradafille (2018), las personas que carezcan de las competencias lectoras, podrían considerarse como individuos que probablemente presentarán barreras significativas para adaptarse al entorno que les rodea; en este sentido, se ha considerado fundamental establecer como un principio fundamental de la educación, convertir a los futuros profesionales en sujetos lectores.

Una de las principales limitaciones que traen consigo las dificultades lectoras, son las barreras de acceso al conocimiento, pues la gran mayoría de los procesos pedagógicos se apoyan de manera significativa en la transferencia de datos a través de textos, razón por la cual, cuando no se cuenta con habilidades de lectura y escritura, se cierra una ventana comunicativa a través de la cual el mundo moderno permite adquirir información necesaria para el diario vivir (Betancur, 2002). La comprensión lectora es entonces sin duda una actividad importante para el aprendizaje escolar, se encuentra inmersa en todos los escenarios académicos y en todos los niveles educativos, un alto porcentaje de la información que se adquiere, se discute y se analiza proviene de textos escritos; la autora Díaz (1998) afirma que el logro de las competencias lectoras se convierte en una labor estratégica, en la medida que exige, en primer

lugar, el reconocimiento de los propios alcances y limitaciones, y en segundo lugar, la capacidad de organizar adecuadamente los recursos cognitivos disponibles para así lograr identificar y comprender la información relevante contenida en un texto.

Haciendo una revisión del contexto internacional, las habilidades lectoescritoras de los estudiantes no reflejan un panorama favorecedor, en tanto que, tomando como referencia un informe publicado por la UNESCO (2019), en Latinoamérica se detectó que un 36% de los niños y jóvenes no logran fortalecer y desarrollar de manera óptima las capacidades de lectura y escritura, pues el 26% de los estudiantes con nivel de educación primaria presentan fallas profundas en lectoescritura, al tiempo que más del 50% de los jóvenes de niveles superiores presentan también este tipo de limitaciones.

Algunas pruebas internacionales como las PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumno), orientadas a la evaluación de las habilidades y conocimientos de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, reafirman las dificultades lectoescritoras en los estudiantes colombianos, puesto que tanto en los años 2015 como 2018, el país ha presentado los resultados por debajo de la media de las naciones evaluadas, al tiempo que refleja también un desempeño decreciente año a año, en tanto que en el área de lectura, el puntaje de Colombia fue de 425 en 2015, y de 412 en 2018 (PISA, 2019).

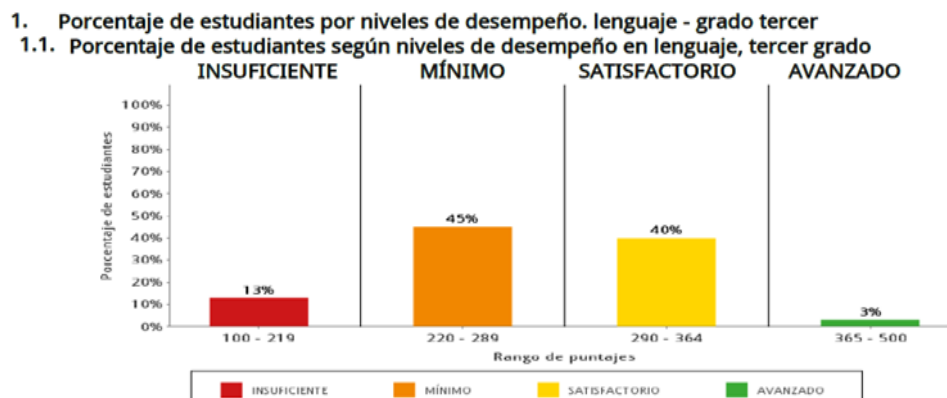
Es importante resaltar que las deficiencias presentadas en los estudiantes colombianos en pruebas internacionales no son recientes, pues los resultados PISA en el año 2013 según Clavijo (2013) reflejaron también que la mitad de los estudiantes no entienden lo que leen, no son

capaces de analizar, relacionar e inferir en textos escritos, lo que limita su capacidad crítica y argumentativa. Es decir, no llegan al nivel de competencia más avanzado o lectura crítica intertextual; en Colombia solo tres de cada mil jóvenes escolarizados alcanzaron esta habilidad a los 15 años.

1.2 Situación problémica

Actualmente en la Institución Educativa Santa Teresita se vienen presentado dificultades en los procesos de comprensión lectora; esta situación ha generado que los resultados en las pruebas externas no sean los mejores, tal es el caso de pruebas Saber 2017, donde los resultados en el grado tercero de primaria fueron los siguientes:

Ilustración 1. Resultados del grado tercero en el área de lenguaje



Fuente: MEN M. d., Reporte de resultados.(Icfesinterativo.gov), 2017

La anterior ilustración permite identificar que un 58% se encuentra en los niveles más bajos de la competencia, y solo un 3 % se encuentra en el nivel que se desea, avanzado. A partir de esto, se puede concluir que más de la mitad de los estudiantes no alcanzan a desarrollar en su proceso de aprendizaje las competencias de lectura que deben tener en ese nivel escolar. A partir de esto, se hace necesario en que el trabajo de la institución se oriente al fortalecimiento en los tres componentes evaluados en este tipo de pruebas: semántico, sintáctico y pragmático.

Considerando entonces la importancia de las competencias lectoras y el desempeño bajo observado en la población de estudio, se considera sustancial abordar a través de este proyecto la mejora en la comprensión lectora de los educandos de la Institución Educativa Santa Teresita del municipio de Floridablanca. Pues de esta manera, se propiciará que los estudiantes fortalezcan sus habilidades de comprensión lectora, a la vez que se aportará al mejoramiento de los resultados de la pruebas internas y externas.

1.3 Formulación del problema

El ejercicio de investigación que se avanza en el Instituto Santa Teresita de Floridablanca, Santander, se origina desde el deseo de proponer una secuencia didáctica que permita a los niños de la Básica Primaria afrontar los futuros retos lectores en los niveles de educación Básica Secundaria y Media. Lo que se traducirá en mejores desempeños en las pruebas internas y externas, en comparación con los resultados ya expuestos en la anterior situación problemática.

Diversas investigaciones han demostrado a través del tiempo que las propuestas pedagógicas acompañadas de la lúdica han constituido un gran aporte a la educación, permiten desarrollar habilidades con mayor facilidad, los niños por naturaleza demandan procesos altamente activos para lograr un buen desarrollo físico e intelectual, el juego es importante para el aprendizaje y desarrollo integral de los niños puesto que aprenden a conocer la vida jugando (Bravo, 2009).

El uso de recursos innovadores como herramienta pedagógica es totalmente necesario hoy en día, donde los niños y los jóvenes fortalezcan su interés por avanzar en los procesos de comprensión lectora. Estos recursos pedagógicos y lúdicos, admiten diseñar un conjunto de estrategias en la práctica docente para que tanto estudiantes, docentes y padres de familia, se interesen por avanzar en la competencia lectora y puedan acceder al conocimiento de manera fácil, práctica y eficaz, para un aprendizaje significativo (Castro & Antonio, 2013). A través de este trabajo de investigación, se busca crear una secuencia pedagógica lúdica y creativa que permita captar la atención del estudiante y facilite el desarrollo de las competencias lectoras de una manera más llamativa para ellos, no sólo a través del papel o de una clase, sino por medio de juegos atractivos para su edad, que motiven al estudiante a mejorar en este proceso.

Con lo anterior, se plantea entonces el cuestionamiento sobre ¿Cómo fortalecer la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en los estudiantes del grado segundo primaria del Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, Santander?

1.4 Limitaciones y delimitaciones

1.4.1 Limitaciones y delimitaciones

En el desarrollo de la presente Secuencia Didáctica para el fortalecimiento de la competencia lectora en estudiantes de segundo grado de una institución de Floridablanca, se consideran como limitantes: primero, la insuficiente experticia en el manejo y apropiación de herramientas TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) por parte de algunos de los niños del grupo de estudio; y segundo, la tímida participación de algunos los estudiantes en el desarrollo de las actividades de la secuencia didáctica.

Por otro lado, este estudio se realizará en el Instituto Santa Teresita con los estudiantes del grado segundo dos, conformado por 25 estudiantes, __ niños y ___ niñas, cuyas edades oscilan entre 7 y 8 años de edad. Para quienes se propondrá el desarrollo de una secuencia didáctica con el fin de fortalecer la comprensión lectora, centrada en el diseño de actividades lúdicas.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Fortalecer la comprensión lectora a través de una secuencia didáctica en los estudiantes del grado segundo primaria del Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, Santander.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes de grado segundo de primaria del Instituto Santa Teresita en los procesos de comprensión lectora.
- Diseñar una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia lectora de los estudiantes del grado segundo de primaria del Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, Santander.
- Implementar la secuencia didáctica en los estudiantes del grado segundo de primaria para fortalecer la competencia lectora.
- Valorar el impacto de la secuencia didáctica en los procesos de comprensión lectora mediante un análisis comparativo de la prueba pretest y una evaluación posttest.

1.6 Supuestos cualitativos

La implementación de una secuencia didáctica fortalecerá la comprensión lectora en los estudiantes del grado segundo de primaria del Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, Santander.

El análisis triangulado de las bases teóricas contrastada con las pruebas aplicadas y el proceso de observación realizado a lo largo de la intervención, permitirá determinar el impacto de la secuencia didáctica implementada sobre las competencias lectoescritas.

1.7 Justificación

La comprensión lectora se constituye como un área gran interés en el campo de la educación, en la medida en que ésta se considera fundamental en términos de desarrollo de

capacidades de aprendizaje en estudiantes en formación y en cualquier individuo en general; esto a razón de que un proceso de lectura efectiva facilita la incorporación de nuevos conocimientos que se pueden adquirir de fuentes de información de medio escrito (González & Juan, 2008).

Los estudios de investigación asociados a la comprensión lectora cobran importancia en la medida que dicha competencia trasciende e impacta otros aspectos importantes de la vida de las personas, puesto que esta le otorga al individuo ventajas para afrontar retos a través de la apropiación de información existente en el entorno y de su capacidad de interpretarla para usarla a su favor. El reconocimiento de la importancia de la comprensión lectora, es también el reconocimiento de una importante puerta de acceso al conocimiento (Herrero, et al, 2016), conocimiento que direccionará las decisiones y acciones de una persona a lo largo de toda su vida. Tomando en cuenta las reflexiones anteriormente descritas, se considera fundamental el uso de métodos que permitan lograr el propósito de favorecer las capacidades de los niños a nivel de comprensión de lectura (Escobedo, Jaramillo, & Bermudez, 2004).

La comprensión lectora no solo consiste en ser capaz de decodificar unas líneas, sino de comprender las intenciones, los silencios, los contextos, los autores, las ideologías, los sesgos; en fin, tanta información; que se debe cuestionar, comparar y evaluar; para poder construir conocimientos con criterio propio (Nieto, 2017). Fortalecer todos estos procesos tan complejos, nos permitirá crecer culturalmente como país, tener ciudadanos más cualificados, con la capacidad de liderar cambios, que, de una u otra manera, incidan en el mejoramiento de nuestra

calidad de vida; pues la lectura ofrece herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía.

Con el propósito de lograr un fortalecimiento de una competencia tan importante como lo es la lectoescritura, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) está realizando un proceso de orientación a las instituciones Educativas, destacando que dentro de los principales aspectos que se deben tener en cuenta, es el desarrollo de mecanismos orientados a mitigar las falencias que se pudieran presentar en cada una de las instituciones educativas bajo su propio contexto, y que pudieran interferir de algún modo en el desarrollo de las competencias lectoescritas en los estudiantes; también se están implementando diferentes tipos de planes (Plan Nacional de Lectura y Escritura), proyectos transversales (territorios narrados) y concursos (Concurso Nacional del Cuento), entre otros, en torno al desarrollo de la lectura y la escritura (MEN, 2019).

En este orden de ideas, frente a los bajos desempeños obtenidos por los estudiantes del grupo segundo dos en las diferentes pruebas intrainstitucionales y nacionales en comprensión lectora, se hace necesario diseñar una propuesta pedagógica que capture la atención de los estudiantes. Ya que, por el rango de edad de los niños, estos requieren pedagogías más llamativas para fomentar el interés por el aprendizaje de la lectoescritura.

Entonces, es importante no solo intervenir a los estudiantes desde sus competencias de lectura a partir de los primeros años escolares para erradicar la problemática desde sus inicios, sino que también se detecta la necesidad de que dicha intervención sea mucho más dinámica y atractiva.

Para lograr esto, las actividades orientadas al desarrollo de la comprensión lectora deben contener elementos que les permitan a los chicos acompañar estos procesos de lectura con actividades que no empiecen y terminen en la hoja de papel, sino que sea un puente para llegar a otras actividades artísticas, físicas y tecnológicas.

Así, la relevancia de la presente investigación está en la contribución del fortalecimiento de los desempeños de lectura de los niños del grupo segundo dos, que a su vez proyectará una imagen más destacada de la institución en el ámbito académico a nivel local y nacional.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1 Antecedentes

Los estudios consultados alrededor del presente problema de investigación sobre la comprensión lectora, se tomaron de repositorios de universidades a nivel internacional, nacional y local. Para la selección de estos antecedentes bibliográficos se tuvo en cuenta que el periodo de publicación estuviese dentro de los cinco años de antigüedad a la fecha de la elaboración del presente proyecto. Igualmente, las fuentes del marco conceptual se limitaron a las necesidades que encerraron el problema de investigación.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Como referencia se aborda la tesis de doctorado titulada “Diseño, aplicación y evaluación de un método para la enseñanza de la lectoescritura mediante un programa de intervención en una escuela pública de República Dominicana”, elaborada por Álvarez (2015), la cual tuvo como objetivo general diseñar, aplicar y evaluar un método para la enseñanza de la lectoescritura denominado como “Método Tapi”; esto se realizó mediante un programa de intervención fundamentado en el uso de estrategias dinámicas y tecnologías como mecanismo alternativo para enseñar a leer y escribir a los estudiantes de los primeros grados de primaria de las instituciones educativas en estudio. Como resultado de la investigación se obtuvo que los estudiantes lograron mejorar sus competencias lectoescritoras. El aporte del investigador en términos de conocimiento, fue tanto el insumo metodológico para la enseñanza de la lectoescritura que sirve

como base pedagógica para su apropiación por parte de otros docentes, y la demostración del impacto favorecedor que tienen las metodologías que se salen de la cotidianidad en el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio titulado “Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con estudiantes del área de la salud y humanidades” y desarrollado por Espitia Bello (2014) en Chile, tuvo como objetivo general determinar el nivel de incidencia de la comprensión lectora en la motivación intrínseca y la autoestima y el rendimiento académico, en los estudiantes de primer año de tres carreras del área de las ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bio Bio. Este estudio fue aplicado a 143 estudiantes del área de la salud. Los resultados obtenidos son de un nivel medio-bajo. Dicho estudio pone en evidencia los bajos niveles de comprensión lectora, motivación intrínseca y autoestima de los 143 estudiantes; con lo que puede concluir que los estudiantes de primer año que ingresan a la educación superior egresan de la educación media con bajas competencias en comprensión lectora. Espitia Bello (2014). Esta propuesta didáctica pretende servir como herramienta educativa para aquellos docentes que quieran potenciar las habilidades de lectura en sus alumnos, puesto que, mejora la capacidad comprensiva de estos no sólo ayuda a las asignaturas específicas de cada carrera, sino que a todas las demás Espitia Bello (2014), p.169). El aporte que ofrece a este trabajo de investigación, es que también se puede trabajar desde otras asignaturas y así ir enriqueciendo y adoptando una costumbre lectora entre los estudiantes.

Otra tesis que sirve como referente en la presente investigación es la titulada “Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje” desarrollada por Arce (2015) en Chile. El objetivo general del estudio estuvo centrado en analizar la relación del uso de recursos digitales y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media. El análisis de la trayectoria se realizó con una población de estudiantes que cursaban el primer año de educación media. Los participantes fueron valorados mediante un pretest para establecer una evaluación diagnóstica, posteriormente se aplicó una intervención pedagógica consistente en el uso de seis RDA contruidos a partir de ítem liberados de evaluaciones de comprensión lectora a nivel nacional como internacional. Finalmente, se aplicó un posttest destinado a detectar realizar comparaciones en los niveles de desempeño antes y después de la aplicación de la propuesta a los estudiantes de la muestra. De acuerdo al proyecto desarrollado se pudo apreciar que al cambiar la forma de trabajo ellos respondieron favorablemente al estímulo, participando activamente en el desarrollo de los ejercicios, preguntando y comprometiéndose en el logro de los objetivos. El aporte de la investigación mencionada es la reafirmación de que los recursos didácticos generan un impacto positivo en poblaciones de estudiantes de corta edad en la formación de competencias lectoras; también se destaca como aporte la exaltación del rol del docente y sus metodologías, las cuales deben partir de la identificación de deficiencias para así establecer una elección adecuada de las estrategias pedagógicas que permitan superarlas; destacando entonces que la pedagogía de la lectura debe partir de la observación de las limitaciones del estudiante, contrastada con el conocimiento de nuevas estrategias de enseñanza, para elegir así la más adecuada a las necesidades del aprendiz.

Se menciona el estudio titulado “Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria” realizado por Vásquez (2015) en México, el cual tuvo como objetivo general fortalecer las habilidades de comprensión lectora por medio de la utilización de círculos de lectura, dando un seguimiento de los avances por medio de una rúbrica de evaluación. La base metodológica de este estudio fue el uso del método APRA (acceso, permanencia y rendimiento académico), el cual tiene sustento en la investigación –acción; “bajo un enfoque constructivista y retomando como postulados teóricos a Isabel Solé, Goodman entre otros, se desarrollaron 13 sesiones con una duración aproximada de 50 minutos, en las cuales las dos primeras sesiones estuvieron enfocadas en la presentación general del proyecto de intervención, ocho fueron de círculos de lectura y las dos sesiones restantes se realizó una prueba de escritura” (Vásquez, 2016, p.4). Dentro de los resultados obtenidos se encontró que el método trabajado tuvo un impacto positivo en el mejoramiento de competencias lectoras. El aporte para el presente estudio, es que no solo se puede ver la comprensión lectora como algo rígidamente académico, sino también se da cuando el involucrado logra tener experiencias prácticas, vivencias a partir de lo que ha aprendido con la realización de la lectura.

2.1.2 Antecedentes nacionales

La investigación titulada “Los objetos virtuales de aprendizaje como estrategia pedagógica para fortalecer la lectura y la escritura en los infantes del grado transición del colegio modelo de la costa” de Beltrán y Rojas (2016), realizada en la ciudad de Cartagena, tuvo como objetivo fortalecer los procesos de lectura y escritura en el uso de objetos virtuales de aprendizaje para

superar las dificultades de lectoescritura de los niños de nivel transición en el colegio modelo de la costa. Bajo una metodología de corte cualitativo y descriptivo, se intervino a un grupo escolar de 330 educandos de los cuales se decidió tomar finalmente como muestra un total de 20 estudiantes de grado de transición, se recopiló la información relacionada con las capacidades lectoras de los educandos objeto de estudio mediante entrevistas y encuestas a educadores, padres y alumnos. A través de la estrategia implementada, los docentes lograron vincular las tecnologías de información como herramientas para la construcción de contenidos que favorecieron el trabajo colaborativo, así como también el autónomo. Al llevar a cabo la aplicación del Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), para el desarrollo de las competencias, en tanto que algunos la mayoría de los estudiantes sólo habían tenido contacto con las redes sociales, por cuanto se les complicó interactuar con los recursos tecnológicos con fines educativos; sin embargo se puede decir que los estudiantes notan de cierta manera un cambio positivo respecto al uso de los objetos virtuales de aprendizaje en el contexto académico, viéndose motivados a manipularlos con mayor frecuencia, facilitando así el abordaje de problemas de aprendizaje previamente identificados. Como resultado del estudio se obtuvo el mejoramiento de las competencias lectoras en la muestra, poniendo en evidencia la efectividad de la estrategia aplicada. Como aporte de la investigación se observa la reafirmación del impacto positivo que genera el uso de nuevas tecnologías de información en los procesos pedagógicos, y específicamente en los relacionados con las competencias lectoras.

La investigación titulada “Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto” de Morales (2013) y llevada a cabo en la ciudad de Bogotá, tuvo como objetivo acercar a los estudiantes del curso 401 del Colegio Salesiano de León XIII a la lectura crítica por medio de herramientas TIC. Metodológicamente, la propuesta se aplicó a estudiantes de cuarto grado con edades entre ocho y diez años de edad pertenecientes al mismo estrato (3 y 4), la muestra fue de 29 estudiantes con los cuales se desarrollaron talleres didácticos elaborados en distintos formatos virtuales (Prezi, Word y Power Point) que se presentaron a través de la plataforma LMS, EDMODO. Como resultado de la investigación se observó una mejora en la comprensión de lectura; considerándose que esto pudo darse porque la lectura digital permitió un estrecho acercamiento con la información en general, de manera fácil, eficaz y didáctica. También se pudo concluir que EDMODO permitió mejorar las habilidades de los estudiantes, puesto que ellos opinaron y apreciaron diferentes posturas de diversos temas mediante foros en línea. Con la ayuda de este trabajo, deja ver con más claridad el aporte significativo que las TIC pueden darle a la educación, ya que los estudiantes de hoy en día les llama más la atención lo tecnológico, haciendo que capten más rápido las cosas y promoviendo una expresión más crítica de lo que ellos adquieren, por consiguiente, éste estudio es un buen antecedente que nos direcciona para el trabajo de investigación.

La tesis de investigación titulada “Influencia de las TIC en la comprensión lectora de estudiantes de primer grado del colegio la candelaria Universidad de la Salle, facultad de Ciencias de la Educación” llevada a cabo por Guzmán (2014) en Bogotá, tuvo como objetivo la

identificación de los factores que facilitan la comprensión lectora por medio del uso de TIC, de los estudiantes del grado primero. Partiendo de una metodología de investigación experimental y de corte cualitativo, se realizó un proceso de recolección de información a partir de la observación y encuestas. Como resultado del proceso se logró demostrar que, si los docentes y la institución cuentan con los recursos para implementar este tipo de estrategias, se genera un impacto positivo en los estudiantes y contribuyen de manera eficaz en los procesos de enseñanza de la lectura. Como aporte de esta tesis también destaca la evidencia del impacto de los recursos tecnológicos en los procesos formativos, demostrando que, si los docentes los apropian dentro de sus pedagogías, pueden obtener resultados positivos en las competencias a fortalecer, que para el caso fueron las lectoras.

2.1.3 Locales

Dentro de los antecedentes de investigación de nivel local, se cita la investigación titulada “Implementación de medios audiovisuales como estrategia lúdica en el proyecto lecto escritor en la Institución Educativa El Tagüi de Sabana de Torres con los estudiantes del grado cuarto sede 1 para mejorar el nivel interpretativo en comprensión lectora”, llevada a cabo por Valencia y Ascanio (2018) en la ciudad de Bucaramanga, tuvo por objetivo implementar medios audiovisuales para la estimulación del proceso lecto-escritor en los estudiantes del grado cuarto de la sede L de la Institución Educativa el Tagüí del municipio de Sabana de Torres. Mediante un estudio de enfoque cualitativo, se efectuaron pruebas pre-test y en el post-test, se evaluó el impacto de una estrategia pedagógica basada en el uso de TIC, fue posible evidenciar no solo la

mejora en el desempeño lectoescrito de los estudiantes, sino también la empatía que los niños tienen con la tecnología, la cual favoreció la atención y la proactividad en cada una de las actividades. Como aporte de la investigación, se hizo evidente el favorecimiento de las tecnologías principalmente en las capacidades interpretativas en los procesos lectores, reafirmando el impacto del uso de las TIC en procesos pedagógicos.

Otro antecedente local para vincular es la investigación titulada “Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria. Maestría en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia, facultad de Educación”, desarrollada por Camacho y Pinzón (2016) la cual se llevó a cabo en la ciudad de Bucaramanga. El estudio tuvo por objetivo el diseño de una estrategia didáctica que permitiera fortalecer el proceso lector en estudiantes del grado quinto de primaria del Instituto Técnico La Cumbre. Bajo una metodología cualitativa se diseñó una estrategia didáctica titulada “El crucero de los sueños literarios”, la cual se fundamentó en el enfoque propuesto. Entre los resultados obtenidos se observó un incremento significativo de la motivación de los estudiantes hacia la lectura, lo cual fue consistente también con una evidente mejora en el desempeño de los estudiantes que permitió inferir que la estrategia aplicada fue efectiva, cumpliendo así con su propósito inicial. Uno de los principales aportes de esta investigación, es la importancia de la motivación en los procesos pedagógicos, y el impacto favorecedor que tienen las mismas en la captura del interés de los estudiantes en los procesos académicos.

Finalmente, se considera pertinente hacer alusión a la investigación titulada “Implementación de las TIC como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura. Caso de aplicación: Institución Educativa Maiporé, sede A” la cual fue desarrollada por Porra y Pérez (2017) en la ciudad de Bucaramanga. El objetivo general de la investigación fue estimular la interpretación, el análisis crítico y la redacción, mejorando estas habilidades en los ámbitos académicos y personales. A través de una metodología cualitativa, se hizo uso de la plataforma Moodle para desarrollar una serie de actividades interactivas, las cuales fueron evaluadas en su impacto a través de un análisis comparativo de un pretest y un postest orientado a la valoración de las competencias lectoras de la muestra, donde se hicieron evidentes una serie de avances significativos a nivel de desempeño. Las actividades propuestas presentaban una estructura muy organizada y se realizaron de forma eficiente, además los docentes acogieron los elementos virtuales de una forma amigable y práctica, superando la limitación de recursos y abriendo posibilidades de mejoramiento. Del desarrollo de esta propuesta, se puede confirmar la pertinencia del uso de las TIC como apoyo a procesos educativos. El aporte que se puede abstraer para la presente investigación, es que con la implementación de las TIC es posible formar hábitos de lectura, y que el uso de este tipo de instrumentos no es solo para el aula de clase, sino que con ellas se pueden fortalecer los procesos formativos desde espacios como el hogar, o cualquier otro entorno en el cual se disponga de herramientas tecnológicas educativas.

2.2 Marco teórico

En este apartado se presentan los referentes teóricos que permiten profundizar en las perspectivas de diferentes autores que han expuesto algunos postulados relacionados con el tema de investigación, y que, en esta medida, se constituyen como los cimientos que permiten más adelante, no solo construir una ruta metodológica con bases teóricas sólidas, sino generar reflexiones en torno a los resultados que se obtengan al final del estudio; en este sentido, se hace referencia a diferentes teorías educativas, así como a métodos propuestos por algunos teóricos en relación al proceso de enseñanza de la lectoescritura, entre otros que se abordan en el capítulo.

2.2.1. Teoría Sociocultural

En cuanto la teoría sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky, esta establece que el contexto que rodea a los estudiantes genera un impacto significativo en su desarrollo intelectual, basándose en la premisa de que el aprendizaje humano es en gran medida un proceso social (Antón, 2010).

El aprendizaje está fundamentado básicamente en la interacción entre individuos. De acuerdo con lo anterior, se describe a continuación la propuesta teórica de cómo se desarrolla este proceso de aprendizaje de manera individual. Se parte de que cada aspecto relacionado con el desarrollo cultural de una persona se segmenta en 2 momentos o niveles: en primer lugar, está el nivel social, posteriormente el individual, esto quiere decir que el primer momento se despliega

del contexto externo el cual involucra la interacción con otros sujetos sociales (interpsicológica) y luego el interno, que se despliega al interior de la persona (intrapsicológico). (Antón, 2010).

La teoría de Vygotsky se enfoca entonces en poner en evidencia que el aprendizaje no depende solo del estudiante y del docente, sino también la manera como otros actores del entorno como los padres de familia o los compañeros de estudio pueden influir en el desarrollo de un estudiante y el éxito en sus procesos de aprendizaje; así mismo, vincula aspectos individuales de nivel intrínseco tales como las creencias y la cultura (Vielma & Salas, 2004).

Vygotsky establece que las personas adultas transmiten a los niños de un modo inconsciente diferentes tipos de herramientas y elementos culturales para su propia adaptación intelectual, los cuales, finalmente, los infantes terminan por apropiarse. Vielma & Salas (2004) también expresan con base en los planteamientos de Vygotsky, que la zona de desarrollo próximo se constituye como la distancia que existe entre el nivel de “desarrollo efectivo” y el nivel de “desarrollo potencial” del estudiante, siendo el primero lo que el individuo puede hacer por sí mismo, y el segundo, lo que es capaz de hacer con el apoyo de alguien que ya domina el conocimiento que el aprendiz está adquiriendo; por cuanto esta zona se constituye como el espacio en el cual se genera la interacción entre el maestro y el alumno; es entonces aquella área donde adquiere un rol importante el docente, que debe direccionar con amplia sensibilidad al niño, para lograr en él el desarrollo de competencias que vendrían siendo el fundamento para el desarrollo de las funciones mentales superiores.

De acuerdo con lo anterior, el autor sugiere que se empleen ejercicios de aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes que presenten menores habilidades y competencias se apoyen en compañeros más hábiles. Vygotsky también establecía que el lenguaje es desarrollado a partir de las interacciones sociales, y que esta es la herramienta más importante que tienen las personas para generar comunicación con el mundo exterior (Cerrillo, 2007). Así mismo, se establecen 3 tipos de lenguaje, el habla social, el habla privada y el habla privada internalizada. El habla social es la empleada como medio de comunicación externo, en razón de ello, es empleada para interactuar con otros; el habla privada que hace referencia a la que es dirigida a sí mismo (con fines intelectuales), y finalmente el habla privada, es la que se da de manera interna, con el propio ser, siendo esta más de nivel reflexivo.

2.2.2. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

La teoría del aprendizaje significativo establece que uno de los elementos de mayor valor en el proceso de aprendizaje de un estudiante son sus presaberes, es por esta razón que propone la importancia de identificarlos para, en función de ellos diseñar sus estrategias de enseñanza (Ausubel, 1968), afirma que la base para la apropiación de nuevos conocimientos son los saberes preexistentes, lo cual indica que la construcción de conocimiento parte de la observación y registro de conceptos que se constituyen como los cimientos para la apropiación de nueva información proveniente del entorno. En este sentido, se puede decir que los presaberes son fundamentales para la incorporación de nuevas ideas a la estructura mental, en la medida en que

son denominados como organizadores previos que permiten construir el andamiaje intelectual para la obtención de nuevos datos.

Destacan entonces fuertes diferencias entre el conocido como aprendizaje significativo, y el aprendizaje de tipo memoria; si bien el aprendizaje memorial también permite incorporar nuevos conocimientos, se establece que es un aprendizaje “sin interacción”, es decir que este tipo de aprendizaje no promueve la correlación con conocimientos previos, por cuanto son mucho más susceptibles a ser olvidados. La memoria mecánica puede ser propicia para el aprendizaje de datos tales como direcciones o números telefónicos; sin embargo, aquellos aprendizajes que requieran una correlación fuerte con situaciones u objetos, requieren de un aprendizaje significativo para que puedan perdurar, pues dicha vinculación facilita a la memoria la recuperación de datos, y facilita llevar la información a la memoria de largo plazo. En este sentido, Ausbel propone que el conocimiento debe tener una estructura jerárquica que permita priorizar (Torres, 2003).

2.2.3. La lectura

La lectura se constituye como una acción de múltiples niveles, en donde se vincula no solo la capacidad de reconocer letras y reglamentación léxica, sino que también abarca aspectos de comprensión y de evocación de pre saberes que se combinan con el nuevo conocimiento, y que permiten generar reflexiones para crear nuevos fundamentos de conocimiento más robustos (González, 2008).

En la medida en que la lectura es un proceso que permite adquirir conocimiento, y que la adquisición de conocimientos es un proceso constante en la vida, se puede decir entonces que la lectura nunca termina de perfeccionarse y que es una capacidad que aporta a la construcción de la propia identidad, pues en la medida en que se lee, la mente reconoce diferentes perspectivas u opiniones respecto a diversos temas, lo que lleva a reafirmar o modificar los saberes previos, y convirtiendo el pensamiento humano en un elemento dinámico que, a partir de argumentos y pre saberes construidos, construye juicios de valor. Así como la lectura permite modificar y establecer percepciones propias sobre el mundo, cuando no existen costumbres lectoras el individuo cuenta con vocabulario limitado, pre saberes débiles, y, en esa medida, una comprensión del mundo también muy limitada (Padrino, 2005).

2.2.4. La comprensión lectora

El propósito básico que persigue la comprensión lectora es generar procesos de comunicación escrita que busca transmitir ideas propias del autor, se espera que dichas ideas sean asimiladas y analizadas por el otro actor del proceso comunicativo que es el lector; en este sentido se puede inferir que una lectura que no comunique algún tipo de información no tendría ningún sentido (Prieto, García, & Serradell, 2013). Si bien es parte del proceso lector la interpretación de una serie de signos o patrones gráficos, es responsabilidad del autor dotarlos con sentido y significado. Con base en lo anteriormente expresado, la comprensión lectora, vista desde una perspectiva superficial, podría percibirse como un proceso sencillo; sin embargo, dentro de los procesos educativos, lograr que un estudiante pase de la interpretación de los

signos, a la comprensión de una información completa y con significado, es uno de los mayores retos para la docencia en todos los niveles educativos (Sánchez, 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, Makuc (2006) considera que los procesos de comprensión lectora están fundamentados en dos factores elementales que son: la motivación y los procesos sobre los cuales se apoya; de acuerdo con lo anterior, para lograr un análisis de las capacidades de un individuo a nivel de comprensión lectora, tendrían que estudiarse en primera medida los factores que podrían promover la motivación en las personas, y por otra parte, los procesos que se dan dentro del proceso lector. Se puede inferir entonces que, si alguno de los dos pilares mencionados anteriormente llegase a fallar, los procesos lectores pueden empezar a generar dificultades, en la medida en que una baja motivación impacta directamente aspectos también importantes como concentración y obstruye el proceso de asimilación, de igual manera, los procesos lectores de baja eficacia, dan como resultado una lectura mecánica que no llega a ser productiva. De acuerdo con lo expresado, es preciso analizar las condiciones del contexto, a fin de adecuarlo en pro de fomentar la motivación y el fortalecimiento de las competencias propias de la comprensión lectora **Fuente especificada no válida..**

La lectura es una de las primeras competencias que cualquier individuo debe adquirir, principalmente si está dando inicio a su vida escolar, sin embargo, la construcción de una lectura efectiva puede tardar años, y, en algunos casos, incluso no lograrse, pues leer es una tarea que, como se dijo anteriormente, no solo busca decodificar sino encontrar significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996).

Es fundamental reconocer que la capacidad de interpretar textos favorece al estudiante en su desempeño académico, pues le otorga una ventaja no solo en áreas como lenguaje si no en cualquier otra área de conocimiento.

La comprensión lectora, según Tapia (2005), es una habilidad que se logra desarrollar a través de las habilidades cognitivas que un individuo adquiere a lo largo de su vida, por ello es pertinente considerar que para llegar a un producto final se requiere hacer un proceso correcto y además tener una práctica constante, dicho proceso permitirá al aprendiz adquirir habilidades lectoras, sino que también le permitirá afianzar sus habilidades de escritura y fortalece su memoria. La comprensión lectora es considerada como un proceso de tipo lineal, donde se involucran aspectos como la interpretación, el análisis y proposición a partir de un texto leído, todo ello hace que se logre una verdadera abstracción de ideas.

2.2.5. La importancia de la atención en los procesos lectores

En las actividades cotidianas las personas se enfrentan a grandes cantidades de información, y si el ser humano no tuviese la capacidad de seleccionar y limitar la cantidad de estímulos su estado mental podría colapsar. De ahí, que procesos como la atención son importantes para la llevar a cabo múltiples tareas diarias: desde las domésticas hasta las académicas. Pues,

La atención es un proceso psicológico básico indispensable para el procesamiento de la información de cualquier modalidad y para realización de cualquier actividad. Este proceso subyace muchos otros es un proceso activo, no estático, que mantiene un

esquema o programa en función de una serie de determinantes basados en la experiencia, tales como los motivos, el contexto y otros. (Tellez, 2002), página 41.

En este orden, la atención es una actividad necesaria para el desarrollo de la memoria, el lenguaje y el desarrollo intelectual, y así mismo para el proceso de comprensión de lectura. Así, González, Villalobos, & León (1996) afirman que la lectura comprensiva se integra por una serie de subcompetencias tales como la memoria, la atención, entre otras.

2.2.6. La memoria.

De acuerdo con Boujon y Quaireau (2004), para poder comprender, interiorizar y almacenar en la memoria de manera clara y organizada las características de un objeto o situación, es necesario mantenerse activo durante un periodo de tiempo lo suficientemente extenso como para abstraer y asimilar la información que requiere el cerebro para tal fin; de acuerdo con esto, la respuesta automática de la memoria es la comprensión, y en esta medida, el aprendizaje, por lo tanto, su estudio es fundamental para la construcción de todas aquellas estrategias pedagógicas que estén enfocadas en la comprensión lectora.

La memoria es sin duda un aspecto fundamental en los procesos pedagógicos y en los resultados de aprendizaje de la lectura, sin embargo, su estudio puede llegar a ser bastante complejo teniendo en cuenta que la memoria funciona de manera automática, y por ende, no siempre de manera voluntaria. Según el modelo de procesamiento de la información de Ebbinghaus, (citado en Kereki, 2013), se proponen 3 tipos de memoria: la memoria sensorial, la

memoria de corto plazo y la memoria de largo plazo; dicho modelo plantea, primero la entrada de información a través de un registrador sensorial (cualquiera de los cinco sentidos), la cual es posteriormente procesada por la memoria a corto plazo y de acuerdo con su nivel de priorización puede ser transferida a la memoria de largo plazo para su almacenamiento y recuperación potencial. En este sentido, la memoria sensorial recibe estímulos de todo el entorno exterior, sean estos positivos o negativos; razón por la cual muchas veces de manera involuntaria las personas pueden almacenar información sobre objetos, hechos o experiencias independientemente de sus resultados a nivel intelectual y emocional.

2.2.7. Percepción en la lectura.

El proceso lector requiere el desarrollo de una serie de habilidades relacionadas con la percepción visual, pues dichas habilidades son las que facilitan procesos como Swearingner (2009):

- Identificación de formas, tamaños, texturas
- Identificar diferencias y semejanzas entre formas
- Identificar formas aun cuando una parte de ella no sea visible
- Memoria visual
- Identificación de posiciones en el espacio

Las habilidades anteriores son fundamentales para lograr el proceso de decodificación, siendo este completamente necesario en el proceso lector.

2.2.8. Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con Sánchez (2013), la comprensión lectora se puede definir en 3 niveles fundamentales que se clasifican en función de las habilidades, las cuales pueden ser básicas o complejas, dado que los procesos del pensamiento apropian formas lógicas y no lógicas. De acuerdo con lo anterior se puede decir que los niveles de lectura son:

1. Literal. En este nivel el estudiante es capaz de desarrollar capacidades iniciales y simples como la percepción, la observación, la discriminación, el ordenamiento de ideas entre otros.
2. Inferencial. En este nivel el estudiante ya manifiesta unas habilidades más complejas como la interpretación y la explicación.
3. Crítico. El nivel crítico es el nivel más elevado de comprensión lectora, en el cual el estudiante es capaz de evaluar información, debatirla y argumentarla.

En la tabla que se presenta a continuación, se observa la interrelación entre las habilidades cognitivas y los niveles de lectura:

Tabla 1. Niveles de comprensión lectora

Niveles	Literal	Inferencial	Crítico
Habilidades			
	Simple o básicas Percibir, Observar Discriminar Nombrar o identificar Emparejar Secuenciar u ordenar Retener	Comparar o contrastar Describir	
		Inferir Categorizar clasificar Explicar Analizar Identificar causa efecto Interpretar Resumir Predecir estimar Generalizar Resolver problemas	Debatir o argu- mentar Evaluar Juzgar o criticar
Complejas			

Fuente: Sánchez, 2013

2.2.9. Los hábitos de lectura

Si bien para algunas personas la lectura puede llegar a ser una actividad placentera, para otros se puede constituir como una tarea tediosa. Por esta razón, la labor de los padres de familia y docentes juega un rol importante en la tarea de generar estrategias para que los estudiantes adquieran hábitos lectores, entre estas se destaca el asociar cada vez que se pueda el hábito de lectura con sensaciones y pensamientos positivos que les haga sentirse satisfechos cuando desarrollan esta actividad. También, es importante recalcar que, para lograr una lectura profunda y comprensiva, es necesaria la práctica, y el mejor camino para lograr que los estudiantes sean constantes y disfruten los procesos lectores convertir el aprendizaje de esta competencia en una actividad llamativa y atractiva para ellos (Padrino, 2005).

Existe un factor fundamental en la consolidación de los hábitos que deben reconocer tanto los pedagogos como los sociólogos, y es el hecho de repensar el proceso lector más allá de la codificación silábica, sobre todo en los primeros años escolares. Pues, es en esta etapa cognitiva de los niños donde se debe aprovechar de toda la flexibilidad cerebral de estos para potencializar niveles más altos de comprensión. Así, de acuerdo con Cerrillo (2007),

los psicólogos consideran dos subprocesos en la lectura: el acceso al léxico y la comprensión. El primero reposa en factores perceptuales. El segundo se relaciona con factores cognitivos de alto nivel donde interviene la memoria y el razonamiento. Muchas veces se trabajan los procesos lectores desde un nivel superficial, pues cuando se observa que el estudiante es capaz de reconocer palabras, se piensa que el estudiante “ya sabe leer” y que el resto le corresponde a la práctica; sin embargo, la lectura es un proceso mucho más complejo y profundo, que debe ir más allá del reconocimiento y acceso al léxico.

2.2.10. Momentos en la pedagogía de los procesos lectores

Cuando se habla de Pedagogía y capacidades lectoras, es importante reconocer 3 momentos en el proceso lector (Solé, 1994):

Antes de la lectura

Este proceso es inherente a la interacción, y debe primar el ambiente de seguridad, motivación y crearse las condiciones necesarias para que los interlocutores se sientan cómodos y el encuentro este lleno de motivación. En este encuentro el primero que expone

sus ideas (el texto), y el otro que aporta su conocimiento previo motivado por interés propio. En síntesis, la dinámica de la lectura, antes de, y con las condiciones previas, se enriquece a través de otros elementos sustantivos como el lenguaje, las interrogantes e hipótesis, recuerdos evocados, además de la familiarización con el texto escrito.

Durante la lectura

En esta etapa es importante y necesario que cada estudiante realice el reconocimiento de forma individual del texto y familiarizarse con el contexto y el contenido en general. Seguidamente, se puede utilizar estrategias de trabajo en pares o pequeños grupos y luego intercambiar opiniones y conocimientos en función del objetivo o propósito de la actividad lectora. La función de esta etapa es específica y el apoyo en esta es de forma sistemática y constante.

Después de la lectura

La primera y segunda etapa del proceso propicia un ambiente de seguridad y respeto, de mutua comprensión. La actividad permite que la comunicación escrita sea una herramienta eficaz de aprendizaje, de carácter ínter psicológico. En esta etapa todavía está vigente la interacción y el uso del lenguaje, cuando se les propone a los estudiantes la elaboración de esquemas, resúmenes, comentarios, etc.

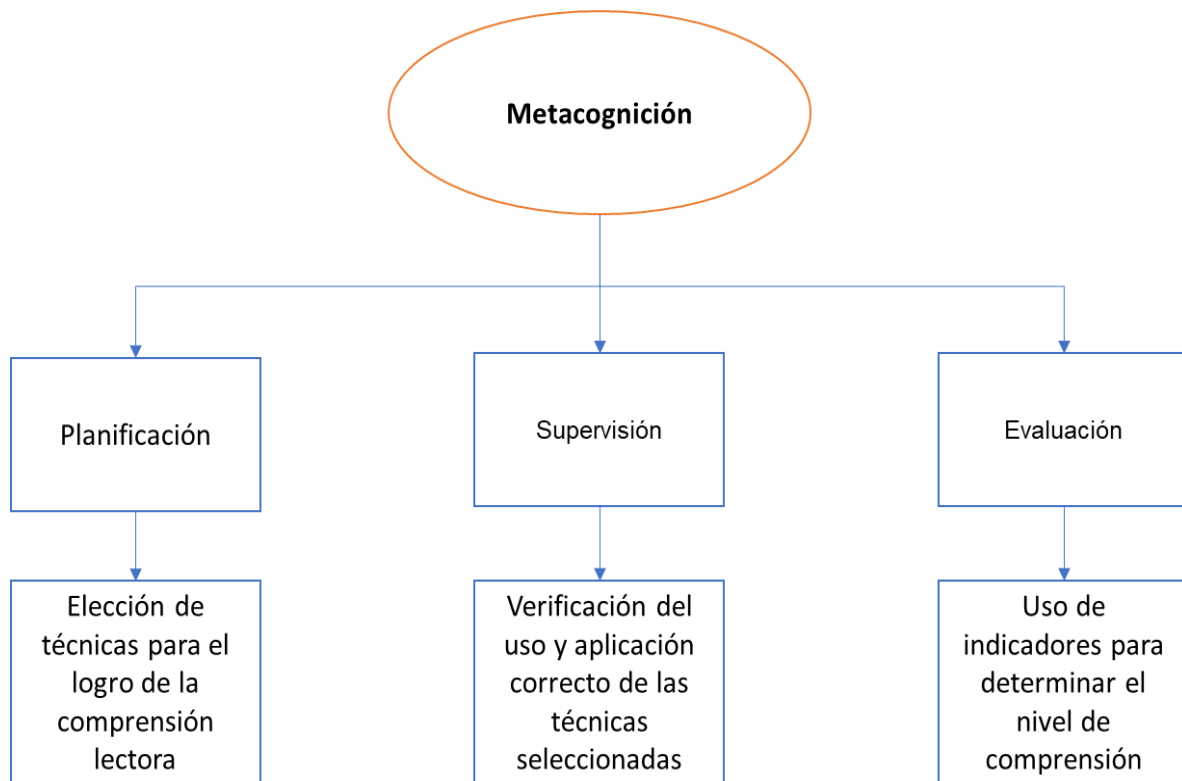
2.2.11. La metacognición en el proceso lector

Considerando que Makuc (2006) plantea que la motivación es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo de las capacidades lectoras, se considera importante introducir el concepto de Meta cognición en el estudio, pues este se define como la capacidad de autorregular los procesos de aprendizaje a partir de una decisión propia y libre, que se apalanca por algún tipo de factor motivacional.

Uno de los procesos cognitivos que las personas realizan con mayor frecuencia es la lectura, razón por la cual ha incrementado de manera progresiva su reconocimiento por su impacto en los procesos educativos. En una actividad lectora se destaca el rol que cobra la metacognición, la cual consiste en reconocer las propias capacidades, en este caso puntual, del propio nivel de comprensión lectora, dicho esto en otras palabras, cada individuo debe estar en capacidad de determinar si realmente logra una comprensión efectiva de los textos que lee; si se quisiera sintetizar en palabras simples la diferencia entre la metacognición y la comprensión lectora, se podría decir entonces que la primera consiste en comprender que se ha comprendido; y la segunda, comprender lo que se ha leído (Espinosa & Tamayo, 2009).

Dentro del proceso metacognitivo, es posible el reconocimiento de 3 procesos fundamentales, tal y como se observa en la siguiente ilustración.

Ilustración 2. Metacognición



Fuente: Espinoza & Tamayo, 2009

Tal y como se puede observar en la figura, para hablar de procesos metacognitivos es necesario integrar los conceptos de planificación, supervisión y evaluación. Aquí, es importante destacar que las estrategias aplicadas por un individuo a nivel de comprensión lectora, se despliegan a lo largo de todo el proceso, es decir, antes, durante y después de la lectura. De este modo, se convierte esto en un proceso cíclico en donde la metacognición genera un proceso reflexivo sobre el texto de manera constante. Entonces, aquí el papel de la metacognición en la práctica de lectura es permitir que los lectores posean el control sobre lo que saben y cómo lo leen. Así,

ellos saben cómo es que deben cambiar su manera de leer cuando requieren hacerlo para informarse, para memorizar, para resumir, para estudiar, para completar un cuestionario, para entender cifras, para evaluar y criticar, etcétera. Así, los lectores diestros saben que controlan su lectura. En ese sentido, decimos que ellos exhiben destrezas metacognitivas. (Pinzás, 2012), página 43

2.2.12. La lectura y su componente didáctico.

La lectura es un proceso dinámico y complejo, en el cual pueden intervenir una gran cantidad de factores tanto intrínsecos como extrínsecos al individuo, entre ellos se pueden mencionar los procesos de enseñanza a partir de los cuales se adquieren las habilidades lectoras, la motivación entorno a la lectura, la metacognición, entre muchos otros que deben ser tenidos en cuenta dentro del ámbito pedagógico (Flix, 2008).

Considerando que la lectura es una de las principales herramientas que son empleadas en la actualidad para la obtención de conocimiento nuevo, se considera fundamental que los procesos lectores y su impacto sean analizados desde la perspectiva de la educación.

A continuación, se presentarán algunas aproximaciones metodológicas de la didáctica de la lectura (González & Juan, 2008):

Método alfabético. Este método consiste en formar palabras mediante la combinación de vocales y consonantes. Este método en ocasiones es considerado como ineficiente, en tanto que en él predomina la memorización por encima de la comprensión.

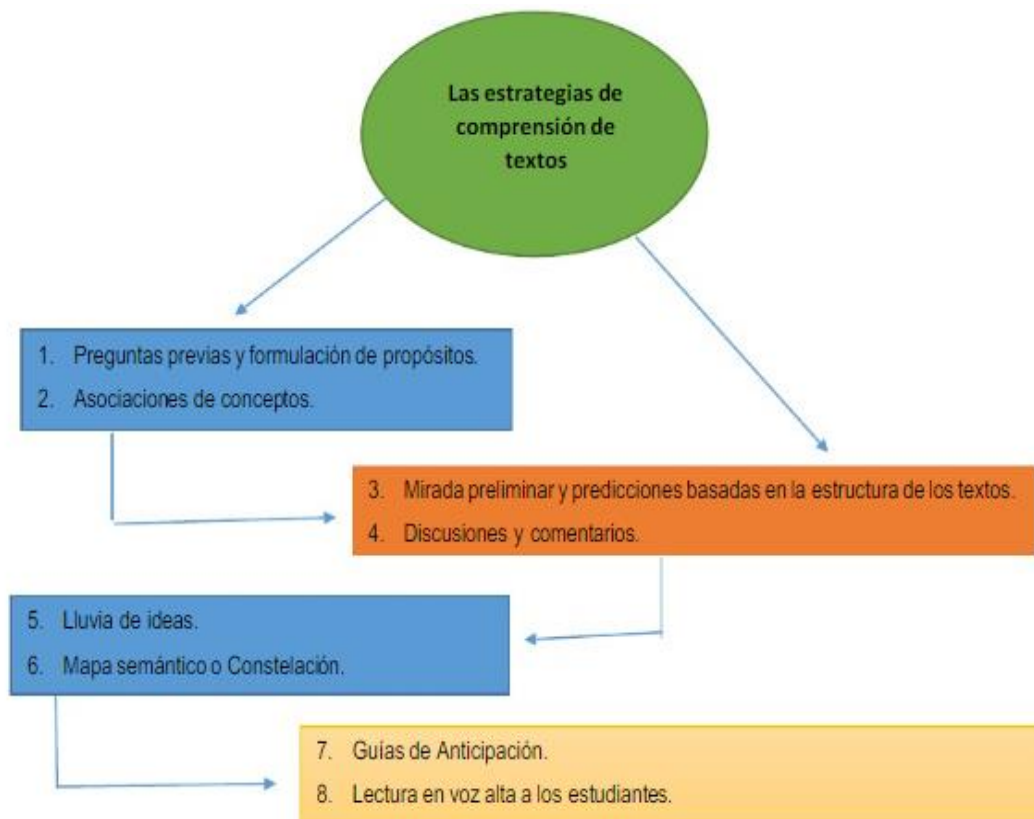
Método silábico. El método silábico toma como unidad mínima de aprendizaje la sílaba mediante la combinación de vocales y consonantes (Ejemplo: ma, me mi, mo mu; y am, em, im om, um); a partir de dichas combinaciones se da paso a la construcción de palabras completas.

Método fonético. Respecto al método fonético se puede decir que se maneja como unidad mínima para la enseñanza de la lectura los llamados fonemas, que no son más que la representación del sonido de una letra (Por ejemplo: la letra “n” se repite con los estudiantes “nnnnnnnnn”) a partir de los fonemas se construyen sílabas, y de las sílabas palabras, hasta la formación de oraciones completas con significado y sentido.

Método de la palabra generadora. Consiste en la asociación de una palabra con una imagen, de modo que se empieza trabajando desde lo ilustrativo, presentando imágenes a los estudiantes que evocan personas, animales, cosas, lugares, entre otros, y a partir de ello, el estudiante trata de conectar lo que evoca esta imagen en su mente con el texto que se asocia a dicha imagen; esto se puede aplicar desde el nivel pedagógico mostrando primero a los estudiantes uno de los 2 elementos, sea la imagen o el texto, y se pide al estudiante que dibuje la representación o escriba lo que la imagen representa según sea el caso; también se puede trabajar presentando imágenes y textos mezclados, y pedir a los estudiantes que conecten por medio de líneas, letras, u otros métodos globales. Se puede hablar de este como un proceso inverso, en tanto que el proceso de aprendizaje parte fundamentalmente de frases completas con significado, las cuales se van descomponiendo en formas más pequeñas como las palabras, luego las sílabas, y finalmente los fonemas.

De acuerdo con Martínez (2017) existen diferentes estrategias para fomentar la comprensión de texto, las cuales se muestran a continuación:

Ilustración 3. Estrategias de comprensión de textos



Fuente: Martínez, E. (2017). Lectura y escritura constructivista.

La autora considera pertinente fomentar los cuestionamientos previos a la lectura en los niños, y la asociación de presaberes a ideas nuevas. Posteriormente se propone incentivar la imaginación de los estudiantes mediante la predicción de sucesos que vienen después de la

lectura. Seguidamente, es conveniente fomentar la participación mediante la lluvia de ideas capturadas del texto y la posterior organización de las mismas a través de mapas mentales.

De acuerdo con Zorrilla (2004), las capacidades lectoras se orientan a los conocimientos y capacidades necesarias para aplicar el concepto de que se aprende a leer, para aprender también (función epistémica de la lectura). La autora destaca tres componentes dentro del proceso lector que son: la obtención de información, la interpretación de la misma y reflexión y la evaluación.

2.3 Marco conceptual

2.3.1. Habilidades lectoras.

Las habilidades lectoras comprenden 3 aspectos que se consideran fundamentales y que son: comprensión, fluidez y velocidad. Cada uno de ellos cobra un valor representativo e integral en tanto que uno influye significativamente en el otro. A partir de ello es que diversos educadores enfocan sus estrategias a fortalecer los 3 aspectos, considerándose que estos se encuentran alineados. De acuerdo con lo anterior, se puede decir respecto a la comprensión que consiste fundamentalmente en entender el lenguaje escrito, desde los mismos procesos de decodificación hasta llegar a lograr entablar un diálogo o una discusión entre lo que presenta el autor y los saberes previos del lector (Arteaga & Barbosa, 2019).

2.3.2. Literatura.

Hace referencia a una forma de creación artística, que está encaminada básicamente a convertirse en un mecanismo a través del cual un escritor, desde su punto vista particular, hace

una interpretación respecto al contexto que lo rodea, o hace alusión a situaciones imaginarias y creaciones que están dentro de su mente, percepciones y otros tipos de aspectos completamente subjetivos, los cuales intenta proyectar a través de textos escritos, no siendo estos necesariamente una copia exacta de la realidad (Valencia, 2005).

2.3.3. Lectura.

Leer es un arte no sólo cognitivo, sino también afectivo donde hay una permanente interacción entre el lector y el escrito construyendo nuevos significados con sentido, no es simplemente decodificar los signos; es entender lo que quiere decir quien escribe. Para asegurar que la lectura está siendo significativa para nuestros infantes, debemos tener la convicción que ésta va más allá de modular y articular bien los fonemas, que más que leer una amplia cantidad de palabras en poco tiempo, lo importante es que entienda lo que lean, pues la velocidad en el proceso lector está condicionada por la comprensión. Si bien, para una buena comprensión lectora se requiere un adecuado dominio de la fluidez lectora, lo esencial en el proceso lector es la comprensión (López & Casillas, 2012).

2.3.4. Proceso lector.

Cuando se habla de proceso lector se hace referencia a aquel que se inicia con una serie de actividades enfocadas a la lectura que permiten a quien realiza la actividad ir mejorando su capacidad para retener información, memorizarla, analizarla procesarla, y finalmente lograr el

propósito principal que es comprender la idea que se desea transmitir a partir de cualquier texto (González & Juan, 2008).

2.3.6. Lectura digital.

Es un proceso de análisis de textos similar a la comprensión lectora tradicional, que es llevada a cabo por medio de dispositivos digitales, y por ende, es algo llamativo para los jóvenes, debido a que se está viviendo una era digital donde la trasmisión de conocimientos se puede dar a través de una pantalla de computador, es por este motivo que los jóvenes de hoy en día pueden tener un mayor acceso a la lectura (Romero, 2014).

Teniendo en cuenta lo planteado se puede decir que la lectura digital ha venido desplazando de manera significativa a la lectura tradicional, logrando que los jóvenes de hoy en día se interesen más por lo que está detrás de una pantalla que por lo que está detrás de un libro, además que para ellos el llevar una tablet en la cual puedan encontrar fácilmente los contenidos que les interesa leer de una forma práctica es más llamativo que tener que llevar varios libros, la tablet le permite interactuar de forma inmediata con personas que tienen conocimiento sobre lo leído y además le puede proporcionar información adicional, cuenta con imágenes, comentarios, reseñas, etc. Por otra parte, se habla del nuevo proceso de la comprensión lectora en el mundo actual donde los jóvenes no sólo leen contenidos literarios, si no que gracias a las nuevas formas de TIC, se puede tener acceso a diversos textos, lo que ha hecho que el joven del siglo XXI esté en contacto constante con el conocimiento es por estos que expertos hacen aportes a lo que se define hoy en día como lectura digital (Cassany, 2006).

2.3.7. Estructura cognitiva.

Es el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización (Ausubel, Teoría del aprendizaje Significativo, 1983). La estructura cognitiva es vital para la obtención de nuevos conocimientos con base a saberes ya adquiridos por un determinado estudiante.

2.3.8. Competencias.

Desde el portal de Colombia aprende (2021), Ministerio de Educación Nacional, plantea las competencias como los conocimientos, habilidades y destrezas que desarrolla una persona para comprender, transformar y participar en el mundo en el que vive. No es una condición estática, sino que es un elemento dinámico que está en continuo desarrollo. Puede generar, potenciar apoyar y promover el conocimiento.

2.3.9. Estrategias didácticas del aprendizaje.

Es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva. Al entender que la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, se necesita orientar el concepto de técnica como procedimientos didácticos y el recurso particular para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia (Marín & Pérez, 2014).

2.3.10 Marco legal

Para el desarrollo de la presente investigación, relacionado con la propuesta de una secuencia pedagógica basada en TIC, con el objetivo de desarrollar las competencias lectoras dentro del proceso educativo para optimizar la adquisición del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, se tiene en cuenta el siguiente marco legal:

Tabla 2. Normograma

Fuente	Descripción
Ley general de educación y código de la infancia y la adolescencia	Desarrollan principios y derechos de los expuestos con anterioridad, principios y derechos de índole constitucional, por eso a continuación solo se rescatarán los asuntos puntuales que dichas leyes determinan con claridad y que pertenecen al marco normativo que se está desarrollando.
Constitución política de Colombia. Preámbulo	Resalta la importancia de la igualdad, el conocimiento y la libertad, enmarcados dentro de la legalidad. Se entiende entonces que el conocimiento de ser transferido buscando formar pensamientos libres y autónomos, capaces de auto instruirse y de crear, siendo la lectura una herramienta de aprendizaje
Constitución política de Colombia. Art 27	A través de este artículo el estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, por cuanto al igual que en los lineamientos curriculares, se exalta la importancia de abordar la enseñanza de la literatura a través de estrategias innovadoras y lúdicas.
Constitución política de Colombia. Art 52	En este artículo se reconoce el derecho de todas las personas al aprovechamiento del tiempo libre. El aprovechamiento del tiempo libre en actividades sanas y enriquecedoras como la lectura, debe ser uno de los propósitos del sector académico.
Ley Orgánica 2/ 2006 del 3 de mayo	Especifica de manera clara que uno de los objetivos o propósitos más inmediatos vinculados a la educación en la población infantil, es realizar una iniciación a sus miembros en los usos de la lectura desde una perspectiva social, mediante la exploración de su funcionamiento, y su

Fuente	Descripción
	valoración como un instrumento de comunicación, de información y de disfrute.
Ley 115 8 febrero 1994	Exalta que el área de lengua castellana, humanidades e idioma extranjero son asignaturas fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes
Decreto 1860, 03 agosto 1994.	Pone en evidencia la relevancia que cobra la lectura desde la formación de la primera infancia hasta la culminación de la primaria principalmente.
El Decreto 1513 Diciembre de 2006	Presenta la importancia de la lectura como una de las principales competencias que deben alcanzar los niños y niñas al término de la educación primaria.
Decreto 230 Febrero 2002.	Destaca la importancia del fortalecimiento de la calidad educativa destacando la importancia de la lectura para lograr tal fn.
Plan Nacional de Lectura y escritura “leer es mi cuento”	Corresponde con los fines de la Ley General de Educación en la medida en que fomenta el gusto por la lectura, contribuye al pleno desarrollo de la personalidad, promueve la adquisición y generación de conocimientos, y el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva a partir de la lectura y la escritura.
Colección semilla	E una Producción editorial orientada fundamentalmente a la construcción de materiales de lectura y escritura que se encuentran a disposición de las bibliotecas escolares.
Concurso nacional del cuento	El Ministerio de Educación Nacional y RCN Radio y Televisión crearon el Concurso Nacional de Cuento en 2007, como una iniciativa que busca promover la creación literaria en estudiantes de colegios e instituciones de educación superior públicas y privadas de todo el país.
Conpes 3222 21 de abril de 2003	Política social y económica de Colombia en materia de lectura. En él se busca “hacer de Colombia un país de lectores y mejorar sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento”.

3. METODOLOGÍA

Los temas que se presentan en este capítulo refieren al modelo de investigación y su enfoque; a las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información; a la descripción del proceso metodológico empleado para el análisis de los resultados de los datos obtenidos y, finalmente, a los aspectos éticos que se tuvieron en cuenta en el proyecto.

3.1 Método de investigación

Para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de esta investigación se ha optado por trabajar con un tipo de investigación de corte cualitativo. El proceso de búsqueda demanda entender el contexto, de escribir e interpretar la realidad en que los estudiantes viven el proceso de lectura. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa es la más adecuada en cuanto

“es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (ESTEBAN, 2003), página 123.

Ahora, bien, en este proceso es importante reflexionar y comprender las acciones tanto de maestro como de los estudiantes. Por ello, en la búsqueda de mejorar el proceso lector mediante estrategias pedagógicas (secuencia didáctica) , se seleccionó un diseño metodológico de investigación – acción, ya que sus características demandan intervención en el aula, la reflexión

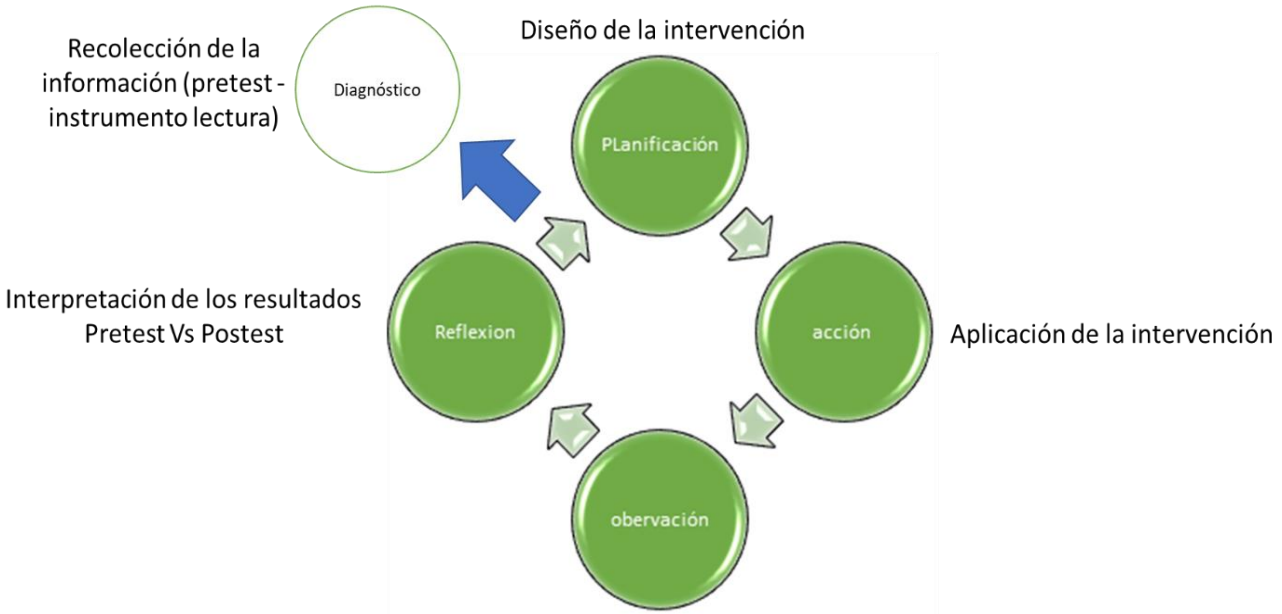
sobre la experiencia y la secuencialidad de las acciones. Para Elliott (1991), la investigación – acción es el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma.

3.2 Proceso de investigación

Etapas del proyecto

Las etapas del proyecto fueron propuestas a partir de lo establecido en el ciclo de Lewin (1993), que propone las siguientes etapas en la investigación – acción: Planificación, acción, observación y reflexión.

Ilustración 4. Etapas de la investigación – Acción



Fuente: Ciclo de Lewin, 1993

Considerando que la investigación propuesta es de enfoque mixto se determinará el impacto y ser hará reflexión de los resultados a través de la indagación inicial de las condiciones de entrada de los estudiantes (pretest), para el posterior desarrollo de una propuesta de intervención, y, finalmente, analizar si hubo algún efecto en el aprendizaje de los estudiantes tras el desarrollo de la propuesta mediante la evaluación comparativa del pretest y el postest.

A continuación, se presenta una síntesis de las etapas, técnicas e instrumentos empleados para cada fase de la investigación.

Tabla 3 Etapas del proyecto

ETAPAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICA
Etapa 1. Diagnóstico	Datos estadísticos	Resultados de pruebas Saber 3° de lenguaje.	Se toman los resultados de los desempeños de los niños de tercer grado en las pruebas externas Saber 3° del año 2017.
	Observación participante	Diario de campo	Se registran las observaciones durante la práctica pedagógica y se reflexiona sobre la misma.
	Prueba de comprensión lectora	Prueba diagnóstica	Se aplica la prueba para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
Etapa 2. Planificación	Con base en la sistematización de la información obtenida en la fase diagnóstica, se realiza el diseño de la secuencia didáctica.		
Etapa 3. Acción	Aplicación de la secuencia didáctica	Talleres de la secuencia didáctica.	Importancia de los procesos de la lectura

ETAPAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO	CARACTERÍSTICA
Observación y reflexión - Evaluación de impacto			y la escritura en la escuela y que estas prácticas sean vivas y vitales.
	Observación participante	Diario de campo	En este proceso de aplicación se registran los sucesos de la práctica pedagógica y se reflexiona sobre la misma.
	Prueba de comprensión lectora	Prueba diagnóstica	Se aplica la prueba para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes luego de la intervención.

Fuente: Autora

3.2.1 Etapa 1: Diagnóstico

En esta fase se identificó el problema a partir de la observación participante, , del análisis documental de las pruebas Saber del área de lenguaje en grado 3 del año 2017, además de lo anterior, se aplicó una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de la muestra para identificar el sentir de los estudiantes frente a la lectura, los tipos de texto de su interés, así como el tipo de actividades que les gustaría se realizarán desde el área de lengua castellana para fortalecer los procesos de comprensión lectora y las estrategias cognitivas que emplean durante su proceso lector.

3.2.2 Etapa 2: Planificación

En esta fase se desarrolló una revisión muy detallada de bibliografías y estrategias para la elaboración del diseño de la secuencia didáctica, que consiste en el uso TIC y de estrategias de lectura a través de la lúdica, la creatividad, la artística, los valores. Con el objetivo de la transversalidad a través de diversos tipos de texto a partir de los cuales se les plantea a los estudiantes retos que responden a los diferentes niveles de lectura, con la intención que el estudiante de manera divertida, en un espacio cooperativo y a modo de juego pueda fortalecer su proceso de comprensión lectora.

Se tuvieron en cuenta las etapas de la pedagogía de la lectura de Solé (2009), mencionadas en el marco teórico

- Antes de la lectura
- Durante la lectura
- Después de la lectura

La intervención se subdividió en 6 talleres: orientándose los 2 primeros a un primer momento motivacional, los talleres comprendidos entre el 3 y el 5 son un segundo momento de aprendizaje; y el taller 6 corresponde a un tercer momento de cierre, que consiste en evocar y reflexionar sobre los aprendizajes.

Organización general del proyecto CAJITA LITERARIA INSANTE

Primer momento: MOTIVACIÓN	
Taller No.1	¿Cómo me convertiré en un mago?
Taller No.2	¿Qué necesita el mago la función?
Segundo momento: APRENDIZAJE - LA FUNCIÓN	
Taller No.3	El marciano literario ¡Lo que hace un mago para que aparezca un extraterrestre!
Taller No.4	El estofado del chef “La mejor cocina de letras del mago chef”
Taller No.5	“El youtuber literario una función para no perderse”
Tercer momento: EVOCACIÓN - CIERRE	
Taller No.6	¡Último día de función! Colectivización del proyecto: invitados padres de familia, docentes y directivas de la institución.

En el diseño de los talleres se buscó fortalecer cada uno de los aspectos que componen los niveles de comprensión lectora, promoviendo las siguientes competencias contempladas para cada nivel:

Literales: Percibir, observar, discriminar, nombrar o identificar, emparejar, secuenciar u ordenar, retener.

Inferenciales: Describir, inferir, categorizar/clasificar, explicar, analizar, identificar causas y efectos, interpretar, resumir, predecir/estimar, generalizar, resolver problemas.

Críticas: Debatir, argumentar, juzgar/criticar.

Además, los talleres se soportaron en el uso de herramientas tecnológicas y en la ambientación temática (la magia) que pudiera captar la atención de los estudiantes e incentivar su participación en las actividades. Se recalca que los recursos físicos o tecnológicos empleados en el proceso se mencionan en el mismo diseño de la propuesta, en función de lo que se considere pertinente para cada taller, como se muestra en el Anexo 2 sobre el Diseño e implementación de la secuencia.

3.2.3 Etapa 3: Acción, observación/reflexión y evaluación de impacto

En esta fase se desarrollaron los talleres pedagógicos de la secuencia didáctica basada en TIC, implementando lo propuesto en la etapa de diseño. Para su desarrollo se tomó como base de trabajo modelo de la investigadora Delia Lerner (2001), en su teoría la investigadora en didáctica de la lectura y escritura puntualiza sobre la importancia de los procesos de la lectura y la escritura en la escuela y que estas prácticas sean interactivas y lúdicas.

También se analizó toda la información recolectada a lo largo del proceso de intervención para establecer los resultados, que se presentan de acuerdo a las categorías establecidas a priori con base en la fundamentación teórica revisada y otras categorías que surgieron durante la ejecución del proyecto. Si bien, a lo largo del proceso de implementación se pudo realizar un proceso simultáneo de reflexión desde la docencia, en relación a las actitudes de los estudiantes frente al método y la tecnología, impacto de elementos de ambientación y escenarios en la atención, e impacto de elementos de ambientación y escenarios en la proactividad y participación (ver Anexo 3). La reflexión principal se sustentó de manera muy puntual en el

análisis comparativo del pretest y postest, determinando si los estudiantes lograron presentar un mejor desempeño de acuerdo con los niveles de comprensión lectora, una vez se aplicó la intervención.

3.3 Categorías de análisis del proceso

Para el proceso de investigación se tuvo en cuenta tres niveles de análisis que son parte del eje fundamental al momento de realizar la aplicación de cada uno de los instrumentos y el análisis de resultados de los mismos

NIVELES	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICA	
INDICADOR	Percibe Observa Discrimina Nombra o identifica Emparejar Secuencia u ordena Retiene		Describe Infiere Categoriza/clasifica Explica Analiza Identifica causas y efectos Interpreta Resume Predice/estima Generaliza Resuelve problemas		Debate Argumenta Juzga/critica	
VALORACIÓN - EVALUACIÓN	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple	Cumple	No cumple

3.3.2 Contexto

En este apartado, el objetivo es relacionar las condiciones del entorno que pueden incidir en los procesos de comprensión lectora, tales como las herramientas TIC a emplear, las condiciones dentro del aula (ambientación) y la estructuración y bases teóricas sobre las cuales se fundamenta el diseño de los talleres (estrategia), pues, tal y como afirma Ortiz (2010) “Educar no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones para su construcción”.

De acuerdo con el contexto presentado, se busca analizar la lúdica como base de los talleres pedagógicos contruidos, estableciendo el impacto de este tipo de mecanismos en el desarrollo de las competencias lectoras.

En consecuencia, el análisis de la información arrojada de la investigación debe ser tomada teniendo como base las categorías de estudio y para la triangulación de la misma. Observemos la síntesis en el siguiente cuadro.

Tabla 4 Niveles de análisis

Nivel	Subnivel	Indicadores	Instrumento	
			Prueba diagnóstica	Diario de campo
Comprensión lectora	Literal	Percibe Observa Discrimina Nombra o identifica Emparejar Secuencia u ordena Retiene	X	

Nivel	Subnivel	Indicadores	Instrumento	
			Prueba diagnóstica	Diario de campo
	Inferencial	Describe Infiere Categoriza/clasifica Explica Analiza Identifica causas y efectos Interpreta Resume Predice/estima Generaliza Resuelve problemas	X	
	Crítica	Debate Argumenta Juzga/critica	X	
Contexto	Herramientas TIC	Tecnologías empleadas		X
	Condiciones dentro del aula	Impacto de elementos de ambientación y escenarios en la atención Impacto de elementos de ambientación y escenarios en la proactividad y participación		X

Nivel	Subnivel	Indicadores	Instrumento	
			Prueba diagnóstica	Diario de campo
Estrategia	Talleres	Impacto de los talleres basados en la lúdica sobre la actitud de los estudiantes	X	X

Fuente: Autora

3.4 Población y muestra

Este proyecto se desarrolló en el Instituto Santa Teresita del municipio de Floridablanca, con una población de aproximadamente 120 estudiantes en segundo grado de primaria, distribuidos en cinco grupos de 24 estudiantes por aula, cuyas edades oscilan entre los 7 y 9 años de edad.

Se toma como estudio de caso al grupo segundo dos, teniendo en cuenta que en este se evidencian más dificultades en los niveles de lectura detectados a través de la observación directa hecha por la investigadora, quien también es la docente titular del mismo.

En cuanto a la caracterización de la muestra de estudio que son los estudiantes de segundo grado de la institución educativa, se encuentra que dentro de su conformación familiar, la mayoría de los estudiantes provienen de hogares constituidos por padre y madre, con trabajos estables y con ocupaciones laborales que conlleva a que los estudiantes permanezcan solos en sus casas o al cuidado de terceras personas, que en algunos casos no le brindan el acompañamiento adecuado al desarrollo de sus actividades escolares.

Los padres de familia de edades entre 20 y 45 años, poseen educación profesional en su gran mayoría.

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

En el siguiente apartado se da a conocer cada uno de los instrumentos utilizados en el proceso de investigación, con el fin de recolectar la información requerida para el análisis de los datos recogidos a través de estos.

Para Tamayo (1999), las técnicas de recolección son definidas como la expresión operativa del diseño de investigación. Así mismo Bizquera (1990), complementa y define que las técnicas son aquellos medios técnicos usados para realizar el registro de las observaciones y facilitar el tratamiento de las mismas.

3.5.1 Instrumento cualitativo

Técnica: Observación

Instrumento: Diario de campo

La observación participante, según González (2009), es una técnica de recolección de datos de forma cualitativa, esta técnica permite conocer las interacciones que ocurren al interior de la muestra de la población a estudiar. Su característica principal es que la persona que observa recoge los datos en el medio natural y está en contacto con los propios participantes observados. De cierto modo el observador se transforma en "nativo" dentro del contexto de análisis. Esta técnica demanda que el observador se involucre tanto en la interacción como en los

acontecimientos o fenómenos que están observando. Durante el desarrollo de la investigación, se recolectó información sobre las acciones y actitudes de los estudiantes, así como el sentir de la investigadora frente al proceso, información que fue registrada en un diario de campo, a través de la narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por la investigadora. Esta técnica me permite con datos recolectados realizar la codificación y categorización de la información para analizar y dar conclusiones al proceso de investigación. Constituye una de las herramientas fundamentales en la investigación cualitativa.

El instrumento diario de campo, según Yepes, Puerta y Morales (2008), permite registrar los diferentes acontecimientos o hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo permite posterior a la recolección de la información, una sistematización de los datos para que puedan ser analizados los datos y sacar conclusiones o teorías.

Se detalla una serie de registros narrativos y descriptivos en la bitácora, permitiendo hacer un análisis concreto de las dificultades o avances del objeto de estudio y de esta manera se definieron las estrategias aplicables en los talleres a desarrollar.

3.5.2 Instrumento cuantitativo

Técnica: Cuestionario

Instrumento: Prueba diagnóstica tipo test.

Consiste en una prueba que busca determinar las debilidades y fortalezas del estudiante. Se aplicó una prueba diagnóstica de valoración (previa a la secuencia didáctica) y una prueba de

validación al finalizar la ejecución de la secuencia didáctica. La prueba diagnóstica tiene como finalidad evaluar el grado de comprensión lectora para evaluar el impacto de la propuesta de investigación. La prueba (ver Anexo 1) fue diseñada teniendo en cuenta la edad de los estudiantes, y considerando los niveles de lectura descritos en el marco teórico:

- Literal
- Inferencial
- Crítico

a. Técnica de procesamiento de datos

Ilustración 5. Triangulación de la información



Fuente: Autora

La triangulación de los resultados se efectuó tomando en cuenta en primera instancia la información recolectada tanto en las pruebas pretest como postest, las cuales fueron contrastadas para determinar desde un nivel cuantitativo el impacto de la intervención; posteriormente, se generaron reflexiones cualitativas en torno a dichos resultados, contrastándolos con los datos recogidos a través de la observación durante el proceso de implementación de la estrategia, como con las teorías abordadas en el marco de referencia para así obtener las conclusiones finales que se presentan en las fases finales de la investigación.

Este proceso puede resumirse en los siguientes pasos o fases según como lo plantea Álvarez (2005)

1. En primer lugar se debe obtener la información: mediante un registro sistemático en el diario de campo, para generar documentos de diversa índole donde se pueda almacenar la información.
2. Categorizar, transcribir y ordenar la información: después de capturada la información por medios de observación, es registrada a través de notas en papel.
3. Codificar la información: Se organiza la información para agrupar a través de categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares (Rubin y Rubin, 1995) en el caso de la información cualitativa, respecto a la información cuantitativa, se realizará tabulación para la presentación de los datos.

4. Integrar la información: establecer las relaciones encontradas entre las categorías del punto anterior entre si, y buscar o comparar con fundamentos teóricos de la investigación establecidos, es decir que en esta fase se realiza triangulación de la información.

3.7 Aspectos éticos

Para el desarrollo de la propuesta y respeto de los participantes, se realizaron los debidos consentimientos informados y cartas de aprobación, con el fin de garantizar la información personal de los padres de familia y estudiantes e información institucional, importantes en el proceso investigativo.

De igual manera en la ejecución de esta propuesta en el Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, se realizó una carta de autorización al señor rector del establecimiento educativo, en ésta se especificó el nombre y los objetivos de la propuesta y la muestra de estudiantes donde se aplica la prueba.

Por otra parte los padres de familia firmaron el consentimiento informado donde autorizan la participación en el estudio y la realización de tomas fotográficas, grabaciones y publicaciones con fines educativos, además de la utilización de la información recolectada, por la investigadora del proyecto en el análisis y comunicación de los resultados, especificando que no se dará información individual de los niños en la investigación y fuera de ella, con el fin de mantener en reserva su identidad en el proceso investigativo.

Finalmente, por parte de la investigadora, se buscó trabajar con información veraz a lo largo de todo el estudio, procurando que esta fuere lo más precisa y cercana a la realidad del contexto.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el proceso investigativo, en coherencia con los objetivos específicos planteados; en este sentido, se aborda en primera medida la identificación de las fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes de grado segundo a nivel de comprensión lectora; posteriormente, el diseño de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de la competencia lectora, la cual se presenta en paralelo con la implementación de la misma; y, finalmente, la evaluación de impacto realizada a partir de la triangulación de datos, la cual se efectuó mediante el análisis de la observación participante, las pruebas aplicadas, los cuestionarios y las teorías que soportan el estudio.

4.1. Resultados de la evaluación diagnóstica

Los resultados presentados a continuación pertenecen al objetivo específico referente a realizar una prueba diagnóstica para identificar fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes de grado segundo de primaria del Instituto Santa Teresita en los procesos de comprensión lectora.

En la tabla 5 se puede observar el resultado uno a uno de los estudiantes evaluados, en donde es posible identificar si cumplieron o no con cada uno de los 3 niveles de evaluación de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica).

Tabla 5. Resultados prueba diagnóstica del grupo segundo dos (pretest)

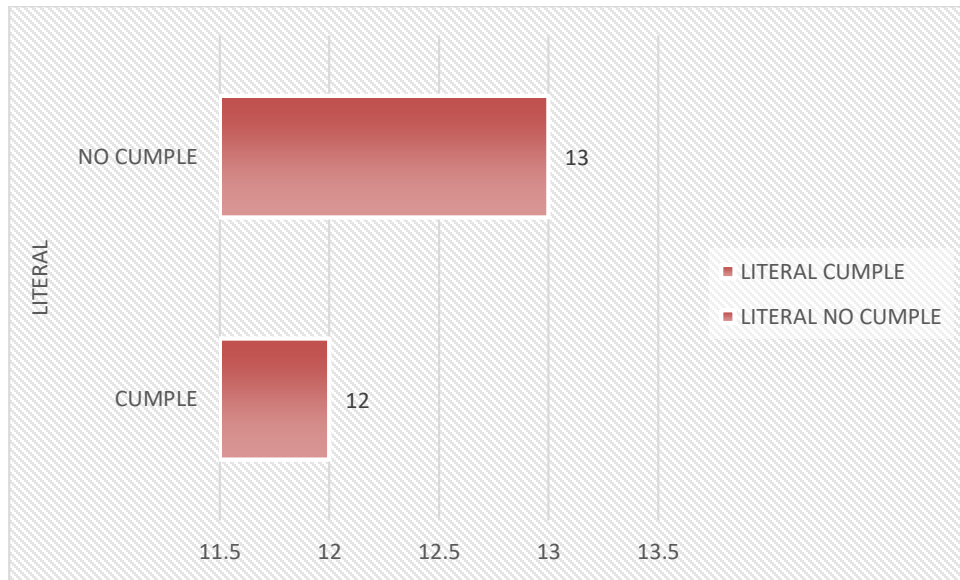
N°	Nombre del estudiante	Nivel de comprensión lectora		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
1	ACAF	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE

N°	Nombre del estudiante	Nivel de comprensión lectora		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
2	BAAM	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
3	BGJS	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
4	CPDS	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
5	CAM	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
6	CRMC	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
7	CCL	NO CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE
8	GAJA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
9	GNJS	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
10	GSAF	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
11	LLA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
12	MRMA	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
13	MRC	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
14	MFM	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
15	OJS	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
16	OMML	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
17	PCN	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
18	QGA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
19	SCV	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
20	SGM	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
21	SMA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
22	SNJJ	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
23	TRSF	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
24	VRSF	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
25	VCP	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE

Fuente: Autora

A continuación, se presentan los resultados porcentuales de los estudiantes que cumplen y no cumplen con cada una de las dimensiones de comprensión lectora evaluadas.

Gráfica 1. Resultados pretest comprensión literal

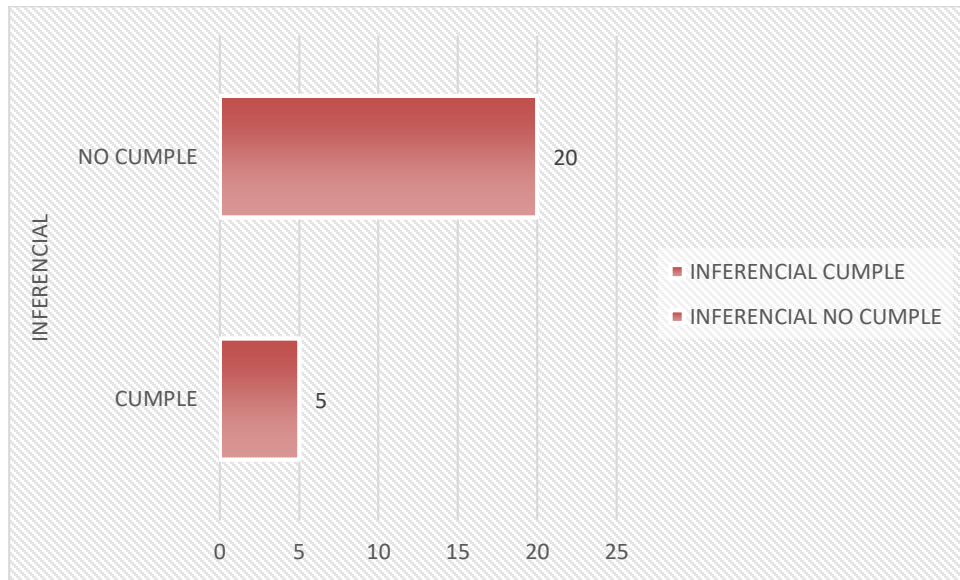


Fuente: Autora

En la gráfica 1, se puede observar que 13 de los 25 estudiantes evaluados, alcanza a cumplir con las competencias propias del nivel literal en la comprensión lectora, lo que quiere decir que el estudiante ha desarrollado capacidades como la percepción, la observación, la discriminación, el ordenamiento de ideas entre otros.

En la gráfica 2 se presentan los resultados de la evaluación de las competencias relacionadas con la comprensión inferencial en la lectura.

Gráfica 2. Resultados pretest comprensión inferencial

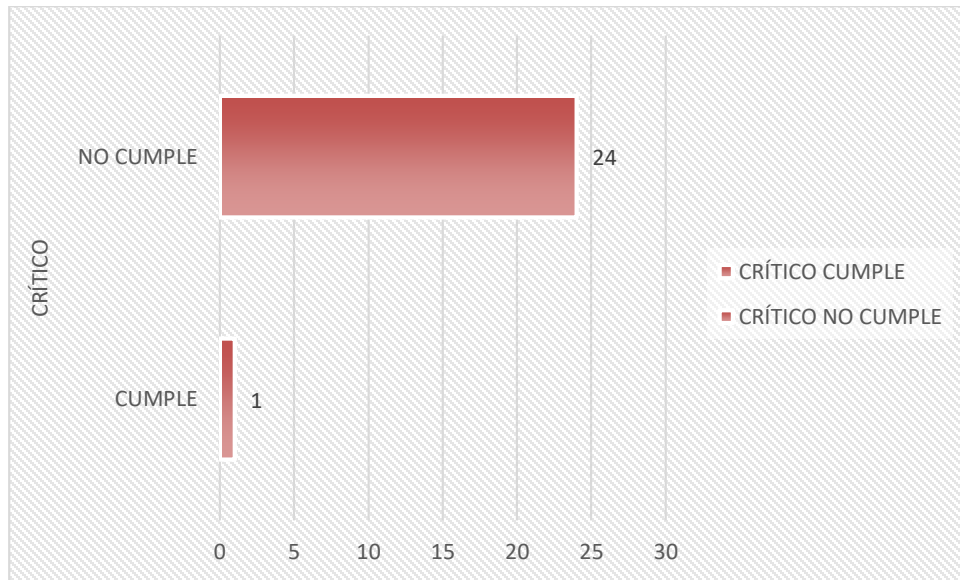


Fuente: Autora

En la evaluación de comprensión lectora inferencial, se pudo observar que tan solo el 5 de 25 estudiantes evaluados cumple con evidenciar competencias como la interpretación y la explicación; mientras que el restante de los estudiantes no cumple con este nivel de comprensión lectora.

En la gráfica 3 presentada a continuación, se presentan los resultados de la evaluación del nivel de comprensión crítica en los estudiantes objeto de este estudio.

Gráfica 3. Resultados pretest comprensión crítica



Fuente: Autora

De acuerdo con la información presentada en la gráfica 3, tan solo un estudiante de los 25 evaluados pudo evidenciar una comprensión lectora de nivel crítico; lo anterior, permite inferir que el 96% de la población no es capaz de evaluar información leída, debatirla ni argumentarla.

En razón de lo anterior, se infiere que existe una importante oportunidad de mejora entre los estudiantes evaluados.

5.2. Resultados de la evaluación postest

El apartado que se presenta a continuación tiene como finalidad presentar los resultados del objetivo específico referente a la evaluación del impacto generado en los estudiantes por medio de una valoración final que permite la identificación de avances o limitaciones generadas a partir de la implementación de la secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la comprensión lectora; este proceso se realizó analizando los resultados de la prueba postest (ver Anexo 1) en contraste con los principales elementos obtenidos de la observación, y la discusión frente a algunos de los referentes teóricos tomados como base de la investigación.

En la tabla 7 se puede observar el resultado uno a uno de los estudiantes evaluados, en donde es posible identificar si cumplieron o no con cada uno de los 3 niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica).

Tabla 6. Resultados del grupo segundo dos (postest)

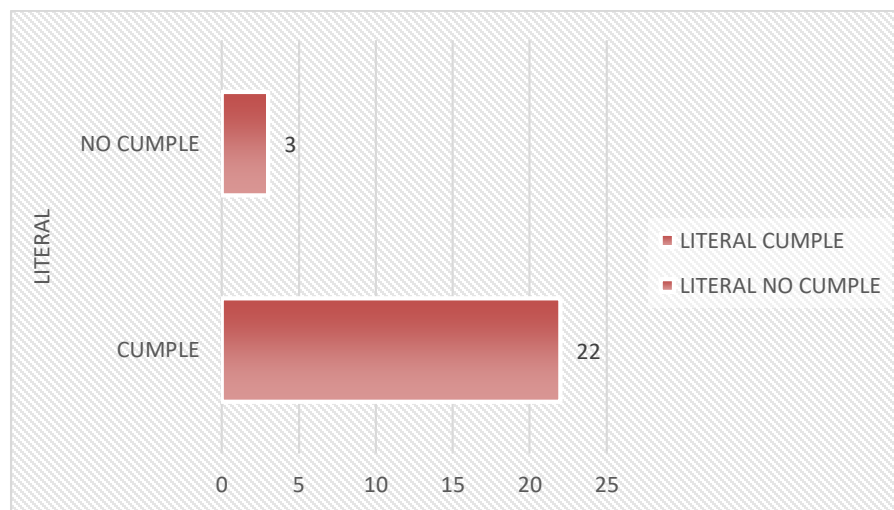
N°	Nombre del estudiante	Comprensión		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
1	ACAF	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
2	BAAM	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
3	BGJS	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
4	CPDS	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
5	CAM	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
6	CRMC	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
7	CCL	NO CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE
8	GAJA	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
9	GNJS	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
10	GSAF	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
11	LLA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
12	MRMA	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
13	MRC	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
14	MFM	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
15	OJS	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE

N°	Nombre del estudiante	Comprensión		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
16	OMML	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
17	PCN	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
18	QGA	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
19	SCV	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
20	SGM	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
21	SMA	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE
22	SNJJ	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
23	TRSF	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
24	VRSF	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
25	VCP	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE

Fuente: Autora

A continuación, se presentan los resultados gráficos de la prueba postest para cada una de las dimensiones de comprensión lectora analizadas (literal, inferencial y crítica).

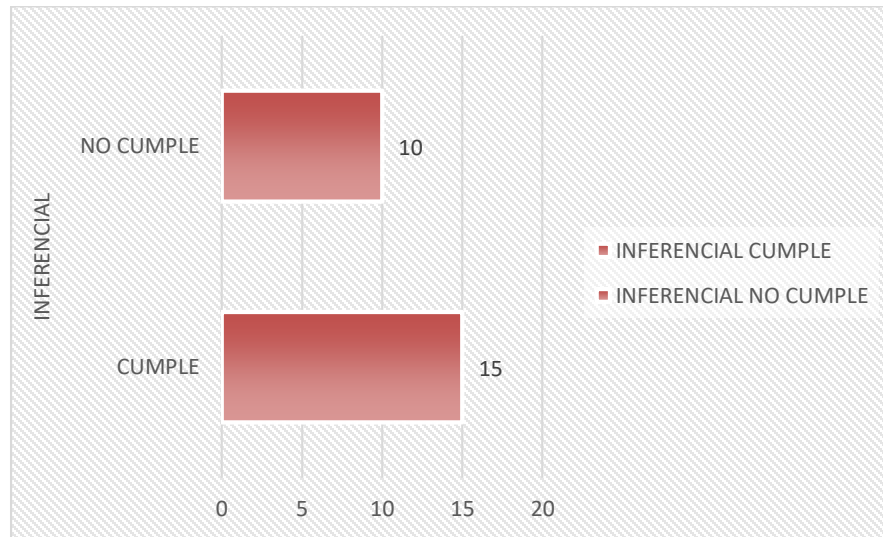
Gráfica 4. Resultados postest comprensión literal



Fuente: Autora

Se puede observar en la gráfica 4 que los resultados de la comprensión lectora en nivel literal arrojaron que, una vez aplicada la secuencia, 22 estudiantes cumplen con la competencia, mientras que 3 estudiantes no alcanzaron a cumplir con la competencia.

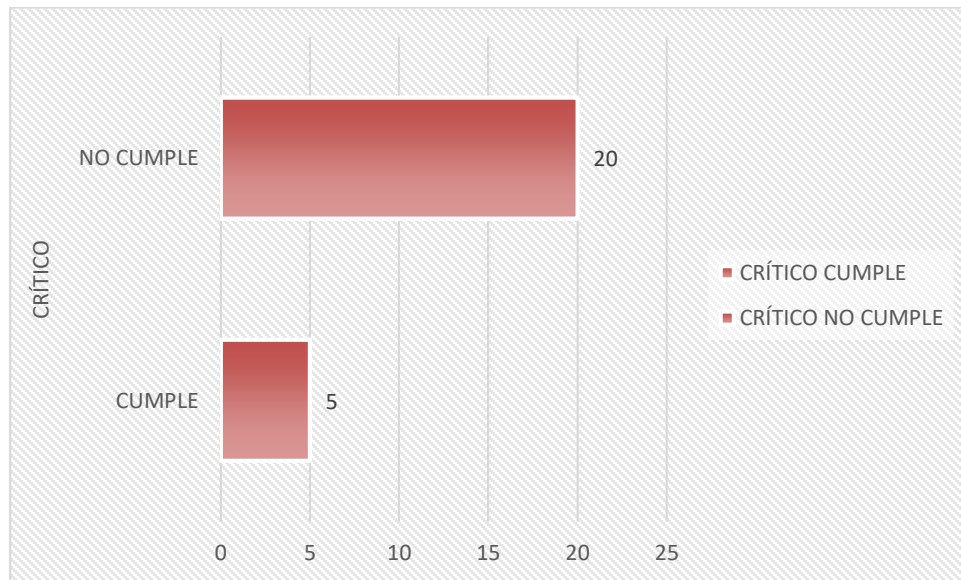
Gráfica 5. Resultados postest comprensión inferencial



Fuente: Autora

Respecto a los resultados postest del nivel inferencial, se puede observar en la gráfica que 15 de los 25 estudiantes evaluados, alcanzaron a cumplir con esta competencia de comprensión lectora, mientras que 10 niños no lo lograron. Si bien no se logró el mismo impacto de mejora que en el nivel literal, es importante destacar que el nivel inferencial sugiere habilidades de mayor complejidad, razón por la cual se presume que dicha complejidad sea la causa de que tan solo un poco más de la mitad de los estudiantes logran evidenciar un buen desempeño en nivel inferencial.

Gráfica 6. Resultados postest comprensión crítica



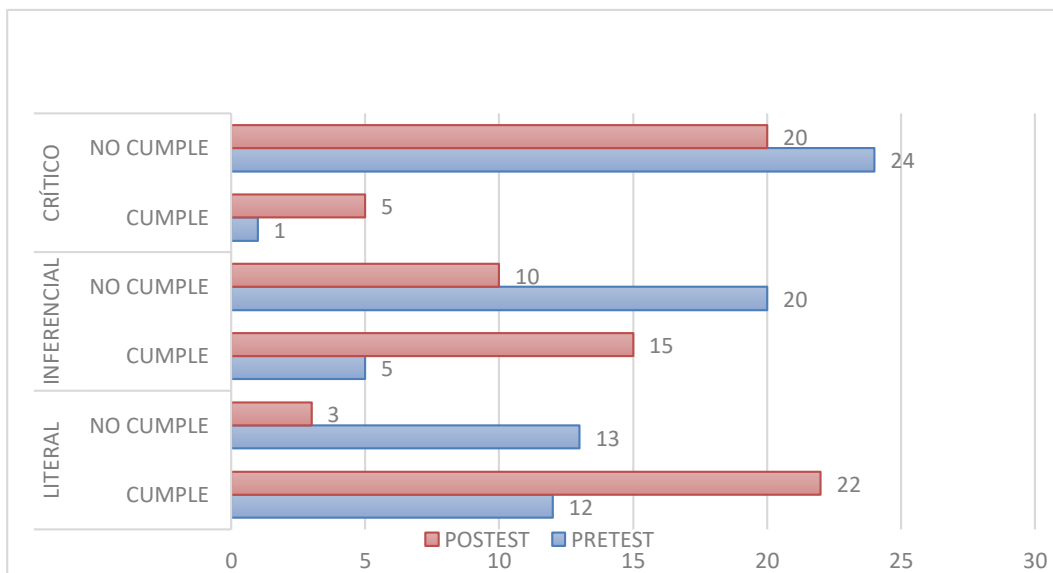
Fuente: Autora

En cuanto a la gráfica 6, correspondiente a los resultados del postest en comprensión lectora nivel crítico, se puede observar que tan solo 5 estudiantes pudieron evidenciar capacidades en esta línea de evaluación, mientras que los 20 restantes no lograron cumplir con esta dimensión.

5.3. Impacto

En la gráfica 7 se puede observar una comparación del desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de comprensión lectora, contrastando los resultados del postest respecto al pretest.

Gráfica 7. Comparación resultados pretest – postest



Fuente: Autora

Tabla 7. Comparación porcentual pretest – postest

TEST	LITERAL		INFERENCIAL		CRÍTICO	
	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
PRETEST	48%	52%	20%	80%	4%	96%

POSTEST	88%	12%	60%	40%	20%	80%
----------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fuente: Autora

Se destaca que, si bien se logró mejora en todos los niveles de comprensión lectora, es importante reconocer que el impacto logrado en los niveles inferencial y crítico no fue tan significativo como para el nivel literal. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, dichos niveles tienen un grado de complejidad incremental, por lo tanto, es lógico que el porcentaje de mejora para cada nivel fuera disminuyendo al incrementar la dificultad.

En síntesis, se puede inferir entonces que, de acuerdo con los postulados de Solé (2009), la subdivisión de la intervención en 3 momentos (antes, durante y después de la lectura) facilitó el despliegue de un proceso pedagógico que permitió, en primera medida, generar una expectativa en torno a las lecturas a desarrollar, y, en esta medida, se logró también captar la atención de los participantes en un momento inicial, siendo esto fundamental para dar inicio al proceso de abordaje de las competencias a fortalecer en la población de estudio. Como elemento de cierre (momento: después de la lectura) también se efectuaron las reflexiones correspondientes a cada fase, permitiendo reforzar los saberes adquiridos, logrando así un proceso pedagógico que refleja un resultado exitoso a través de los análisis cuantitativos efectuados previamente. Con base en el proceso de observación realizado, se reafirmaron las deliberaciones de Solé (2009), ya que también se logró reconocer que, tras el abordaje de los 3 momentos en la lectura, se generó un proceso de aprendizaje cíclico, donde los estudiantes estaban en capacidad de reconocer cada vez mejor sus propias capacidades en comprensión lectora, así como las estrategias y

herramientas que les favorecían en el desarrollo de las competencias, para, finalmente, generar un proceso inconsciente de mejora progresiva y continua.

Los resultados obtenidos en el pretest y posttest también permitieron reafirmar lo expuesto en la teoría sociocultural del desarrollo de Lev Vygotsky, la cual establece que el contexto que rodea a los estudiantes genera un impacto significativo en su desarrollo intelectual, basándose en la premisa de que el aprendizaje humano es en gran medida un proceso social (Antón, 2010). A través de la investigación, se pudo comprobar que el uso de elementos para acondicionar el contexto con el tema de la magia, realmente impactó en la atención y proactividad de los estudiantes, llevando a que recibieran de manera positiva los talleres, y en esta medida, el aprendizaje logra ser más efectivo que cuando se emplean métodos tradicionales de marcador y tablero. Se destaca que con el uso de métodos tradicionales los estudiantes se cansan fácilmente y empiezan a hablar, lo cual hace mucho más difícil controlar el desarrollo de la clase, mientras que al vincular temas atractivos y herramientas tecnológicas, los estudiantes se sienten atraídos y motivados, notándose que el contexto, tal y como lo expresa Vygotsky, genera un impacto significativo en los procesos de aprendizaje.

A partir de lo anterior se analizaron los supuestos cualitativos y fueron validados todos ellos, confirmando las siguientes afirmaciones:

- La implementación de una secuencia lúdica fortaleció la comprensión lectora en los estudiantes del grado segundo de primaria del Instituto Santa Teresita del Municipio de Floridablanca, Santander.

- El diseño de la secuencia didáctica a partir de una base pedagógica fundamentada en la magia permitió mantener la atención e interés de los estudiantes, facilitando significativamente la implementación de la propuesta. Los componentes tecnológicos representaron un apoyo importante en el diseño de la estrategia, sin embargo, se entiende que efectivamente son elementos de apoyo, por cuanto lo principal siempre será el componente pedagógico que permita integrar todos los elementos disponibles con las demandas de los estudiantes según su edad, intereses y otros aspectos.
- El análisis comparativo de la prueba pretest y otra posttest, permitió determinar el impacto de la secuencia lúdica implementada sobre las competencias lectoras.

Desde el componente pedagógico se pudo observar que los estudiantes se mostraron expectantes ante una cátedra significativamente diferenciada de los métodos tradicionales, en esta medida, se logró mayor proactividad por parte de la muestra de estudio, y así mismo, se logró un mayor grado de atención, en estudiantes, que por su grado de edad, comúnmente dispersan dicha atención en factores distractores. También destacó que el trabajo con grupos de estudiantes con dicho rango de edad, tiende a complicarse en condiciones normales, ya que fácilmente, después de una hora de trabajo los niños empiezan a manifestar cansancio, y en esta medida, empiezan a ponerse inquietos, lo que hace difícil mantener un ritmo de trabajo productivo permanente, la experiencia de la práctica pedagógica desarrollada con los estudiantes antes de la investigación, obligaba a planificar las clases priorizando los temas más relevantes para las primeras horas de clase, y dejando los temas de menor complejidad para las últimas horas de clase, sin embargo, la

intervención permitió evidenciar que cuando se planifica un trabajo fundamentado en temas llamativos para los estudiantes (contemplando aspectos como la edad e intereses), es posible mantener una atención constante hasta por 3 horas o más.

Los elementos de ambientación empleados para desarrollar la estrategia con tema base “La magia” generó gran expectativa y proactividad en los estudiantes, quienes querían estar permanentemente en contacto con los elementos temáticos, fundamentales no solo en el momento inicial que fue la expectativa, sino también en la fase de aprendizajes. También se encontró que la fase de evocación, fue fundamental en el proceso en la medida que permitió hacer un recorrido rápido por todos los conocimientos principales adquiridos por los estudiantes, y observándose que la reflexión sobre dicho proceso permitió profundizar y generar mayor retención del conocimiento.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Respecto al proceso diagnóstico inicial realizado sobre la población de estudio, fue posible identificar de manera puntual el número de estudiantes que cumplían y no cumplían con las competencias de comprensión lectora asociadas a los niveles literal, inferencial y crítico, los cuales presentaron oportunidad de mejora para todos los casos, destacándose que la brecha principal se encontraba en el nivel crítico.

Se pudo concluir que, de acuerdo con la revisión de bases teóricas, el proceso de diseño de la secuencia lúdica tendría que realizarse de manera dinámica y llamativa, dado que para trabajar procesos de comprensión lectora se requería una activación profunda de la atención; en este sentido, se optó por contextualizar todo el proceso en una temática del gusto de los estudiantes como lo es la magia. Se pudo determinar que la temática de magia resultó ser suficientemente flexible como para cumplir con los propósitos de la intervención, que fueron, captar la atención de los estudiantes y trabajar todas y cada una de las habilidades propias de los niveles literal, inferencial y crítico.

En cuanto a la implementación de la secuencia lúdica en los estudiantes del grado segundo de primaria, se pudo concluir que al vincular temáticas de interés de los estudiantes, e integrarlas con competencias académicas que se desean desarrollar, es posible lograr un trabajo llamativo para los estudiantes, enriquecido no solo de aprendizaje y atención, sino logrando también que

los estudiantes fomenten su deseo de aprendizaje y de participación al interior del aula. Los estudiantes se mostraron felices, interesados, proactivos y receptivos frente a todas las instrucciones y orientaciones dadas en el proceso.

Finalmente, respecto a la evaluación de impacto, se pudo concluir que la secuencia didáctica permitió mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, incrementando el porcentaje de individuos que cumplían con cada uno de los niveles de evaluación (literal, inferencial y crítico). Es importante destacar en este aspecto, que el mayor impacto se observó en el nivel literal, y el menor impacto en el nivel crítico, siendo estos el de menor y mayor complejidad respectivamente.

Se concluye finalmente que es posible mejorar la comprensión lectora mediante una secuencia didáctica bien estructurada; sin embargo, se observa que sigue existiendo oportunidad de mejora en la población de estudio, por lo cual se considera seguir aplicando este tipo de estrategias en sesiones de trabajo adicionales, para seguir fortaleciendo los niveles trabajados, especialmente aquellos que no tuvieron aun amplio impacto.

Los procesos pedagógicos que se salen de los paradigmas tradicionales y se integran con elementos que despiertan la atención de los estudiantes, pueden alcanzar un impacto significativo no solo a nivel de desempeño académico sino también en la perspectiva de los estudiantes en torno a los procesos de aprendizaje, pues conllevan a la erradicación de estigmas como aquellos que asocian la pedagogía a la rigidez de un salón de clases y un tablero, y ponen

en evidencia que el aprendizaje puede ser llamativo, efectivo y divertido a través de procesos lúdicos correctamente planificados.

De acuerdo con el impacto positivo obtenido a partir de la intervención pedagógica, no solo desde lo académico sino también desde la práctica pedagógica, se recomienda abordar cualquier tipo de limitación académica que presenten los estudiantes a partir de estrategias lúdicas, considerando que el aprendizaje puede hacerse atractivo, sin importar las competencias trabajadas, cuando la planificación de los procesos son dinámicos y cuando emplean elementos atractivos; en este sentido, se considera pertinente que la institución identifique otros aspectos a mejorar en la población de estudio, y posteriormente, se diseñen actividades lúdicas que con bases teóricas sólidas permitan un trabajo efectivo desde lo académico y desde lo pedagógico.

Considerando que el desarrollo de las competencias lectoras se prolonga a lo largo de diferentes etapas de la vida e impacta transversalmente cualquier otro tipo de proceso de aprendizaje, se recomienda fomentar los hábitos lectores haciendo uso de mecanismos lúdicos en poblaciones de corta edad, logrando así que asocien la lectura como una actividad atractiva y enriquecedora, y evitando que se asocie con una actividad tediosa, pues la generación de apatía frente a la lectura, según las revisiones teóricas, pueden generar consecuencias negativas de alto impacto en el desarrollo integral de los aprendices.

En cuanto a las recomendaciones relacionadas con este tipo de investigación pedagógica, se recomienda identificar temáticas que puedan ser llamativas para los estudiantes según sus edades, y desplegar la estrategia en torno a dichas temáticas, pues esto facilita mantener su

atención y participación de principio a fin. También se recomienda el uso de las TIC como elementos de apoyo, en tanto que las nuevas generaciones están muy familiarizados con este tipo de herramientas, y las perciben como elementos recreativos, por cuanto estos elementos tecnológicos tienden a ser muy bien recibidos dentro de los procesos pedagógicos.

En términos curriculares se recomienda seguir los estándares básicos de competencias planteados por el Ministerio de Educación Nacional, ya que esto garantiza que los estudiantes desarrollen las habilidades que corresponden a sus edades y niveles educativos; así mismo, al seguir los parámetros del MEN de manera rigurosa, se está preparando a los estudiantes para que tengan un buen desempeño en pruebas de nivel nacional como las pruebas Saber.

En términos estratégicos y en coherencia con los planteamientos de Flix (2008), se recomienda en este tipo de investigaciones fundamentar todo el esquema de intervención en 2 pilares fundamentales que son el nivel técnico y el nivel pedagógico, es decir, que la estrategia responda efectivamente a las preguntas ¿qué deben aprender los estudiantes (competencias a desarrollar)? Y ¿cómo les voy a enseñar (elementos pedagógicos a tener en cuenta)? Desde que se estudien a profundidad estos 2 pilares desde el nivel estratégico, se estará estructurando una intervención con alta probabilidad de éxito.

BIBLIOGRAFÍA

(n.d.).

Adams, Finn, Moes, Flannery, & Rizzo. (2009). The virtual reality classroom.

Childneuropsychology, 15, 120-135.

Aguilar, B. (2015). *Efectos del uso del Forbrain en los procesos lectores*. Málaga:

<https://docplayer.es/10569103-Efecto-del-uso-del-forbrain-en-los-procesos-lectores.html>.

Alegre-Calderón, I. I.-S. (2012). USO DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO

HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA DE ESTUDIANTES EN

ELESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista de comunicòn Vivat*

Academica.

Alpizar, M. (2014). *Actitudes del Docente de matemáticas de enseñanza secundaria en la relación docente- estudiante*. Barcelona:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/133226/maar1de1.pdf?sequence=1>.

Ana Cristina Urquidi Martin, M. d. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un

estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista Electronica de*

Tecnologia Educativa EDUTEC-E.

Ana Cristina Urquidi Martin, M. d. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un

estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista EDUTEC-E*.

ANDRADE SOSA, Hugo y MAESTRE GÓNGORA, Gina . (2010). *Acomañamiento educativo en el proceso de apropiación de la Tecnología de la Información por comunidades colombianas*. Bucaramanga: UIS.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Espanola De Linguistica Aplicada*(23), 9-30. Retrieved 6 12, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>

Araujo, & Shadwick. (2008). *Tecnología educacional*. Barcelona.

Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS*. Retrieved 7 19, 2020, from <https://redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

Arce, L. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recurso digitales del aprendizaje*. Chile: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%2021_09_15%20revisada.pdf?sequence=1.

Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*.

Arteaga, A. N., & Barbosa, A. T. (2019). *Caracterización de las habilidades lectoras en un niño de 8 años diagnosticado con dislexia*. Retrieved 7 19, 2020, from <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/14757>

Arturo Castañeda Castañeda, J. C. (2013). EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA EN ENCICLOMEDIA.

Arturo Castañeda, J. C.–U. (2013). *El uso de las TIC en primaria: La Experiencia en ciclo Media*. Mexico: Primera Edición: Noviembre 2013 Editado en México ISBN: 978-607-9063-18-4.

Arturo Castañeda, Jesus Carrillo Álvarez (BYCENED – UPD) Zaira Zumiko Quintero Monreal. (2013). *El uso de las TIC en primaria: La Experiencia en ciclo media*. Mexico: Primera Edición: Noviembre 2013 Editado en México ISBN: 978-607-9063-18-4.

Ausubel, D. (1983). *Amazonas*. Retrieved Septiembre 14, 2017, from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505369544&Signature=RDY9ZCg5Ow4PGROfgO2H0u14B3s%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJ

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas .

B, B., & Bricklin M. (1998). *Causa psicologica del bajo rendimiento escolar*. México.

Baelo, R. Á., & Álvarez Baelo, R. (Noviembre 2009). LAS TECNOLOGIA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Iberoamericana de educación*, 5-10.

- Baelo, R. (Noviembre 2009). LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION EN LA EDUCACION SUPERIOR. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 - 10.
- Bandera, P. F. (2003). *Programa general de acciones recreativas para dolescentes, jovenes y adultos*. Bogotá.
- BARROS, A. V. (2013). *CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN DOCENTE UNIVEERSITARIA DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO*.
- BARTOLOMÉ, A. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en la educación* .
- Bautista, A. (1994). *Uso educativo de las TIC*. <http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm>.
- Bello, E. E. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con estudiantes del área de la saluda y humanidades*. Chile:
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1176/1/Espitia_Bello_Edwin.pdf.
- Benavides, G. Z. (1998). *Lúdica: Una opción para comprender*. Caldas.
- Benbenaste, N., Luzzi, S., & Costa, G. (2007). *VIGOTSKY: DESDE EL MATERIALISMO HISTÓRICO A LA PSICOLOGÍA Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento*. Retrieved 6 9, 2020, from http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7_vol3pp13_32.pdf

- Betancourt Sáez, M. p., & Muñoz, A. E. (2007). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, comuna Peñaflor*. Retrieved 7 19, 2020, from <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/548>
- Betancur, M. (2002, Julio 16). *Al tablero*.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company.
- Bonilla, C. (1998). *Congreso Nacional de Recreación. Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía*. Manizales.
- Bravo. (1991). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile.
- Bravo, A. A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima*. Retrieved 6 12, 2020, from <http://redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>
- Brenda Luz Colorado-Aguilar, R. E.-N. (2012). *La usabilidad de TIC en la práctica educativa. Revista de Educación a Distancia*.
- Calderón, E. (2012). *Desarrollo de procesos de pensamiento lógico matemático y verbal en niños de preescolar*. México:
https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571631/DocsTec_12594;jsessionid=1C6FDAC69DA27062E92AE63CB5950529?sequence=1.

- Campión Raúl Santiago, A. F. (2014). PUEDEN LAS APLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS DISPOSITIVOS MOVILES AYUDAR A DESRROLLAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*.
- Campión Raúl Santiago, V. M. (2017). Los contenidos digitales en los centros. *Revista Latino Americana de la Tecnología Educativa*.
- Campo, J. M. (2012). *Apropiación, uso y aplicación de las TIC en los procesos pedagógicos que dirigen los docentes en la institución educativa núcleo escolar rural Corinto*. Palmira: <http://bdigital.unal.edu.co/6745/1/jasminlorenamunozcampo.2012.pdf>.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18.
Retrieved 7 19, 2020, from https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707
- Carme Pinya Medina, M. R. (2013). *La Webquest como Herramienta de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior*.
- CARVAJAL OLAYA, P., TREJOS CARPINTERO, A. A., & MONTES GARCÍA. (2010). COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO . *Pereira*.

- Cassany, D. (2006). *TRAS LAS LINEAS. Sobre la lectura contemporanea*. Retrieved from <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Castañeda, E. (2016). *Ampliación de la jornada escolar por medio de le herramienta TIC*. . Chia.
- Castro, P., & Antonio, C. (2013). *La tecnología educativa en la era de la información*. Retrieved 6 12, 2020, from <http://elementos.buap.mx/num90/pdf/9.pdf>
- Cerrillo, P., & Padrino, J. (2001). *Habitos lectores y animación a la lectura* . Cuenca : Editorial de la Universidad .
- César Alberto Collazos, J. M. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula. *Revista Scielo*.
- CHILÓN CARRASCO JENY, DIAZ ALCÁNTARA ISABEL, & OTROS. (2008). *Análisis de la utilización de las TIC en las IE públicas del nivel secundario del distrito de Cajamarca*. Lima: <https://ticbiologiabachillerato.files.wordpress.com/2013/04/55499717-tesis-en-educacion-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion.pdf>.
- Colàs Bravo Maria del Pilar, C. J. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *Revista latino Americana*.

COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL DIVINO AMOR. (2018). *Manual de Convivencia*.

Bucaramanga.

Colina, L. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia.

Laurus, 309.

Coll, C. M. (2006). Anàlisis y Resolució de Casos- Problema Mediante El Aprendizaje

Colaborativo. *Revista de Universidad Y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2).

COLOMBIA. (1986). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.

Cominetti, & Ruiz. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el genero*.

Honduras.

confio, E. T. (2017, mayo 27). *En TIC confio*. Retrieved from

<http://www.enticconfio.gov.co/que-son-las-tic-significado>

Cooper, D. (2002). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. México.

Córdova, A. (2013). *Linternas y bosques* . Retrieved Marzo 22, 2019, from

<https://linternasybosques.wordpress.com/sobre-el-blog/#>

CUARTAS ZAPATA, Dora.; OSORIO ROJO, Claudia & otro . (2015). *Uso de las TIC para*

mejorar el rendimiento en matemáticas en la escuela nueva. Medellín:

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2840/T.G->

Dora%20C.%20Cuartas%3B%20Caludia%20M.%20Osorio%3B%20Lilian%20Y%20Vi
llegas.pdf?sequence=1.

CUEVA PAULINO, Godofredo y MALLQUI SOMOZA, Raúl. (2014). *Uso de software educativo PIPO en el aprendizaje de matemática en los estudiantes de quinto grado de primaria.* . Perú:
http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/135/Cueva_Mallqui_tesis_maestr%C3%ADa_2014.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

DAVID AUSUBEL, N. . (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Rinehart & Winston.

DÍAZ, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* . Trillas .

Domingo J. Gallego, M. C. (2009). *LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA COMO RECURSO DOCENTE*.

Dora Valencia y Lina Ascanio. (2018). *Implementación de medios audiovisuales como estrategia lúdica en el proyecto lecto escritor en la Institución Educativa El Tagui de Sabana de Torres con los estudiantes del grado cuarto sede 1 para mejorar el nivel interpretativo en comprensión lectora*. Sabana de Torres.

Echeverry, J. H., & Gómez, J. (2009). *Lúdica del maestro en formación*.

Ecured. (2017). *Ecured*. Retrieved from https://www.ecured.cu/Tecnolog%C3%ADa_educativa

Educación, Cardinale Principales of Secondary. (1918). *CARDINAL PRINCIPLES OF SECONDARY EDUCATION*. Washington.: UNIVERSITE OF CALIFORNIA LIBRARY .

Elida Giraldo Gil, S. F. (2012). *ENFOQUES CURRICULARES: ORIENTACIONES Y PERSPECTIVAS EN LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS/AS*.

ELLIOTT, J. (1991). *EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN*. MADRID, ESPAÑA: EDICIONES MORATA.

Enrique Riquelma, F. M. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Revista scielo*.

Escobar, F. (2016). *El uso de las TIC como herramienta para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. Medellín.

Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermudez, A. (2004). *Enseñanza para la comprensión*. Retrieved 6 12, 2020, from <http://redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>

Espinosa, L. A., & Tamayo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138. Retrieved 6 11, 2020, from http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/ps12-9.pdf

Espinosa, R. D. (2016). *USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA AUTOMATIZACIÓN*.

Espinoza, M. A. (2012). *Las TIC en Educación Primaria y Secundari: un estado del arte*. Costa Rica.

Esteban, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

ESTEBAN, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

Fajardo, G. P., & Riasgos Erazo, S. C. (2011, Enero - Abril). PROPUESTA PARA LA MEDIACIÓN DEL IMPACTO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. *Educ. Educ.*, 14(1), 169-188. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14nl/vl4n1a10pdf>

Fernandez, S., & Rosales, M. (2014). *Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación*. Buenos Aires.

Ferreiro, E. (1997). *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*. Retrieved 8 2, 2019, from http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40141997000100015

- Flix, C. T. (2008). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de la música en la etapa de Educación Primaria*. Retrieved 6 11, 2020, from http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11539/2/didactica_lenguaje_musical.pdf
- Gallego. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid.
- GARCÍA VALCÁRCEL, Ana., GÓMEZ PABLOS, Verónica & otros. (2014). *Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria*. . Castilla : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524706>.
- García, & Magaz. (2000). *Actualidad sobre el TDA-H*.
- García, E. (2009). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. Madrid.
- GARCÍA, E. G. (2009). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. Madrid: Plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad.
- García, F. (2011). *Influencia de las TIC en el aprendizaje significativo*. España.
- GARCÍA, G. (2005). *Modelos de Comunicación e Internet*. <https://www.ull.es/publicaciones/latina/l/ainara06.pdf>.
- GARCÍA, S. A. (2015). *USO DE BLOGS COMO HERRAMIENTA DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN BOGOTÁ*.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. España: Paidós.
- GARZÓN, G. (2015). *Marco Teórico*.

- Genovard, Gotzens, & Montané. (1987). *Psicología de la educación*. Barcelona.
- Gértrudix Barrio, F., & Barroso Megías, M. (2016). *¿Es posible integrar los dispositivos móviles en Educación Primaria como recurso educativo?*
- Gibson, J. (2008). *Los sentidos considerados como sistema de percepción*. Boston.
- Giraldo, B. y. (2013). *bianneygiraldo*. Retrieved from <https://bianneygiraldo77.wordpress.com/category/capitulo-iii/>
- Gómez, M. d., & García Gómez, A. (2013, Enero - Junio). PROGRAMA DE ENSEÑANZA LUDICA: Un espacio para todos. *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10). Retrieved from <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C27.pdf>
- González, B. B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Aibr-revista De Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. Retrieved 7 19, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039014>
- González, J. E., & Juan, I. O. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Retrieved 8 23, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549920>
- GONZÁLEZ, J. F. (2016). Encuentro Distrital de Educación Matemática EDEM.

- González, L. (2008). *La lectura de la lectura: hábitos y políticas*. Retrieved 6 12, 2020, from <http://lalectura.es/2008/gonzalez.pdf>
- Goróstegui. (1997). *Síndrome de déficit de atención con hiperactividad*.
- Granè, M. (2009). *Algunas consideraciones acerca de la Educación Virtual*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- GUERRERO, A. J. (2011, agosto 28). *El proceso de enseñanza- Aprendizaje mediante el uso de plataformas virtuales en distintas etapas educativas*. Retrieved from <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/software/software-educativo/1007-monografico-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-mediante-el-uso-de-plataformas-virtuales-en-distintas-etapas-educativas>.
- Guido, L. M. (2009). *Tecnología de la información y la comunicación*. Argentina.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia; YUSTE Tosina.; CUBO DELGADO, S.; FUSTES, M. (2011). *Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación*. Granada : <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>.
- Guzmán, E. (2014). *Influencia de la TIC en la comprensión lectora*. Bogotá : http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17972/26071081_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Henao, A., & L, R. S. (2003). *Didáctica un modelo de incorporación de TIC en el aula*. Retrieved from

http://didactica.udea.edu.co/proyectogrado3/informe_final_un_modelo_de_incorporacion_de_TICs_al_aula_de_.pdf

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graww Hill.

Hernández, G. (2015). Análisis del uso y manejo de la plataforma Moodle en docentes de matemáticas, para el desarrollo de competencias integrales en estudiantes de primaria. *Revista Q*, Vol. 10 | No. 19.

HERNÁNDEZ, N. B. (2014, Marzo 1). <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13579131>. *EL TIEMPO*.

herrera, M. P. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de ecuador: análisis, reflexiones y valoraciones. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Herrera, N. A. (2013). Propuesta de acompañamiento a los docentes de la Escuela Normal superior.

Herrero, M. J., Tena, V. P., Ruiz, J. M., Diago, C. C., Hierro, R. S., & Casas, A. M. (2016). MOTIVACIÓN Y ESTILO ATRIBUCIONAL SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EDUCACIÓN INFANTIL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de psicología*, 1(1), 101-110. Retrieved 7 19, 2020, from <http://infad.eu/revistainfad/ojs/index.php/ijodaep/article/view/52>

Hurtado, S., & Francisco, J. (2011). *Paneles prefabricados de hormigón en fachadas*. Retrieved 8 2, 2019, from <http://oa.upm.es/4518>

IBERTIC. (2012).

[https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?
response-content-
disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20file
name%2A%3DUTF-
8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF.](https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF)

IBERTIC. (2012).

[https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?
response-content-
disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20file
name%2A%3DUTF-
8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF.](https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF)

Retrieved 03 2018

ICFES, (. E. (2006). <http://www.icfes.gov.co>. Bogotá. Retrieved from Ministerio de Educación Nacional .

Itziar Rekalde Rodríguez, J. G. (2015). *EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN CONSTANTE DESAFÍO*. *NNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 25, 2015: pp. 219-234 .

Jiménez, C. (1997). *La lúdica como experiencia cultural*. . Bogotá : Magisterio.

Jolibert, J. (2007). *Vivir produciendo textos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Jorge Martínez Cortés, V. R. (2016). M-LEARNING RECURSO PARA ESTUDIANTES INVIDENTES EN SUS ÁREAS DE CONOCIMIENTO. *Revista Iberiamerivcana de Producción Acadèmica y Gestión Educativa*.

JUAN CARLOS TEDESCO, NICOLÁS BURBULES, JOAQUÍN BRUNNER, HELENA MARÍN, PEDRO HEPP & OTROS. (2007). Ponencias del Seminario Internacional ¿Cómo las TIC transforman las escuelas?
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182434s.pdf>, 71-80.

Kinsbourle, & Kaplan. (1990). Problema de atención y aprendizaje en niños. México.

Larghi, S. B. ((otoño 2013). LO POPULAR A PARTIR DE LA APROPIACIÓN DE LAS TIC.
Revista Question – Vol. 1, N.º 38, Question – Vol. 1, N.º 38.

LIMA, M. S. (2016). *El descubrimiento del aprendizaje según Brunner* .
http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8517/1/E-5199_LIMA%20ALVARADO%20MAR%C3%8DA%20SOLEDAAD.pdf.

Litwin, E. (Diciembre 2007). *Cuadernos de Investigación Educativa*. Uruguay: Publicación anual del Instituto de Educación.

Lobo, G. P. (2015). Competencias TIC en docentes del inglés a nivel de básica primaria en las IE oficiales de la región caribe de Colombia. *Revista Dialnet*.

López, L. F., & Casillas, J. C. (2012). *Impacto de un programa de comprensión lectora*.
Retrieved 8 2, 2019, from <http://redalyc.org/html/270/27024686003/index.html>

- LUJUAN, G. (2011). *“Estudio de las Tecnologías de Información y la Comunicación .*
<https://www.uns.edu.pe/recursos/investigaciones/92.pdf>.
- Maldonado, G. (2014). *Uso de las TIC como estrategia de enseñanza de Geografía de cuarto, quinto y sexto grado de educación básica.* Honduras.
- Maloof Diaz, A. (2014). *Escritura a la mano de las nuevas Tecnologías.*
- Marelvís, V. (2014). El uso de un Blog para desarrollar la producción escrita en los estudiantes de noveno grado de una institución Educativa oficial de Barrancabermeja.
- María Angèlica Muñoz San Martín, J. A. (2012). Características de integración curricular de la informática Educativa en el currículum de aula multigrado. *Revista Iberoamerica de Educación.*
- María Angèlica Muñoz, y Juan Alberto Sanhueza. (2012). Características de integración curricular de la informática Educativa en el currículum de aula multigrado. *Revista Iberoamerica de Educación*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449120>.
- Mariño, J. C. (2008, Octubre). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2).
Retrieved from <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf>
- MARQUES, P. (2000). *Impacto de las TIC en la educación .*
<http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>.

- Marqués, P. (2001). *Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y*. Barcelona : CissPraxis.
- Martin Martinez. (2007). Características de la integración curricular. *Revista Iberoamericana de la educación*.
- Matlin, M. (1996). SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN. *Prentice Hall*, 554.
- MEECE, J. (2000). *Desarrollo cognositivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*.
- Membrilla, J. A. (2001). *Intervención educativa para la mejora de la capacidad de atención-reflexión y su incidencia en la lectura*. Retrieved 7 19, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925529>
- MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá .
- MEN. (2002). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media . Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional.
- MEN. (2005). Uso pedagógico y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes. *Al tablero*.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá:
https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf.

- MEN. (2010). *Niveles de comprensión lectora*. Bogotá :
http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_comprehension_lectora_leng.pdf.
- MEN. (2015). *Plan Nacional de Lectura*. Bogotá.
- MEN, M. d. (2017). *Reporte de la Excelencia*.(*Icfesinterativo.gov*).
- MEN, M. d. (2017). *Reporte de resultados*.(*Icfesinterativo.gov*).
- MEN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). *Altablero*.
<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183960.html>.
- Mente, P. y. (2019). *Psicología y Mente*. Retrieved Mayo 23, 2019, from
<https://psicologiaymente.com/cultura/fabulas-de-esopo>
- Merchán, P. C. (2014, Agosto 13). *Las TIC como herramientas facilitadoras en la gestión pedagógica*. Retrieved 2017, from www.inutecnologica.edu.co:
http://www.unitecnologica.edu.co/newsletter/educacionadistancia/2014/boletin006/noti_aplicaciones/005-lastic/index.html
- Mineducacion. (2004, Junio- Julio 30). Altablero. *El periodico de un pais que educa y que se educa*.
- Ministerio de Educaciòn MEN. (2015). *Matriz de Referencia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Estándares Básicos de Matemáticas*. Bogotá:

Imprenta Nacional de Colombia. consultado

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Lineamientos de matemáticas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2009). *Guía 34*.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). *Altablero*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87177.html>.

Mónica Rosas y Martha Vargas. . . (2010). *Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el aula*. Bogotá.

Morales, L. (2013). *Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto por medio de herramientas TIC*. Bogotá:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8794/UN%20ACERCAMIENTO>

O%20A%20LA%20LECTURA%20CR%20C3%28DTICA%20PARA%20NI%20C3%291OS%20DE%20GRADO%20CUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Moreira, A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre:
http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf.

MOREIRA, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Brasil:
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.

MOREIRA, M. A. (2010). The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. Case studies. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf, 77-97.

Muñoz, D. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Maestría en Educación*. . Ibagué:
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%C3%B1oz%20Moreno.pdf>.

Muñoz, J. (2012). *Apropiaciòn, uso y aplicaciòn de las TIC en los procesos pedagògicos que dirigen los docentes de la Instituciòn Educativa Nùcleo Escolar Rural Corinto*.

Natale, V. D. (1990). Estilo de aprendizaje y rendimiento académico. *Estilo de aprendizaje*, 1(5).

Nieto, J. E. (2017). Enseñanza de las Estrategias de Comprensión del Lenguaje Escrito: Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 3(6), 1-32. Retrieved 6 7, 2020, from http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/art_6_66.pdf

NORIEGA, R. (2017). *Uso de las TIC y el aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología*. Lima.

Olaya García, E. y. (2016). *USO DE LA PLATAFORMA SOCIAL - EDUCATIVA EDMODO PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN*. Lima Perú: UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER.

Olivera, H. T. (2002). *La atención, aprendizaje y memoria*. México D.F.: Editorial Trillas.

Orjales. (1998). *Deficit de atención con hiperactividad*. Madrid.

Ortega, P. (2014). *Actitudes de los docentes frente al conocimiento y aplicación de las tecnologías de información en el aula de clase*.

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 89-96.

PACHÓN, A. P. (2015). *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA CON EDMODO*. Bogotá: UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

Padrino, J. G. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista De Educacion*(1), 37-51. Retrieved 8 23, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332451>

- Peña, A. (2010). *Enseñanza de la geometría con TIC en la educación secundaria obligatoria*. España : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27187>.
- Perea, J. (2016). *Uso de las TIC y desempeño académico de los estudiantes del grado 8 en el área de matemáticas de la institución educativa técnico industrial marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa Colombia*. . Garagoa:
<http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1635>.
- Pérez, M. (2015). Actividad, una secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo de lengua castellana. *Cerlac*.
- Pineda. (1996). Disfunción ejecutiva en niños con transtorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista neurológica Colombiana*, 16-25.
- Pinzás, J. (2012). *LEER PENSANDO. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Piragauta, R., & Rubiela, N. (2007). *Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5) de básica primaria*. Retrieved 6 12, 2020, from
<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7182/t23.07r638t.pdf?sequence=1&isallowed=y>

- PISA. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*.
http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/comprehension_lectora_PISA.pdf.
- Polo, E. R. (2015). *Importancia del uso de las TIC en los procesos de formación integral de la infancia*.
- PONTES. (2005). *Las TIC como herramientas facilitadoras en la gestión pedagógica*.
<http://www.unitecnologica.edu.co>.
- PORRA ALARCÓN, Carlos y PÉRES LEÓN, Javier. (2017). *Implementación de las TIC como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura. Caso de aplicación: Institución Educativa Maiporé, sede A. Bucaramanga*. Bucaramanga: Textos y Sentidos.
- Price, M. S., & Henao Calderón, J. L. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Universidad de La Salle. Fundación Universitaria del Área Andina*, 9(1), 89. Retrieved from <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/221>
- PUGA, M. D. (2006). *Investigación de las TIC en la educación* (Vol. 5). Santiago de Compostela, España: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.
- Puga, M. d. (2016). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.
- Pulido, J. A. (2013.). *Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México*. México.

Quintero. (2009). Avances en el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista actas esp psiquitria*, 9(6), 352-358.

Quiroga, G. (2006). METODOS ALTERNATIVO DE CONFLICTOS: PERSPECTIVA MULTIDICIPLINAR. In Q. Gonzalo, *METODOS ALTERNATIVO DE CONFLICTOS: PERSPECTIVA MULTIDICIPLINAR* (pp. 113 -129). Bosnia de Saravejo: Editorial URG.

Rabajoli, G. (2012). *Recursos digitales para el aprendizaje*:. Uruguay.

Ramirez, G. (2008). *Algunas consideraciones acerca de la Educación Virtual*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Ramón Còzar Gutiérrez, M. d. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Revista Científiques de la Universidad de Barcelona*.

Ramòn Còzar Gutierrèz, M. d. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Una experienciia con el uso de realidad aumentada en la formaciòn inicial de maestros. . *Revista Digiral EDUCATION*.

Reyes, L. (2012). *Integración de Tecnologías Digitales* . México:
<http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/29300.pdf>.

Rgsmusicargentina. (2018, Mayo 29). *Youtube*. Retrieved Mayo 22, 2019, from Al tun tun. La cocinerita. Música infantil. Canciones para niños. Canciones para guaguas.:

<https://www.youtube.com/watch?v=CCFur5M0qV0>

RIVAS, J. A. (2016). *RELACIÓN ENTRE EL USO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL EDMODO Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL INSTITUTO DOCENTE ARCO IRIS DE LA CIUDAD DE PEREIRA*. pereira.

Rivero, M. J. (2007). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*.

Retrieved 8 2, 2019, from <http://redalyc.org/html/410/41080204/index.html>

Roa, N. (2013). *Uso de herramientas tecnológicas en le aprendizaje de las matemáticas* .

Bogotá: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/Inventum/article/view/532/502>.

RODRÍGUEZ, M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife.

Rodríguez, S. I. (2014, Octubre). *Impacto de la resolución de problemas en el rendimiento académico en matemáticas*. Retrieved from

<http://eprints.uanl.mx/4336/1/1080259393.pdf>

Romero, L. (2014, Abril 28). *Lectura tradiciona versus lectura digital* . Retrieved from

http://www.correspondenciasy analisis.com/es/pdf/v4/cnt/3_lectura_tradicional.pdf

Sacritán, P. P. (2003). *Cuentos para dormir. Cuentopía* . Retrieved Abril 21, 2019, from

<https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-terrible-invasion-inminente>

- Salamanca, U., & Mireya, E. (2005). *Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000, 100p.* Retrieved 6 8, 2020, from <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-docencia-universitaria/articulo/moreira-marco-antonio-aprendizaje-significativo-teoria-y-practica-madrid-aprendizaje-visor-2000-100p>
- Salvador, E. F.-D. (2012). LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL USO INNOVADOR DE LAS TIC. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN INFANTIL Y PRIMARIA. *Revista de curriculum y formación del profesorado.*
- Sampiere, H. (2004). *Metodología de la investigación.* México: MacGrawHill education.
- Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia, 31-38.*
- Sánchez, J. (2017). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios:: La "estrategia de lectura significativa de textos". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(3), 113-132.* Retrieved 7 18, 2020, from http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/art_3_33.pdf
- Sandín, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES.* Madrid, España: Macg.
- Sandín, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES.* MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

- Sastre, M. &. (2013). *Dirección de Recursos Humanos, Un enfoque Estratégico.m*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scheel, J. E. (2000). *Roles alternativos de las tics en educación:sistema de apoyo al sistema de enseñanza aprendizaje*. Chile.
- Scheel, J. E., & Laval, E. (2000, Diciembre 4,5 y 6). Roles alternativos de TIC en educación: sistemas de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. *Ribie*. Retrieved from <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/048.htm>
- Skinner. (2009). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009). UTP. (Graó, Ed.) 9-16. Retrieved from <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solomon. (2010). *Entorno de aprendizaje con ordenadores*. Barcelona.
- Souza, D. (2008). The impact when not diagnosed. *Revista Jbras psiquiatry*, 57(2), 139-151.
- Taba, H. (1962). *Currículum development theory and practice*.
- Tamayo, T. y. (2003). *El proceso de la investigación científica* . México: Noriega Editores.
- TAPIA, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje, teorías y estrategias*. . España: Cast, Edebé.

- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista De Educacion*(1), 63-93. Retrieved 7 19, 2020, from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Tellez, H. (2002). *La atención, aprendizaje y memoria*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Terán, J. P. (2007). *La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos*. Retrieved 8 2, 2019, from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2723326.pdf>
- Torres, T. V. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Retrieved 6 12, 2020, from <https://redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>
- UNESCO. (2000). *Desafío de la Educación*. Argentina.
- Universidad de la Sabana. (2014, Septiembre 22). *Noticias.universias.net.co*. Retrieved from <https://noticias.universia.net.co/actualidad/noticia/2014/09/22/1111887/problemas-comprension-lectora-nueve-cada-diez-casos-pueden-tratar-aula.html>
- Uribe, G. (2012). *Desarrollo de la inteligencia matemática mediante el juego en niños y niñas de grado jardín de la Institución Educativa Gimansio Domingo Savio*. Cucuta : <http://docplayer.es/72050300-Gloria-mercedes-uribe-rivera-codigo-universidad-santo-tomas-vice-rectoria-de-universidad-abierta-y-a-distancia-facultad-de-educacion.html>.
- Valencia Cagua, D. y Ascanio Botello, L. (2018). *Implementación de medios audiovisuales como estrategia lúdica en el proyecto lecto escritor en la Institución Educativa El Tagui*

de Sabana de Torres con los estudiantes del grado cuarto sede 1 para mejorar el nivel interpretativo en comprensión lectora. Sabana de Torres.

Valencia, A. G. (2005). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*. Retrieved 8 2, 2019, from <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>

Valenzuela Zambrano, B. y. (2013). *Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. Educ.*

Vazquez, J. (2015). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria. México:* <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41584/VazquezReyesJoana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vbon, A. (2018, Abril 20). *Youtube*. Retrieved Mayo 23, 2019, from https://www.youtube.com/watch?v=I_6MvWzNZwI

VIDAL, M. A. (n.d.). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículodel aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2004). *Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner*. Retrieved 6 9, 2020, from <http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Barcelona: Paidós.

wehmeyer, M. (2008). *The intellectual disability construct and its relation to human functioning.*

Intellectual and Developmental Disabilities . San Diego.

Xuvencos, C. (2012, Junio 21). *Yoytube*. Retrieved Mayo 22, 2019, from

<https://www.youtube.com/watch?v=V00M8XWQPf4>

Yepes, T. A., Puerta, C. A., & Morales, R. M. (2008). *Una mediación pedagógica en educación*

superior en salud: el diario de campo. Retrieved 7 19, 2020, from

<https://rieoei.org/rie/article/view/2301>

Yira Carry y Mónica Fontalvo. (2017). *Didáctica de las matemáticas con el uso de las*

mediaciones tecnológicas en la Institución Educativa Técnica José Agustín Blanco

Barros De Sabanalarga. Maestría en Didáctica. Barranquilla:

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9540/CharisYira2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Youtube. (2007, Septiembre 17). *Tatiana*. Retrieved Abril 22, 2019, from

<https://www.youtube.com/watch?v=0hVfCNkZTdQ>

Youtube. (2016). *Expediente X - Música Ovni, Extraterrestre*. Retrieved Mayo 23, 2019, from

<https://www.youtube.com/watch?v=oLvt9bP9DHA>

Zapata, M. (2003). Sistema De Gestión Del Aprendizaje -Plataforma De Teleformación. *Revista*

Digital Obtenida de Http://Www.Um,Es/Ead/Red/9/Sga.Pdf.

ZUBIRÍA, M. D. (2006). *Las teorías de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fondo de publicaciones Alberto Merani.

ZUBIRÍA, M. D. (2008). *¿Qué son las competencias?* México: CEIDE.

Zúñiga, G. (1998). *La pedagogía lúdica: una opción para comprender*. Colombia: Funlibre.

•

ANEXOS

Anexo 1. Diagnóstico de nivel de comprensión lectora

Los dinosaurios

Los dinosaurios fueron enormes reptiles que habitaron nuestro planeta durante millones de años. La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”. Sabemos de los dinosaurios gracias a los restos fósiles que se han hallado en diferentes partes del planeta. Con la ayuda de la tecnología se han hecho simulaciones muy reales de estos animales. Gracias a esto, se puede tener una idea de cómo eran estas maravillosas criaturas. En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal. Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados. Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuello

musculoso. En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimento en las copas altas de los árboles.

(Tomado y adaptado de: www.dinosaurios.org)

Ficha dominio de la comprensión GRADO 2º

Cuando el estudiante finalice la lectura, el (la) docente formula las siguientes preguntas para que el niño o la niña puedan responder. El (la) estudiante puede volver sobre el texto si lo considera necesario para responder las preguntas:

1. Según el texto, ¿qué fueron los dinosaurios?

A. Animales gigantes. B. Seres avanzados. C. Mamíferos carnívoros. D. Seres herbívoros.

2. Según el texto, la tecnología ha servido para

A. crear dinosaurios en la actualidad. B. inventar historias sobre animales. C. recrear a estos animales. D. conservar los reptiles por muchos años.

3. Se puede afirmar que los dientes de los herbívoros eran planos, porque

A. necesitaban fuerza para masticar. B. debían rasgar la piel de otros animales. C. sus alimentos eran muy fáciles de masticar. D. su forma de vivir era muy tranquila.

4. Del texto se puede concluir que

A. los dinosaurios aún llaman la atención de los investigadores. B. los dinosaurios dejaron muchos fósiles. C. los dinosaurios vivían mucho tiempo. D. los dinosaurios ocupaban mucho espacio.

5. En el texto es

A. un afiche informativo. B. un artículo de enciclopedia. C. una ficha de lectura. D. un diario de lectura.

Anexo 2. Anexo 2 sobre el Diseño e implementación de la secuencia

Estructura de la propuesta

La propuesta está dividida en 3 momentos específicos: motivación, función y evocación.

- ✓ Momento de motivación: dos talleres
- ✓ Momento de función: siete talleres
- ✓ Momento de evocación: un taller

Para la ejecución cada estudiante debe tener una bitácora en un cuaderno adecuado y decorado para la experiencia de “un mago”, la investigadora orienta el proceso de decoración y lo que debe escribir. Además de un propósito a conseguir, el niño debe anotar sus dificultades, sus progresos, sus actitudes y habilidades. De igual forma si le pareció apropiada o no la actividad, así como las recomendaciones que haría a la misma.

Ilustración 6. bitácora de actividades

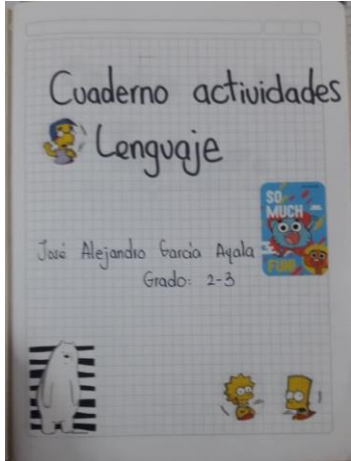


Ilustración 7. decoración de la bitácora



Nombres y apellidos	ELIMINADO PARA EVALUACIÓN
Institución educativa	INSTITUTO SANTA TERESITA
Ciudad, Departamento	FLORIDABLANCA, SANTANDER
Título	Desarrollo de competencias literales, inferenciales y críticas dentro de la comprensión lectora
Niveles	Literal, inferencial y crítico
Competencias	Comprensión lectora
Habilidades a desarrollar	Literales: Percibir, observar, discriminar, nombrar o

		identificar, emparejar, secuenciar u ordenar, retener. Inferenciales: Describir, inferir, categorizar/clasificar, explicar, analizar, identificar causas y efectos, interpretar, resumir, predecir/estimar, generalizar, resolver problemas. Críticas: Debatir, argumentar, juzgar/criticar.		
Resultados/Productos de aprendizaje		Al final de la intervención, se espera lograr como resultado de aprendizaje, un grupo de estudiantes con mejores procesos de comprensión lectora desde el nivel literal, inferencial y crítico.		
Grado		Segundo grado de primaria		
Lugar		Aula de clases		
Tiempo aproximado		6 horas		
		Procedimientos instruccionales (basado en el modelo de aprendizaje y métodos seleccionados)		
Momento	Tiempo	Talleres	Competencias trabajadas	Recursos
Motivación	1 hora	En el taller 1 titulado ¿cómo me convertiré en un mago? La intencionalidad pedagógica en generar motivación en los niños y niñas con respecto a un tema de gran curiosidad como los magos para despertar el interés por la lectura, en este		Tarima Cartelera s Videobeam Parlantes

	<p>sentido se realizó la adecuación del aula de clase con una tarima y una pared de fondo de escenario, con el objetivo de que evocará un teatro donde se realizará un show de magia. Los estudiantes se asombraron y estaban expectantes para ver qué era lo que iba a suceder, la gran mayoría tenía mucha curiosidad y algunos hicieron preguntas como: CAM “¿profe y esa tarima para qué es?”, QGA “¿Qué vamos a hacer hoy?”, SMA “profe quedo muy bonita la decoración ¿espero que sea algo divertido? Estas preguntas dejan ver que los estudiantes a su edad son bastante curiosos y están interesados en actividades en donde se vea reflejado un ambiente propicio para el aprendizaje y adecuado que despierte el interés de los niños y niñas.</p> <p>La docente genera expectativa proyectando a través del videobeam el video disponible en el siguiente enlace https://www.youtube.com/watch?v=2ExMTP52K1g el cual se titula “La magia de la lectura” el cual presenta a varias figuras destacadas de Disney exaltando las</p>		<p>Ropa y elementos de show de magia</p>
--	--	--	--

	<p>historias maravillosas que se pueden encontrar en los libros.</p> <p>La docente hace las siguientes preguntas para activar los conocimientos previos y formular los propósitos del texto que nos presentan y generar un espacio de aprendizaje antes de la lectura: ¿Conocen qué es un mago? A lo que respondieron: MFM “es una persona que hace trucos de magia” OMML “son los que hacen desaparecer y aparecer cosas” LLA “los que nos hacen que aparezcan conejos de los sombreros” la docente pregunta: ¿han ido alguna vez a un show de magia? MRC “nunca he estado en uno de esos shows, solo los he visto por televisión” GAJA “mi papá cuando estuvo en buenos aires me compro un kit de magia” Todas estas respuestas dependían de lo que cada uno ha vivido en relación al tema y lo que conoces respecto de él.</p> <p>Luego de la organización y cuando se estaba todo dispuesto para iniciar la clase ingresa un invitado personificado de mago con la siguiente canción de fondo</p>		
--	---	--	--

	<p>https://www.youtube.com/watch?v=tbJB4M1rpGo e imita hacer unos trucos de magia, en ese momento en todo el salón se observaron expresiones de asombro y comentarios como: OMML “genial un mago” SMA “me encantan los show de magia, son divertidos” El mago pasa por todos los rincones del salón y los estudiantes no le quitan el ojo de encima, se ha logrado tener la atención de todos y generar un alto grado de curiosidad, el hace un último truco de magia y se marcha del salón.</p> <p>En ese mismo instante cuando el mago se marcha la docente dialoga con todos los chicos del salón y les pregunta sobre la visita: MRMA “muy bonito y divertido yo quiero ser un mago” CPDS “profe por favor enséñanos a hacer trucos de magia” ACAF “es alegre tener esa visita, lástima que duro tan poco” La docente al cumplir con la expectativa de generar en ellos una motivación los invita a ver un video: https://www.youtube.com/watch?v=xlrdivSc55iY</p>		
--	---	--	--

	<p>Luego de la observación del video se realizan preguntas teniendo en cuenta los niveles de lectura literal, inferencial y de lectura crítica y se desarrolla una explicación de la competencia de cada uno de los niveles de lectura y como diferenciar.</p> <p>Finalmente, la docente propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convertirse cada uno en un mago • Elaborar los elementos que caracterizan a un mago • Organizar el show de magia con los elementos requeridos: varita mágica, caja de sorpresas, agenda del mago... <p>Los estudiantes emocionados reciben materiales y con la ayuda de dos videos tutoriales empiezan a elaborar los elementos que caracterizan a un mago. La actividad lúdica se relaciona con el desarrollo integral del niño, aprendiendo con el mundo agradable jugando y con alegría; a través del juego una experiencia de niño situaciones cotidianas, trate de roles y normas, incorporando la información y transformar las situaciones</p>		
--	---	--	--

	<p>reales de vida; el juego aporta al niño cuestiones personales con la realidad del medio ambiente y a su sociedad.</p> <p>Antes de culminar la clase PCN “observa que el mago dejó una caja” la docente invita a todos a descubrir lo que hay en la caja: encuentra dentro de ella algunos cuentos e implementos que personifican a algunos personajes (muñecos, títeres, objetos, etc.) La docente propone darle el nombre de “La cajita literaria INSANTE”</p>		
	<p>En el Taller No.2 llamado ¿Qué necesita el mago para la función? La docente pega en el rincón de la magia literaria frases como: ¿Qué me gustó de la lectura? ¿Qué aprendí de la lectura? ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué otro final le daría a la historia? Para ser trabajadas en el momento después de la lectura en cada sesión.</p> <p>Seguidamente a ritmo de música de magia la docente usa la indumentaria del mago, la caja y varita mágica y extrae un libro de lectura, algunos de los estudiantes</p>	<p><i>Percibir</i> <i>Observar</i> <i>Predecir/estimar</i> <i>Nombrar/identificar</i> <i>Discriminar</i> <i>Describir</i> <i>Retener</i> <i>Resumir</i> <i>Juzgar</i> <i>Interpretar</i> <i>Inferir</i> <i>Analizar</i> <i>causa/efecto</i> <i>Generalizar</i> <i>Resolver</i> <i>problemas</i></p>	<p><i>Recurso interactivo – libro La liebre y la tortuga</i></p> <p><i>Proyecto r videobeam</i></p>

	<p>se les asigna un personaje y la secuencia de la lectura (según el personaje), la docente será la narradora.</p> <p>Se leen dos fábulas de Esopo: <i>La paloma y la hormiga</i> y <i>La liebre y la tortuga</i> (Mente, 2019).</p> <p>Preguntas antes de cada lectura: ¿Qué es una paloma? SNJJ es un ave pequeñita que vuela, VCP son pequeñas, tiernas y algunas son mensajeras, MRMA el en parque de Bucaramanga hay muchas. La docente pregunta ¿Qué son las hormigas? OMML son insectos, OJS pican y dejan ronchas en la piel, GNJS se comen los dulces y pican duro. La docente pregunta ¿Qué es una liebre, LLA dice no haber escuchado ese animal nunca, MFM son muy rápidos y se parecen a los conejos? ¿Cómo son las tortugas? TRSF son animales feos y parecen viejitos, SCV tienen caparazón y esconden la cabeza, TRSF son muy lentos y pueden vivir muchos años.</p>		
--	--	--	--

	<p>Las preguntas del proceso antes de leer son bastante enriquecedor y se continúan realizando una gran variedad de comentarios que son parte del conocimiento que los estudiantes tienen con respecto a la temática de las lecturas, y activan los presaberes relacionados. En este sentido confirmamos la teoría del aprendizaje significativo en la cual cita que le estudiante posee unos presaberes que son importante tener en cuenta en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>Se realiza la lectura en grupo de las dos fábulas y se desarrollan preguntas posteriores a la lectura de los tres niveles de lectura, especialmente del nivel literal en donde se presentó gran participación de los estudiantes. Estas lecturas son proyectadas a través de videobeam, haciendo uso del recurso interactivo que se encuentra en el sitio http://co.tiching.com/cuento-interactivo-la-liebre-y-la-tortuga/recurso-educativo/36169.</p>		
--	---	--	--

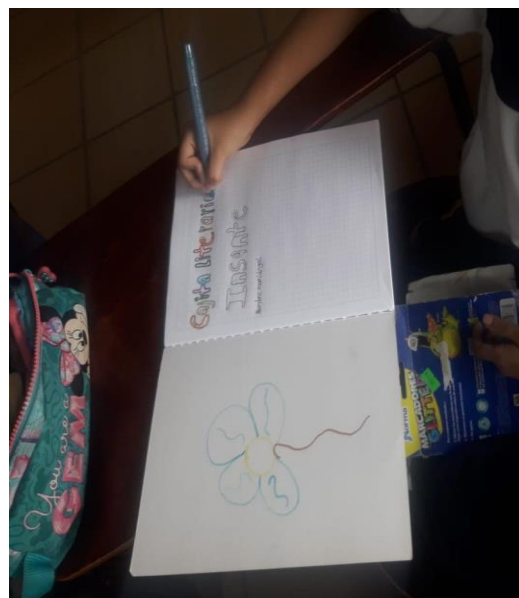
	<p>Finalmente, se leerán las preguntas del muro y se dará respuesta cada una de ellas. SGM me gusto la lectura de la paloma y la hormiga, es muy importante ser agradecidos y ayudar a los demás, PCN me gusto la liebre y la tortuga y creo que no hay que burlarse de los demás, MRC dice que estas lecturas nos ayudan a entender cómo actuar ante unas situaciones de la vida y que debemos aplicarlos.</p> <p>- Atendiendo a esto, se hace la propuesta de finalizar con lo que necesita el mago literario para hacer su fusión: la caja mágica y cuaderno donde se llevará la bitácora de lectura.</p>		
--	--	--	--

Ilustración 8. decoración de la caja literaria



Fuente: Autora

Ilustración 9. Estudiante decorando la bitácora



Fuente: Autora

		<p>Elaboración de la cajita y organización de bitácora: esta actividad se desarrolló en transversalidad con el área de artística</p> <p>Caja mágica: cada estudiante elaborará y decorará con material reciclable su cajita, la cual tendrá el nombre del proyecto literario: “<i>Cajita literaria Insante</i>”</p>		
Aprendizaje-Función	1 hora	<p>Taller No.3 El marciano literario ¡Lo que hace un mago para que aparezca un extraterrestre!</p> <p>En este taller inicia el momento de la función. En la primera función se cuenta con la visita de un ser vivo extraterrestre, se inicia con música de ambientación.</p> <p>Todos están caracterizados como magos y luego, todos a una voz dicen emocionados las palabras mágicas “sin salabín” todos se sorprenden cuando de pronto sale de “<i>La cajita insante</i>” un ser que viene de otro mundo. Todos están motivados y a la expectativa que tipo de ser vivo va a aparecer y de repente aparece en el aula un marciano (estudiante y otra</p>	<p><i>Describir</i> <i>Nombrar/identificar</i> <i>Emparejar</i></p>	<p><i>Tijeras</i> <i>Material de corte</i> <i>Pegante</i> <i>Videobeam</i> <i>Parlantes</i> <i>Indumentaria de mago</i></p>

	<p>persona disfrazado) los saluda y ellos muy animados lo reciben con cariño. El personaje saluda a los magos (estudiantes) y los reúne en el rincón literario explicándoles que él vino al planeta Tierra porque le gusta leer, en su planeta sus demás amigos no les gusta la lectura, y él quiere hacer volar la imaginación, se presenta con el nombre de: <i>Marciano literario.</i></p> <p>Hola marciano literario saludan todos los estudiantes. A través del juego, los niños y niñas experimentan nuevas situaciones, ayudando a comprender y asimilar más fácilmente el mundo. El niño más allá de la imaginación, crear lazos afectivos con los juguetes e inventar, también aprende a respetar reglas y normas. En este sentido se propone la lúdica como estimulante en el desarrollo cognitivo y motor creativo del niño.</p> <p>Para el desarrollo del taller se organizan los estudiantes en grupos y a cada grupo se le hace entrega de la lectura del cuento <i>La</i></p>		
--	---	--	--

terrible invasión inminente (Sacritán, 2003).

Ilustración 10. Trabajo en grupo



Fuente: Autora

La docente sacará de la *“La cajita literaria Insante”* tres indicaciones que los estudiantes deben tener para hacer la lectura:

- ✓ Todos deben hacer la lectura del cuento con voz de marciano (extraterrestre).
- ✓ Los miembros del equipo deben leer cediendo el turno cada vez que encuentre un punto en la lectura, lo demás integrantes deben hacerlo mentalmente.

- ✓ Se les solicitará a los estudiantes en sus respectivos grupos que entre todos inventen oralmente otro cuento con marcianos tratando el tema del cuidado del medio ambiente.
- ✓ Seguidamente elaboran un títere del personaje principal.

Ilustración 11. Elaboración del títere del marciano



Fuente: Autora

- ✓ Por último, cada grupo presenta su nuevo cuento a sus demás compañeros

		<ul style="list-style-type: none"> ✓ El títere que elaboró cada miembro del equipo quedará guardado en la <i>“La cajita literaria Insante”</i> ✓ Cada uno de los estudiantes debe mencionar a un personaje de cualquiera de los 2 cuentos (el leído y el inventado por el grupo), y los demás compañeros deben decir a cuál de los 2 cuentos corresponde en personaje mencionado. <p>Finalmente, todos terminarán bailando como marcianos la canción “Los marcianos llegaron ya” (Youtube, Tatiana, 2007)</p> <p>Ilustración 12. socialización del taller y presentación de sus títeres</p>		
--	--	---	--	--



Fuente: Autora

Algunos comentarios de la actividad: OJS es tan divertido cuando aprendemos haciendo, TRSF ojalá así fueran todas las clases, QGA me gusta aprender jugando y creando, SNJJ me gusto de la actividad la elaboración de los títeres porque nos quedan como juguetes, MFM no me gusto porque fue un poco complicado elaborar el títere, pero mis compañeros me ayudaron.

En este taller se puede observar como el trabajo cooperativo desarrolla lazos de amistad y la lúdica forma parte de su desarrollo, Por lo tanto, por medio de reglas, niños ganan confianza en sí mismo y anima a la pregunta y corregir sus acciones, analizar y comparar puntos de

	<p>vista y tomar el cuidado de los materiales utilizados.</p>		
	<p>Taller No.4 El estofado del chef “La mejor cocina de letras del mago chef” con este taller se desarrolló la segunda función.</p> <p>Como cada función, se realiza la ambientación, los estudiantes se visten de mago y a ritmo de la música se extrae de “<i>La cajita literaria Insante</i>” un gorro de chef.</p> <p>La docente pide a los estudiantes que observen el vídeo “Al tun tun”, canción del cocinero para lo cual se organizan y comparten los materiales que previamente deben traer empaques de alimentos que usualmente utilizan en casa.</p> <p>En esta función se busca que los estudiantes personifiquen un chef y realicen con su creatividad delicioso estofado de letras, de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deben leer cada uno de los empaques y seleccionar según sea el alimento lo que desea preparar, 	<p><i>Inferir</i> <i>Categorizar/c</i> <i>lasificar</i> <i>Analizar</i> <i>Ordenar/secu</i> <i>enciar</i></p>	<p><i>Empaque</i> <i>s de</i> <i>alimento</i> <i>s</i></p> <p><i>Indument</i> <i>aria de</i> <i>mago</i></p> <p><i>Indument</i> <i>aria de</i> <i>cheff</i></p> <p><i>Computa</i> <i>dor con</i> <i>software</i> <i>Microsof</i> <i>t Word</i></p>

		<p>ejemplo: bolsa de masa de arepa, mantequilla, sal; con estos ingredientes cocinaré unas deliciosas arepas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A su vez que se leerá el nombre del producto y la demás información de los empaques, como el valor nutricional, lugar donde se fabricó el alimento, etc. ✓ Por último, se organizará en grupos los estudiantes, y unos con otros se contarán el nombre de estofado de letras que preparó y leerán algunas de las informaciones de uno de los productos elegidos. <p>En esta actividad se desarrolla la creatividad para que ellos imaginen y jueguen a ser chef, se transversaliza con la biología en cuanto a que conocen ingredientes, leen la información de los empaques y analizan dicha información para jugar con su creatividad y saber que plato van a preparar.</p>		
--	--	--	--	--

	<p>Para finalizar la función se preparará una deliciosa malteada de chocolate, al igual que los demás empaques se leerá el nombre del producto, sus ingredientes, y la información que requiera pertinente para esta culinaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A cada estudiante se le entrega la letra de la canción para ser leída y luego cantada con el vídeo. ✓ Luego consumirán la malteada <p>Al terminar escribieron en una página de Microsoft Word sus comentarios y opiniones respecto a la actividad, para lo cual expresaron mediante escritura en sus computadores: SGM Me gusto la lectura y sobre todo el juego a ser chef, me permite imaginar muchas recetas de cocina, MFM aprendí que la cocina es un trabajo muy importante, GAJA conocí muchos ingredientes y su valor nutricional y lo importante que son las etiquetas de los alimentos, MRMA que divertido disfrazarse de chef, GNJS me parecio divertido porque siempre he soñado ser chef y mis padres no me dejan cocinar,</p>		
--	--	--	--

	<p>OMML lástima que se acabó muy rápido, quiero más actividades como esta, LLA aprendí que para hacer una receta se necesitan ingredientes para obtener los alimentos, CRMC hasta para cocinar se necesita saber leer.</p> <p>Quedará como evidencia el gorro de chef y la canción para luego nuevamente ser interpretada en la última función. (transversalidad con la clase de música)</p>		
	<p>Taller No.5 “El youtuber literario una función para no perderse” con este taller se desarrolló la tercera función.</p> <p>Esta función tiene transversalidad con el área de informática, la docente saca de “La cajita literaria Insante” un celular, luego abre el canal YouTube y realiza preguntas a los estudiantes si lo conocen y si alguna vez lo han utilizado, GNJS mi primo tiene un canal, OJS sirve para escuchar musuca y ver videos, GAJA YouTube es para subir y ver videos que otras personas realicen. Luego de los comentarios la docente los invita a ver del cuento: El árbol que no quería morir.</p>	<p><i>Describir</i> <i>Explicar</i> <i>Argumentar</i> <i>Debatir</i> <i>Interpretar</i></p>	<p><i>Equipo de cómputo con internet</i> <i>Celular con internet</i></p>

	<p>(Xuvencos, 2012) los estudiantes muy juiciosos e interesados por el cuento guardan silencio y ven el vídeo con mucha concentración.</p> <p>Una vez observado el cuento dramatizado, se realizarán preguntas alusivas y su respectiva evaluación en la bitácora.</p> <p>Se les invita a ser youtubers literarios, para saber qué hace un YouTuber se observará el siguiente video: (Vbon, 2018) https://www.youtube.com/watch?v=I_6MvWzNZwI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguidamente se dan las pautas para hacer este trabajo con ayuda de los padres de familia: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Leer un texto de literatura infantil o colección de cuentos, o poemarios infantiles en internet de escritores colombianos, como Jairo Anibal Niño, Rafael Pombo, Celso Román, Yolanda Reyes, Juliana Muñoz Toro, entre otros. También se podrá con el texto de plan lector propuesto para el curso 		
--	--	--	--

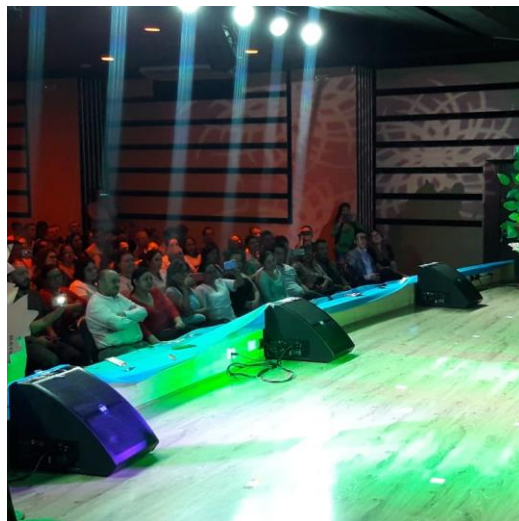
		<p>“El río de los castores” del escritor español Fernando Martínez Gil.</p> <p>✓ Una vez realizada la lectura realizar un vídeo no mayor a tres minutos, para elaborarlo tener en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Utilizar un lenguaje claro➤ Promocionar el texto leído de una manera creativa, ejemplo: disfrazarse del personaje principal, hacer partícipe del vídeo a más personajes.➤ Contar parte de la historia, pero no narrar el final para motivar a leerlo a los demás.➤ Especificar el nombre del autor o la fuente que se utilizó para hacer la lectura.➤ Subir el vídeo al canal YouTube y compartirlo al grupo que la docente de informática cree para este fin.➤ Todos deben ver los vídeos y darle like al que le llame la atención.		
--	--	---	--	--

		<p>➤ Al final todos deben haber visto los vídeos de todo el grupo</p> <p>Al final del proceso los estudiantes debaten sobre todos los cuentos socializados respecto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personaje favorito • Cuento favorito • Final favorito <p>Los estudiantes deben explicar el porqué de sus elecciones.</p> <p>Es realmente importante para lograr el desarrollo integral de un niño, niña, adolescente o joven es fundamental que crezcan en un ambiente protector familiar, donde el afecto, el respeto, el cuidado, el amor y la protección les permitan desarrollarse plenamente hasta lograr una vida independiente y autónoma. En el desarrollo se evidenció espacios de aprendizaje, de reflexión, de intercambio de experiencias entre estudiantes y padres de familia. Se evidencio mejores resultados en aquellos equipos de trabajo</p>		
--	--	--	--	--

		<p>donde se contó con la colaboración de los padres.</p> <p>Para este taller se organizaron en grupos no mayores a cuatro integrantes y desarrollaron un trabajo conjuntamente, produjeron un vídeo grupal.</p> <p>Al finalizar el trabajo cada estudiante contará su experiencia en clase y evaluará su proceso de lectura en la bitácora: QGA es interesante conocer como ser YouTuber, me gusto todo lo aprendido y me interesa ser en un futuro una You tuber, SGM es una experiencia muy divertida, me interesa todo lo que tenga que ver con tecnología, SNJJ me gusta muchos YouTuber y soy fan de algunos, CAM en mi casa no me permiten usar internet, únicamente para las tareas, MFM en mis ratos libres me gusta ver canales de YouTube se aprenden muchas cosa.</p>		
Evocación Cierr e	1 hora	<p>Taller No.6 ¡Último día de función! Momento: Colectivización del proyecto “La Cajita Literaria Insante”</p> <p>Al desarrollar la secuencia didáctica diseñada, se realiza una última función</p>		

	<p>con la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa con el objetivo de mostrar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y qué está haciendo la escuela para que nadie se quede atrás. Asimismo, es una oportunidad clave para replantear estrategias que ayuden al logro de los aprendizajes.</p> <p>A lo largo del año escolar y específicamente de la secuencia didáctica, los estudiantes van adquiriendo diferentes competencias y aprendizajes, cuyos procesos no siempre son vistos por la comunidad educativa. En este sentido a través de este espacio llamado la última función se realiza la colectivización del proyecto para mostrar las evidencias de aprendizaje y los resultados del proyecto.</p>		
--	---	--	--

Ilustración 13. Presentación
colectivización del proyecto



Fuente: Autora

Ilustración 14. dramatización de la
lectura.



Fuente: Autora

--	--	--	--	--

Anexo 3. Batería de evaluación de la prueba diagnóstica

COMPRESIÓN LECTORA (LITERAL)	
Cumple	El (la) estudiante responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto. 1. (A) 2. (C)
No cumple	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto.

COMPRESIÓN LECTORA (INFERENCIAL)	
Cumple	El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto. 3. (C) 4. (A)
No cumple	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto.

COMPRESIÓN LECTORA (CRÍTICA)	
Cumple	El (la) estudiante responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto. 5. (B)

No cumple	El (la) estudiante no responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito del texto, el contenido o la forma del texto.
-----------	--

COMPRESIÓN LECTORA																				
PREGUNTA	1				2				3				4				5			
RESPUESTA	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
A																				
COMPRESIÓN	LITERAL				INFERENCIAL				CRÍTICA											
	CUMPLE		NO CUMPLE		CUMPLE		NO CUMPLE		CUMPLE		NO CUMPLE									

Anexo 4. Diario pedagógico

TALLER	OBSERVACIONES		
	Actitudes de los estudiantes frente al método y la tecnología	Impacto de elementos de ambientación y escenarios en la atención	Impacto de elementos de ambientación y escenarios en la proactividad y participación
Taller 1	<p>Los estudiantes se muestran interesados en el tema de la magia, se muestran curiosos con cada elemento que compone en escenario, hacen muchas preguntas de expectativa, tales como: ¿ahora las clases van a ser así?, ¿para qué es todo esto? y expresiones como: ¡me gusta mucho esto!</p> <p>A los estudiantes les atrae mucho la proyección del video, por su colorido y uso de dibujos animados que motivan a la lectura. En el momento de iniciar la proyección, los estudiantes guardaron total silencio, mostrándose con una amplia expectativa frente al video de youtube.</p>	<p>Los estudiantes se muestran dispersos al encontrarse con todos los elementos de ambientación, pues es nuevo para ellos y les genera gran incertidumbre; sin embargo, una vez se familiarizan con el entorno y se les pide orden, se muestran muy atentos y en silencio.</p>	<p>Los estudiantes quieren tocar los elementos que hacen parte de la ambientación, interactuar y hacerse parte del entorno.</p>
Taller 2	<p>Algunos de los estudiantes pidieron que se les pusiera el gorrito de mago mientras participaban en la lectura compartida, evidenciándose un</p>	<p>Los estudiantes al principio hablan mucho entre sí, sin embargo, se destaca que las</p>	<p>Todos los estudiantes se muestran interesados en intervenir en la lectura conjunta,</p>

	<p>impacto positivo y aceptación del método empleado. Los estudiantes también se mostraron muy atraídos por el recurso interactivo complementario empleado para apoyar el taller, algunos quisieron acercarse al computador desde el que se estaba proyectando, mostrando también su deseo de interactuar con la herramienta.</p>	<p>conversaciones están relacionadas con el escenario, escuchándose expresiones tales como “tan bonito eso”, “es chévere”.</p>	<p>algunos incluso piden que los deje participar de nuevo.</p>
<p>Taller 3</p>	<p>Los estudiantes se muestran muy cómodos con la metodología de trabajo, la aceptación es inminente en la medida en que sus actitudes expresan alegría, entusiasmo e intención de integración e interacción. En cuanto el uso de YouTube para el baile del marciano, se observa gran efusividad, los estudiantes bailan al ritmo de la música e imitan las imágenes proyectadas; incluso, al finalizar la actividad, piden que se busquen más videos para seguir bailando.</p>	<p>Los estudiantes se muestran muy atentos todo el tiempo, respetando las instrucciones dadas para cada actividad. No se presenta ningún tipo de inconveniente relacionado con indisciplina. Cuando presentan dudas levantan la mano para pedir la palabra sin generar ningún tipo de desorden.</p>	<p>Los estudiantes se muestran muy participativos y espontáneos, bailan y quieren participar en todas las actividades.</p>
<p>Taller 4</p>	<p>Los estudiantes se muestran muy activos y se mueven al ritmo de la música, al momento de plasmar de manera escrita sus experiencias y emociones entorno a la actividad a través de Microsoft Word, se muestran deseosos por escribir. Dado que algunos computadores tuvieron que ser compartidos, se presentaron algunas discusiones leves “¡yo escribo</p>	<p>Los estudiantes se muestran atentos en casi toda la actividad; sin embargo, hay un poco de indisciplina al momento de plasmar sus experiencias en Microsoft Word, puesto que el hecho de compartir los computadores generó un poco de distracción y discusión.</p>	<p>Los estudiantes se mostraron proactivos a lo largo de todo el taller.</p>

	primero!”, “¡Déjeme a mi!”; estas situaciones fueron controladas fácilmente por la docente.		
Taller 5	Los estudiantes se muestran muy interesados tanto en leer, ver videos en youtube y en compartir videos. La dinámica del taller 5, al igual que en los talleres anteriores, refleja gran aceptación.	Los estudiantes se muestran muy atentos y obedientes a todas las instrucciones. La atención es permanente, desde el principio hasta el fin de la actividad.	Los estudiantes ya se muestran más familiarizados con el escenario, en esa medida se muestran proactivos e interesados en interactuar, pero ya de una manera mucho más tranquila que al principio, cuando todo era una novedad.
Taller 6	En la fase de cierre se realizó una actividad de dramatizado para la cual los estudiantes se mostraron muy motivados y obedientes. La cooperación en esta actividad colectiva destacó significativamente, se logró un excelente trabajo en equipo con excelentes resultados. La satisfacción al finalizar también fue evidente.	Los estudiantes se mostraron muy contentos con los disfraces, en esa medida permanecieron muy atentos y colaboradores con todas las instrucciones.	Todos los estudiantes se mostraron muy participativos y proactivos, la temática de la magia fue muy acertada, ya que a todos les llamó la atención, y en esa medida, todos quisieron ser partícipes de los talleres.

4. Referencias

(s.f.).

Adams, Finn, Moes, Flannery, & Rizzo. (2009). The virtual reality classroom.

Childneuropsychology, 15, 120-135.

Aguilar, B. (2015). *Efectos del uso del Forbrain en los procesos lectores*. Málaga:

<https://docplayer.es/10569103-Efecto-del-uso-del-forbrain-en-los-procesos-lectores.html>.

Alegre-Calderón, I. I.-S. (2012). USO DE LA PLATAFORMA MOODLE COMO

HERRAMIENTA PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA DE ESTUDIANTES EN

ELESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista de comunicòn Vivat*

Academica.

Alpizar, M. (2014). *Actitudes del Docente de matemáticas de enseñanza secundaria en la*

relación docente- estudiante. Barcelona:

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/133226/maar1de1.pdf?sequence=1>.

Ana Cristina Urquidi Martin, M. d. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un

estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista Electronica de*

Tecnologia Educativa EDUTEC-E.

Ana Cristina Urquidi Martin, M. d. (2014). Aprendizaje a través de juegos de simulación: un

estudio de los factores que determinan su eficacia pedagógica. *Revista EDUTEC-E*.

ANDRADE SOSA, Hugo y MAESTRE GÓNGORA, Gina . (2010). *Acomañamiento educativo en el proceso de apropiación de la Tecnología de la Información por comunidades colombianas*. Bucaramanga: UIS.

Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Espanola De Linguistica Aplicada*(23), 9-30.
Recuperado el 12 de 6 de 2020, de
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>

Araujo, & Shadwick. (2008). *Tecnología educacional*. Barcelona.

Araya, V., Alfaro, M., & Andonegui, M. (2007). *CONSTRUCTIVISMO: ORIGENES Y PERSPECTIVAS*. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de
<https://redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

Arce, L. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recurso digitales del aprendizaje*. Chile:
http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%2021_09_15%20revisada.pdf?sequence=1.

Área, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*.

Arteaga, A. N., & Barbosa, A. T. (2019). *Caracterización de las habilidades lectoras en un niño de 8 años diagnosticado con dislexia*. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/14757>

Arturo Castañeda Castañeda, J. C. (2013). *EL USO DE LAS TIC EN EDUCACIÓN PRIMARIA: LA EXPERIENCIA EN ENCICLOMEDIA*.

Arturo Castañeda, J. C.–U. (2013). *El uso de las TIC en primaria: La Experiencia en ciclo Media*. Mexico: Primera Edición: Noviembre 2013 Editado en México ISBN: 978-607-9063-18-4.

Arturo Castañeda, Jesus Carrillo Álvarez (BYCENED – UPD) Zaira Zumiko Quintero Monreal. (2013). *El uso de las TIC en primaria: La Experiencia en ciclo media*. Mexico: Primera Edición: Noviembre 2013 Editado en México ISBN: 978-607-9063-18-4.

Ausubel, D. (1983). *Amazonas*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2017, de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38902537/Aprendizaje_significativo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1505369544&Signature=RDY9ZCg5Ow4PGROfgO2H0u14B3s%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJ

Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas .

B, B., & Bricklin M. (1998). *Causa psicologica del bajo rendimiento escolar*. México.

- Baelo, R. Á., & Álvarez Baelo, R. (Noviembre 2009). LAS TECNOLOGIA DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Iberoamericana de educación*, 5-10.
- Baelo, R. (Noviembre 2009). LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACION EN LA EDUCACION SUPERIOR. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 - 10.
- Bandera, P. F. (2003). *Programa general de acciones recreativas para dolescentes, jovenes y adultos*. Bogotá.
- BARROS, A. V. (2013). *CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN DOCENTE UNIVEERSITARIA DE ALUMNOS DE PRIMER AÑO*.
- BARTOLOMÉ, A. (2005). *El impacto de las nuevas tecnologías en la educación* .
- Bautista, A. (1994). *Uso educativo de las TIC*. <http://jei.pangea.org/edu/f/tic-uso-edu.htm>.
- Bello, E. E. (2014). *Factores determinantes de la comprensión lectora: motivación intrínseca, autoestima, rendimiento académico; un estudio con estudiantes del área de la saluda y humanidades*. Chile:
http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1176/1/Espitia_Bello_Edwin.pdf.
- Benavides, G. Z. (1998). *Lúdica: Una opción para comprender*. Caldas.

Benbenaste, N., Luzzi, S., & Costa, G. (2007). *VIGOTSKY: DESDE EL MATERIALISMO HISTÓRICO A LA PSICOLOGÍA Aporte a una teoría del sujeto del conocimiento.*

Recuperado el 9 de 6 de 2020, de

http://cienciared.com.ar/ra/usr/3/216/n7_vol3pp13_32.pdf

Betancourt Sáez, M. p., & Muñoz, A. E. (2007). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora, en la Escuela Rosalina Pescio Vargas, comuna Peñaflor.*

Recuperado el 19 de 7 de 2020, de

<http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/548>

Betancur, M. (16 de Julio de 2002). *Al tablero.*

Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum.* Houghton Mifflin Company.

Bonilla, C. (1998). *Congreso Nacional de Recreación. Aproximación a los conceptos de lúdica y ludopatía.* Manizales.

Bravo. (1991). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar.* Santiago de Chile.

Bravo, A. A. (2009). *Relación entre la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria en un distrito de Lima.* Recuperado el 12 de 6 de 2020, de

<http://redalyc.org/pdf/1471/147117618012.pdf>

Brenda Luz Colorado-Aguilar, R. E.-N. (2012). *La usabilidad de TIC en la práctica educativa. Revista de Educación a Distancia.*

- Calderón, E. (2012). *Desarrollo de procesos de pensamiento lógico matemático y verbal en niños de preescolar*. México:
https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/571631/DocsTec_12594;jsessionid=1C6FDAC69DA27062E92AE63CB5950529?sequence=1.
- Campión Raül Santiago, A. F. (2014). PUEDEN LAS APLICACIONES EDUCATIVAS DE LOS DISPOSITIVOS MOVILES AYUDAR A DESRROLLAR LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. *Revista Electronica de Tecnología Educativa*.
- Campión Raül Santiago, V. M. (2017). Los contenidos digitales en los centros. *Revista Latino Americana de laa Tecnología Educativa*.
- Campo, J. M. (2012). *Apropiación, uso y aplicación de las TIC en Iso procesos pedagógicos que dirigen los docentes en la institución educativa núcleo escolar rural Corinto*. Palmira:
<http://bdigital.unal.edu.co/6745/1/jasminlorenamunozcampo.2012.pdf>.
- Caride, J. A., Caballo, M. B., & Gradañlle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos*, 17(3), 7-18.
Recuperado el 19 de 7 de 2020, de
https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707
- Carme Pinya Medina, M. R. (2013). *La Webquest como Herramienta de enseñanza aprendizaje en la Educaciòn Superior*.

CARVAJAL OLAYA, P., TREJOS CARPINTERO, A. A., & MONTES GARCÍA. (2010).

COMPETENCIA LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DE LA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO .

Pereira.

Cassany, D. (2006). *TRAS LAS LINEAS. Sobre la lectura contemporanea.* Obtenido de

[https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-l
ineaspdf-WB5V4-articulo.pdf](https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf)

Castañeda, E. (2016). *Ampliación de la jornada escolar por medio de le herramienta TIC. .*

Chia.

Castro, P., & Antonio, C. (2013). *La tecnología educativa en la era de la información.*

Recuperado el 12 de 6 de 2020, de <http://elementos.buap.mx/num90/pdf/9.pdf>

Cerrillo, P., & Padrino, J. (2001). *Habitos lectores y animación a la lectura .* Cuenca : Editorial

de la Universidad .

César Alberto Collazos, J. M. (2006). Cómo aprovechar el " aprendizaje colaborativo" en el aula.

Revista Scielo.

CHILÓN CARRASCO JENY, DIAZ ALCÁNTARA ISABEL, & OTROS. (2008). *Análisis de*

la utilización de las TIC en las IE públicas del nivel secundario del distrito de

Cajamarca. Lima:

<https://ticbiologiabachillerato.files.wordpress.com/2013/04/55499717-tesis-en-educacion-tecnologias-de-informacion-y-comunicacion.pdf>.

Colàs Bravo Maria del Pilar, C. J. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *Revista latino Americana*.

COLEGIO NUESTRA SEÑORA DEL DIVINO AMOR. (2018). *Manual de Convivencia*. Bucaramanga.

Colina, L. (2008). Las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación a distancia. *Laurus*, 309.

Coll, C. M. (2006). Anàlisis y Resolució de Casos- Problema Mediante El Aprendizaje Colaborativo. *Revista de Universidad Y Sociedad del Conocimiento*, 3 (2).

COLOMBIA. (1986). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.

Cominetti, & Ruiz. (1997). *Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el genero*. Honduras.

confio, E. T. (27 de mayo de 2017). *En TIC confio*. Obtenido de <http://www.enticconfio.gov.co/que-son-las-tic-significado>

Cooper, D. (2002). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. México.

Córdova, A. (2013). *Linternas y bosques* . Recuperado el 22 de Marzo de 2019, de <https://linternasybosques.wordpress.com/sobre-el-blog/#>

CUARTAS ZAPATA, Dora.; OSORIO ROJO, Claudia & otro . (2015). *Uso de las TIC para mejorar el rendimiento en matemáticas en la escuela nueva*. Medellín:
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2840/T.G-Dora%20C.%20Cuartas%3B%20Caludia%20M.%20Osorio%3B%20Lilian%20Y%20Villegas.pdf?sequence=1>.

CUEVA PAULINO, Godofredo y MALLQUI SOMOZA, Raúl. (2014). *Uso de software educativo PIPO en el aprendizaje de matemática en los estudiantes de quinto grado de primaria*. . Perú:
http://repositorio.ucss.edu.pe/bitstream/handle/UCSS/135/Cueva_Mallqui_tesis_maestr%C3%ADa_2014.pdf?sequence=5&isAllowed=y.

DAVID AUSUBEL, N. ., (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.)*. New York: Rinehart & Winston.

DÍAZ, F. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* . Trillas .

Domingo J. Gallego, M. C. (2009). *LA PIZARRA DIGITAL INTERACTIVA COMO RECURSO DOCENTE*.

Dora Valencia y Lina Ascanio. (2018). *Implementación de medios audiovisuales como estrategia lúdica en el proyecto lecto escritor en la Institución Educativa El Tagui de Sabana de Torres con los estudiantes del grado cuarto sede 1 para mejorar el nivel interpretativo en comprensión lectora*. Sabana de Torres.

- Echeverry, J. H., & Gómez, J. (2009). *Lúdica del maestro en formación*.
- Ecured. (2017). *Ecured*. Obtenido de https://www.ecured.cu/Tecnolog%C3%ADa_educativa
- Educatiòn, Cardinale Principales of Secondary. (1918). *CARDINAL PRINCIPLES OF SECONDARY EDUCATION*. Washington.: UNIVERSITE OF CALIFORNIA LIBRARY .
- Elida Giraldo Gil, S. F. (2012). *ENFOQUES CURRICULARES: ORIENTACIONES Y PERSPECTIVAS EN LAS PROPUESTAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS/AS*.
- ELLIOTT, J. (1991). *EL CAMBIO EDUCATIVO DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN*. MADRID, ESPAÑA: EDICIONES MORATA.
- Enrique Riquelma, F. M. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Revista scielo*.
- Escobar, F. (2016). *El uso de las TIC como herramienta para la motivación de los docentes en el proceso de aprendizaje y enseñanza en la asignatura de inglés*. Medellín.
- Escobedo, H., Jaramillo, R., & Bermudez, A. (2004). *Enseñanza para la comprensión*. Recuperado el 12 de 6 de 2020, de <http://redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>
- Espinosa, L. A., & Tamayo, A. M. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento*

Psicológico, 5(12), 125-138. Recuperado el 11 de 6 de 2020, de

http://portales.puj.edu.co/psicorevista/components/com_joomlib/ebooks/ps12-9.pdf

Espinosa, R. D. (2016). *USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA AUTOMATIZACIÓN*.

Espinoza, M. A. (2012). *Las TIC en Educación Primaria y Secundari: un estado del arte*. Costa Rica.

Esteban, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

ESTEBAN, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

Fajardo, G. P., & Riasgos Erazo, S. C. (Enero - Abril de 2011). PROPUESTA PARA LA MEDIACIÓN DEL IMPACTO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. *Educ.Educ*, 14(1), 169-188. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v14nl/v14n1a10pdf>

Fernandez, S., & Rosales, M. (2014). *Administración educativa: la planificación estratégica y las prácticas gerenciales integrando la tecnología, su impacto en la educación*. Buenos Aires.

- Ferreiro, E. (1997). *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*. Recuperado el 2 de 8 de 2019, de http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0103-40141997000100015
- Flix, C. T. (2008). *Orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura de la música en la etapa de Educación Primaria*. Recuperado el 11 de 6 de 2020, de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11539/2/didactica_lenguaje_musical.pdf
- Gallego. (1997). *Las estrategias cognitivas en el aula*. Madrid.
- GARCÍA VALCÁRCEL, Ana., GÓMEZ PABLOS, Verónica & otros. (2014). *Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria*. . Castilla : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4524706>.
- García, & Magaz. (2000). *Actualidad sobre el TDA-H*.
- García, E. (2009). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. Madrid.
- GARCÍA, E. G. (2009). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. Madrid: Plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad.
- García, F. (2011). *Influencia de las TIC en el aprendizaje significativo*. España.
- GARCÍA, G. (2005). *Modelos de Comunicación e Internet*. <https://www.ull.es/publicaciones/latina/l/ainara06.pdf>.

- GARCÍA, S. A. (2015). *USO DE BLOGS COMO HERRAMIENTA DE PRODUCCIÓN ESCRITA EN BOGOTÁ*.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples la teoría en la práctica*. España: Paidós.
- GARZÓN, G. (2015). *Marco Teórico*.
- Genovard, Gotzens, & Montané. (1987). *Psicología de la educación*. Barcelona.
- Gértrudix Barrio, F., & Barroso Megías, M. (2016). *¿Es posible integrar los dispositivos móviles en Educación Primaria como recurso educativo?*
- Gibson, J. (2008). *Los sentidos considerados como sistema de percepción*. Boston.
- Giraldo, B. y. (2013). *bianneygiraldo*. Obtenido de <https://bianneygiraldo77.wordpress.com/category/capitulo-iii/>
- Gómez, M. d., & García Gómez, A. (Enero - Junio de 2013). PROGRAMA DE ENSEÑANZA LUDICA: Un espacio para todos. *Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*(10). Obtenido de <http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/educacion/C27.pdf>
- González, B. B. (2009). La observación participante en primaria: ¿Un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. *Aibr-revista De Antropología Iberoamericana*, 4(2), 229-244. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039014>

- González, J. E., & Juan, I. O. (2008). *Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa*. Recuperado el 23 de 8 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2549920>
- GONZÁLEZ, J. F. (2016). Encuentro Distrital de Educación Matemática EDEM.
- González, L. (2008). *La lectura de la lectura: hábitos y políticas*. Recuperado el 12 de 6 de 2020, de <http://lalectura.es/2008/gonzalez.pdf>
- Goróstegui. (1997). Síndrome de déficit de atención con hiperactividad.
- Granè, M. (2009). *Algunas consideraciones acerca de la Educación Virtual*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- GUERRERO, A. J. (28 de agosto de 2011). *El proceso de enseñanza- Aprendizaje mediante el uso de plataformas virtuales en distintas etapas educativas*. Obtenido de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/ca/software/software-educativo/1007-monografico-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-mediante-el-uso-de-plataformas-virtuales-en-distintas-etapas-educativas>.
- Guido, L. M. (2009). *Tecnología de la información y la comunicación*. Argentina.
- GUTIÉRREZ ESTEBAN, Prudencia; YUSTE Tosina.; CUBO DELGADO, S.; FUSTES, M. (2011). *Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias TIC aplicadas a la educación*. Granada : <http://www.redalyc.org/pdf/567/56717469013.pdf>.

Guzmán, E. (2014). *Influencia de la TIC en la comprensión lectora*. Bogotá :

http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/17972/26071081_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Henao, A., & L, R. S. (2003). *didáctica un modelo de incorporación de TIC en el aula*.

Obtenido de

http://didactica.udea.edu.co/proyectogrado3/informe_final_un_modelo_de_incorporacion_de_TICs_al_aula_de_.pdf

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación* . Mc Graww Hill.

Hernández, G. (2015). Análisis del uso y manejo de la plataforma Moodle en docentes de matemáticas, para el desarrollo de competencias integrales en estudiantes de primaria.

Revista Q, Vol. 10 | No. 19.

HERNÁNDEZ, N. B. (1 de Marzo de 2014).

<http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13579131>. *EL TIEMPO*.

herrera, M. P. (2012). Uso de TIC en escuelas públicas de Ecuador: análisis, reflexiones y valoraciones. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Herrera, N. A. (2013). Propuesta de acompañamiento a los docentes de la Escuela Normal superior.

Herrero, M. J., Tena, V. P., Ruiz, J. M., Diago, C. C., Hierro, R. S., & Casas, A. M. (2016).

MOTIVACIÓN Y ESTILO ATRIBUCIONAL SOBRE EL RENDIMIENTO

ACADÉMICO EN EDUCACIÓN INFANTIL. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de psicología*, 1(1), 101-110. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de <http://infad.eu/revistainfad/ojs/index.php/ijodaep/article/view/52>

Hurtado, S., & Francisco, J. (2011). *Paneles prefabricados de hormigón en fachadas*.

Recuperado el 2 de 8 de 2019, de <http://oa.upm.es/4518>

IBERTIC. (2012).

https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF.

IBERTIC. (2012).

https://s3.amazonaws.com/ed.edim.co/5795080/tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf?response-content-disposition=filename%3D%22tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf%22%3B%20filename%2A%3DUTF-8%27%27tutorial_de_edmodo_docentes_2013.pdf&AWSAccessKeyId=AKIAJXGLF.

Recuperado el 03 de 2018

ICFES, (. E. (2006). <http://www.icfes.gov.co>. Bogotá. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional .

Itziar Rekalde Rodríguez, J. G. (2015). *EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS: UN CONSTANTE DESAFÍO*. *NNOVACIÓN EDUCATIVA*, n.º 25, 2015: pp. 219-234 .

Jiménez, C. (1997). *La lúdica como experiencia cultural*. . Bogotá : Magisterio.

Jolibert, J. (2007). *Vivir produciendo textos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Jorge Martínez Cortés, V. R. (2016). M-LEARNING RECURSO PARA ESTUDIANTES INVIDENTES EN SUS ÁREAS DE CONOCIMIENTO. *Revista Iberiamerivcana de Producción Académica y Gestión Educativa*.

JUAN CARLOS TEDESCO, NICOLÁS BURBULES, JOAQUÍN BRUNNER, HELENA MARÍN, PEDRO HEPP & OTROS. (2007). Ponencias del Seminario Internacional ¿Cómo las TIC transforman las escuelas?
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001824/182434s.pdf>, 71-80.

Kinsbourle, & Kaplan. (1990). Problema de atención y aprendizaje en niños. México.

Larghi, S. B. ((otoño 2013). LO POPULAR A PARTIR DE LA APROPIACIÓN DE LAS TIC.
Revista Question – Vol. 1, N.º 38, Question – Vol. 1, N.º 38.

- LIMA, M. S. (2016). *El descubrimiento del aprendizaje según Brunner* .
http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8517/1/E-5199_LIMA%20ALVARADO%20MAR%C3%8DA%20SOLEDAD.pdf.
- Litwin, E. (Diciembre 2007). *Cuadernos de Investigación Educativa*. Uruguay: Publicación anual del Instituto de Educación.
- Lobo, G. P. (2015). Competencias TIC en docentes del inglés a nivel de básica primaria en las IE oficiales de la región caribe de Colombia. *Revista Dialnet*.
- López, L. F., & Casillas, J. C. (2012). *Impacto de un programa de comprensión lectora*. Recuperado el 2 de 8 de 2019, de <http://redalyc.org/html/270/27024686003/index.html>
- LUJUAN, G. (2011). *“Estudio de las Tecnologías de Información y la Comunicación* .
<https://www.uns.edu.pe/recursos/investigaciones/92.pdf>.
- Maldonado, G. (2014). *Uso de las TIC como estrategia de enseñanza de Geografía de cuarto, quinto y sexto grado de educación básica*. Honduras.
- Maloof Diaz, A. (2014). *Escritura a la mano de las nuevas Tecnologías*.
- Marelvís, V. (2014). El uso de un Blog para desarrollar la producción escrita en los estudiantes de noveno grado de una institución Educativa oficial de Barrancabermeja.

María Angèlica Muñoz San Martín, J. A. (2012). Características de integración curricular de la informática Educativa en el currículo de aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*.

María Angèlica Muñoz, y Juan Alberto Sanhueza. (2012). Características de integración curricular de la informática Educativa en el currículo de aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1449120>.

Mariño, J. C. (Octubre de 2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Universidad y sociedad del conocimiento*, 5(2).
Obtenido de <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf>

MARQUES, P. (2000). *Impacto de las TIC en la educación* .
<http://peremarques.pangea.org/siyedu.htm>.

Marqués, P. (2001). *Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y*. Barcelona :
CissPraxis.

Martin Martinez. (2007). Características de la integración curricular. *Revista Iberoamericana de la educación*.

Matlin, M. (1996). SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN. *Prentice Hall*, 554.

MEECE, J. (2000). *Desarrollo cognositivo: las teorías de Piaget y Vigotsky*.

Membrilla, J. A. (2001). *Intervención educativa para la mejora de la capacidad de atención-reflexión y su incidencia en la lectura*. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=925529>

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá .

MEN. (2002). *Dirección de calidad para la educación preescolar, básica y media* .

Subdirección de referentes y evaluación de la calidad educativa. Bogotá: Universidad Nacional.

MEN. (2005). *Uso pedagógico y medios de comunicación. Exigencia constante para docentes y estudiantes. Al tablero*.

MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá:

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf.

MEN. (2010). *Niveles de comprensión lectora*. Bogotá :

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_comprension_lectora_leng.pdf.

MEN. (2015). *Plan Nacional de Lectura*. Bogotá.

MEN, M. d. (2017). *Reporte de la Excelencia*.(*Icfesinterativo.gov*).

MEN, M. d. (2017). *Reporte de resultados*.(*Icfesinterativo.gov*).

MEN, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2008). *Altablero*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-183960.html>.

Mente, P. y. (2019). *Psicología y Mente*. Recuperado el 23 de Mayo de 2019, de

<https://psicologiaymente.com/cultura/fabulas-de-esopo>

Merchán, P. C. (13 de Agosto de 2014). *Las TIC como herramientas facilitadoras en la gestión pedagógica*. Recuperado el 2017, de www.inutecnologiaca.educ.co:

http://www.unitecnologica.edu.co/newsletter/educacionadistancia/2014/boletin006/noti_apliaciones/005-lastic/index.html

Mineducacion. (30 de Junio- Julio de 2004). Altablero. *El periodico de un pais que educa y que se educa*.

Ministerio de Educación MEN. (2015). *Matriz de Referencia*.

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

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Estándares Básicos de Matemáticas*. Bogotá:

Imprenta Nacional de Colombia. consultado

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/articles-352712_matriz_1.pdf.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). *Decreto 1860*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (1994). *Ley General de Educación 115*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2006). *Lineamientos de matemáticas*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2009). *Guía 34*.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje*.

Ministerio de Educación Nacional. MEN. (2016). *Altablero*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87177.html>.

Mónica Rosas y Martha Vargas. . . (2010). *Análisis sobre la incidencia de la aplicación de tecnologías en el aula*. Bogotá.

Morales, L. (2013). *Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto por medio de herramientas TIC*. Bogotá:

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8794/UN%20ACERCAMIENTO%20A%20LA%20LECTURA%20CR%20C3%8DTICA%20PARA%20NI%20C3%91OS%20DE%20GRADO%20CUA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Moreira, A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre:

http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf.

MOREIRA, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Brasil:

<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>.

MOREIRA, M. A. (2010). The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools.

Case studies. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf, 77-97.

Muñoz, D. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Maestría en Educación. . Ibagué:*

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1642/1/Trabajo%20de%20Grado%20-%20Diana%20Marcela%20Mu%C3%B1oz%20Moreno.pdf>.

Muñoz, J. (2012). *Apropiaciòn, uso y aplicaciòn de las TIC en los procesos pedagògicos que dirigen los docentes de la Instituciòn Educativa Nùcleo Escolar Rural Corinto.*

Natale, V. D. (1990). Estilo de aprendizaje y rendimiento académico. *Estilo de aprendizaje, 1(5).*

Nieto, J. E. (2017). Enseñanza de las Estrategias de Comprensión del Lenguaje Escrito:

Selección y secuenciación de objetivos y contenidos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(6), 1-32.* Recuperado el 7 de 6 de 2020, de

http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espannol/art_6_66.pdf

NORIEGA, R. (2017). *Uso de las TIC y el aprendizaje en el área de Ciencia y Tecnología.*

Lima.

Olaya García, E. y. (2016). *USO DE LA PLATAFORMA SOCIAL - EDUCATIVA EDMODO*

PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN. Lima perù: UNIVERSIDAD PRIVADA

NORBERT WIENER.

Olivera, H. T. (2002). *La atención, aprendizaje y memoria*. México D.F.: Editorial Trillas.

Orjales. (1998). *Deficit de atención con hiperactividad*. Madrid.

Ortega, P. (2014). *Actitudes de los docentes frente al conocimiento y aplicación de las tecnologías de información en el aula de clase*.

Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría de Gestalt. *Revista de estudios sociales*, 89-96.

PACHÓN, A. P. (2015). *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA CON EDMODO*. Bogotá: UNIVERSIDAD DE LA SALLE.

Padrino, J. G. (2005). La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa. *Revista De Educacion*(1), 37-51. Recuperado el 23 de 8 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332451>

Peña, A. (2010). *Enseñanza de la geometría con TIC en la educación secundaria obligatoria*. España : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=27187>.

Perea, J. (2016). *Uso de las TIC y desempeño académico de los estudiantes del grado 8 en el área de matemáticas de la institución educativa técnico industrial marco Aurelio Bernal del municipio de Garagoa Colombia*. . Garagoa: <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/1635>.

- Pérez, M. (2015). Actividad, una secuencia didáctica y pedagogía por proyectos. Tres alternativas para la organización del trabajo de lengua castellana. *Cerlac*.
- Pineda. (1996). Disfunción ejecutiva en niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista neurológica Colombiana*, 16-25.
- Pinzás, J. (2012). *LEER PENSANDO. Introducción a la visión contemporánea de la lectura*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Piragauta, R., & Rubiela, N. (2007). *Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5) de básica primaria*. Recuperado el 12 de 6 de 2020, de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7182/t23.07r638t.pdf?sequence=1&isallowed=y>
- PISA. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. http://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/comprehension_lectora_PISA.pdf.
- Polo, E. R. (2015). *Importancia del uso de las TIC en los procesos de formación integral de la infancia*.
- PONTES. (2005). *Las TIC como herramientas facilitadoras en la gestión pedagógica*. <http://www.unitecnologica.edu.co>.

PORRA ALARCÓN, Carlos y PÉRES LEÓN, Javier. (2017). *Implementación de las TIC como estrategia de apoyo al proceso de lectoescritura. Caso de aplicación: Institución Educativa Maiporé, sede A. Bucaramanga*. Bucaramanga: Textos y Sentidos.

Price, M. S., & Henao Calderón, J. L. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. *Universidad de La Salle. Fundación Universitaria del Área Andina* , 9(1), 89. Obtenido de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/sv/article/view/221>

PUGA, M. D. (2006). *Investigación de las TIC en la educación* (Vol. 5). Santiago de Compostela, España: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa.

Puga, M. d. (2016). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*.

Pulido, J. A. (2013.). *Creencias sobre el uso de las TIC de los docentes de educación primaria en México*. México.

Quintero. (2009). Avances en el transtorno por deficit de atención e hiperactividad. *Revista actas esp psiquitria*, 9(6), 352-358.

Quiroga, G. (2006). METODOS ALTERNATIVO DE CONFLICTOS: PERSPECTIVA MULTIDICIPLINAR. En Q. Gonzalo, *METODOS ALTERNATIVO DE CONFLICTOS: PERSPECTIVA MULTIDICIPLINAR* (págs. 113 -129). Bosnia de Saravejo: Editorial URG.

Rabajoli, G. (2012). *Recursos digitales para el aprendizaje*:. Uruguay.

Ramirez, G. (2008). *Algunas consideraciones acerca de la Educación Virtual*. Bogotá: Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Ramón Cózar Gutiérrez, M. d. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia con el uso de Realidad Aumentada en la formación inicial de maestros. *Revista Científiques de la Universidad de Barcelona*.

Ramòn Còzar Gutierrez, M. d. (2015). Tecnologías emergentes para la enseñanza de las ciencias sociales. Una experienciia con el uso de realidad aumentada en la formación inicial de maestros. . *Revista Digiral EDUCATION*.

Reyes, L. (2012). *Integración de Tecnologías Digitales* . México: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/xplora-pdf/29300.pdf>.

Rgsmusicargentina. (29 de Mayo de 2018). *Youtube*. Recuperado el 22 de Mayo de 2019, de Al tun tun. La cocinerita. Música infantil. Canciones para niños. Canciones para guaguas.: <https://www.youtube.com/watch?v=CCFur5M0qV0>

RIVAS, J. A. (2016). *RELACIÓN ENTRE EL USO DE LA PLATAFORMA VIRTUAL EDMODO Y EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DEL INSTITUTO DOCENTE ARCO IRIS DE LA CIUDAD DE PEREIRA*. pereira.

Rivero, M. J. (2007). *El maestro y la escritura desde la perspectiva de la formación docente*. Recuperado el 2 de 8 de 2019, de <http://redalyc.org/html/410/41080204/index.html>

- Roa, N. (2013). *Uso de herramientas tecnológicas en le aprendizaje de las matemáticas* .
Bogotá: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/Inventum/article/view/532/502>.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo*. Santa Cruz de Tenerife.
- Rodríguez, S. I. (Octubre de 2014). *Impacto de la resolución de problemas en el rendimiento académico en matemáticas*. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/4336/1/1080259393.pdf>
- Romero, L. (28 de Abril de 2014). *Lectura tradiciona versus lectura digital* . Obtenido de http://www.correspondenciasy analisis.com/es/pdf/v4/cnt/3_lectura_tradicional.pdf
- Sacritán, P. P. (2003). *Cuentos para dormir. Cuentopía* . Recuperado el 21 de Abril de 2019, de <https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/la-terrible-invasion-inminente>
- Salamanca, U., & Mireya, E. (2005). *Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Aprendizaje Visor, 2000, 100p*. Recuperado el 8 de 6 de 2020, de <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-docencia-universitaria/articulo/moreira-marco-antonio-aprendizaje-significativo-teoria-y-practica-madrid-aprendizaje-visor-2000-100p>
- Salvador, E. F.-D. (2012). LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN EL USO INNOVADOR DE LAS TIC. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN INFANTIL Y PRIMARIA. *Revista de curriculum y formación del profesorado*.
- Sampiere, H. (2004). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill education.

Sánchez, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico.

Horizonte de la ciencia, 31-38.

Sánchez, J. (2017). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios:: La

"estrategia de lectura significativa de textos". *Electronic Journal of Research in*

Educational Psychology, 2(3), 113-132. Recuperado el 18 de 7 de 2020, de

http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espanol/art_3_33.pdf

Sandín, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. Madrid, España: Macg.

Sandín, M. P. (2003). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACION. FUNDAMENTOS Y TRADICIONES*. MADRID, ESPAÑA: MCGRAUHILL.

Sastre, M. &. (2013). *Dirección de Recursos Humanos, Un enfoque Estratégico.m*. Madrid: McGraw-Hill.

Scheel, J. E. (2000). *Roles alternativos de las tics en educación: sistema de apoyo al sistema de enseñanza aprendizaje*. Chile.

Scheel, J. E., & Laval, E. (4,5 y 6 de Diciembre de 2000). Roles alternativos de TIC en educación: sistemas de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. *Ribie*. Obtenido de <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2000/papers/048.htm>

Skinner. (2009). *Aprendizaje y comportamiento*. Barcelona.

- Solé, I. (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (2009). UTP. (Graó, Ed.) 9-16. Obtenido de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Solomon. (2010). Entorno de aprendizaje con ordenadores. Barcelona.
- Souza, D. (2008). The impact when not diagnosed. *Revista Jbras psiquiatry*, 57(2), 139-151.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development theory and practice*.
- Tamayo, T. y. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Noriega Editores.
- TAPIA, J. A. (1998). *Motivar para el aprendizaje, teorías y estrategias*. . España: Cast, Edebé.
- Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista De Educacion*(1), 63-93. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1332456>
- Tellez, H. (2002). *La atención, aprendizaje y memoria*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Terán, J. P. (2007). *La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos*. Recuperado el 2 de 8 de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/2723326.pdf>

Torres, T. V. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural*. Recuperado el 12 de 6 de 2020, de <https://redalyc.org/pdf/373/37302605.pdf>

UNESCO. (2000). *Desafío de la Educación*. Argentina.

Universidad de la Sabana. (22 de Septiembre de 2014). *Noticias.universias.net.co*. Obtenido de <https://noticias.universia.net.co/actualidad/noticia/2014/09/22/1111887/problemas-comprension-lectora-nueve-cada-diez-casos-pueden-tratar-aula.html>

Uribe, G. (2012). *Desarrollo de la inteligencia matemática mediante el juego en niños y niñas de grado jardín de la Institución Educativa Gimansio Domingo Savio*. Cucuta : <http://docplayer.es/72050300-Gloria-mercedes-uribe-rivera-codigo-universidad-santo-tomas-vice-rectoria-de-universidad-abierta-y-a-distancia-facultad-de-educacion.html>.

Valencia Cagua, D. y Ascanio Botello, L. (2018). *Implementación de medios audiovisuales como estrategia lúdica en el proyecto lecto escritor en la Institución Educativa El Tagui de Sabana de Torres con los estudiantes del grado cuarto sede 1 para mejorar el nivel interpretativo en comprensión lectora*. Sabana de Torres.

Valencia, A. G. (2005). *La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. El caso de México*. Recuperado el 2 de 8 de 2019, de <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1521>

Valenzuela Zambrano, B. y. (2013). *Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. Educ.*

Vazquez, J. (2015). *Círculos de lectura para fortalecer el proceso de comprensión lectora en cuarto grado de primaria. México:*
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/41584/VazquezReyesJoana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Vbon, A. (20 de Abril de 2018). *Youtube*. Recuperado el 23 de Mayo de 2019, de
https://www.youtube.com/watch?v=I_6MvWzNZwI

VIDAL, M. A. (s.f.). Características de la integración curricular de la informática educativa en el currículum del aula multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.

Vielma, E. V., & Salas, M. L. (2004). *Aportes de las Teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner*. Recuperado el 9 de 6 de 2020, de
<http://saber.ula.ve/bitstream/123456789/19513/1/articulo5-4-9.pdf>

VYGOTSKY, L. (1986). *Thought and language*. Barcelona: Paidós.

wehmeyer, M. (2008). *The intellectual disability construct and its relation to human functioning. Intellectual and Developmental Disabilities*. San Diego.

Xuvencos, C. (21 de Junio de 2012). *Yoytube*. Recuperado el 22 de Mayo de 2019, de
<https://www.youtube.com/watch?v=V00M8XWQPf4>

- Yepes, T. A., Puerta, C. A., & Morales, R. M. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud: el diario de campo*. Recuperado el 19 de 7 de 2020, de <https://rieoei.org/rie/article/view/2301>
- Yira Carry y Mónica Fontalvo. (2017). *Didáctica de las matemáticas con el uso de las mediaciones tecnológicas en la Institución Educativa Técnica José Agustín Blanco Barros De Sabanalarga. Maestría en Didáctica*. Barranquilla: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9540/CharisYira2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Youtube. (17 de Septiembre de 2007). *Tatiana*. Recuperado el 22 de Abril de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=0hVfCNkZTdQ>
- Youtube. (2016). *Expediente X - Música Ovni, Extraterrestre*. Recuperado el 23 de Mayo de 2019, de <https://www.youtube.com/watch?v=oLvt9bP9DHA>
- Zapata, M. (2003). Sistema De Gestión Del Aprendizaje -Plataforma De Teleformación. *Revista Digital Obtenida de Http://Www.Um,Es/Ead/Red/9/Sga.Pdf*.
- ZUBIRÍA, M. D. (2006). *Las teorías de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fondo de publicaciones Alberto Merani.
- ZUBIRÍA, M. D. (2008). *¿Qué son las competencias?* México: CEIDE.
- Zúñiga, G. (1998). *La pedagogía lúdica: una opción para comprender*. Colombia: Funlibre.

