

# **Hipertextos Digit@Les: Un Desafío En La Formación De Lectores**

**Elvia Azucena Walteros León**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas  
Facultad De Ciencias Y Educación  
Maestría En Pedagogía De La Lengua Materna  
Bogotá D.C.  
2016**

**Hipertextos Digit@Les: Un Desafío En La Formación De Lectores**

**Elvia Azucena Walteros León**

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la  
Lengua Materna**

**Directora**

**Sandra Patricia Quitián Bernal**

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas  
Facultad De Ciencias Y Educación  
Maestría En Pedagogía De La Lengua Materna  
Bogotá D.C.  
2016**

## **Agradecimientos**

*Las pruebas te hacen fuerte. Las penas te hacen humano.*

*Los fracasos te hacen humilde.*

*Y en todo momento, aunque creas que no, Dios se mantiene a tu lado.*

Quiero agradecer a mi familia que esperó pacientemente y me acompañó con sus palabras siempre de aliento.

A la maestra Sandra Patricia Quitián Bernal por su competente dirección, su dedicación y por sus valiosas orientaciones. Sólo una gran maestra te puede enseñar a ser maestra.

A mi amiga Yamel Andrea Tovar por su gran colaboración en la organización de esta tesis.

A mis compañeros de esta aventura quienes me animaron en momentos difíciles. Especialmente a mis compañeras Adriana Chacón y Claudia Bernal por su apoyo y consideración.

A mis estudiantes que cada día me animan a querer ser mejor maestra.

A Allegro quien me acompañó constantemente brindándome sus más tiernas miradas en espera de que yo tuviera tiempo.

**Nota De Aceptación**

---

---

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Firma jurado

---

Firma del jurado

Bogotá, 5 de mayo de 2016

**Universidad Distrital Francisco Jose De Caldas**

**Facultad De Ciencias Y Educación**

**Maestria En Pedagogia De La Lengua Materna**

**Resumen Analítico En Educación**

**RAE No. MPLM/086/2016**

**Aspectos Formales**

Tipo De Documento	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
Tipo De Impresión	Computador
Acceso Al Documento	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM/2015
Título	Hipertextos digit@les: Un desafío en la formación de lectores
Autora	Elvia Azucena Walteros León
Directora	Sandra Patricia Quitián Bernal

**Aspectos De Investigación**

Palabras Claves	Lectura inferencial, lectura intertextual, hipertextos impresos, hipertextos digitales, estrategias metacognitivas
Descripción	Trabajo de grado en Pedagogía de la Lengua Materna. En la cual se pretendió problematizar, teorizar, analizar e intervenir, entorno a los problemas de comprensión lectora específicamente en lo referente a la lectura inferencial e intertextual en soportes digitales con hipertextos. El trabajo se realizó con un grupo de niños y niñas de grado quinto. Para la realización de la misma fue preciso que la docente investigadora reflexionara acerca de sus prácticas, reconociera las fortalezas y debilidades de ella y sus estudiantes en referencia al tema. Lo que le permitió elaborar un plan de intervención conducente a solucionar el problema.
Fuentes	Las principales fuentes consultadas fueron: Lectura como proceso socioculturalmente mediado Vygotsky (1978 y 1995); la lectura inferencial se consultó a Martínez, MC (2002 ,2006, 2009), Solé ( 1992, 1993,2007), Van Dijk (1983); la lectura intertextual fue abordada desde Genette (1989), las estrategias metacognitivas se retomaron desde Flavell(1981); el hipertexto se consideró desde las teorías de Landow (1995 y 2006), Cassany, D (1998,2004,2006,2008,2011 y 2013), Lamarca(2013); el diseño de investigación acción se hizo según las pautas de Elliot (1990 y 1993).

<p>Contenidos</p>	<p>La presente investigación está organizada en cuatro capítulos:</p> <p>En el primer capítulo se encuentra el problema de investigación, en el cual se enuncian las razones que originaron la investigación, los antecedentes, las preguntas, los objetivos y la justificación que orientaron el trabajo.</p> <p>El segundo capítulo da cuenta de los referentes teóricos donde se presentan los conceptos desde donde se definen las categorías así: Lectura (inferencial e intertextual), Hipertexto (Impreso y digital) y Lector.</p> <p>El tercer capítulo lo constituye la manera en que se desarrolló la investigación en cuanto a la metodología seleccionada.</p> <p>El cuarto capítulo permite conocer el análisis y discusión de resultados encontrados en la etapa de intervención. Finalmente se dan a conocer las conclusiones a las que llegó la investigadora.</p>
<p>Metodología</p>	<p>Esta investigación tomó como base el paradigma interpretativo dentro de un enfoque cualitativo y se seleccionó el diseño de investigación acción el cual promueve la reflexión sobre la práctica pedagógica y el mejoramiento de la situación problemática estudiada.</p>
<p>Conclusiones</p>	<p>La lectura en soportes digitales brinda más posibilidades a nivel de información pero esta misma cualidad le exige al lector que se está formando, desarrollar estrategias que le permitan ejercer un control sobre su lectura.</p> <p>Cuando un lector accede a la web es necesario que tenga claro que tipo de lector quiere ser (Navegante, usuario, coautor) ya que si tiene claro este aspecto podrá cumplir mejor su propósito lector. Es necesario que la escuela le enseñe al niño estas posibilidades de lectura.</p> <p>Las estrategias metacognitivas facilitaron a los estudiantes una herramienta a través de la cual ellos podían ir formándose como lectores estrategias lo que les mejoró su comprensión lectora.</p> <p>La reflexión de la docente investigadora le permitió confrontarse e implementar unos cambios en su práctica pedagógica.</p>

**Universidad Distrital Francisco José De Caldas**  
**Facultad De Ciencias Y Educación**  
**Maestría En Pedagogía De La Lengua Materna**  
**Analitic Summary In Education**  
**RAE No. MPLM 086/2016**

**Formal Aspects**

Document Type	Monograph degree: Research Work
Printing Type	Computer
Access To The Document	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Topographical number: MPLM/2015
Title	Digital hypertexts: A challenge in the formation of readers
Autor	Elvia Azucena Walteros León
Thesis Advisor	Sandra Patricia Quitián Bernal

**Research Aspects**

Key Words	Inferential reading, intertextual reading, printed hypertexts, digital hypertexts, metacognitive strategies
Description	Master's Thesis in Pedagogy of Mother Language in which it was intended to problematize, theorize, analyze and intervene around reading comprehension problems, particularly in relation to the inferential and intertextual reading in digital media with hypertexts. The work was done with a group of children in fifth grade. For its realization, it was necessary that the investigating teacher reflected on her practice, recognize her strengths and weaknesses as well as on those of their students in reference to this subject. This allowed developing a plan of intervention conducive to solving the problem.
Sources	The main sources consulted were: Reading as a socioculturally mediated process by Vygotsky (1978 and 1995); inferential reading where the consulted authors were Martinez, MC (2002, 2006, 2009), as well as Solé (1992, 1993.2007) and Van Dijk (1983); intertextual reading was approached from Genette (1989), metacognitive strategies were retaken from Flavell (1981); hypertext theories considered from Landow (1995 and

	2006), Cassany, D (1998,2004,2006,2008,2011 and 2013),and Lamarca (2013); Finally, action research design was done according to some guidelines given by Elliot (1990 and 1993).
CONTENTS	<p>This research is organized into four chapters:</p> <p>The first chapter is the research problem in which the reasons that led to the investigation, the background, the questions, the objectives and the rationale that guided the work are set out.</p> <p>The second chapter takes into account the theoretical framework where the concepts from which the categories were defined. These categories are as follows: Inferential and intertextual reading, printed, digital hypertext, and the reader.</p> <p>The third chapter is how research concerning the selected methodology was developed.</p> <p>The fourth chapter allows knowing the analysis and discussion of the results found in the intervention stage. Finally, the conclusions reached by the researcher are found.</p>
Methodology	This research was based on the interpretive paradigm within a qualitative approach and action research design, which promotes reflection on teaching practice and improve the studied problem situation.
Conclutions	<p>Reading on digital media provides more possibilities in terms of information, but this same quality requires the reader being formed to develop strategies that allow them to exercise control over their reading.</p> <p>When a reader accesses the web need to be clear what kind of reader wants to be (navigator, user, co-author) because if you have this clear you can better fulfill its reading purpose. It is necessary that the school teach the child reading these possibilities.</p> <p>Metacognitive strategies provided students with a tool through which they could be trained as strategic readers and in this way, they can improve their reading comprehension.</p> <p>The reflection of the teaching research allowed the teacher confront and implement some changes in her teaching practices.</p>



## Resumen

Este trabajo de investigación abordó la lectura hipertextual cada día más presente en el entorno escolar, lo cual implica un tipo diferente de lector. Tuvo como finalidad desarrollar estrategias que favorecieran la lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales mediante la realización de talleres pedagógicos en la perspectiva de la lectura como proceso de sentido, centrados en los intereses de los niños. La metodología empleada fue el enfoque cualitativo basado en el diseño de investigación acción. Se concluyó que cuando un lector accede a la web es importante que tenga claro qué tipo de lector quiere ser y es necesario que la escuela le enseñe al niño estas posibilidades de lectura. Las estrategias metacognitivas facilitaron a los estudiantes una herramienta para formarse como lectores estratégicos lo que mejoró su comprensión lectora.

## Abstract

This research addressed the hypertextual reading increasingly present in the school environment, which implies a different kind of reader. It aimed to develop strategies favoring inferential and intertextual reading in digital hypertexts by conducting educational workshops in the perspective of reading as a process of sense, focusing on the interests of children. The methodology used was the qualitative approach based on action research design. It was concluded that when a reader accesses the web is important to be clear what kind of reader wants to be and that is necessary for the school to teach the child reading these possibilities. Metacognitive strategies provided students a tool to train themselves as strategic readers and this improved their reading comprehension.

## Tabla De Contenido

<b>Introducción</b>	14
<b>1. Problemática De La Investigación</b>	17
1.1 Planteamiento del problema	17
1.2 Antecedentes de investigación	22
1.2.1 Comprensión de lectura en textos impresos	23
1.2.2 Comprensión de lectura en textos digitales.	25
1.2.3. Comprensión de lectura con ayuda de TIC.	30
1.3 Delimitación del problema	35
1.4 Preguntas de investigación	47
1.4.1 Pregunta.	47
1.4.2 Sub preguntas.	47
1.5 Objetivos	48
1.5.1 Objetivo General	48
1.5.2 Objetivos Específicos.	48
1.6 Justificación	48
<b>2. Referentes Teóricos</b>	53
2.1. La lectura como proceso cognitivo socialmente mediado	54
2.1.1 El lector.	56
2.1.2 Lectura inferencial	57
2.1.3 Lectura crítico intertextual	60
2.2 Hipertexto	62
2.2.1 Hipertexto Impreso o protohipertextos	62
2.2.2 Hipertexto Digital.	62
2.2.2.1Algunas consideraciones acerca de la web	64
2.3. Comprensión	66

2.3.1	Estrategias y requerimientos para la comprensión	68
2.3.1.1	Procesos Cognitivos	68
2.3.2	Metacognición	70
2.3.2.1	Estrategias metacognitivas	71
2.4	Perspectiva pedagógica	72
2.4.1	Rol del docente	73
2.4.2	Rol del estudiante	75
2.5	El Taller pedagógico	75
<b>3.</b>	<b>Referentes Metodológicos</b>	<b>78</b>
3.1	Paradigma de investigación	78
3.2	Enfoque de investigación Cualitativo	79
3.3	Diseño de investigación	80
3.3.1	Fases de la investigación	82
3.3.1.1	Fase 1 Exploración del problema	82
3.3.1.2	Fase 2 Planeación y elaboración de la propuesta de intervención pedagógica	83
3.3.1.3	Fase 3 Intervención pedagógica	83
3.3.1.4	Fase 4 Evaluación	84
3.2.2	Población	84
3.3	Instrumentos	85
3.3.1	Observación participante.	85
3.3.2	La encuesta	86
3.3.4	Análisis documental	86
3.3.5	Grabaciones	87
3.3.6	Diario de campo	87
3.4	Talleres	87
3.4.1	Categorías de análisis	88
3.4.2	Plan de intervención	89

<b>4. Análisis Y Discusión De Resultados</b>	90
4.1 Etapa de exploración	91
4.2 Taller 1 “Buscando la ruta de viaje”	95
4.3 Taller 2 “Recreando nuevas rutas de viaje”	105
4.3.1 Trabajo grupal	106
4.3.1.1 Estrategias metacognitivas	108
4.3.1.2 Hipertextos	109
4.3.2 Trabajo individual	110
4.4 Taller 3. “Navegando y buscando en el ciberespacio”	115
4.4.1 Trabajo grupal	116
4.4.2 Trabajo Individual	123
4.5 Taller 4. “Navegando y buscando un mapa de navegación”	126
4.5.1 Trabajo Grupal	127
4.5.2 Trabajo individual	136
4.6 Taller 5. “Siguiendo el mapa de navegación”	138
4.6.1 Antes de la lectura	139
4.6.2 Durante la lectura	142
4.6.2 Después de la lectura	147
<b>5. Conclusiones</b>	149
<b>Referentes Bibliográficos</b>	156
Tabla de registros	170
Anexos	172

## Lista de Tablas

Tabla 1.	Prácticas letradas contemporáneas	56
Tabla 2.	Clasificación de inferencias según niveles textuales. Martínez 2002	59
Tabla 3.	Tipos de inferencia, fuente el tiempo	60
Tabla 4.	Procesos Cognitivos, adaptación	69
Tabla 5.	Categorización	88
Tabla 6.	Plan de intervención	89
Tabla 7.	Etapas de intervención	90
Tabla 8.	Etapa de exploración	91
Tabla 9.	Actividad lectora (resultados)	91
Tabla 10.	Objetivos del taller 1“Buscando la ruta de viaje”	96
Tabla 11.	Objetivos del taller 2 “Recreando nuevas rutas de viaje”	105
Tabla 12.	Objetivos del taller 3 “Navegando y buscando en el ciberespacio”	115
Tabla 13.	Objetivos del taller 4 “Navegando y buscando un mapa de navegación”	126
Tabla 14.	División de trabajos por grupos (Taller 4)	127
Tabla 15.	Objetivos del taller 5 “Siguiendo el mapa de navegación”	138
Tabla 16.	Resultados según los objetivos	143

## Introducción

Los avances tecnológicos han revolucionado el campo educativo; la lectura no ha sido ajena a estos cambios pues hoy en día el lector puede encontrar diferentes soportes que le permiten experimentar el mundo de una manera diferente. Internet como red de información proporciona un nuevo texto, “el digital”, con características particulares como el hipertexto que ofrece nuevas posibilidades de lectura (no secuencial) que el lector debe reconocer para poder crear estrategias que le permitan ingresar al mundo del ciberespacio de una manera controlada. Por otra parte, la escuela como institución social tiene el desafío de formar a este nuevo lector; para esto debe reflexionar sobre las necesidades de este nuevo lector y llevarlo a tener una buena comprensión lectora en los textos impresos y en los textos digitales.

Lo primero que debe afrontar es que el estudiante aprenda a leer inferencial e intertextualmente tanto en soportes impresos como digitales, para esto debe identificar las fortalezas y dificultades que se presentan en los estudiantes, con respecto a estos factores y para lograrlo debe iniciar una transformación de las prácticas docentes que implican revisar las practicas existentes que permitan acercarnos a lo que la sociedad exige y necesita.

Por otro lado, es importante aprovechar plenamente los recursos tecnológicos como computadores portátiles, de escritorio y tabletas que han venido llegando a la institución donde se realiza la presente investigación; es así que surge un interés por investigar cómo se están dando estos procesos lectores en la institución donde labora la docente investigadora.

El objetivo fundamental que pretende esta investigación es desarrollar estrategias que favorezcan la lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales mediante la realización de talleres pedagógicos. Dicho objetivo aspira responder la pregunta de investigación ¿Cómo favorecer los procesos de lectura inferencial e intertextual en niños de quinto de primaria, a partir del uso de hipertextos digitales?

Para esto se abordarán cuatro aspectos fundamentales; la lectura (inferencial e intertextual), los hipertextos (impresos y digitales), el lector y la comprensión lectora.

En esta investigación se utilizó la investigación acción como diseño metodológico, ya que es adecuada para el estudio e implementación de soluciones dentro del aula de clase. Para el desarrollo de este trabajo de grado se propusieron seis talleres cuyo propósito consistía en revisar cómo se estaban enseñando las lecturas de tipo inferencial e intertextual en la clase de español de un grado quinto de primaria, a partir de la observación y análisis de los datos que arrojaron los primeros talleres, se iba reflexionando sobre los cambios que requería la práctica docente en el planteamiento de los siguientes talleres y de la clase misma, así como sobre las fallas de los estudiantes en sus procesos de lectura.

Para exponer el proceso de esta investigación se redactaron 5 capítulos planteados así:

El primero lo constituye la problemática de la investigación, en este caso la comprensión de lectura; se expusieron las razones que generaron esta investigación, los antecedentes que permitieron establecer una panorámica del problema y la posibilidad de estructurarlo; la delimitación que permitió ubicar los elementos fundamentales del problema, acompañado de una lectura etnográfica que posibilitó demarcar la situación a estudiar en un contexto específico; las preguntas de investigación que permitieron centrar la problemática planteada y la justificación donde se expresan las razones que sustentan la investigación .

En el segundo capítulo se encuentran los referentes teóricos en los que se seleccionó la teoría necesaria para abordar el estudio del problema. En el caso de esta investigación está: la lectura como proceso socialmente mediado desde la perspectiva de Vygotsky (1978, 1995), Solé (1992) y Cassany (2006); el lector digital desde las perspectivas de Nielsen (2008) y Lara (2001); la lectura inferencial con la perspectiva de Martínez (2001, 2009), la lectura intertextual planteada por Genette (1989); el hipertexto con la visión de Landow (1995 y 2006) y Levy (1996), las estrategias metacognitivas propuestas por Flavell (1976)- y la perspectiva pedagógica desde Perrenoud (1989).

En el tercer capítulo se ubicaron los referentes metodológicos, entre los que se seleccionaron el paradigma hermenéutico interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación acción según Elliot (1990); también se enmarcan la población estudiada y los instrumentos para recolección de datos.

En el cuarto capítulo se presenta la discusión de resultados donde se encuentra la descripción y el análisis del corpus obtenido; se muestran los avances y dificultades durante el proceso de intervención y los resultados en relación con las categorías planteadas. Igualmente se describe la reflexión de la docente desde los aciertos y desaciertos de su práctica.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones donde se encuentran la respuesta a la pregunta planteada por la docente investigadora y el resultado con referencia a los objetivos propuestos.



## 1. Problemática De La Investigación

### 1.1 Planteamiento del problema

La lectura es un proceso que está presente en todos los ámbitos de la educación; según el diccionario de etimología de la lengua española, leer tiene su origen en el verbo latino legere, cuya raíz leg significa “escoger” por lo que se puede tomar la lectura como un acto de elegir y combinar unos grafemas y extraer su significado; pero esto no es suficiente según lo han demostrado diferentes estudios; pues dicho significado puede variar de acuerdo al lector y todo lo que lo rodea; es por esto que se habla de la comprensión lectora.

En Colombia, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana diseñados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), en su intención de disponer y transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje en el aula, en los diferentes niveles de la educación básica primaria y secundaria, proponen una concepción procesual y sociocultural de la lectura, que se enuncia desde la siguiente perspectiva:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (MEN, 1998, p. 47).

Con esta cita queda claro que para el MEN está superada la concepción de lectura como simple decodificación de palabras y que al ser la lectura un proceso complejo que involucra no sólo al texto, sino al lector y al contexto, no se puede desligar ninguna de sus partes en el proceso de comprensión.

Con respecto a esta perspectiva, conviene subrayar el estado actual de los estudiantes colombianos en referencia a sus procesos de comprensión lectora, teniendo en cuenta, que es en la escuela donde se afina el sentido de la lectura.

En relación al estado de los estudiantes colombianos se debe decir que hay grandes dificultades que presentan los niños en comprensión de lectura,

básicamente en la lectura a nivel inferencial y argumentativa, esto es quizá uno de los principales problemas que afronta la educación colombiana en este momento: una situación que refleja esta problemática, se evidencia en los resultados arrojados por diferentes entidades que aplicaron pruebas de lectura en textos impresos a estudiantes colombianos.

En la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, por su nombre en inglés PISA 2009, se afirma, por ejemplo, que el 47% de los 8.000 estudiantes evaluados no lograron el nivel mínimo adecuado de lectura para desempeñarse socialmente. Por otra parte, Colombia en el 2011 participó en Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora, por sus siglas en inglés PIRLS, prueba aplicada a niños cuya edad oscila entre los 9 y 10 años de edad; el resultado de los estudiantes colombianos fue de 448 puntos, estableció un rango de 0 a 1.000; la media se fijó en 500 y la desviación estándar en 100; lo cual los ubica por debajo de la media PIRLS.

A partir del análisis hecho a los resultados de las pruebas saber 2012 aplicadas al grado quinto a nivel nacional, se evidencia que los estudiantes de educación básica primaria, no han logrado las proyecciones dadas por el MEN para el ciclo III, ya que sólo llegan a una comprensión de lectura a nivel literal y están lejos de la inferencial y argumentativa. En el caso particular de la institución donde se realizó el trabajo de investigación; los estudiantes no alcanzaron resultados significativos en la prueba de lenguaje, de 60 estudiantes evaluados 2 obtuvieron nivel insuficiente; 26 alcanzaron nivel mínimo; 22 llegaron al nivel satisfactorio y sólo 10 lograron el nivel avanzado.

Al revisar los resultados de las pruebas Saber y PIRLS se puede afirmar que algunas de las políticas educativas y el hacer de la escuela están distantes; en básica primaria.

Lo anterior puede evidenciarse en algunos casos desde el trabajo de aula cuando el aspecto en el que más se enfatiza respecto a la lectura resulta ser la prosodia de la lectura. Algunos de los antecedentes investigativos vinculados a este estudio reportan como problema este aspecto.

Existe un afán porque el niño “lea bien” y en muchos casos ni siquiera se logra este propósito, tampoco se desarrollan en ellos estrategias metacognitivas que les permita favorecer la lectura y que conduzcan al niño a procesos de comprensión de lectura comprensiva, el niño lee, decodifica e identifica elementos, pero no interioriza el texto y no utiliza lo que lee sino para la clase, esto contradice lo propuesto por el MEN al afirmar

...La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). (MEN, 1998, p. 47).

Con respecto a los resultados que arrojan las pruebas externas en lectura, es importante señalar que no dan cuenta total y única de la calidad de la educación, ya que estas desconocen otros factores que intervienen en la misma, por ejemplo, la cantidad de estudiantes por salón, recursos didácticos, etc. También estas evaluaciones no respetan la diversidad, evalúan un resultado y no procesos. Sin embargo, sus resultados deben ser tenidos en cuenta para conocer las dificultades que presentan los estudiantes en referencia a los niveles de lectura y de esta manera buscar estrategias que conduzcan a la superación de las mismas.

Hasta el momento sólo se ha abordado la lectura y la comprensión lectora en textos impresos. Sin embargo, otro aspecto impostergable que también debe ser afrontado por la escuela, en relación con la lectura, es la presencia cada vez más fuerte del texto en soporte digital.

En la actualidad los niños están inmersos en la era digital, se habla de nativos digitales, inmigrantes digitales y es deber de los maestros prepararse y estar a la vanguardia, si se quiere hacer cambios significativos que conduzcan a mejorar la problemática señalada anteriormente.

Si bien es cierto que los niños están ávidos de conocer estas nuevas tecnologías, los maestros deben también conocerlas y trabajarlas, pero muchos maestros prefieren

andar sobre el terreno conocido y seguro en el que han transitado por años, olvidando que el mundo está en constante evolución y que se debe cambiar con él.

En referencia a la lectura en formatos digitales, surge la necesidad de ver cómo los niños y jóvenes colombianos están asumiendo la lectura de textos electrónicos, lo que significa nuevos retos que la escuela debe asumir.

...El ALFIN incluye dos aspectos más, también novedosos en relación con las concepciones previas de la lectura:

- 1) adopta una perspectiva multimodal, es decir, entiende que la lectura hace referencia a los textos escritos, pero también a las imágenes (dibujos, fotografías, esquemas, etc.); los videos o las reproducciones virtuales, y sobre todo a los textos multimodales, que incorporan a los modos anteriores y los mezclan; y
- 2) tiene una dimensión dinámica y autonomizadora, entendiéndolo que el lector tendrá que ir aprendiendo a leer de maneras diferentes a lo largo de la vida, a medida que evolucionen los artefactos escritos y las prácticas letradas que los utilizan. (Cassany, 2013, p.9)

Con respecto a este punto, ya se han realizado pruebas a estudiantes colombianos donde se muestran los resultados globales y niveles de rendimiento en comprensión lectora en formato digital. Las pruebas PISA ERA (Electronic Reading Assessment, o Evaluación de la Lectura de Textos Electrónicos, 2009); pruebas donde se evalúa cómo los jóvenes acceden, comprenden, evalúan e integran información disponible en textos digitales.

A pesar de la consideración de los estudiantes como nativos digitales, en lo referente a la comprensión de lectura en este tipo de textos, hay que tener en cuenta que estos al no poseer una estructura lineal, exigen para su comprensión el dominio de habilidades de navegación para desplazarse entre las diferentes páginas; lo que evidencia la necesidad de desarrollar competencias y habilidades para abordar específicamente este tipo de textos.

Todo esto demuestra que la escuela debe poner todo su empeño en tratar de solucionar este problema, en este caso ¿cómo se podrían mejorar los procesos de lectura en textos digitales? ¿Cómo mejorar los procesos de lectura en lectores digitales?

Más allá de que nuestro país evidencie un bajo nivel de comprensión lectora en textos impresos y digitales en comparación con otros países, lo realmente preocupante es que esté presente en todos los niveles educativos, lo que explica en muchos casos el fracaso escolar; en la sociedad de la información, es imprescindible poseer las estrategias necesarias que garanticen que los estudiantes tengan una buena comprensión lectora en textos impresos y digitales.

Cuando el proceso lector no inicia bien desde los primeros años, esto afectará a futuro los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, lo que limitará sus posibilidades académicas, por ser la lectura es un eje básico y transversal de todos los aprendizajes.

De ahí que si a los estudiantes se les forma para acceder a la información de manera formal y reflexiva, ellos podrán alcanzar las metas que se propongan. Ahora bien, los estudiantes de este siglo están expuestos a nuevos recursos tecnológicos, que aunque resultan muy atractivos, generan nuevas necesidades que hacen que la alfabetización digital se convierta en una prioridad para todos aquellos que se dedican a la educación. No es suficiente sólo trabajar la comprensión lectora en el ámbito del texto impreso, sino también en el texto digital que cada día se posiciona más entre los jóvenes; no se debe olvidar que cada día son más los “Nativos Digitales” entendidos desde Prensky (2001) como las personas que nacieron rodeadas de tecnología (computadores, celulares, etc.)

Si se logra que los niños desarrollen habilidades para la comprensión no sólo en formatos o soportes impresos sino digitales, se estarán encaminando con las herramientas necesarias para una mejor vida académica, un mejor futuro profesional y una mejor interrelación social. No hay que olvidar que los buenos lectores no nacen, se hacen y el papel de quienes rodean a los niños, es brindarles esa posibilidad y es en la escuela donde existe el espacio y los recursos.

## **1.2 Antecedentes de investigación**

En este apartado se presenta la revisión de antecedentes investigativos, referentes a la lectura en textos impresos y en textos digitales. Para abordar el tema de la lectura desde los nuevos ambientes virtuales fue necesario investigar características de estos nuevos formatos y buscar antecedentes que trataran el tema.

Inicialmente se pretendía construir un panorama amplio del campo de la lectura digital que permitiera conocer las estrategias que lograrían que los estudiantes mejoraran los procesos de comprensión lectora en este tipo de formatos; por lo cual se buscaron trabajos de grado que abordaran el tema de la comprensión de lectura en textos digitales, por lo cual se buscó seguir la pista del tema general “La lectura y la comprensión de lectura”. Teniendo en cuenta las investigaciones rastreadas se clasificaron en tres grupos: Comprensión de lectura en textos impresos; comprensión de lectura en textos digitales y los que buscaban fortalecer los procesos de comprensión de lectura con ayuda de TIC.

Para la realización del estado del arte de la investigación se consultaron documentos de investigación, dicho proceso de revisión se realizó en un período de tiempo de diez años (2005-2015) representados en 13 trabajos de grado de maestría, 5 tesis doctorales y 11 artículos productos de investigaciones, para un total de 30 documentos. Los países en los que se rastreó dicha información fueron: Argentina (3), Chile (1), Colombia (12), España (8), Honduras (2), México (1) Venezuela (2) y Perú (1).

Las investigaciones buscaban la información necesaria para responder la pregunta de investigación y los objetivos específicos de la misma y a su vez las preguntas del estado del arte. El propósito es dar cuenta de los aspectos investigados para establecer los vacíos investigativos y poder saber la pertinencia de la investigación. Las bases de datos consultadas fueron Pro Quest, Scopus, repositorios de universidades reconocidas, revistas científicas.

Los antecedentes serán reseñados desde las categorías en las que se clasificaron.

### 1.2.1 Comprensión de lectura en textos impresos.

Resulta pertinente el estudio de la comprensión de lectura en textos impresos, pues como se señaló en el planteamiento del problema, es preocupación para docentes y profesionales los bajos resultados que reportan los tipos de pruebas nacionales e internacionales. En el rastreo de las investigaciones se privilegiaron las que se enmarcan dentro del nivel educativo en el que cursa la presente investigación, como también, las investigaciones nacionales por considerar que están inscritas en las mismas condiciones socio culturales, lo que brindaría un panorama cercano.

Las investigaciones de Caballero (2008), Díaz & Serna (2011), basan sus estudios en la relación que existe entre la comprensión de lectura y el uso de estrategias. Sus intervenciones refieren la necesidad de enseñar al niño estrategias de lectura que reforzarán la lectura inferencial y argumentativa, pues se demostró que estas benefician los procesos de comprensión. Estos autores privilegian el uso de estrategias metacognitivas ya que permiten a los lectores tener autorregulación en su proceso de lectura.

Por otra parte, Velandia (2010) en su trabajo de grado *Metacognición y comprensión lectora*, analiza cómo los estudiantes de noveno y décimo, no pueden hacer procesos de autorregulación debido a que

...ellos no saben que no saben, por eso no reflexionan sobre las finalidades de sus búsquedas y mucho menos establecen métodos y estrategias para llegar a ellas, que los estudiantes tienen mejores resultados cuando poseen un conocimiento previo del tema y que la estrategia metacognitiva que con mayor frecuencia usan los estudiantes es RVP (revisión a vuelo de pájaro), debido principalmente a que es de un orden menos complejo que EPO (establecimiento de propósitos y objetivos)." (p. 189)

El nivel inferencial de lectura se ve afectado cuando el estudiante no establece propósitos de lectura ya que se limita la posibilidad de formular hipótesis y elaborar conclusiones.

Otros trabajos como los de Tufiño (2010) y García (2012) realizan estudios diagnósticos de los niveles de comprensión de lectura y establecen cómo los estudiantes tienen un manejo aceptable en lectura a nivel literal, pero presentan dificultades en niveles como el inferencial y crítico, también concluyen que es generalizada la ausencia

de estrategias de lectura, lo que impide que los niños avancen en sus procesos de comprensión de lectura, y cómo los padres de familia no son un referente de lectura para sus hijos. Otro aspecto importante recae en los docentes, ya que son los maestros los que deben estructurar programas donde no sólo se busque implementar diferentes tipos de lectura sino también cómo abordarla. Tufiño (2010) demuestra que si a los estudiantes se les enseña estrategias ellos dan cuenta de mejores procesos lectores.

A diferencia de los investigadores antes mencionados, aparece la propuesta de Duarte (2012), quien trabajó con estudiantes de ciclo 1, señalando la manera cómo en este ciclo se debe acercar al niño a la lectura placentera, buscando desarrollar la imaginación y la creatividad del niño en contraposición de la lectura para hacer tareas, pero también señala que hacer una lectura placentera no quiere decir que se tengan que dejar de lado procesos que lleven a construir la idea principal o convertir esa información en conocimiento.

Por su parte, Palacios (2013) en su tesis doctoral *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos* aplica un estudio a grupos de diferentes condiciones socioeconómicas. El eje de su investigación es la reflexión de cómo el desconocimiento léxico afecta los procesos de comprensión lectora. Ella comprobó que la situación socio económica sí afecta la manera como los estudiantes perciben la lectura y también el léxico que conocen. Como ya sabemos la lectura a nivel inferencial depende en gran medida de los conocimientos previos del lector.

Al aplicar elementos facilitadores para la comprensión de palabras se “produjo una relación que Stanovich (1986) citado por Palacios (2013) denomina —efecto mateo: los ricos se hicieron más ricos en contenidos significativos y relevantes y los pobres más pobres” (p. 123). Los estudiantes de NSE medio-alto se enriquecieron en la comprensión de palabras y, por ende, lograron una mayor comprensión del texto. Un punto a rescatar es cómo la escuela tiene grandes retos ya que es la llamada a mejorar el acceso a la cultura escrita.



Contrario a las investigaciones ya mencionadas encontramos la realizada por Durán, Jaraba & Garrido (2007) quienes mediante un programa de acompañamiento, pretendieron mejorar los procesos de comprensión de lectura, trabajaron con niños que presentaban desempeño escolar bajo y por ende baja comprensión de lectura, presentaban dificultad para inferir la intencionalidad comunicativa presente en el texto. Los resultados no fueron los esperados para el grupo, porque no lograron avances significativos a este respecto, lo que sí lograron fue evidenciar el problema ante la institución y que el colegio buscará un medio para solucionarlo, desde esta perspectiva el aporte del investigador en ocasiones es lograr que el problema se socialice y que la comunidad en general se interese por buscar soluciones.

### **1.2.2 Comprensión de lectura en textos digitales.**

Desde el punto de vista de la lectura, es importante señalar que la creciente aparición de nuevas tecnologías ha llevado a que los investigadores se planteen cómo el nuevo lector-usuario debe acceder a este tipo de textos que cada día forman más parte de la cotidianidad de la escuela. En las investigaciones consultadas se revisaron principalmente los objetivos y la pregunta que originó cada una de estas investigaciones, así como sus conclusiones.

Una de las principales características del texto digital es contener hipertextos, razón por la cual investigadores como Iriarte (2005), Ruiz, Kraus & Cataldi (2007), Arancibia (2009), López (2010), Madrid (2010), Levratto & Zarco (2011) y De Pablo (2014) plantean cómo esta nueva tipología ha cambiado el sentido de la lectura como tradicionalmente la conocíamos, donde era de carácter lineal y donde el autor poseía control de la forma como el lector podía acceder a su texto, al respecto estos investigadores entran a profundizar sobre los procesos cognitivos y el nuevo papel que juega el lector con estos textos, debido a que se hace necesario cambiar las estrategias de lectura para poder tener una buena comprensión lectora. El orden de lectura que asuma el lector afecta su aprendizaje, en este sentido una de las grandes necesidades que evidencian estos estudios es la necesidad de establecer propósitos de lectura claros antes de empezar a leer en este tipo de soportes.

En las investigaciones de Iriarte (2005), Ruiz, Kraus & Cataldi (2007); De Pablo (2014) los investigadores realizan intervenciones con estudiantes de grado quinto y sexto conducentes a observar si la lectura en textos digitales favorece la comprensión, ellos convergen en que los niños se sienten muy motivados para utilizar este tipo de tecnología, no hay que olvidar que son nativos digitales, pero también señalan que es necesario el acompañamiento por parte del docente como guía. Lo cierto es que entre más temprano se inicie un trabajo en el manejo del hipertexto con los estudiantes, más rápido ellos logran adaptarse a esta nueva tipología textual ya que adquieren experiencia en este tipo de formato.

Otro aspecto coincidente es la implementación de estrategias para hacer una lectura comprensiva. En esta instancia es relevante el uso de estrategias que mejoren los niveles de lectura inferencial e intertextual ya que permiten sintetizar información e implementar el aprendizaje colaborativo.

Mientras estos investigadores señalan la gran motivación de los estudiantes, pero la poca destreza en captura de información, investigadores como Arancibia (2009) y Madrid (2010) trabajaron con estudiantes de pregrado que ya poseen destrezas y habilidades en el manejo de Internet, lo que les da una perspectiva diferente.

González, J. Álvarez, L. González, P. Núñez, J. Bernardo, A. & Álvarez, D. (2008) en su trabajo *Estrategia hipertextual computarizada y construcción personal de significados* en el los autores brindan información acerca de los efectos de la instrucción estratégica en el área de las ciencias sociales para ello se centraron en dos aspectos: el nivel real y de competencia percibida en los estudiantes para llevar a cabo procesos mentales, como la selección, organización y elaboración de la información, y el nivel de actitud y motivación de los estudiantes hacia el trabajo en el área. Con este estudio llegaron a la conclusión que la instrucción estratégica implementada logró mejorar los procesos de comprensión (tanto literal como inferencial) y se incrementó la competencia percibida para el manejo de la información (selección, organización y elaboración), lo que llevó a cambios positivos en cuanto a la actitud y motivación de los estudiantes hacia el trabajo en el área de ciencias sociales.

Arancibia (2009) en su investigación *Estrategias de comprensión con hipertexto informativo* señala cómo los procesos de razonamiento inferencial son muy similares en textos lineales y en textos con hipertextos. El grupo mostró procesos de monitoreo en la búsqueda de información y en la comprensión de la misma, esto se vio reflejado en las estrategias que asumieron para realizar sus tareas. La presencia del razonamiento predictivo fue crucial teniendo en cuenta que se abordó la lectura de textos expositivos. Las estrategias metacognitivas permitieron la búsqueda, planificación y selección de las rutas de navegación, como también evaluar los procesos y detectar las fallas y determinar las acciones a tomar.

Madrid (2010) quien trabajó con estudiantes de psicología, en su tesis doctoral *Hacia un modelo de comprensión de hipertexto. El papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva* investiga la lectura hipertextual desde dos perspectivas, las conductas de navegación que asumen los usuarios y la manera como estos procesan la información (carga cognitiva). Las conclusiones a las que llega el investigador es que hay una relación directa entre los propósitos de lectura y la ruta de navegación que hace el usuario.

Los conocimientos previos no influyen de manera radical en la comprensión de lectura, por lo que sujetos con escaso conocimiento previo pueden establecer un orden coherente que les permita comprender el texto. Es importante tener en cuenta el nivel educativo y las edades de la población seleccionada, debido a que los participantes ya poseen niveles de lectura avanzados que les permiten adaptarse a este tipo de texto; no obstante, los conocimientos previos en niños pequeños son muy importantes porque afectan sus niveles de comprensión lectora.

Levratto & Zarco (2011) basó su investigación *Lectura digital hipertextual* en entrevistas a expertos (profesionales). La investigadora señala cómo el hipertexto estimula multisensorialmente al lector. A nivel general indica como la competencia y alfabetización digital es la que permite saber cómo navegar a través de hipertextos y cómo conectar los elementos y esto es a través de un mapa que el usuario debe hacer en su cabeza. La capacidad del lector en establecer relaciones entre los diferentes conceptos e imágenes y en inferir secuencias sobre acciones que se plantean en la

lectura es la que permite la elaboración de estos mapas y posibilita hacer diferentes tipos de lectura.

Por otro lado, Martínez (2011) en su trabajo *Lectura en textos no lineales en función del estilo cognitivo*, buscó indagar sobre las estrategias cognoscitivas y las actividades de autorregulación realizadas por un grupo de profesores de un sistema de educación a distancia, cuando procesan información obtenida en la Web (lectura hipertextual), como herramienta de investigación. La investigadora encontró que los participantes en la lectura hipertextual presentan diferentes perfiles: los convergentes, los divergentes, los asimiladores y los acomodadores que están directamente relacionados con sus estilos cognitivos y de aprendizaje y la manera como procesan la información en la web.

Reyes (2015) en su investigación *El hipertexto en el desarrollo de las competencias de lectura. Una experiencia innovadora*, desarrolló un programa del uso de la lectura del hipertexto desde un modelo de acción participante, a través de las directrices etnográficas para diseñar, ejecutar y evaluar el programa de lectura. La investigadora logró la concientización de los docentes de aula regular, la temática fue entendida y puesta en práctica, los participantes asumieron el compromiso de mejorar y asumir las innovaciones tecnológicas a través del hipertexto con la intención de mejorar las habilidades lectoras del escolar; la investigadora también cambió su actitud con respecto a la enseñanza a los estudiantes y promovió la motivación de los docentes para formarse y actualizarse. A partir de todo esto, se generó una confianza que redujo el nivel de incertidumbre ocasionado por el desconocimiento inicial de las características generales de la programación planteada.

Andurell (2015) en su trabajo titulado *Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria* Se propuso mostrar las diferencias entre la comprensión y el recuerdo de un contenido textual presentado de forma lineal y el mismo contenido presentado de forma hipertextual a dos grupos de alumnos de quinto curso de educación primaria. El autor también pretendía determinar si el medio familiar influía en la experiencia con este medio.

Las conclusiones a la que llegó el investigador fue que las tendencias del formato hipertextual del texto podrían estar facilitando la comprensión lectora y la memoria textual a largo plazo de forma significativa, sobre todo en aquellos casos de niños con una alta competencia lectora y una alta frecuencia de conexión a Internet desde su casa. Sin embargo, la comprensión lectora y la memoria textual a corto plazo no se veían afectadas por el formato del texto.

Finalmente, la investigación de López (2010) quien no trabajó con ninguna población específica, en su ponencia producto de una investigación *Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales* se propuso dilucidar las nuevas estrategias que surgen a partir de la aparición de las TIC y que permiten extender el contexto de la lectura. Los entornos virtuales según este autor facilitan el desarrollo de estrategias lectoras porque favorecen el trabajo asíncrono, propician un trabajo independiente y personalizado y disponen de sistemas de ayuda, permiten un acceso rápido a la información, posibilitan interactuar con variedad de recursos. Este tipo de lectura puede ser apoyada por información visual, bases de datos entre otros, posibilitando una retroalimentación constante, lo que permite mejorar los procesos de comprensión de lectura.

La lectura de las investigaciones antes señaladas permite establecer que la lectura digital posee características que la hacen atractiva a los lectores (multisensorial), esto no se debe desaprovechar, estos textos enriquecidos dan la posibilidad a los lectores según sus gustos de acceder a la información y convertirla en conocimiento. También se encuentra el hipertexto digital como texto que brinda diferentes posibilidades de lectura, se presenta como una forma de independencia del autor, pero de igual manera un lector ingenuo puede perderse y tener sensación de desorientación ante la cantidad de información y es allí donde el uso de estrategias de lectura permite al lector una lectura exitosa.

### 1.2.3. Comprensión de lectura con ayuda de TIC.

En la búsqueda de mejorar la comprensión lectora son varias las experiencias de investigadores de cómo las TIC pueden ayudar a mejorar dichos procesos, entre ellos tenemos a Medina (2004), Gómez (2008), Gámiz (2008), Herrera (2009), Filippi (2009), Espejo, Rubiano Mejía, & Ardila (2009) Ricoy, Feliz & Sevillano (2010), Vásquez (2010), Henao y Ramírez (2010), Salazar y Pulido (2011), Martínez & Rodríguez (2011) y Thorne, Morla, Uccelli, Nakano, Mauchi, Landeo, Vásquez & Huerta (2013). Es importante señalar que las TIC en este caso se muestran como una herramienta, un soporte que puede conducir a favorecer los procesos de comprensión de lectura.

Si bien es cierto que las TIC son herramientas, las estrategias de los autores antes mencionados, se enfocaron desde diferentes aspectos a señalar.

El trabajo de Ricoy & otros (2010) *Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información* resulta un aporte significativo si se tiene en cuenta que hizo un diagnóstico entre 7 millones de jóvenes españoles entre 12 y 19 años donde se buscaba saber qué competencias se necesitaban para utilizar las herramientas digitales. La principal conclusión es que los recursos son mejor utilizados si se posee una capacidad en el manejo de los mismos, se hace clara la necesidad de capacitar a todo tipo de usuario, empezando por los docentes.

Los trabajos de, Martínez & Rodríguez (2011) en su investigación *Estrategias de comprensión lectora mediadas por TICS. Unas alternativas para mejorar las capacidades lectoras en secundaria* buscaron saber la incidencia del uso que tenían las TIC como recurso didáctico, la conclusión a la que llegaron fue que sí hay cambios significativos entre estudiantes que usan TIC como recurso didáctico y los que no lo usan. El grupo que trabajó con TIC ya tenía experiencia en el manejo de la herramienta, lo que permitió que se pudieran concentrar en las tareas que se propusieron desarrollar, también corroboraron que este recurso es de gran interés para los estudiantes lo que favoreció su aprendizaje y que este aspecto no debía desaprovecharse.

Siguiendo con la idea de la alfabetización digital, Gámiz (2008); Espejo, Rubiano & Ardila otros (2009) y Vásquez (2010) concluyen que se pueden obtener muy buenos

resultados en el uso de TIC en la mejora de los procesos de comprensión lectora pero que es necesario aprender a utilizarlas. Gámiz (2008) y Espejo & otros (2009) hacen especial énfasis en la capacitación de los docentes. Al respecto se infiere que la brecha tecnológica entre adultos y jóvenes debe ser asumida rápidamente.

Una forma de intervención en la investigación fue la abordada por Gámiz (2008) con la plataforma aulaweb; Thorne, Morla, Uccelli, Nakano, Mauchi, Landeo, Vásquez & Huerta (2013) trabajaron con la plataforma LEO. Dichas plataformas de software propio fueron utilizadas para el diseño y desarrollo de cursos o módulos didácticos. Estas investigaciones concluyen en señalar cómo la multiplicidad de lenguajes que proporcionan los entornos virtuales propician el desarrollo de los niveles de lectura. Las actividades que se trabajan en estas plataformas aprovechan los recursos multimediales y plantean lecturas desde diferentes niveles. Estos autores también advierten cómo el uso de este tipo de recursos en algunos casos crea desorientación y desbordamiento cognitivo para la construcción del conocimiento. Un aspecto importante que señalan es que la mayoría de los estudiantes utiliza el Internet más con fines recreativos que como ayuda de aprendizaje.

La investigación de Filippi (2009) *Método para la integración de TICS* resulta oportuna ya que él aborda un aspecto diferente y es lo referente a las políticas públicas en cuanto a la implementación que se está haciendo del uso de TIC en Argentina. Los resultados reflejan los pocos recursos tecnológicos a los que tienen acceso los estudiantes en las escuelas de la ciudad de General Pico provincia de La Pampa, la ausencia de un plan rector que oriente a largo plazo sobre las acciones a seguir en los procesos de implementación de TIC.

No hay quien asesore a los docentes, y que coordine proyectos y solucione problemas técnicos; en general la investigación da cuenta de la problemática que tiene esta ciudad en lo referente a la implementación de dichas políticas. En esta instancia, la investigación permitió crear el instrumento para detectar las debilidades en la integración de las TIC en educación, lo que resulta pertinente ya que no se trata de implementar un recurso, en este caso TIC sino poder hacer un seguimiento, establecer herramientas de monitoreo que permitan verificar el estado real del proyecto.

Gómez (2008), Herrera (2009) y Salazar & Pulido (2011) se centraron en las estrategias al acceder a estos tipos de recursos. Las investigaciones demostraron que cuando se realizan actividades planeadas y estructuradas se logran resultados positivos, que tanto docentes como estudiantes deben tener claras las estrategias a utilizar y que internet cuenta con una amplia gama de páginas web y plataformas que están diseñadas específicamente para fortalecer los procesos lectores de los usuarios pero que es necesario darlas a conocer.

El caso de Henao & Ramírez (2010) estos investigadores logran realizar una propuesta didáctica desde el uso en el aula de un computador, un video proyector e internet; lo interesante de la propuesta de estos investigadores radica en la economía de recursos, pues demuestran que no es necesario tener demasiados para lograr resultados significativos y si de cómo la recursividad del docente puede lograr que sus estudiantes se acerquen a la tecnología y se beneficien de la misma. El mayor logro de los investigadores fue el cambio de mentalidad en los estudiantes debido a que estos pasaron de ser consumidores pasivos de información a un rol más protagónico de autores.

Gran parte de los investigadores que se relacionan en esta categoría utilizaron el método mixto o el cuasi experimental comparativo, esto resulta lógico ya que la mayoría intentaba medir la utilidad de las TIC como recurso didáctico y explicar el hecho en sí mismo.

En el análisis realizado hasta el momento hay un aspecto que no ha sido abordado pero que es una categoría emergente de las investigaciones reseñadas, y es lo referente a las políticas públicas en el sentido del uso de las TIC, aunque no son mencionadas de manera directa ya que sólo Filippi (2009) abordó el tema de manera directa en su país, Argentina. Lo cierto es que son éstas las que orientan la manera de cómo se van a integrar las tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema educativo.

En Colombia existe el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 donde se establecen los pasos a trabajar. En este sentido siete objetivos enmarcan la proyección de la implementación de las TIC. Para este estudio los objetivos más relevantes son el



que tiene que ver con el fortalecimiento de los procesos lectores y escritores, y la formación inicial y permanente de docentes en el uso de TIC. (Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016)

El análisis de los antecedentes permite afirmar que en referencia a las preguntas planteadas en el estado del arte ¿Qué tipo de problemas dan origen al estudio de la lectura en textos digitales? La tendencia muestra cómo las investigaciones del uso de TIC como recurso didáctico para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora dan la clave, ya que después de mostrar las bondades de las TIC como elemento novedoso que propiciaba la utilización de nuevos lenguajes, surge la pregunta ¿ante nuevos soportes de lectura nacen necesariamente nuevos lectores? y estos nuevos lectores deben ser tema de estudio para conocer sus necesidades, sus dificultades y sus fortalezas. Los antecedentes de lectura en textos impresos convergían en el uso de estrategias para abordar el texto, ya que beneficiaban su comprensión de lectura, estos nuevos lectores también necesitan estrategias adaptadas a estos textos.

La segunda pregunta que surge de este análisis es ¿cómo están estructurados estos nuevos textos? y es allí donde aparece una nueva tipología textual “El hipertexto” que por una parte permite enriquecer el texto en sí mismo, pero que también le da el poder al nuevo lector de hacer otro tipo de lectura ya que se abre toda una serie de posibilidades donde es el lector el que decide la ruta a seguir.

¿Existen en Colombia políticas que garanticen la formación adecuada de lectores digitales? Como ya se había mencionado, las políticas son las que definitivamente marcan la ruta a seguir en el uso que se les va a dar a las TIC, es muy importante señalar que, aunque el plan decenal (2006) habla del fortalecimiento de los procesos lectores y escritores, no tiene en cuenta aún todas las particularidades de este nuevo lector usuario.

¿Qué tipo de estrategias metodológicas se han realizado en las investigaciones de comprensión lectora en ambientes mediados por la tecnología? Es aquí donde se puede tomar distancia ya que la mayoría de las investigaciones apuntaban a la utilización de las TIC como soporte de apoyo, para lo cual utilizaron plataformas, estudios comparativos que mostraban si el uso de las mismas beneficiaban o no los procesos de

comprensión y la constante es que si beneficiaban siempre y cuando los estudiantes tuvieran estrategias al abordar este recurso y es allí donde surge la necesidad de hablar de alfabetización digital, para estudiantes, para docentes y para todos aquellos que utilicen estos recursos.

La alfabetización parte desde la utilización de los recursos mismos, tendientes a disminuir la brecha tecnológica entre jóvenes y adultos hasta tener la competencia en el uso del recurso en sí mismo; saber qué buscar, cómo buscarlo y cómo utilizar esta información; ya que los nuevos lectores necesitan tener estrategias cuando van a leer estos textos, es importante tener claro que la lectura no es recuperar información indiscriminadamente sino poder convertir esa información en conocimiento. El lector no competente puede perderse fácilmente entre todos los hipertextos que van apareciendo en sus lecturas.

Finalmente, del estado del arte se puede concluir que existe una necesidad de comprender a estos nuevos lectores y convertirlos en lectores competentes, que esta alfabetización debe realizarse desde los primeros grados de escolaridad. Una constante es la preocupación por mejorar los niveles de lectura ya que hacer inferencias es fundamental para la comprensión, que al leer hipertextos digitales se hace necesario que el lector tenga gran habilidad en organizar, discriminar, interpretar y sintetizar la información y esto se logra cuando se posee una lectura de tipo inferencial.

Que la incorporación de nuevos soportes documentales lleva a una reflexión profunda de los mismos en lo referente al manejo del hipertexto digital, el cual abre nuevas posibilidades de lectura, donde se transforma la concepción de un lector pasivo a la de un lector activo. Al cambiar los soportes de lectura se debe también hacerlo con las estrategias de lectura. Es deber de la escuela poder construir el puente en que el niño pase de ser un lector aprendiz a un lector experto.

### 1.3 Delimitación del problema

La investigación se realizó con estudiantes de grado quinto (501), jornada tarde del colegio IED Rodrigo de Triana; la institución es de carácter público y se encuentra ubicada en la localidad octava del distrito capital; dicho grupo se halla en edades que oscilan entre los 9 y los 11 años. En lo referente al desarrollo de sus habilidades comunicativas y como ya se mencionó, se puede afirmar que son estudiantes que poseen bajos niveles de comprensión lectora, según los resultados arrojados por las pruebas Saber, aplicadas en la institución, las cuales muestran que sólo se alcanzó un nivel literal de lectura. Esto se debe en gran medida a que no utilizan estrategias de lectura que les permita mejorar sus procesos lectores. Para corroborar esto, se realizaron encuestas a estudiantes, encuestas a docentes y a directivos docentes, dichas encuestas no fueron validadas por constituirse sólo en un material de exploración. También se realizaron talleres de comprensión de lectura en textos impresos, tres de textos narrativos y uno de texto argumentativo, hizo falta explorar el campo de los textos expositivos.

Los resultados arrojados de esta primera lectura etnográfica son los siguientes:

En la primera encuesta realizada a estudiantes, (Anexo N° 1), se pudo apreciar lo que más le gusta leer a los estudiantes son las historietas. 31 de los 41 estudiantes afirmaron su gusto por ellas, aunque este dato puede estar viciado teniendo en cuenta que es el tema que se estaba viendo en clase de español al momento de la encuesta; le siguen los mitos con 30 estudiantes y las leyendas con 26; el gusto por los poemas se vio en 28 estudiantes, los cuentos de terror con 27 estudiantes, los cuentos de ciencia ficción tuvieron 18 estudiantes amantes de este género, mientras que los periódicos sólo los eligen 10 lectores y las revistas 11.

A la pregunta de cuáles textos eran los que menos les gustaban se encontró que los periódicos ocupan el primer puesto con 19 de los 41 encuestados y las revistas con 18. En esta instancia cabe mencionar que los periódicos que son conocidos en el entorno de los estudiantes, son en su mayoría prensa amarillista que resulta poco atractiva a los

niños y que no hay una buena circulación de las revistas en el sector por ser demasiado costosas.

La encuesta también muestra cómo los lugares preferidos para leer son la biblioteca y el cuarto. Cuando se les preguntó, ¿En qué materias lees? Ellos consideraron español y sociales en un 90% como asignaturas en las que se leen.

En la pregunta “para qué sirve leer”, el 90 % afirmaron que “para aprender y para hacer tareas” por lo que se le da sólo un papel de consulta a la lectura y no se tiene en cuenta la lectura estética, por ejemplo.

Registro. N° 1

*Pregunta ¿En qué forma lees? en su gran mayoría 26 de los 41 estudiantes señalaron que “mentalmente”, 2 en voz alta y 10 afirman que miran los dibujos, el título “yo miro los dibujos y el título y leo mentalmente”. Este aspecto resulta de vital importancia porque quiere decir que el estudiante está haciendo un proceso de inferencias antes de leer, ya está elaborando hipótesis sobre que puede tratar el texto;*

Fuente: Voces de los estudiantes de grado quinto en referencia a formas de lectura,

A este respecto se señala que los niños desconocen esquemas que orienten su proceso lector y que no mencionan estrategias metacognitivas que favorezcan dicho proceso.

A pesar del gusto que tienen por la lectura, los niños no perciben sus dificultades y las que expresan como tal, hacen referencia a la lectura en voz alta, sólo un niño expresó que no entendía lo que leía, pero no expresó la razón. Para los niños la comprensión está ligada a la pronunciación y no a entender la estructura del texto y al encontrarle sentido al mismo.

En la segunda encuesta aplicada a los estudiantes, (Anexo N° 2), se indagó sobre cuáles eran las principales dificultades que tenían al leer y en su gran mayoría respondieron que “equivocarse”. Otros estudiantes mencionan confundir letras lo que demuestra que hacían referencia a la lectura en voz alta.

Cuando se les indagó sobre si utilizaban estrategias y cuáles utilizaban a la hora de leer, el 20 % respondió que no y los otros repitieron que hacían lectura mental o en

voz alta. Este aspecto resulta preocupante si se tiene en cuenta que la lectura vista como proceso implica un seguimiento del mismo. En esta pregunta se les explicó a los niños qué era una estrategia.

Al preguntarles por la preferencia para leer en medios impresos o en el computador, (Anexo N° 3), 15 estudiantes prefirieron los medios impresos y 7 no respondieron nada al respecto.

Registro N° 2.

*“ a mí me gustan el impreso porque enseña más” “los impresos porque me puedo acostar en la cama”, 4 estudiantes afirmaron que les gustaban los dos “Yo prefiero los dos porque el computador se puede investigar como más rápido e impresos porque uno puede consultar mejor y con dibujos yo entiendo mejor” “yo utilizo más las historietas porque me gustan los chistes y los dibujos”15 prefirieron los computadores porque “En el computador porque yo investigo más fácil y aprendo más rápido”*

Fuente: Voces de los estudiantes grado quinto acerca del gusto por el soporte de lectura

Los estudiantes ven los computadores sólo como la novedad, las nuevas tecnologías para ellos se constituyen en tener un buen teléfono, una tablet o un ordenador y el fin de este último es el de ser centro de entretenimiento y como enciclopedia, pero hay un desconocimiento de las posibilidades educativas que tienen. En referencia a esto, la lectura en este tipo de medios es muy importante para la institución en esta sede en particular, básicamente porque posee una biblioteca muy limitada y donde los libros están en su mayoría desactualizados, por lo que aprender a leer en internet abriría espacios importantes de aprendizaje para estudiantes y maestros.

En esta encuesta fueron valiosos los datos arrojados ya que se pudo comprobar que los estudiantes en su gran mayoría no utilizan estrategias que les permitan monitorear sus procesos de lectura y saber si están logrando sus propósitos. Tienen la idea de que una buena lectura es no equivocarse en una lectura oral y no la ven como un proceso que involucra establecer propósitos. También resulta interesante cómo las tecnologías no están enfocadas como herramientas para mejorar procesos de aprendizaje, sino como accesorios. Se ha olvidado que

El uso de internet viene transformando aceleradamente las formas de leer en el mundo. La facilidad en el acceso y la amplia disponibilidad de todo tipo de contenidos en la red llevan necesariamente a replantear lo que hemos conocido como el principal indicador de lectura: el número de libros leídos por habitante. Zapata, F. (14 de mayo de 2013). ¿Cómo va la lectura en Colombia? Periódico El Espectador.

En relación con esto, cabe señalar que la institución se encuentra desarrollando un proyecto denominado @ulaRED que busca que sus estudiantes dinamicen herramientas de comunicación y en los que se promueven los espacios virtuales, sin embargo, se puede observar que aún falta trabajar más este aspecto.

En la encuesta realizada a 5 docentes, (Anexo N° 2) que laboran en la sede; se plantean diez preguntas que indagan sobre concepciones de los maestros con respecto a la lectura, dificultades que ellos ven en los estudiantes, uso de estrategias en los procesos de lectura, control y vigilancia de este proceso. De las diez preguntas se seleccionaron aquellas que resultaron relevantes en esta investigación.

La voz del maestro es muy importante, pues al conocer su concepción de lectura se puede develar cómo cree él que el estudiante debe realizarla. De los cinco maestros encuestados, dos la conciben como proceso para llegar a la interpretación, otro la concibe como una herramienta para debatir, y dos hablan de interpretar, pero no la enuncian como proceso sino como resultado. En esta instancia, cabe resaltar cómo la concepción de lectura como proceso ya está planteada dentro de las políticas del MEN y que se supone todos los maestros ya debían conocer.

Otra pregunta que estaba orientada a conocer las percepciones de los maestros en referencia a ¿Cuáles considera, son las principales dificultades que tienen los estudiantes al leer?, la mayoría opina que los estudiantes tienen grandes dificultades de comprensión de lectura como podemos apreciar en el siguiente cuadro.

Registro. N° 3.

Profesor 1	<i>La falta de comprensión, la no utilización de los signos de puntuación, la falta de interés y apatía por leer, hacer que los estudiantes sean malos lectores.</i>
Profesor 2	<i>Interpretación de los textos. No entienden lo que leen. Falta de atención, observación y de comprensión</i>
Profesor 3	<i>Puntuación, entonación y comprensión de lo que están leyendo.</i>
Profesor 4	<i>No hacen pausa, leen sin tener en cuenta los signos de puntuación, confunden letras, no hacen una lectura comprensiva sin analizarla, la mayoría de los estudiantes leen de forma mecánica.</i>
Profesor 5	<i>Dificultades para establecer relaciones entre conceptos. Dificultades para establecer nexos entre los territorios-imágenes-acontecimientos que circulan en las lecturas y situaciones de la vida cotidiana o relaciones con otros textos. Tendencia a memorizar apartes del libro y paralelamente dificultad para ubicar los movimientos de un escrito.</i>

Fuente: Voces de los docentes en referencia a las dificultades de los estudiantes al leer.

Aunque la mayoría de los docentes percibe que los estudiantes tienen mala comprensión de lectura, y una alta carencia en la interpretación, que hace que el estudiante no entienda el texto, la mayoría hace referencia a la mala pronunciación, y a la utilización inadecuada o la no utilización de signos de puntuación y sólo una docente explicita las dificultades específicas que impiden que los niños comprendan, uno de los docentes especifica la falta de interés.

Bajo ninguna circunstancia se puede olvidar que la comprensión de lectura es un proceso complejo que no se puede limitar a la parte prosódica que aunque importante es sólo una parte del proceso.

Una pregunta que apuntaba al monitoreo que el maestro hace del proceso lector y que nos indica qué elementos posee el maestro de control sobre el proceso en sí mismo es *¿Cómo hace para saber que sus estudiantes comprenden un texto?*

De las respuestas dadas por los docentes, la mayoría posee como elemento de monitoreo, las preguntas, donde se busca ubicar información del texto, lo que explicaría en cierta manera la facilidad que tienen los niños en ubicar información. Una docente utiliza el medio icónico como elemento que simboliza el texto y la historieta como medio didáctico. En esta instancia, sería importante conocer si la docente explica a los estudiantes cuáles son las características que debe tener el dibujo o simplemente le pide que haga un dibujo de lo leído. Dos docentes afirman que tienen en cuenta el proceso que hace el niño en su interpretación; si se ve el texto como un todo se deja entrever que

se busca el significado y el sentido del texto, lo que significa que no sólo tiene en cuenta el resultado sino el proceso en sí mismo. Resulta interesante que ninguno de los docentes brinda a sus estudiantes los elementos necesarios para que ellos sepan qué esperan los maestros que ellos encuentren en el texto.

Una de las preguntas más importantes realizadas a los docentes fue *¿Tiene algunas estrategias para enseñar a leer?* Esta pregunta fue reveladora en esta investigación, teniendo en cuenta que si el docente no posee el conocimiento acerca de estrategias de lectura, difícilmente podrá enseñarlas a sus estudiantes. Además, en la básica primaria se sientan las bases de todo proceso académico, cualquier habilidad enseñada será fácilmente adquirida por los estudiantes; de ahí la importancia de que los maestros tengan claro aspectos como este.

Aunque las preguntas permiten que el estudiante ubique información explícita en el texto, esta metodología no incluye estrategias de comprensión de los mismos, que conlleven a que el estudiante pueda hacer un autocontrol de su lectura y pueda saber si está entendiendo el texto. Es trascendental que los maestros conozcan estrategias metacognitivas para abordar lo que ellos mismos consideran un problema, también es importante que le puedan enseñar a los estudiantes los diferentes tipos textuales y cómo cada uno se puede abordar de manera diferente.

Cuando se les preguntó a los docentes acerca del gusto de los estudiantes por los medios impresos o el computador y cuál utilizaban más, la mayoría de los docentes afirmó que los estudiantes preferían el computador, pero que ellos como docentes preferían los medios impresos, porque para ellos era más fácil manipularlos. Aún existe resistencia en el uso de estas tecnologías, para algunos docentes no es sencillo ir a la par de las nuevas necesidades de los estudiantes.

Este aspecto resulta interesante si se parte del hecho que la institución tiene un proyecto transversal llamado @ula red, donde se busca dinamizar las prácticas pedagógicas y la administración del currículo de manera más eficiente, proactiva y



dinámica; donde se ha capacitado a los docentes en el manejo de TIC, pero en la que ellos siguen viendo con cierta prevención el uso de estas nuevas herramientas. Es claro que existen muchas expectativas con la aparición de estos recursos tecnológicos, pero el concepto de la lectura en el ordenador no es tomado como prioridad en el ámbito educativo.

Para los estudiantes es más sencillo aprender el uso de las TIC debido a su interés y motivación; no hay que olvidar que, aunque ellos puedan manejar más fácilmente el recurso tecnológico, aún no poseen la experiencia en el manejo de la información que sí posee el docente. No obstante, el docente debe ser consciente de que él debe guiar el proceso. Ahora la pregunta es ¿el profesor tiene las herramientas de análisis para la utilización adecuada de estos nuevos recursos? Los maestros no pueden desconocer la importancia de estos, por lo que es necesario aprender a utilizarlos, sacarles provecho y llevar a que sus estudiantes mejoren su capacidad de análisis e interpretación cuando los utilicen, ya que cada día lo hacen con mayor frecuencia.

Análisis de las actividades de comprensión de lectura.

Actividad de lectura. N° 1 EL PERRO Y EL GATO (Anexo N° 4)

Es un taller elaborado por Condemarin (1982) que se encuentra en su libro *“Comprensión de la lectura 2”*, se seleccionaron 5 actividades y se agregó una actividad: (6) Texto Narrativo

Resultados

- En la actividad 1. ¿Cómo crees tú que Anita y Mauricio podrían solucionar su problema? Escribe tu respuesta.

Los estudiantes optaron por dar soluciones inmediatas al problema en las que no se tenían en cuenta las consecuencias para el otro, “amarrar al perro” “sacar el perro a la calle y a el gato en la casa y luego cambiar” o volvieron a retomar lo dicho en el texto, sin tener en cuenta que en él ya había planteado que no servía “ellos resolvieron su problema disfrazando al gato de perro y al perro de gato”

- En la actividad 2. Marca con una cruz la respuesta correcta.

A. \_\_\_\_\_ Pequi fue un perro con problemas.

- B. \_\_\_\_\_ Los problemas de Pequi empezaron cuando llegó el gato.
- C. \_\_\_\_\_ Pequi no tiene problemas con los gatos.
- D. \_\_\_\_\_ El disfraz solucionó los problemas de Pequi

En esta actividad los estudiantes debían identificar la situación presentada de forma explícita en el texto.

El 80 % de los estudiantes respondió correctamente; 7.3% lo hizo incorrectamente y el 12 % respondió con dos opciones.

- En la actividad 3. De la lectura podrías deducir que los perros:

En esta actividad los estudiantes debían deducir una situación partiendo del texto. El 34% lo hicieron correctamente; 19.5 % respondieron totalmente opuesto a lo planteado en el texto y el 46.3 % se dejó llevar por lo que pensaban y no por lo que planteaba el texto.

- En la actividad 4a ¿Cómo pensaba Mauricio disfrazar al gato? y 4b ¿En qué consistía el disfraz?

El 90% realizó la actividad correctamente describiendo totalmente la situación como lo planteaba el texto. El otro 10 % respondió describiendo la situación parcialmente.

- En la actividad 5A ¿Qué significa el dicho se llevan como el perro y el gato”?

La actividad exigía hacer una comparación a una situación similar al texto, el 48% lo hizo correctamente.”

Que dos personas se pelean y se parecen al perro y al gato” ;17 % respondieron con la misma situación y no establecieron la comparación “que el perro pelea con el gato” y 34% lo hizo incorrectamente “que el gato cree que el perro es un gato y el gato es un perro” no entendieron lo que se les pidió.

- En la actividad 5 B ¿Cuáles son los personajes del cuento?

Reconocimiento de personajes el 73 % lo hizo adecuadamente identificando todos los personajes, el otro 17 % identificó algunos personajes.

- En la actividad 6

Se les pedía que explicaran ¿cuál era el animal que más quería cada niño y por qué? Los estudiantes debían argumentar su respuesta; el 29% respondió explicando con argumentos válidos del texto

Registro. N° 4

*“Anita quiere al gato porque no quería que estuviera en una caja y Mauricio al perro porque no quería que lo lastimaran”, “Anita quiere más al gato porque quería que el caminara feliz y el perro amarrado y Mauricio quiere más al perro quería que no le colocaran nada y el gato toba la vida en la caja”*

Fuente: Voz estudiantes. Actividad 6, de la actividad de lectura 1

Algunos respondieron sin explicar el 12% y explicaron erróneamente el 48.7% sin tener en cuenta el texto” y el 12% respondieron sólo un aspecto.

Registro. N° 5

porque anita siempre a cuidado al perro y Mauricio a su gatico por que es su mascota”. “anita quería al gato por que lo grito cuando el perro le gruño”

Fuente: Voces de los estudiantes. Actividad 6, de la actividad de lectura 1

Los resultados de este taller demuestran que a los estudiantes se les facilita responder las preguntas en las que se necesita ubicar información explícita del texto; las preguntas en las que es necesario realizar proceso de inferencia presentan dificultades, se confunden entre lo que piensan y lo que se deduce realmente del texto, y en las preguntas donde deben explicar se pierden porque no toman elementos del texto para hacerlo, sino que se dejan llevar por lo que ellos creen. A partir de esto se puede concluir que los estudiantes tienen un nivel de lectura literal, donde el lector puede dar cuenta de la información explícita del texto, es el caso de identificación de los personajes, algunos hechos y acciones realizadas por los mismos, sin embargo, es necesario trabajar con ellos estrategias que les permitan llegar a realizar procesos inferenciales, manejo de la información implícita en el texto.

Actividad de lectura. N° 2. Texto Argumentativo “No hay que chillar” (Anexo N° 5)

Esta actividad se realizó con 34 estudiantes, las 10 primeras preguntas consistían en responder cierto o falso y en las otras seis los niños debían hacer explicaciones con base en el texto.

En esta actividad de lectura se pudo apreciar que el nivel de lectura inferencial es muy bajo al igual que en la actividad de lectura anterior, los estudiantes no establecen relaciones entre los elementos del texto. Además, cuando se le pide al niño que explique una situación determinada siempre lo hace con base en sus preconceptos y no atiende a los indicios del texto sin tener en cuenta la información implícita del mismo; también hace razonamiento circular, se quedan en un solo aspecto y descuidan los otros. Cuando se les pidió que relacionaran el texto con otro texto “Esas son puras lágrimas de cocodrilo” se les dificultó mucho debido a que no hacen lectura intertextual.

La lectura inferencial es muy importante porque permite evidenciar que el niño es capaz de reconocer los aspectos implícitos que poseen los textos y que conforman la intención del autor, al no poder identificarla; la lectura como proceso de significación se pierde y se convierte en una simple identificación de elementos de los que se da cuenta pero que no es posible explicar la razón por la que están allí.

Actividad de lectura N° 3 “Historieta” Texto Narrativo. (Anexo N° 6)

El propósito de este taller fue que el niño estableciera una posición frente a la información que le brindaba el texto.

A los estudiantes les resulta sencillo completar información extrayéndola del texto en estas preguntas (1 al 5). El nivel de respuestas acertadas fue contundente; en la pregunta 6 donde se les pedía deducir la intención de uno de los personajes por sus actitudes, la respuesta fue errática, sólo 2 estudiantes de los 34 lo hicieron adecuadamente; 25 no respondieron la información solicitada, sino que respondieron con un apartado del texto que aunque si tenía que ver con el personaje, no atendía a la pregunta. La pregunta siete en la que también se debía deducir, los estudiantes lo hicieron adecuadamente. 29 estudiantes acertaron porque dentro de las opciones de respuesta hay un apartado explícito en el texto. En las preguntas ocho, nueve y diez pasó algo similar a la pregunta siete.

Las preguntas que exigen explicación presentan las siguientes características. En la pregunta once donde se le pidió que argumentaran desde su experiencia 34 niños lo hicieron de manera sencilla pero adecuada. En la pregunta doce donde tenían que

establecer un juicio de valor y explicar, 19 estudiantes lo hicieron bien, 9 de ellos repitieron parte del texto y 5 respondieron, pero no explicaron.

La pregunta 14 donde debían establecer un juicio con respecto a su vida personal, los estudiantes en su gran mayoría lo hicieron adecuadamente, con razones muy propias de su edad.

Actividad de lectura. N° 4. Datos sobre las ballenas para los niños, (Anexo N° 7)

El propósito de esta actividad fue establecer la diferencia entre el manejo de la información en texto impreso y el texto digital.

Se trabajó en dos sesiones, en la primera se leía el texto y se debían resolver las cinco primeras preguntas y en la segunda sesión se resolvían los cinco restantes.

Se dividió el curso 501 en dos grupos; a los dos grupos se les entregó el taller a realizar, el primero trabajó en la biblioteca y los otros en la sala de sistemas. A los dos grupos se les informó que podían usar los recursos que tuvieran a su disposición y se les entregó una rejilla donde se les preguntaba si al momento de leer tenían mecanismos de control de su lectura (metacognición).

Por ejemplo: antes de leer te preguntas ¿Qué conozco del tema? ¿Qué puedo hacer si no entiendo una palabra?; ¿cuándo no entiendo algo releo?, ¿Cuando leí qué dificultades tuve y cómo las resolví? ¿Comparé mis respuestas con la de mis compañeros y defendí mis respuestas?

El grupo que trabajó en la biblioteca se sentó y leyó el texto completo, cuando empezaron a resolverlo lo hicieron rápidamente hasta la pregunta cuatro (Las focas al igual que las ballenas son) en la que varios preguntaron a la docente sobre el significado de las palabras que estaban como opciones de respuesta, la docente los invito a releer o a buscar información en los libros, ellos mostraron frustración al no obtener la respuesta deseada y buscaron en los libros a los que tenían acceso, otros simplemente no buscaron información sino que contestaron lo que ellos pensaban. La pregunta diez en la que se

les pedía información que no estaba en el texto *¿Podrías explicar por qué las ballenas cantan?*, en su mayoría respondieron que para comunicarse, lo que demuestra que ellos hacen predicciones.

El grupo que trabajó en la sala de sistemas leyó el texto, un grupo se puso a resolver las preguntas del taller pero otros empezaron a buscar imágenes de ballenas, lo que llevó a que no respondieran todo el taller; se observó que sólo tres de los 21 niños utilizó los hipertextos de la lectura, otros simplemente buscaron la información en Google y copiaron las respuestas. La pregunta diez *¿Podrías explicar por qué las ballenas cantan?* En un 70% respondieron acertadamente porque buscaron la información en google.

Analizando los resultados obtenidos y lo observado en la aplicación de la actividad de lectura se puede señalar que los estudiantes que utilizaron internet se demoraron más en responder que los estudiantes que lo hicieron en texto impreso; no obstante, en las preguntas abiertas respondieron mejor ya que consiguieron más información, lo que les permitió dar respuestas con información complementaria.

Los estudiantes no utilizan los hipertextos que presentan los textos digitales sino que prefieren abrir nuevas ventanas y buscar la información en google, los niños compartieron más la información pero también se distrajeron con mayor facilidad, ya que si sus compañeros encontraban una página con imágenes o con videos se ponían a mirarlos y no tenían en cuenta el tiempo para la entrega del taller, razón por la cual algunos no acabaron.

Una de las características de la lectura en internet es la posibilidad de una lectura hipertextual que implica hacer una lectura no siempre lineal y que brinda gran número de rutas en la que el lector es el que se encarga de seleccionar su propia ruta y es válida siempre y cuando responda a un propósito de lectura que si el estudiante no reconoce puede perderse fácilmente.

Las imágenes y los videos representan un recurso muy atractivo a los ojos de los niños, además hay que tener en cuenta que para ellos es más fácil entender a través de estos medios hipermediales debido a que estimulan varios sentidos al mismo tiempo

(multisensorial), es necesario que lo hagan con un propósito determinado y que no se queden solo en el mirar y se les olvide el propósito de la lectura. Las preguntas que exigían información explícita en el texto fueron resueltas acertadamente por ambos grupos, ubicaron la información y reprodujeron la misma en sus respuestas.

Una diferencia notable fue que los niños que trabajaron con texto impreso, le preguntaron más a la docente y entre ellos; a diferencia de los que trabajaron en texto digital, los cuales buscaron información en Google. Aquí es importante anotar que los niños que leyeron un texto en internet con hipertextos se demoraron más, pero en gran medida por el desconocimiento en leer en este tipo de textos hipermediales que exigen unas características específicas por parte del lector.

Con respecto a la rejilla que se les dio para que analizaran su proceso metacognitivo, en general, apuntaron a que no utilizan estrategias metacognitivas y que solucionan las dificultades en el momento, pero no prevén que puedan tenerlas antes de leer; la mayoría aseguró haber revisado sus respuestas, pero cuando se les preguntó si las compararon con las de sus compañeros dijeron que no, a pesar de que la docente inicialmente les explicó que podían recurrir a cualquier fuente de información.

Con base en las necesidades expuestas, se plantea la siguiente pregunta de investigación.

## **1.4 Preguntas de investigación**

### *1.4.1 Pregunta.*

¿Cómo favorecer los procesos de lectura inferencial e intertextual en niños de quinto de primaria, a partir del uso de hipertextos digitales?

### *1.4.2 Sub preguntas.*

¿Qué tipos de estrategias se privilegian cuando se leen hipertextos impresos e hipertextos digitales?

¿Qué diferencia existe entre el proceso de comprensión de lectura del hipertexto impreso y el proceso de comprensión de lectura del hipertexto digital?

¿Qué tipo de estrategias favorecen la comprensión de lectura en hipertextos digitales?

¿Qué tipo de inferencias privilegiar en la lectura de hipertextos?

¿Qué condiciones didácticas y pedagógicas son necesarias para la formación del lector en ambientes digitales?

## **1.5 Objetivos**

### *1.5.1 Objetivo General*

Desarrollar estrategias que favorezcan la lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales mediante la realización de talleres pedagógicos en la perspectiva de la lectura como proceso de sentido, centrados en los intereses de los niños.

### *1.5.2 Objetivos Específicos.*

Caracterizar el proceso de comprensión lectora de hipertextos impresos e hipertextos digitales.

Implementar talleres pedagógicos, con el fin de generar procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial e intertextual en hipertextos digitales.

Determinar estrategias que favorezcan la lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales.

Fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales.

## **1.6 Justificación**

El paradigma educativo está cambiando la forma de enseñar, la forma de aprender y en el caso de esta investigación, la forma de leer. Desde este nuevo paradigma el lector debe avanzar hacia el reconocimiento de los soportes que van apareciendo y que forman



parte de esta revolución digital. Herramientas como Internet permiten que este nuevo lector –usuario tenga acceso a grandes cantidades de textos, pero también, lo enfrenta a nuevos retos como el uso del hipertexto digital que le abre todo un mundo de posibilidades de lectura, en las que el lector debe reconocer y crear estrategias que le permitan acceder al mundo del ciberespacio, sintetizando información de una manera planificada, respondiendo a un propósito que lo lleve a una lectura comprensiva. Es deber de la escuela como institución social mostrar al estudiante este camino.

En este sentido, la comunidad educativa debe reflexionar en torno a estos nuevos desafíos, ya que estos temas permiten la actualización, modernización y mejoramiento de las prácticas docentes que fortalecen la gran red de educadores que están construyendo una nueva escuela; a través de la conceptualización y profundización de estas nuevas formas discursivas. No hay que olvidar que la práctica en la escuela actual en cuanto a procesos de lectura todavía está muy alejada de lo que se necesita y lo que exige la sociedad, como lo reflejan los resultados obtenidos en pruebas externas, como las pruebas PISA y Saber.

Desde esta perspectiva, investigaciones como esta contribuyen a la solución de problemas relacionados con la pedagogía de la lengua. En la medida en que el docente sea capaz de pensar, problematizar, investigar y profundizar acerca de la concepción de lectura vista como proceso que sirve para construir diferentes significados, aceptará que los formatos hipertextuales conllevan una nueva organización que obedece a una lectura diferente, no-lineal diferente a la de los textos tradicionales. El docente sabrá que el procesamiento del lector sigue caminos diferentes de acuerdo al soporte elegido, no sólo en el texto impreso sino también desde los nuevos textos digitales que forman parte de nuestro entorno educativo. Es importante recordar que la investigación es la directriz del proceso de formación del maestro, y que sólo investigando podrá interpretar su realidad y llegar a transformarla.

A partir de esta reflexión, el maestro debe promover una lectura inferencial en sus estudiantes para que ellos tengan la habilidad de extraer la información implícita en el texto, sea digital o impreso, pero también pueden descartar la información irrelevante que lo aleja de su propósito inicial de lectura. En la lectura hipertextual el lector puede

perderse fácilmente si no tiene claro su propósito. Es necesario que el lector maneje las inferencias organizacionales que le posibiliten el establecimiento de relaciones de significado en el hipertexto. Es el maestro quien teniendo claro el propósito de la lectura debe orientar al estudiante.

Los hipertextos dan la posibilidad de interconectar información que proporcionan los textos. Por su parte, los hipertextos digitales son una herramienta valiosa, ya que permiten potenciar la lectura intertextual si se tiene en cuenta que el lector va construyendo nuevos textos, en la medida en la que desde su interés, hace conexiones con otros tipos de texto que lee. Esta instancia al ser investigada y aprovechada por el maestro, puede promover en los estudiantes una lectura más reflexiva y crítica.

En este marco, la presente investigación estaría en coherencia con la línea de investigación *actividades discursivas de oralidad y escritura*, ya que busca indagar en actividades del lenguaje como la comprensión lectora de textos digitales. Esta propuesta también es coherente con esta línea de investigación, porque a partir de la reflexión, el docente investigador puede transformar su práctica desde su conocimiento de lectura en estos nuevos soportes. El docente también podrá aprovechar estos soportes para planear y diseñar estrategias que le permitan solucionar problemas detectados en su contexto.

La comunidad educativa en general se beneficia de este tipo de estudios, por ser un tema de interés para todos aquellos que están haciendo uso de esta clase de tecnología. Los docentes antes que satanizar estos nuevos soportes, deben utilizarlos en su beneficio, debido a que su uso es cada vez más frecuente en la vida de los niños. Se debe tener en cuenta que el estado está haciendo grandes esfuerzos económicos en la consecución de estos recursos que deben ser bien aprovechados.

Esta investigación tiene gran impacto para el grupo intervenido, si se tiene en cuenta que la institución seleccionada posee los recursos suficientes en el aula de informática. Estos recursos pueden ser mejor aprovechados, en la medida en que se favorezcan los procesos de lectura inferencial e intertextual en los niños de primaria a partir del uso de hipertextos digitales. Por ende, si se fortalece la lectura como eje

transversal, se les permitirá acceder mejor a la información y así convertirla en conocimiento que impactará necesariamente su formación académica y personal.

Por lo anterior, se hace necesario implementar estrategias que beneficien a los lectores de esta institución en torno a la lectura de hipertextos digitales, con el propósito de que ellos puedan realizar una lectura inferencial, lo que les conducirá a mejorar su razonamiento. Por otra parte, al fortalecer los procesos de lectura intertextual los lectores podrán asumir una posición documentada producto de la interconexión entre su capital cultural y la nueva información que leen.

Si se busca que los estudiantes tengan un pensamiento crítico y propositivo, se hace necesario que la escuela los forme para que aprendan a hacer y dar respuesta a preguntas complejas, puedan hacer juicios, tomar decisiones y resolver problemas. Esto se logra si poseen unas estrategias que les posibilite autorregular lo que leen mientras desarrollan y afianzan estas habilidades en su vida cotidiana. Ese proceso de autocrítica les permitirá depender menos del maestro, ser personas más autónomas y resilientes, pues podrán aprender de sus errores como oportunidad de implementar cambios que les permita enrutarse hacia lo que verdaderamente quieren.

Hay grandes vacíos que necesitan ser subsanados; los estudiantes deben aprender a organizar esquemas de control de su trabajo lector y así dar cuenta de sus avances o dificultades. Los estudiantes deben dejar de ver los avances tecnológicos sólo con la visión del espectador que admira el hermoso objeto y no como el creador que lo construye o lo recrea poniéndolo a su servicio. Esta tarea debe ser asumida por el maestro que debe favorecer el desarrollo de competencias lectoras en los nuevos soportes digitales.

Finalmente, se puede decir que investigaciones como esta se constituyen en material de consulta para aquellos docentes que están intentando aprovechar estos nuevos recursos. También es importante para los estudiantes que aunque conocen el instrumento, no visualizan los beneficios culturales que estos tipos de lectura les pueden aportar. De igual manera, este estudio es relevante para los estamentos públicos, en la medida en la que les permita comprender que no sólo se trata de brindar recursos, sino

de capacitar a quienes los van a utilizar como herramienta de construcción del conocimiento.

## 2. Referentes Teóricos

En este capítulo se presentan los referentes teóricos que se tuvieron en cuenta en la investigación. El desarrollo teórico de esta investigación se hace a partir de los siguientes ejes: la lectura como proceso socialmente mediado, la lectura inferencial e intertextual, el hipertexto digital, la comprensión y la perspectiva pedagógica.

El lenguaje es un hecho social y cultural que se desarrolla a través de las interacciones dentro de una comunidad. Es por esto que resulta importante señalar que este estudio asume la referencia epistémica del lenguaje desde una mirada sociocultural que señala al mismo como elemento que afecta y se ve afectado por el contexto en el que se da. Para Vygotsky (1978) el desarrollo del ser humano se produce mediante los procesos de intercambio y transmisión del conocimiento en un medio comunicativo y social; esta transmisión de conocimientos y experiencias se hace de manera racional e intencionada a través de un sistema mediatizador que es el lenguaje, en su última obra *pensamiento y lenguaje* afirma que “*el lenguaje es fuente de la unidad de las funciones comunicativas y representativas de nuestro entorno y esta función se adquiere a través de la relación entre el ser humano y su entorno*”(p.130).

En la interacción pensamiento lenguaje, Vygotsky (1995) señala que tienen diferente origen y que se cruzan constantemente en el individuo, que el individuo aprende a verbalizar su pensamiento y que la unidad del pensamiento verbal se localiza en la palabra, la palabra está conformada por signos; pero el niño no aprende sólo los signos, sino que también aprende que esos signos representan objetos e ideas; por lo que aprende un significado social.

Otro aspecto significativo que señala Vygotsky (1995) es considerar el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento formando parte de las funciones cognitivas superiores.

## **2.1. La lectura como proceso cognitivo socialmente mediado**

La sociedad actual maneja grandes cantidades de información, gracias a los avances tecnológicos hoy en día se poseen los soportes necesarios que permiten acceder a ella. Es aquí donde surge la necesidad de ser un buen lector, para poder convertir toda esta información en nuevo conocimiento.

Siguiendo esta línea es importante tener en cuenta los aportes de Solé (1992) quien concibe la lectura desde el punto de vista de un lector activo, donde éste quiere satisfacer los propósitos que guían su lectura, pero también hace procesos para comprender el lenguaje escrito, para realizar este proceso interviene el texto, su forma y su contenido y el lector con sus expectativas y conocimiento previo; lo cual permitirá una interacción entre el lector y el texto.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba. (Solé, 1992, p.18)

Leer conlleva algo más que el proceso de poder decodificar un conjunto de grafías y luego pronunciarlas adecuadamente, implica comprender aquello que se lee, es decir, llegar a interpretar lo que el texto presenta y asimismo, de reconstruir el significado global del texto; por lo que el lector estará en la capacidad de identificar la idea principal, podrá decir cuál es la intención del autor, cómo nos lo comunica y la estructura seleccionada por el mismo, también que el significado de un texto puede variar de acuerdo al acercamiento que el lector haya realizado, se puede decir que el texto tiene un significado en sí mismo y que cada lector encuentra un significado de acuerdo a la intención con la que se aborde porque el lector lo construye.

Asumir el control de la propia lectura, regularla, implica tener un objetivo para ella, así como poder generar hipótesis acerca del contenido que se lee. Mediante las predicciones, aventuramos lo que puede ocurrir en el texto; gracias a su verificación, a través de los diversos índices existentes en el texto, podemos construir una interpretación, lo comprendemos. (Solé, 1992, p.22)

La postura de Solé (1992) es reveladora, sin embargo, es importante señalar que el lector, la lectura y por consiguiente su comprensión se dan en el marco de un contexto

y es allí donde la postura sociocultural brinda las herramientas necesarias para dar cuenta de este proceso. Según esta teoría, la lectura es vista como un proceso cognitivo socialmente mediado, por lo que implica que al enseñar el docente debe mediar entre el estudiante y la lectura, apoyando al estudiante-lector en Zonas de Desarrollo Próximo ZDP, término acuñado por Vygotsky hacia 1931. Desde esta concepción el docente debe enseñar cómo se comprende, los pasos para llegar a la comprensión, las herramientas necesarias, pero no de forma directa sino que el estudiante descubra la manera de hacerlo.

Para este proceso de comprensión se debe utilizar un sistema de signos, el lenguaje; por lo que el docente debe utilizarlo para conversar con sus estudiantes y no ser un ser pasivo que espera los resultados, de esta interacción saldrán los recursos que lleven a que el estudiante logre comprender el texto.

De acuerdo a lo planteado por Vygotsky (1995) en el aula el niño debe traspasar socialmente lo aprendido a un plano intrapersonal para que todos los conceptos sean correctamente alcanzados. La lectura como proceso es una actividad continua que aborda diferentes tipos de géneros y textos y no debe limitarse únicamente al aula de clases.

Según Cassany (2006)

...leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.2)

El paso de Cassany (2006) de enfoque constructivista al sociocultural se dan en el sentido de abordar no sólo la relación entre el texto y el lector, mostrándolo como un lector activo en el proceso de lectura, sino que también el contexto es fundamental teniendo en cuenta que el significado se construye desde la experiencia cultural del lector, debido a que cada comunidad lee y escribe de manera particular.

Tabla N° 1 Paralelo entre el enfoque psicolingüístico y el enfoque sociocultural

Enfoque psicolingüístico	Enfoque sociocultural
Leer = actividad cognitiva, lingüística Texto = unidad comunicativa, un mensaje El mensaje se supone neutro. Leemos letras Leer = descodificar, inferir, comprender Leer = acceder a datos Aprender a leer = adquirir el código, desarrollar estrategias	Leer = <b>práctica letrada</b> , inserta en prácticas sociales Texto = <b>artefacto</b> social y político El mensaje se concibe como <b>situado</b> Leemos textos <b>multimodales</b> Leer = hacer cosas, asumir <b>roles</b> , construir <b>identidades</b> Leer = ejercer <b>el poder</b> Aprender = <b>apropiarse</b> de las prácticas preestablecidas

Fuente: Cassany (2008) "Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo"

Para Cassany (2006), el paso de un enfoque a otro se basa en que desde el enfoque psicolingüístico se intenta entender qué le aporta el texto al lector y cómo lo reconstruye en su interior, mientras que desde el enfoque sociocultural se apunta a las intenciones del autor, las razones por las cuales escribió, y cómo le puede servir al lector esto que se lee; es un lector que sabe que todo aquello que lee tiene una intención con la que él puede estar o no de acuerdo.

### 2.1.1 El lector.

El lector ha sido visto desde diferentes perspectivas desde el enfoque tradicional, que lo consideraba pasivo, un simple receptor del conocimiento y cuya función era decodificar, no se le tenía en cuenta los saberes previos, memorizaba la información y la repetía, por lo que no le aportaba al texto. En el enfoque constructivista el lector se basa en sus conocimientos previos para interpretar, hay una relación entre el lector y el texto para que el lector utilice el conocimiento según sus necesidades, el lector de ahora se concibe como alguien que de acuerdo con las intenciones de lectura y partiendo de sus experiencias, sus conocimientos previos le dan sentido al texto.

Las diferencias entre el lector en texto impreso y texto digital se dan desde los soportes utilizados.

El lector de texto electrónico no lee en forma lineal, según Nielsen (2008), se hace una lectura en F: lee las dos primeras líneas y baja por la izquierda deteniéndose en el centro, después abandonan la lectura lineal y bajan hacia la parte inferior del texto. Esta



lectura está acompañada de gran número de imágenes, videos etc. Para esto, Martínez (2004) acuñó el término *homo zapping* haciendo referencia a los lectores que van de página en página. A este respecto existen dudas acerca de si el lector ha profundizado en lo leído ya que algunos usuarios se demoran un promedio de 19 a 27 segundos en cada web.

Cánovas citado por Pérez (2013), quien es el encargado de dirigir el Centro de Seguridad en Internet para los menores en España, dependiente del *Safer Internet Programme* de la Comisión Europea, expone toda una serie de investigaciones internacionales que alertan de los riesgos que los niños corren si se habitúan a leer solo en internet. «La lectura en "F" es necesaria y fundamental ante la cantidad ingente de información que circula por internet. El problema es quedarnos sólo con ella», explica Cánovas. Él plantea la necesidad de enseñarle al niño la lectura reflexiva, aquella que permite afianzar la información.

En el estudio de este nuevo lector digital, Lara (2001) citado por Ribas Fialho (2006), apunta tres posiciones para el lector dependiendo de su relación con el texto.

- a) navegante, cuando se mueve entre las webs cogiendo informaciones y objetos. Normalmente, este tipo de lector se basa en la curiosidad y en el placer de la lectura;
  - b) usuario, cuando busca una determinada información y, normalmente, termina su lectura cuando encuentra lo que busca;
  - c) coautor, cuando interactúa con las informaciones encontradas, cuando se envuelve activamente en la participación de un hipertexto, creando enlaces, nudos, etc.
- Estas posiciones son una clara muestra del nuevo lector quien es más libre frente al texto, quien desde su libre albedrío decide qué hacer con él. (s.p)

### **2.1.2 Lectura inferencial**

Al hablar de la lectura inferencial se hace referencia al pensamiento inferencial que se encuadra dentro de las habilidades de pensamiento. Se define como la “capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento” (McNamara, 2004, p. 19-30). Se tiene en cuenta el razonamiento y la presuposición.

Existen varias posibilidades de lectura de un texto, estas dependen del propósito del lector. La lectura como proceso implica la relación que establece el lector con el texto y cómo éste aporta sus conocimientos previos y su capacidad de razonamiento para

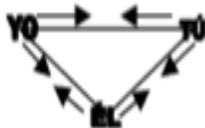

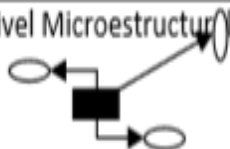
hacer su interpretación; esto es lo que se llama comprensión. Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión: el literal, el inferencial y el crítico.

La lectura inferencial es la capacidad que tiene el lector para obtener aquella información que no está explícita en el texto. Para realizar este tipo de lectura, se debe lograr una comprensión global del texto y a través de un razonamiento lógico, hacer generalizaciones e inferir ideas a partir de los conocimientos previos que se poseen; el lector debe interpretar al establecer relaciones entre los elementos textuales y así mismo puede realizar deducciones al acceder a las ideas propuestas entre líneas por el autor, es poder descubrir la intención del autor.

Considero la inferencia como el resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada [...] construimos inferencias a partir de la búsqueda de relaciones de sentido en el enunciado, entre sus formas de manifestación y lo sobreentendido en el mismo enunciado, entre lo dado y lo creado. (Martínez, 2009, p.5)

En este tipo de lectura el lector busca ser más cuidadoso ya que para encontrar la información semioculta del texto, es necesario descartar la información irrelevante, aquello que no permite dilucidar el propósito del análisis propuesto. Se deben identificar y rastrear aquellos indicios que brinda el texto y a partir de ellos construir las posibles interpretaciones, luego confrontarlas para finalmente elaborar una hipótesis y llegar a conclusiones. Para que un lector pueda realizar este tipo de lectura debe desarrollar una competencia discursiva que le permita acceder a los diferentes niveles del texto como lo plantea Martínez (2002, p.154).

Tabla Nº2. Clasificación de inferencias según niveles textuales.

LO QUE PUEDE HACER EL LECTOR	LO QUE APORTA EL TEXTO													
	RELACIONES DE SIGNIFICADO	NIVELES TEXTUALES												
Inferencias Enunciativas (Quién, a quién, por qué, para qué, dónde, cuándo)	Relaciones de fuerza entre enunciador, enunciatario y referente.	Nivel Enunciativo 												
Inferencias Léxicas	Relaciones léxicas (cadenas semánticas)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Referenciales	Relaciones entre ideas viejas e ideas nuevas (progresión temática)	Nivel Microestructural 												
Inferencias Macroestructurales	Relaciones macroestructurales (Selección y jerarquización de ideas)	Nivel Macroestructural 1. .... 2. .... 3. ....												
Inferencias Lógicas	Relaciones lógicas entre las ideas	Nivel Superestructural <table border="1" data-bbox="950 1249 1331 1438"> <thead> <tr> <th>Ideas</th> <th colspan="2">Causalidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1.....</td> <td>Causa</td> <td>Efecto</td> </tr> <tr> <td>2.....</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3.....</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Ideas	Causalidad		1.....	Causa	Efecto	2.....			3.....		
Ideas	Causalidad													
1.....	Causa	Efecto												
2.....														
3.....														
Inferencias Argumentativas	Relaciones argumentativas	Nivel Argumental Inducción-Deducción Razonamiento causal Razonamiento dialéctico												

Fuente: Lectura y escritura de textos. (Martínez, 2002, p. 154)

La clasificación de Martínez (2002) aborda la lectura con una tarea sociocultural y permite entender cómo el lector puede develar el punto de vista del autor. Al respecto el

Ministerio de Educación Nacional de Colombia plantea las siguientes tipologías de inferencias.

Tabla No. 3 Tipos de inferencia

<b>Tipos de inferencias</b>
1. <b>Enunciativas:</b> están relacionadas con la disposición del estudiante para construir o identificar las relaciones de enunciación en un texto. En otras palabras, reconocer las relaciones entre enunciador-enunciado-enunciatario (¿Quién habla? ¿Qué dice? ¿A quién se dirige?; ¿Cómo se instauro el enunciador en el texto? ¿Qué huellas lo hacen visible? ¿Desde dónde habla?); además de identificar el tiempo de la enunciación, de lo enunciado y de la recepción (¿Qué huellas identifican al posible enunciatario? ¿Cuáles son los saberes del texto y cuáles son los exigidos por el lector?
2. <b>Léxicas:</b> se refieren a la habilidad del estudiante para reconocer y usar las relaciones establecidas entre las cadenas semánticas en el ámbito micro estructural, ya sea entre los términos de una proposición o entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado.
3. <b>Referenciales:</b> tienen que ver con la disposición del estudiante para reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto. Están relacionadas con la capacidad del estudiante para manejar distintos vocablos ya sea léxicos (palabras que aportan información referencial) o gramaticales (llamados también funcionales: determinantes, pronombres, preposiciones, conjunciones, entre otros).
4. <b>Macroestructurales:</b> se relacionan con la capacidad del estudiante para seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto en un todo coherente.

Fuente: ICFES, (2011). Orientaciones para el examen de Estado de la educación media.

### 2.1.3 Lectura crítico intertextual.

El término intertextualidad tiene origen en un concepto de Bajtin (1975) que habla de la polifonía en la novela y cómo el lector pone en diálogo permanente todos los elementos de la misma, posteriormente en 1978 Julia Kristeva es la que introduce el término de intertextualidad desde la perspectiva "todo texto es la absorción o transformación de otro texto" (p.190)

Este término también es abordado por Genette (1989) en su obra Palimpsestos, quien desde la perspectiva de Kristeva opta por el término "transtextualidad" y establece cinco tipos de relación transtextual: La intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la architextualidad y la hipertextualidad. (1989, p. 10)

## Tipos de transtextualidad (intertextualidad) según Genette:

- Intertextualidad: Es la relación de co-presencia entre dos o más textos; esto significa que en el hipertexto aparece el hipotexto.
- Paratextualidad: La relación de un texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, prólogos, presentaciones...
- Metatextualidad: Relación crítica que tiene un texto con otro.
- Architextualidad: La relación genérica o género literario: la que emparenta textos en función de sus características comunes en géneros literarios, subgéneros y clases de textos.
- Hipertextualidad: "toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (que llamaré hipotexto) en el que se inserta de una manera que no es la del comentario". (Genette, 1989, p.9-10)

En este nivel, el lector después de la lectura toma distancia del contenido del texto, para lo cual debe identificar las intenciones de éste, es decir, el autor que hace presencia en el mismo. Es el lector quien debe reconocer las características contextuales implícitas en el contenido y confrontar lo planteado en el texto con sus saberes y experiencias. Así mismo, debe establecer las relaciones entre el texto y otros textos, lo que le permite tomar una posición documentada y sustentada ya que su punto de vista surge de la interconexión que establece entre varios textos. En este proceso, también intervienen los conocimientos previos de lo leído. De acuerdo a lo planteado por Gordillo y Flórez, (2009) es el lector quien a través de su juicio acepta o rechaza lo planteado en el texto para lo cual debe tomar en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

La intertextualidad es un concepto que abarca la posibilidad de hacer una lectura interconectada desde varios textos, de acuerdo con Barthes (1995) el placer del texto se relaciona con la capacidad que tiene el lector para establecer:

...un entrelazado perpetuo, perdido en ese tejido -esa textura- el sujeto se deshace en él como una araña que se disuelve en las segregaciones constructivas de su tela. El placer del texto es eso: el valor llevado al rango suntuoso del significante. (Barthes, 1995, p. 104).

Son los intertextos los que permiten establecer mapas cognitivos (Martín-Barbero y Rey, 1999), estos se logran a través de la lectura de diferentes textos que el lector cruza en su mente y establece las conexiones que existen entre ellos.

## **2.2 Hipertexto**

El concepto de hipertexto como elemento para acceder e interconectar información, ha sido trabajado desde la década de los cuarenta según Calvo (2002), quien afirma que fue Vannevar Bush en 1945 en su artículo *¿Cómo podemos pensar?* quien dio los primeros indicios de este tipo de texto. Ya en 1981 fue Theodor H. Nelson quien acuñó el término hipertexto para referirse al tipo de texto electrónico que no posee una secuencialidad, y que aparece conectado por nexos que acoplados entre sí permiten una multiplicidad de rutas a las que el lector puede acceder.

Con hipertexto, me refiero a una *escritura no secuencial*, a un texto que bifurca, que permite que el lector elija y que se lea mejor en una pantalla interactiva. De acuerdo con la noción popular, se trata de una serie de bloques de texto conectados entre sí por nexos, que forman diferentes itinerarios para el usuario. T.H, Nelson (1981) en Calvo, Ana (2002, s.p)

### **2.2.1 Hipertexto Impreso o protohipertextos.**

Aunque el concepto de hipertexto se relaciona con el mundo de los textos en versión electrónica, este tipo de relaciones ya existían en el mundo impreso. En un libro podemos encontrar referencias cruzadas de una página a otra, referencias bibliográficas que nos amplían información, notas de pie de página que aclaran términos, citas que permiten conocer cuándo un texto ha sido tomado literalmente de otro texto, etc. Finalmente, los diccionarios y las enciclopedias son considerados textos totalmente hipertextuales ya que la información nos refiere a otras fuentes. Estos textos fueron llamados por Landow (1995) precursores del hipertexto o proto hipertextos teniendo en cuenta que proponían una lectura no lineal.

### **2.2.2 Hipertexto Digital.**

El paso de la cultura del medio impreso a la cibercultura, entendiendo esta última como toda aquella que se relaciona con la Web 2.0, ha transformado la forma en que los lectores leen. Inicialmente los lectores que no están familiarizados con esta nueva tecnología, tienden a seguir los mismos patrones secuenciales lineales de lectura de los

textos impresos, buscan información, leen un poco y salen buscando otra página. Por otra parte, los lectores familiarizados con estos nuevos soportes, leen y aprovechan los hipertextos que tenga el texto construyendo así sus rutas de lectura.

Una de las características del hipertexto es que el lector puede establecer diferentes lecturas con diversos niveles de profundidad de acuerdo a la ruta que el lector seleccione.

Lévy (1996) explica la relación del hipertexto con los documentos impresos:

Estamos hoy tan habituados con esa interfaz que ni notamos más que existe. Pero en el momento en que fue inventado, posibilitó una relación con el texto y con la escritura totalmente diferente de la que había sido establecida con el manuscrito. (1996, p. 34)

El carácter de asociación que posee el hipertexto, permite que el lector pueda acceder a un gran número de bases de datos que se encuentran a su vez interconectadas con otras, esto le permite combinar diferentes fuentes, puede convertir la información en conocimiento, pero también puede desorientarse y desubicarse al no poseer un plan de trabajo. Es necesario que el lector tenga estrategias de navegación que le impidan recorrer incesantemente sin encontrar lo que realmente busca. Es así, como algunos lectores en lugar de navegar por la red terminan es naufragando, esto usualmente pasa a los lectores aprendices de este tipo de soporte.

Otras características del hipertexto son: multisequencialidad (multilinealidad) al no poseer una estructura lineal, es el lector que le da el cierre; George Landow (2006) la asimila a la manera del pensamiento en el ser humano; esta característica posibilita jerarquizar la información. El carácter de multimedialidad es otro aspecto del hipertexto, debido a que se puede acceder a diversos recursos (gráficos, videos, etc.). Lévy (1996) afirma que lo que diferencia el texto del hipertexto es la velocidad, “la casi instantaneidad del paso de un nodo a otro permite generalizar y utilizar en toda su extensión el principio de la no-linealidad.” (Lévy, 1996, p.37)

Carmel, Crawford & Chen (1992), en su artículo *Browsing in Hypertext: a cognitive study* citados por Lamarca, (2013) establecen las siguientes categorías en lo referente a la navegación o lectura de hipertextos:

- Navegación de sondeo (scan browsing): el lector busca información interesante sin ningún objetivo predeterminado.

- Navegación de revisión (review browsing): el lector busca información con objeto de revisar e integrar un tema particular.
- Navegación de búsqueda (search-oriented browsing): el lector busca información según un plan u objetivo para encontrar la información relevante a un tema en particular.

Lo planteado por Carmel & otros (1992), señala claramente la intención del lector en la búsqueda de información, un mismo lector puede asumir diferentes intenciones lo que implica que debe así mismo asumir diferentes estrategias al momento de leer.

Se puede establecer un paralelo entre las características del texto impreso y digital. Mientras que el texto impreso está soportado en medios que muestran textos y fotos el digital tiene más posibilidades ya que cuenta con texto, fotos, imágenes, audios, videos, mapas, etc. Otro aspecto a señalar es los enlaces que se pueden establecer. En lo impreso se encuentran pie de páginas y en lo digital se encuentran hipertextos e hipervínculos. Los límites en el texto impreso están definidos claramente, lo que no sucede en lo digital ya que se puede navegar a través de los hipertextos.

### ***2.2.2.1 Algunas consideraciones acerca de la web***

Desde su creación en los años noventa revolucionó la forma de lectura y escritura en el ciberespacio, ya que dio la posibilidad de que un usuario con pocos conocimientos técnicos pudiera acceder a la información que hasta ese entonces estaba restringida a ingenieros que conocían lenguajes de programación.

La World Wide Web (www), más conocida como web es básicamente un sistema de distribución de documentos de hipertexto o hipermedios interconectados y accesibles a través de Internet. Este recurso cambió definitivamente la forma de comunicarse del ser humano, si se tiene en cuenta que:

1. Permite acceder a información a una escala global, puede informarse en varios idiomas, conocer culturas que hasta el momento eran desconocidas, etc, es importante señalar que así como se encuentra información valiosa sobre cualquier tema también se encuentra mucha basura, información poco confiable e información maliciosa. No se puede olvidar que cualquiera que posea unos conocimientos de este soporte y que tenga un ordenador puede escribir en la web. Este es uno de los aspectos que debe enseñarse a los nuevos lectores.



2. También es importante señalar que grandes cantidades de información no garantizan conocimiento, eso es algo que el lector debe hacer desde su propia experiencia. Algunos ya hablan de infoxicación para referirse a la saturación de información que produce estados de desorientación y pérdida de concentración por parte del lector.
3. Permite el trabajo colaborativo sin importar el tiempo ni la distancia, se pueden formar grupos de trabajo, lo único que se necesita es un interés en común y un ordenador con acceso a Internet,
4. Permite experiencias emocionales, se puede relacionar con personas con afinidades políticas, artísticas, culturales etc.
5. Fácil accesibilidad, puede usar Smartphone, laptop, tablet con conexión a internet.
6. En lo referente a la lectura de obras literarias existen actualmente portales en los que se puede comunicar con los autores de la obra y compartir con ellos opiniones o hacerles preguntas.

Con este nuevo soporte tecnológico que sin lugar a dudas nos ofrece grandes ventajas, surge también la necesidad de reflexionar sobre cómo se va a leer y qué procesos cognitivos cambian en estos soportes.

La lectura en el texto impreso implicaba seguir la estructura dada por el autor, mientras la forma como se lee en el texto digital no es lineal, es hipertextual ofreciendo múltiples posibilidades al lector.

La comprensión de lectura en esta perspectiva, plantea desafíos muy relacionados con las nuevas estrategias que tienen que tener en cuenta los usuarios de esta nueva tecnología. A este respecto Julie Coiro (2003) piensa que el proceso de la comprensión es diferente en Internet; que algunas tareas reclaman que los lectores desarrollen destrezas tradicionales de la comprensión en los nuevos contextos de aprendizaje; otras, como la búsqueda electrónica y los proyectos colaborativos de investigación en red, exigen sistemas fundamentalmente diversos que aún no son cubiertos por la mayoría de los currículos en el área de lenguas.

La mayoría de los autores que tratan este tema señalan que sí existen diferencias entre estos dos tipos de textos; Marianne Peronard (2007) realizó un trabajo donde comparó el grado de comprensión de lectura y la rapidez en textos digitales y textos impresos, aunque no encontró diferencias abismales; ella afirma:

...desde el punto de vista de la lectura eferente, actividad fundamental en la educación sistemática, recurrir a la lectura en el computador puede ser más eficaz debido a la cantidad de información que se tiene a disposición a través de la web; sin embargo, la lectura en papel es más eficiente. (2007, p.170-195)

En este sentido, es importante tener en cuenta el planteamiento de Cassany (2013) sobre la lectura de textos en línea, quien considera que leer este tipo de textos implica un desafío si al leer se pretende comprender y construir significado. Desde el punto de vista cognitivo esto involucraría hacer inferencias, elaborar modelos de texto o macroproposiciones del contenido. Para este autor, en lo cognitivo es donde la lectura en línea tiene sus mayores dificultades, debido a que cuando se lee en internet se puede acceder a un número indefinido de información. Poseer toda esta información no quiere decir entenderla o comprenderla, para esto el lector tiene que hacer un mayor esfuerzo cognitivo con el fin de seleccionar la información necesaria, útil y fiable, lo que implica mayores esfuerzos cognitivos.

Así, aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada práctica concreta de lectoescritura: cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica, etcétera. (Cassany, 2004, p.2)

A este respecto es necesario que los ciberlectores jóvenes desarrollen destrezas cognitivas elevadas tales como la negociación de significados (al tener acceso a muchas fuentes de información), el análisis y la metacognición (organizar planes de trabajo para acceder a determinadas fuentes virtuales fiables, y selección de los tipos de textos).

### **2.3. Comprensión**

El tema de la comprensión lectora puede ser abordado desde muchas perspectivas, desde el siglo XX se ha venido estudiando, pero desde los años setenta ha tomado una perspectiva diferente; debido a que al asumir la lectura como proceso implica de manera necesaria entender cómo el lector comprende el texto, es decir, hacer el seguimiento del proceso y crear estrategias que favorezcan dicho proceso.

La comprensión desde esta perspectiva es un proceso gradual y estratégico de creación de sentido que se da de la interacción entre el lector y el texto en un contexto, en esta instancia, es vital el propósito de lectura, las expectativas que se tienen con respecto al texto y los conocimientos previos.

Solé (1992) considera que para comprender el texto es necesario un lector activo que pueda atribuirle significado al mismo partiendo de sus conocimientos previos y de la construcción de este, desde la estructura, la coherencia, el contenido su organización entre otros. Para esta autora existen tres condiciones que permiten la comprensión (los conocimientos previos, los objetivos que la presiden y la motivación); aquí la autora señala cómo el significado que construye el lector depende de los objetivos que pretendemos cuando leemos, lo que quiere decir que hasta para un mismo lector puede cambiar el significado de un texto si lo hace con objetivos diferentes; también explica que para que una lectura sea comprensiva es importante el sentido que tiene para quien la está realizando, es necesario saber lo que se va hacer y lo que se pretende con ella.

Por otra parte, Cassany, Luna & Sanz (1998) plantean la comprensión lectora como algo global formada por microhabilidades que al ser desarrolladas permiten una buena comprensión lectora, ellos establecen nueve (percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación)

1. Percepción: Se busca ampliar el campo visual, reducción del número de fijaciones y lograr hacer discriminación visual, con esto se busca incrementar la eficiencia lectora.
2. Memoria: Existe la de corto plazo, en la que se guarda información que encontramos en las oraciones; por otro lado, está la de largo plazo, esta permite recapitular lo que se tiene de la memoria de corto plazo y extraer el contenido general del texto.
3. Anticipación: Esta tiene mucho que ver con la motivación y la predisposición del lector; entre más fácil sea prever el contenido del texto más fácil será su lectura.
4. Lectura rápida (spinning leer rápidamente para captar lo esencial) y lectura atenta (scanning leer para localizar datos concretos): Estas buscan que el lector tenga la capacidad de saltar de un lado al otro del texto y busque información relevante para iniciar una lectura más detallada.
5. Inferencia: Es poder encontrar la información que no aparece de manera explícita en el texto pero que es necesaria para su comprensión.

6. Ideas principales: En esta micro habilidad el lector experto es capaz de recuperar las ideas centrales del texto, las puede ordenar e identificar el punto de vista del autor.

7. Estructura y forma: Permite reconocer los aspectos formales de un texto (estructura, estilo, formas lingüísticas, recursos retóricos etc.). Al trabajar estas microhabilidades se puede afectar el contenido, porque nos permite conocer desde la sintaxis hasta su coherencia y su cohesión.

8. Leer entre líneas: Es la información que aparece parcialmente en el texto, es inferir información sobre el autor (su opinión, su estado de ánimo, ideologías, etc....), identificar dobles sentidos, sarcasmos, ironía, etc. Es ir más allá del contenido básico del texto.

9. Autoevaluación: Es el control que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión y poder detectar las incoherencias o deficiencias presentes en el texto y saber resolverlas. Desde el mismo momento de la anticipación se puede comprobar si las hipótesis planteadas son correctas (Cassany & otros, 1998, p.11)

El desarrollo de estas microhabilidades según Cassany & otros (1998) permite diferenciar a un lector experto de un principiante o aprendiz.

La lectura rápida y lectura atenta son fundamentales al momento de leer textos digitales, debido a que cuando se busca información en la web es necesario acceder a la información con un plan establecido, la lectura hipertextual permite que se vaya de un texto a otro y que el lector construya su propio texto.

## **2.3.1 Estrategias Y Requerimientos Para La Comprensión**

### **2.3.1.1 *Procesos Cognitivos***

Lo cognitivo tiene que ver con la capacidad que poseen los seres humanos para procesar información, para esto es importante tener en cuenta la percepción, atención, la experiencia (conocimientos ya adquiridos) y las características individuales al valorar la información. Se pueden observar en procesos como: Sensación, concentración, el aprendizaje, la atención, la memoria, las operaciones complejas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la manera como se procesa el lenguaje.

Según Garner (1987) citado por López (2004, p.25) algunas estrategias cognitivas son:

- Establecimiento de metas y propósitos de lectura.
- Activación de los esquemas cognitivos pertinentes.
- Generación y comprobación de expectativas, predicciones e hipótesis.
- Focalización selectiva de la atención sobre la formación esencial.
- Elaboración y comprobación de inferencias
- Elaboración y comprobación de esquemas y resúmenes.

El aspecto que más señalan los expertos con respecto a la diferencia entre la lectura en textos impresos o textos digitales, es lo referente a los procesos cognitivos. Al parecer el soporte utilizado hace que se beneficien ciertos procesos o por el contrario dicho soporte puede obstaculizar dichos procesos.

Al respecto, Henao & Ramírez (2007) plantean cómo la lectura con hipertextos beneficia al lector en la medida en la que éste aprende más información de manera rápida, ya que los textos hipermediales se parecen más a la forma natural en la que aprenden las personas. Todo esto se relaciona con el procesamiento de la información debido a la interactividad que permite el computador, la variedad de información, la riqueza motivacional que éste proporciona y a la posibilidad de recibir una retroalimentación.

Meyer (2002) citado por Henao & Ramírez (2007) señala los cinco procesos cognitivos que debe tener en cuenta el lector de textos hipermediales para garantizar un aprendizaje significativo.

- 1) Seleccionar palabras relevantes para procesarlas en la memoria de trabajo verbal; 2) seleccionar imágenes relevantes para procesarlas en la memoria de trabajo visual; 3) organizar las palabras seleccionadas en un modelo mental verbal; 4) organizar las imágenes seleccionadas en un modelo mental visual; 5) integrar las representaciones basadas en palabras y las representaciones basadas en imágenes. (p.50).

Los procesos cognitivos que se relacionan con la lectura son:

Tabla N° 4. Procesos cognitivos.

Atención	Sostenida, alterna, dividida
Concentración	Focalizada, selectiva
Memoria	Capacidad de mantener conceptos

Fuente: Elaboración propia. Recopilando lo propuesto por Van Dijk & Kintsch (1983)

Según Van Dijk y Kintsch (1983), dentro de las estructuras cognitivas relevantes en la lectura, está la memoria y cómo esta almacena la información en forma de esquemas. El mayor o menor grado de complejidad en la elaboración de dichos esquemas va a determinar la comprensión que haga el lector; para ello es necesario que el lector reconozca el texto en su organización interna, lo que significa identificar la microestructura, es decir la temporalidad, la situación, los enlaces y la relación coherente entre preposiciones; la macroestructura que toma en cuenta elementos como la coherencia y la organización de la información, además de la superestructura o sea la completitud de la información, la identificación de la introducción, el desarrollo, y las conclusiones del mismo. La habilidad que posea el individuo de identificar y utilizar estas estructuras le permitirán tener una mejor comprensión del texto.

El hipertexto beneficia la lectura extensiva y por ser esencialmente multimedial brinda ayudas que permiten la comprensión textual y la combinación de numerosos modos de presentación de la información tales como el video, el audio, la imagen, etc. Debido a estas características del hipertexto el lector procesa la información de manera diferente.

### **2.3.2 Metacognición**

Diversos estudios como los realizados por Flavell (1976); Glasser (1994) y López & Arciniegas (2004), reconocen la metacognición como una forma de garantizar los procesos de comprensión de lectura en textos impresos, por esto es necesario resaltar la importancia de este concepto en la lectura de textos digitales. La aplicación de estrategias metacognitivas es fundamental, puesto que la estructura del hipertexto digital es más compleja que la del texto impreso por lo cual exige mayores mecanismos de control de los procesos cognitivos.

En la lectura digital no sólo es importante el libre acceso a la información, sino cómo se hace de manera consciente y reflexiva, la metacognición brinda las herramientas necesarias ya que permite que el nuevo lector usuario, tenga muy claro sus propósitos de lectura y de esta manera evite problemas como la infoxicación.

El concepto de metacognición es abordado desde Flavell (1976) quien afirmaba que era “el conocimiento que uno tenía acerca de los propios procesos y productos cognitivos” (p.232) para lo cual era necesario una supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos. Glasser (1994) señalaba que contribuía a las nuevas concepciones del aprendizaje porque permitía tener conciencia y regulación sobre el proceso del propio aprendizaje.

Según Flavell (1976) el conocimiento metacognitivo se desarrolla cuando se tienen en cuenta tres componentes: la persona, la tarea y la estrategia.

La persona: Hace referencia al conocimiento que tiene de ella misma, al respecto Mateos (2001), afirma que es el “conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices y pensadores” (p.56), es decir el reconocer las capacidades y limitaciones cognitivas que pueden llegar a afectar el desarrollo de una tarea.

La tarea: Es entendida como el reconocimiento del propósito al iniciar una lectura, en este sentido es el “conocimiento que tenemos de los objetivos de la tarea y de todas aquellas características de la misma que influyen sobre su mayor o menor dificultad” (Mateos, 2001, p. 56)

La estrategia: Es una actividad consciente e intencionada que guía las acciones para llegar a una meta.

La metacognición se relaciona con el trabajo de la conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, en el caso de la lectura estas estrategias están encaminadas a la capacidad que tiene cada lector de guiar su pensamiento mientras lee.

### **2.3.2.1 Estrategias Metacognitivas**

- Predecir a partir de proposiciones, títulos o imágenes
- Apuntar, resumir, hacer cuadros
- Subrayar, resaltar
- Re-leer
- Inferir a través de palabras o ideas
- Asociar ideas a través de esquemas
- Asociar con textos previos (glosar)
- Investigar indicios o pistas. Formular preguntas meta/peldaño

- Parafrasear lo leído a alguien
- Monitorear continuamente mientras se lee
- Proceso de inferior a superior (bottom-up), donde se parte de palabras para construir frases
- Proceso de superior a inferior (top-down) donde se parte de la información global, y se extraen significados parciales, abductivamente.
- Scanning (leer para localizar datos concretos)
- Skimming (leer rápidamente para captar lo esencial)
- Lectura intensiva (leer minuciosamente)
- Lectura extensiva (leer para la comprensión) López & Arciniegas (2004, p. 25-28)

## **2.4 Perspectiva pedagógica**

Las exigencias de esta sociedad de la información se sitúan frente al reto de lectores que leen desde diferentes soportes, que tienen acceso a grandes cantidades de información, donde la comprensión lectora exige estrategias que se adapten a cada soporte y es claro que existe un periodo de adaptación a los mismos, es aquí donde surge la pregunta ¿cuál es el papel de la escuela en la formación de lectores competentes?

La educación debe ser conducente a propiciar un clima donde el estudiante pueda afrontar su entorno como lo enunciaba Perrenoud (1998) citado por Coll (2007) “ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas”.

Los ciudadanos deben saber buscar y discriminar información, comprenderla y poderse expresar a través de los diferentes medios de que disponen y es ahí donde el docente asume un rol importante ya que es el encargado de la preparación de sus estudiantes. Al incorporar la lectura digital y el ciberespacio en las aulas de clase, se hace necesario hablar de una nueva alfabetización, la alfabetización de la información (ALFIN), donde se debe trabajar desde nuevas competencias, nuevas formas de lectura, diferentes tipos de lectura (debido al carácter multimedial que se trabaja en el ciberespacio) y donde el estudiante no sólo haga una lectura estética, que le permita el disfrute, sino que también esté en la posibilidad de hacer una lectura eferente, donde debe estar atento en lo que debe ser retenido para ser utilizado posteriormente.



### **2.4.1 Rol del docente**

El docente actual debe transformar sus prácticas pedagógicas en tanto que permitan convertir estas nuevas experiencias en algo significativo, tanto para él como para sus estudiantes. Esto lo hace integrando estos nuevos soportes tecnológicos, ya que estos le permiten enriquecer el aprendizaje de sus estudiantes; para lo cual debe crear estrategias que le permitan orientar a sus estudiantes en el uso adecuado y productivo de estos soportes, como también los principios éticos que guían el uso y manejo de la información.

En este rol del docente, es importante reflexionar como lo señala Ferreiro (2011), el desfase generacional, lo que también es llamado como brecha digital refiriéndose a la distancia en referencia a los conocimientos en el manejo de los instrumentos como el computador que manejan los nativos digitales y los inmigrantes digitales, como lo explica esta autora, muchos docentes aunque la escuela les ofrecía computadores , se negaban a usarlos ya que decían no estar capacitados en el uso de los mismos, desaprovechando el conocimiento con el que contaban los estudiantes que tenían a su cargo y quienes los podían capacitar en la parte técnica, la investigadora precisa como el docente aún se ve a sí mismo como el que debe saber más.

Esta parte puede ser fácilmente superable si el maestro se deja capacitar en el uso de instrumentos por parte de sus propios educandos y propicia un ambiente en el que ambos pueden aprender el uno del otro. Esto sí representa un cambio en las prácticas educativas.

Siguiendo con la propuesta de la perspectiva sociocultural planteada por Vygotsky (1995), el maestro se convierte en un mediador entre el niño y el conocimiento, donde es muy importante que el docente tenga en cuenta las ZDP (Zonas de Desarrollo Próximo) de sus educandos para que pueda proporcionarle a cada uno lo necesario para tener éxito en su tarea. Desde esta noción el docente debe tener muy claro el proceso de la lectura como también los sub-procesos que conducen a una comprensión (inferencias, superestructura, etc.) y las estrategias adecuadas para abordar el texto para

así poder tener en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes y trabajar sobre el nivel real de ejecución o actuación de cada educando.

Es necesario que para poder mediar, el maestro posea conocimientos acerca de estas nuevas tecnologías, para que de esta manera tenga las herramientas necesarias que permitan enriquecer su práctica. El docente puede hacer que el niño supere estos soportes, no sólo desde una visión del entretenimiento, sino como fuente de adquisición del conocimiento.

Para Cassany (2006) la lectura cada vez compromete más elementos que permiten que se convierta en una forma de aprendizaje, no sólo desde la escolaridad sino desde el crecimiento intelectual. Desde la escolaridad la capacidad lectora asegura el éxito o el fracaso escolar, también permite la preparación técnica para acceder al mundo laboral y finalmente permite grados de autonomía y desenvolvura personales. Desde el crecimiento intelectual implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores, como la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia etc., por todo esto, es necesario que el estudiante adquiera las herramientas que le permitan ser un mejor lector y es la escuela la que tiene el reto de lograrlo.

La lectura hipertextual hace parte de la realidad actual de los jóvenes, por lo que la escuela debe guiar sus esfuerzos a que los estudiantes comprendan y utilicen adecuadamente este recurso que les permite ampliar sus experiencias educativas. La función del docente es acompañar a niños y jóvenes para brindarles un rumbo en el ingreso al mundo digital, no hay que olvidar que aunque son considerados nativos digitales, son muchos estudiantes que en lugar de navegar por el ciberespacio se están convirtiendo en naufragos, dado a que su experiencia con esta tecnología ha sido más explorada desde la tendencia comercial, pero que está siendo desaprovechada en el campo educativo.

En este nuevo rol docente es necesario que los maestros ejerzan un liderazgo que les permita estar al tanto de las nuevas tecnologías, esto implica que debe incorporarlas a su forma de abordar su trabajo. En este sentido Harrison y Killion (2007), señalan roles que los maestros pueden asumir y que les permiten convertirse en líderes. Básicamente

se trata de maestros que comparten recursos materiales, sitios web y estrategias que les haya funcionado, que aprovechan los datos que tienen acerca de su trabajo de aula y que conversan entre pares para discutir dichos datos, enriqueciendo así su práctica. Otro de los aspectos relevantes en los planteamientos de estos autores, es el docente capaz de reconocerse como aprendiz y que está dispuesto a mejorar continuamente aprovechando todos los recursos que tiene a su alcance lo cual le permite ayudar a sus estudiantes.

#### **2.4.2 Rol del estudiante.**

En cuanto al rol del estudiante en la lectura hipertextual, desde la perspectiva de Contín (2000) se deben desarrollar en los niños las capacidades de preocuparse más por el proceso que por el producto, de elegir y planear su ruta de aprendizaje, de colaborar e interactuar con otras personas en forma proactiva. Es fundamental que este tipo de lector jerarquice y realice una selección cuidadosa de la información en pro de sus propósitos de lectura. El nuevo lector que se quiere formar debe poder reconocer la lectura hipertextual como una polifonía donde es necesario reconocer las voces de los diferentes autores interconectadas en red. En resumen debe convertirse en administrador e investigador de la información obtenida y debe compartir con su maestro la responsabilidad de su proceso de aprendizaje.

### **2.5 El Taller pedagógico**

Desde la perspectiva de Ander-Egg (1999) el taller pedagógico es definido como “una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de ‘algo’ que se lleva a cabo conjuntamente. Es un aprender haciendo en grupo.” (p.10) Este tipo de taller implica la participación activa por parte de todos los participantes. Con esta propuesta se aleja de la visión tradicional del profesor como único sujeto activo dentro del aula, en este caso el aula es un espacio que permite la interacción de todos los participantes, quienes de manera paralela aprenden atendiendo a unos principios.

## Principios pedagógicos del taller según Ander-Egg (1999)

- Es un aprender haciendo
- Es una metodología participativa
- Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta propia de la educación tradicional.
- Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistemático.
- La relación docente /alumno queda establecida en la realización de una tarea en común.
- Carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica.
- Implica y exige un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas.
- Permite integrar en un solo proceso tres instancias (docencia, investigación y la práctica) (p.10)

El taller, más allá de una serie de actividades encaminadas a reforzar un conocimiento a través de actividades extraescolares o de actividades manuales en el aula, se relaciona con el trabajo práctico. Se puede constituir en una herramienta de trabajo para la investigación en el aula. Según Rodríguez (2012) “concebido como estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención” (p.15). La flexibilidad que tienen los talleres se basa en que se parte de la realidad situada por lo que se adaptan al contexto con el grupo específico, donde la sistematización de los datos y el análisis de los mismos van dando pistas al investigador del camino a seguir en su intervención.

El carácter lúdico de los talleres, conlleva a que las actividades propuestas deben ser placenteras proporcionando espacios de distensión donde se desarrolle la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Así mismo el taller pedagógico brinda la posibilidad de asumir diferentes roles donde se promueve la reflexión de los participantes y se puede realizar un análisis de las acciones que se tomaron en la solución de los problemas de la interacción misma. Todo esto lleva a favorecer el aprendizaje colaborativo, el cual de acuerdo a lo propuesto por Johnson y Johnson (1993) puede comprenderse como “el uso instruccional de pequeños grupos de forma tal que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p.62). Esto forma parte de los insumos para sistematizar y plantear nuevas propuestas y tomar decisiones en torno a las nuevas actividades que se piensa plantear.

El taller como herramienta investigativa de acuerdo con Rodríguez (2012) permite analizar una realidad que puede ser observada, registrada y analizada. Cada Registro No recolectado posibilita al observador participante recoger e interpretar la información.

La interacción entre los participantes permite dar cuenta de cómo es la mediación del docente entre el estudiante y la lectura.

### **3. Referentes Metodológicos**

Este capítulo da cuenta de la metodología utilizada en la investigación, el paradigma seleccionado, se ubica el enfoque metodológico, así como el diseño de investigación acción.

Luego se señalan los pasos que se siguieron para llevar a cabo este estudio, haciendo énfasis en las fases de investigación que se desarrollaron como también la descripción de la población seleccionada, los instrumentos utilizados, las categorías de análisis y la intervención, los procedimientos y la forma como se analizaron los datos y la interpretación que se hizo de ellos para poder responder la pregunta planteada.

#### **3.1 Paradigma de investigación**

La presente investigación se asume desde el paradigma hermenéutico interpretativo, si se tiene en cuenta que la lectura se constituye en un fenómeno social que puede generar cambios socioculturales, este paradigma resulta el más pertinente ya que permite estudiar la realidad divergente del contexto del que emerge la situación problemática y que permite hacer una intervención conducente a reconstruir, encontrar y comprender los fenómenos sociales que se dan.

De acuerdo con la propuesta de Lincoln y Guba (1985, 1991 citados en González (1999) sobre los cinco axiomas que caracterizan este paradigma se sintetiza que:

1. La naturaleza de la realidad. Frente al concepto positivista de la realidad como algo simple y fragmentable, el concepto de que las realidades son múltiples, holística y construida. por lo cual su comprensión es el objetivo principal.
2. La relación entre el investigador u observador y lo conocido son inseparables. La formación académica de la docente investigadora (Licenciada en lingüística y literatura) la orientación del colegio (formación técnica) posibilitan los recursos necesarios para abordar este estudio.
3. La posibilidad de generalización. No se busca una generalización universal de los conocimientos sino la descripción, comprensión e interpretación el objeto de indagación.

4. La posibilidad de nexos causales. Es factible distinguir causas de efectos. Es de resaltar que las asignaturas (español y tecnología) que dirige la docente investigadora se constituyeron en un factor determinante para abordar la temática seleccionada ya que se quiere entender el proceso de lectura en diferentes tipos de soportes para este caso el texto impreso y el texto digital.
  
5. El papel de los valores en la investigación. Donde el investigador influye en la investigación al elegir el paradigma, el cómo se recogen los datos y la interpretación de los resultados. (p.228)

### **3.2 Enfoque de investigación Cualitativo**

La investigación pretende describir, comprender e interpretar la manera de favorecer de lectura inferencial e intertextual en niños de quinto de primaria, a partir del uso de hipertextos digitales; razón por la cual el enfoque cualitativo resulta el más adecuado. Por ejemplo, una de las razones que sustentan esta elección es que la docente investigadora forma parte de la realidad observada, con lo cual se busca no solo mejorar el proceso lector de los niños sino intervenir en la transformación de la práctica pedagógica de la maestra.

El estudio busca encontrar las problemáticas particulares relacionadas con la lectura de un grupo, en el caso de esta investigación algunos estudiantes de grado quinto y es aquí donde una investigación de enfoque cualitativo encuentra su razón de ser. Según Martínez, (2006) “de esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.128) por lo que se hace necesario aplicar la lógica inductiva, partiendo de lo particular a lo general y de esta manera descubrir la problemática a través de los datos que arroja el proceso; se busca conocer la realidad, al igual que comprender las acciones de los diferentes agentes involucrados en el proceso y poder hacer una intervención.

En la ruta que se siguió en este estudio se hicieron encuestas que se categorizaron, para saber las concepciones de maestros, estudiantes y directivos docentes respecto al tema de la lectura, como también las políticas institucionales acerca del tema. En lo referente a los estudiantes se indagó sobre los gustos literarios de los

niños y también se aplicaron varios talleres de comprensión lectora para evidenciar las dificultades que tienen los estudiantes en referencia a ciertos procesos de lectura.

Una de las razones por las que se originó esta investigación es la necesidad de superar las dificultades que presentan los estudiantes en lectora a nivel inferencial e intertextual; esta investigación busca tener impacto a nivel social, es relevante para la institución (Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana) lo que coincide con una de las premisas de las investigaciones con enfoques cualitativos ya que permite hacer intervención. “El enfoque cualitativo busca que la investigación tenga relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p. 524). Esta investigación también es posible, ya que se cuenta con el apoyo del centro educativo, se cuenta con los recursos necesarios, se ha planificado el tiempo para que la investigación sea viable como lo plantea el enfoque cualitativo.

### **3.3 Diseño de investigación**

Después de estudiar las implicaciones que pueda tener la investigación a realizar se ha seleccionado como diseño de investigación, la investigación acción (IA), pues se encuentran las herramientas necesarias para asumir el problema ya que permite conocer la realidad, identificar el problema y buscar la solución e iniciar una intervención. “La investigación acción en la escuela analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores” (Elliott, 1990, p.24), son situaciones que pueden ser cambiadas, se relacionan con problemas cotidianos que experimentan los docentes, por lo que se ajustan a la realidad del diario vivir del docente.

Para la realización de esta investigación se observó la realidad y se caracterizaron los cambios que se observaron, se transformó la práctica educativa de la docente investigadora y se buscó implementar estrategias de lectura que favorecieran la lectura de tipo inferencial e intertextual no sólo en textos impresos sino en textos digitales. En palabras de Elliot, 1990 “La investigación acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan, (...) las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellos postulan” (p.25)



Un aspecto fundamental de la investigación acción para Kemmis y McTaggart (1988) es que busca la mejora de la educación a través de su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios y la planificación, acción, reflexión que permite dar cuenta de la labor educativa de una manera reflexiva, pero con evidencias que permiten tener un panorama detallado del trabajo que se realiza.

Para iniciar la investigación y siguiendo las directrices del enfoque cualitativo, se realizó una serie de encuestas a estudiantes, docentes y directivos docentes; así mismo se aplicaron talleres buscando evidenciar y conocer el problema. Con estos instrumentos de recolección de datos se pretendía también conocer las realidades específicas de la situación problemática con el fin de establecer la mejor metodología para su solución y hacer así una intervención adecuada.

Según Campillo (2006) “La investigación-acción es un proceso de búsqueda de información llevado a cabo por los profesionales en sus prácticas”(p.89); estos parámetros permiten acoger este diseño teniendo en cuenta que se pretende hacer una investigación como reflexión de lo que sucede al interior del aula de clase, saber los problemas reales del aula en referencia a un tema específico, haciendo un estudio juicioso de las situaciones particulares de la comunidad seleccionada; no con la visión de los que se dedican a hablar de educación pero que no están inmersos en el día a día de las aulas, sino de quien conoce los problemas que se presentan y con la visión del que tiene el conocimiento directo y también la posibilidad del cambio.

El proceso de lectura etnográfica permitió interpretar lo que ocurría en el aula de clase, las diferentes miradas de los estudiantes, de los docentes y la de la docente investigadora permitieron hacer un análisis de los resultados y las causas de los mismos, por lo que se buscó describir y explicar lo que sucedía en el contexto específico de la institución seleccionada y luego establecer un plan de acción que buscara superar las debilidades encontradas en el proceso.

Resulta muy significativo que las investigaciones que seleccionan este diseño buscan hacer transformaciones importantes “El fin principal de estas investigaciones no es algo exógeno a las mismas, sino que está orientado hacia la concientización,

desarrollo y emancipación de los grupos estudiados y hacia la solución de sus problemas” (Martínez, 2006, p.136).Teniendo en cuenta que hay las condiciones necesarias; interés del centro educativo, la disposición de la población seleccionada, el interés de la docente, el método de investigación acción resultó el más adecuado.

Para la aplicación de este diseño metodológico se llevaron a cabo las siguientes etapas:

### *3.3.1 Fases de la investigación*

Éstas representan los diferentes momentos de la investigación. Al ser esta una investigación acción sigue una estructura espiral, por lo que muchos momentos son retomados y reevaluados según las necesidades que surgen al momento de la investigación, desde la perspectiva de Martínez, (2006)

#### **3.3.1.1 Fase 1. Exploración del problema.**

Se puede dividir en varias etapas

- Formulación del problema:
- Recolección de datos (Encuestas, talleres)
- Análisis e interpretación de datos
- Discusión de resultados y conclusiones

La exploración del problema comprende varias etapas necesarias para el diagnóstico, desde el primer acercamiento del investigador a la situación que considera problemática, en el caso de esta investigación se pensó en la lectura. Al realizar la revisión documental de documentos como el PEI de la institución, los Lineamientos Curriculares, los Estándares de Lenguaje, el Plan de Asignatura, el Plan de Aula y contrastar estos documentos se encontró que hay una distancia entre lo planteado por las políticas públicas y la realidad de la institución.

Una segunda etapa consistió en la realización de encuestas a directivos docentes, docentes y estudiantes acerca de la temática seleccionada, a partir de éstas se pudo establecer que existía una tendencia marcada en referencia al uso de la tecnología por parte de docentes y estudiantes. Aunque ambos manifestaban su importancia, los

docentes señalaban la necesidad de capacitación en esta área, de igual manera se pudo detectar que no existe una preocupación por la forma como se puede leer en este tipo de soportes tecnológicos.

Se aplicaron talleres de comprensión; del análisis de los mismos se pudo detectar las dificultades de los estudiantes en lectura desde el nivel inferencial e intertextual. Posteriormente, se le aplicó un taller en el que se trabajó la lectura en textos digitales y textos impresos.

También se revisaron pruebas aplicadas a los estudiantes como son las pruebas Saber y se revisó el estado del país en pruebas internacionales como las pruebas PISA-ERA (2009), estas últimas hacen referencia a la lectura y búsqueda de información en línea.

La revisión de literatura relacionada con este tema posibilitó la interpretación de los datos y la generación de las resultantes de los talleres y permitió generar las categorías y la formulación de las preguntas y los objetivos de la presente investigación.

### ***3.3.1.2 Fase 2. Planeación y elaboración de la propuesta de intervención pedagógica***

En este momento de la investigación se establece la relación entre la problemática detectada y el camino para solucionarla. Se procedió a revisar literatura relacionada con la problemática propuesta “Cómo favorecer los procesos de lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales en niños de quinto de primaria”. Los resultados arrojados de los antecedentes investigativos y la teoría seleccionada para ver el problema permitieron vislumbrar la ruta de intervención pedagógica.

### ***3.3.1.3 Fase 3. Intervención pedagógica***

Teniendo como base el problema planteado y la teoría relacionada con el mismo, se planteó la necesidad de realizar la implementación de seis talleres pedagógicos acerca de la lectura de hipertextos en texto impreso y digitales, donde se buscó implementar la lectura hipertextual de una manera gradual y exitosa.

#### **3.3.1.4 Fase 4. Evaluación.**

- **Sistematización:** En esta fase se da cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, cómo se produjeron y por qué se produjeron, se pudo diferenciar los elementos comunes en las prácticas que se venían realizando de los que se implementaron a lo largo de la intervención.
- **Análisis:** Se permite evaluar la investigación en general dando a conocer los aciertos y desaciertos investigativos. De igual manera se revisó si se lograron los objetivos propuestos y las posibles investigaciones que se pueden realizar a partir de la misma.
- **Socialización.** Se dan a conocer los resultados de la investigación en general

#### **3.2.2 Población.**

Este proyecto de investigación se realizó en la localidad octava de Kennedy en la ciudad de Bogotá, sector de Patio Bonito, en el Colegio IED Rodrigo de Triana, con 41 estudiantes de grado quinto, las edades de estos estudiantes oscilan entre los 9 y 12 años de edad, están iniciando el ciclo educativo III. Las familias pertenecen en su mayoría a los estratos socioeconómicos 1 y 2 y es CORABASTOS el gran movilizador laboral de este sector por lo que muchos de los padres de familia trabajan en la plaza o en la economía informal como vendedores ambulantes o recicladores.

Naturalmente, también se encuentran personas con vínculos laborales más estables. Aunque no es el caso de todos, muchos padres de familia poseen bajos niveles de escolaridad, se encuentra el fenómeno del desplazamiento y la violencia y el nivel de ingresos de los hogares es bajo. La perspectiva que tiene la familia con respecto al futuro educativo del niño no es clara, por lo que se percibe poco interés y baja respuesta a los esfuerzos que hace el colegio. Desde el punto de vista convivencial hay dificultades por los contextos de violencia; pero también, porque por sus mismas experiencias vitales, existe la creencia de que la escuela es excluyente y discriminadora por lo que hay algún grado de predisposición frente a lo que el maestro pueda plantear y es el mayor desafío del docente cambiar esas visiones.

Como se indicó, sus condiciones económicas y sociales no son muy favorables, lo que incide en el desempeño académico de los estudiantes, ya que el proceso de aprendizaje se limita a la escuela debido al poco acompañamiento por parte de los padres. El bajo nivel académico de los padres y el poco gusto por la lectura son factores que inciden de manera determinante en la forma en que las familias pueden fortalecer los procesos lectores de los niños por lo que la escuela es casi el único agente movilizador de la lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede afirmar que la escuela se constituye en el único apoyo en el desarrollo académico de los estudiantes; por lo que es necesario que ellos adquieran las herramientas necesarias en el manejo de las nuevas tecnologías y en el uso adecuado de las mismas específicamente al poder realizar lecturas que les sirvan en su formación académica y personal.

La muestra poblacional fue de 30 participantes. La selección fue de tipo no probabilística, es decir, que no fue seleccionada al azar. Este tipo de muestra también es denominada dirigida o intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En el caso específico de esta investigación, la muestra se seleccionó sobre la base de criterios establecidos por la investigadora: (a) estar los participantes en el grado en el que la docente investigadora imparte clase; (b) asistencia permanente por parte de los estudiantes a la institución educativa; y (c) autorización de los padres para que los estudiantes formaran parte de la investigación.

### **3.3 Instrumentos**

La recolección de información se efectuó utilizando los instrumentos previstos en el enfoque y el diseño de investigación, la recolección del corpus se hizo con base en las necesidades de la investigadora teniendo en cuenta los objetivos investigativos.

#### **3.3.1 Observación participante.**

Técnica de carácter cualitativo donde el investigador comparte con los investigados su contexto, por lo que hace parte del fenómeno que se está estudiando.

### **3.3.2 La encuesta.**

Es una técnica con la que el investigador busca recaudar datos por medio de un cuestionario previamente diseñado. El investigador debe seleccionar las preguntas más convenientes de acuerdo con la naturaleza de la investigación. Estas preguntas permiten tener un conocimiento real sobre el problema con datos actuales y precisos

- Encuestas a docentes: Se aplicó la encuesta a los cinco docentes que trabajan en la sede. Con estas encuestas se pretendía conocer las concepciones que tienen ellos acerca de la lectura, se indagó sobre la utilización de estrategias de lectura y se preguntó sobre sus gustos entre texto impreso y digital.
- Encuestas a directivos: Se aplicó la encuesta a los 3 directivos del colegio, a partir de estas encuestas se pudo conocer la visión de ellos, sus concepciones acerca de la lectura, se indagó sobre la utilización de estrategias de lectura a nivel institucional y se preguntó sobre la importancia entre la lectura en medio impreso y digital.
- Encuestas a estudiantes: Se realizaron 41 encuestas al grupo seleccionado, en ellas se indagó sobre el uso de estrategias para leer y la visión que ellos tenían acerca de la utilidad de la lectura.

### **3.3.4 Análisis documental.**

Esta técnica de recolección de información constituye el punto crucial de la investigación. En este análisis se obtuvo información para revelar los intereses y las perspectivas de comprensión de la realidad.

Inicialmente se hizo una lectura del contexto donde se contrastaron los Lineamientos Curriculares, los Estándares con el PEI de la institución y también se revisaron veintisiete investigaciones relacionadas con la temática de estudio, lo que permitió elaborar el estado de arte. Finalmente, se revisaron las políticas públicas relacionadas con la implementación de TIC en el marco de la educación.

El análisis de los documentos permitió consolidar las categorías, reestructurar las preguntas de investigación e incorporar las categorías emergentes; los objetivos fueron

rediseñados, adaptándolos debido a que inicialmente eran muy amplios y su desarrollo implicaba un tiempo y unos recursos que la investigadora no tenía.

### **3.3.5 Grabaciones.**

Se utilizaron para poder grabar algunas sesiones de trabajo. Esta información se transcribió en rejillas para el análisis desde las categorías y los objetivos de la investigación. También se grabaron las retroalimentaciones hechas por la docente investigadora en todos los talleres. Esta técnica se usó durante toda la intervención y se transcribieron para identificar problemáticas que no se observaron en los talleres, por lo que se constituyeron en evidencia de elementos específicos de análisis.

### **3.3.6 Diario de campo.**

Las observaciones realizadas durante los talleres fueron consignadas en un diario de campo. En él se hicieron anotaciones por parte de la docente investigadora, las cuales constaron de observaciones, algunas reflexiones e interpretaciones. Estas fueron de gran utilidad porque permitieron contrastar lo planeado en los talleres con el desarrollo de los mismos. Se elaboró el diario de campo de los seis talleres realizados en 13 sesiones de clase.

## **3.4 Talleres**

Talleres de comprensión de lectura, los cuales se estructuraron con preguntas abiertas y cerradas, dirigidas a los sujetos de estudio. Se pretendía conocer los niveles de comprensión lectora. Los talleres planteados se hicieron desde la perspectiva del taller pedagógico propuesto desde las directrices de Rodríguez (2012). Después de elaborar cada taller se sistematizaron y se analizaron los resultados para monitorear los avances y también para superar las dificultades que se presentaron tanto para la docente investigadora como para los estudiantes participantes.

### 3.4.1 Categorías de análisis.

Las categorías surgen desde la pregunta de investigación y son necesarias para el análisis e interpretación de los datos vinculados a esta investigación. En este sentido, las categorías que orientaron el estudio se describen en la tabla

Tabla No. 5 Cuadro de categorías

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		UNIDAD DE ANALISIS
LECTURA	Inferencial	Léxicas	Reconocer y usar las relaciones establecidas entre las cadenas semánticas en el ámbito micro estructural, ya sea entre los términos de una proposición o entre las proposiciones de un párrafo como partes de un todo sintáctico y semántico organizado
		Referenciales	Reconocer y hacer uso funcional de los elementos que permiten la progresión temática en un texto
		Macroestructurales	Seleccionar y jerarquizar las ideas en un texto en un todo coherente
	Intertextual	Extratextualidad	Relación de un texto con otros no escritos por el mismo autor
		Paratextualidad	Relación de un texto con otros textos de su periferia textual: títulos, subtítulos, capítulos desechados, prólogos, uiltlogos, presentaciones
HIPERTEXTO	Hipertexto impreso	Citas	Idea que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada
		Referencias bibliográficas	Es un conjunto mínimo de datos que permite la identificación de una publicación científica o de una parte de la misma.
		Notas de pie de página	Son aquellas que ofrecen información adicional que resulta de interés para el lector, pero que no pueden incluirse dentro del texto corriente de manera fluida.
		Diccionarios y enciclopedias	Obra de consulta en que se recoge y se define o traduce, generalmente en orden alfabético, un conjunto de palabras de una o más lenguas o de una materia determinada.
	Hipertexto digital	Nodos	Es un elemento constitutivo del hipertexto que contiene una cantidad discreta de información. Consiste en fragmentos de texto, gráficos, vídeo u otra información. Los nodos se conectan mediante enlaces
		Enlaces	Se trata de las conexiones o vínculos que se establecen entre segmentos de información, es decir, entre los nodos que relacionan los documentos.
LECTOR	Activación del lector	Estrategias metacognitivas	Planificar Monitorear Evaluar
	Perfil del lector en texto impreso	Lineal	Inicia su lectura como lo plantea el autor del texto de principio a fin. No recurre a los hipertextos.
		No lineal	Ocasionalmente lee los elementos anexos del texto principal. (Hipertextos como citas, notas de pie de página, referencias bibliográficas). Esta información es limitada a lo que aparece en la página.
	Perfil del lector en hipertexto digital	Navegante	Información interesante sin ningún objetivo predeterminado.
		Usuario	Información con objeto de revisar e integrar un tema particular.
		Coautor	Información interesante sin ningún objetivo predeterminado.

Fuente: Elaboración propia.



### 3.4.2 Plan de intervención.

Tabla No. 6. Plan de intervención

	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVO PEDAGÓGICO		CATEGORÍAS INVESTIGATIVAS	CORPUS Obtenido
		DOCENTE	ESTUDIANTE		
Taller	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos</li> </ul>	Detectar las fortalezas y las debilidades en el desempeño lector de cada uno de los estudiantes para saber los niveles de lectura.	Leer comprensivamente un texto narrativo literario	Lectura	Hoja de respuestas
1-TALLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos hipertextos impresos y en hipertextos digitales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto.</li> <li>-Indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen de lo que es un hipertexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Familiarizarse con los hipertextos escritos</li> <li>-Identificar las características de un hipertexto</li> </ul>	Lectura Hipertexto impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Silueta</li> <li>-Registro metacognitiva individual (RCg Mg 1)</li> <li>-Registro metacognitiva grupal (RMgG1)</li> </ul>
2.TALLER		<ul style="list-style-type: none"> <li>-Observar a los estudiantes del grado 501 en la aplicación del concepto del hipertexto.</li> <li>-Fortalecer la lectura inferencial e intertextual a partir de la creación de hipertextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Afianzar el concepto de hipertexto en textos impresos</li> <li>-Identificar y aplicar las características de un hipertexto a un texto.</li> </ul>	Lectura Hipertexto impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registro metacognitivos individual (RCg Mg 1)</li> <li>-Registro metacognitivo grupal (RMgG1)</li> <li>Entrevistas</li> </ul>
3.TALLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseñar e implementar talleres pedagógicos, con el fin de generar procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial e intertextual en hipertextos digitales.</li> <li>Establecer diferencias entre el proceso de comprensión de lectura de hipertextos impresos y procesos de comprensión de lectura de textos digitales</li> </ul>	Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto digital. Establecer diferencias entre el proceso de comprensión de lectura de hipertextos impresos y procesos de comprensión de lectura de textos digitales	Familiarizarse con los hipertextos digitales Identificar las características de un hipertexto digital.	Lectura Hipertexto digital Lector	<ul style="list-style-type: none"> <li>Presentación Power Point</li> <li>Registro metacognitivo individual (RCg Mg 1)</li> <li>-Registro metacognitivo grupal (RMgG1)</li> </ul>
4.TALLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>Determinar las estrategias que favorecen la comprensión de lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales. (Condiciones pedagógicas necesarias para la favorecer la lectura de hipertextos digitales).</li> </ul>	Determinar las estrategias que favorecen la comprensión de lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales. (Condiciones pedagógicas necesarias para la favorecer la lectura de hipertextos digitales)	Afianzar el concepto de hipertexto en textos digital Reconocer las diferentes rutas de navegación que se pueden hacer desde un formato hipertextual.	Lectura Hipertexto digital Lector	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro metacognitivo individual (RCg Mg 1)</li> <li>-Registro metacognitivo grupal (RMgG1)</li> </ul>
5.TALLER	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales</li> </ul>	Fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar un plan de trabajo estructurado desde el propósito lector.</li> <li>Leer comprensivamente aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas durante el proceso de intervención.</li> </ul>	Lectura Hipertexto digital Lector	<ul style="list-style-type: none"> <li>Registro metacognitivo individual (RCg Mg 1)</li> <li>-Registro metacognitivo grupal (RMgG1)</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

#### 4. Análisis y Discusión de Resultados

En el presente capítulo se analizan los resultados obtenidos en el proceso de intervención adelantado con un grupo de 30 niños de grado quinto apoyados en el hipertexto digital, tras la búsqueda de mejorar sus procesos de comprensión lectora. Durante el proceso de sistematización resultó valioso vincular los distintos momentos de reflexión que hizo la maestra investigadora sobre su práctica como condición importante de la investigación-acción.

A continuación, se presenta la estructura del proceso de intervención.

Tabla N° 7. Etapas de la intervención

Etapa	Etapa	Taller		Tiempo de duración
1	Texto impreso		Etapa de exploración	1 sesión de clase
2	Hipertexto Impreso	1	Buscando la ruta de viaje	2 sesiones de clase
		2	Recreando nuevas rutas de viaje	2 sesiones de clase
3	Hipertexto Digital	3	Navegando y buscando en el ciberespacio	3 sesiones de clase
		4	Navegando y buscando un mapa de viaje	3 sesiones de clase
		5	Siguiendo el mapa de navegación	2 sesiones de clase

Fuente: Elaboración Propia basada en la propuesta de intervención

Los talleres se realizaron siguiendo las directrices del taller pedagógico desarrollado teóricamente en el capítulo 2, donde Ander Egg (1991) y María Elvira Rodríguez (2012) señalan la importancia de éste en el fortalecimiento de los procesos académicos de los niños y niñas. Así mismo, cabe señalar que la lectura de cada texto se desarrolló desde el enfoque de lectura proceso, el cual reconoce tres momentos (antes, durante y después) que implican la utilización de estrategias de lectura que permitan llevar a cabo el proceso adecuadamente.

El taller pedagógico resultó importante para esta investigación, ya que conllevó un proceso de análisis en cada taller que permitió ir trabajando progresivamente en el diseño del próximo y de esta manera ir detectando los avances y dificultades para replantear elementos en los siguientes talleres.

## 4.1 Etapa de exploración

En esta etapa se hizo una exploración que tuvo como propósito caracterizar las condiciones del niño como lector en relación con el proceso de la lectura. Los propósitos del taller se expresan en la siguiente tabla:

Tabla N° 8. Etapa de exploración

Duración	1 sesión de 1 hora de clase
Objetivo de aprendizaje	Leer comprensivamente un texto narrativo literario
Objetivo del docente	Detectar las fortalezas y las debilidades en el desempeño lector de cada uno de los estudiantes para saber los niveles de lectura.
<b>Texto trabajado</b>	
Título: Robo en la biblioteca	Autor: José M. de la Rosa Sánchez
Versión adaptada de una historia publicada en la bitácora "Actiludis"	
Disponible en: <a href="http://www.actiludis.com/?p=2639">http://www.actiludis.com/?p=2639</a>	
Tipo de texto: Texto narrativo literario	

Fuente: Elaboración Propia

Se desarrolló con los niños y niñas una actividad lectora que consistía en una serie de preguntas que indagaban el nivel de lectura y las estrategias utilizadas por los y las estudiantes con un texto narrativo literario. (Anexo N° 8)

Los resultados de esta actividad se presentan en la siguiente tabla.

Tabla No. 9 Actividad Lectora del cuento "Robo en la biblioteca" Resultados por preguntas

CATEGORIA DE ANALISIS	SUBCATEGORIA	Pregunta	Número de respuestas correctas	Número de respuestas no correctas	No Responde	¿Qué evaluaba la pregunta?
Lectura	Literal	1	28	2	0	Información literal
	Literal	2	27	3	0	Reconocimiento de detalles. Información explícita en el texto
	Inferencial	3	2	27	1	Ubicación la idea principal
	Inferencial	4	9	20	1	Deducción y recordación hechos y detalles
	Inferencial	5	10	19	1	Secuencia temporal
	Inferencial	6	11	19	0	Identificación de conclusiones e inferencias
	Inferencial	7	10	19	1	Uso de sinonimia
	Inferencial	8	10	20	0	Identificación del significado por contexto
	Inferencial	9	6	23	1	Establecimiento de significados de palabras por sinonimia
	Inferencial	10	14	16	0	Identificación de conclusiones e inferencias
	Inferencial	11	9	21	0	Reconocimiento de causalidad para obtener conclusiones
	Intertextual	12	2	28	0	Relación de textos diferentes por temáticas similares Relación de textos diferentes por temáticas similares
	Intertextual	13	8	22	0	Relación intertextual elementos Paratextuales con imágenes
	intertextual	14	14	16	0	Relación intertextual elementos Paratextuales con imágenes
	intertextual	15	28	1	1	Clasificación del cuento según su temática

Fuente: Elaboración Propia. Datos referidos a los resultados obtenidos de 30 estudiantes en la Actividad lectora del texto "Robo en la biblioteca"

De acuerdo con los registros anteriores, los resultados obtenidos en la actividad lectora permitieron comprender que los estudiantes hacen una lectura a un nivel literal, es decir, dan cuenta de los elementos explícitos en el texto, sin embargo, presentan dificultades para identificar la idea principal del mismo, debido a que no reconocen los aspectos relevantes de éste. En la actividad lectora, sólo el 30% logró identificar la temática general del mismo. Esto se da porque los estudiantes no descubrieron los elementos implícitos como indicios y no pudieron establecer correlaciones entre las diferentes informaciones que aportaba el texto.

El corpus analizado permitió ver que la deducción y recordación de hechos y detalles es otra debilidad que presentan los estudiantes, ya que sólo 9 de 30 lograron hacerlo acertadamente. Aunque la información solicitada no aparecía explícitamente, sólo era necesario hacer una deducción con base en los datos que brindaba el texto y las posibles respuestas que planteaba la actividad como se muestra en el siguiente

Registro N° 6

Fragmento del texto	Pregunta
...convirtiendo su pequeña localidad de menos de 3.000 habitantes,	<p data-bbox="824 1077 1344 1108"><i>La población de San Juan según la lectura es de:</i></p> <p data-bbox="824 1108 1166 1140">A) 3.500 a 4.000 habitantes</p> <p data-bbox="824 1140 1166 1171">B) 2.500 a 3.000 habitantes</p> <p data-bbox="824 1171 1166 1203">C) 5.500 a 6.500 habitantes</p> <p data-bbox="824 1203 1166 1234">D) 4.000 a 5.000 habitantes</p>

Fuente: Elaboración propia. Actividad lectora etapa de exploración

Este aspecto es importante ya que señala la capacidad del lector de inferir información. Algo similar ocurrió cuando ellos debían relacionar los indicios planteados en el cuento para dar cuenta de la secuencia temporal del evento principal. En este caso, sólo 10 estudiantes lograron responder correctamente, los demás respondieron precipitadamente sin tomarse el tiempo de ubicar el indicio que les servía para dar la respuesta correcta.

Las inferencias léxicas son importantes porque demuestran la pericia del lector, ya que éste puede reemplazar fácilmente palabras por sinónimos respetando el sentido del texto, como se observa en la actividad lectora a continuación:

*En el último párrafo, la frase “poco después se tuvo la suerte de descubrir al ladrón con el manuscrito bajo el abrigo, tal y como había supuesto el Inspector.” La palabra subrayada puede ser reemplazada por:*

El conocimiento previo (CP) que tiene el niño o la niña del vocabulario y la manera de relacionarlo (en este caso la sinonimia) permitió saber si se entendió el sentido del párrafo. Al responder correctamente sólo diez estudiantes, se observó que es éste un elemento que interfiere en una comprensión adecuada del texto.

La lectura inferencial se da través de la deducción y recordación de hechos y detalles que permiten dar cuenta de lo sucedido en el texto y posibilita la elaboración de conclusiones.

Registro N° 7

Según el texto, el ladrón conocía los sistemas de alarma porque (Linf)	
A) Él había instalado	B) El celador se los había dado a conocer
C) Los sistemas de alarma eran de mala calidad	D) Él los había estudiado por varios días

Fuente: Elaboración propia actividad lectora etapa de exploración. Sesión 1

Este aspecto fue en el que los estudiantes revelaron dificultades, ya que sólo 9 de 30 respondieron adecuadamente la pregunta propuesta. Esto indica que los estudiantes no pudieron reconstruir el texto y dar cuenta del mismo.

En relación a la lectura intertextual se presentaron mejores resultados, un 47.5 % de los estudiantes estableció acertadamente las relaciones entre el título y posibles imágenes que lo podían representar. Esta periferia textual se logra no sólo con palabras sino con elementos que se relacionan multimodalmente. Es importante anotar que las preguntas se plantearon desde elementos paratextuales como el título y los dibujos con los que los estudiantes están familiarizados. Cuando se les pidió relacionar el tema del cuento con un refrán, sólo 8 de 30 estudiantes lograron establecer la relación pragmática y activa entre la situación planteada por el refrán y el texto leído.

En referencia a las estrategias de lectura, éstas no se dieron a conocer a los estudiantes, solamente se les dijo que leyeran y desarrollaran el taller. Si se toman los momentos de lectura planteados por Solé (1992) se puede decir que, aunque la docente investigadora motivó a los estudiantes diciéndoles que *“van a leer un texto muy interesante”* (diario de campo. Sesión 1, Anexo No. 16) que es una de las acciones que se deben realizar antes de la lectura y que anuncio el propósito de ésta, *“luego desarrollarán la actividad lectora”* (diario de campo. Sesión 1, Anexo16). La docente no hizo actividades como activación de conocimientos previos, observación de las ilustraciones que acompañaban el texto y creación de predicciones por parte de los lectores. En la retroalimentación algunos niños mencionaron que ellos sí hicieron predicciones relacionadas con el título como se observa en el siguiente corpus:

#### Registro N° 8

<p>P. ¿Antes de empezar a leer, hiciste alguna predicción de lo que iba a tratar el texto? ¿Qué tuviste en cuenta? <b>(Linf)</b> E 26. Si señora. Yo me imaginé que se habían robado algún libro de la biblioteca. Uno caro. Por el título profe. P. Y si paso lo que creías E26: Si, se robaron un tomo es igual a un libro. ¿Cierto profe?</p>
--

Fuente: voces de los estudiantes Retroalimentación sesión 1 taller de exploración. Sesión 1

El segundo momento durante la lectura estuvo dedicado a responder las preguntas por parte de los estudiantes, algunos de ellos se separaron por momentos a preguntar por el significado de algunas palabras (manuscrito, tomo). La docente respondió y los estudiantes continuaron. La actividad planteada permitió identificar el uso de inferencias por parte de los estudiantes, aunque desaprovechó el que los estudiantes compartieran sus experiencias de lectura y pudieran cooperar entre ellos, si se tiene en cuenta que la comprensión de lectura no es sólo una acción individualizada sino es más bien de carácter social. Los estudiantes tampoco pudieron valorar qué habían aprendido y esta resulta una estrategia metacognitiva importante, porque permite que el lector sea consciente de su proceso de lectura.

En el tercer momento de la lectura (después) los estudiantes sólo se limitaron a responder las preguntas propuestas por la docente, pero no se elaboró ningún tipo de

escrito que les permitiera rescatar los eventos más importantes de la lectura. Tampoco se indagó sobre si el texto había generado dudas que se quedaron sin resolver. Debido a esta situación, se pudo analizar que el tipo de preguntas cerradas propuestas por la docente, no permitió reconocer otros procesos inferenciales que se hacen cuando los estudiantes leen; como por ejemplo ir haciendo predicciones, a medida que se avanza en el texto e identificar qué estrategias tienen los estudiantes cuando leen. Aunque la docente entregó una matriz de control de estrategias metacognitivas en la que los estudiantes explicaron qué hacían cuando leían, esto no se pudo observar en la práctica, por la naturaleza del taller que planteó la docente.

A partir de esta primera etapa de exploración se hizo necesario superar las falencias que se presentaron en lo que respecta a la organización del taller. En el siguiente se tomó en cuenta la apertura de un espacio del trabajo grupal que permitiera enriquecer el trabajo de los estudiantes entre ellos. Se analizaron las prioridades a tener en cuenta en la siguiente etapa de la intervención, y se diseñó un plan de acción que posibilitara a los estudiantes a través del uso de estrategias metacognitivas mejorar su proceso de lectura. También se replanteó la necesidad de hacer preguntas abiertas que les dieran la posibilidad de reconocer el tipo de lectura que hacen los niños y niñas; con esto se buscó reorientar el proceso de trabajo en el aula, buscando favorecer unas condiciones distintas que se adaptaran a las necesidades de los estudiantes.

#### **4.2 Taller 1 “Buscando la ruta de viaje”**

En el taller “Buscando la ruta de viaje” se centró la atención en la lectura inferencial e intertextual en un hipertexto impreso. En éste se desarrollaron 5 actividades así: dos de ellas individuales y tres grupales cuyo propósito se orientó en monitorear las fortalezas y dificultades que los niños y niñas presentaban frente a los diferentes niveles de lectura y a la vez, en la implementación de algunas estrategias metacognitivas, así como también en ver la lectura como proceso. Se abordaron los tres momentos (antes, durante y después). Anexo N° 9.

Tabla N°10. Cuadro de objetivos del taller. “Buscando la ruta de viaje”

Duración	2 sesiones de 2 horas de clase	
Contenidos	Hipertextos impresos	
Objetivos de aprendizaje	Explorar hipertextos impresos presentes en un texto seleccionado. Familiarizarse con los hipertextos escritos presentes en un texto. El estudiante, al terminar el taller, ha de ser capaz de identificar las características de un hipertexto	
Objetivos del docente	Indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen de lo que es un hipertexto. Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto escrito. Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos con hipertextos impresos.	
<b>Texto trabajado</b>		
Título: Dioses, mitos y leyendas		Autor: Christopher Fagg B.A
Tipo de texto: Texto expositivo páginas 14,15.		
Disponible en texto impreso: Grandes Civilizaciones “Antigua Grecia”		

Fuente: Elaboración Propia

Las actividades individuales (1 y 5) del taller permitieron la activación de los conocimientos previos (CP) y el establecimiento de un propósito lector (PL). Según Solé (1992) estas actividades están relacionadas con el primer momento de lectura “Antes” que habla de las acciones que el lector hace antes de iniciar su lectura.

Registro N°. 9

<p><b>Lea el siguiente título “Dioses, mitos y leyendas” qué sé de este tema .(Linf)</b>  E3: Un Dios es como una persona que los humanos adoran desde estatuas o otras cosas. El mito es como una mentira a veces es verdad. Una leyenda es en las que relata que los dioses andaban por la tierra con apariencia humana. <b>(Inlex) (CP)</b>  E13: El título dioses mitos y leyendas me parece que son leyendas de Dioses que an aparecido hase millones de años como Zeus perceo el Dios de la guerra etc hay muchos dioses unos del bien y otros del mal. <b>(Inlex) (CP)</b>  E30: Sé que hay jente que cree en muchos Dioses, Zeus, perceo, Hercules,etc, pero hay algunos que creen en un solo dios y es en el que creo yo y se llama Dios. <b>(Inlex) (CP)</b></p>
--

Fuente: Voces de los estudiantes tomado del taller 1. Sesión 1

La estrategia utilizada para este momento correspondió a “lo que sé del tema” y a “lo que quiero saber” por parte del estudiante y también se usó para establecer el monitoreo que éste hizo a través de “lo descubierto” y “lo que aún me falta”, para de esta manera resolver la actividad lectora. Se presentaron los siguientes resultados:

En relación con la categoría lectura inferencial (LInf) se hizo una interpretación de las inferencias léxicas (inflex) realizadas por los estudiantes; éstas se constituyen en el



primer paso de las actividades de prelectura, ya que al tener conocimiento de las palabras esto permitirá que el lector se acerque a una mejor comprensión lectora.

El análisis a continuación da cuenta de esto: desde los elementos paratextuales, en este caso el título del texto trabajado, “Dioses, mitos y leyendas” se puede decir que las inferencias lexicales (Inflex) que hacen referencia al conocimiento previo (CP) de los estudiantes son notables: *Conocen el nombre de muchos dioses griegos, lo que demuestra un conocimiento enciclopédico del tema a tratar, en el corpus hay un referenciación del 33% de la noción de Dios y de nombres de dioses griegos.* Esto favoreció la lectura porque el estudiante pudo relacionar la información que poseía con la que se le presentó.

Los estudiantes hicieron referencia a la relación entre dios, mito y leyenda tratando de explicar desde sus conocimientos previos (CP), lo que les permitió “*realizar predicciones desde los términos que conocían*” (Solé 1992, p.18). En la lectura inferencial se identificaron y rastrearon aquellos indicios que brindó el texto y a partir de ellos se construyeron las posibles interpretaciones, luego de esto debían confrontarlas para finalmente elaborar una hipótesis y llegar a conclusiones. Existe confusión entre los términos leyenda y mito, aunque en el caso de las leyendas pudieron dar ejemplos adecuados de las mismas (*llorona, pata sola, etc.*) El reconocimiento de ciertos contenidos semánticos de estos términos permitió a los estudiantes conectarse con el reconocimiento de la construcción del sentido del texto, como se observa en fragmentos del siguiente corpus:

Registro N° 10

<p>E6: Se que las leyendas pueden ser reales o falsas y los mitos son como historias y los dioses. Son una personas adoradas por nosotros los mortales que tienen mas de un poder como el Dios del rayo que su mayor poder es el rayo medusa que su poder es enamorar a los hombres. (CP)</p> <p>E28: yo conosco de los dioses mitos y leyendas que hay muchos Dioses el dios del agua etc. Que hay muchos mitos como el silbador la llorona etc. Y las leyendas como bosque encantados lagunas enbrujadas etc. (CP)</p>
--

Fuente: Voces de los estudiantes: Corpus escrito, tomado del taller 1. Sesión 1

Martínez (1997) afirma que “las inferencias lexicales permiten establecer relaciones entre las cadenas semánticas,” (p. 37) lo que conlleva a que el estudiante discrimine entre dos términos, aunque sean muy parecidos. Cuando esto no se hace, se

puede perder el sentido del texto como se evidenció en la actividad lectora cuando se les preguntó: “*Según la lectura Atenea es*”. En este sentido resultó significativo que 13 de los 30 estudiantes confundieron el nombre de la diosa (Atenea) con el nombre de la ciudad (Atenas), lo que permitió mostrar que algunos estudiantes confundieron los términos y no hicieron las inferencias necesarias.

En lo que respecta a la lectura intertextual (Lintx), se indagó cómo los estudiantes establecían un diálogo entre el texto leído con información procedente de otro texto, en este caso, La Biblia, por lo que se les planteó la siguiente pregunta:

*¿Yahvé es el Dios más importante para el pueblo católico, su equivalente para los griegos sería?*  
establecer dicha relación. **(Lintx)**

Esta interconexión se hizo desde el referente de Yahvé, para esto era necesario que el estudiante relacionará la información que tenía acerca de Zeus y la comparará con otras fuentes como la biblia cristiana. Los resultados arrojaron que de los 30 estudiantes participantes, 23 hicieron alusión a la relación entre los dos dioses; esto es significativo, si se tiene en cuenta que el comparar como estrategia cognitiva, resulta meritorio porque le permite al lector establecer juicios de valor y lograr un mayor grado de recordación de la información y una lectura con claras muestras de extratextualidad desde los términos de Genette (1982).

En la lectura intertextual **(Lintx)** es importante señalar que la alusión como forma de relacionar dos textos exige el conocimiento de ambos para hacer una mejor interpretación de los mismos. A este respecto, Genette (1989) señala que el lector puede manejar la información que se da en el texto mismo con información que es similar en textos diferentes a este. Él lo denomina extratextualidad, y es importante en la medida que permite una lectura más reflexiva y un mayor grado de comprensión lectora. En este punto, la alusión como elemento de lectura intertextual permite al lector crear distancia entre lo leído y establecer semejanzas y diferencias entre este y otros textos.

En este caso en particular, a pesar de que los estudiantes relacionaron los dos dioses, cuando se realizó otra pregunta en la que era necesario ampliar la situación y tener en cuenta las diferencias entre ellos para asumir una posición frente a dicha

información; no se obtuvieron los resultados deseados. Como se ejemplifica en el siguiente corpus

Registro N° 11

Según lo planteado en el texto ¿El concepto de Dios para los griegos era igual al que tenemos nosotros (cristianos)?.Explica tu respuesta, <b>(Lintx)</b> E2. No porque ellos creían en un solo dios y nosotros creemos en muchos dioses. (Lintx) E7. No por que ellos creen en un solo dios y nosotros creemos en muchos dioses(Lintx))
--

Fuente: Voces de los estudiantes, escrito obtenido de la actividad de lectura. Sesión 2. Actividad 5

Si se tiene en cuenta que aunque en algunos casos E2, E7y E24 los estudiantes respondieron apropiadamente en referencia a que el concepto de Dios no es lo mismo para los griegos que para los cristianos, la explicación resulto inadecuada, debido a que los cristianos sólo creen en un Dios, mientras que los griegos si creían en varios, lo que indica una mala interpretación y falta de pericia en los lectores.

Las actividades (2, 3 y 4) de carácter grupal, tenían como propósito dar cuenta de las estrategias metacognitivas que utilizaron los estudiantes, del reconocimiento del concepto hipertexto al ser este otra posibilidad de lectura y del establecimiento de la relación entre el trabajo individual y el grupal en lo que respecta a la lectura inferencial e intertextual.

Se indagó por el uso de inferencias macroestructurales (Inmac), ya que estas permiten al lector dar cuenta de la organización del texto, en términos de Van Dijk (1978). De esta manera, el lector puede ubicar las ideas principales y suprimir la información que no es básica en el mismo. Para esto, en la actividad 3 se les entregó una silueta del texto, (Anexo N° 18), en las que ellos deberían explicar el orden en el que leyeron, reconociendo los elementos macroestructurales en la organización del mismo.

Registro N°. 12

G3: Nosotros leímos primero los cuadros pequeños y luego el grande porque estaba muy largo. (inmac)
---

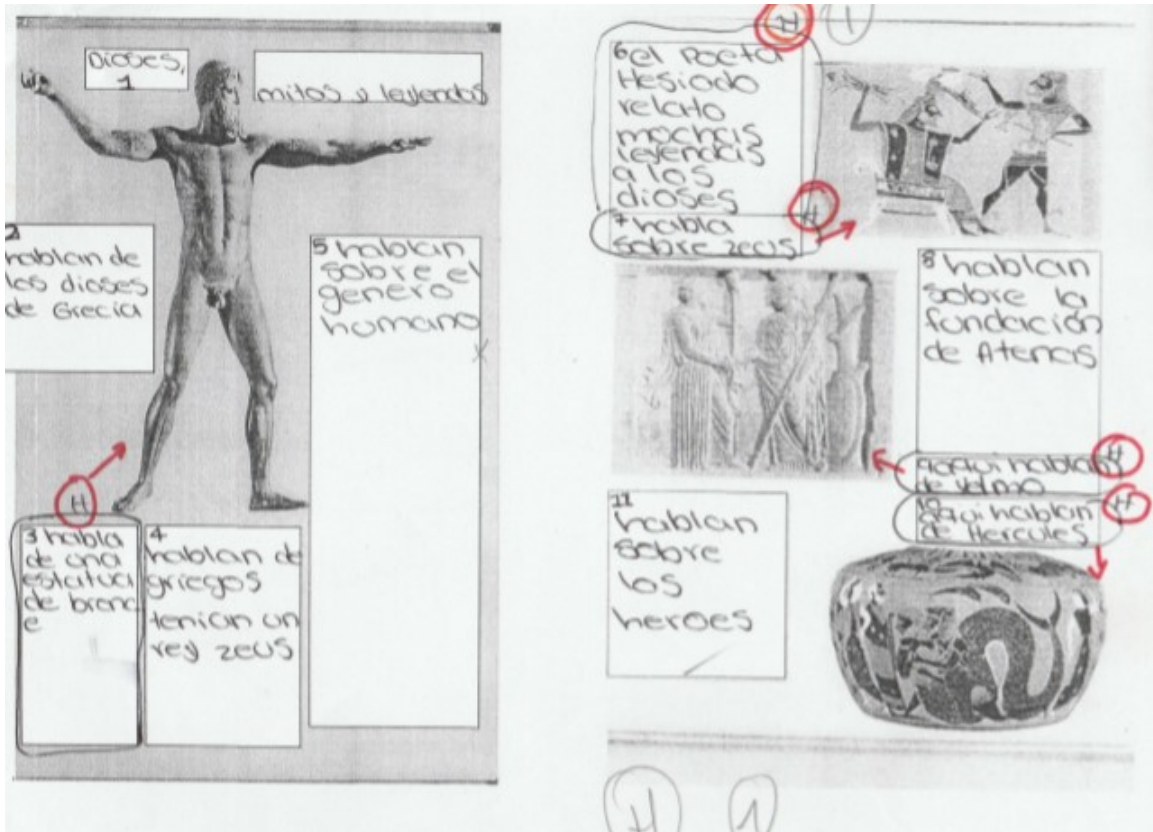
Fuente: Voces de los estudiantes: Tomado del taller 1. Sesión 2, actividad 3

A excepción del grupo 3 que da cuenta de un tipo de lectura no lineal de carácter hipertextual que será analizada posteriormente, los demás grupos respondieron al orden lógico en el que se lee en occidente, es decir, de arriba a abajo y de izquierda a derecha; no obstante, en el caso de este texto, el lector podía asumir la lectura desde un orden diferente y es importante que el estudiante reconozca esta posibilidad. No importa cómo lo haga, lo importante es que no pierda la idea general del texto. Este concepto (Inmac) está directamente relacionado con la comprensión lectora, pues permite ver cómo el lector entiende la organización del texto; en este caso los estudiantes pudieron explicar la organización de la información y entender una de las secuencias planteadas, aunque no fuera la única.

Respecto al *hipertexto*, otra de las categorías de análisis propuestas en esta investigación; se realizaron dos tipos de actividades, la primera orientada por una explicación dada por la docente para finalmente entrar a identificarlo en el texto trabajado. En la explicación del concepto de hipertexto, los estudiantes se mostraron sorprendidos, pues no consideraban importante esta información; según le manifestaron a la docente, al estar ésta en letra pequeña (Caso de las citas) ellos consideraron que no era necesario leerla. Cabe anotar que los niños dicen que los libros que ellos han leído, no tienen muchos hipertextos de este tipo. Se observaron varios textos escolares en los cuales los estudiantes podían decir si tenían o no hipertextos y qué clase de hipertextos impresos contenían.

Posteriormente se entregó a los estudiantes por segunda vez la silueta del texto para que identificaran qué información consideraban hipertextos. Siete de los diez grupos identificaron por lo menos 2 hipertextos correctamente, un grupo (G10) no logró identificarlos y sólo dos grupos (G1 y G8), no realizó esta actividad.

## Registro N°13



Fuente: Elaboración propia Silueta Actividad 4. Taller 1

En los textos impresos se pueden encontrar hipertextos de diferente naturaleza, en el caso de este texto se encontraban varias notas de pie de página, que los estudiantes identificaron como se observa en el corpus anterior.

También se planteó una discusión al interior de los grupos respecto a lo que ellos creían era un hipertexto; al final del taller, siete de los diez grupos explicaron el término relacionándolo como una información que procede de otro texto. Tres grupos no respondieron la pregunta. En la retroalimentación explicaron que no les alcanzó el tiempo ya que ésta era de las últimas actividades.

Los estudiantes antes de este taller no reconocían este tipo de textos, las actividades planteadas en el taller permitieron que exploraran hipertextos y que se cumpliera el objetivo de sensibilizar a los estudiantes con el tema del hipertexto.

La docente en el taller (RMgG1) les pide que discutan lo que es un hipertexto y que expliquen

Registro N° 14

G1 Un impertexto es un texto adicional G4 "Un párrafo que explica algo al final con más información" G6" Es como una oración adicional e informativa para el texto...es una información que lo remite a otro lado, también se puede ver en citas, textos, etc.
--

Fuente: Voces de los estudiantes escrito tomado del taller 1. Sesión 2. Actividad 4

Más allá de reconocer los hipertextos, uno de los objetivos de esta investigación está dado en cómo se lee este tipo de textos. Cuando se les requirió que explicaran en qué orden habían leído, sólo un grupo (G3) manifestó leer en un orden distinto; este tipo de lectura no secuencial sino por asociación era la que planteaba Landow (1995) y la que éste grupo hizo, esta lectura no lineal del texto es la principal característica de los textos hipertextuales, esto sirvió en el momento de la socialización para explicar que existen diferentes maneras de leer un texto.

De otra parte, en este taller se desarrollaron algunas actividades metacognitivas cuyo propósito era que los estudiantes pudieran planificar, monitorear y evaluar su proceso lector. Se realizaron preguntas como la que se encuentra en el siguiente corpus que permitieron al estudiante estar atento a los detalles planteados por la lectura. Este taller también permitió al docente la identificación de las estrategias utilizadas por los estudiantes al leer un texto y saber si lo comprenden o no.

Registro No. 15.

Según la lectura "Atenas es" (Linf) P: ¿Por qué consideran que respondieron incorrectamente esta pregunta? E6: yo la leí rápido y me pareció que era así. E7. Me confundí como hablaban era de la diosa esa// se queda pensando//. E24.yo conteste de una y hasta que la profe nos explicó entendí. P: ¿Cuándo responden algún tipo de prueba como esta no revisan las respuestas? E6: La verdad no profe. E7: Casi nunca.E24. A veces, si queda tiempo y si no estoy seguro P: ¿Por qué? Por falta de tiempo, porque no lo consideras necesario, porque quieres salir rápido. E6: pues la verdad profe, sonrío... no es tan importante y además yo era de las últimas que no había entregado y tenía hambre y quería jugar. E7: No lo considero necesario, lo que uno sabe lo sabe y ya.E24: Ay profe yo quería salir rápido al baño.
---

Fuente: Voces de los estudiantes Producto de la retroalimentación del taller

En esta instancia, poder establecer relaciones entre términos similares demuestra que el lector está deduciendo información y realizando una lectura inferencial que le

permitiría el reconocimiento de los indicios y la elaboración de ciertas predicciones. Cuando esto no se hace se puede perder el sentido del texto.

Cuando se tiene la creencia de saber algo, en este caso una palabra, se produce rápidamente una sensación de familiaridad de términos que puede llevar a no buscar la palabra y recuperar la información relacionada con la misma, la habilidad de recuperar información en la memoria debe estar ligado a una estrategia metacognitiva que se relaciona con mantener la información y correlacionarla.

Consecuencia de lo anterior, en la categoría de lector fue muy importante que los estudiantes empezaran a tener conciencia del uso de las estrategias metacognitivas como parte fundamental en el proceso de comprensión lectora, esta parte se hizo más evidente cuando se retroalimentó el taller y cuando los estudiantes pudieron apreciar que los grupos a los que mejor les había ido eran aquellos que aplicaron algún tipo de estrategia.

Uno de las cosas que se pudo observar en el análisis, fue que en las actividades grupales durante la lectura, identificaron temas y compararon información que tenían con otros compañeros. Las respuestas dadas en las actividades individuales cambian significativamente cuando son trabajadas en grupo, como es el caso del manejo de los conocimientos previos. En el control individual se pudo observar que 3 estudiantes de los 24 aseguraban no saber nada del tema, sin embargo, a nivel grupal se retroalimentaron entre ellos y arrojaron respuestas en las que se evidenciaba la construcción del concepto. Esto respalda lo propuesto por Vygotsky (1995) quien afirma que las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) son muy importantes para el aprendizaje y que el jalonamiento entre pares resulta vital para mejorar procesos como en este caso la lectura.

#### Registro N° 16

E1 Lo que sé: "Que se que Dios es el creador es el mayor, los mitos son cosas extraordinarias que pasaron mucho tiempo atrás"  
Grupo 5 Sabemos que los mitos pasaron mucho tiempo atras y que en los mitos hay dioses y leyendas es fantasía...  
La Estudiante identificada con el código E1 modifica su respuesta cuando se integra al grupo 5.  
E1: Dios es un creador y en Grecia, se escribieron muchos mitos donde los protagonistas eran dioses. Los griegos tenían varios dioses nosotros no.

Fuente: voces de los estudiantes taller N° 1 actividad 1. Sesión 1. Actividad 3, sesión 2 y retroalimentación

En referencia a las actividades de evaluación o supervisión, a los estudiantes se les dio un espacio para expresar "lo que aprendí;" comprobar las hipótesis de lectura es fundamental si se tienen en cuenta los planteamientos de Solé (1992). En este caso hubo un acercamiento por parte de los estudiantes en la verificación de lo aprendido.

#### Registro N° 17

**Lo que aprendí**  
E3. Que los dioses bajaban a la tierra en forma de humanos que las leyendas hablas de los dioses  
E4 aprendi que atenas era una ciudad  
E5. Lo que entendí fue que avian muchos dioses y que el rei era seuz

Fuente: Voces de los estudiantes escrito del Taller N° 1 actividad 5. Sesión 2.

En el corpus se observó cómo ellos refirieron algunos elementos de la lectura como los diferentes dioses que aparecían en ella. En la formación de lectores estratégicos es muy importante que el niño siempre establezca los conocimientos adquiridos, no obstante, las respuestas dadas por los estudiantes, hicieron referencia a hechos específicos dentro de la lectura como el nombre de algunos dioses, la importancia de Zeus para los griegos y en general que los griegos tenían varios dioses. Muy pocos se refirieron al tema de los mitos y las leyendas que eran una de sus mayores expectativas cuando se les preguntó qué querían saber. Esto es un aspecto a revisar si se tiene en cuenta lo planteado por Glasser (1994) quien menciona la importancia de tener conciencia y regulación sobre el proceso del propio aprendizaje.

En la implementación de estrategias metacognitivas, se lograron avances que permitieron que los estudiantes fueran conscientes de los beneficios de una lectura estratégica, aún falta por lograr que ellos se apropien de dichas estrategias. Aquí es



importante reconocer el rol del docente investigador cuando logra replantear soluciones a las problemáticas encontradas en su aula de una manera sistemática. Este análisis sobre la propia práctica permitió mirar los aciertos en el caso de este taller, el papel fundamental de las retroalimentaciones de las actividades, no generalizadas, sino desde los casos particulares, así también, permitió entender qué parte del proceso era el que debía fortalecer.

A partir de este análisis lo central fue el proceso de lectura y el poder reconocer esas características de los niños y niñas, cuando se piensa en un tipo de texto que garantice el mejoramiento de las condiciones pero que también este muy cercano a estos nuevos contextos mediáticos a los que se enfrentan los estudiantes para realizar lecturas con o sin motivo escolar.

#### 4.3 Taller 2 “Recreando nuevas rutas de viaje”

Este taller, (Anexo N°10), tuvo como propósito caracterizar el proceso que siguen los estudiantes para reconstruir un hipertexto impreso y monitorear los niveles de lectura inferencial e intertextual que hacen los estudiantes con este tipo de textos. Para ello, se propusieron cinco actividades, de las cuales las primeras cuatro fueron grupales y la quinta fue individual.

Tabla N° 11. Objetivos del taller “Recreando nuevas rutas de viaje”

Tiempo	2 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos impresos. Lectura inferencial e intertextual
Objetivos de aprendizaje	Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos con hipertextos impresos. Recrear un hipertexto haciendo uso del aprendizaje de las características propias del hipertexto.
Objetivos del docente	Caracterizar el proceso que siguen los estudiantes del grado 501 para reconstruir un hipertexto impreso. Determinar las condiciones de los niños respecto a la lectura inferencial e intertextual del hipertexto impreso.
<b>Texto trabajado</b>	
Título: El Mito de Perséfone Disponible en: <a href="http://mitosyleyendas.com/mitologia-griega/grecia34/">http://mitosyleyendas.com/mitologia-griega/grecia34/</a> Tipo de texto: Texto narrativo literario	

Fuente: Elaboración Propia.

Siendo esta una investigación cualitativa y según la perspectiva de Martínez (2000) es necesario retomar y reevaluar las necesidades que surgen al momento de la

investigación, por esta razón se inició este taller socializando con todo el grupo los aspectos relevantes del primer taller y haciendo hincapié en la importancia del uso de estrategias y cómo estas benefician los procesos de lectura. Se les hizo algunas recomendaciones con base en las dificultades presentadas en el taller anterior. En este análisis se quiso hacer hincapié en el efecto que tiene el trabajo individual diferenciándolo del efecto que tiene el trabajo colectivo.

#### **4.3.1 Trabajo grupal.**

En el formato de trabajo grupal se realizaron los siguientes hallazgos. De acuerdo con los resultados anteriores, las actividades se iniciaron en grupos teniendo en cuenta que a los estudiantes les fue mejor trabajando en esta modalidad, es lo que Bruner (1976) denominó andamiaje, que es la situación de interacción entre un sujeto de mayor experiencia y otro de menor experiencia donde se logra que el novato se transforme positivamente. El andamiaje sirve para que los sujetos en desarrollo alcancen niveles de competencia que no podrían conseguir por sí solos y sigue también la propuesta del taller pedagógico según Rodríguez (2012), quien señala que es importante la participación de los sujetos y la promoción de la reflexión de los mismos, como también el favorecimiento del aprendizaje colaborativo.

En las actividades grupales se realizaron los siguientes hallazgos; las imágenes motivan mucho a los estudiantes y el trabajo en grupo permite que los niños y niñas establezcan acuerdos en los que el lenguaje, como lo señala Vygotsky (1978) permite el intercambio y trasmisión del conocimiento, los estudiantes establecieron relaciones donde se complementaban y cada uno de ellos aportó desde sus saberes con un propósito en común.

En la primera actividad los estudiantes pudieron identificar las siete imágenes y dieron información específica de cada dios; cuando hubo respuestas incorrectas se corrigieron entre ellos y en última instancia recurrieron a la docente buscando encontrar quien tenía la razón. I determinar indicios es fundamental en el acto de leer estratégicamente. Esto se pudo corroborar con el siguiente corpus

Registro N° 18

**Grupo7**

E12. Para mi es Zeus, (señalando la imagen de Poseidón) se parece por la barba al que vimos en lo de los dioses y se ve muy poderoso

E28. Noooooooo. Ese es Poseidón mire el tenedor que tiene en la mano y el azul del agua del mar.

E12 Eso es el cielo.

E28. Si es cierto es Poseidón yo lo vi en la sirenita (se ríe) y tenía el tenedor ese, además ambos tenían barba.

E13. Jajaj (Risa) en la sirenita, también yo lo vi en Percy Jackson. Él era hijo de Poseidón y le dieron el tenedor. Y no tenía barba tan larga. Pero a veces lo muestran con la barba larga. Zeus tiene es un rayo.

Fuente: Voces de los estudiantes (grabación) obtenido de la sesión 1. Actividad 1.

Luego, se propuso la lectura de un texto narrativo “Mito de Perséfone” donde los grupos debían identificar el tema, los dioses que aparecían en las imágenes que estaba pegadas en el tablero y descubrir las acciones para comprender este mito, así como las dificultades presentadas en la comprensión del mismo. Finalmente, se les pidió comparar y contrastar las dos lecturas “Dioses mitos y leyendas” y “Mito de Perséfone”.

Los diferentes grupos relacionaron fácilmente los dioses que aparecían en el mito con los que estaban en el tablero, el tema del mito fue identificado por todos grupos y lo hicieron correctamente, como se puede observar en el corpus:

Registro N° 19.

G1: de que Hades secuestro a Perséfone para convertirla en su esposa

G2: del rapto de Perséfone

G6: se trataba de que Ades racto a persefone y salía a ver a su familia cada seis meses.

G9: De el rapto de persefone y cuando Demeter la mama de persefone se pone triste la tierra se pone esteril y a eso se debe la estación de invierno.

Fuente: Voces de los estudiantes. Sesión 1. Actividad 2. Taller 2

En esta oportunidad hubo un avance al hallar el tema principal, porque los estudiantes hablaron entre ellos y hubo una discusión en la que la mayoría opinaba y daba diferentes opciones seleccionando la que ellos consideraban correcta; esto les permitió reconstruir el texto y darle sentido; como también se valieron de los hechos planteados en el relato y de su experiencia de vida como resulta el tema del secuestro en el país.

#### 4.3.1.1 Estrategias metacognitivas

Desde el punto de vista del uso de estrategias metacognitivas, se puede decir que si la lectura se entiende como un proceso intencionado, se hace necesario que el lector planifique dicho proceso que le garantizará comprender el texto. Esto le implicó aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura. A este respecto, se encontró que a los estudiantes les costó seleccionar estrategias antes de abordar el texto. Las acciones emprendidas para comprender la lectura por parte de los grupos no dejaron ver ningún plan para acceder de mejor manera a su contenido. Es de señalar, que éstas debían estar sujetas al propósito lector y demostrar la presencia de un pensamiento inferencial. La mayoría respondió que sus acciones fueron leer y entender. Sólo dos grupos señalaron acciones concretas que hicieron cuando leyeron (durante), éstas estaban destinadas a solucionar problemas que se dieron al momento de leer, pero ningún grupo refirió preparar estrategias antes de leer.

Registro No. 20

G10: Leer con atención

G6: Leíamos un párrafo y lo explicábamos de que se trataba el ejemplo que nos daba

Fuente: Voces de los estudiantes. Sesión 1. Actividad 2. Taller 2

El otro aspecto que se les invitó a identificar, fue las dificultades que tuvieron mientras leían y qué acciones emprendieron para entender el mito leído. Esta actividad estaba centrada en el monitoreo que se da en el momento del durante de la lectura. De los diez grupos, tres señalaron algún tipo de dificultad, dos manifestaron no haber tenido ninguna. Los grupos 5 y 7 indicaron que hubo palabras que no conocían pero que se las habían preguntado a sus otros compañeros, aquí nuevamente se pudo apreciar como las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) planteadas por Vygotsky (1995) permitieron que los estudiantes se ayudaran entre pares. Donde el estudiante más capaz ayuda al novato a llegar de su zona de desarrollo real a su zona de desarrollo potencial... El grupo 3 señaló *"nada pero no entendimos unas cositas"* pero no especificaron cuáles eran. Sin embargo, no hay una reflexión por parte de los grupos en el proceso mismo de la lectura que los lleve a tomar conciencia de su proceso de comprensión. Se vio como algunos grupos anotaron el nombre de los dioses que aparecieron en el mito leído (Perséfone),

elaborando un árbol genealógico del mismo y comentando entre ellos información que tienen acerca de estos dioses. Esto demuestra que asociaron ideas a través de esquemas.

La participación de los grupos en el momento de la socialización permitió identificar que los estudiantes comprendieron el mito leído, el corpus escrito evidenció la necesidad de reforzar las estrategias de planeación antes de la lectura porque estas permitieron prever dificultades y demostrar una mayor conciencia de un lector que busca una lectura eferente, así mismo señalan procesos de autorregulación que expresan que el estudiante tiene un propósito, por lo que de acuerdo a éste se deberá establecer un plan de acción que beneficiará su proceso lector y le permitirá ser un lector más estratega. Al no tener una planeación bien definida los estudiantes no pudieron hacer un monitoreo adecuado en el que pudieran saber si estaban logrando su propósito lector y confirmar cuáles predicciones eran ciertas; es decir, controlar su proceso de lectura.

#### **4.3.1.2      *Hipertextos.***

Con respecto a la categoría de hipertextos, se les propuso a los estudiantes que crearán hipertextos al mito Perséfone, leído en la actividad anterior. Para esto se les entregó una copia del mismo a cada grupo; ellos crearon bloques de información conectados entre sí que se vinculaban desde otros textos, lo que permitió un tipo de lectura no secuencial. De los hipertextos impresos el único que no utilizaron fue el de las citas. El más utilizado fue el del comentario que hacía alusiones donde contaban sus conocimientos sobre determinados personajes. También aclararon términos que aparecían en el texto. Por lo que de los recursos asociados a la categoría de hipertextos impresos se concluye que las notas de pie de página y las referencias bibliográficas hay un buen dominio, pero se mantienen las dificultades en el manejo de citas por no estar muy familiarizados con ellas.

Las ventajas y desventajas de los hipertextos también fueron identificadas por los estudiantes, la mayoría percibió el hipertexto como una ventaja porque consideraron que amplía el texto y aclara términos y señalaron como desventaja que una carga de hipertextos puede distraer al lector.

Registro N° 21

G2: Que el hipertexto nos puede aclarar cosas. G3: Una desventaja es que algunos se ponen a leer los impertextos y no leen lo esencial o hay tantos que uno se confunde. G4: una ventaja es uno puede aclarar términos y nos impulsa a aprender mas y una desventaja es que si hay muchos impertextos nos confunde mas.
---

Fuente: Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 3. Taller 2

Estas afirmaciones a las que llegaron los niños son muy importantes si se tiene en cuenta que los estudiantes comprendieron cómo estos hipertextos se constituyen en una posibilidad diferente de lectura y más aún si se tiene en cuenta que la capacidad hipertextual de los textos digitales es más abundante. En el momento de la retroalimentación, se discutió con el grupo en general cómo la lectura en internet nos da posibilidad de acceder a más información, pero también hace necesario establecer planes de trabajo que deben ser direccionados desde el propósito lector y en el cuál las estrategias resultan valiosas para una lectura comprensiva.

#### **4.3.2 Trabajo individual.**

El trabajo individual de lectura tuvo como fin rastrear la lectura inferencial e intertextual, ahí se encontraron los siguientes resultados:

En referencia a la lectura inferencial (Linf) los estudiantes estuvieron más atentos y establecieron la relación entre la palabra “raptó” y los sucesos que se dieron posterior a la mención del término, lo que les permitió tejer relaciones de principio a fin en el texto. En este aspecto, se pudo evidenciar un mejoramiento en referencia a la utilización de sinonimia como mecanismo lexical para explicar el término (Martínez, 2001); como se muestra en el siguiente registro:

Registro N° 22

Rapto: E7 secuestro, E5 robarse a una persona, E3 Llevarse. (inflex)
--

Fuente: Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 5. Actividad lectora.

Aunque se notó un avance por parte de los estudiantes al poder relacionar términos presentes en el texto y relacionarlo con sinónimos, fue interesante cómo en la misma actividad presentaron dificultades por no tener en cuenta una palabra (Cómplice)

lo que impidió que ellos llegaran a una total comprensión del texto. Esto se observó cuando se planteó la siguiente situación:

Registro N°. 23

“¿Según la lectura Zeus y hades se llevaban? Bien \_\_\_\_\_ Mal \_\_\_\_ ¿por qué?”  
E1: mal PORQUE zeus hera bueno y Hades malo asi fueron hermanos y raptó a su hija  
E11: mal PORQUE hades le gustaba su sobrina y puez como era hermano de zeus y hades se la raptó a zeus no le gusto eso entonces se llevaban mal  
E24.mal PORQUE el robo a la hija

Fuente: Voces de los estudiantes, Actividad lectora. Actividad 5. Taller 2

De los 27 estudiantes participantes, 18 no lograron entender la situación, aunque en el mito era claro que Zeus había estado de acuerdo con el rapto de su hija (“*el rapto se realizó con la cómplice ayuda de Zeus*”) y que sólo por los reclamos de Deméter, él tuvo que solucionar las cosas. Este ejercicio fue una clara muestra de cómo el desconocimiento de un término (cómplice) llevó a que los estudiantes no se acercaran a la comprensión total del texto y por consiguiente no comprendieron el funcionamiento de las relaciones en las ideas expresadas en el mismo. En la retroalimentación a los estudiantes se les preguntó por qué no habían buscado en el diccionario o por qué no le habían preguntado a la docente, ellos argumentaron que no lo consideraron importante. Los estudiantes se dejaron llevar por sus percepciones y descuidaron los indicios que les proporcionaba el texto, lo que significa que hay distancia entre la inferencia léxica (inflex) mental del estudiante en referencia de la inferencia léxica (inflex) que proporciona el texto; lo que no permite acceder al significado global del texto.

Para la identificación de inferencias referenciales (inre) se les pidió a los estudiantes que respondieran la siguiente pregunta.

“En el texto “*La joven se encontraba recogiendo flores en compañía de sus amigas...*” la palabra *joven* se refiere a \_\_\_\_\_”

Para realizar esta actividad era necesario señalar la relación entre Perséfone, un personaje que fue remplazado por una proforma léxica (Joven) que se usó como referente. Los estudiantes lo hicieron con facilidad, lo que demostró el manejo de referencias endofóricas, que son un mecanismo lingüístico de cohesión textual. De los 27 estudiantes 19 contestaron correctamente “Perséfone”, referenciando

adecuadamente la palabra; 2 respondieron no saber, 3 creyeron que era una ninfa, y los otros tres explicaron el término joven con sinónimos como adolescente, niña etc. Esto permite concluir que las inferencias referenciales en el caso de esta lectura resultaron fáciles de identificar para los estudiantes lo que les permitió el reconocimiento del texto como unidad de significados relacionados.

Por otra parte, en el monitoreo de inferencias macroestructurales (inmac) se les solicitó a los estudiantes analizar situaciones que les permitieran una comprensión global del texto, para lo cual ellos deberían aplicar macro-reglas (Vandijk, 1995) que les permitiera seleccionar y jerarquizar la información. Sólo 8 de los 27 estudiantes que hicieron la actividad lograron interpretar adecuadamente la situación global ya que no pudieron confrontar las situaciones planteadas en el mito como se puede observar en siguiente fragmento del corpus:

Registro N° 24

<p>Pregunta ¿Cuál era el problema de que Perséfone estuviera en los infiernos? E21: Se enamoro de ella y un dia la rapto la joven se encopntrara recogiendo flores E25: Que hades la rapto y se caso con ella, y se volvio la reina del enframando. E3: <i>que la mama se pone muy triste y juro que no volveria a hacer que salieran frutos y los hombres de la tierra se quejaban</i></p>
---

Fuente: Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 5. Actividad lectora

Aunque pudieron explicar la situación de Perséfone y cómo finalmente se solucionó el dilema, no explicaron por qué esta situación era un problema que era lo que se les solicitaba.

A los estudiantes se les complicó aplicar la macrorregla generalización o globalización y concretar lo dicho en el texto, por lo que persisten en contar aspectos del texto, en este caso el mito. Es necesario que el lector pueda individualizar la información referida al tema central: jerarquizar y diferenciar como elemento macroestructural en términos de Van Dijk (1995).



Registro N° 25

P: ¿De qué se trata el mito?

E1: Que seres se puso triste se perdió persefone, ella era la diosa de la primavera y era muy vonita.

E7: Zeus es hermano de ades y papá de persefone y ceres era la diosa de la tierra

Fuente: Voces de los estudiantes. Taller 2

Con respecto a la categoría de lectura intertextual (Lint) en este taller fue un aspecto que se consultó a través de dos actividades; una matriz de control cognitivo, (Actividad 5. Anexo N° 9), y una pregunta en la que se les pedía relacionar dos textos.

En la matriz de control cognitivo se les preguntó si ellos comparaban información que encontraban en diferentes textos (Lectura intertextual) sólo el 13,3% afirmó que lo hacía siempre.

En la retroalimentación de esta pregunta los estudiantes explicaron los aspectos que ellos comparaban como se ve en el siguiente corpus:

Registro N° 26

P: ¿Cuándo ustedes leen qué comparan, qué elementos tienen en cuenta?

E4: Yo miro los títulos y los dibujos

E9: Yo miro el tema en general

P: ¿Pero tienen alguna estrategia para comparar los textos?

E4: Miro palabras y leo, no más.

E9: Pues a veces el título no es igual pero si hablan de lo mismo

Fuente: Voces de los estudiantes retroalimentación del Taller N° 2

La mayoría de los estudiantes afirmó fijarse en títulos y subtítulos y también en la coincidencia de las imágenes, pero no se establecen por ejemplo cómo se presenta la información o si se complementa; si presentan argumentos que se contradicen. Esto es fundamental cuando se compara información.

En los dos talleres a pesar de tener en común los dioses de la mitología griega, el primero es un texto expositivo que hacía referencia a la concepción de los griegos sobre sus dioses y el otro es un texto literario narrativo que es un mito griego donde aparecían algunos dioses. En este sentido Genette (1982) entiende la intertextualidad como la capacidad del lector de percibir relaciones entre un texto con otro, en esa medida un buen lector es el que es capaz de relacionar textos. En el taller se les propuso a los estudiantes la siguiente actividad.

Registro N° 27.

Se entrega nuevamente el texto "Dioses, mitos y leyendas" y se les pide que discutan a partir de la pregunta ¿Qué diferencia hay entre estos 2 textos? (Lintx)

G4: que en el texto "Dioses mitos y leyendas" habla de los griegos, héroes, una estatua, dioses y una ciudad que se llamaba "Atenas".El texto "persefone" se trataba de un rapto de Hades contra persefone.

G10: que uno dice una cosa y la otra otra y que dioses mitos y leyendas aparecen todos los dioses y persefone no

Fuente: Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 2.

En la actividad no se logró que los estudiantes lo hicieran porque no relacionaron los dos textos, sino que dieron características de cada uno. En la tarea de comparar los dos textos a los estudiantes se les dificultó, se limitaron a decir cuál era la información de cada texto. Cuando se hizo la retroalimentación del taller, se les indagó por la razón de sus respuestas y los grupos afirmaron que no habían entendido, esto sucedió en parte porque la consigna elaborada por la profesora no estaba bien elaborada ya que no recogía todos los elementos a tener en cuenta para elaborar una comparación.

Para un lector la experiencia con el tema hará que su interpretación del texto sea limitada o no, y sus expectativas variarán de acuerdo al conocimiento del mismo. Se hace necesario que el niño sepa que la calidad de su interpretación se dará gracias a la habilidad que tenga de relacionar sus experiencias lectoras. La competencia enciclopédica de acuerdo con el ICFES como capacidad de utilizar los conocimientos previos se va construyendo en la mente del lector pero es necesario que se haga conciencia de esto. Esta competencia junto con la estrategia lectora les permitirá a los estudiantes construir un nivel mayor de análisis intertextual.

El balance de este taller dejó ver que, aunque hubo una mayor conciencia del uso de estrategias metacognitivas y que los estudiantes han implementado algunas, aún hay falencias en lo que se refiere al monitoreo de su proceso lector y a la necesidad de elaborar actividades que les permita ir interiorizando las estrategias. Se ha logrado que los estudiantes comprendan lo que significa ser un lector activo, esto se evidenció cuando en las retroalimentaciones ellos evalúan sus avances y dificultades.

Dentro de la investigación acción es necesario evaluar críticamente cuando no se superan las expectativas del docente investigador. En este caso, la maestra presupuso que los estudiantes podían comparar fácilmente y descuido no dar los elementos

necesarios que permitieran que los estudiantes pudieran hacer una comparación. Las orientaciones dadas por la docente no permitieron el cumplimiento de esta actividad. Esto llevó a la investigadora a reflexionar en torno a que muchas veces los docentes parten de presupuestos y luego descalifican a los estudiantes cuando no cumplen con lo requerido. Las preguntas que llevan al autorreflexión del estudiante funcionan mejor cuando se hacen oralmente según se vio en las retroalimentaciones, cuando se hacen por escrito los estudiantes tienden a responder de manera cortante.

Cabe anotar como el tener en cuenta la voz del estudiante permitió a la docente trabajar con temas de interés para los estudiantes. En esta instancia la flexibilidad por parte del maestro favorece el clima de la clase.

#### 4.4 Taller 3. “Navegando y buscando en el ciberespacio”

Con este taller se inició la tercera etapa de la intervención, como parte fundamental del proceso de lectura inferencial e intertextual, en lo referente a la lectura en medios digitales con el uso de hipertextos digitales. Éste tuvo como antecedente la lectura con hipertextos impresos. (Anexo 8). Los propósitos del taller se expresan en la siguiente tabla.

Tabla N°12. Objetivos del taller “Navegando y buscando en el ciberespacio”

Tiempo	3 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos Digitales
Objetivos de Aprendizaje	Familiarizarse con los hipertextos digitales Identificar las características de un hipertexto digital
Objetivos del docente	Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto digital. Establecer diferencias entre el proceso de comprensión de lectura de hipertextos impresos y procesos de comprensión de lectura de textos digitales
<b>Textos trabajados</b> Título: Sistema solar. Tipo de texto: Expositivo Disponible en: <a href="http://www.todoelsistemasolar.com.ar/">http://www.todoelsistemasolar.com.ar/</a> Libros: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enciclopedia temática Discovery</li> <li>• Vida y naturaleza. Texto escolar</li> <li>• Geografía Universal</li> </ul>	

Fuente: Elaboración Propia

El taller se inició con la socialización de los avances y dificultades por parte de la docente investigadora y de los estudiantes participantes en los talleres anteriores. Para el desarrollo de éste se propusieron cuatro actividades, de las cuales la actividad 1

(Momentos antes de empezar la búsqueda), la actividad 2 (La búsqueda) y la actividad 4 (Evaluando lo aprendido) se trabajó en grupo y la actividad 3 (Comprobando lo aprendido) se trabajó individualmente.

#### **4.4.1 Trabajo grupal.**

En esta oportunidad los integrantes se organizaron libremente en grupos. Se les indicó la importancia de que cada uno asumiera un rol de acuerdo a sus habilidades en el grupo, para garantizar la participación de todos en el desarrollo de la guía que les permitió orientar los procesos de aprendizaje para la comprensión del tema planteado. La cohesión grupal es importante porque cuando los grupos establecen lazos afectivos desarrollan un mayor sentido de pertenencia; lo que permite que haya un mayor compromiso en el rendimiento de las tareas asignadas al grupo.

En el momento de la sensibilización, un estudiante preguntó qué pasaba si no estaban de acuerdo los integrantes del grupo, compañeros de otros grupos le respondieron que no importaba porque eso lo podían solucionar después cuando buscaran la información. La docente les explicó que cuando había opiniones diversas se enriquecía el trabajo y creaba más expectativas, señaló la importancia de contrastar los conocimientos previos con los nuevos.

La actividad inicial (Momentos antes de empezar la búsqueda) tuvo como propósito que los estudiantes llevaran a cabo un protocolo de planificación de manera consciente. Esto porque desde las estrategias metacognitivas resulta necesario que el lector organice un plan de trabajo que le permita cumplir con su propósito de lectura.

En la planificación, la mayoría de los grupos se regularon entre ellos sin necesidad de la intervención del docente. Esta actividad permitió el análisis de las relaciones entre el nivel de conocimiento previo (CP) del tema y los procesos de autorregulación (planeación, monitoreo y estrategias). En el desarrollo del taller se observó cómo las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP) funcionan de mejor manera cuando hay una voluntad de trabajo en equipo. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978) para que los estudiantes puedan apropiarse de estrategias que les permitan autorregular sus acciones en la escuela y fuera de ella, deben primero iniciar ese proceso dentro de un ámbito de

relaciones sociales que se gestan en la escuela. De acuerdo con Coll (1984) las interacciones entre estudiantes inciden en forma decisiva en el aprendizaje, de lo que se deduce que la interacción entre pares es uno de los elementos potenciadores de la autorregulación.

Un aspecto positivo fue que los estudiantes ya no trataron de imponer su punto de vista, sino que lo expresaron y escucharon a los demás. En las hojas de trabajo ellos escribieron lo que pensaba cada uno, todos los grupos lo hicieron señalando la opinión individual de cada integrante, como se observó en las intervenciones de los siguientes grupos.

Registro N° 28

**Lo que sabemos**

**G3:** Mónica piensa que el sistema solar gira al rededor de los planeta. María piensa que el sistema solar se demora en darle la vuelta a un planeta. Angela piensa que el sistema solar tiene 7 planetas que giran alrededor del sistema solar....Angela y Maria creen que Jupiter no existe y Monica cree que Saturno es el que no existe En el dibujo que debían realizar del sistema solar ellas dibujaron los dos planetas que creían no existían.

**G9:** Opinión de Nicolay. Plutón es el ultimo planeta y el mas pequeño del sistema solar. Opinión de Marory. La tierra es el tercer planeta del sistema solar tiene una temperatura perfecta y es el único en el que hay vida. Opinión de Edwar: El sistema solar esta conformado por 9 planetas los cuales fueron nombrados...

Fuente: Voces de los estudiantes actividad 1, Sesión 1. Taller 3

Con esta actividad se benefició la etapa de monitoreo y la estrategia de comprobación de hipótesis, parte necesaria dentro del proceso de comprensión lectora.

Dentro de las actividades de prelectura se observó un video que la profesora seleccionó relacionado con el tema, como elemento motivador. *Los estudiantes susurraron entre ellos diciendo “mire que yo tenía la razón”,* esto permitió que ellos confirmaran algunas de sus hipótesis (monitoreo) y también que vieran que en algunas ocasiones se puede estar equivocado, pero más allá de tener o no la razón, lo importante era realizar el trabajo de comprobación.

Luego de observado el vídeo, se procedió a la lectura en la página de internet propuesta por la docente (El link aparecía en las tareas a realizar en la actividad 2). La mayoría de los grupos inició la lectura y otros buscaron nuevamente el video y volvieron a observarlo, esto demuestra una clara intención de devolverse y rectificar errores, aclarar dudas, esto es un tipo de actitud que favoreció en la mente de los estudiantes la necesidad de revisar sus hipótesis.

La asignación de roles fue evidente porque se observó que cada estudiante hacía diferentes tareas relacionadas con sus habilidades; uno cogió el computador, otro el libro y un tercero tenía el taller en sus manos. Cada integrante dentro del grupo se responsabilizó de la tarea asignada. Este reconocimiento de sus fortalezas y debilidades permitió que los estudiantes se conciben como seres que necesitan planificar lo que van hacer, no sólo cuando trabajan en grupo sino también cuando leen.

Lentamente se visualizó un lector más estratega, planeando lo que necesitaba hacer para entender lo que leía. Los estudiantes leyeron paralelamente el libro y el link propuesto. Empezaron a comparar la información encontrada.

Registro N° 29

E8: Pero en el libro dice que son nueve planetas y en internet que son ocho. Otros grupos dicen no en este libro si dicen que son ocho. Discuten entre el grupo y hablan con otros grupos buscando verificar el asunto E6 del grupo 10 "Oiga qué dice el libro que tiene son ocho o nueve planetas" con E 25 del grupo 5 En este libro dice que son ocho es que el que usted tiene es muy viejito. Es por eso que todavía aparecen nueve, Plutón aparece como planeta. Internet es más actualizado... E6: pues claro, pero a veces también aparecen mentiras. E25: Yo ya miré 2 páginas y en ambas decían que eran ocho.
--

Fuente: Voces de los estudiantes Diario de campo de la docente

Este intercambio de opiniones dejó ver que los estudiantes empezaron a tener claro que no todo lo que aparece en libros o en internet es cierto y también la manera de verificar la información. Otro aspecto a tener en cuenta, fue la destreza de corroborar la confiabilidad de lo encontrado en la red; habilidad que es imprescindible cuando se navega en el ciberespacio donde circula mucha información falsa.

Los estudiantes no sólo buscaron en la página sugerida por la docente, sino que indagaron en un promedio de 8 a 9 páginas en su mayoría Wikipedia consultando información sobre cada planeta y seleccionando imágenes llamativas para ellos; esta información se obtuvo de una página de control de textos o link consultados que les proporcionó la docente.

Registro N° 30

Título del libro o enlace (link)	Contenido encontrado	Título del libro o enlace (link)	Contenido encontrado
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/luna">https://es.wikipedia.org/wiki/luna</a>	Luna	<a href="http://www.astromia.com/solar/sol.htm">http://www.astromia.com/solar/sol.htm</a>	El sistema solar es un conjunto formado por el sol y los cuerpos celestes.
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/sol">https://es.wikipedia.org/wiki/sol</a>	Sol	<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_solar">https://es.wikipedia.org/wiki/Sistema_solar</a>	La tierra en un pequeño planeta que gira alrededor del sol
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Mercurio_(planeta)">https://es.wikipedia.org/wiki/Mercurio_(planeta)</a>	Mercurio	Libro. Enciclopedia temática discover	el sistema solar se formo apartir de una nube de gas y polvo compuesta por hidrogeno y helio.
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Venus_(planeta)">https://es.wikipedia.org/wiki/Venus_(planeta)</a>	Venus	<a href="http://www.todoelsistemasolar.com.ar/">http://www.todoelsistemasolar.com.ar/</a>	Que la Tierra es un pequeño plneta que gira alrededor de una estrella llamada sol.
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Tierra_(planeta)">https://es.wikipedia.org/wiki/Tierra_(planeta)</a>	Tierra	<a href="http://www.latierravsuentorno.cl/Porque_Pluton.htm">http://www.latierravsuentorno.cl/Porque_Pluton.htm</a>	Que pluton dejo de ser considerado un planeta
<b>Estudiantes E5, E15, E23</b>		<b>Estudiantes E3, E10, E21</b>	

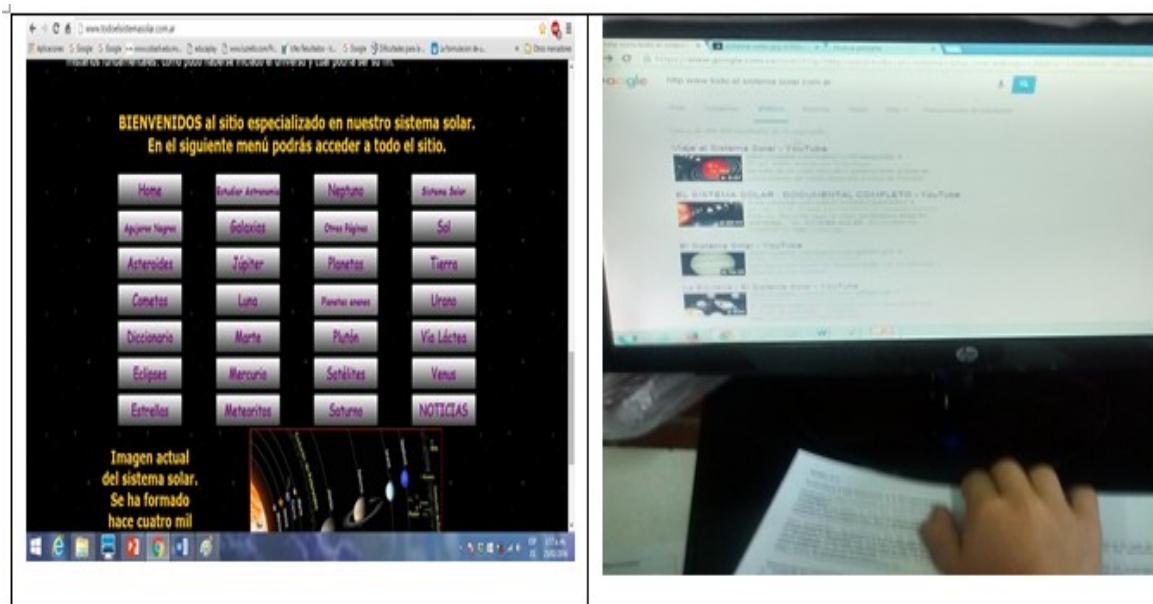
Fuente: Páginas de control de textos o link consultados de dos grupos.

En el corpus se observó que los estudiantes hicieron dos tipos de búsqueda, una donde buscaron término por término lo que necesitaban y una lectura hipertextual donde ellos buscaron en Google información sobre el tema y seleccionaron la página de Wikipedia; a partir de allí usaron los enlaces de la página. Esto se corroboró en lo observado en clase y en la retroalimentación. Con esto los estudiantes comprobaron cómo la lectura hipertextual propone una lectura no lineal y que la ruta de navegación la establece el lector, (Cassany, 2004; Lamarca, 2013; y Landow, 1995).

La mayoría de los grupos optó por un nivel básico de búsqueda, razón por la cual tomaron como base la página de Wikipedia; en la retroalimentación adujeron que era una página según ellos muy completa. Un reducido número de grupos, 3, navegaron por páginas educativas y señalaron la utilidad de leer en un lenguaje que para ellos era más sencillo.

Otros navegaron a través de los hipertextos que aparecían en la página guía, aunque buscaron información adicional, como se observa en los Registros fotográficos.

## Registro N° 31



Fuente: Registro fotográficos. Trabajo en el computador. Sesión 1. Taller 3

El análisis de la lectura y la navegación realizada por parte de los estudiantes a estos nodos de información, se hizo desde los enlaces seleccionados para hacer los productos entregados como la presentación de Power Point y la actividad de comprensión de lectura.

En el taller los estudiantes señalaron como desventaja de leer en internet que se les habían perdido enlaces que ellos consideraban importantes; lo que permitió analizar que ellos simplemente se perdieron navegando entre los diferentes hipertextos que les proporcionaba la página inicial y evidenció el desconocimiento de elementos de navegación.

También se observó cómo los estudiantes al momento de realizar la presentación de Power Point seleccionaron únicamente información obtenida en internet y no utilizaron la de los libros consultados. En la retroalimentación explicaron que era más sencillo tomar la información de internet ya que tenía la misma información de los libros y a veces más actualizada.

La realización de la presentación Power Point permitió ver cómo los estudiantes consultaron varias páginas. Los textos seleccionados se hicieron desde elementos



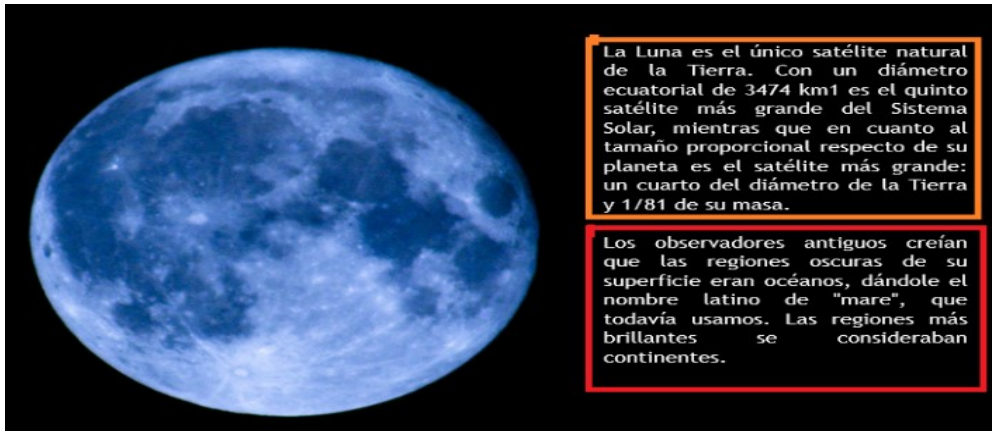
paratextuales, lo que demuestra como internet proporciona las herramientas necesarias para hacer una lectura intertextual. En los medios impresos resulta más difícil si no se tienen los libros a mano, mientras que la accesibilidad de la información de la web facilita encontrar textos relacionados.

El manejo de dicha información presentó desatinos, ya que los estudiantes no tomaron la información y la expresaron desde su voz, sino que seleccionaron lo que les pareció importante y lo copiaron textualmente y no reconocieron al autor.

De acuerdo con Genette (1989) la teoría de la intertextualidad plantea la importancia de mencionar las fuentes de donde se toma la información, ya que de no hacerlo se caería en plagio, lo cual evidencia falta de conciencia sobre la voz del otro. Esta situación se presentó a pesar de que la docente había explicado la importancia de citar las fuentes consultadas.

Esta situación se presentó a pesar de que la docente había explicado la importancia de citar las fuentes consultadas. Sólo el grupo G7 relacionó el enlace en las diapositivas de su presentación. En la retroalimentación, los estudiantes explicaron que a ellos se les olvidó hacerlo en la presentación de Power point debido a que la información aparecía en la página de control de textos o link consultados. Ellos en ese momento no eran conscientes de que si copian textualmente deben citar la fuente de donde toman la información.

Relacionar información desde diferentes fuentes permite al lector recrear el mundo que conoce y convertirse en cocreador de un texto nuevo, por lo que esta lectura intertextual se constituye en un elemento en el que el estudiante estableció relaciones multimodales que le parecieron significativas con el cual aumentó su experiencia cultural de lector, en palabras de Cassany (2004). Como se puede observar en el siguiente Registro



Fuente: Diapositiva tomada de la presentación de Power Point de E6, E15 y E23

En el corpus anterior se encontraron tres fuentes diferentes de información, la primera es la imagen seleccionada, (no se pudo identificar la fuente) la segunda que se encuentra en el recuadro naranja procede de Wikipedia, que es una enciclopedia libre, políglota sin ánimo de lucro (<https://es.wikipedia.org/wiki/Luna>) y la tercera que se encuentra en el recuadro rojo procede de un sitio web de referencia de astronomía educativa (<http://www.astromia.com/solar/luna.htm>). Los recuadros fueron elaborados por la investigadora para hacer el seguimiento de la información utilizada por los estudiantes.

Otro elemento que se abordó en este taller, fue la diferencia entre el hipertexto impreso y digital, reconociendo el hipertexto como las diferentes posibilidades de enlazar información desde diferentes fuentes. Los estudiantes no reconocían esta posibilidad de lectura en internet, les pareció muy interesante y cuando algún grupo descubría alguna página llamativa, los compañeros le preguntaban cómo podían llegar a la misma y el grupo les mostraba la ruta.

Para verificar el manejo del concepto de hipertexto digital como posibilidad de navegar por enlaces, inicialmente se les indicó cómo se presentaban en el texto digital y se les preguntó sobre su función. Nueve grupos explicaron en términos sencillos lo que ellos consideraron útil del hipertexto, sólo el grupo nueve no respondió. En la

retroalimentación el grupo explicó que consideraron más importante realizar las otras actividades y dieron una explicación similar a la de los otros grupos.

Registro N° 33

P: ¿Para qué sirven los hipertextos en la web?

G3: Nos mando a otra página en la que había más información y había otras imágenes

G5: Para encontrar más información sobre esa palabra, había más del tema.

Fuente: Voces de los estudiantes. Taller 3. Actividad 4

Es importante que los estudiantes no sólo vean los hipertextos como una manera de ampliar un término, sino como diferentes textos que se interconectan lo que posibilita una lectura no secuencial donde es el lector el que elige la ruta a seguir.

De lo anterior, se puede concluir que los estudiantes pudieron experimentar la diferencia entre leer en textos impresos y digitales. También les quedó claro a los estudiantes que la lectura en línea se puede hacer de forma lineal como se hace tradicionalmente en los textos impresos, pero también se puede hacer una lectura hipertextual.

#### 4.4.2 Trabajo Individual.

Los estudiantes en su gran mayoría, 28 de los 30 presentaron sus ideas dando cuenta de la unidad significativa del texto (Idea principal), cada vez sus textos eran más precisos, sencillos y claros. Esto se constituyó en un avance importante, mencionaron el título de lo leído, pero ahora enumeraron los aspectos más significativos del texto.

Registro N° 34

¿Cuál es el tema de lo leído en clase?

E6: El sistema solar: los planetas, (gaseosos y enanos), la vía láctea etc.

E17 El tema leído en la clase fue el sistema solar, cometas planetas por que pluton Ila no se considera planeta que son las estrellas astros etc.

E29: el sistema solar, los planetas, cometas, satélites, estrellas, meteoritos, astros y cuerpos celestes etc.

Fuente: Voces de los estudiantes Actividad 3, comprobando lo aprendido, Actividad lectora

Demuestra una comprensión global del texto la manera como enumeraron los diferentes elementos que lo constituyen, es una manifestación de los procesos inferenciales en relación con la ubicación de las palabras claves lo que permite establecer como jerarquizaron la información encontrada, esto también se observó en las actividades grupales cuando realizaron el gráfico.

Para que los estudiantes compararan información presente en el texto y a partir de ella dedujeran las características de cada elemento, se hizo la siguiente pregunta  
*¿Por qué la luna es un satélite natural y el sol no?*

Registro N° 35

<p>P. ¿Por qué la luna es un satélite natural y el sol no? E6: los planetas tienen satélites y la tierra tiene a la luna, los satélites son naturales cuando no los inventan los seres humanos y el sol no es un satélite porque el sol o gira alrededor de los planetas. E7: porque el sol es una estrella y la luna es un satélite lo que tienen en común es que son astros. E16: los planetas giran alrededor del sol y los satélites alrededor de los planetas.</p>
---

Fuente: Voces de los estudiantes, taller 3 Actividad lectora.

Con las respuestas dadas a esta pregunta se dedujo que los estudiantes tenían claras las diferentes características de cada elemento y las compararon, lo que se constituyó en un avance.

La inferencia referencial se abordó desde la pregunta

*En la oración “Desde nuestro mundo natal (el único lugar donde podemos asegurar hoy que existe vida inteligente), miramos el espacio y contemplamos las maravillas del cosmos”. “Las palabras nuestro, podemos, contemplamos y miramos” en el texto hacen referencia a:*

Con esta pregunta se identificó el manejo adecuado por parte de 26 estudiantes del reconocimiento de la deixis personal, que les permitió señalar los pronombres posesivos y su relación con morfemas verbales de primera persona que indicaban en este caso la persona que habla y la relación que establecía con el lector.

En la actividad lectora, la lectura intertextual fue abordada desde la relación que hicieron los estudiantes entre el texto leído con el mito de Perséfone leído en el taller dos, el texto “Dioses, mitos y leyendas” del taller uno y algunas películas que habían visto los estudiantes como también la lectura de otros mitos. Como se aprecia en el

Registro N° 36

<p><b>Los nombres que tienen los planetas los habías escuchado antes ¿Dónde, cuéntanos cómo fue?</b> E4: Si esta mañana haciendo la tarea de ciencias había escuchado el planeta mercurio relacionado con la tabla periódica y el termómetro lleva por dentro mercurio, también en el libro de dioses y mitos que leímos en el otro taller E6: En la película hercules aparecía plutón el del fuego en la cabeza y jupiter es el papa de hercules. E22: Yo los escuche en un documental que hablaba de los días de la semana lunes es por la luna Martes por Marte Miercoles por Mercurio Jueves por Júpiter Viernes por venus... y en la película furia de titanes aparecen los dioses que tienen el nombre de los planetas.</p>
---

Fuente: Voces de los estudiantes, actividad lectora, taller 3

Las respuestas dadas por los estudiantes permitieron ver que comparaban lo leído con otras fuentes de información, lo que les permitió hacer el recorrido desde la mitología griega hasta otros temas no necesariamente literarios, esto les permitió reconocer las diferentes propuestas de un tema y recorrer diferentes senderos que los conducen a una interpretación más amplia.

Ubicar el nombre de los dioses en diferentes escenarios le da una formación al lector no sólo a nivel intertextual, sino también a nivel inferencial porque permite relacionar diferentes campos del saber e integrarlo como un todo, se rescatan las múltiples voces, las distinciones textuales relacionadas con un mismo referente.

Los estudiantes cuando leen en impreso hacen una lectura de tipo lineal en la mayoría de los casos. Esto tiene que ver con las necesidades que se haya planteado el lector. En el caso de los niños el vocabulario sencillo determina que el niño termine de leer. Los elementos paratextuales (títulos, subtítulos) se constituyen en un elemento para motivarse a leer. Esta posibilidad es más evidente en internet, espacio que contiene infinitas imágenes y que cuenta con una multiplicidad de recursos, aunque esta ventaja se puede constituir en una desventaja si el lector no tiene habilidades de navegación y capacidad para seleccionar la información.

Finalmente, en este taller se notaron avances en referencia a la utilización de estrategias metacognitivas. Los estudiantes lo hicieron de manera más natural, estas se favorecieron con la guía propuesta por la docente esto les permitió hacer un monitoreo constante en su lectura; se siguen viendo dificultades en la parte de la evaluación del proceso lector, donde el estudiante revise cuales estrategias aprovechó más para comprender el tema. Tener definido el propósito lector les proporcionó a los estudiantes el tipo de aprendizaje que buscaban tener y la información específica que necesitaban recordar. Lo que es necesario, es que ellos de manera intrínseca siempre establezcan un propósito de lectura. En este aspecto se hace necesario plantear experiencias de lectura que partan por completo de los estudiantes pero que de igual manera dejen reconocer la lectura que hacen ellos.

A partir de la reflexión que hizo la docente sobre la forma en la que formulaba sus consignas pudo replantear la forma adecuada de hacerlas, con lo que logró que los estudiantes realizaran mejor las actividades, por lo que los procesos de autorregulación se llevaron a cabo de manera exitosa. La actividad de la presentación Power point, que tenía como propósito reconocer los elementos de lectura inferencial e intertextual, no tuvo los resultados esperados en tanto que los estudiantes se preocuparon más por la parte formal de la presentación, que por los contenidos que incluyeron en la misma. Esto se dio porque la docente al momento de diseñar las actividades descuido la planeación del tiempo que se tomarían los estudiantes para realizar la actividad, aunque fue un obstáculo, el hecho de que la docente detectará el problema le permitió replantear los siguientes talleres.

#### 4.5 Taller 4. “Navegando y buscando un mapa de navegación”

Este taller, (Anexo N°12), tuvo como propósito caracterizar el proceso que siguen los estudiantes para leer un texto con hipertexto digital y monitorear los niveles de lectura inferencial e intertextual que hacen con este tipo de textos. Para ello, se propuso el desarrollo de una guía de trabajo metacognitivo en la que se abordaron los tres momentos de lectura. Ésta se desarrolló en grupos y se terminó con una actividad individual donde los estudiantes entregaron un escrito de lo aprendido sobre el tema propuesto.

Los propósitos del Taller 4 “Navegando y buscando un mapa de navegación” se formulan en la siguiente tabla.

Tabla 13. Objetivos del taller “Navegando y buscando un mapa de navegación”

Tiempo	3 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos Digitales
Objetivos de Aprendizaje	Familiarizarse con los hipertextos digitales Identificar las características de un hipertexto digital
Objetivos del docente	Determinar las estrategias que favorecen la comprensión de lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales. (Condiciones pedagógicas necesarias para favorecer la lectura de hipertextos digitales).
<b>Temas Seleccionados</b>	
Título: ¿Por qué el agua del mar es salada y la de los ríos no? Tipo de texto: Texto Expositivo	Título: Personajes de la película Shrek 3 y su relación con los cuentos infantiles. Tipo de texto: Texto informativo

Fuente: Elaboración Propia

Inicialmente se socializaron los avances y dificultades de los participantes (docente y estudiantes) en el Taller N° 3. Se hizo especial énfasis en no perder de vista el propósito de lectura y prever las dificultades en el uso del dispositivo que se utilizaría (El computador) como también las posibilidades de la búsqueda de información en internet.

En este taller se propuso trabajar en torno a dos temáticas, la primera sugerida por la docente y la segunda seleccionada por los estudiantes. Se trabajó con los grupos por separado en diferentes sesiones según el tema seleccionado y al final se hizo una retroalimentación de los mismos.

Tabla 14. División de temas de trabajo por grupos

<b>TEMA 1. SUGERIDO POR LA DOCENTE</b>	<b>TEMA 2. SELECCIONADA POR LOS ESTUDIANTES</b>
“¿Por qué el agua del mar es salada y la de los ríos no?”	Personajes de la película Shrek 3 y su relación con los cuentos infantiles.
Los grupos que trabajaron este tema fueron 1,2,3,4,5	Los grupos que trabajaron este tema fueron 6,7,8,9,10

Fuente: Elaboración propia

#### **4.5.1 Trabajo Grupal.**

Las actividades grupales fortalecieron el uso de estrategias metacognitivas, en la medida en que los diferentes grupos poco a poco aplicaron protocolos de trabajo; donde se aprovecharon las habilidades específicas de cada integrante, en referencia al uso del computador, destreza para navegar en internet, buena caligrafía para responder la guía y capacidad para tomar apuntes. Se notó la preocupación por parte de los estudiantes en poder cumplir a término con el trabajo propuesto.

En general, la consolidación de los grupos fue evidente, los integrantes dieron muestra de su organización interna. El tiempo en la asignación de tareas para cada integrante fue mínimo y la actitud frente a ellas fue positiva, hubo una mejor planeación en las tareas requeridas. Esto se logró gracias al taller pedagógico que, asumido como estrategia, permite reevaluar constantemente las actividades e involucrar a los participantes y obtener un avance progresivo en los logros propuestos como lo plantea Rodríguez (2012).

Teniendo en cuenta el planteamiento del taller, el trabajo grupal presentó diferentes dinámicas que se presentan a continuación:

#### **4.5.1.1 Grupos que trabajaron “¿Por qué el agua del mar es salada y la de los ríos no?”**

Se evidenció la autorregulación en cada integrante del grupo y el control interno entre los integrantes. Antes de iniciar la lectura se trazaron planes de acción, (Anexo N°13), que les permitió superar las dificultades que se les habían presentado en talleres anteriores. El conocimiento de sus propios procesos llevó a los estudiantes a autoevaluarse constantemente y a prever acciones y soluciones.

Cabe resaltar la importancia de las Zonas de Desarrollo Próximo (ZDP), planteadas por Vygotsky (1995) ya que no sólo se fortalecieron los procesos académicos sino los procesos convivenciales, favoreciendo así el trabajo colaborativo como se observa a continuación.

Registro No. 37

##### **Grupo 4. G4**

**E5.** Oiga no se le olvide que hay que anotar todos los enlaces, la vez pasada perdimos tiempo buscando los enlaces que no anoto. (*anticipación, prever*)

**E9.** Uy, sí. Y no se ponga a molestar. (*autorregulación*)

**E8.** Está bien, ya tengo la solución. Le voy a tomar fotos con el celular a cada página y listo. (El estudiante saca su celular). Mire y toma una foto de muestra. (Los compañeros observan)

**E5.** Sí, eso pero tiene que anotar lo que nos sirvió de la página, sino cual es el chiste. (*autorregulación*)

Fuente: voces de los estudiantes. Diario de campo de la docente. Sesión 1 taller 4

Los cinco grupos reconocieron el propósito lector (FO) que estaba señalado por una pregunta meta, actividad previa de lectura (antes), lo que les permitió expresar sus conocimientos previos (CP) y seleccionar las estrategias para abordar la lectura. La lectura hipertextual al ser una actividad previa fue muy importante porque limitó la información que debían buscar para leer, lo que se puede observar en el corpus.

Registro N° 38

G2. Queremos saber por que el mar es salado y los ríos dulces (FO). necesitamos buscar en google sobre el ciclo del agua. (CP) y necesitamos charlar para saber que saben los otros.

Fuente: Voces de los estudiantes taller 4. Sesión 1.

Los estudiantes trabajaron en no perder de vista el propósito de lectura y en cumplir con el trabajo asignado dentro del tiempo previsto. El monitoreo fue uno de los



aspectos en los que se logró un progreso significativo, también se hizo notorio cómo los estudiantes miraban la guía y corroboraban si avanzaban o no en la actividad propuesta; esto demuestra la importancia de una lectura planificada.

Los grupos consultaron fuentes diferentes a Wikipedia que fue la página más consultada por ellos en el taller anterior; los estudiantes buscaron la pregunta directamente en la web, lo que demuestra que utilizaron adecuadamente los motores de búsqueda como Yahoo! y Ask, esto les permitió eliminar información relacionada pero innecesaria y los ubicó rápidamente en el tema. Tres grupos elaboraron un plan de búsqueda que les permitió descartar páginas que no les proporcionaban la información requerida o que les resultaban difícil comprender. Los otros dos grupos sólo abordaron el tema en general y no hicieron el plan.

Registro N° 39

<p><b>G 1. Plan de búsqueda</b>          Porque los mares son salados- porque los ríos son dulces-Que tienen de diferente los ríos con los mares. Buscar en paginas para niños, evitar paginas con palabras complicadas para nosotros</p>	<p><b>G 4. Plan de búsqueda</b>          Diferencias ente ríos y mar          buscar el ciclo del agua          cuales son los minerales que tienen estos</p>
---	---

Fuente: Voces de los estudiantes taller 4. Sesión 1

Se pudo observar cómo hicieron uso de términos clave y combinaciones, lo que demuestra una planificación de trabajo. También se observó que los estudiantes seleccionaban cuál era la información más apropiada, aspecto que demuestra procesos de focalización que es otra de las estrategias metacognitivas que se deben hacer durante la lectura. Durante el desarrollo del taller se escucharon expresiones como

Registro N° 40

<p><i>Eso no, (refiriéndose a alguna página) no ve que hay sólo habla de los mares pero no explica por qué son salados... en esta no hay nada (refiriéndose a alguna página) son sólo imágenes... Esa página no les va a servir (un grupo hablando con otro)</i></p>
--

Fuente: Voces de los estudiantes, Taller 4. Sesión 1

Esta navegación de búsqueda (search-oriented browsing) según Carmel & otros (1992) en Lamarca (2013) señala cómo este tipo de lector busca sólo la información relevante del tema que está consultando en su lectura hipertextual.

#### **4.5.1.2 Grupos que trabajaron Personajes de la película Shrek 3 y su relación con los cuentos infantiles.**

Estos grupos hicieron una actividad previa, ya que debían seleccionar el tema a trabajar, se les dio 20 minutos para seleccionar dicho tema. Para esto, ellos hicieron una navegación de sondeo (scan browsing) según Carmel & otros (1992) en Lamarca (2013) donde los lectores buscaron información interesante sin ningún objetivo de lectura predeterminado. Es una revisión panorámica antes de centrarse en un tema en específico.

En este tipo de navegación no hay un tema previo seleccionado, por lo que la lectura va a depender del gusto del lector por determinados temas y de los recursos multimedia que proporcione la página. En el caso de los niños, las imágenes son un elemento fundamental, una página sin este tipo de recursos les resulta desmotivante. En este sentido, se refleja cómo la disposición que tenga el lector frente a lo que va a leer determina las estrategias que seleccionan para su lectura.

Como lector navegante, en términos de Lara (2001) citado por Ribas Fialho (2006), los integrantes de los grupos se movieron entre las webs escaneando informaciones y objetos. Los paratextos se constituyeron en su herramienta inicial de lectura y realizaron una lectura en forma de “F” como lo señala Nielsen (1997). Fue una lectura de escaneo mientras se encontró la información que les interesaba. Este mismo tipo de lectura la realizaron los estudiantes cuando accedieron inicialmente a una página y evaluaron los elementos de la misma e hicieron sus predicciones.

Los estudiantes optaron por el tema de la película “Shrek 3” y su propósito fue observar qué personajes aparecían en ella y con cuáles cuentos infantiles se relacionaban. Pasaron de ser lectores navegantes a ser lectores usuarios según la propuesta de Lara (2001), como también pasaron hacer una lectura de tipo navegación de búsqueda (search-oriented browsing) en términos de Carmel & otros (1992) citado por Lamarca (2013).

Al igual que los grupos que trabajaron el tema N°1 los estudiantes se organizaron rápidamente. En este grupo se hizo evidente que al abordar un tema del cual tenían

muchos referentes pues todos habían visto la película, los estudiantes se plantearon preguntas que evidenciaron sus conocimientos previos CP (con estos se puede construir y reconstruir la información nueva) y por consiguiente les permitió organizarse más rápidamente un plan de búsqueda en la web.

La dinámica de trabajo en la sala de sistemas fue agradable para los estudiantes, en la medida que la información que se encuentra en la web es muy atractiva por su carácter multimedial. Los procesos de antes, durante y después de la lectura propuestos por Solé (2007) se han fortalecido.

Las actividades previas a la lectura que constituyen el momento del antes propuesto por Solé (2007) evidenciaron oportunidades de planeación que permitieron establecer un plan de búsqueda basado en los conocimientos previos que los estudiantes tenían no sólo de la lectura sino del uso de los recursos tecnológicos. Un ejemplo de esto se puede observar en lo dicho por los estudiantes aquí: “podemos buscar en Wikipedia y en YouTube etc.”

Los estudiantes cayeron en cuenta de que es muy importante establecer un plan antes de la lectura, ya que al no hacerlo pierden mucho tiempo. Las predicciones del tema se constituyeron no sólo en un elemento motivador sino que permitieron al estudiante entender que la lectura es un proceso.

Registro N° 41

<b>Pregunta de la docente ¿Por qué y para qué queremos leer este tema?</b>	
<p><b>G6:</b> para saber mas sobre Shrek y sus personajes            Por que queremos saber sobre Shrek 3 sus personajes y cuantos personajes tiene y en cuales peliculas aparesen. Porque están mezclados con personajes de cuentos</p> <p><b><u>Plan de búsqueda:</u></b>            Quien es shrek, Como se llaman los personajes de shrek 3 en cuantas peliculas mas habían estado y de que cuentos salen</p>	<p><b>G10:</b> Por qué: podemos aprender más.podemos en un futuro si nos pregunten saber y contestar de esta pelicula que es buena. Para qué: Saber lo que nos falta, conocer quien fue el creador de muy buena película.</p> <p><b><u>Plan de búsqueda:</u></b>            Porque en las películas o series no esta la juventud de Shrek. Que personajes hay de que cuentos son.</p>

Fuente: Voces de los estudiantes Guía del taller 4. Sesión 2.

El durante (monitoreo) realizado por parte de los grupos con la ayuda de la guía permitió a los estudiantes revisar sus predicciones y poder hacer otras nuevas. La lectura

estratégica hace necesario que el niño verifique constantemente que si está cumpliendo con su propósito o si necesita tomar medidas para corregir lo que no está bien.

Registro N° 42

¿Lo que pensé inicialmente era correcto o no?		
Tema 1	G1. Lo que pensaba no era cierto. G4. Lo que pensábamos no era cierto.	Retroalimentación P. ¿A qué te refieres con esta respuesta? G1.E29. Nosotras creíamos que los ríos no tenían sal, pero si también tienen minerales pero mas poquitos. G4. E8. Nosotros creíamos que el agua del mar era salada porque estaba sucia.
Tema 2	G7. Si porque leímos y buscamos y la información era cierta G10. Pensamos que Shrek era un personaje de un cuento y supimos que él si lo era.	P. ¿A qué te refieres con esta respuesta? G7. E13. Que pinocho era el mismo de los cuentos, lo mismo que el gato con botas. G7. E23.Vimos en Wikipedia que Shrek si es un cuento, lo que pasa es que ninguno de nosotros, lo habíamos leído pero es chévere, aunque en el cuento él es más feo.
	Corpus proveniente de la guía metacognitiva.	Corpus proveniente del diario de campo docente

Fuente: Voces de los estudiantes. Grabación de la retroalimentación. Sesión 1

El después de la lectura se hizo a través de la elaboración de un esquema que permitió dar cuenta de la selección de la información que hizo el grupo.

Registro N° 43 y 44

Fuente: Corpus obtenido G4 y G10

<p><b>Registro 43.</b> Corpus obtenido. <b>G4.</b> Actividad</p>	<p><b>Registro 44.</b> Corpus obtenido. <b>G10.</b></p>

En este sentido, las inferencias macroestructurales se observaron mediante el esquema realizado por los grupos. La coherencia local en los productos entregados por los estudiantes corresponde a la reconstrucción realizada por ellos en la interpretación que hicieron de los textos leídos. En ellos se pudo observar la jerarquización de la información y ver de un solo golpe de vista la estructura de lo leído y comprendido por el estudiante.

Como se observa en el corpus, la idea principal (IP) forma parte del encabezado y posteriormente aparecen las ideas secundarias escritas en el mismo nivel, lo que muestra cómo están jerarquizadas y la selección de elementos claves. Las subdivisiones dan información específica.

En referencia a la relación entre la lectura hipertextual y las estrategias metacognitivas se dio cuando el estudiante planeó su lectura, lo que lo llevo a planear su búsqueda en la web como se observó en lo trabajado; cuando limito su búsqueda porque tenía claro su propósito lector (monitoreo) y cuando después de leer pudo dar cuenta de lo leído (evaluación) y de lo buscado en el caso de la web a través de esquemas. Esto permitió una lectura estratégica y efectiva y fue importante porque evitó que el lector cayera en el fenómeno de la infoxicación según Cornella (1997) que se presenta cuando hay demasiada información.

#### **4.5.2 Trabajo individual.**

Para los integrantes de los grupos 1, 2, 3, 4 y 5 el trabajo individual se evaluó a través de la entrega de un escrito donde deberían dar cuenta de la pregunta planteada “¿Por qué el agua del mar es salada y la de los ríos no? “ En él se presentaron los siguientes hallazgos:

Un grupo de estudiantes que representa la mayoría optó por presentar un escrito donde copiaron textualmente fragmentos de algunas páginas y luego presentaron un párrafo con sus propias palabras donde de alguna manera sintetizaban la información y respondían a la pregunta planteada. Por otro lado, otro grupo más pequeño hizo un

escrito con sus propias palabras donde explicaban y respondían de forma sencilla la pregunta.

Registro N°45

<p>E2: El agua del río es dulce por: No es dulce en su totalidad contiene sales minerales se encuentra naturalmente en la superficie de la tierra en capas de hielo y se caracteriza por tener una baja concentración de sales disueltas y un bajo total de sólidos.</p> <p>El agua del mar es salada por su contaminación es una solución hecha o basada en agua que compone los océanos y mares. Es salada por la concentración de sales minerales disueltas que contiene 3.5% de minerales.</p>	<p>E3: AGUA DE SAL: Junto con la lava de las erupciones volcánicas y el vapor de agua que brotaba a presión desde el interior de la Tierra surgían también determinadas cantidades de cloruro de sodio (NaCl) o sal común, acompañada de otros elementos químicos como el potasio, magnesio, sulfato, calcio, bicarbonato y bromuro...</p> <p><u>Por eso el agua del mar es salada por la concentración de sales minerales</u>  <a href="http://www.asifunciona.com/por_que/por_que/pk_11_salinidad.htm">http://www.asifunciona.com/por_que/por_que/pk_11_salinidad.htm</a></p> <p>AGUA DULCE</p> <p>Se encuentra en la superficie de la tierra en capas de hielo, se caracteriza generalmente por tener una baja concentración de sales disueltas y un bajo total de sólidos disueltos.</p> <p><a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Agua_dulce">https://es.wikipedia.org/wiki/Agua_dulce</a></p> <p>Diferencias</p> <p>El agua del mar y los ríos se diferencia en que la primera tiene grandes cantidades de sal (sales minerales) y la segunda tiene poca cantidad.</p>
--	--

Fuente: Voces de los estudiantes. Texto escrito entregado a lo docente por parte de las estudiantes E2 y E3

En el corpus analizado se observó que según Van Dijk y Kintsch (1983) la macro-regla de selección fue aplicada en el caso de E2 porque se eliminó la información considerada irrelevante y si hubo selección de la información considerada oportuna por la lectora. Por otra parte, la estudiante E3 seleccionó fragmentos de información y la copió textualmente (escribió el link de donde tomó la información) y al final hizo una frase de síntesis de los fragmentos seleccionados. Esto da cuenta de que comprendió el significado del concepto tratado dentro de lo planteado en el texto (globalidad del texto) y pudo correlacionar los dos textos seleccionados, para finalmente construir la explicación que se le solicitaba. Se muestra la relación causal entre los tópicos del texto indicando el antecedente y su consecuencia; lo que demuestra que en ambos casos se hizo una lectura inferencial, (Linf). Ya que en ambos hubo una comprensión global de los textos seleccionados por las estudiantes. La idea principal (IP) de los textos fue entendida, así como también la formulación del objetivo (FO) de lectura.

Las inferencias de tipo referencial fueron utilizadas por los estudiantes en su escrito, lo que evidencia que en ocasiones no sólo las identificaron en la lectura, sino que

también las produjeron. A partir de esto se puede apreciar un grado de organización textual para establecer la coherencia local.

Registro N° 46

E27. El agua del mar y los océanos es salada pero también la de los ríos la diferencia esta que en el mar hay grandes cantidades de **sales minerales** en cambio en los ríos hay menos. Los Ríos y arroyos absorben las sales minerales de la tierra y las piedras por donde va pasando y dejan todas **ellas** en los mares y océanos ...

Fuente: Voces de los estudiantes Texto escrito entregado a la docente por parte de la estudiante E 27

La relación anafórica se hizo a través de la pronominalización que surgió cuando los estudiantes al construir su texto reemplazaron palabras que sustituían un elemento con algún pronombre sin afectar su contenido semántico, como se observa en el escrito de la estudiante E27 quien utilizó el pronombre **ellas** para reemplazar a las **sales minerales** y como también lo hicieron los estudiantes E2, E3, E5, E8, E10, E11, E18, E19, E20, E21, E25, E29

En los grupos que trabajaron el tema 2, la lectura inferencial (Linf) se observó en la relación que los estudiantes lograron establecer entre sus conocimientos previos (CP) a cerca de todos los cuentos que han leído y la película. El pensamiento predictivo en el caso de este tema es muy marcado, ya que los niños no sólo conocen varios de los personajes de los cuentos, sino que también tienen el antecedente de las películas anteriores.

Registro N° 47

<p>E4 Los <u>personajes</u> de shrek 3 vienen de muchos cuentos infantiles como pinocho, el gato con botas, los 3 cerditos, rapunzel, la bella durmiente, cenicienta, blanca nieves, el hombre de jengibre, el lobo feroz, gepeto, el mago merlin y el príncipe arturo. En la película <u>algunos</u> se comportan diferente a como lo asian en los cuentos como por ejemplo el hada madrina, <u>quien</u> aquí es mala y no ayuda a los buenos, y el príncipe encantador que es vanidoso, encambio garfio si es malo siempre.</p>	<p>E6 Los <u>personajes</u> de la película Shrek 3 que aparecen en cuentos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Blanca nieves, la reina mala y el lobo feroz</li> <li>• La cenicienta</li> <li>• Rapunzel</li> <li>• El gato con botas</li> <li>• Pinocho y gepeto</li> <li>• Jenjibre</li> <li>• El hada madrina</li> <li>• El rey Arturo y el mago merlin</li> </ul> <p>Hay <u>otros</u> que no son de cuentos como el burro y suzy. Yo pensaba que sherk se lo habían inventado para la película pero encontré que también es un cuento aunque es mas feo que en la película. Hay personajes qe no conocía el cuento como el hombre de genjibre pero ya lo lei.</p>
--	---

Fuente: Escrito entregado a la docente por las estudiantes E4 y E6. Sesión 2.

Entre los procedimientos lingüísticos que otorgan cohesión al texto, los estudiantes hicieron uso de referencias anafóricas de carácter pronominal como es el caso de **algunos y otros** para remplazar a personajes.

La lectura intertextual (Lintx) fue uno de los aspectos más sobresalientes en este taller, si se tiene en cuenta que se abordó una lectura desde temas seleccionados y se propuso la búsqueda entorno a ellos. La paratextualidad en términos de Genette, (1989) primó en la selección de las páginas. Los títulos se constituyeron en las palabras clave en los motores de búsqueda.

En el caso de los grupos que seleccionaron el tema “Shrek 3” el trabajo fue dicente teniendo en cuenta que parte de las conclusiones a las que llegaron varios estudiantes fueron sobre el porqué de los cambios de actitud ciertos personajes de los cuentos a la película.

Registro N° 48

<p><b>E 24.</b> yo pensaba que el gato con botas era malo bueno por la película de shrek 2 el iba a matar a shrek y se iso amigo de él y en shrek 3 es bueno porque ayuda a shrek.</p> <p><b>E15</b> rrapunzel en la película es mala y esta departe del principe encantador en cambio en el cuento ella era buena y los pricipes en los cuentos son buenos.</p>
--

Fuente: Voces de los estudiantes Taller 4. Sesión 4.

Esto permite que el lector establezca una posición frente a dos textos, una película y la referencia de los personajes que en ella aparecen con la versión de los cuentos.

La intertextualidad se da desde los enlaces o links que permiten acceder a diferentes páginas relacionadas, donde los estudiantes pudieron comparar información y extraer la que consideraron importante formando así su propio texto.

En referencia a la lectura hipertextual realizada por los estudiantes, ésta está determinada por las decisiones que tomaron ante las posibilidades que tenían. Otro aspecto es la posibilidad de una multiseccuencialidad espacial en términos de Lamarca (2013) que ofrece la web, esto se hizo visible en las múltiples ventanas que tenían abiertas los estudiantes, lo que impuso una lectura no lineal característica señalada por Cassany (2006) en este nuevo tipo de soportes tecnológicos.



Un aspecto que se observó, fue cómo los estudiantes anotaron el link y la información que les proporcionaba éste. En la guía de estrategias metacognitivas se les exhortó a realizar este paso y esta vez sí fue realizado con determinada disciplina, debido a la experiencia en el taller 3 donde muchos habían perdido información que ellos consideraban importante. Según Cornella (1997) Internet nos proporciona mucha información, pero también brinda las herramientas para operar dicha información.

Registro N° 49

<b>Enlace (Link)</b>	<b>Contenido encontrado (Mencionarlo)</b>
<a href="https://es.wikipedia.org/wiki/Agua_de_mar">https://es.wikipedia.org/wiki/Agua_de_mar</a>	El agua de mar o agua salada
<a href="https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060625132952AAxosyi">https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060625132952AAxosyi</a>	¿por qué el agua del mar es salada? Explicación
<a href="http://www.asifunciona.com/por_que/por_que/pk_11_salinidad.htm">http://www.asifunciona.com/por_que/por_que/pk_11_salinidad.htm</a>	¿por qué el agua del mar es salada? El agua del mar al penetrar en el interior de la Tierra por filtración a través de esas aberturas, se calienta y mezcla con la sal ahí depositada

Fuente: Voces de los estudiantes grupo 3. Sesión 1.

La necesidad de conocer elementos de navegación fue uno de los aspectos que se trabajó después de analizar las dificultades en el taller 3 y que contribuyó a que en este taller los estudiantes navegaran con más seguridad y establecieran una ruta de lectura. Esto es fundamental en la conducta de navegación asumida por el lector usuario. La lectura del folleto informativo, (Anexo N° 13), decálogo para ciberlectores Rodriguistas, (folleto elaborado por la docente) ha sido interiorizada por parte de los estudiantes. El aspecto del que más hablan los niños y niñas es la fiabilidad de la información en Internet.

Un aspecto a analizar fue que varios estudiantes durante las dos sesiones estaban escuchando música y dos grupos estaban viendo videos musicales. Estos dos grupos no alcanzaron a terminar la actividad y sus comentarios en la guía de trabajo metacognitivo fueron escasos. Esto se relaciona con la atención dividida donde el lector distribuye su atención en las diferentes tareas y las realiza, pero en la que se puede fracasar sino se prioriza una de ellas. Para algunos niños no es sencillo trabajar en dos actividades simultáneas.

En general, este taller permitió avanzar en la implementación de las estrategias metacognitivas por parte de los estudiantes, se lograron superar obstáculos que se habían presentado en los talleres anteriores, aún se necesita ajustar las especificaciones de las consignas por parte de la docente. El trabajo en grupos reducidos permitió que tanto los estudiantes como la maestra trabajaran de manera más tranquila. En el transcurso de la intervención, la docente ha necesitado documentarse más para optimizar el análisis de los datos recolectados y mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en referencia al tema investigado.

#### 4.6 Taller 5. “Siguiendo el mapa de navegación”

Este taller, (Anexo N°15) tuvo como propósito fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales, teniendo en cuenta las herramientas de lectura adquiridas en el desarrollo de la intervención y buscando afianzar los procesos de lectura inferencial e intertextual.

Para este taller, las actividades se realizaron en parejas, a las cuales se les propuso un plan de trabajo donde los estudiantes siguieron paso a paso las actividades de planeación, monitoreo y evaluación de la actividad desde una página web preestablecida.

Tabla N°15. Objetivos taller 5. “Siguiendo el mapa de navegación”

Tiempo	2 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos digitales. Lectura inferencial e intertextual
Objetivos de aprendizaje	Leer comprensivamente aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas durante el proceso de intervención
Objetivos del docente	Fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales
<b>Texto trabajado</b>	
Título: Los hongos, seres vivos, particulares...	
Disponible en :	
<a href="http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509_hipertexto_hongos.elp/uso_de_hipertextos_en_una_informacin_de_ciencias.html">http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509_hipertexto_hongos.elp/uso_de_hipertextos_en_una_informacin_de_ciencias.html</a>	
Tipo de texto: Texto Expositivo	

Fuente: Elaboración Propia

Las actividades propuestas en este taller pretendieron revisar y aclarar aspectos que no habían sido bien comprendidos a lo largo del proceso. La socialización que se hizo antes de empezar cada uno de ellos fue fundamental para superar los inconvenientes en el desarrollo de los mismos, no sólo por parte de los estudiantes sino

por parte de la docente. La experiencia ganada a lo largo de los otros talleres resultó fundamental para la elaboración del final. También se pretendió recoger las conclusiones de los estudiantes frente al desarrollo de los talleres y su autoevaluación en su proceso lector.

El análisis de este taller se presenta desde el uso de las estrategias antes, durante y después de la lectura explicando cómo se dieron los procesos de lectura inferencial e intertextual con hipertextos digitales, por lo cual la actividad lectora se trabajó en torno a la página web sugerida por la docente.

#### 4.6.1 Antes de la lectura.

En la actividad de sensibilización fue evidente la activación de conocimientos previos (CP) en la participación oral por parte de los estudiantes. Se dio una mayor participación por parte de los mismos.

Registro N°. 50

FECHA	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS E HIPÓTESIS DEL OBSERVADOR
1 Octubre 2015	Los estudiantes quieren participar, unos se levantan del puesto buscando que se les de la palabra, otros responden en voz alta aún sin darles la palabra, se ven emocionados. Todos quieren hablar.	Resulta muy gratificante que estudiantes que rara vez hablaban ahora quieran hacerlo. Como es el caso de los estudiantes E12, E16 y E19

Fuente: Diario de campo docente investigadora.

Al hacerse en público permitió que ellos intercambiaran información y expresaran dudas. Durante este proceso se activó la memoria activando el conocimiento existente, se actualizó el vocabulario y se pusieron en marcha esquemas mentales para relacionar la información que se iba a encontrar. Este espacio se constituyó en un momento en el cual los estudiantes empezaron a formular sus primeras predicciones, actividad necesaria en la lectura de tipo inferencial.

El tema fue los champiñones. La primera actividad partió desde la pregunta ¿qué sé del tema?

¿Qué sé del tema?	Predicción
<p><b>E18 y E19.</b> Los champiñones no son hongos. Ay veces que son acidos, amargos, dulces y duros</p> <p><b>E10 y 23.</b> Que los hongos son los mismos champiñones y que pertenecen a uno de los reinos creemos que es una planta</p>	<p>Los hongos son del reino vegetal</p> <p>Los champiñones son del reino de los hongos.</p>

Fuente: Voces de los estudiantes primera sesión Taller N° 5.

Los conocimientos previos (CP) no necesariamente implican un conocimiento de tipo académico. Las estudiantes E18 y E19 plantearon sus (CP) desde su experiencia personal señalando características del elemento. Cassany (2006) habla de la experiencia cultural por parte del lector. Esto desde el aprendizaje significativo según Ausubel (1983), permite que el niño relacione sus experiencias con la información que va a encontrar y confirme o corrija lo que sabía de una manera no arbitraria. La predicción realizada por parte de las estudiantes estuvo dirigida a relacionar el término champiñón con un reino de la naturaleza esta relación muestra su vínculo con el área de las ciencias naturales.

Los estudiantes E10 y E 23 establecieron una relación de sinonimia entre los términos champiñón y hongo, para lo cual destacaron la relación entre el elemento nombrado “los champiñones” y el reino de la naturaleza al que pertenecen. La predicción estuvo orientada a mostrar el término champiñón como parte de algo más general “reino de los hongos”.

Estas actividades previas posibilitaron establecer un propósito de lectura que les permitió a los estudiantes tener muy claro qué se pretendía con la lectura a realizar. Esto les exigió que establecieran lo qué debían comprender y aprender del texto que iban a leer en contexto digital. Así mismo, pudieron acotar la búsqueda para lograr el propósito planteado de acuerdo con lo propuesto por Carmel & otros (1992) en Lamarca (2013), quien sugiere una navegación de búsqueda (search-oriented browsing). A partir de esto, las estrategias utilizadas por este tipo de lector digital les obligaron a limitar sus exploraciones en la web.

Las páginas en las que se indagó fueron de carácter complementario, a la página previamente establecida, aunque los estudiantes partieron desde dicha página, las

decisiones con respecto a la búsqueda de nueva información en otras dependieron del lector y su capacidad de crear una ruta que les permitiera cumplir con el propósito de lectura.

Un avance en relación con su formación como lectores fue que los estudiantes no sólo se ocuparon del propósito de la lectura, sino también del producto que debían entregar al finalizar la actividad. Esto permitió ver que algunos de ellos no sólo definieron objetivos, sino que plantearon estrategias de lectura para lograrlo y trabajaron sobre las condiciones en las que se iba a realizar dicho trabajo para construir su plan de acción personal. Esto según Perrenoud (1997) es “ser capaz de activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas” (p.8).

En este taller se observó a los estudiantes más orientados en la aplicación de mecanismos de navegación en la web que en el taller 4, en el que no se les indicó ninguna página específica para desarrollar el trabajo. Tener una fuente de búsqueda previamente establecida les proporcionó un espacio de consulta confiable y les permitió partir de la lectura de la misma para buscar lo que faltaba, lo cual orientó su búsqueda de páginas con mejores recursos multimedia. Igualmente, Se observó que a los estudiantes les gusta buscar videos que expliquen el tema. De las 15 parejas que trabajaron, ocho buscaron videos en diferentes momentos del taller, mientras que los demás estudiantes se concentraron en el desarrollo de la actividad.

Se establecieron qué dificultades se podían presentar en la lectura, todos refirieron dificultades técnicas como no tener guardado los links ya buscados, no guardar la información que se seleccionó, etc. 7 parejas mencionaron no manejar el tiempo y no poder cumplir con el trabajo planteado. En los dos primeros talleres referían el vocabulario como una dificultad, desde que se inició la lectura en la web, los estudiantes ya no lo consideraron como un problema debido a la posibilidad inmediata de buscarlas en la red.

#### 4.6.2 Durante la lectura.

Cuando se inició la lectura, los estudiantes empezaron a leer el contenido al cual los direccionaba el link propuesto. Se hizo una revisión de los elementos paratextuales que ofrecían la página, esto permitió que los estudiantes hicieran la exploración de la misma. En este momento los estudiantes focalizaron la información y establecieron cuál era relevante para cumplir su propósito lector. Esta revisión panorámica del texto les permitió decidir si lo leían completamente. Para Cassany (2001) esto es una microhabilidad que debe tener el lector en este tipo de soportes. Esta lectura rápida (skimming) le permite al lector saltar de lado a lado en el texto y seleccionar lo que necesita.

Registro N° 52

E22: Profesora tenemos que leer toda la página o podemos leer sólo lo que necesitamos.

P: ¿Qué consideras mejor en este momento?

E22: Pues yo creo que es mejor... buscar lo que necesito para que pueda hacer todo. Es por el tiempo profe. (Se ríe) y después si me queda tiempo leemos todo.

P: ¿Y cómo vas hacer para saber que lees y que no?

E22. Profe, por los títulos, ya los miramos y hay cosas chéveres pero no nos sirven. Las leemos después cierto profe.

Fuente: Voces de los estudiantes Sesión 1 taller 5. Diario de campo.

En esta situación se aprecia como si hay conciencia en el niño de las diferentes posibilidades de lectura que se pueden hacer en contextos digitales, establecerá unas mejores rutas de navegación. Esta estrategia metacognitiva (Skimming) demuestra que una planificación constante por parte del estudiante y el emprendimiento de acciones concretas le permiten cumplir con su propósito de lectura. Un aspecto a tener en cuenta, es que en este caso, la lectura es vista por los estudiantes como una forma de localizar información predominantemente eferente que es muy común en el contexto escolar.

Tabla N° 16 Resultados según los objetivos

Objetivos según el plan de trabajo	Resultados por parejas Total de parejas 15 Se cumplieron:		
	Totalmente	Parcialmente	No hay evidencia
Identificar los reinos de la naturaleza	11	2	2
Reconocer las características del reino de los hongos	13		
Establecer diferencias entre el reino de los hongos y otro reino de la naturaleza			15
Buscar palabras desconocidas			15
Elaborar un mapa conceptual en el que se pueda explicar el reino de los hongos	11		4

Fuente: Elaboración Propia

Como se ve observa en la tabla N° 16 que muestra la relación de los datos obtenidos en el desarrollo de los objetivos del plan de trabajo, los resultados que se observaron dieron cuenta que el 90% de los estudiantes identificó la idea principal. Para esto las preguntas orientadoras propuestas en el plan de trabajo resultaron claves. Más allá de obtener información y reiterarla, los estudiantes no sólo identificaron las características del tema tratado (hongos) sino que fueron construyendo relaciones entre las diferentes páginas consultadas.

Esta lectura intertextual permite al lector lograr una visión más amplia del tema abordado, donde necesariamente tendrá que recordar detalles de las lecturas realizadas (actividad cognitiva) para establecer qué información nueva está leyendo y cómo se relaciona con la leída. También implica reconocer las diferentes maneras como se estructura el texto y cómo cada autor tiene una forma particular de crear el suyo.

Aunque los estudiantes en este caso particular reconocieron la información que proporcionaba cada página, aún no establecieron un juicio crítico con respecto a por qué el autor presenta de determinada manera dicha información; sólo llegan al reconocimiento de relaciones paratextuales. Esto tiene que ver con que es algo que se debe enseñar y si la maestra no orienta a los estudiantes a contemplar este tipo de análisis; los niños no adquirirán esta habilidad.

En los resultados anteriores con respecto a la capacidad del lector para establecer diferencias entre dos reinos de la naturaleza; los estudiantes no mostraron capacidad de

poder interpretar lo que no está explícito, no pudieron elaborar conclusiones con base en la información implícita que estaba presente en el texto. Los indicios que ofrecía el texto no fueron comprendidos por los estudiantes lo que no les permitió comparar los dos reinos.

Registro N° 53

Objetivo: Establecer diferencias entre el reino de los hongos y otro reino de la naturaleza.  
 E3 y E6 El reino de los hongos son seres eterótrofos que toman sus nutrientes de seres vivos o restos de estos y el reino de los minerales son los que no tienen vida.

Fuente: Voces de los estudiantes

Cuando la docente en la retroalimentación preguntó sobre la razón por la cual no habían realizado esta comparación, los estudiantes manifestaron que al mencionar las características especiales de cada reino en el mapa conceptual se daba por contado que se hacía la comparación. En este sentido este fenómeno se dio en gran medida porque la docente no elaboró adecuadamente la instrucción y los estudiantes no tenían claro desde qué aspectos se podía comparar.

Registro N° 54

<p><b>P.</b> Bueno.... Cuéntame, durante la lectura no encontraron palabras desconocidas.  <b>E9.</b> Claro que si, profe  <b>P:</b> Y qué hicieron  <b>E9.</b> Pues profe, la buscamos en google.</p>	<p><b>P.</b> Bueno.... Cuéntame, durante la lectura no encontraron palabras desconocidas.  <b>E24.</b> Si profe, varias  <b>P.</b> Y como resolvieron esta dificultad.  <b>E24.</b> Yo, seguí leyendo y al final entendí. Era lo de...setas. Y otra vez fue lo de miii..celio pero como estaba en rojo la palabra yo espiche y me salió el significado. Y otra mi compañero la sabia.</p>
--	---

Fuente: Voces de los estudiantes. Grabaciones de segunda sesión. Retroalimentación del taller.

Otro aspecto en el que no apareció evidencia fue la búsqueda de palabras desconocidas; los niños y niñas explicaron que ellos si habían buscado palabras pero no las habían anotado en las hojas de trabajo porque no lo consideraban necesario.

El conocimiento del vocabulario promueve la comprensión, en este sentido la web tiene la gran ventaja de facilitarle mucho el trabajo al lector, pues se cuenta con una enciclopedia y también se puede acceder a diccionarios de sinónimos y antónimos lo que

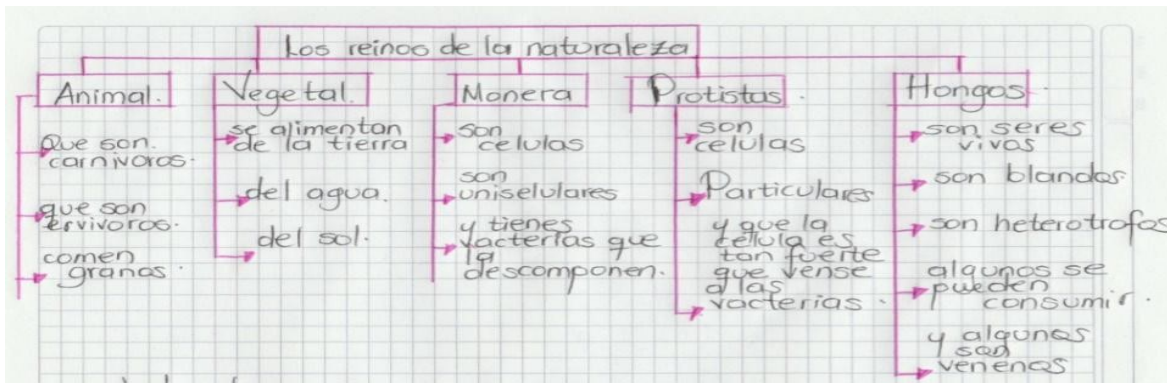


les aumenta su vocabulario. Un aspecto en el que se debe trabajar es que el niño realmente interiorice el significado de las palabras nuevas.

Se encontró que los estudiantes en su gran mayoría (14 parejas de 15) hicieron correctamente la actividad de remplazar la palabra por otra similar sin cambiar el sentido de la oración. Para la realización de dicha actividad, era necesario tener el conocimiento del significado de la palabra y buscar otra equivalente. La pareja que no realizó el ejercicio refiere haberlo olvidado. Esto constituiría un descuido en el desarrollo del plan de trabajo.

La elaboración de mapas conceptuales es uno de los aspectos en los que más han avanzado los estudiantes, el 73 % lo hizo adecuadamente. Los estudiantes seleccionaron los conceptos más importantes, los que consideraban necesarios para presentar el tema, jerarquizaron los conceptos para lo cual tuvieron que aplicar las macrorreglas, aspecto que permitió desarrollar el pensamiento inferencial.

Registro N° 55



Fuente: Estudiantes E15, E22, E26. Taller 5

Los estudiantes aplicaron la macrorregla de selección y supresión eliminando lo irrelevante e innecesario en los diferentes textos leídos. Los estudiantes también realizaron generalizaciones al buscar el elemento que integrara el concepto general e identificaron los conceptos que lo conformaban. De las cuatro parejas que no elaboraron el mapa conceptual, tres afirmaron que no les alcanzó el tiempo y la otra adujo que fue irresponsabilidad por parte de un integrante del grupo que no se concentró en la actividad por estar viendo videos.

En relación con el monitoreo, se encontró que la mayoría de los estudiantes revisaron el plan de trabajo y se plantearon las tareas a seguir, buscaron integrar saberes nuevos y viejos y formularon conclusiones, lo que demuestra procesos de reflexión frente a lo que estaban leyendo. En este momento fue valiosa la memoria como proceso cognitivo que permitió a los estudiantes recuperar información que necesitaban para realizar dicho monitoreo. Igualmente esta capacidad cognitiva les permitió situar el tema en un contexto cercano al niño, base fundamental del aprendizaje significativo según Ausubel (1983)

Registro N° 56

<p>E20. Bueno y al fin los hongos son autótrofos o heterótrofos  E11. Son heterótrofos. E 20.Mmm aaa...si ya me acorde.  E11 Acuérdesse que la profe Gloria nos explicó de esto, el año pasado cuando vimos lo de los reinos.(CP)</p>
---

Fuente: Diario de campo, Sesión 1, Taller 5

La pareja conformada por los estudiantes E23 y E10 hizo revisión de las hipótesis parciales y corrigió un concepto erróneo que tenía uno de los integrantes. Estas acciones correctivas les permitieron supervisar y avanzar en el proceso de lectura.

La pareja conformada por los estudiantes E8 y E15 se planteó nuevas preguntas que les permitió comprender el tema, esta lectura relacional forma parte de la lectura inferencial que debe tener un buen lector.

Registro N° 57

<b>Comprobación de hipótesis</b>	
<p>E23. Mire que los <u>hongos</u> no son plantas, como usted dijo  E10. Pues yo creía que lo eran. Como nacen el pasto.</p>	<p>E15.¿Por qué los hongos no son del reino vegetal, si crecen junto a las plantas?  E8. Porque son heterótrofos y las matas autótrofas. Y además no son verdes.</p>

Fuente: Voces de los estudiantes. Hoja de trabajo sesión 1. Taller 5

En referencia a las inferencias de tipo relacional, se encuentra que los estudiantes las están incorporando más en sus escritos como se aprecia a continuación:

Registro N° 58

Parejas	Fragmento del corpus	Inferencias referenciales
E18 y E19.	En <u>grupo</u> porque <u>nos</u> podemos ayudar	Por anáfora hay sustitución nominal nos se refiere al grupo
E10 y E23	Los <u>hongos</u> son los mismos chapifones y <u>son</u> comestibles	Por anáfora hay sustitución verbal son reemplaza a hongos
E11 y E20	Con las <u>naranjas</u> que <u>las</u> dejaron varios días	Por anáfora hay sustitución nominal las reemplaza a naranjas
E5 y E9	Que un <u>pan</u> esta lleno de ongos y el <u>otro</u> limpio	Por anáfora hay sustitución nominal otro se refiere al pan

Fuente: Voces de los estudiantes hoja de trabajo. Actividad 3. Sesión 1

Cuando los estudiantes tienen la capacidad de utilizar las inferencias de tipo referencial dan muestra de cómo las están procesando en su lectura.

#### 4.6.2 Después de la lectura

Este momento corresponde a la evaluación en si del proceso lector. En relación con la calidad de los productos del acto lector se puede afirmar que:

- En la lectura inferencial se avanzó en el manejo de referencias léxicas y referenciales. En las léxicas se notó cómo el acceso a internet favorece este aspecto. En las referenciales se pudo observar cómo a través de los escritos los estudiantes pretenden no repetir vocablos que resultarían en una cacofonía y que favorecerían la continuidad en el texto.
- Las inferencias macroestructurales les permitió hacer esquemas en los que se evidenció la utilización de macrorreglas y de evaluar su proceso lector porque dieron cuenta de cómo estructuraron su lectura hipertextual.
- En la lectura intertextual se evidencia la lectura de varios textos en la construcción de sus propios textos. En términos de Lara (2001) citado Ribas Fialho (2006) se hablaría de un lector usuario que busca información y la relaciona. Un aspecto a mejorar es que no se ahondó en la lectura ya que no se estableció un punto de vista entre lo

encontrado y su posición particular, aunque si se relacionaron hechos que aparecían en el texto con propias experiencias.

- En el plano hipertextual no se establecieron las cualidades de las páginas seleccionadas, aunque se mencionó qué información se tomó de la página, no explicaron porque se seleccionó dicha información.
- Otro aspecto es que los estudiantes demostraron una lectura intertextual aspecto que se observó cuando utilizaron la información leída de manera explícita pero no mencionaron el autor de quien procedía la información. Esto es lo que se llama plagio en términos de Genette (1989)
- La ganancia cognoscitiva se observó en los productos entregados y en la claridad para hablar de un tema, especificando características de los elementos mencionados. Algo en lo que se debe seguir trabajando es en hacer consiente al niño de que todo aquello que lee va a formar parte de su experiencia cultural y que lo irá fortaleciendo como lector estratégico.
- La modalidad de taller fue evaluada por parte de los estudiantes y les permitió reconocer en qué aspectos habían logrado avances, qué aspectos necesitan fortalecerse más y en cuáles no se logró avanzar.
- Finalmente, se encontró como la docente a través de la reflexión continua sobre su práctica pedagógica pudo implementar cambios que permitieron avances en los procesos lectores de los estudiantes tanto en soportes impresos como digitales. Esto se logró porque a través de las retroalimentaciones descubrió las fortalezas y debilidades de sus estudiantes y los procesos lectores que hacían. Identifico cómo implementar las estrategias metacognitivas desde el apoyo (ZDP), de sus estudiantes de acuerdo con lo planteado por Vygotsky (1995), partiendo de los datos que le proporcionaban los talleres. Diseñó actividades teniendo en cuenta la realidad del grupo.

## 5. Conclusiones

Los formatos digitales son cada día más comunes en el entorno escolar y en la vida diaria de los estudiantes. Siguiendo lo planteado por Piscitelli (2005), es necesario adaptarse a la situación actual de las herramientas contemporáneas que proporcionan conocimiento y en el caso particular de la lectura enfocarse en el nuevo lector y las nuevas lecturas que surgen. Como docentes tenemos el compromiso de ayudar a nuestros estudiantes en el favorecimiento de los procesos de lectura en este tipo de soportes.

Desde lo analizado en los talleres, se puede afirmar que para mejorar la comprensión lectora fue necesario que la docente orientará a los estudiantes de grado quinto en la aplicación de estrategias metacognitivas, lo cual les permitió la reflexión sobre sus propios procesos de lectura y entender que la lectura como proceso intencionado por parte de un lector activo requiere del reconocimiento de dichos procesos. Esto les ayudó a alcanzar los logros propuestos en la mayoría de los talleres, en relación con la lectura inferencial e intertextual tanto en texto escrito como digital.

Al respecto se destaca lo siguiente: En el proceso de reconocer cuáles estrategias metacognitivas eran las más adecuadas para leer en medios impresos y digitales se pudo observar que:

Las estrategias de planificación usadas *antes de la lectura* permitieron que gran parte de los estudiantes definieran el propósito lector, hicieran predicciones, activaran conocimientos previos, seleccionaran estrategias de lectura, previeran dificultades y enrutaran de la mejor manera su proceso lector. Este período de anticipación se constituyó en una herramienta fundamental porque los niños y niñas pudieron vivenciar una lectura estratégica. De igual forma, la docente como mediadora a través de este proceso los llevó a reconocerse como lectores activos.

La identificación de los elementos paratextuales en el texto, permitió que los estudiantes desarrollaran de manera consciente el pensamiento inferencial. El uso de dichos elementos en los textos leídos en la web se constituyó en una guía que orientó,

por una parte la búsqueda y por otra, definió que el estudiante eligiera o no seguir leyendo determinadas páginas, además de reconocer el carácter multimodal de la web que cuenta con un mayor número de recursos en comparación con el texto impreso.

Esta estrategia de anticipación resultó definitiva cuando se leyó en textos en internet, ya que planteó la intención del lector y el modo de acercarse al texto. Esto para Lara (2001), citado por Ribas Fialho (2006), representa cómo el lector puede elegir ser navegante, usuario o coautor, lo que le implicará la elaboración de un plan de búsqueda y un tipo de navegación específica.

La estrategia metacognitiva de monitoreo facilitó a los estudiantes una herramienta a través de la cual ellos podían ir formándose como lectores estratégicos lo que les mejoró su comprensión lectora. Esta estrategia fue parcialmente interiorizada debido a que no siempre revisaban sus procesos de lectura.

La estrategia de monitoreo resultó fundamental cuando se trabajó con hipertextos digitales, porque los lectores decidían si seguían navegando o no entre los hipertextos o en el caso contrario, si estaban naufragando en el ciberespacio. Un logro en este sentido fue que los estudiantes crearon conciencia de que la lectura hipertextual en soportes digitales es ilimitada, por lo que se hace necesario que el lector haga su cierre y decida cuando parar para evitar fenómenos como la infoxicación. También pudieron comparar el nivel de asociaciones que presentan los textos digitales con hipertextos y los textos impresos.

De igual manera se evidenció la importancia de la comprobación de hipótesis que se habían planteado durante la etapa de planificación y la relación entre conocimientos previos y nuevos que permiten, según Cassany (2008), aumentar la experiencia cultural del lector.

La estrategia metacognitiva de evaluación de lo leído les permitió a los niños y niñas explicitar que habían aprendido y como había sido su proceso de lectura. Este parte fue en las que más se presentaron dificultades debido a que los estudiantes están acostumbrados a que sea el maestro el que les diga si ellos habían alcanzado los

propósitos de lectura o no. Pero finalmente pudieron supervisar sus propios procesos de lectura.

En suma, el uso de estrategias metacognitivas permitió que los estudiantes reflexionaran sobre sus saberes y cómo aprendían, reconociendo sus fortalezas y debilidades en su proceso lector. Esto conllevó a que el estudiante aprendiera a prever dificultades y buscara soluciones para lograr su propósito de lectura. Con esto los estudiantes desarrollaron un pensamiento más estratégico con el que lograron mejorar sus procesos de autorregulación.

El uso de estrategias metacognitivas implementadas en los talleres pedagógicos favoreció los procesos de lectura inferencial e intertextual porque:

La lectura inferencial en la web a nivel de inferencias léxicas proporcionó las herramientas necesarias para que el lector tuviera acceso a diccionarios que le permitieron poder acceder al significado de las palabras de manera inmediata. Esta herramienta fue de gran ayuda pues el vocabulario desconocido fue encontrado en la web. Sin embargo, durante los talleres se observó que algunos estudiantes buscaron las palabras, pero en ocasiones no las interiorizaron y buscaron la misma palabra más de una vez, con lo que se vio que la memoria a largo plazo en ocasiones se dejó de lado y que en ocasiones se privilegió la memoria a corto plazo. En relación con la lectura en textos impresos algunos estudiantes buscaron el significado de las palabras en un diccionario y otros acudieron a los compañeros.

Sin embargo, un aspecto que se puede analizar es que en la lectura en soportes digitales la inmediatez de la información en ocasiones volvió al estudiante facilista, por lo que no se interesó en aprenderse el significado de las palabras, esto mostró que algunas veces los lectores no tuvieron en cuenta que dentro de los procesos inferenciales el deducir el significado de una palabra por su contexto se constituía en parte del proceso de hacer inferencias.

Los lectores en internet tienen la tendencia a no leer completamente un texto sino saltar entre diferentes textos. Este lector denominado *homo zapping* por su capacidad de saltar de página en página mostró la predisposición que llevó a que algunos de los

estudiantes no comprendieran el texto a nivel global, sino que dieron cuenta de fragmentos del texto abordado.

Un avance en términos de inferencias macroestructurales se vio en el taller de cierre ya que se pudo observar mayor pericia de los estudiantes para saber qué conexiones deberían establecer entre los diferentes hipertextos del texto; por lo que los estudiantes fueron más cuidadosos en seleccionar la información y pudieron establecer la relevancia de la misma, lo que les permitió dar cuenta de la totalidad del texto. Algo que los estudiantes empezaron a entender fue la necesidad del lector de darle el cierre al texto con hipertextos digitales.

En este sentido, fue claro cómo el maestro al crear las condiciones necesarias para orientar a los estudiantes desde los primeros años escolares en las estrategias que les permitan dar cuenta de la representación global del texto digital. La jerarquización de la información y la contrastación de los diferentes hipertextos les permitió a estos niños y niñas llegar a una lectura inferencial superando la lectura literal.

La lectura en la web favoreció la lectura intertextual ya que los estudiantes pudieron encontrar muchos textos que se relacionaban desde la temática abordada como desde el autor, para ellos fue sencillo acceder a estos textos, la periferia textual se constituyó en una herramienta que permitió eliminar páginas de la web o acceder de acuerdo a las necesidades del lector, la distribución de la información en la web fue diseñada de tal manera que el lector pueda hacer varios tipos de lectura.

Una ventaja con la que contaron los estudiantes, fue la capacidad de la web para organizar la información, pues los motores de búsqueda relacionan necesariamente textos de diferente tipo por palabras clave o por autores de acuerdo a lo que el usuario le indique. Aunque los estudiantes no tenían mucha pericia en el manejo de motores de búsqueda, se logró que hicieran un trabajo acorde con los objetivos propuestos. En este sentido, cabe señalar que la maestra se dejó llevar por la idea de que los niños al ser nativos digitales eran expertos manejando la tecnología, pero en el desarrollo de la investigación se dio cuenta que no era cierto y que los estudiantes necesitaban asesoramiento a este respecto.



Lo anterior permitió que la docente investigadora reconociera la importancia de abrir espacios en los que los estudiantes pudieran expresarse en referencia a lo que saben, creen saber y lo que consideran necesitan aprender no sólo con respecto al manejo de recursos tecnológicos sino también al desarrollo de la asignatura esto tiene que ver con el cambio de mentalidad de la docente en la que el papel protagónico no es de ella sino de los estudiantes.

Se avanzó en la manera como se podía comparar información consultada en diferentes páginas de la web; aquí la estrategia cognitiva de asociación de ideas resultó provechosa, sin embargo, no obstante, el avance no fue completo en establecer punto de vista de los estudiantes con respecto a la información encontrada. Ya que no presentan un criterio claro frente a los diferentes tipos de información que encuentran en la web y la razón por la que seleccionan o descartan determinada información. A pesar de lo señalado, se logró que los estudiantes pudieran establecer la fiabilidad de la información que es un elemento fundamental cuando se lee en la red.

Un factor agregado de la lectura intertextual en Internet se dio porque la web es en esencia multimodal ya que no sólo se pueden leer textos escritos, sino se puede acceder a películas, vídeos tutoriales, imágenes, música, que permitieron que los estudiantes se pudieran estimular multisensorialmente respetando su aprendizaje esto les permitió un fortalecimiento en su proceso lector, en algunas ocasiones les facilitó su comprensión, aunque en otras los distrajo y llevó a que se desorientaran

Como lo planteaba Vygotsky (1995) en su concepto sobre las (ZDP), el trabajo desarrollado en grupos permitió la interacción entre los estudiantes y los textos leídos y mediados por pares y la docente. Este tipo de actividad hizo que los participantes evolucionaran, cada actividad se constituyó en una oportunidad de construcción del conocimiento. La mediación de la docente fue necesaria cuando alguno de los participantes del grupo se constituía en un elemento distractor del trabajo. Vale la pena destacar que no se puede dar por sentado que el trabajo entre pares siempre arrojará resultados positivos.

Los hipertextos por su carácter multimodal obligaron a manejar una lectura más intertextual, pero con mayores procesos inferenciales porque constantemente el lector debió preguntarse si estaba o no cumpliendo con el proceso lector. Si se tiene en cuenta que al abordar estos textos multimodales o hipermediales el estudiante debía comprender los modos de representación diversa que entran en juego y valorar las potencialidades de modo reconociendo sus diferencias para explotar de manera positiva según lo que quiera el lector y que le permita cumplir con su propósito lector. Esto implica un nuevo perfil del lector que reconoce el tipo de lectura que quiera hacer, las estrategias que va a utilizar y los elementos multimodales que le permiten lograrlo. Para lo cual es el maestro quien le debe mostrar estas diferentes posibilidades. Esto se logró a través de la reflexión de la experiencia de los estudiantes con este tipo de hipertextos.

La investigación acción resultó ser el modelo más apropiado en la medida en que permitió mejorar la calidad de la enseñanza propiciando un espacio donde la docente en su rol de investigadora avanzó significativamente en el marco de las transformaciones educativas que se viven en el país, esta investigación le permitió investigar sus prácticas y mejorarlas. Esto entra en el paradigma de la teoría crítica de la enseñanza, puesto que encuentra el balance entre la teoría educativa y la práctica educativa. La investigación acción no sólo permitió identificar las fortalezas y debilidades de la maestra sino reconocer la dinámica de ella con el grupo, lo que le permitió enfocarse en las necesidades e intereses de sus estudiantes.

La investigación acción como enfoque metodológico permitió tanto a la docente investigadora como a los estudiantes ir evolucionando por medio de la reflexión constante. Los cambios más significativos de la maestra se dieron en la capacidad de repensar, problematizar, investigar y profundizar acerca de la concepción de la lectura vista como proceso en oposición a los paradigmas tradicionales de lectura. La maestra investigadora logró descubrir el valor de los formatos digitales hipertextuales en la formación de lectores, esto le permitió hacer cambios importantes en la organización de lo que enseña. Esta investigación promovió el aprendizaje colaborativo, el cual de acuerdo con Wilson (1995) se da en espacios donde “los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos

que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas» (p. 27). Un ejemplo de esto se dio cuando algún integrante del grupo no conocía alguna palabra y otro estudiante se la aclaraba o cuando entre todos lograban construir un concepto o cuando se corregían conceptos entre ellos.

Los formatos digitales hipertextuales conllevaban una nueva organización que obedece a una lógica no-lineal diferente a la lógica lineal deductiva de los textos tradicionales, y al interiorizarlos permitió a la docente investigadora enriquecer la formación de los estudiantes en el uso adecuado de estos soportes. Resulta necesario plantear cómo la escuela no prepara a los estudiantes con respecto a este tipo de lectura en parte porque los docentes no conocen las posibilidades de los formatos digitales hipertextuales y porque no denota interés por formar a este nuevo tipo de lectores.

En definitiva, la selección del diseño de investigación acción fue el que posibilitó que la docente investigadora realmente comprendiera de una manera reflexiva su práctica en la medida en que la racionalizó, con lo que hizo más fácil solucionar de forma asertiva la realidad de su aula. Para esto fue necesario que tuviera una visión multidireccional del asunto, que le permitió hacer cambios profundos y ajustados a su realidad específica.

La docente investigadora al cumplir dos roles, uno como observadora y otro como sujeto de la investigación, necesitó reflexionar y ver su práctica reconociendo los errores en los que incurrió y que afectaron el desempeño de los estudiantes, como es el caso de consignas mal elaboradas o la proposición de actividades que resultaron muy extensas. Aquí la docente necesito tomar distancia para realizar una deconstrucción de su práctica con el propósito de revisar qué le servía y qué no al igual que ciertos aspectos que necesitaba reformular.

## REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

### LIBROS

- Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires: Editorial Magisterio. Río de la Plata.
- Bajtín, M. (1975). Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus
- Barthes, R. (1995). El placer del texto y Lección inaugural. Siglo XXI, México.
- Cassany, D. (2008). Prácticas letradas contemporáneas. México: Ríos de tinta.
- Cassany D. (2011). Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- Condemarín, M (1982). Comprensión de lectura 2: fichas de lectura para niños de 10 a 12 años. Ed. Galdoc.Chile
- Elliot, J. (1990). La investigación acción en educación. Madrid: Morata.
- Elliot, j. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata
- Flavell, JH. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence. Hillsdale, N.J.: Erlbaum
- Flavell, JH. (1981). El desarrollo cognitivo. Introducción y presentación de la Editorial en Castellano de I. Pozo. Madrid. Visor.
- Glaser, R. (1994). La teoría del aprendizaje y la enseñanza. Erlbaum.Estados Unidos
- Hernández Sampieri R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jenkinson, M. D. (1976). "Modos de enseñar", en Staiger, R. C. (comp), La enseñanza de la lectura, Buenos Aires, Huemul.
- Johnson, D. W.; Johnson, R.; Holubec, E. (1993). "Circles of learning", Edina, Minnesota, Interaction Book Company.

- Kemmis, S. & McTaggart, J. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kristeva, J. (1978). *Semiótica*. Editorial Fundamentos, [1a. ed.] Madrid.
- Ministerio de Educación. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio
- Landow, G. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona, Paidós.
- Landow, G. (2006). *Hipertexto 3.0 Ed.* Paidós. Barcelona.
- Lévy, P (1996). *¿O que é virtual?* São Paulo
- López & Arciniegas. (2004). *Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo*. Cali: Univalle. Escuela de Ciencias del Lenguaje
- Martín-Barbero, J. & Rey, G. (1999). *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Editorial escuela de ciencias del lenguaje. Cali: Universidad del Valle
- Martínez, M (2006). *“La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico práctico, México*. Trillas
- Martínez Pandiani, G. (2004). *Homo Zapping. Política, mentiras y video*. Ed. Ugerman Editor Ciencia & Técnica. Buenos Aires.
- Mateos M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique
- Perrenoud, P. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Comunicaciones y Ediciones Noreste LTDA.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.

Rodríguez, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Tomado de: Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Smith, C. B. (1989), La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo, Madrid, Aprendizaje Visor

Solé I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, I. (2007). Estrategias de lectura. Graó: España.

Strang, R. (1965). Procesos del aprendizaje infantil, Buenos Aires, Paidós.

Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). [*Estrategias de comprensión del discurso*] *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.

Wilson (1995). Cómo valorar la calidad de la enseñanza. Madrid, Paidós.

## **REVISTAS**

Contín, S. (2000). Internautas del idioma: ¿Cómo desarrollar la competencia hipertextual en los adolescentes? Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. N° 24: Nuevas tecnologías y enseñanza de las lenguas, p.p 59-71

Lévy, P. (2000). *A cibercultura e a nova relação com o saber*. Conferencia presentada no VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica, Ijuí: Unijuí, 24 de maio.

Solé, I. (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, N° 216, págs. 25-27.

## **TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA**

Díaz, J.E., & Serna, J.L. (2011). *Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión crítica de los estudiantes de los ciclos III y V* (Trabajo de grado de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia).

## **CIBERGRAFÍA**

Ausubel, D. (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2ª México Ed. Trillas.

Recuperado de <http://es.calameo.com/books/0026931168059f50b294d>

Calvo Revilla, A. (2002). Lectura y escritura en el hipertexto

Recuperado de

<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero22/hipertex.html>

Campillo, M. (2006). “De la investigación-acción a la pedagogía. Conocimiento, práctica y desarrollo profesional”

Recuperado de: <https://www.um.es/ead/reddusc/6/campillo.pdf>

Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1998). Enseñanza de la Lengua. Barcelona. Ed.Graó.

Recuperado

[http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,\\_d.\\_luna,\\_m.\\_sanz,\\_g.\\_-\\_ensinar\\_lengua.pdf](http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensinar_lengua.pdf)

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica.

Recuperado de:

[https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany\\_LyV\\_2.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1)

Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.

Recuperado de :

<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad7/documentos/TRASLASLINEAS.pdf>

Cassany, D. (2013). Enseñar leer y escribir en la época de Internet.

Recuperado de: [www.seduca.gov.co/.../3740-ensenar-leer-escribir-en-la-epoca-de-interne...](http://www.seduca.gov.co/.../3740-ensenar-leer-escribir-en-la-epoca-de-interne...)

Coiro, J. (2003). Comprensión de lectura en internet: Ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias

Recuperado de: <http://www.eduteka.org/modulos/1/163/180/1>

Cornella, A. (1997). Políticas de información en España

Recuperado de:

<http://www.metodosdeinformacion.es/mei/index.php/mei/article/viewFile/223/245>

Cornella, A. (2000). “Como sobrevivir a la infoxicación” Transcripción de la conferencia del acto de entrega de títulos de los programas de Formación de Posgrado del año académico 1999-2000

Recuperado de: [http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir\\_infoxicacion.pdf](http://www.infonomia.com/img/pdf/sobrevivir_infoxicacion.pdf)

Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos Hablando? .Educação e Pesquisa, 37. (2), 423-438

Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000200014>

Genette, G. (1989). Palimpsestos: la literatura en segundo grado. Taurus. pp. 9–10.

Recuperado: <http://es.scribd.com/doc/89426188/Gerard-Genette-Palimpsestos>

González, J. (1999). Investigación educativa y valores crítica del positivismo y apuesta interpretativa. En cuestiones pedagógicas, 14, 181-195.

Recuperado de [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art\\_16.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf)

Harrison. (2007). *Ten Roles for Teacher Leaders*.

Recuperado de:

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept07/vol65/num01/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders.aspx>



Henao & Ramírez. (2007). Estrategias de exploración y construcción de significado utilizadas por estudiantes de educación básica durante la lectura de textos en formato hipertextual. REV. INNOVAR. Vol. 17, No. 30, JULIO A DICIEMBRE DE 2007

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v17n30/v17n30a04.pdf>

ICFES, (2011). Orientaciones para el examen de Estado de la educación media. Bogotá, D.C., segunda edición.

Recuperado de

[http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/guia\\_saber\\_11\\_2011\\_feb\\_03.pdf](http://evaluacion.educacionbogota.edu.co/files/guia_saber_11_2011_feb_03.pdf)

McNamara, D. (2004). Aprender del texto: Efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. Revista signos, 37(55), 19-30.

Recuperado en 21 de marzo de 2016, de Disponible en:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342004005500002&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-09342004005500002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342004005500002&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-09342004005500002).

Martínez, M.C. (2009). “El procesamiento multinivel del texto escrito: ¿un giro discursivo en los estudios sobre comprensión de textos?”, en Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Recuperado de

[http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento\\_multinivel\\_texto\\_escrito\\_martinez.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf)

Nielsen, J. (2008). «How Little Do Users Read? »,

Recuperado de: <https://www.nngroup.com/articles/how-little-do-users-read/>

Penorad. M. (2007). *Lectura en papel y pantalla de computador*. Revista Signos, 40, (63) 179-195.

Recuperado de

[http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100009&script=sci_arttext)

Pérez. (2013). ¿Puede internet cambiar la forma de pensar de los niños?

Recuperado

<http://www.abc.es/familia-educacion/20131028/abci-internet-cambio-lectura-201310231220.html>

Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, Lineamientos en TIC.

Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_TICS.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_TICS.pdf)

PIRLS. Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora, (PIRLS, por su sigla en inglés) en 2011.

Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-318377\\_recurso\\_1.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-318377_recurso_1.pdf)

PISA ERA

Recuperado <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>

Pruebas Saber. Recuperado

<http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2012>

<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/seleccionReporte.jsp>

Ribas Fialho, V. (2006). El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de Autor, Lector y Texto

Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html>

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar.

Recuperado

[http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)

Vygotsky, L. S. (1978). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid: Ed. Crítica. Grupo Grijalbo

Recuperado

[de:http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf](http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/genetica/zalazar/Vygotski%20%20-%20El%20desarrollo%20de%20los%20procesos%20psicologicos%20superiores%20-%20Cap%20IV.pdf)

Vygotsky, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Ediciones Fausto

Recuperado de:

<http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf>

[www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html)

[www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

[www.redacademica.edu.co/archivos/.../colegios/.../ciclo\\_3\\_cerlalc.pdf](http://www.redacademica.edu.co/archivos/.../colegios/.../ciclo_3_cerlalc.pdf)

Zapata F, 2013. Entrevista para el diario el Espectador.

Recuperado de

<http://www.elespectador.com/entretenimiento/unchatcon/va-lectura-colombia-articulo-422010>

## **REVISTAS**

Henao, O. & Ramírez, D. A. (2010). ¿Cómo enseñar el área de lenguaje con un enfoque constructivista, utilizando en el aula un computador, un video proyector e internet? *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), 219-230.

Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4162147>

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Revista Aula de Innovación Educativa* 161

Recuperado de:

<http://www.grao.com/revistas/aula/161-lengua-y-expresion-plastica--las-competencias-en-la-educacion-escolar/las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio>

González, J. Álvarez, L. González, P. Núñez, J. Bernardo, A & Álvarez, D. (2008). Estrategia hipertextual computarizada y construcción personal de significados. *Psicothema*. 20 (3), 49-55.

Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3428.pdf>

Gordillo y Flórez (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* N.º 53 / Enero - junio 2009

Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/viewFile/1048/953>

Ricoy, M.C, Feliz, T., & Sevillano, M.L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 13 (1), 199-219.

Recuperado de [Redalyc http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037009](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618037009)

Ruiz, a. M., Kraus, G., & Cataldi, Z. (2007). Estrategias didácticas para el manejo eficiente de la información a través de internet en el segundo ciclo de la educación general básica. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 3 (8), 10-43.

Recuperado [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19108/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19108/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología*, 31 (1), 3-35.

Recuperado de

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/6369/6423>

## TRABAJOS DE GRADO MAESTRÍA Y TESIS DOCTORALES

Caballero, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de las poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia).

Recuperada de

[https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&ved=0CG0QFjAM&url=http%3A%2F%2Ftesis.udea.edu.co%2Fdspace%2Fbitstream%2F10495%2F188%2F1%2FComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf&ei=cxNkUp\\_oJoSE9gS4IYBQ&usq=AFQjCNFS1UNE7II6O4NZ0sZbp0jmu29DXw&sig2=IINdFIFQcKkoUNrQ0xx4rw&bvm=bv.55139894,d.eWU](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&cad=rja&ved=0CG0QFjAM&url=http%3A%2F%2Ftesis.udea.edu.co%2Fdspace%2Fbitstream%2F10495%2F188%2F1%2FComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf&ei=cxNkUp_oJoSE9gS4IYBQ&usq=AFQjCNFS1UNE7II6O4NZ0sZbp0jmu29DXw&sig2=IINdFIFQcKkoUNrQ0xx4rw&bvm=bv.55139894,d.eWU) Universidad de Antioquia

De Pablo, M.R. (2014). *Del texto al hipertexto La incorporación de las nuevas tecnologías a los estudios humanísticos en general (y literarios en particular) y sus posibilidades docentes* (Tesis Doctoral Universidad Complutense, Madrid, España).

Recuperada de <http://eprints.ucm.es/25068/>

Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* (Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España).

Recuperada de:

<http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/15281/Tesis%20Doctoral.%20Rosemary%20Duarte%20CunhaB.pdf?sequence=1>

Durán, J.G., Jaraba, E. & Garrido, L. (2007). *Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del municipio de Galapa Atlántico* (Trabajo de grado de Maestría, Fundación Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia).

Recuperada de

[https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmanglar.uninorte.edu.co%2Fbitstream%2Fhandle%2F10584%2F695%2F9143154.pdf%3Fsequence%3D1&ei=QSoJU\\_aMldPokAep34HgBg&usq=AFQjCNFnJTPycP75Jr5b\\_b-160UbnJWGl&sig2=R7ChO-EW2wwHi82IA90I7g&bvm=bv.61725948.d.eW0](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmanglar.uninorte.edu.co%2Fbitstream%2Fhandle%2F10584%2F695%2F9143154.pdf%3Fsequence%3D1&ei=QSoJU_aMldPokAep34HgBg&usq=AFQjCNFnJTPycP75Jr5b_b-160UbnJWGl&sig2=R7ChO-EW2wwHi82IA90I7g&bvm=bv.61725948.d.eW0)

Espejo, G.C., Rubiano, A., & Ardila, O. (2009). *Formación docente en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (tic): una mirada desde los relatos de vida de docentes de educación básica secundaria del instituto san Bernardo de la Salle* (Trabajo de grado de maestría, universidad de la Salle, Colombia).

Recuperado de

<http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1549/1/T85.09%20E64f.pdf>

Filippi, J.L. (2009). *Método para la integración de TICS*. (Trabajo de grado de maestría, Universidad Nacional de la Plata, Argentina).

Recuperada

de

<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpostgrado.info.unlp.edu.ar%2FCarreras%2FMagisters%2FTecnologia%2FInformatica%2FAplicada%2Fen%2FEducacion%2FTesis%2FFilippi.pdf&ei=kWkbU7adEoSGkQev6YCgCA&usq=AFQjCNEFMPNVKnJ6JuHpwOWaQ8AghUAINA&bvm=bv.62578216.d.eW0>

Gámiz, V.M. (2008). *Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de educación: implementación, experimentación y evaluación de la plataforma aula web* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España).

Recuperada de <http://openswad.org/paper/pdf/1850436x.pdf>

García, G.G. (2012). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán* (Trabajo de grado de maestría, Universidad Autónoma de Yucatán, México).

Recuperada

<http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2013/04/Garcia-Georgina-MIE2012.pdf>

Gómez, A.I. (2008). *Objetos de aprendizaje como recurso digital para el apoyo de la comprensión lectora*. (Trabajo de grado de maestría, Universidad virtual Tecnológico de Monterrey, Colombia).

Recuperada de <http://catedra.ruv.itesm.mx/handle/987654321/351>

Herrera, B.M. (2009). *Aplicación de estrategias de lectura para la potenciación de la comprensión lectora utilizando el texto electrónico como recurso didáctico en el primer nivel superior de Unitec*. (Trabajo de grado de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, Alicante, España).

Recuperada de

<https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cervantesvirtual.com%2Fobra%2Faplicacion-de-estrategias-de-lectura-para-la-potenciacion-de-la-comprension-lectora-utilizando-el-texto-electronico-como-recurso-electronico-en-el-primer-nivel-superior-de-unitec%2F&ei=mLYKU4yHJMnHkAeX1IDQBQ&usg=AFQjCNGIQucOIR93h9GNZydzdfhugTy4PA&sig2=tUnrlwAcCwOLtMQQXJ4LnA&bvm=bv.61725948,d.eW0>

Iriarte, F. (2005). *Comprensión lectora de grupos con alto y bajo desempeño lector frente a diferentes tipos de hipertexto*. Ponencia Cognición, aprendizaje y currículo: Universidad del Norte, Colombia.

Recuperado

[http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-134\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-134_archivo.pdf)

Lamarca, M.J (2013). *Hipertexto, el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen*. Tesis doctoral.

Recuperado de <http://www.hipertexto.info/documentos/lector.htm>

Levratto, V. & Zarco, A. S. (2011). Lectura digital hipertextual.

Recuperado de [http://www.academia.edu/3821338/Lectura\\_digital\\_hipertextual](http://www.academia.edu/3821338/Lectura_digital_hipertextual)

López, C. (2010). Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. Universidad de Salamanca, España.

Recuperado de <http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>

Madrid, R.I. (2010). *Hacia un modelo de comprensión de hipertexto. El papel de las estrategias de lectura y la carga cognitiva* (tesis Doctoral, Universidad de Granada, España).

Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/5584/1/18811255.pdf>

Martínez, M. (2011). Lectura en textos no lineales en función del estilo cognitivo. Una Investigación [Versión pdf].

Recuperado de:

<http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1101/1063>

Martínez, R.C, & Rodríguez B.P. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9 (2), 18-25.

Recuperado

[http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas\\_cientificas/escenarios/volumen-9-no-2/articulo2.pdf](http://www.uac.edu.co/images/stories/publicaciones/revistas_cientificas/escenarios/volumen-9-no-2/articulo2.pdf)

Medina, L.C. (2004). *El texto electrónico como estrategia didáctica en el mejoramiento de la lectura* (Trabajo de grado de maestría).

Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-texto-electronico-como-estrategia-didactica-en-el-mejoramiento-de-la-lectura/>



Palacios, A.M. (2013). *El efecto de la comprensión de palabras en la comprensión de textos*. (Tesis doctoral, Universidad de San Andrés, Argentina)

Recuperada de <http://hdl.handle.net/10908/924>

Reyes, A. (2015). El hipertexto en el desarrollo de las competencias de lectura. Una experiencia innovadora. [Versión pdf].

Recuperado de <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/2347/1/areyes.pdf>

Salazar, D.T & Pulido, L.A. (2011). *La interactividad en la enseñanza y el aprendizaje de procesos argumentativos con apoyo de TIC* (Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia).

Recuperada de

<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2621/1/37133S161.pdf>

Tufiño, I. A. (2010). *“Incidencia de la lectura y el hábito lector en el desarrollo de habilidades intelectuales en los niños de quinto a séptimo año de educación de básica de la unidad educativa municipal Quitumbe”* (Trabajo de grado de maestría, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador).

Recuperada de [http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10290/1/42008\\_1.pdf](http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/10290/1/42008_1.pdf)

Vásquez, A. (2010). *Los jóvenes y la escuela frente a las herramientas tecnológicas de lectura y escritura* (Trabajo de grado de maestría, Universidad Nacional de Colombia).

Recuperada de

[https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bdigital.unal.edu.co%2F3934%2F1%2Falejandrovassquezwilches.2010.pdf&ei=KKgbU8-vHsj\\_kAf8oIHIBQ&usg=AFQjCNHVesMTsAYd5avQ2\\_\\_lo6apiDYuoA&bvm=bv.62578216,d.eW0](https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.bdigital.unal.edu.co%2F3934%2F1%2Falejandrovassquezwilches.2010.pdf&ei=KKgbU8-vHsj_kAf8oIHIBQ&usg=AFQjCNHVesMTsAYd5avQ2__lo6apiDYuoA&bvm=bv.62578216,d.eW0)

Velandia, J. (2010). *Metacognición y comprensión lectora* (Trabajo de grado de maestría, Universidad de la Salle, Colombia).

Recuperada

<http://tegra.lasalle.edu.co/bitstream/10185/1602/1/T85.10%20V432m.pdf>

## Tabla de Registros

1. Voces de los estudiantes en referencia a formas de lectura	36
2. Voces de los estudiantes acerca del gusto por el soporte de lectura	37
3. Voces de los docentes dificultades de los estudiantes al leer	39
4. Voz estudiantes. Actividad 6, de la actividad de lectura 1	43
5. Voces de los estudiantes. Actividad 6, de la actividad de lectura 1	43
6. Actividad lectora etapa de exploración	92
7. Actividad lectora etapa de exploración. Sesión 1	93
8. Retroalimentación sesión 1 taller de exploración	94
9. Voces de los estudiantes tomado del taller 1. Sesión 1	96
10. Voces de los estudiantes: Corpus escrito, tomado del taller 1. Sesión 1	97
11. Escrito obtenido de la actividad de lectura. Sesión 2. Actividad 5	99
12. Voces de los estudiantes: Tomado del taller 1. Sesión 2	100
13. Elaboración propia Silueta Actividad 4. Taller 1	101
14. Escrito tomado del taller 1. Sesión 2. Actividad 4	102
15. Voces de los estudiantes Producto de la retroalimentación del taller	102
16. Actividad 1. Sesión 1. Actividad 3, sesión 2 y retroalimentación	104
17. Voces de los estudiantes escrito del Taller N° 1 actividad 5. Sesión 2.	104
18. Voces de los estudiantes (grabación) obtenido de la sesión 1. Actividad 1	107
19. Voces de los estudiantes, Sesión 1. Actividad 2. Taller 2	107
20. Voces de los estudiantes. Sesión 1. Actividad 2. Taller 2	108
21. Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 3. Taller 2	110
22. Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 5. Actividad lectora.	111
23. Voces de los estudiantes, Actividad lectora. Actividad 5. Taller 2	111
24. Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 5. Actividad lectora	112
25. Voces de los estudiantes. Taller 2	113
26. Voces de los estudiantes retroalimentación del Taller N° 2	113
27. Voces de los estudiantes sesión 2. Actividad 2.	114
28. Voces de los estudiantes actividad 1, Sesión 1. Taller 3	118
29. Voces de los estudiantes Diario de campo de la docente	119
30. Páginas de control de textos o link consultados de dos grupos	119
31. Registros fotográficos. Trabajo en el computador. Sesión 1. Taller 3	120
32. Diapositiva tomada de la presentación de Power Point de E6, E15 y E23	122
33. Voces de los estudiantes. Taller 3. Actividad 4	123

34. Actividad 3, comprobando lo aprendido,	123
35. Voces de los estudiantes, taller 3 Actividad lectora	124
36. Voces de los estudiantes, actividad lectora, taller 3	124
37. Diario de campo de la docente. Sesión 1 taller 4	128
38. Voces de los estudiantes taller 4. Sesión 1.	128
39. Voces de los estudiantes taller 4. Sesión 1	129
40. Voces de los estudiantes, Taller 4. Sesión 1	129
41. Voces de los estudiantes Guía del taller 4. Sesión 2.	131
42. Voces de los estudiantes. Grabación de la retroalimentación. Sesión 1	132
43. Esquema obtenido. G4. Actividad	132
44. Esquema obtenido. G10. Actividad	132
45. Texto escrito entregado a lo docente por parte de las estudiantes E2 y E3	134
46. Texto escrito entregado a la docente por parte de la estudiante E 27	135
47. Escrito entregado a la docente por las estudiantes E4 y E6. Sesión 2.	135
48. Voces de los estudiantes Taller 4. Sesión 4	136
49. Voces de los estudiantes grupo 3. Sesión 1.	137
50. Diario de campo docente investigadora.	139
51. Voces de los estudiantes primera sesión Taller N° 5.	140
52. Voces de los estudiantes Sesión 1 taller 5. Diario de campo.	142
53. Voces de los estudiantes.	144
54. Grabaciones de segunda sesión. Retroalimentación	144
55. Esquema Estudiantes E15, E22, E26.Taller 5	145
56. Diario de campo, Sesión 1, Taller 5	146
57. Voces de los estudiantes. Hoja de trabajo sesión 1. Taller 5	146
58. Voces de los estudiantes hoja de trabajo. Actividad 3. Sesión 1	147

## Anexos

Anexo 1	Encuesta a estudiantes	174
Anexo 2	Encuesta a docentes	175
Anexo 3	Encuesta a coordinadores	176
Anexo 4	Taller 1. “El perro y el gato”	177
Anexo 5	Taller 2. “No hay que chillar”	178
Anexo 6	Taller 3. “Historieta Mafalda”	179
Anexo 7	Taller 4. Datos sobre las ballenas”	181
Anexo 8	Taller Etapa de exploración “Robo en la biblioteca”. (Intervención)	183
Anexo 9	Taller Pedagógico 1“Buscando la ruta de viaje”.	187
Anexo 10	Taller Pedagógico 2“Recreando rutas de viaje”.	190
Anexo 11	Taller Pedagógico 3“Navegando y buscando en el ciberespacio”.	193
Anexo 12	Taller Pedagógico 4“Navegando y buscando un mapa de navegación”.	198
Anexo 13	Fotografía. Plan de Acción.	197
Anexo 14	Folleto “Ciberlectores Rodriguistas” ·	200
Anexo 15	Taller Pedagógico “Siguiendo el mapa de navegación”	203
Anexo 16	Fragmento del diario de campo	206
Anexo 17	Ejemplo de codificación del corpus	207
Anexo 18	Silueta	208
Anexo 19	Organización de los grupos de trabajo	209
Anexo 20	consentimiento informado	210

## Anexo N° 1 ENCUESTA ESTUDIANTES

### INSTITUTO TECNICO RODRIGO DE TRIANA

[www.rodriгодetriana.edu.co](http://www.rodriгодetriana.edu.co)

#### ENCUESTA ESTUDIANTES



GRADO ESCOLAR \_\_\_\_\_

GÉNERO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO:

Identificar las concepciones y las estrategias que tienen los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria del colegio Rodrigo de Triana sede C jornada tarde, a cerca de la enseñanza de la lectura, la comprensión lectora y el uso de TIC.

1. ¿Para ti qué es leer?
2. Consideras que lees

\_\_\_\_ Muy bien \_\_\_\_ Bien \_\_\_\_ Regular \_\_\_\_ Mal \_\_\_\_ Muy mal

3. ¿Cuáles son las principales dificultades que tienes al leer?
4. Tiene algunas estrategias cuando vas a leer. Si responde que sí, descríbelas

\_\_\_\_ SI \_\_\_\_ NO

5. ¿Crees que hay alguna diferencia entre leer y comprender?

6. ¿Cómo haces para saber que comprendiste un texto?
7. ¿Te gusta leer?

Mucho \_\_\_\_\_ Más o menos \_\_\_\_\_ Poco \_\_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_

8. ¿Qué tipo de lecturas prefieres?

9. ¿De qué manera te incentivan a leer en tu institución?

10. Prefieres los medios impresos o los digitales para leer ¿Cuál utilizas más y por qué?

11. ¿Qué no te gusta leer?

12. ¿Tus padres leen?

\_\_\_\_ Mucho \_\_\_\_ Mas o menos \_\_\_\_ Poco \_\_\_\_ Nada \_\_\_\_\_

13. ¿En qué clases crees que es necesario leer?

## Anexo N° 2 ENCUESTA DOCENTES

### INSTITUTO TECNICO RODRIGO DE TRIANA

[www.rodriгодetriana.edu.co](http://www.rodriгодetriana.edu.co)

#### ENCUESTA DOCENTES



FORMACIÓN: \_\_\_\_\_

GRADO ESCOLAR QUE ORIENTA \_\_\_\_\_

AREA EN LA QUE SE DESEMPEÑA \_\_\_\_\_

GÉNERO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO:

Identificar las concepciones y las estrategias que tienen los docentes de los grados cuarto y quinto de primaria del colegio Rodrigo de Triana sede C jornada tarde, a cerca de la enseñanza de la lectura, la comprensión lectora y el uso de TIC.

1. ¿Para usted qué es leer?
2. Considera que los estudiantes que tiene a su cargo leen
3. \_\_\_Muy bien \_\_\_Bien \_\_\_Regular \_\_\_Mal \_\_\_Muy mal
  
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que ha detectado que los estudiantes tienen al leer?
5. Tiene algunas estrategias para enseñar a leer. Si responde si, descríbalas
6. \_\_\_SI \_\_\_NO
7. ¿Usted considera que hay alguna diferencia entre leer y comprender?
  
8. ¿Cómo hace para verificar que sus estudiantes comprenden un texto?
9. ¿A sus estudiantes les gusta leer?
10. SI \_\_\_ NO \_\_\_
11. ¿Qué tipo de lecturas prefieren sus estudiantes?
  
12. ¿De qué manera incentivan la lectura en su institución?
  
13. Sus estudiantes prefieren los medios impresos o los digitales. ¿Usted cuál utiliza más y por qué?

#### OBSERVACIONES

## Anexo N° 3

### INSTITUTO TECNICO RODRIGO DE TRIANA

[www.rodrigodetriana.edu.co](http://www.rodrigodetriana.edu.co)



#### ENCUESTA DIRECTIVOS DOCENTES

FORMACIÓN: \_\_\_\_\_

GRADOS ESCOLARES QUE ORIENTA \_\_\_\_\_

SEDE \_\_\_\_\_ GÉNERO \_\_\_\_\_ EDAD \_\_\_\_\_

#### OBJETIVO:

Identificar las concepciones y las estrategias que tienen los directivos docentes del colegio Rodrigo de Triana sedes A, B y C jornada tarde, a cerca de la enseñanza de la lectura, la comprensión lectora y el uso de TIC.

1. ¿Para usted qué es leer?
2. ¿Cuáles son las principales dificultades que le han reportado que tienen los estudiantes al leer?
  
3. ¿Cómo hace para saber que un estudiante comprende un texto?
  
4. ¿A sus estudiantes les gusta leer?
5. SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_
6. ¿Qué tipo de lecturas prefieren sus estudiantes?
  
7. ¿De qué manera incentivan la lectura en su sede?
  
8. Usted considera que sus estudiantes prefieren los medios impresos o los digitales. ¿Usted cuál utiliza más y por qué?
  
9. ¿En la sede que dirige cómo se orienta el proyecto PILEO?
10. ¿Existe una carpeta del proyecto PILEO de la institución?
11. SI \_\_\_\_\_ NO \_\_\_\_\_ SOLO EN MI SEDE \_\_\_\_\_
12. OBSERVACIONES

## Anexo Nº 4 . Actividad de lectura Nº 1.

### EL PERRO Y EL GATO

Mauricio y Anita tenían un simpático perro pequinés. Los niños jugaban todo el día con él. El Pequi, así se llamaba el perro, no causaba ninguna clase de problemas.

Un día, los niños encontraron un gatito perdido. Mauricio lo envolvió en su parka y lo llevó hasta la casa. Allí lo pusieron en una caja de cartón. Anita le llevó leche y le hizo una cama con ropa de sus muñecas. El pequeño gato se tomó la leche, durmió un rato en su nueva cama y luego decidió partir a explorar su nuevo mundo.

Apenas asomó su cabeza por encima de los bordes de la caja, un gruñido terrible lo hizo retroceder. El Pequi estaba furioso.

- ¡Se lo va a comer! -gritó Anita, muerta de miedo. El Pequi se contentó con gruñir, pero siguió vigilando la caja.

-Pobre gatito -dijo Mauricio-. Va a tener que pasar toda su vida dentro de la caja.

-No hay derecho -dijo Anita-. A ese gatito le gustaría andar por todas partes. Hay que amarrar al Pequi.

-Al Pequi no le gusta estar amarrado.

-Entonces hay que ponerle un bozal.

- ¿Y cómo va a comer en ese caso? Además el gato lo podría atacar con sus garras y el Pequi no podría defenderse.

-Ya sé -dijo Anita-. Vamos a decirle al Pequi que este gatito es un perro chicho y que puede jugar con él.

-Mejor lo disfrazo de perro -dijo Mauricio-. Le hago unas orejas largas de plastilina y le alargó un poco la nariz con una corneta de cartón. El Pequi va a estar convencido de que es perro.

-Sí, pero hay un problema. El gato va a saber que el Pequi es perro y no va a querer jugar con él.

-Habría que disfrazar al Pequi de gato. Seguro que no le gusta. Vaya problema. ¿Por qué no ayudan ustedes a Anita y Mauricio?

**Mabel Condemarin (Chile)**

1. ¿Cómo crees tú que Anita y Mauricio podrían solucionar su problema? Escribe tu respuesta.
2. Marca con una cruz la respuesta correcta.
  - A. ----- Pequi fue un perro con problemas.
  - B. ----- Los problemas de Pequi empezaron cuando llegó el gato.
  - C. ----- Pequi no tiene problemas con los gatos.
  - D. ----- Les tienen miedo a los gatos.
3. De la lectura podrías deducir que los perros.
  - A. ----- A veces son temidos por los gatos.
  - B. ----- Siempre aman a los gatos.
  - C. ----- Rara vez aman a los gatos.
  - D. ----- Les tienen miedo a los gatos.
4. Relee el texto para contestar las siguientes preguntas:
  - a) ¿Cómo pensaba Mauricio disfrazar al gato?
  - b) ¿En qué consistía el disfraz?
  - c) ¿Qué significa el dicho: “Se llevan como el perro y el gato”?
  - d) ¿Cuáles son los personajes del cuento?
5. Contesta las siguientes preguntas:
  - 5A. ¿Qué significa el dicho: “Se llevan como el perro y el gato”?
  - 5B. ¿Cuáles son los personajes del cuento?
6. ¿cuál era el animal que más quería cada niño y por qué?



## Anexo Nº 5 Actividad de lectura Nº2

### NO HAY QUE CHILLAR

No es bueno gritar o chillar. A veces a todos se nos escapa hacerlo, pero no es una buena costumbre. Cuando gritas haces un gran esfuerzo con tu voz. Puedes lastimarte la garganta. Además gritar es una cosa que molesta a los demás. A las otras personas les puede resultar molesto que estemos gritando continuamente. Hay que evitar expresarse continuamente chillando y gritando. A lo mejor creemos a veces que si gritamos los otros nos van a prestar más atención. Pero puede suceder todo lo contrario. Nuestros gritos pueden provocar que la persona se sienta incómoda y prefiera alejarse de nosotros. Además, imagínate qué ocurriría si todos nos dedicásemos a gritar continuamente...



¿Qué pasaría si todos habláramos siempre a voces? Sería un gran lío. No conseguiríamos entendernos. Nadie escucharía a nadie. Imagínate a todo el mundo chillando en la consulta del doctor, en un hospital en la escuela... Definitivamente, gritar no es nunca una buena elección. Creo que si lo pensamos bien todos llegaremos a estar de acuerdo en que sería mucho mejor evitar hacerlo.

Tomado de: <http://www.ejemplo.us/texto-argumentativo-para-ninos/>

#### LEE MUY CUIDADOSAMENTE EL TEXTO Y RESPONDE

Escribe cierto o falso a las siguientes afirmaciones

#### Según el texto

1. \_\_\_\_\_ Te puedes expresar a través de los gritos.
2. \_\_\_\_\_ Es bueno gritar.
3. \_\_\_\_\_ Gritar es una costumbre.
4. \_\_\_\_\_ Gritar **no** molesta a nadie
5. \_\_\_\_\_ Gritar es una elección.
6. \_\_\_\_\_ Sería gracioso escuchar gritando a todos.
7. \_\_\_\_\_ para las personas **no** es molesto escuchar gritar
8. \_\_\_\_\_ Si todos gritáramos podríamos escucharnos mejor.
9. \_\_\_\_\_ Debemos evitar gritar chillar y gritar.
10. \_\_\_\_\_ hablar siempre a voces es igual a gritar.

#### Explica

El artículo desea que los niños no griten porque \_\_\_\_\_

El problema de que la gente grite es: \_\_\_\_\_

Explica el siguiente dicho **“Esas son puras lágrimas de cocodrilo”** \_\_\_\_\_

¿Qué buscan las personas cuando gritan? \_\_\_\_\_

Bajo ninguna circunstancia uno debe gritar \_\_\_\_\_

¿Cuándo es oportuno gritar? \_\_\_\_\_

TALLER DE COMPRENSIÓN DE LECTURA

OBSERVA Y LEE CUIDADOSAMENTE LA HISTORIETA



1. Los personajes de esta historieta son

\_\_\_\_\_

2. Miguelito es amigo de \_\_\_\_\_

3. Mafalda no puede ir a la casa de Miguelito porque \_\_\_\_\_

4. Miguelito se siente \_\_\_\_\_.

5. Miguelito quiere \_\_\_\_\_ con Mafalda.

6. Mafalda quiere que Miguelito \_\_\_\_\_

**Marca con una equis la respuesta correcta.**

7. Miguelito quiere jugar con el libro porque:

- a.  Los libros saben jugar
- b.  Miguelito sabe jugar con los libros
- c.  Miguelito piensa que los libros saben jugar

8. El libro no le responde a Miguelito por qué

- a.  El libro no sabe jugar.
- b.  Los libros no hablan
- c.  El libro está pensando que jugar

9. La razón por la cual Mafalda le recomienda un libro a Miguelito es porque:
- a. \_\_\_\_\_ a Mafalda le cae mal Miguelito
  - b. \_\_\_\_\_ Mafalda cree que los libros lo pueden divertir
  - c. \_\_\_\_\_ con los libros se puede jugar como con los niños.
10. Según lo que muestra la historieta Miguelito piensa que los amigos son para:
- a. \_\_\_\_\_ pedirles libros prestados cuando hay tareas.
  - b. \_\_\_\_\_ Llamarlos cuando no sabes qué hacer con un libro
  - c. \_\_\_\_\_ Jugar con ellos.
11. ¿Por qué es importante tener amigos? \_\_\_\_\_
12. ¿Qué piensas de la actitud de Mafalda? \_\_\_\_\_
13. ¿Qué piensas de la actitud de Miguelito? \_\_\_\_\_
14. ¿Qué cosas no debe hacer un buen amigo?

## Anexo Nº 7. Actividad de lectura Nº3

### Datos sobre las ballenas para los niños



1. *Las ballenas son mamíferos.* Esto significa que los ballenatos crecen dentro de sus madres hasta que nacen. Además, son cuidados por sus madres hasta que alcanzan cierta edad.
2. *Las ballenas respiran aire como nosotros.* Por lo tanto, tienen que llegar a la superficie del océano para respirar, porque no pueden respirar bajo el agua.
3. *Para respirar, las ballenas tienen un orificio en la parte superior de sus cabezas.* Cuando llegan a la superficie, tomar el aire a través de este orificio nasal.
4. *Existen dos tipos de ballenas, las ballenas barbadas y las ballenas dentadas.* Hay varias [especies de ballenas](#), pero se clasifican, de acuerdo a la forma en que se alimentan, en dos tipos, [ballenas barbadas y ballenas dentadas](#).
5. *Las ballenas barbadas se alimentan de kril y plancton.* El kril es parecido a un camarón, son criaturas del océano muy importantes.



6. *Las ballenas dentadas se alimentan de peces y pequeños mamíferos.* Las ballenas dentadas comen varios tipos de peces, como atún, bacalao, salmón entre otros, y algunos pequeños mamíferos como focas.
7. *La ballena azul es el animal más grande del mundo.* Aún más, es el animal más grande que jamás haya existido, incluso mayor que el mayor que el dinosaurio jamás encontrado. La [ballena azul](#) es una ballena barbada.
8. *Algunas ballenas cantan.* En particular, las ballenas azules y las [ballenas jorobadas](#) son conocidas por su [canto](#).
9. *Las ballenas pueden nadar tan rápido como 30 millas por hora.*
10. *Algunas ballenas pueden permanecer bajo el agua durante 90 minutos.* Esto se aplica principalmente para el [cachalote](#), que puede permanecer bajo el agua durante 90 minutos, aunque una inmersión típica para otras especies de ballena sea de alrededor de 35 minutos.
11. *Las ballenas no duermen como nosotros.* Para el descanso, las ballenas duermen con sólo la mitad del cerebro para que acordarse de tomar el aire, de lo contrario se ahogarían.
12. *La más famosa [historia sobre ballenas](#) es Moby Dick.* Moby Dick es una novela publicada en 1851 por Herman Melville.

Tomado de **BALLENAPEDIA** <http://www.ballenapedia.com/ballenas-ninos/>

1. Según la lectura un mamífero es aquel que:
  - a. sus hijos crecen dentro de sus madres hasta que nacen.
  - b. Que nadan en el mar
  - c. no pueden respirar bajo el agua.
  - d. Nacen de un huevo

2. ¿Cuántos tipos de ballena existen?:  
a. Uno    b) Dos    c) Tres    d) Cuatros
3. Según la lectura “Las ballenas que se alimentan de kril y plancton” son las  
a. Las ballenas barbadas  
b. Las ballenas dentadas  
c. Las ballenas Jorobadas  
d. Moby Dick
4. Las focas al igual que las ballenas son:  
a. Anfibios    b) Peces    c) Mamíferos    d) Ovívoros
5. La ballena azul es una  
a. Ballenas barbada  
b. Ballenas dentada  
c. Ballenas Jorobada  
d. Moby Dick
- 6) ¿Cuáles son las diferencias entre ballenas dentadas y barbadas? \_\_\_\_\_
- 7) ¿En qué se parecen las ballenas azules y las jorobadas? \_\_\_\_\_
- 8) ¿Qué tipo de ballena es el cachalote? \_\_\_\_\_
- 9) ¿Qué información tienes sobre las ballenas? \_\_\_\_\_
- 10) ¿Podrías explicar por qué las ballenas cantan? \_\_\_\_\_

## Anexo N° 8. Actividad de lectura N°1. Etapa de intervención

### LEA CUIDADOSAMENTE EL SIGUIENTE TEXTO

#### ROBO EN LA BIBLIOTECA

En la pequeña localidad de San Juan era todo un acontecimiento poder contar, aunque fuese sólo por unos días, con los manuscritos que años atrás se habían descubierto en la abadía del pueblo en los que se narraban los primeros hechos acontecidos en la independencia del país y que por seguridad se habían trasladado a la Biblioteca Nacional.

Para los habitantes de San Juan era una oportunidad única poder ver los textos que les habían colocado en el mapa, dándoles notoriedad desde su descubrimiento y convirtiendo su pequeña localidad de menos de 3.000 habitantes, en un referente en la historia nacional de su país.

Si el descubrimiento del manuscrito había producido mucha atención El espectacular robo en la biblioteca no tenía precedentes. Durante un mes se habían expuesto al público unos ejemplares del siglo XVII, con un gran éxito de asistencia de público. Debido al valor de los manuscritos se habían extremados las medidas de seguridad, se había contratado una compañía de vigilantes, instalado cámaras y detectores de movimiento.

El tomo más valioso de la exposición estaba sobre un armazón de madera y protegida con una urna de cristal conectada mediante una alarma a la central de policía, que se ponía en funcionamiento si alguien intentaba romper o levantar el cristal.

Cuando todo parecía que iba a concluir con un gran éxito, el último día se produjo el robo. El ladrón seguramente había estado estudiando, en los días previos al cierre, los sistemas de seguridad instalados en la biblioteca y en lugar de forzar el cristal, primero cortó los cables de la alarma, de las cámaras de vídeo y después lo rompió para apoderarse de los manuscritos.



A pesar de las precauciones tomadas, al ladrón se le debió pasar algún sistema de seguridad, ya que la policía llegó en un tiempo records a la biblioteca. Allí pudieron comprobar que a pesar de su rapidez el libro más valioso había desaparecido, tampoco había dejado huella, sólo dejó abandonadas allí las herramientas que utilizó, al igual que los guantes que utilizó y un cigarrillo humeante.

Después de interrogar a todos los empleados de la biblioteca que se encontraban allí, así como a los vigilantes contratados para la exposición, y tras un minucioso examen del lugar de los hechos, el Inspector Sánchez, pidió que no se dejarán salir aún a nadie y que se cerraran todas las salidas de la biblioteca ya que estaba completamente seguro de la posibilidad de que al ladrón, después de coger el libro y tras la rápida llegada de la policía, no le hubiese dado tiempo a escapar y que estuviese aún dentro del edificio.

Tras montar un control en la salida, por el que pasaron todos los visitantes del museo, empleados y vigilantes, poco después se tuvo la suerte de descubrir al ladrón con el manuscrito bajo el abrigo, tal y como había supuesto el Inspector.

Texto tomado de: <http://www.actiludis.com/?p=2639>

1. El lugar donde se desarrollaron los hechos fueron:

- A) Una ciudad pequeña
- B) Una delegación de policía
- C) Un pueblo
- D) Una ciudad importante.

2. El ladrón dejó en la escena del delito:

- A. Todo el botín
- B. Herramientas, una colilla de cigarrillo y guantes
- C. Los mapas de los sistemas de seguridad
- D. El libro que había robado.

3. El texto anterior tiene como tema

- A. Un detective que es muy inteligente
- B. Un ladrón que no logra su cometido
- C. Un manuscrito que era muy valioso
- D. Un robo que sucedió en una biblioteca

4. La población de San Juan según la lectura es de

- A. 3.500 a 4.000 habitantes
- B. 2.500 a 3.000 habitantes
- C. 5.500 a 6.500 habitantes
- D. 4.000 a 5.000 habitantes

5. Según el texto, el robo se dio

- A. En la primera semana de la exposición
- B. En la segunda semana de la exposición
- C. En el último día de la exposición
- D. En el primer día de la exposición

4. Según el texto, el ladrón conocía los sistemas de alarma porque:

- A) Él había instalado
- B) El celador se los había dado a conocer
- C) Los sistemas de alarma eran de mala calidad
- D) Él los había estudiado por varios días

5. El texto anterior se titula "ROBO EN LA BIBLIOTECA" porque el autor quería

- A) Informar lo que pasa en una biblioteca
- B) Describir las habilidades de un detective para descubrir un delito
- C) Explicar cómo se roba una biblioteca
- D) Narrar un robo que sucedió en una biblioteca

6. En el quinto párrafo, la frase "Cuando todo parecía que iba a concluir con un gran éxito, el último día se produjo el robo". Las palabras subrayadas se refieren a

- A) El robo
- B) La exposición
- C) El tomo
- D) La investigación

7. En el último párrafo, la frase “poco después se tuvo la suerte de descubrir al ladrón con el manuscrito bajo el abrigo, tal y como había supuesto el Inspector. La palabra subrayada puede ser remplazada por

- A) pensado
- B) buscado
- C) Investigado
- D) Llamado

8. Dentro de la narración Sánchez era:

- A) El policía
- B) El ladrón
- C) El vigilante
- D) El inspector

9. Según el texto, una precaución es:

- A) Una medida que se toma después de hacer algo
- B) Una medida que se toma antes de hacer algo
- C) Una medida que se toma al momento de hacer algo
- D) Una medida que nunca se tomó

10. Según el texto, el ladrón fue descubierto porque:

- A) Fue muy descuidado
- B) Fue delatado por alguien
- C) No alcanzó a Salir de la biblioteca
- D) Se pudo ver en las cámaras quien había cometido el delito

11. ¿A qué se refiere el cuento “Tras montar un control en la salida” a:

- A) Una medida que tomó el ladrón para escapar
- B) Una medida que asumió la policía.
- C) Una medida tomada por la biblioteca
- D) Una manera de terminar el cuento.

12. En que cuentos aparece el tema que menciona el texto

- A) Caperucita roja
- B) Blanca Nieves y los siete enanitos
- C) Rapunzel
- D) El ladrón de rubies

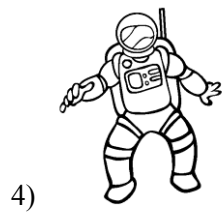
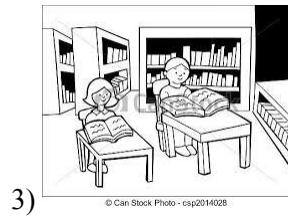
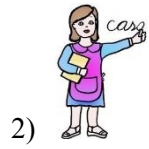
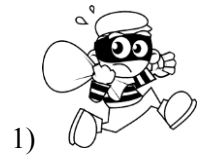
13. Con que refrán se relacionaría el texto

- A) “Aunque esté echado el cerrojo, duerme con un solo ojo.”
- B) “Cría cuervos y te sacarán los ojos”
- C) “Agua que no has de beber déjala correr”
- D) “Más vale pájaro en mano que ciento volando”

14. Selecciona las imágenes que se relacionarían con el texto

Figuras	Respuesta
1y2	A
2y3	B
1y3	C
2y4	D





15. Este cuento se puede clasificar según su temática con un cuento de:

- A. Cuento de hadas
- B. Cuento de ciencia ficción
- C. Cuento de horror
- D. Cuento policíaco

Buscando la ruta de viaje

**Planificación**

Tiempo	2 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos impresos
Objetivos De aprendizaje	Explorar hipertextos impresos presentes en un texto seleccionado. Familiarizarse con los hipertextos escritos presentes en un texto. El estudiante, al terminar el taller, ha de ser capaz de Identificar las características de un hipertexto
Objetivos del docente	Indagar sobre los conocimientos previos que los estudiantes tienen de lo que es un hipertexto. Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto escrito. Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos con hipertextos impresos.
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción),</li> <li>• Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias),</li> <li>• Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)</li> </ul>
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán al final de cada sesión con la modalidad lo descubierto, lo aprendido
Materiales	Texto a leer “Dioses, mitos y leyendas” Hojas en blanco Silueta Presentación en Power point
Bibliografía	GRANDES CIVILIZACIONES- ANTIGUA GRECIA. p 14,15 y 16. Editorial SIGMAR

**Primer Momento (40 minutos) Sensibilización**

**Actividad 1:** personal (10')

1. Lee el siguiente título “Dioses, mitos y leyendas”
2. Piensa de qué puede tratar ese texto
3. Escribe qué sabes de este tema y qué te gustaría aprender

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER

**Actividad 2:**

- A. Lee el texto “Dioses, mitos y leyendas”

Preguntas de monitoreo

- B. Lo que sé de este tema, dónde lo aprendí.

Lo que más me llamó la atención del texto fue...

C. Organízate en grupos de 3 integrantes (25')

Responde en la hoja entregada por la docente escriban ¿Qué conocemos de mitología y leyendas griegas?

### **Segundo Momento Familiarizar**

**Actividad 3:** grupal (3 personas por grupo) (20') Del texto leído

- Recrear o rehacer el texto con la información central o importante del contenido leído se puede utilizar información verbal y gráfica (hoja blanca), Distribuya los espacios.
- Observe nuevamente el texto, la profesora me entrega en una hoja la silueta del texto, marco con un número cada espacio y escribo la idea principal de cada espacio.

Preguntas de monitoreo

1. Teniendo en cuenta la numeración de los espacios, indica el orden en que leyeron el texto.
2. ¿Por qué leyeron en ese orden? Explícalo brevemente
3. ¿Qué dificultades tuvieron?
4. ¿Cómo solucionaron las dificultades?
5. ¿Cuál información te pareció más importante? ¿En cuál espacio estaba situada? Ten en cuenta la numeración.

### **Tercer Momento Cierre**

**Actividad 4:** (20')

Explicación de las características de un hipertexto por parte de la docente.

Ejemplos de hipertextos en soportes impresos.

- Citas
- Referencias bibliográficas
- Notas de pie de página
- Diccionario y enciclopedias

Después de la explicación dada por la docente, vuelve a observar el texto, señala los hipertextos que consideren tienen el texto.

Se les muestran otros textos y se revisan visualmente cuáles tienen hipertextos y cuáles no.

Discusión de lo que es un hipertexto por parte de los integrantes de los grupos. Entre los integrantes expliquen por escrito lo que entendieron que es un hipertexto.

**Actividad 5** (15') Evaluación

Lo descubierto, lo aprendido

Taller de comprensión (lectura inferencial e intertextual)

La información que a continuación van a compartir es muy importante para este taller

Matriz control elementos cognitivos

Con resaltador muestro como trabajé durante la actividad

	1	2	3
A. Atención	Sostenida (no me distraje durante toda la actividad)	Alterna ( me distraje por momentos)	Dividida (compartirla entre varias actividades)
B. Memoria	Me acuerdo de todo	Me acuerdo de algo	No me acuerdo
C. Clasifique la información	Siempre (Selecciono lo más importante)	Seleccione algo	Anote todo(Todo me pareció importante)
D. Compare la información	Siempre	Seleccione algo para compararlo	No lo hice
E. Elabore un esquema o un resumen	Siempre	Hice una lista	No lo hice

Se pide a los estudiantes que añadan dos columnas a la tabla anterior para que escriban la información solicitada: qué aprendí, que falta por aprender o indagar. A su vez, se pide a los estudiantes, revisar la información consignada con anterioridad.

LO QUE SÉ	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDÍ	LO QUE AUN ME FALTA

¿Me gusto la actividad que se realizó? Si\_\_\_ NO\_\_\_

Por qué? \_\_\_\_\_

¿De qué me gustaría leer?

---

Recreando nuevas rutas de viaje

Planificación

Tiempo	2 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos impresos. Lectura inferencial e intertextual
Objetivos	Analizar la presencia o la ausencia de diferentes niveles de lectura inferencial en textos con hipertextos impresos. Recrear un hipertexto haciendo uso del aprendizaje de las características propias del hipertexto.
Objetivos del docente	Caracterizar el proceso que siguen los estudiantes del grado 501 para reconstruir un hipertexto impreso. Determinar las condiciones de los niños respecto a la lectura inferencial e intertextual del hipertexto impreso.
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción),</li> <li>• Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias),</li> <li>• Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)</li> </ul>
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán durante y al final de cada sesión con la modalidad lo descubierto, lo aprendido
Materiales	Textos con Mitos griegos que no tienen hipertextos. Hojas en blanco, pegante y tijeras. Diccionarios

**Primer Momento (40 minutos) Motivación**

**Actividad 1:** Grupal (10') Activación de saberes previos

Se mostrarán diferentes dioses griegos que están pegados en el tablero y se les preguntará a los estudiantes ¿Cuáles dioses de los que aparecen en el tablero reconocen y qué saben de ellos?

**Consigna**

Después de observar detenidamente las imágenes de los dioses griegos que están en el tablero, le cuento a mis compañeros a cuáles reconozco y los poderes que tenían según la mitología. Con calma nos sentamos y respondemos en la hoja entregada por la profesora la siguiente información. Es importante que lleguen a un acuerdo sobre lo que van a contestar

LO QUE SABEMOS DE LOS DIOS	LO QUE QUEREMOS SABER DE ESTE TEMA

**Actividad 2:** grupal (3 personas por grupo) (35')

Se les entrega un mito que no tiene hipertextos.

1. ¿De qué se trata el mito?
2. ¿Cuáles de los dioses que hay en el tablero aparecen en el mito?

3. ¿Qué acciones realizaron para comprender el mito?
4. ¿Qué dificultades tuvieron para comprender el mito?

Se entrega nuevamente el texto “Dioses, mitos y leyendas” y se les pide que discutan a partir de la pregunta ¿Qué diferencia hay entre estos 2 textos?

En una hoja escriben:

La respuesta a la pregunta formulada.  
Se socializan las respuestas.

### Segundo Momento El reto

**Actividad 3:** grupal (3 personas por grupo) (30’)

Leo nuevamente el mito que me entregó la docente, con hojas elaboran posibles hipertextos que se le podrían agregar al mito.

Preguntas de monitoreo

- A. ¿En el texto entregado qué información puedo agregar?
- B. ¿Para qué puede servir esta nueva información?
- C. ¿Qué dificultades tuvieron?
- D. ¿Cómo solucionaron las dificultades?

### Tercer Momento Cierre

**Actividad 4:** (20’)

Se inicia la discusión con la pregunta, cuáles son las ventajas del hipertexto y cuáles son las desventajas.

Cada grupo prepara en una hoja sus respuestas, que deben ser leídas en público a sus otros compañeros.

**Actividad 5** (15’) Evaluación

- Aplicación del taller de comprensión de lectura
- Lo descubierto, lo aprendido
- Matriz control elementos cognitivos

Con resaltador muestro como trabajé durante la actividad

Atención	Sostenida (no me distraje durante toda la actividad)	Alternativa ( me distraje por momentos)	Dividida (compartirla entre varias actividades)
Memoria	Me acuerdo de todo	Me acuerdo de algo	No me acuerdo
Compare la información	Mire que información me servía y cual no, seleccione sólo la que me quería	Seleccione algo para trabajar	No lo hice
Elabore un plan de trabajo	Siempre desde antes de empezar	Hice una lista en la medida que iba realizando la actividad	No lo hice



## MITO DE PERSÉFONE

Perséfone es hija de Zeus y Deméter (hija de Cronos y Rea, hermana de Zeus, y diosa de la fertilidad y el trigo). Su tío Hades (hermano de Zeus y dios de los Infiernos), se enamoró de ella y un día la raptó.

La joven se encontraba recogiendo flores en compañía de sus amigas las ninfas y hermanas de padre, Atenea y Artemisa, y en el momento en que va a tomar un lirio, (según otras versiones un narciso), la tierra se abre y por la grieta Hades la toma y se la lleva.

De esta manera, Perséfone se convirtió en la diosa de los Infiernos. Aparentemente, el rapto se realizó con la cómplice ayuda de Zeus, pero en la ausencia de Deméter, por lo que ésta inició unos largos y tristes viajes en busca de su adorada hija, durante los cuales la tierra se volvió estéril.

Al tiempo, Zeus se arrepintió y ordenó a Hades que devolviera a Perséfone, pero esto ya no era posible pues la muchacha había comido un grano de granada, mientras estuvo en el Infierno, no se sabe si por voluntad propia o tentada por Hades. El problema era que un bocado de cualquier producto del Tártaro implicaba quedar encadenado a él para siempre.

Para suavizar la situación, Zeus dispuso que Perséfone pasara parte del año en los confines de la Tierra, junto a Hades, y la otra parte sobre la tierra con su madre, mientras Deméter prometiera cumplir su función germinadora y volviera al Olimpo.

Perséfone es conocida como Proserpina por los latinos.

La leyenda cuenta que el origen de la primavera radica precisamente en este rapto, pues cuando Perséfone es llevada a los Infiernos, las flores se entristecieron y murieron, pero cuando regresa, las flores renacen por la alegría que les causa el retorno de la joven. Como la presencia de Perséfone en la tierra se vuelve cíclica, así el nacimiento de las flores también lo hace.

Por otra parte, durante el tiempo en que Perséfone se mantiene alejada de su madre, Deméter y confinada al Tártaro, o mundo subterráneo, como la esposa de Hades, la tierra se vuelve estéril y sobreviene la triste estación del invierno.

## Navegando y buscando en el ciberespacio

## Planificación

Tiempo	3sesión 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos Digitales
Objetivos de Aprendizaje	Familiarizarse con los hipertextos digitales Identificar las características de un hipertexto digital
Objetivos del docente	Sensibilizar a los estudiantes del grado 501 en el uso del hipertexto digital. Establecer diferencias entre el proceso de comprensión de lectura de hipertextos impresos y procesos de comprensión de lectura de textos digitales
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción),</li> <li>• Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias),</li> <li>• Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)</li> </ul>
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán al final de cada sesión con la modalidad lo descubierto, lo aprendido
Materiales	Páginas Web, textos

**Primer Momento (40 minutos) Sensibilización**

Imagínense que el colegio va a organizar un concurso para participar en la Feria de la ciencia, el tema seleccionado para este año es el sistema solar. De cada curso se seleccionará tres estudiantes que representarán al salón. Para lo cual se hará un concurso a nivel de cada salón donde se seleccionará a los tres estudiantes que más conozcan del tema. Esto se hará a través de una prueba que se presentará individualmente. El curso que ganó será llevado al planetario distrital.



**Actividad 1:** Por tríos (Grupos de tres)  
**MOMENTOS ANTES DE EMPEZAR LA BÚSQUEDA**

Todos los grupos se reúnen y empiezan por preguntarse qué saben sobre el sistema solar. Los tres integrantes del grupo escriben en una hoja lo que saben de este tema.

1. ¿Qué es el sistema solar?
2. Representamos en un dibujo, gráfico o esquema lo que sabemos del sistema solar. (Hoja Blanca 1)
3. Si al realizar el dibujo existen desacuerdos con respecto a la información que quieren representar escríbanla en la parte posterior de la hoja.
4. Definir en el grupo qué les falta conocer sobre el tema, organícenlo en una lista.



5. ¿Qué tipo de fuentes de consulta nos pueden aportar?



## Actividad 2 (60 minutos) LA BÚSQUEDA

Elaborar el plan orientado por la profesora

### Consigna:

Ahora que ya saben lo que los otros integrantes conocen del tema y que tienen un plan, se dirigen a la sala de sistemas, ahí encuentran los computadores y libros donde pueden encontrar información que les permita resolver la actividad y presentar la prueba.

Para ayudarlos la profesora les da un link (recuerda que ya sabes cómo buscar link sino no te acuerdas preguntale a la profesora o a un compañero) en el que pueden encontrar más información; ella les informa que es necesario consultar en internet y en un texto de los que se encuentran en la sala; también pueden consultar otras páginas si lo consideran necesario. La profesora le entrega la guía para realizar la actividad, léanla muy bien antes de empezar a buscar.

<http://www.todoelsistemasolar.com.ar/>

Recuerda las siguientes recomendaciones:

- Lean la información del link que les sugirió la profesora y si quieren consulten otros
- Seleccionen la información que necesitan (miren la guía)
- En la hoja de control dada por la docente anoten todas las direcciones (Link) a las que entren, esta información es muy importante, si entran varias veces marquen una cruz al lado de la página. Como están en tríos alguno de los integrantes debe ocuparse de hacer este seguimiento.

Ejemplo:

[http://www.esa.int/esaKIDSes/SEM2X5NZCIE\\_OurUniverse\\_0.html](http://www.esa.int/esaKIDSes/SEM2X5NZCIE_OurUniverse_0.html) +++ esto quiere decir que entraste tres veces.

<https://www.esa.int/esaKIDSen/> + sólo entraste una vez

- Anoten las páginas del libro en las que consultaron, anótenla en la hoja de control
- Recuerden mirar la lista que hicieron sobre lo que les faltaba ¿están en la guía?

1. Ver video (<https://www.youtube.com/watch?v=ZykXgSqet6A>)
2. Elabora una presentación en Power Point con la siguiente información, utiliza imágenes que ilustren tu presentación
  - ¿Qué es un sistema solar?
  - Planetas que tienen actualmente nuestro sistema solar. Nómbralos y busca una imagen que los represente, señalas las características de cada planeta
  - ¿En qué se diferencian los planetas gigantes gaseosos de los interiores o terrestres?
  - ¿Qué es una estrella?
  - ¿Por qué Plutón dejó de ser considerado planeta?
  - ¿Por qué hay planetas a los que llaman enanos?
  - ¿En qué se diferencia un satélite natural de uno artificial?
  - ¿Qué es un asteroide?
  - ¿Qué es un meteorito?
  - ¿Qué es un cometa?
  - Elabora un esquema teniendo en cuenta la información anterior.

Guía

1. Comenten qué paso con respecto a las dudas que tenían al inicio de la clase ¿las aclararon?, ¿les surgió otras preguntas?, ¿sienten que les falta por aprender más del tema? ¿cómo lo lograron?

Expresen lo que piensan.

2. ¿Qué pasa si haces click sobre las palabras que aparecen en color rojo? \_\_\_\_\_
3. ¿Para qué sirven estas palabras en rojo?

---

### LA MAESTRA EXPLICARA LOS CONCEPTOS DE NAVEGACION GUIADA, NODO, ENLACE.

#### Actividad 3. Comprobando lo aprendido. Trabajo individual

1. ¿Cuál es tema de lo leído en clase? \_\_\_\_\_
2. ¿Por qué Plutón es considerado un planeta enano y la tierra no?
3. ¿Para qué tipo de lector va dirigida la información de esta página?
  - a. Un profesional ya que su lenguaje es muy técnico y no se entiende.
  - b. Un niño, ya que su lenguaje es sencillo y fácil de entender.
  - c. Un extraterrestre ya que su lenguaje es desconocido.
  - d. Un médico que quiera viajar.
4. ¿Por qué la luna es un satélite natural y el sol no?
5. En la oración “Desde nuestro mundo natal (el único lugar donde podemos asegurar hoy que existe vida inteligente), miramos el espacio y contemplamos las maravillas del cosmos”. “Las palabras nuestro, podemos, contemplamos y miramos quieren decir que:
  - a. Nosotros escribimos la página
  - b. Alguien que nos conoce escribió la página
  - c. El autor de la página asume que formamos parte de este sistema solar.
  - d. El autor se refiere a él mismo
6. En la oración “Desde nuestro mundo natal (el único lugar donde podemos asegurar hoy que existe vida inteligente), miramos el espacio y contemplamos las maravillas del cosmos”. Nuestro mundo natal hace referencia a que planeta:
  - a. La tierra
  - b. Venus
  - c. Marte
  - d. Neptuno
7. Los nombres que tienen los planetas los habías escuchado antes ¿Dónde, cuéntanos cómo fue?
8. Escribe dos párrafos sobre el tema cuyo título es “Lo que sabía y lo que se ahora del sistema solar” para ello puedes mirar nuevamente las páginas web consultadas y los libros también, pero recuerda si copias directamente debes mencionar de donde sacaste la información si vas a decir algo que te conto alguien menciónalo, por ejemplo mi compañero Pedro me conto que....

#### Actividad 4. Evaluando ¿Cómo aprendí?

En grupos comento ¿Cómo fue mi experiencia leyendo en sitios web?

¿Qué me fue fácil?	¿Qué se me dificultó?

¿Cómo superamos las dificultades?

¿Qué utilizaron más, los libros o las páginas web? ¿Por qué?













Un momento para reflexionar

- ¿Qué elementos encontramos en esta página?
- ¿Qué diferencia hay entre esta página web y la información que hay en el libro de texto?













<a href="http://www.todoelsistemasolar.com.ar/">http://www.todoelsistemasolar.com.ar/</a>	Texto seleccionado

En una mesa redonda se socializará lo que piensan los diferentes grupos acerca de la reflexión y la docente explica qué es un hipertexto digital y sus alcances.

### Hoy me sentí cuando trabajé con los libros

Atención	 (no me distraje durante toda la actividad)	 ( me distraje por momentos)	 (compartirla entre varias actividades)
Memoria	 Me acuerdo de todo	 Me acuerdo de algo	 No me acuerdo
Compare la información	 Mire que información me servía y cual no, seleccione sólo la que me quería	 Seleccione algo para trabajar	 No lo hice
Elabore un plan de trabajo	 Siempre desde antes de empezar	 Hice una lista en la medida que iba realizando la actividad	 No lo hice

### Hoy me sentí cuando trabajé en la web

Atención	 (no me distraje durante toda la actividad)	 ( me distraje por momentos)	 (compartirla entre varias actividades)
Memoria	 Me acuerdo de todo	 Me acuerdo de algo	 No me acuerdo
Compare la información	 Mire que información me servía y cual no, seleccione sólo la que me quería	 Seleccione algo para trabajar	 No lo hice
Elabore un plan de trabajo	 Siempre desde antes de empezar	 Hice una lista en la medida que iba realizando la actividad	 No lo hice

¿Qué hice hoy muy bien? \_\_\_\_\_

Para la próxima clase ¿Qué debo mejorar?

<b>ANTES DE LEER TEN EN CUENTA</b>	
<b>Aspectos a desarrollar</b>	<b>Anotar la información solicitada</b>
¿Por qué y para qué queremos leer sobre este tema? <b>Indicamos claramente nuestro propósito de lectura</b>	
¿Qué conocimientos tenemos de este tema? <b>Activación conocimientos previos</b>	
¿Qué otras cosas necesitamos saber de este tema? Esto depende del propósito. Elaborar un plan de búsqueda	
¿Con cuánto tiempo contamos para leer sobre el tema?	
¿Qué términos de los que aparecen en el menú principal le son conocidos?	
¿Qué dificultades se nos pueden presentar al realizar lecturas en este sitio?	
<b>MIENTRAS LEES NO OLVIDES</b>	
Anticiparse al texto (Esto les permitirá estar motivados)	
Buscar las relaciones de las imágenes con el texto que leen ¿Las imágenes presentes en el texto que información me proporcionan?	
Confirmar sus predicciones, mirar si aclararon dudas. ¿Lo que pensé inicialmente era correcto o no?	
Verificar el propósito lector. ¿Lo que estamos leyendo nos permite resolver nuestras preguntas? Ten en cuenta el plan de búsqueda que organizaste.	
Seleccionen 5 ideas del plan de búsqueda que hayas encontrado en la web y explíquenlas con sus propias palabras.	
<b>DESPUES DE LEER RECUERDA</b>	
Presentar los planes ¿Cuál fue el plan temático que propuso el grupo? Título La gran pregunta ¿Propósito? 3 Aspectos que le ayudo a resolver el propósito	
¿Se logró el propósito de lectura?	
En los link seleccionados enumere que información eligieron. Utilizar la hoja que les dio la profesora.	
¿Qué de lo que necesitamos saber aprendimos y qué no?	
¿Para qué les sirve en su vida cotidiana los nuevos conocimientos adquiridos?	

Sugerencias a mi maestra:

## Navegando y buscando un mapa de navegación

## Planificación

Tiempo	3 sesiones de 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos Digitales
Objetivos de Aprendizaje	Afianzar el concepto de hipertexto en textos digital. Reconocer las diferentes rutas de navegación que se pueden hacer desde un formato hipertextual.
Objetivos del docente	Determinar las estrategias que favorecen la comprensión de lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales. (Condiciones pedagógicas necesarias para la favorecer la lectura de hipertextos digitales).
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción),</li> <li>• Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias),</li> <li>• Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)</li> </ul>
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán al final de cada sesión con la modalidad lo descubierto, lo aprendido
Materiales	Páginas Web seleccionadas por los estudiantes.

**Primer Momento (40 minutos) Sensibilización**

Grupos de 3 integrantes

Los grupos 1,2,3,4,5 Se les indicará un tema. ¿Por qué el agua del mar es salada y la de los ríos no?

Los grupos 6,7,8,9,10 escogerán el tema.

Los estudiantes buscaran información en internet atendiendo los siguientes pasos

**Recuerda**

Elementos que son necesarios cuando leemos en la web.

1. ¿Quién es el autor de la página que piensan leer?
  - **Fiabilidad de la información**
2. ¿Qué tipo de información nos puede brindar esta página?
  - **Predicciones. Mirar las palabras (Vocabulario sencillo o especializado)**
3. ¿Qué tipo de recursos tiene esta página (imágenes, videos, etc.)?

Evaluemos

1. ¿Cómo nos sentimos durante el proceso de selección del tema?
2. ¿Nos distrajimos durante la lectura?
3. ¿Podemos leer durante tiempos prolongados sin fatigarnos? ¿Qué hicieron si se fatigaron?
4. ¿Tomamos apuntes durante la lectura? ¿Para qué nos utilizamos los apuntes?
5. ¿Alguno de los integrantes hizo un esquema durante la lectura?
6. ¿Entendimos todo el vocabulario o necesitamos buscar palabras en la web?
7. ¿Cómo se relaciona la información que leímos con la que ya conocíamos?

8. ¿Podemos explicar como hicimos la búsqueda en internet y que tomamos de cada página?
9. ¿Qué elementos tuvimos en cuenta para seleccionar o abandonar una página?
10. ¿Qué dificultades se nos presentó durante el desarrollo de la lectura? ¿Cómo las solucionamos?

**Trabajo individual para la casa.**

Elaborar un escrito de lo aprendido del tema propuesto (Usar las recomendaciones dadas en clase)

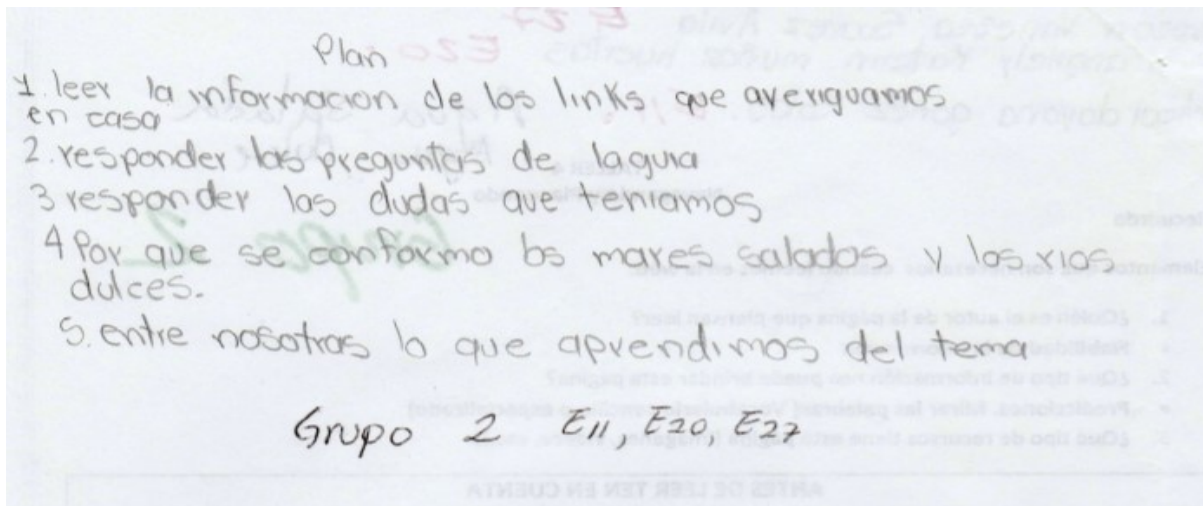
Presentarlo en un documento de Word.

Sugerencias a mi maestra:

Enlace (Link)	Contenido encontrado (Mencionarlo)

Anexo N° 13.

Fotografía plan de acción



## Leer también es...

**ESTRATEGIAS DE LECTURA**

**1**

**Antes de leer**

**2**

**Mientras Leo**

**3**

**Después de leer**

**Preguntarme**

¿Por qué y para qué quiero leer este libro?

**Descubrir**

¿Quién es el autor y el ilustrador?

**Predcir**

¿Qué va a pasar en el libro?

**Mirar**

Las ilustraciones

**Reconectar**

Si he leído libros parecidos a este o del mismo autor

**1** Inferir información que no nos dice el texto a partir de información que ya sé.

**2** Observar las ilustraciones y lo que éstas me quieren decir.

**3** Aprender información nueva que me enseña el libro.

**4** Preguntar las dudas que van surgiendo mientras leo.

**5** Conectar con otros libros, con mi propia vida o con eventos del mundo.

**6** Visualizar en mi cabeza lo que va pasando en el libro.


**7** Predecir lo que pasará más adelante.

**8** Sentir emociones que me ayudan a despertar los personajes y sus historias.

**9** Comprender lo que estoy leyendo.

## CIBERLECTORES RODRIGUISTAS

Manual para niñ@s que leen en la red con responsabilidad



**@ulaRED**

**1** **Resumir** la historia que leí rescatando los eventos más importantes.

**2** **Comentar** con otros lectores el libro que leí.

**3** **Releer** el libro si me gustó mucho o me quedaron dudas.

**4** **Escribir o dibujar** si el libro me despertó las ganas de hacerlo.



#Colombialee



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
NUEVO PAÍS

www.leeremichuento.com





### Decálogo del Ciberlector

1. Cuando realices lecturas en Internet piensa primero en el **propósito** que temas como lector. Esto te permitirá realizar un **plan de trabajo**. En la red tu puedes tener varios roles:
  - Navegante:** Cuando lees por curiosidad o por placer.
  - Usuario:** Cuando buscas determinada información para desarrollar una actividad específica.
  - Coautor:** Cuando realizas aportes al texto léxico (Wikipedia, blogs).
 Ten en cuenta que para cada uno de estos roles como lector en Internet, puedes emplear diferentes estrategias de lectura.

2. Recuerda que en la RED hay mucha información que puede ser falsa o inadecuada. Algunas recomendaciones para garantizar la confiabilidad de la información son las siguientes:
  - Verifica que la página tenga un autor o una entidad que lo respalde. Una buena estrategia es buscar el nombre del autor y saber si es un escritor conocido o un bromista.
  - Revisa la gramática y la ortografía, pues la alta frecuencia de este tipo errores te indicará que no es una página confiable.

- Lee los comentarios que aparecen en la parte inferior de la página web, estos comentarios dan pistas para saber si es un sitio confiable.
- Pregúntale a un adulto sobre la confiabilidad de la información que aparece en la página.



3. Lee los títulos y subtítulos esto te dará pistas sobre el tema. El **plan de trabajo** te dará pistas de la información que buscas.

4. Mira qué tipo de recursos multimedia tiene la página que consultas y cuáles se adaptan al **propósito de lectura** que te has planteado. Por ej.: Videos, Fotografías, Audios, etc.

5. Selecciona información adecuada para tu edad. A pesar de que en la red hay mucha información no toda es adecuada para ti.

- Busca un vocabulario sencillo.
- Imágenes que puedas explicar
- Una ayuda es que escribas después del tema **Para niños o buscar en portales educativos**

Ejemplo : El ciclo del agua para niños

- <http://www.mundoprimary.com/primaria/infografias/hr-fase-del-ciclo-del-agua.html>
- <http://www.portaledu.es/ivo.net/quinto-basico/96/Sistema-oseo>

Páginas confiables

### INTERNET EDUCATIVA

<http://www.wjeducativa.com.ar>

### EDUCAWEB (EDUCACION Y FORMACION)

<http://www.educaweb.com>

### TODOKIDS

<http://www.todokids.com/>

<http://www.paginaseducativas.net>

6. Al navegar en los sitios web, ten en cuenta identificar aquellos enlaces que pueden contener información que le aporte a tu **propósito de lectura**.



Explora estos enlaces sin perder de vista la página de inicio y la manera como está organizada la información.

7. Relaciona la información que aparece en el texto con las imágenes, ya que estas ejemplifican, amplían o ilustran el contenido. Recuerda tu **plan de trabajo** para cumplir tu propósito lector.

8. Revisa constantemente si estas desarrollando tu **plan de trabajo**. Esto te permitirá saber si has encontrado la información que necesitas. Muchas veces nos distraemos con la información y se nos olvida lo que realmente estábamos buscando. **No olvides el propósito de lectura**

9. Cuando encuentres un enlace interesante guárdalo, lo puedes hacer presionando la estrella que aparece en el lado derecho de la pantalla. Se le llama marcadores y te ayuda a guardar la dirección. Otra opción es crear un listado con tus enlaces favoritos eso lo puedes hacer guardándolos en tu correo en una carpeta y compartílos con tus compañeros.

10. Pregúntate cuál es el punto de vista del autor y en qué esta de acuerdo o en desacuerdo con él. Conversear al respecto con el profesor y los compañeros de clase.

### Referentes bibliográficos

Cassany, Daniel (2013) *Enseñar leer y escribir en la época de Internet*.

Lera, Isabelá. (2001) *Hiperlección: o escritura em esta época de Internet*.

**Póngase en contacto con nosotros si necesita ayuda.**

[rodrigodetrinamadeqj@gmail.com](mailto:rodrigodetrinamadeqj@gmail.com)

## Siguiendo el mapa de navegación

Tiempo	2sesión 2 horas de clase
Contenidos	Hipertextos Digitales
Objetivos de Aprendizaje	Leer comprensivamente aplicando las estrategias cognitivas y metacognitivas aprendidas durante el proceso de intervención
Objetivos del docente	Fundamentar pedagógicamente las condiciones necesarias para la formación del lector en ambientes digitales
Actividades	Las actividades se organizarán según el esquema del proceso lector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes (motivación, activación de conocimientos previos, predicción),</li> <li>• Durante (movilizar operaciones cognitivas que contribuyan a la realización de inferencias),</li> <li>• Después (metacognición, descubrimientos, transferencia)</li> </ul>
Evaluación	Los procesos evaluativos se realizarán al final de cada sesión con la modalidad lo descubierto, lo aprendido
Materiales	Páginas Web <a href="http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509_hipertexto_hongos.elp/uso_de_hipertextos_en_una_informacin_de_ciencias.html">http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509_hipertexto_hongos.elp/uso_de_hipertextos_en_una_informacin_de_ciencias.html</a>

**Planificación****Primer Momento (15 minutos) Sensibilización**

Hoy vas a navegar en internet siguiendo un plan elaborado por tu maestra, tendrás momentos en los que deberás tomar decisiones pero recuerda seguir las recomendaciones del decálogo para ciberlectores Rodriguistas,

**Motivación:**

¿Quiénes han comido pizza de pollo con champiñones?

¿Qué son los champiñones?

¿A qué reino de la naturaleza pertenecen?

- ( Animal, vegetal ,hongos, protistas, moneras)

**Segundo Momento (15 minutos) Organización**

Se organizarán en parejas para realizar las actividades de clase.

PLAN DE TRABAJO

El propósito de esta lectura es explicar por qué los hongos son un reino de la naturaleza para esto debemos:

- ¿Qué se de este tema? Elaboración de predicciones
- Consultar en la página web [http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509\\_hipertexto\\_hongos.elp/uso de hipertextos en una informacin de ciencias.html](http://www.ceibal.edu.uy/UserFiles/P0001/ODEA/ORIGINAL/110509_hipertexto_hongos.elp/uso%20de%20hipertextos%20en%20una%20informacin%20de%20ciencias.html) que nos dio la profesora.
- Hacer una revisión de la página y observar los elementos que aparecen en ella. Títulos, subtítulos palabras subrayadas, imágenes.

¿Qué necesitamos saber de este tema?

Objetivos

- Identificar los reinos de la naturaleza.
- Reconocer las características del reino de los hongos
- Establecer diferencias entre el reino de los hongos y otro reino de la naturaleza
- Buscar palabras desconocidas
- Elaborar un mapa conceptual en el que se pueda explicar el reino de los hongos. Lo pueden realizar en computador o manualmente según la habilidad de la pareja.
- Tiempo: Contamos con 1 sesión de 2 horas
- Dificultades, teniendo en cuenta nuestras experiencias pasadas que dificultades nos pueden pasar y que posibles soluciones tenemos

### **Tercer Momento (15 minutos) Ejecución**

1. Los estudiantes deben seleccionar que rol va a desempeñar cada estudiante.
  - ¿Quién manejará el computador?
  - ¿Quién hará el esquema y cómo lo harán?
  - Tomar notas de lo que consideren puede ayudar a cumplir el propósito de lectura lo puede hacer individualmente o establecer quien lo hace. Las notas pueden ser acordadas por los dos integrantes o cada integrante lo puede hacer individualmente.
2. Valorar la información que aparece en la página y decidir si hay la necesidad de consultar más páginas. Si deciden consultar más paginas (Máximo 4) tener en cuenta el decálogo del ciberlector.
3. Si se presentan dudas puedes solucionarlas con tu pareja, buscar en internet más información con otro grupo o con la profesora.
4. Comparar la información conocida con la que aparece en el texto.

Elaboro un resumen de la página que nos sugirió la docente.

### **Matriz control de estrategias metacognitivas**

<b>Momento metacognitivo</b>	<b>Descripción</b>	<b>Si lo hice</b>	<b>En algunos momentos lo hice</b>	<b>Se me olvido</b>	<b>No lo considero necesario</b>
<b>Planeación</b>	Revisé lo que sabía del tema y lo comparé con mi pareja				
	Me propuse objetivos antes de realizar la actividad y los compartí con mi pareja				
	Para comprender más leo y vuelvo a leer				

	Cuando no sé lo que significa una palabra la paso por alto y sigo leyendo				
<b>Monitoreo</b>	Seleccione una tarea específica para realizar				
	Releí el texto cuando no entendí				
	Tome notas de lo que considere importante				
	Leí y lo relacioné con lo que sabía.				
	Expresé mi opinión del tema con mi compañero y llegamos a acuerdos para entender el tema				
	Organicé la información que encontré				
	Solucione mis dudas				
<b>Evaluación</b>					

¿Por qué los hongos son considerados seres vivos?

¿Qué diferencias hay entre las dos imágenes de los panes?

¿Alguna vez ha visto este fenómeno y que hiciste?

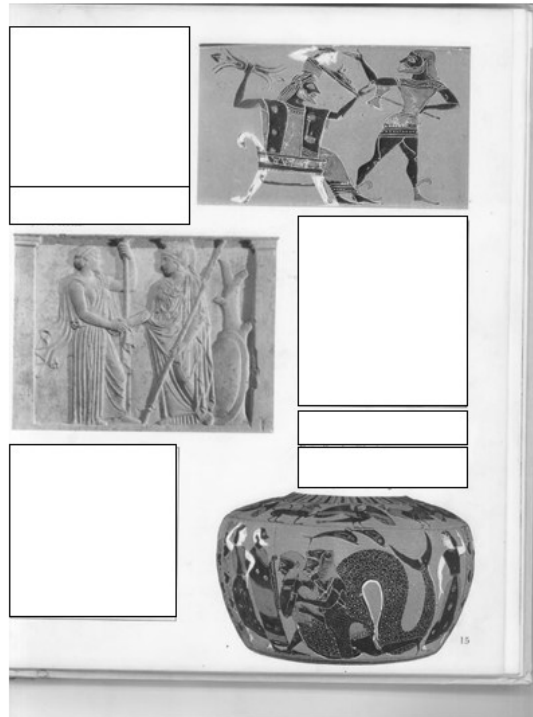
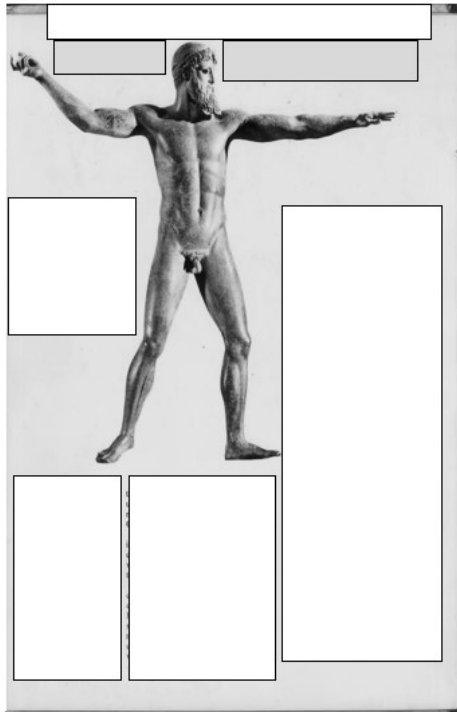
Anexo N° 16 fragmento Diario de campo

DIARIO DE CAMPO  
 OBSERVADOR: Elvia Aureana Walteros León      COLEGIO INSTITUTO TÉCNICO RODRIGO DE TRIANA Sede C      JORNADA: Tarde      GRADO: 501

FECHA	ASPECTOS OBSERVADOS	COMENTARIOS E HIPÓTESIS DEL OBSERVADOR	Problemas y medidas tomadas
<b>Febrero 25 de 2015</b> Taller 1 Primera sesión	<p>Observo un grupo muy participativo y que realiza las actividades propuestas con agrado. Veo que al introducir el tema, luego de explicado es necesario modelar varios ejemplos.</p> <p>Es importante anotar que el hecho de trabajar en otro espacio (Sala de audiovisuales) genera un buen ambiente entre los estudiantes.</p> <p>El texto les llamo mucho la atención, me pidieron el favor de dejarlo fotocopiar, yo decidí regalárselos.</p> <p>Los niños le dedican mucho tiempo a los dibujos, no los veo trabajando en hojas.</p>	<p>Los estudiantes se muestran bastante abiertos a las actividades propuestas en el taller.</p> <p>Les llama mucho la atención la imagen central del texto.</p> <p>Los estudiantes preguntan cosas que están escritas en el taller, necesitan la aprobación de la profesora.</p> <p>Les gusta trabajar en equipo, pero no se limitan a su grupo hablan con los grupos vecinos lo que genera desorden.</p>	<p>El taller no se terminó debido a que había una capacitación docente por lo que las clases se redujeron de tiempo y para no presionarlos la docente les pide el favor a los estudiantes que si pueden trabajar en el día siguiente en la clase de tecnología, ella se compromete a reponer la clase de tecnología porque a los niños les llama mucho la atención.</p>
<b>Febrero 26 de 2015</b> Taller 1 2 sesión	<p>Los niños están preparados para ir a la sala de audiovisuales, hacemos un recuento con los niños de lo trabajado el día anterior.</p> <p>Al explicar que es un hipertexto, los estudiantes se muestran muy interesados.</p>	<p>Cuando se hizo el pilotaje de este taller los niños del curso con el que se trabajó, lo hicieron más ordenadamente, ¿esto influirá de alguna manera?</p>	<p>En el pilotaje realizado se ve la necesidad de hacer una prueba de comprensión de lectura. For lo que se hizo en este taller. En esta sesión se presentó un problema por lo que tuve que ausentarme por momentos pero apresur de estos los estudiantes estuvieron trabajando</p>
<b>2-18 Marzo 2015</b>	Al sistematizar los resultados me puede dar cuenta de que a pesar del desorden aparente de los niños cuando trabajaron en equipo, sus resultados fueron mejores cuando lo hicieron en grupo y que en referencia al grupo con el que se hizo el pilotaje		



Anexo Nº 18 Silueta



**Anexo N° 19 Organización de grupos de trabajo**

E2	<b>G 1</b>
E 7	
E29	
E11	<b>G 2</b>
E19	
E27	
E18	<b>G 3</b>
E19	
E21	
E5	<b>G 4</b>
E8	
E9	
E3	<b>G 5</b>
E10	
E25	
E 22	<b>G 6</b>
E16	
E26	
E12	<b>G 7</b>
E13	
E28	
E1	<b>G 8</b>
E4	
E17	
E14	<b>G 9</b>
E24	
E30	
E 6	<b>G 10</b>
E15	
E23	

E18	<b>G 1</b>
E19	
E1	
E22	<b>G 2</b>
E28	
E24	
E4	<b>G 3</b>
E17	
E5	
E29	<b>G 4</b>
E27	
E19	
E14	<b>G 5</b>
E23	
E8	
E13	<b>G 6</b>
E6	
E11	
E7	<b>G 7</b>
E2	
E21	
E26	<b>G 8</b>
E9	
E15	
E3	<b>G 9</b>
E10	
E25	
E30	<b>G 10</b>
E12	
E16	



## CONSENTIMIENTO INFORMADO

## DIRECTIVOS

Soy estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna y estoy llevando a cabo una investigación titulada “*Hipertextos Digitales un desafío en la formación de Lectores*” Ésta, tiene como objetivo: Desarrollar estrategias que favorezcan la lectura inferencial e intertextual en hipertextos digitales mediante la realización de talleres pedagógicos en la perspectiva de la lectura como proceso de sentido, centrados en los intereses de los niños. Solicito su autorización para que esta investigación pueda realizarse durante el año 2015 en la institución Colegio Instituto Técnico Rodrigo de Triana, que usted dirige. En el desarrollo de la misma se guardará la confidencialidad de la identidad de los participantes y de la institución educativa mediante el uso de nombres ficticios y de la sigla IED, respectivamente.

La investigación consiste en la realización de observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas individuales y análisis de documentos curriculares (PEI, Plan de estudios).

Su participación y la de los docentes no afectará el normal desarrollo de sus funciones.

La participación es voluntaria. Los directivos docentes y docentes relacionados tienen derecho a retirar su participación en cualquier momento. Los resultados estarán disponibles en el informe final si desea solicitarlo. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Elvia Azucena Walteros León.

Si acepta participar, por favor llene el siguiente formulario de autorización.

## AUTORIZACION

He leído el procedimiento descrito. La docente investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el estudio a Elvia Azucena Walteros León. De su trabajo de investigación titulado “*Hipertextos Digitales un desafío en la formación de Lectores*”

  
Firma

*Febrero 13 de 2015*  
Fecha