

**Ta-tum como herramienta Lúdico-Pedagógica para el mejoramiento de la
Comprensión Lectora**

Sandra Milena Alonso Sanabria

Nancy Yamile Gómez Manrique

John Jairo Mojica Cely

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores

Nota del Autor

Sandra Alonso, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores- Bogotá; Nancy Gómez, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores- Bogotá; Jhon Mojica, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores- Bogotá.

Esta investigación fue realizada con la asesoría del docente Juan Vicente Ortiz Franco PhD, Director línea institucional de investigación, Fundación Universitaria Los Libertadores- Bogotá.

Cualquier novedad con respecto al trabajo investigativo debe ser enviado a La Biblioteca de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia o al correo biblioteca@libertadores.edu.co.

Este proyecto corresponde al Programa de Maestría en Educación.

**Ta-tum como herramienta Lúdico-Pedagógica para el mejoramiento de la
Comprensión Lectora**

Sandra Milena Alonso Sanabria

Nancy Yamile Gómez Manrique

John Jairo Mojica Cely

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magister en Educación

Director de trabajo:

Juan Vicente Ortiz Franco PhD

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Fundación Universitaria Los Libertadores

Tabla de contenido

Listado Tablas	8
Listado de Figuras	9
Listado de anexos	11
Agradecimientos	12
Resumen	13
Capítulo 1	21
1.1. Planteamiento del problema	21
1.2. Formulación del problema	23
1.3. Objetivos:	24
1.3.1. Objetivo General	24
1.3.2. Objetivos Específicos	24
1.4 Justificación	25
Capítulo 2	27
2.1 Estado del Arte	27
2.1.1 Antecedentes Históricos	27
2.2. Antecedentes Investigativos	28
2.2.1. Antecedentes Internacionales	28
2.2.2. Antecedentes Nacionales	36
2.2.3. Antecedentes Locales:	42

	4
2.3. Marco Teórico	48
2.3.1 Importancia de la comprensión lectora	48
2.3.2. Lectura	50
2.3.3. Niveles de comprensión lectora	51
2.3.4. Proceso lector	54
2.3.4.1. Antes de la lectura	55
2.3.4.2. Durante la lectura	57
2.3.4.3. Después de leer	57
2.4. Marco pedagógico	58
2.4.1. La lectura como método de expresión en el contexto educativo	58
2.4.2. Evaluación de Competencias en comprensión de textos:	59
2.4.3. Competencia lectora:	62
2.4.3.1 Herramientas lúdicas desde la pedagogía y gamificación.	63
2.4.3.2. Etapa del desarrollo cognitivo, psicosocial y físico en adolescentes	68
2.4.4. Plataforma Ta-tum:	69
2.4.4.1. ¿Qué es Ta-tum?	69
2.4.4.2. ¿Qué es la gamificación?	69
2.4.4.3. Descripción de las características de la plataforma Ta-tum	70
2.4.4.3.1. La Biblioteca	70
2.4.4.3.2. Los Casos	70

	5
2.4.5. Rutinas de Pensamiento	71
2.4.5.1. Para qué sirven las Rutinas de Pensamiento	71
2.4.5.2. Cómo enseñar las rutinas de pensamiento.	72
2.4.5.3. Ejemplos de rutinas de pensamiento	72
2.4.5.3.1. Compara y Contrasta.	72
2.4.5.3.2. Antes pensaba ahora pienso.	75
2.4.5.3.1. ¿Cuándo y dónde puede ser aplicada?	75
2.4.5.3.4. Consejos para ponerla en práctica.	76
2.5. Marco Legal	77
Capítulo 3	81
3. Diseño Metodológico	81
3.1.1. Enfoque de Investigación	81
3.1.2. Tipo de Investigación	82
3.1.3. Línea y grupo de investigación	83
3.1.4. Población y muestra:	85
3.1.5. Fases de la investigación	85
3.1.5.1. Fase I	85
3.1.5.2. Fase II	85
3.1.5.3. Fase III	86
3.2. Recopilación de la Información	86

	6
3.2.1. Técnicas e instrumentos de recopilación:	86
Capítulo 4	88
4.1 Análisis de resultados.	88
4.1.1. Objetivo específico 1:	88
4.1.1. Análisis del Pre-Test	88
4.1.2. Análisis del pre-test por pregunta.	90
4.2. Objetivo específico 2	93
4.2.1. Análisis de las actividades de la Plataforma Ta-tum.	93
4.2.2. Rutinas de Pensamiento:	94
4.2.2.1. Rutina de pensamiento “Compara y contrasta”	95
4.2.2.2. Rutina de pensamiento “Reconstruyendo un texto”	97
4.2.2.3 Rutina de pensamiento “Antes pensaba... Ahora pienso...”	101
4.2.3 Prueba de comprensión de lectura: “La Historia de Minerva y Aracne”:	102
4.3. Objetivo específico 3:	103
4.3.1. Análisis Post- test:	103
4.3.2. Comparativa de resultados pre-test y pos-test	105
4.3.3. Comparativo entre las respuestas del pre y post-test según las competencias evaluadas.	107
Capítulo 5	109
5. Conclusiones	109

5.1. Recomendaciones	112
Capítulo 6	113
6. Propuesta Pedagógica	113
6.1. Descripción de la propuesta	113
6.2. Justificación de la propuesta	114
6.3. Objetivos de la propuesta	115
6.3.1. Objetivo General	115
6.4. Cronograma de implementación	116
6.5. Estrategias pedagógicas	116
6.6. Actividades	117
Actividad 2	119
Actividad 3	121
Actividad 4	123
6.7. Recursos	125
6.8. Secuencia de Contenidos	126
6.9. Evaluación	133
6.10. Seguimiento	135
Referencias	136
Anexos	143

Listado Tablas

Tabla 1 <i>Niveles de comprensión lectora y características</i>	49
Tabla 2 <i>Valoración cuantitativa por cantidad de respuestas correctas Pre-test</i>	80
Tabla 3 <i>Respuestas por pregunta pre-test</i>	82
Tabla 4 <i>Análisis del pre-test por competencia</i>	83
Tabla 5 <i>Análisis Rutina de pensamiento “Compara y contrasta” Diferencias entre un Mito y una Leyenda.</i>	87
Tabla 6 <i>Análisis rutina de pensamiento “Reconstruyendo un Texto” Guatavita la leyenda del Dorado.</i>	90
Tabla 7 <i>Análisis de Rutina de pensamiento “Antes pensaba... Ahora pienso...”</i>	94
Tabla 8 <i>Resultados actividad prueba comprensión de lectura: “La Historia de Minerva y Aracne”.</i>	97
Tabla 9 <i>Valoración cuantitativa por cantidad de respuestas correctas pos-test.</i>	98
Tabla 10 <i>Diferencia porcentual en los niveles de comprensión lectora según resultados del pre y pos-test.</i>	100
Tabla 11 <i>Análisis comparativo pre-test y pos-test por competencias</i>	102

Listado de Figuras

Figura 1 <i>Niveles de lectura</i>	51
Figura 2 <i>Pasos del proceso lector</i>	53
Figura 3 <i>Proceso antes de la lectura</i>	53
Figura 4 <i>Qué hacer durante la lectura</i>	55
Figura 5 <i>Después la lectura</i>	56
Figura 6 <i>Rutina de pensamiento compara y contrasta</i>	71
Figura 7 <i>Antes pensaba ahora pienso</i>	73
Figura 8 <i>Fases del Proceso de Investigación Mixta</i>	78
Figura 9 <i>Valoración cuantitativa del pre-test</i>	84
Figura 10 <i>Montaje de actividades plataforma Ta-tum</i>	89
Figura 11 <i>Valoración cuantitativa del pos-test</i>	103
Figura 12 <i>Rutina de pensamiento llamada “Compara y Contrasta” Ta-tum</i>	124
Figura 13 <i>Rutinas de pensamiento “Guatavita la leyenda del Dorado”</i>	129
Figura 14 <i>Tabulación pregunta 1</i>	136
Figura 15 <i>Tabulación pregunta 2</i>	137
Figura 16 <i>Tabulación pregunta 3</i>	138
Figura 17 <i>Tabulación pregunta 4</i>	139
Figura 18 <i>Tabulación pregunta 5</i>	140
Figura 19 <i>Tabulación pregunta 6</i>	141
Figura 20 <i>Tabulación pregunta 7</i>	142
Figura 21 <i>Tabulación pregunta 8</i>	143
Figura 22 <i>Tabulación pregunta 9</i>	144

Figura 23 <i>Tabulación pregunta 10</i>	145
Figura 24 <i>Tabulación pregunta 11</i>	146
Figura 25 <i>Tabulación pregunta 12</i>	147
Figura 26 <i>Tabulación pregunta 13</i>	148
Figura 27 <i>Tabulación pregunta 14</i>	149
Figura 28 <i>Tabulación pregunta 15</i>	150
Figura 29 <i>Tabulación pregunta 16</i>	151
Figura 30 <i>Tabulación pregunta 17</i>	152
Figura 31 <i>Tabulación pregunta 18</i>	153
Figura 32 <i>Tabulación pregunta 19</i>	154
Figura 33 <i>Tabulación pregunta 20</i>	155

Listado de anexos

Anexo 1 <i>Prueba Diagnóstica</i>	136
Anexo 2 <i>Registro fotográfico del desarrollo de las actividades de la plataforma Tatum por parte de los estudiantes del grado octavo</i>	144

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar a Dios por obsequiarnos: la vida, la salud y la fe para continuar en nuestra lucha constante en el camino de la docencia. Gracias Dios por permitirnos culminar con este proceso académico y formativo para nuestro crecimiento profesional. Tomados de tu mano las cosas fluirán más fácilmente.

Agradecemos a nuestros padres e hijos por su inmensa colaboración, porque siempre nuestras familias están listas para darnos una voz de aliento, un abrazo, un te quiero, que son palabras con un enorme significado para seguir adelante a pesar de los obstáculos que tuvimos en el camino. Gracias familias por su apoyo incondicional.

De igual manera, agradecemos infinitamente a nuestro ateneísta, el Dr. Juan Vicente Ortiz Franco, quien desde un comienzo nos brindó sus consejos y orientaciones para iniciar este trabajo y hoy tres años después, logremos su culminación. Gracias Maestro por ser más que nuestro mentor, un ser humano: cálido, sencillo y asertivo en sus enseñanzas.

Resumen

El presente trabajo de grado titulado Ta-tum como herramienta lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora, muestra cómo un recurso tecnológico puede contribuir significativamente en el mejoramiento de la comprensión de lectura. El objetivo general planteado para la investigación fue fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de la básica secundaria del grado octavo de la I.E.D. Técnico José de San Martín, a través del uso de la plataforma Ta-tum, como herramienta lúdico-pedagógica.

A través de la plataforma Ta-tum, se generaron espacios que permitieron el aprendizaje de manera significativa y avanzar de manera lúdico- pedagógica en los procesos lectores con los estudiantes de grado octavo por medio de actividades, tales como: rutinas de pensamiento, pruebas de comprensión de lectura y producciones textuales, las cuales evidencian sus fortalezas y debilidades a la hora de leer.

Por otra parte, la metodología empleada para el presente proyecto fue mixta, el enfoque cuantitativo se llevó a cabo a través de la aplicación de un pre-test y un pos-test y el enfoque cualitativo se desarrolló mediante las secuencias didácticas y rutinas de pensamiento, para finalmente comprobar si las actividades implementadas en la plataforma Ta-tum fueron pertinentes y aportaron al aprendizaje en el mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura.

Adicionalmente, cabe mencionar que la muestra estuvo conformada por 69 estudiantes, pero es importante aclarar que el trabajo en la plataforma se desarrolló en grupos de dos estudiantes, por lo que se obtuvieron y evaluaron los resultados de treinta y cuatro trabajos.

Los resultados muestran que, a través del desarrollo y retroalimentación de las diversas actividades planteadas en la plataforma Ta-tum, los estudiantes mejoraron su capacidad de análisis, de comprensión lectora, lograron sintetizar y parafrasear textos sencillos y lo más importante

trabajaron progresivamente en los cuatro niveles de lectura (literal, inferencial, crítico y propositivo). Como conclusión general, se evidenció que el uso e implementación de la plataforma Ta-tum permitió el avance y mejoramiento del proceso lector en los estudiantes de grado octavo.

Palabras clave: Comprensión lectora, proceso lector, rutinas de pensamiento, plataforma Ta-tum, competencia lectora.

Abstract

This research work entitled Ta-tum as a playful-pedagogical tool to improve reading comprehension shows how a technological resource can significantly contribute to improving reading comprehension. The general objective raised to strengthen the processes of reading comprehension of the students of the eighth grade secondary school of the I.E.D. Technician José de San Martín, through the use of the Ta-tum platform, as a playful-pedagogical tool.

Through the Ta-tum platform, spaces were created that allowed learning in a significant way and progress in a playful-pedagogical way in reading processes with eighth grade students through activities such as: thinking routines, reading tests, reading comprehension and textual productions, which show their strengths and weaknesses when reading.

On the other hand, the methodology used for this project was mixed, the quantitative approach was carried out through the application of a pre-test and a posttest and the qualitative approach was developed through didactic sequences and thought routines, to finally verify if the activities implemented in the Ta-tum platform were relevant and contributed to learning, in the improvement of reading comprehension processes.

Additionally, it is worth mentioning that the sample consisted of 69 students, but it is important to clarify that the work on the platform was carried out in groups of two students, so the results of thirty- four works were obtained and evaluated.

The results show that, through the development and feedback of the various activities proposed in the ta-tum platform, the students improved their analytical skills, reading comprehension, they managed to synthesize and paraphrase simple texts and, most importantly, they worked progressively on the four reading levels (literal, inferential, critical and purposeful). As

a general conclusion, it was evidenced that the use and implementation of the Ta-tum platform allowed the advancement and improvement of the reading process in eighth grade students.

Keywords: Reading competence, reading process, thinking routines, Ta-tum Platform, reading comprehension.

Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, declaró en 1972 el año internacional del libro, de acuerdo con la publicación en su revista digital UNESCO (1972) menciona:

La Conferencia General de la Unesco proclamó por unanimidad Año Internacional del Libro, invitó a todos los países del mundo a que, de acuerdo con sus recursos y sus necesidades, se asocien a esta vasta empresa y hagan suyo el lema que la preside: Libros para todos. (p. 4)

Al finalizar aquel año la Asamblea General de la UNESCO y el autor Bamberger (1975) recalcan que es preciso que todo el mundo se preocupe por fomentar el hábito de leer. Este objetivo se mantuvo como uno de los cuatro puntos principales del programa de difusión del libro que la UNESCO fijó para su consecución a largo plazo.

Por otra parte, el desarrollo de la alfabetización en América Latina muestra un notable progreso en los últimos veinte años; aun así, la proporción de analfabetismo funcional es alta en el continente, esto genera un limitado acceso a oportunidades de desarrollo escolar y laboral afectando su calidad de vida. Esta situación es más compleja para los estudiantes ante demandas de la creciente interacción con textos digitales.

El siglo XXI ha sido testigo de una revolución en el conocimiento sin precedente, el autor Orellana (2018), indica “El incremento en la cantidad de información generada por el desarrollo científico y tecnológico cambió el paradigma para enfrentar las tareas más básicas” (p. 9).

El no contar con habilidades básicas de comprensión lectora tiene un impacto negativo en la vida de las personas que pueden incluso traducirse en que sus remuneraciones sean hasta un 40% inferiores a las de lectores y escritores competentes. Para la mayoría de los países latinoamericanos,

la adquisición de estas habilidades es un desafío y un impedimento frente al crecimiento económico y cultural.

De acuerdo con el autor Orellana (2018) afirma que:

Para el año 2011 había 73 millones de analfabetos funcionales en América Latina. En ese mismo año, sólo dos países de la región participaron de la evaluación Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS) que mide habilidades lectoras en estudiantes de cuarto de primaria.

En Colombia, el puntaje promedio obtenido fue de 475 puntos y en Honduras 480, ambos por debajo del estándar PIRLS de 500 puntos. En ambos países solo un 10% de los evaluados estuvo sobre los 550 puntos, y un 81% del total de evaluados estuvo por debajo del promedio PIRLS.

De acuerdo con lo anterior este bajo desempeño no sólo se observa en los estudiantes de primaria, sino que se refleja en la prueba PISA de lectura, midiendo las habilidades del desempeño de los estudiantes hace más de 15 años provenientes de 72 naciones y muestra que los jóvenes de América Latina continúan desempeñándose a niveles inferiores que sus pares de otros continentes. Pese a ello, algunos países como: Chile, Uruguay y Costa Rica muestran avances importantes en los últimos años.

Por lo tanto, como investigadores se planteó el interrogante ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora de la Básica Secundaria del grado octavo de la Institución Educativa I.E.D. Técnico José de San Martín por medio de un recurso digital?

Para el desarrollo de la investigación fue necesario un diagnóstico de estudios previos para identificar las fortalezas y debilidades de la problemática en el grupo de estudio.

Como objetivo general de la investigación se direcciona a fortalecer los procesos de comprensión lectora de estudiantes de la básica secundaria del grado octavo de la I.E.D. Técnico José de San Martín, a través del uso de la plataforma Ta-tum, como herramienta lúdico-pedagógica que permita mejorar los resultados de las pruebas externas que se aplican en la Institución.

Con el fin de evidenciar y dar repuesta al planteamiento de la investigación sobre el uso de la plataforma Ta-tum en fortalecer los procesos de comprensión lectora, se abordó una metodología mixta, se planteó así: El enfoque cualitativo, se empleó en la recolección de datos para probar la hipótesis e interpretar las debilidades y fortalezas de los estudiantes y con el enfoque cuantitativo se desarrollaron dos cuestionarios para diagnosticar los estudios previos y evaluar los contenidos.

Para el desarrollo de la investigación se abordó un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS), donde se realizaron tres fases: en la primera fase se identificaron las debilidades y falencias en el proceso lector de los estudiantes de grado octavo mediante la aplicación de un pre-test (20 preguntas) perteneciente a la cartilla Avancemos del MEN. En la fase dos se implementó el uso de la plataforma Ta-tum como una propuesta lúdico-pedagógica que permita mejorar el proceso lector con los estudiantes de grado octavo para lo cual se digitalizaron en la plataforma Tatum tres unidades con contenidos de actividades y juegos. En la Fase tres se evaluó la incidencia del uso de la plataforma Ta-tum en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo mediante la aplicación del pos-test mediante un cuestionario perteneciente a la cartilla Avancemos del MEN.

Para evidenciar los resultados del cuestionamiento anteriormente mencionado se procede con el desarrollo y aplicación de los instrumentos de diagnóstico y evaluación de forma de pre-test y post test, con la finalidad de evidenciar la mejora en los procesos de comprensión lectora y los resultados de las pruebas externas.

Como conclusión general, el recurso digital permitió en el estudio potenciar las capacidades de los estudiantes en la comprensión lectora de una manera diferente a lo tradicionalmente aplicado en la institución.

Capítulo 1

En el primer capítulo se presenta el planteamiento y la formulación del problema los cuales motivan el desarrollo de este estudio, además se proponen los objetivos que orientan el trabajo.

1.1. Planteamiento del problema

En primer lugar, es fundamental identificar los factores: socioeconómicos, políticos y culturales que influyen en la impericia de los países para salir del analfabetismo funcional. Una forma de avanzar hacia mayores logros en competencia lectora, es considerar aspectos tales como: la calidad de la formación docente de quienes enseñan lenguaje y lectura, y las actividades didácticas que se realizan para desarrollar la lectura que han demostrado incidir positivamente en niveles más altos de comprensión.

A nivel Nacional, Colombia registra índices de hábitos de lectura precarios, que se reflejan en niveles de consumo de libros y de utilización de las bibliotecas muy inferiores a los de países con altos e incluso similares niveles de desarrollo.

Además, en las evaluaciones de los estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional, se percibe un escaso desarrollo de las competencias comunicativas. Las acciones desarrolladas para superar esta problemática han resultado ineficientes, fundamentalmente porque no hay una política pública que las integre, no sólo con el propósito de mejorar su efectividad; sino también de lograr una mayor cobertura nacional. Este análisis de la situación de la lectura en Colombia se agrava por las falencias que existen en los servicios bibliotecarios y la ausencia de estrategias de promoción y fomento de la lectura, esto conlleva a que el Gobierno Nacional priorice, dentro de su estrategia de desarrollo social y cultural, la consolidación de una política de lectura, bibliotecas y escritura.

Por consiguiente, se cita al Plan Nacional de Lectura y Escritura, (2014) que plantea la siguiente información:

Aunque Colombia ha hecho esfuerzos importantes en los últimos años para mejorar los niveles de lectura de sus habitantes y para que la población escolarizada mejore sus competencias de lectura y escritura, éstos no han sido suficientes y la situación hoy es preocupante. (p.1)

Esta problemática se ha venido agudizando con los años y con el arribo de esta pandemia a nuestro país puede que los índices de lectura y escritura hayan disminuido desde 2005. El Plan Nacional de Lectura y Escritura, (2014), indica que:

Pese al gran desarrollo de la industria editorial colombiana y los avances en cobertura educativa, Colombia tiene bajos consumos de materiales de lectura. Entre el 2000 y 2005 el número de lectores decreció (de 48.3% pasó a 40.7%). En 2005, el 59% de los colombianos no leía libros. (p. 3)

En este sentido, es claro que las grandes falencias que existen dentro de los procesos de lecto-escritura y la pérdida de este hábito de consumo de lectura afecta directamente a los niños y jóvenes PNLE, (2014) manifiesta que:

Con relación a las pruebas SABER 2.009 mostraron que el 9% de los estudiantes de grado quinto, y el 4% de los de noveno se encontraban en nivel avanzado. Un 43% de los estudiantes de grado quinto, es decir, cerca de la mitad, alcanzó un nivel de desempeño mínimo en el que sólo están en condiciones de leer textos cortos y sencillos. El 21% de los estudiantes de grado quinto y el 18% de los de noveno no alcanzaron los niveles mínimos establecidos. (p. 2)

Así mismo, las cifras continúan siendo muy alarmantes cuando hablamos a nivel internacional puesto que según el PNLE, (2014). El progreso en Comprensión Lectora (PIRLS),

realizado en 2001 con estudiantes entre 9 y 10 años, Colombia obtuvo un promedio de 422 puntos, cifra inferior al promedio internacional (500 puntos) y ocupó el puesto 30 entre 35 países evaluados.

Por otra parte, la mayoría de los padres de familia de Tabio (municipio en el que se va a llevar a cabo la investigación), se dedican a las labores del campo: son agricultores, ganaderos, cuidan fincas, trabajan en los cultivos de flores de la región, son conductores de busetas, empleadas del servicio doméstico; es decir, que pasan la mayor parte del día ocupados y cuando llegan a sus casas continúan con otras actividades del hogar. En ese orden de ideas, se puede asumir que la lectura no es una prioridad en su diario vivir, por esta razón los procesos lectores los debemos desarrollar al máximo dentro de la institución, ya que los padres de familia no dedican tiempo a la lectura, por lo que se evidencia la falta de interés para fomentar el hábito de la lectura en los hijos.

1.2. Formulación del problema

¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora de la Básica Secundaria del grado octavo de la Institución Educativa I.E.D. Técnico José de San Martín por medio de un recurso digital?

1.3. Objetivos:

1.3.1. Objetivo General

Fortalecer los procesos de comprensión lectora de estudiantes de la básica secundaria del grado octavo de la I.E.D. Técnico José de San Martín, a través del uso de la plataforma Ta-tum, como herramienta lúdico-pedagógica.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar los factores que afectan el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo a través de una prueba diagnóstica que permita contar con insumos, para estructurar planes de mejora en procesos lecto-escriturales.
- Implementar el uso de la plataforma Ta-tum como una herramienta lúdico-pedagógica que permita mejorar el proceso lector con los estudiantes de grado octavo.
- Evaluar la incidencia del uso de la plataforma Ta-tum como estrategia para potenciar las habilidades y capacidades en el proceso de comprensión lectora con los estudiantes de grado octavo.

1.4 Justificación

El proyecto nace por la inmensa preocupación que tiene el cuerpo docente de la I.E.D. Técnico José de San Martín, especialmente los maestros del área de Humanidades en todo lo relacionado con la baja comprensión de lectura, y los bajos resultados obtenidos en las pruebas internas que presentan los jóvenes a través del año escolar. Son varios los factores que influyen en la falta de comprensión lectora: al parecer los estudiantes invierten el tiempo en el uso de las redes sociales, en ver televisión, en escuchar música, hablar por teléfono o en hacer otras actividades que definitivamente, no favorecen en lo absoluto los procesos lectores.

Por otra parte, la importancia de este proyecto investigativo se enfoca en hacer entender a los estudiantes y a la comunidad educativa que la lectura y la escritura son herramientas necesarias para aprovechar las oportunidades que ofrece la sociedad actual, que la lectura desarrolla el intelecto, permite ampliar los horizontes vitales, que ésta, es una de las formas de adquirir información, conocimiento, de acceder a la educación, a la cultura y por supuesto es un medio para obtener un buen empleo y por ende, una mejor calidad de vida.

De este modo el PNLE (2014) indica la siguiente información:

Una persona con capacidad de leer y escribir bien tiene mayores posibilidades de participar en la vida social, cultural y económica; y por lo tanto tiene mejores oportunidades para desarrollarse como persona y mejorar sus condiciones de vida y la de quienes lo rodean. Un país en el que su gente tiene la capacidad para leer, entender lo que lee y defender sus ideas, es un país con condiciones para alcanzar mejores niveles de desarrollo y mayor competitividad. (p. 2)

Además, es una prioridad retomar los procesos de comprensión lectora para desarrollar estrategias, actividades y tareas de forma dinámica y lúdica que permitan potenciar las habilidades

de los estudiantes, generando así, espacios académicos y didácticos con el propósito de fomentar hábitos de lectura.

El proceso lector es fundamental dentro de los conocimientos que se deben tener para avanzar en la estructura educativa, los autores Domínguez, Delgado y Ávila (2015) afirman:

La lectura ha cobrado gran importancia porque en ella se asientan las bases de la enseñanza, se adquieren conocimientos que facilita conocer todos los objetos de la naturaleza es el eje central del proceso educativo y su dominio obedece, en parte, el ingreso a la universidad y el éxito académico y profesional. (p. 22)

Estas bases son sumamente relevantes para el mundo actual, leer y escribir de manera adecuada, pueden existir muchos factores que influyen, este trabajo investigativo evidenció que el 70% de los estudiantes del grado octavo no leen adecuadamente; la mayoría están en el nivel literal y no alcanzan el nivel inferencial, ni crítico; por lo tanto es importante trabajar en el aula los procesos de lectura.

Así pues, se observa que leer no es solamente el proceso de decodificar símbolos, imágenes o textos, es un camino que tiene muchas bifurcaciones, las cuales se pueden cruzar en determinados momentos y permitir al lector conocer diferentes puntos de vista, personajes, sucesos o lugares que ocurren dentro del espacio de la lectura, y es precisamente esto lo que se invita a realizar dentro del proceso lector.

Finalmente, la investigación aborda la importancia de fortalecer los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado octavo, a través del uso de una herramienta lúdico-pedagógica digital, esta temática resulta de gran interés para la Maestría de educación, puesto que contribuye a generar alternativas de herramientas tecnológicas para desarrollar los procesos de lectura de forma didáctica y lúdica para docentes y estudiantes.

Capítulo 2

2.1 Estado del Arte

n este capítulo se presentan los antecedentes investigativos y se exponen los desarrollos teóricos, pedagógicos y legales que se tomaron en cuenta como marco de referencia para la presente investigación.

2.1.1 Antecedentes Históricos

La historia de la lectura y la escritura datan de tiempos muy antiguos según el autor Vié-Wohrer (2006) afirma que “Desde hace 100000 años que el ser humano está capacitado para hablar, pero sólo escribe desde hace 5500 años” (p. 38); para los humanos estos años son sólo una porción minúscula de su historia.

La lecto-escritura inició con el uso de los pictogramas: eran dibujos simplificados de objetos, animales o personas y se escribían sobre arcilla. Las graffias son uno de los primeros sistemas de escritura, a ésta se le denominó escritura cuneiforme se desarrolló sobre unas tablillas de arcilla húmeda, con el tiempo se empezaron a utilizar otros materiales como la piedra y el metal. En algunas tablillas, los expertos han logrado contabilizar unos dos mil signos cuneiformes diferentes. Uno de los documentos más importantes y antiguos que aún se conserva es “El Código de Hammurabi” tiene más de dos metros de altura y su contenido es de tipo legal, tiene como base la ley del Talión: “ojo por ojo y diente por diente”. (Mark, 2021).

Igualmente, el autor Vié-Wohrer (2006) afirma que “la escritura es un sistema de signos, al igual que los gestos, los sonidos y las imágenes” (p. 38). Las cuales son significadas por las culturas y grupos humanos que las crearon, también a menudo se cree que la escritura es una reproducción generada a partir del lenguaje porque siempre coexiste una “interrupción” corta entre lo hablado y lo escrito.

Debido a la relación que existe entre la lectura y la escritura, sus orígenes están igualmente relacionados. Es decir, al principio se realizaba una imagen convencional o símbolo que representaba un ser o una idea, pero no palabras o frases fijas que los signifiquen, posteriormente estas ideas ya poseen un principio de transferencia fonética, (Montealegre y Forero, 2006). Así mismo los egipcios igualmente evidencian en su escritura, principios de transferencia fonética, es decir, mediante jeroglíficos que representaban sonidos o palabras, pero no letras.

La lectura fluida ha sido tradicionalmente muy valorada en nuestro medio, existía la creencia de que el lector que podía leer en voz alta y sin problemas el texto escrito, comprendía la idea que el autor había desarrollado. El aprendizaje de la lectura y la escritura ha pasado a través de los siglos por diferentes etapas, desde los tiempos en que el conocimiento se reservaba para los dirigentes religiosos y políticos, hasta nuestros días en que “la educación es para todos”.

2.2. Antecedentes Investigativos

En el proceso de indagación de los antecedentes, se hallaron diversos trabajos documentales que abordan investigaciones referentes a los procesos de lectura y escritura.

2.2.1. Antecedentes Internacionales

A continuación, se presenta el rastreo de elementos que forman parte de las nociones teóricas internacionales precedentes a esta investigación:

Por lo anterior se cita la investigación realizada por Santander (2012), titulada Implicaciones en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura de la Universidad de Chile.

El problema planteado: ¿En qué medida el uso de un modelo de lecto-escritura determina el tipo de lector escolar?, esta tesis trata sobre los principales modelos de lecto-escritura utilizados en Chile y cómo éstos, van definiendo los tipos de lectores en el ámbito escolar. Los modelos más

utilizados en Chile son: Holístico, de Destrezas y el Integrado. El uso de estos modelos da como resultado un tipo de enseñanza exclusiva y un aprendizaje delimitado por el mismo. Según la autora, el aprendizaje de la lectura y la escritura es todo un reto para cada escuela. El desafío no sólo implica enseñar la mecánica de ambos procesos hasta su total dominio, sino hacerlo tempranamente y desarrollar “el gusto por leer”.

En esta investigación plantea tres modelos para la enseñanza de la lecto-escritura: el primer Modelo usado fue el Modelo de Destrezas, el cual está basado en los fundamentos de la Psicología conductista. Este método se basa en la enseñanza explícita de las letras, las sílabas, las palabras, las oraciones y finalmente los textos, comenzando por el dominio del código hasta la comprensión de textos más elaborados. Otro de los modelos utilizados en el sistema escolar chileno, que tiene una mirada distinta del aprendizaje, fundado en la psicología Constructivista, es el Modelo de lecto-escritura Holístico: el cual se basa en las competencias lingüísticas, comprendiendo que con el lenguaje oral se puede desarrollar la lectura y la escritura en la etapa inicial de los estudiantes.

El Modelo Holístico sostiene que este proceso se aprende mejor cuando los estudiantes se involucran con textos reales inmersos en su contexto y no a través de ejercicios aislados de su realidad o de sus vivencias; puesto que postula que la enseñanza es rica en contenidos, y cuando los intereses y propósitos de los estudiantes son considerados como factores principales para aprender a leer y a escribir es mucho más viable y pertinente su enseñanza-aprendizaje. Su mayor fortaleza es la concepción del acto de leer y escribir como algo dinámico y con sentido, no es aprender por cumplir con los contenidos asignados por el docente; sino que se aprecia como una herramienta que ayuda a conocer y explorar el mundo en el cual están insertos los estudiantes. Este modelo valora al estudiante como un ser que ya lee su entorno, lo vive y por tanto tiene la posibilidad de transformarlo.

Finalmente, el otro Modelo con el cual se trabaja es el Integrado, el cual intenta hacer uso de las estrategias de los modelos anteriores, con el fin de realizar un proceso de lecto-escritura lo más integral posible. Se caracteriza porque los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos.

Esta investigación se llevó a cabo en nueve colegios diferentes de Santiago de Chile, en los grados de iniciación escolar, en donde se hicieron pruebas prácticas con el uso de los Modelos expuestos anteriormente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas y se pudo concluir que cada institución elige el modelo a seguir, que cada profesor aplica la metodología que más le conviene según los intereses de los estudiantes y que muchos de los docentes enseñan este proceso de una forma tradicional, sin saber qué modelo están aplicando.

Como resultado del trabajo académico anterior, el aporte para la presente investigación fue la importancia que tiene la estimulación en los procesos de lectura y escritura desde la edad pre-escolar y reconocer la validez del Modelo Holístico como una forma de enseñanza de la lectura, el uso de estrategias para fortalecer los procesos de enseñanza de manera tradicional.

La investigación desarrollada por el Duarte (2012), titulada: “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector” (Doctorado) de la Universidad de Alcalá de Henares- Madrid.

El problema planteado para este estudio fue: ¿Cuál es el papel de la sociedad, de la escuela y del profesor en el contexto histórico de concreción de formación del comportamiento lector de los estudiantes de primer y segundo grado de primaria?

Esta tesis trata sobre la búsqueda del conocimiento alrededor de las prácticas lectoras desarrolladas por los profesores a través de actividades interesantes y motivadoras, además buscan

identificar las características del comportamiento lector en los estudiantes pequeños. La investigación tuvo como base cuatro ejes fundamentales: teoría y práctica pedagógica, el dominio cognitivo de la lectura, la biblioteca escolar y la construcción del comportamiento lector. Hablan de las etapas de la comprensión lectora en sus diferentes ciclos: pre-lector, lector principiante, lector en proceso, lector fluido y lector crítico. En estos ciclos evolutivos se puede entender cómo los alumnos aprenden y cómo es posible ayudarlos a entender mejor.

Por otra parte, explican qué significa el comportamiento lector: es cuando un niño manifiesta cualidades para leer y comprender lo que lee fácilmente y además es un lector frecuente que da sentido a lo que lee y por lo tanto se permite opinar dentro y fuera de su entorno: en la escuela, en su relación con los compañeros y en el diálogo con sus maestros. Son estudiantes que sienten placer por la lectura, la disfrutan, la saborean y tienen el gusto de apreciarla en diversas formas. En este trabajo de investigación podemos encontrar estrategias para mejorar el proceso lector:

- Una actividad de lectura debe ser bien planeada.
- Escoger textos a la altura del repertorio de los estudiantes.
- Hacer hipótesis y previsiones sobre el texto por leer.
- Elaborar preguntas orientadoras.
- Realizar lecturas en forma oral, en silencio, colectiva, individual y compartida.
- Estimular la clase a intercambiar ideas y a debatir lo leído.
- Usar la lectura en situaciones que promuevan su aprendizaje de modo significativo.
- Transformar al niño en lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura.

Es posible identificar las características de comportamiento de un lector competente, es aquel que siempre está estimulado a practicar lecturas, sea en clase o en el ambiente social que frecuenta, pues la lectura contribuye al desarrollo de habilidades, de atención y observación, e incentiva la organización y la expresión de ideas: también estimula el aumento e interiorización del vocabulario.

La principal recomendación que se presenta en esta investigación se refiere a las tres competencias: Despertar, Desarrollar y Sostener (DDS) comportamientos lectores para que poco a poco los beneficios de la experiencia personal puedan extenderse a lo social.

Desarrollar el comportamiento lector: significa entender que el ejercicio pedagógico no puede ser confundido con prácticas mecánicas de lectura. Se deben fomentar actividades innovadoras y creativas.

Despertar el comportamiento lector: significa desencadenar en el alumno el deseo permanente de leer y motivarlos para que perciban el proceso lector como un deleite.

Sostener el comportamiento lector: significa asegurar que los alumnos tengan actitudes lectoras consistentes, subyacentes en las prácticas pedagógicas.

Esta investigación se llevó a cabo en la Unidad de Enseñanza Básica (UEB) Menino Jesús de Praga de la Red Pública Municipal de Sao Luis-MA con los estudiantes de grado primero y segundo, en total 92 estudiantes.

De acuerdo con la información anterior el aporte para la investigación es: cómo formar estudiantes con comportamiento lector para asumir una actitud crítica ante la vida y la importancia de trabajar en el avance y consolidación de las competencias (DDS) comportamientos lectores de forma que los estudiantes adquieran interés y motivación en las practicas lectoras con el fin de

identificar las cualidades y habilidades del lector y desarrollar un comportamiento lector permanente en torno a las actividades de comprensión lectora.

Así mismo, se referencia la investigación desarrollada por el autor Salas (2012), denominada, El Desarrollo de la Comprensión Lectora en los Estudiantes de Tercer Semestre del Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Maestría) México.

El problema planteado: Conocer y describir las dificultades que presentan los alumnos del nivel medio superior, en especial los de preparatoria en relación a la comprensión lectora.

Esta tesis lo que busca es describir cuáles son las dificultades que tienen los estudiantes de tercer semestre de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el desarrollo de la comprensión lectora y además quieren proponer acciones y estrategias basadas en fuentes teóricas consultadas acerca del tema. Su mayor propósito es promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Esta investigación tuvo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes). La habilidad lectora, es una competencia evaluada en la prueba PISA, aplicada cada tres años a más de 60 países en el mundo.

En dicha prueba se analiza el rendimiento de los estudiantes en habilidades matemáticas, de lectura y de ciencias. Cabe explicar que en la evaluación PISA, existen seis niveles de desempeño que describen las habilidades de lectura y se enuncian de forma descendente: el nivel cinco, describe a los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos.

El nivel cuatro, ubica a los alumnos que pueden hallar información escondida o interpretar significados a partir del lenguaje; el tercer nivel explica que los lectores son capaces de trabajar con reactivos de complejidad moderada. El nivel dos, es para los estudiantes que responden a reactivos básicos, como los que piden ubicar información directa y realizar inferencias sencillas; el nivel uno:

describe resultados bajos para acceder a estudios superiores. Finalmente, el nivel que se encuentra por debajo del nivel uno, ubica a los alumnos con importantes dificultades para utilizar la lectura como una herramienta para la construcción del conocimiento. De acuerdo con los resultados PISA, en el año 2000, México se posicionó en el nivel 2 con 422 puntos.

La investigación se llevó a cabo en cinco etapas: la primera etapa fue la problematización de la comprensión lectora, en donde se aplicó un cuestionario a los docentes que enseñaban comunicación y lenguaje. La segunda etapa fue de diagnóstico, en donde utilizaron cuestionarios y lecturas. En la tercera etapa trabajaron en la explicación de la propuesta de las estrategias de enseñanza- aprendizaje, que promovieron el desarrollo de la comprensión lectora.

La aplicación de la estrategia fue la actividad que se llevó a cabo durante la cuarta etapa del proceso metodológico, para ello, fue necesaria la aplicación de un texto literario y un cuestionario para que los alumnos identificaran las actividades que ponen en práctica al momento de leer y analizar diferentes textos. Durante la quinta y última etapa del proceso metodológico, se llevó a cabo una evaluación de la propuesta diseñada para reflexionar y culminar así con el trabajo.

Esta investigación, se realizó con el grupo 312. Trabajaron la mayoría de los ejercicios con 42 estudiantes que cursaron la unidad de aprendizaje de literatura durante el tercer semestre, en el período escolar de agosto a diciembre de 2010.

Por lo tanto, el aporte para la presente investigación es identificar y llevar a la práctica las estrategias: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales como estrategias metodológicas que promueven y desarrollan la capacidad de comprensión lectora.

Las estrategias preinstruccionales: o antes de la lectura, son las que ayudan a los estudiantes a suponer qué van a leer, para qué y por qué, son las que permiten ubicarlos en el contexto,

recuperar los conocimientos previos que poseen e identificar el proceso de lectura más adecuado para cada contenido. Algunas estrategias propuestas antes de la lectura con posibilidad de efectos positivos; hojear el texto, examinarlo (leer títulos, subtítulos y observar las imágenes de este mismo) establecer los objetivos de la lectura, activar conocimientos previos (textuales), lluvia de ideas, elaborar preguntas guía, buscar la intención del autor en el texto.

Las estrategias coinstruccionales: o sea durante la lectura, sirven para que los alumnos identifiquen y relacionen ideas o palabras clave con base en los objetivos que se buscan, es necesario no perder de vista la finalidad y el sentido del texto. Además, contribuyen a supervisar, controlar el proceso de comprensión de lectura y a solucionar dificultades a través de la reflexión, las preguntas, consultas y relectura. Ejemplos: hacer preguntas literales, preguntas exploratorias, la cual hace referencia a los significados, implicaciones e intereses del lector; identificar la idea principal, utilizar el subrayado, elaboración de un mapa conceptual sirve para identificar y relacionar jerarquías, hallar palabras clave y establecer relaciones.

Finalmente, las estrategias posinstruccionales: (para después de la lectura) ayudan a que el estudiante pueda recapitular lo leído. Ya sea de manera parcial o global, valorar el contenido del texto, dar su opinión crítica, argumentar su posición frente a la lectura, identificar los nuevos conocimientos a partir de la misma. Algunas estrategias son: elaborar resúmenes, buscar el significado de las palabras desconocidas, redactar un informe final. Además, pueden parafrasear la lectura a través de una síntesis, elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales. En general, debemos trabajar lo referente a los procesos cognitivos superiores como son: la semántica, la sintáctica, la parte morfológica y léxica, ya que son grandes falencias que presentan actualmente nuestros educandos.

2.2.2. Antecedentes Nacionales

A continuación, se presenta el rastreo de elementos que forman parte de las nociones teóricas nacionales precedentes a esta investigación.

La primera referencia tomada es la investigación realizada por Muñoz (2015), titulada La comprensión lectora a través del uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) (Maestría) de la Universidad de Tolima.

El problema planteado: Cómo mejorar la comprensión lectora a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Esta tesis lo que busca es implementar el uso de las TIC como herramienta pedagógica para mejorar el nivel de comprensión de lectura en los estudiantes de grado séptimo de la I.E.D. Técnico Mariano Melendro. La preocupación surgió por pésimos resultados en las pruebas SABER de los grados quinto y noveno. En el año 2015 se tomaron como objeto de investigación los grados (701-702 y 703) a quienes se les aplicó un instrumento de detección de dificultades en los procesos de lectura y escritura, concluyendo que el 73% de los estudiantes se encuentran con un desempeño bajo. Las preguntas que logran resolver son de tipo literal; no logran dar respuestas a preguntas de nivel inferencial.

Como propuesta pedagógica usaron el “Reto L” que es una herramienta informática en donde se encuentran lecturas digitales, guiadas por un personaje animado en cada nivel del juego. En donde se reconoce que el docente juega un papel fundamental en el proceso, ya que es la persona que crea, edita o elimina las lecturas.

En esta investigación destacan las características de las TIC: como la inmaterialidad (emplear varios elementos a la vez), la interactividad (la cual permite la interacción entre maestros

y estudiantes) y la innovación: que busca contenidos nuevos y acordes a los avances de la tecnología, que contengan calidad de imágenes y sonidos y que de esa manera sean apropiados para las edades con las cuales se va a trabajar. Y digitalización (que permitan su manejo desde diferentes dispositivos).

Como parte de la metodología tuvieron en cuenta a los (26) estudiantes de grado 7^a A quienes les aplicaron las guías didácticas virtuales. Los estudiantes de 7b (26) estudiantes, a quienes les adjudicaron las guías didácticas físicas y los (25) alumnos de 7c, con quienes sólo se desarrollaron los ámbitos conceptuales trabajados en los dos grupos anteriores sin intervención, ni uso de las TIC. Los temas que manejaron las guías fueron: el cuento, la fábula, mitos, leyendas y novela. Para el desarrollo de esas guías se manejaron cinco momentos: el primero fue la sensibilización, en donde por medio de una canción, una imagen u otra actividad se motivaba el tema. El segundo momento era de comprensión e interpretación: se abordaban los temas tratados y las actividades; el tercer momento era el análisis de la temática. El cuarto momento era el de producción del estudiante, quien debía construir conocimiento a partir de actividades específicas y el quinto y último momento era cuando los estudiantes debían evaluar los conocimientos aprendidos en la guía didáctica.

Evidentemente, los estudiantes del curso 7^a mostraron mejores resultados en el desarrollo de la guía; ya que ellos tuvieron acceso a videos, imágenes, sonido, programas de Power Point, que les permitieron hacer las actividades de manera interactiva e interesante. Es decir, que estos jóvenes usaron las TIC: computador, video beam, parlantes. Estos resultados evidencian que la utilización de las TIC en cualquier ambiente académico contribuye al mejoramiento de los procesos de comprensión de lectura. La población objeto de esta investigación fueron los 77 estudiantes de grado séptimo de la I.E.D Técnico Agropecuario Mariano Melendro de la ciudad de Ibagué.

El anterior estudio aporta evidencias para esta investigación frente al uso correcto de las TIC en las aulas y en cualquier proceso pedagógico, resultan fundamentales. La aplicación de la estrategia Reto L como herramienta lúdica pedagógica efectiva en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora, nos brindó la ruta para la aplicación del recurso digital contemplado en el desarrollo de este trabajo.

Por otro lado, se referencia la investigación realizada por el autor Machado (2018), en su tesis de maestría La influencia de la familia en el fortalecimiento de los procesos lectores de la Universidad de Medellín.

El problema planteado: **Cómo influye la familia en el desarrollo y fortalecimiento de los procesos lectores de los estudiantes, luego de la participación de esta en la “Escuela de Padres”**

Uno de los objetivos de la presente investigación es: fortalecer los procesos lectores de los estudiantes a través de estrategias didácticas, donde se cuente con la influencia y/ o participación de los padres de familia.

El otro propósito del trabajo es: Fomentar el hábito lector en la familia a través de la estrategia “Escuela de Padres” a través del cual se motiva e involucra a los padres de familia como eje fundamental de los procesos lectores y académicos de sus hijos en la Institución Educativa, para el caso la I.E.D. La Milagrosa de Abriaquí- Antioquia, destacando así el papel de la familia, como base primordial de la sociedad, de igual forma se explica a los acudientes, cuál es su función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y se les motiva para que actúen como padres educadores y no como jueces del proceso educativo.

La metodología del proyecto consistió en realizar una serie de talleres que promovieron la lectura entre padres e hijos, para alcanzar de esa forma el objetivo de mejorar las competencias

lectoras en los estudiantes. Los talleres de lectura se enfocaron en tres aspectos fundamentales: la Familia, cuyo propósito fue el reconocimiento de los roles de cada uno de los integrantes y la importancia de una sana convivencia de sus integrantes.

El otro aspecto fue la relación familia-escuela, a través de la cual se enseñó a los padres sus deberes y derechos en la escuela, lo importante y positivo de su participación en las actividades propuestas y su incidencia directa en el desempeño académico de sus hijos. El último aspecto que se trabajó fue la Familia Lectora, a través de la cual se demostró, no sólo la importancia de fomentar el hábito lector desde el hogar y la práctica de éste en todos los integrantes de la familia; sino que también permitió enseñar algunas estrategias para llevar a cabo en casa el fomento de la lectura, teniendo en cuenta la edad del lector y sus gustos particulares al elegir sus textos.

En total, se realizaron tres sesiones, cada sesión estuvo compuesta por cuatro talleres, para un total de doce talleres, trabajados con los padres mediante la estrategia “Escuela de Padres”, logrando así la participación constante de ellos. Los talleres se realizaron con una periodicidad de un taller semanal. Al finalizar cada sesión se analizaron los logros, teniendo en cuenta la participación e intereses de los padres asistentes; registrando la información obtenida en un diario de campo, en el que se evaluaron las tres sesiones que componían cada taller: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre, para que al finalizar se dieran unas conclusiones generales.

El estudio anterior aporta al presente trabajo investigativo, la importancia de involucrar a todos los actores que hacen parte del proceso de enseñanza aprendizaje, y destaca la participación activa y colaborativa en el desarrollo de las actividades de la institución, generando espacios de estudio con el fin de promover los hábitos de lectura y actividades en la comunidad educativa.

Otra investigación que se toma como referencia es la realizada por los autores Vaquero y Ortiz (2017) que lleva como título: Propuesta de implementación del cuento como herramienta didáctico-pedagógica para mejorar los niveles de comprensión lectora Universidad de Sincelejo-Sucre.

El problema planteado: Cómo puede el cuento como herramienta didáctica pedagógica mejorar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de grado quinto del Centro Aguas Vivas, municipio Sahagún- Córdoba.

Esta intervención pedagógica fue planteada por los docentes de lengua castellana, al analizar los bajos resultados obtenidos en las pruebas internas y estatales que presentan anualmente los estudiantes del Centro Educativo “Aguas Vivas”. Concretamente, la metodología del proyecto consistió en usar como herramienta principal “el cuento” para intentar mejorar el proceso lector con los alumnos de grado quinto. Para el desarrollo de las actividades tuvieron en cuenta los tres niveles de lectura: Nivel Literal: es el reconocimiento de todo aquello que está explícitamente en el texto, es la información que se encuentra dentro de la lectura. La comprensión literal es el primer paso para lograr un buen proceso lector, es importante enseñar a los estudiantes a identificar esta información relevante (idea principal, personajes, identificar relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, reconocer las secuencias de una acción).

Nivel Inferencial: o interpretativa, se ejerce cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan predicciones sobre el contenido del texto a partir de imágenes o del título. Estas expectativas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo.

Es la verdadera esencia de la comprensión lectora; ya que es una interacción constante entre el lector y el texto: aclarando dudas, consultando significados de palabras desconocidas y

relacionando conocimientos previos con los adquiridos en la lectura. En esta parte del proceso es fundamental el rol del docente como orientador y guía de las actividades.

Nivel Crítico: o profundo, implica una formación de juicios propios con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal con argumentos propios de acuerdo al bagaje y a la cultura literaria de cada niño. De esta forma un buen lector puede deducir, expresar opiniones y emitir juicios de valor (lectura crítica). Este nivel de lectura lo que busca es enseñar a los alumnos a juzgar los contenidos de los textos bajo un punto de vista personal, distinguir un hecho de una opinión, emitir un juicio frente a un comportamiento y analizar la intención del autor.

El proceso se distribuyó en tres fases: en la primera fase se habló de la importancia de la comprensión de lectura como competencia básica del aprendizaje. En la segunda fase realizaron jornadas en donde emplearon estrategias lúdicas para buscar el mejoramiento de los procesos lectores y finalmente, establecieron las estrategias puntuales a implementar en el diseño curricular de dicha institución.

Esta investigación fue realizada con los estudiantes de grado quinto de primaria del Centro Educativa Aguas Vivas del municipio de Sahagún Córdoba.

El aporte del trabajo investigativo fue destacar el valor de “El Cuento” como una estrategia pedagógica para: leer, para conocer, para mejorar el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y para que los estudiantes sean capaces de realizar sus propias construcciones literarias. Es fundamental que todos los docentes conozcan y desarrollen en los estudiantes actividades encaminadas a fortalecer y desarrollar los niveles de comprensión lectora.

2.2.3. Antecedentes Locales:

A continuación, se presenta el rastreo de elementos que forman parte de las nociones teóricas locales precedentes a esta investigación:

Por lo tanto, se toma como referencia la investigación realizada por el autor Torres (2017), *Aprender a Pensar y Reflexionar: Propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora de la Universidad Externado de Colombia*.

El problema planteado: **Cómo incide el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de lectura en los estudiantes de grado séptimo, Colegio Cambridge.**

Esta tesis se centra en la enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas de la lectura para contribuir en el desarrollo de competencias de comprensión lectora. En el colegio Cambridge también se evidencian los muy bajos resultados en las pruebas: PISA (Program for International Student Assessment) y Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS); ante dicha situación las directivas y los docentes de español implementaron estrategias como: el plan lector y la creación del área de “Lectores Competentes” pero esto no fue suficiente. Según Mateus (2014) la metacognición es un concepto que surge de estudios sobre el proceso de aprendizaje, desde una postura constructivista y cognitiva; tiene sus antecedentes en la teoría de la autorregulación por Vygotski, quien considera que el lenguaje es la materia prima del pensamiento. La Metacognición es un proceso mental que posibilita el conocimiento.

En este trabajo se muestra cuáles son las estrategias cognitivas y metacognitivas que se pueden desarrollar en el proceso lector: Antes/ planeación (establece el propósito de la lectura, considera los conocimientos previos, anticipa el tema o lo infiere a partir del título y planea posibles estrategias a emplear en el ejercicio lector).

1. Durante/Supervisión:(formula hipótesis y predicciones sobre el texto; formula preguntas sobre lo leído, aclara posibles dudas, relee partes confusas, consulta el diccionario, piensa en voz alta para asegurar la comprensión, crea imágenes mentales para visualizar descripciones vagas, usa la estructura y organización interna del texto, selecciona información usando el subrayado, esquemas y notas).

2. Después/Evaluación: se realiza al finalizar la tarea, es la valoración de los procesos y de los productos. Se infiere la macroestructura (la gramática, la semántica, el contenido, el tema las ideas principales y secundarias), hace resúmenes, formula y responde preguntas, utiliza organizadores gráficos, construye el significado global del texto. La intervención se desarrolló en el Colegio Cambridge, ubicado en el municipio de la Calera, con estudiantes de grado séptimo que oscilan entre 12 y 13 años.

La anterior investigación explica la importancia de aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas “Antes, Durante y Después” dentro del proceso lector y muestra cómo los resultados mejoran de manera sustancial. Los lectores ya no son simples lectores; sino que se convierten en lectores expertos, capaces de hacer su propio monitoreo, su propia planeación y evaluación, además del avance en este aspecto, los alumnos deben mejorar los resultados en los diferentes Niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual) hasta ser capaces de producir y proponer sus propios textos.

Por otra parte, se cita la investigación realizada por el autor Herrera (2014), titulada Desarrollo de la comprensión de lectura mediante la utilización de estrategias lúdicas de la Universidad Libre de Colombia.

El problema planteado fue: Cómo desarrollar la comprensión de lectura mediante la utilización de estrategias lúdicas con los estudiantes de ciclo 3B de la I.E.D. República de Colombia.

En esta investigación educativa se aplicaron una serie de estrategias lúdico- pedagógicas que contribuyeron con el mejoramiento de la comprensión de lectura de estudiantes-adultos.

Es interesante ver el enfoque y la finalidad que tiene el proceso lector en este trabajo. Se debe tomar la lectura como medio y no como fin de la educación; no sólo se debe leer para responder unas preguntas y pasar el quiz, se debe leer para la vida, para culturizarnos, para conocer más acerca de un tema. El desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas son el garante para un excelente desempeño en la vida profesional, otra frase que me impactó fue “la lectura, la escritura y la oralidad son procesos que se convierten en el eje transversal de la escuela”. Sin lugar a duda, la lecto-escritura es la base fundamental para alcanzar el éxito escolar.

Este trabajo se desarrolló en varias etapas:

La primera etapa fue de diagnóstico, donde se corroboraron las deficiencias en la comprensión de lectura.

Luego hicieron ejercicios de adaptación a la “Lectura Ligera”: comprendida como lectura de textos cortos, cuentos breves de muy fácil comprensión.

En la tercera etapa trabajaron observación y análisis de textos breves del libro de Daniel Cassani llamado “Para ser Letrados”, ejercicios lúdicos encaminados a mejorar la comprensión de textos. (Retención de información, interpretación de la información, observación de imágenes).

Lectura de textos en voz alta, lectura mental individual, grupal, en donde se evalúa entonación, conocer y respetar los signos de puntuación al leer. Adquisición de nuevo vocabulario.

También trabajaron una actividad llamada: “Importancia del título”: se les da un título bien particular y se les solicita que infieran el tema y el contenido del texto, luego leen y finalmente confrontan las predicciones con el contenido real del mismo.

Bosquejo e identificación de “Palabras clave”: deben ojear los textos de manera superficial e intentar hallar la idea principal y las palabras clave del texto. Con este ejercicio se pretende practicar lectura rápida.

Introducción a textos literarios: se leen cuentos y fábulas populares. Una vez realizada la lectura, los estudiantes realizan su propia versión del texto leído. Este ejercicio permite escribir de manera fluida y abierta.

Reconocimiento de tipos de texto: se les asignan diferentes tipos de lecturas (cuentos, leyendas, poemas, noticias, textos científicos) para que identifiquen su tipología y sus características.

Análisis de fábulas, aclarar el concepto de moraleja y hablar sobre los valores y antivalores del ser humano.

Lectura de “Textos Dañados”: se hace la lectura de textos que contienen letras y números, textos en desorden, textos tachados y cada estudiante debe transcribir uno de esos textos, pero en forma correcta, en el menor tiempo posible. Finalmente, se les solicita que realicen un párrafo de un tema libre en el cual hagan uso de alguno de los códigos vistos. El fin de esta actividad es poner a prueba el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro.

Ejercicios de observación y retención: Armando historias: se les asignan a diferentes grupos una serie de palabras de diferentes categorías gramaticales (verbos, adjetivos, sustantivos, adverbios) y ellos deben escribir historias sencillas en corto tiempo.

Producción de textos libres: La población con la que se desarrolló el proyecto son hombres y mujeres entre los 17 y los 50 años quienes se encontraban cursando el Ciclo 3B, (equivalente a grado séptimo) en la jornada nocturna del Colegio República de Colombia en el barrio la Estrada.

El aporte de este antecedente para la presente investigación es la importancia de la planeación de las actividades de lectura, y adecuado proceso de control y evaluación, generando estrategias y propuestas de forma lúdica y dinámica permitiendo la articulación del juego y la lectura, con el fin de evitar ejercicios en torno a rutinas tradicionales.

A continuación, se referencia la investigación realizada por Murcia (2017) titulada, La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en el uso de las TIC Universidad Pedagógica Nacional.

El problema planteado: Cómo fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Hernando Durán Dussan a través del uso de recursos didácticos y apoyados en las TIC.

Este trabajo se desarrolló con base en un proyecto de aula denominado: “El bosque de los monstruos”, el cual tiene como propósito fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes, a través de los recursos didácticos apoyados en TIC y se verá evidenciado en la creación de una página web donde se mostrarán los recursos desarrollados en este proceso. De igual forma se publicarán algunas de las producciones textuales que los estudiantes realizarán.

Este proyecto investigativo se desarrolló en cuatro fases:

Primera Fase (6 semanas): trabajaron con un libro álbum que es una forma de relacionar los textos y las ilustraciones. En este tipo de ejercicio lo que se pretende es que los estudiantes resuelvan contradicciones, completando partes de la historia y que hagan una relación entre: código, imagen y texto, es decir que se reconocen referencias intertextuales, se exploran detalles y se les da

un significado. De esta manera iniciaron con la construcción de un sitio web a través de Wix, en donde utilizaron aplicaciones como: Giphy, Educaplay, Youtube, Power Point y Powtoon.

Segunda Fase (2 semanas): en esta parte tomaron como eje central la creación de cuentos de manera virtual. Primero leyeron cuentos de terror en forma grupal y oral y después realizaron ejercicios lúdicos que tenían como objetivo analizar las narraciones en el nivel: literal, inferencial y crítico.

Tercera Fase (6 semanas): aquí los jóvenes de grado octavo tomaron como eje articulador la Novela. Más exactamente leyeron y trabajaron la novela llamada: “Los Años Terribles” de Yolanda Reyes, elaboraron historietas y cómics haciendo uso de Pixton y Toondoo.

Cuarta Fase (2 semanas): este fue el ciclo final y lo dedicaron a la reflexión de las lecturas y a evaluar el uso de los recursos didácticos apoyados en TIC; además les dieron a los jóvenes un espacio para que hicieran propuestas de qué otras herramientas tecnológicas podrán usar para fortalecer sus habilidades de comprensión lectora.

Este proyecto fue desarrollado con 39 estudiantes del grado octavo de la I.E.D. Hernando Durán Dussan, estudiantes que oscilaban entre los 13 y los 14 años.

El aporte de esta investigación al presente trabajo es resaltar la importancia del uso de diferentes herramientas tecnológicas en los procesos de lecto-escritura, los maestros deben ser conscientes que esta es una era digital en la que la capacitación y el manejo del uso de las TIC es fundamental. Se ha demostrado de diversas formas que los jóvenes trabajan con mayor motivación e interés cuando se les da libertad para usar en sus actividades diferentes herramientas tecnológicas. Es importante resaltar que durante toda la investigación trabajaron en el desarrollo y mejoramiento de los tres niveles de lectura a nivel: textual, intertextual y crítico.

2.3. Marco Teórico

Para el desarrollo del siguiente capítulo se realizó una búsqueda de diferentes autores y fuentes que permitieron contextualizar cada uno de los conceptos de manera teórica frente a la realización del proyecto.

2.3.1 Importancia de la comprensión lectora

Inicialmente es fundamental tener en cuenta la definición del concepto de la comprensión lectora, según el libro Aprendizaje de la lectoescritura, “Leer significa más que descifrar letras, también implica comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar de la lectura” (Camargo et. al, 2013). Así mismo se complementa la definición de acuerdo con el autor Snow (2002) quien indica que “Leer es un proceso simultáneo de extraer y construir significado a través de la interacción con el lenguaje escrito” de manera desagregada el autor evidencia dicho proceso de la siguiente forma:

- **Proceso:** Es un proceso, porque involucra un conjunto de actividades que, al practicarse repetida y progresivamente, iniciando con lo fácil y avanzando a lo difícil logra que el lector demuestre su comprensión.
- **Simultáneo:** Es simultáneo porque involucra un constante ir y venir de palabras y conocimientos. Se activan y recuperan saberes que ya se tenían, mientras se elaboran y almacenan nuevos conocimientos.
- **Interactiva:** Es interactiva porque involucra al lector, el texto que lee y el contexto en el que se encuentra el lector y el texto. Esta relación cambia constantemente, de tal manera que la experiencia es distinta de un lector a otro y en el mismo lector en varios momentos de su interacción con el texto.

- Lenguaje escrito: Un elemento fundamental de la comprensión es el lenguaje escrito. El éxito de la comprensión lectora depende, entre otros, de que el lector domine el idioma en el que está escrito el texto y pueda decodificarlo”.

Desde otro punto de vista del autor Vallés (2005). A través de su artículo comprensión lectora y procesos psicológicos, conceptúa la comprensión lectora de la siguiente manera:

Es considerada como un producto y como un proceso. De este modo, entendida como producto sería el resultado de la interacción entre el lector y el texto. Este producto se almacena en la memoria a largo plazo (MLP) que después se evocará al formular las preguntas sobre el material leído. En esta perspectiva, la memoria a largo plazo y las rutinas de acceso a la información cobran un papel muy relevante y determinan el éxito del logro que pueda tener el lector. (p.50)

Sumado a lo anterior, el autor nos deja ver que la comprensión lectora es considerada en torno a diferentes dimensiones que a continuación traemos a colación.

Existen numerosas definiciones acerca de lo que se entiende por lectura. De acuerdo con los diferentes modelos teórico-explicativos la comprensión lectora es conceptuada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, tal y como se ha referido en las líneas anteriores. (Vallés, 2005, p.50)

Teniendo en cuenta los anteriores conceptos, la importancia de la comprensión lectora se deja ver a través del aporte del autor Camargo, et, al. (2013) quien indica, “La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” y amplía su concepto con la siguiente afirmación:

Leemos para informarnos o para aprender sobre múltiples temas; también para conocer las opiniones de otros y compartirlas o rechazarlas. Otro propósito es disfrutar de la lectura por entretenimiento, ya que de esta manera viajamos sin salir de casa, conocemos lugares, personas reales o fantásticas y experimentamos sensaciones y emociones. Todos estos propósitos sólo son posibles si comprendemos lo que leemos. (p. 91)

De esta manera, se concluye que la comprensión lectora es un proceso de gran importancia en la enseñanza de todas las áreas del conocimiento. A través de los diferentes textos se tiene la posibilidad de enriquecer y aprender nuevos conceptos, establecemos diferentes interacciones entre los elementos, analizamos y descubrimos el por qué y el para qué de cada una de las lecturas propuestas en los diferentes momentos de la vida.

En resumen, leer es un proceso productivo en el que cada niño, joven o adulto comprende el significado de la lectura de acuerdo con sus conocimientos, su cultura, costumbres e ideología, por lo cual cada sujeto lee a su propio ritmo, teniendo en cuenta la complejidad del texto, asimilando, interiorizando y permitiéndole reelaborar el texto para crear su propio concepto, e involucrando así un proceso de comprensión lectora.

2.3.2. Lectura

Leer es una construcción de los sentidos de un texto, supone una interacción entre texto y lector. Según la definición que brinda la Universidad de Antioquia (2020) nos manifiesta que:

Leer es una práctica cultural que tiene lugar en un determinado contexto, a partir del cual el significado se construye. En la escuela, la lectura constituye, junto con la escritura, uno de los principales objetos de la educación formal. Además, por ser un medio para el acceso al conocimiento, se constituye en la base de los aprendizajes que se realizan en las distintas

áreas. Enseñar a leer es, por lo tanto, contribuir al desarrollo de estrategias que permitan comprender lo que se lee, y ésta es una de las funciones básicas de la educación.

Así mismo, el autor Martínez (2015) define la lectura como “un eje básico transversal para todos los aprendizajes que se realizan... Pero la lectura no se desarrolla espontáneamente; sino que implica otros saberes y acciones, por lo tanto, es también un contenido de enseñanza” (p. 4).

De esta manera, se considera que el objetivo principal del proceso de enseñanza de la lectura es preparar el desarrollo de competencias las cuales son necesarias y se conocen comúnmente como saber leer y escribir, ser capaz de comunicarse, pensar críticamente, razonar en forma lógica y utilizar los avances tecnológicos del mundo actual. Así mismo el autor Martínez (2015) plantea que:

Para lograr estos aprendizajes es necesario instalar espacios en el aula donde la lectura ocurra, donde la experiencia de intercambio, la implicación personal en relación con los textos y la recreación de otros mundos y el goce tengan lugar. (p. 4)

El proceso que implica la lectura se aprende leyendo, por lo tanto, se tienen que propiciar momentos pedagógicos, al mismo tiempo que busca conformar una comunidad. Una comunidad de lectores que vaya creciendo con la experiencia lectora. Paralelamente, el proceso de escritura se relaciona con la lectura, es su consecuencia necesaria y al mismo tiempo el medio para retroalimentar los conocimientos que se van obteniendo.

2.3.3. Niveles de comprensión lectora

En la siguiente matriz se abordaron los niveles de comprensión lectora y sus características según los autores Bromley y Carrión-Barco (2021) la importancia de desarrollar actividades en torno a la comprensión lectora teniendo en cuenta factores los cuales determinan cada nivel de comprensión y lectora.

Tabla 1*Niveles de comprensión lectora y características*

Niveles de comprensión lectora	Respuesta	Características
Nivel Literal	Explícito en el texto	Es el nivel más sencillo de comprensión, consiste en comprender todo lo que aparece explícito en el texto. Se denomina también nivel textual.
Nivel Inferencial	Implícito se debe deducir	Se produce una interacción entre el lector y el texto. Se activa el conocimiento previo del lector y se relaciona con el contenido del texto. Se interpreta la información literal y se sacan conclusiones, aunque no aparezcan explícitas en el texto. También se llama nivel intertextual.
Nivel Crítico	Expresa opiniones y se emiten juicios	Es el nivel más alto de comprensión, implica realizar una lectura analítica y reflexiva del texto para emitir juicios críticos sobre lo que se lee y asumir una posición (opinión) frente a la información que se presenta. Se comprenden razones y se hacen deducciones.

Nota. Esta tabla muestra los niveles de comprensión lectora y características. Elaboración propia.

Los niveles de comprensión lectora hacen referencia a la manera como los lectores operan con los textos y establecen con ellos sus transacciones.

Según el autor Cervantes (2017) indica que “es posible abordar tres niveles en la categoría comprensión lectora: literal, inferencial y crítica” (p. 4), en este sentido la categoría literal, según los autores Rivera (2015) y Macías (2016) coinciden en afirmar que “leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Solicita respuestas simples, que están explícitas (escritas en el texto, pero requiere que conozcas las palabras” (p.56).

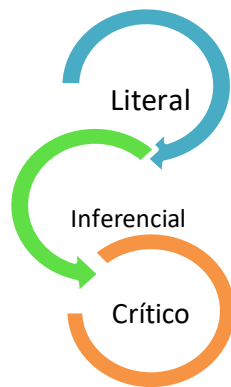
De esta manera, el segundo nivel de lectura interpretativa o inferencial aporta la siguiente información:

Este exige mayor participación del lector, quien deberá inferir lo no dicho en el texto, encontrando qué quiere decir y qué calla; reconociendo que el texto implica lo dicho, explícito, y lo no dicho, implícito. (Rentería, 2018, p.4) y (Pinto, 2019, p. 279), por lo cual este tipo de lectura se traduce en lo que se conoce como comprensión lectora.

Por lo tanto, “la lectura crítica requiere que el estudiante use ideas e informaciones explícitamente planteadas en el texto; que emplee su intuición y experiencia personal como base para hacer conjeturas e hipótesis”. (Soto, 2008, p. 177) y (Salas, 2011, p. 5), es decir que Comprende en su totalidad los dos niveles anteriores.

Figura 1

Niveles de lectura



Nota. Niveles de comprensión de lectura, en un contexto general. Elaboración propia.

Es importante destacar el vínculo de la lectura crítica con la escritura: sólo la escritura permitirá dotar una estructura cohesiva y coherente de esa valoración crítica del texto leído. Por lo tanto, si se pretende evaluar, de manera efectiva, la calidad de la interpretación de un texto

complejo, el mejor reto será escribir sobre él (Barthes, 1989). En el nivel Crítico se emiten juicios sobre el texto leído, que se aceptan o rechazan, pero con fundamentos.

2.3.4. Proceso lector

Este proceso puede definirse como el camino, los pasos que siguen las personas al leer y que les permite comprender. Lo que sucede en este camino o pasos que se den al momento de leer es lo que determina que una persona comprenda bien un texto o que se le dificulte. Estos pasos o etapas son conocidas como: *Antes de leer, durante la lectura y después de la lectura*. Están relacionados con procesos mentales, estrategias y actividades que facilitan transitar por este camino y alcanzar la competencia lectora (Goodman, 1982).

El proceso lector es una cadena de operaciones mentales. La lectura no es una acción única, funciona de manera global. Sin embargo, desde que vemos las letras y palabras escritas hasta que logramos comprender en su totalidad la información presentada, tienen lugar una serie de acciones cognitivas que conforman los procesos lectores (Jarque, 2010). Algunas personas consideran que es hasta el momento de leer cuando los estudiantes pueden comprender. El CNB (2014) indica que “ahora se sabe que antes de leer las personas pueden iniciar su proceso de comprensión” (p. 6). Por esta razón, los buenos lectores los que comprenden lo que leen, realizan de manera automática este proceso, es decir, siguen los tres pasos que se muestran a continuación:

Figura 2

Pasos del proceso lector



Nota. La figura muestra los pasos que el lector debe tener en cuenta durante el proceso de la lectura.
Elaboración propia.

2.3.4.1. Antes de la lectura

Es fundamental el establecimiento de rutinas específicas que puedan servir a la hora de iniciar los procesos lectores Min Educación de Guatemala (2012) plantea que:

La etapa antes de leer puede definirse como el momento previo a la lectura que consiste en la realización de actividades relacionadas con el contenido de ésta. Algunos autores comparan esta etapa con “encender la luz” para al momento de leer, estar con mayor capacidad para ver los elementos importantes que hay en el texto. (p.42)

En este sentido el antes de leer está ligado al interés o curiosidad que genera el texto al posible lector, así mismo plantea la siguiente ruta que ilustra los pasos de la lectura.

Figura 1

Proceso antes de la lectura



Nota. La figura plantea acciones que se deben tener en cuenta antes de iniciar una lectura.

Elaboración propia.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que es una etapa donde la mente realiza una serie de actividades, para empezar a leer con una idea de lo que puede haber dentro del texto. Estas actividades desarrollan las siguientes destrezas lectoras:

Identificar el tipo de texto: Antes de leer se debe examinar la lectura y así entender el tipo de texto y sus características principales para esto se deben realizar distintos ejercicios, el Ministerio de Educación de Guatemala (2012) propone “observar las ilustraciones, fijarse en las distintas partes de la lectura, la forma de los párrafos, leer los primeros dos párrafos” (p, 42), de acuerdo a esto, si los estudiantes saben qué tipo de texto es, se formarán una idea de su contenido, sabrán qué es lo que encontrarán.

Establecer el propósito de la lectura: Se trata de dar respuesta a diferentes interrogantes el principal es ¿para qué voy a leer? Si los estudiantes tienen claro qué esperan alcanzar mediante la lectura, ésta adquiere un sentido y la aprovecharán mejor. Es muy importante que el estudiante establezca el propósito de la lectura: aprender acerca de un tema, utilizar la información para una tarea, resolver un problema o hacer una investigación, comprender y disfrutar.

Activar los conocimientos previos: Es decir, lo que saben, conocen y han vivido en relación con la lectura que van a realizar. Al ser la lectura un proceso de interpretación y de construcción de ideas a partir del contenido de ésta, la activación de conocimientos previos es fundamental, pues constituye la base de esta construcción.

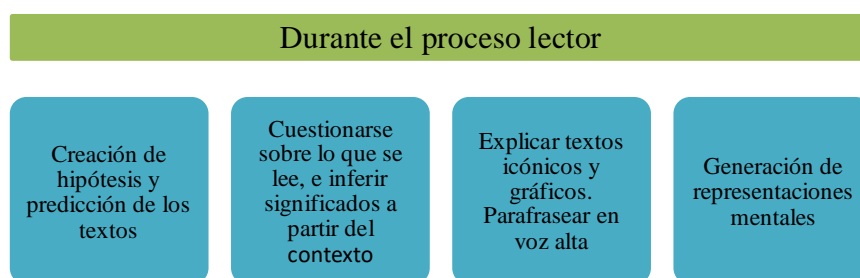
Hacer predicciones: Refiere a lo que se cree que será un evento futuro y remite a lo que va a ocurrir en la historia. ¿Qué creen que va a pasar en esta historia? ¿De qué creen que será? ¿Qué aventura tendrá el personaje principal? Estas preguntas cuestionan al lector con los textos y generan expectativa.

2.3.4.2. Durante la lectura

De acuerdo a lo anterior, esta etapa también es conocida como “lectura consciente”, consiste en una serie de actividades que se realizan mientras el estudiante lee o el docente les lee y que le permiten poco a poco comprender el significado o mensaje. Es el momento en que el lector interactúa con el texto. La lectura consciente implica la capacidad para, al leer, darse cuenta en qué momento se ha dejado de comprender y hacer algo para recuperar la comprensión. A continuación, algunos ejemplos son: volver a leer, hacer un esquema, preguntar, subrayar.

Figura 4

Qué hacer durante la lectura



Nota. Acciones que se deben realizar durante el proceso lector. Elaboración propia.

El propósito de esta etapa es mantener la atención del lector, facilitar la interacción con el texto y ejercitar estas destrezas: identificar la idea principal, inferir, comparar, establecer causa y efecto, diferenciar un hecho de una opinión las cuales son necesarias para que los estudiantes comprendan lo que leen.

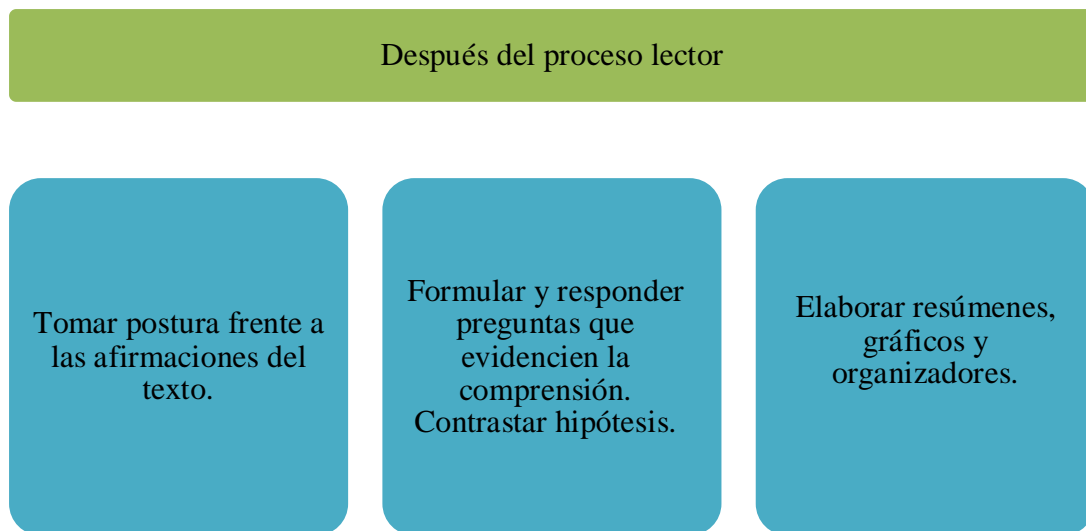
2.3.4.3. Después de leer

Cuando se finaliza un texto el lector normalmente reacciona de manera positiva preguntándose qué comprendió, qué fue lo más importante, qué fue lo que más le gustó, con qué ideas no está de acuerdo, y en general qué piensa de lo que leyó (CNB 2014). Esto ilustra que el

proceso de comprensión no finaliza cuando se termina de leer un texto, pues es después de leer cuando organizamos en la mente las ideas y los elementos importantes que durante la lectura se han obtenido y que permitieron elaborar el significado del texto. El lector hace la construcción del significado global.

Figura 5

Después la lectura



Nota. Pasos para después del proceso lector. Elaboración propia.

2.4. Marco pedagógico

En este capítulo se aborda el desarrollo de conceptos y principios que orientan el proceso y la realización de la presente investigación.

2.4.1. La lectura como método de expresión en el contexto educativo

Esta propuesta pedagógica propone fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Técnico Comercial José de San Martín, de esta manera desarrollarán sus capacidades, habilidades y destrezas dentro del contexto de las pruebas internas que se realizan en el grado octavo de manera trimestral; en este sentido el autor Rodríguez (2014) indica que un

lector crítico es “ un ser que se ha permitido la mayoría de edad de su razón y a la vez, un ser de conciencia reflexiva, enfrentado constantemente a ejercer un distanciamiento de sus propias creencias” (p. 10), por lo cual este lector analiza, difiere, duda y justifica de manera coherente sus interrogantes.

Por otro lado, Rodríguez (2007) indica que “la lectura y la escritura deben ser consideradas macro habilidades lingüístico-cognitivas que no involucran únicamente la decodificación de grafías y su adecuada pronunciación o reproducción” (p.10).

De acuerdo con lo anterior, los procesos de comprensión lectora no solamente están enmarcados dentro del ámbito académico; sino que permiten al individuo por medio del proceso lecto-escritor desarrollar pensamiento, estos procesos son vistos de distintas maneras y contribuyen a que el sujeto codifique y decodifique situaciones de manera adecuada.

Asimismo, desde la postura de Martínez (2021) indica que:

La democracia empieza por el lenguaje, parece decirnos. Así, si al leer el sujeto no se desprende de los significados del diccionario y no construye, ni habita en el universo de los significados de los mundos posibles representados en los textos, la lectura no logra configurarse como tal, esto es, como interpretación, aunque haya una simulación de la lectura; "leo, pero no entiendo", dicen algunos; "pero me da sueño"; "me encanta la carrera que estudio, pero no me gusta leer. (p. 25).

2.4.2. Evaluación de Competencias en comprensión de textos:

La evaluación es un concepto que asume diferentes propósitos y objetivos, está orientada desde puntos de vista diversos, Ortiz (2021) afirma que la “evaluación de aprendizajes debe proponerse ir más allá de la verificación de cuánto ha aprendido el estudiante” (p. 7). Por tanto, la

evaluación debe responder a las necesidades que se presentan en su contexto y está íntimamente ligada al concepto de competencia, por lo cual, es importante definir el mismo y sus características.

La competencia es un concepto complejo puesto que se puede abordar desde diferentes visiones, sí bien hay muchas definiciones que hacen alusión a otras ideas de lo que se reconoce como competencia, éstas aterrizan en diferentes campos de pensamiento u otros ámbitos; en este sentido se plantea abordar algunas definiciones dentro del contexto académico que puedan servir de apoyo a la presente investigación.

Desde el concepto de pensamiento y desarrollo económico y sociopolítico la (OCDE. 2012) establece la concepción de competencia desde Perrenoud que la define como: “La capacidad de afrontar demandas complejas, en un contexto determinado, poniendo en relación y movilizando prerequisites psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos” (p. 15). A partir de este pensamiento podemos afirmar que una competencia es, la adquisición de un conjunto de habilidades y capacidades que le dan al individuo la destreza de desarrollarse y desenvolverse en diferentes situaciones que se le presentan dentro de su diario vivir, para ello el individuo debe utilizar sus conocimientos y habilidades en pro de resolver problemas cotidianos.

Del mismo modo refiriéndose al término de competencia, Perrenoud (2006) indica que “esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales; sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación” (p.20). En efecto, formar competencias pone en marcha conocimientos de manera empírica y éstos se asocian con el conocimiento que se adquiere de modo específico en las aulas. Es decir, que las interacciones en el ámbito escolar y la forma en la que se entiende el conocimiento son fundamentales a la hora de evaluar y determinar las competencias.

Para Colombia, el Ministerio de Educación Nacional define competencia como:

Un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas. (MEN, 2006, p.12)

Desde esta perspectiva la competencia se convierte en el saber hacer, en dónde se encuentran íntimamente relacionados los conocimientos y el uso de ellos, no solamente en el entorno académico, sino que en cualquier lugar donde se necesiten y se pongan en práctica.

Por otro lado, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES el cual está determinado como el ente encargado de elaborar y aplicar las pruebas estandarizadas en Colombia define el concepto de competencia como: la Capacidad compleja que integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones que se manifiestan en el desempeño en situaciones concretas, en contextos específicos (saber hacer en forma pertinente).

Las competencias se construyen, se desarrollan y evolucionan permanentemente, ICFES (2009) a partir de esta definición de competencia se define en forma específica qué es y qué aspectos incluye, además de la forma pertinente de aplicarla desde la integración de elementos que va adquiriendo el individuo en su formación desde la escuela y estableciendo que las competencias pueden transformarse o cambiar a medida que transcurre el tiempo y a medida que el individuo adquiere mayores capacidades para enfrentar el mundo.

Por consiguiente, de estas definiciones acerca de competencia se puede observar una dicotomía entre los diferentes contextos y conceptos; sin embargo se tiene claro que trabajar por competencias en las instituciones educativas y en los diferentes ámbitos del saber implica formar y enseñar para la vida, teniendo en cuenta y combinando capacidades, habilidades y destrezas que cada uno de los individuos puede adquirir, estos saberes serán llevados a la práctica dentro del

contexto, el autor Torrado (2000), plantea que donde se desarrolla el estudiante, que más adelante impliquen creación colectiva de saberes, significados y realidades esto sólo se puede desarrollar a partir del encuentro con otros y su cultura.

2.4.3. Competencia lectora:

La competencia lectora hace referencia a los niveles de lectura y fluidez, también incluye la capacidad de la persona para comprender y analizar los textos en este sentido, Solé (2004) “Comprender un texto requiere realizar un proceso de operaciones mentales, como son: leer, analizar, inferir y emitir una apreciación crítica sobre la información del texto” (p.12), por consiguiente, la lectura se puede entender como un proceso que necesita de operaciones mentales complejas y de reflexiones críticas sobre lo que se está leyendo e interpretando de un texto específico. Así pues, de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de educación Nacional (2006) la comprensión lectora, va más allá de ser reconocida como proceso de decodificación y como hecho particular de acercamiento al texto escrito, es también posicionada como un acto social constituido por tres dimensiones: el proceso cognitivo, el cual implica las operaciones mentales necesarias para la comprensión del texto; la lectura como práctica cultural puesto que se da como fruto de la relación del individuo con su medio y con el momento histórico; y la lectura como derecho, la cual permite la participación social, MEN (2006). Así también la experiencia lectora se considera válida dentro de la academia y dentro de este ámbito la experiencia interna del lector en su encuentro y deleite de la lectura.

En este sentido las competencias establecidas para el área de lenguaje son: competencia comunicativa del proceso de escritura y competencia comunicativa del proceso de lectura. Para el componente de escritura se deben tener en cuenta el aspecto semántico, sintáctico y pragmático y

para el proceso de lectura se deben evaluar los conocimientos, capacidades y habilidades que tienen los estudiantes en el proceso lector.

A partir de este contexto los Lineamientos Curriculares Colombianos (1998) definen las competencias en el área de lenguaje como “referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares, bien sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje” (p. 14).

Estas competencias se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clase. Por ejemplo: la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas diversas habilidades.

Comprender el sentido de las competencias, permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional.

2.4.3.1 Herramientas lúdicas desde la pedagogía y gamificación.

A partir de la estructuración de las sociedades y el avance tecnológico y social que las herramientas lúdicas implican, siempre se van a buscar nuevas y mejores formas de acceder al conocimiento; a partir de esta premisa es donde los procesos educativos incursionan, se renuevan y gestionan transformaciones sustanciales en los procesos de enseñanza aprendizaje. En el siglo XXI se sigue ese mismo patrón buscando formas eficientes de aprender; por lo tanto no se puede seguir enseñando con tiza y pizarra, porque la sociedad actual plantea un mundo donde las personas son consideradas como ciudadanos globales.

En este sentido, se converge en espacios y tiempos que han sido transformados y moldeados a partir de los avances tecnológicos es decir, que se vive diferente a cómo se hacía hace diez, veinte o treinta años. Uno de los cambios más significativos han sido los medios de comunicación, los cuales se han adaptado a las nuevas tecnologías que están condensadas dentro de ordenadores, celulares y pantallas inteligentes, el Artículo 6 de la Ley 1341, de la Constitución Colombiana define la unión de la tecnología y la comunicación como: “El conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios; que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, video e imágenes” el (MINTIC, 2009, p.17).

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), no sólo son la manera en la que se recopilan, almacenan y transmiten diferentes mensajes, sino que también constituyen un método para generar diversión, es allí donde surge el juego, que tiene una trascendencia importantísima como parte fundamental de las sociedades, desde hace 3.000 años a.C. existe el juego y es indudable la importancia de éste en las diferentes culturas Huizinga (1984) describe el juego como:

El juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (p. 27)

De esta forma, se entiende que el juego puede tener 2 aspectos fundamentales el primero que corresponde a luchar por algo o puede también generar la representación de algo, estas funciones pueden unirse dentro del proceso de lucha y generar satisfacción en el jugador emoción y alegría, independientemente de la acción que realice, a esta acción de disfrute se le conoce como lúdica y a la experiencia conocimiento.

La unión del juego y el conocimiento son fundamentales puesto que a partir de allí el jugador integra lo real y lo imaginario y es capaz de buscar soluciones a las diferentes situaciones presentadas allí, para Huizinga (1984) indica que

El poder y osar algo significa poderío, pero el saber algo significa poder mágico. En el fondo, para él cada conocimiento es un conocimiento sagrado, un saber misterioso y mágico. Porque cada conocimiento guarda, para él, una relación directa con el orden del mundo. (p.138)

Es de anotar que estos saberes quedan marcados en el jugador y desde la pedagogía se reconocen como aprendizajes nuevos, saberes que son asimilados para la vida.

La integración de estos tres elementos la tecnología, la lúdica y el saber implica que los videojuegos, de acuerdo con el autor Zichermann G et al. (2011) define el concepto de gamificación como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11).

El aprendizaje mediado por tecnología que involucra el juego es muy valioso pues como lo mencionaba anteriormente Huizinga, se aporta experiencia y como tal el fin de la calificación es influir en las acciones y las conductas que el jugador a partir de los elementos que están en el juego

como los problemas, los niveles, las barras y los avatares pueden hacer que los jóvenes pasen más tiempo frente a la pantalla y se aumenta la disposición a estar en él.

Algunas de las plataformas gamificadas más usadas son:

Nombre de la Plataforma	Características
CodeCombat	Es un videojuego para aprender a programar, en el que tendremos que ir resolviendo ciertos retos y problemas a través de códigos para ir avanzando y mejorar nuestro nivel y equipamiento.
Kahoot!	Es principalmente un creador de concursos en línea que también funciona como una plataforma de aprendizaje gamificado. Este software de aprendizaje electrónico utiliza elementos de gamificación visualmente atractivos para maximizar el compromiso y garantizar mayores tasas de finalización entre los alumnos. El contenido de aprendizaje en esta tecnología de aprendizaje se presenta con juegos y cuestionarios interactivos basados en plantillas, que se denominan exclusivamente “Kahoots”.
Ta-tum	Se trata de una plataforma para el fomento de la lectura. Disponible para iOS, Android y Chrome, propone acercar la lectura a los estudiantes a través de la gamificación: ingresarán

	en la Escuela Avante, formada por seis detectives que guiarán a los alumnos hasta convertirse en investigadores literarios
Classcraft	Es, posiblemente, lo más cercano a un videojuego. Classcraft es una especie de 'World of Warcraft' para educación con una enorme carga de gamificación en clase, una plataforma tremendamente visual y atractiva que permite crear un mundo de personajes (magos, sanadores y guerreros) que deberán cooperar y participar en misiones para ir ganando puntos y oro con el que mejorar su equipo. El objetivo, ir avanzando de forma colaborativa a la vez que aprenden y desarrollan su conocimiento

Nota: La tabla nos muestra las características de cada uno de los recursos digitales en torno a la educación. <https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/herramientas-gamificacion-educacion/>

Como se observa, existen diversas plataformas digitales las cuales integran de diferentes maneras el saber, la diversión y la tecnología, cuál es la acertada depende de las necesidades de los usuarios maestros y estudiantes; sin embargo, cada una de estas plataformas gamificadas tiene diferentes aspectos de utilidad para el aprendizaje y depende cómo se usen, éstas pueden ser muy útiles para los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.4.3.2. Etapa del desarrollo cognitivo, psicosocial y físico en adolescentes

La adolescencia constituye una serie de procesos y etapas en función al crecimiento teniendo en cuenta variables como: el desarrollo psicosocial, físico y cognitivo, de acuerdo con los autores Arias y Ávila (2014) indica:

En la educación actual los padres de familia juegan un factor muy influyente en la determinación del rendimiento académico de sus acudidos-, pues es proporcional: a mayor nivel educativo de los padres, mayor es el tiempo dedicado a los hijos y, además, mayor la calidad de la supervisión de ese nivel. Esto es relevante en la influencia del desarrollo psicosocial y cultural de los estudiantes, pues la estimulación recibida en el hogar, entre el nacimiento y el comienzo de la escolaridad -y durante los periodos de vacaciones y las actividades recreativas- resultan fundamentales para estimular sus habilidades cognitivas, su desarrollo emocional y social y, por ende, su rendimiento académico. (p. 4)

Adicionalmente, la UNESCO (2015) menciona “al asegurar que la participación y el acompañamiento de los padres de familia en el proceso académico de sus acudidos beneficia los resultados escolares, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y motivacionales” (p.5).

De acuerdo con lo anterior, el proceso académico requiere desarrollar las etapas de los estudiantes conforme a los requerimientos que individualmente presenten, con el fin de fortalecer las competencias básicas y específicas como las competencias socioemocionales y de autoeficacia emocional.

De esta manera, esta investigación centra su atención en los estudiantes del grado octavo de la Institución I.E.D. Técnico José de San Martín con el objetivo de fortalecer los procesos de comprensión lectora a través de un recurso digital, generando experiencias e interacción mediante el uso de las TIC.

2.4.4. Plataforma Ta-tum:

Es la primera plataforma educativa gamificada que permite a estudiantes y docentes leer de una manera diferente y dinámica, Ta-tum (2021) en donde el juego y los libros se unen, Ta-tum es una plataforma online, en donde se pueden trabajar diferentes clases de lecturas, en donde se recrea un mundo de detectives que deben hacer pesquisas para resolver los casos. Así esta biblioteca virtual de literatura infantil y juvenil pretende sumergir a los jóvenes lectores en la aventura de formar parte de una importante escuela de detectives y disfrutar de aventuras, misterios y atractivas narraciones. Tatum es una plataforma en la que se pone en juego la lectura y utiliza las estrategias propias de la gamificación para incentivar el deseo de leer. La gamificación parte de una narrativa que anima al lector a sumergirse en un episodio (aventura) en el que irá conquistando puntos, trofeos y estrellas a medida que vaya avanzando en las distintas lecturas propuestas por el docente y superando los diferentes retos asociados a éstas.

2.4.4.1. ¿Qué es Ta-tum?

Ta-tum es una plataforma en la que se pone en juego la lectura y utiliza las estrategias propias de la gamificación para incentivar el deseo de leer. Ta-tum (2021) La gamificación parte de una narrativa que anima al lector a sumergirse en un episodio (aventura) en el que irá conquistando puntos, trofeos y estrellas a medida que vaya avanzando en las distintas lecturas propuestas por el docente y superando los diferentes retos asociados a éstas.

2.4.4.2. ¿Qué es la gamificación?

La definición del término gamificación según Pedagogar (2021) “como una estrategia metodológica innovadora que incorpora las estrategias, dinámicas, mecánicas y elementos propios del juego al proceso de enseñanza-aprendizaje”. (p.1)

Por lo tanto, la gamificación se entiende para este contexto como el conjunto de elementos que aportan novedad a los procesos de lectoescritura y brindan ambientes mucho más dinámicos de aprendizaje.

2.4.4.3. Descripción de las características de la plataforma Ta-tum

La plataforma Ta-tum muestra los siguientes apartados dentro de su estructura los define el CEIP Carlos de Aranjuez (2021) y se describen a continuación:

2.4.4.3.1. La Biblioteca

Como usuarios de la plataforma, los alumnos tendrán acceso a la biblioteca. Podrán leer cualquier libro desde la página web y emplear todas las herramientas disponibles.

2.4.4.3.2. Los Casos

En la plataforma Ta-tum se definen casos a la ruta que los estudiantes deben seguir para completar la actividad propuesta teniendo en cuenta los siguientes criterios.

- Tomando huellas, son las actividades que deben resolverse antes de leer el libro.
- Recopilando pruebas: son las actividades que deben resolverse durante la lectura y se basan en las tres habilidades lectoras fundamentales: localizar información, relacionar información y reflexionar o valorar hechos a partir de lo leído.
- Atando cabos: Son las actividades que deben resolverse tras haber leído el texto o el libro propuesto. Suelen estar relacionadas con la expresión escrita.

2.4.4.3.3. Las Recompensas.

Según se desarrolla el caso, o bien al finalizarlo, se puede hacer recuento de los puntos, trofeos y estrellas. Cuando se han completado todas las pesquisas de un caso, se accede al siguiente nivel.

- Los puntos se obtienen al resolver las pesquisas. Si éstas son tipo test, los puntos se ganan inmediatamente con la respuesta correcta; si son tareas, se asignan tras ser corregidas, según la valoración del docente.
- Los trofeos se ganan al responder correctamente a las actividades que llevan implícito el rescate de un personaje.
- Las estrellas son la traducción de los puntos a un sistema básico de valoración (Superior: cinco estrellas; Alto: cuatro estrellas; Básico: tres estrellas y Bajo: dos o menos de dos estrellas)

2.4.5. Rutinas de Pensamiento

Son formas de ordenar las ideas y los conocimientos con múltiples utilidades: organizar opiniones, designar grupos, jerarquizar los pensamientos, adaptar el estudio o el repaso para dar mayor prioridad a los conocimientos que peor se manejan. Educación 3.0. (2022), con estas herramientas pedagógicas los estudiantes podrán trabajar de una manera más dinámica y organizada, tanto en grupo como individualmente.

Las rutinas de pensamiento consisten en unas estructuras mentales que se establecen para iniciar, gestionar, discutir y descubrir modelos de conducta que utiliza la gente cada día para generar sus pensamientos, reflexionar sobre ellos y hacer transformaciones positivas en su entorno a partir de ellos. Estas rutinas de pensamiento resultan ser ejercicios prácticos que logran orientar el pensamiento de los estudiantes a discusiones provechosas para su aprendizaje individual y colectivo. Podría decirse que las rutinas de pensamiento son prácticas que ayudan a “aprender a aprender” y “aprender a pensar”, algo valioso para el aprendizaje escolar.

2.4.5.1. Para qué sirven las Rutinas de Pensamiento

Las rutinas de pensamiento contribuyen a dejar expuestas y visibles las formas de pensamiento, así que de alguna manera sirven para crear consciencia de la conducta, organizarla y dominarla de acuerdo con patrones de pensamientos más productivos. Las formas de pensamiento son algo que heredamos de generación en generación y transmitiendo como parte del conocimiento acumulado. Es un conocimiento complejo que se adapta, pero a la vez que se transforma creando nuevas ideas y realidades.

Estas rutinas de pensamiento son muy útiles, porque ayudan a resolver situaciones polémicas complejas gracias a los saberes acumulados. De esta forma se van creando estrategias de pensamiento útiles para la transformación personal y del entorno, construyendo cada vez más un pensamiento autónomo.

2.4.5.2. Cómo enseñar las rutinas de pensamiento.

Para producir rutinas de pensamiento es necesario que los alumnos en particular, y las personas en general, desarrollen las competencias necesarias para tal fin. Falcón (2020) No se trata de enseñar conocimientos teóricos, los cuales son necesarios, pero no suficientes; sino que se trata más bien de “aprender haciendo” para que exista la oportunidad de equivocarse y de aprender de los errores, de acuerdo a lo anterior las rutinas de pensamiento han sido diseñadas para que se desarrollen a través del juego, lúdica y didáctica.

2.4.5.3. Ejemplos de rutinas de pensamiento

A continuación, se pueden evidenciar los ejemplos de las Rutinas de Pensamiento que fueron usadas en la implementación del uso de la plataforma Ta-tum en el desarrollo del proyecto investigativo.

2.4.5.3.1. Compara y Contrasta.

En esta rutina de pensamiento lo que se busca es que los estudiantes desarrollen un pensamiento más profundo y cuidadoso, generalmente se usan organizadores gráficos que permiten forjar un pensamiento más crítico y autorregular el proceso de aprendizaje. Porsitevale.com (2021) compara y contrasta es una rutina que desarrolla las habilidades necesarias para resolver problemas, comparar y contrastar conceptos de forma reflexiva y eficiente de forma cada vez más autónoma. Esta rutina puede utilizarse para trabajar temas, conceptos, géneros, obras; centrando la comparación en aspectos determinados en los que queramos hacer énfasis, partiendo de los conocimientos que tengan los estudiantes y los nuevos adquiridos. Para desarrollarla se establecen una serie de preguntas que sirven de guía para llegar a una conclusión final. ¿En qué se parecen? ¿En qué se diferencian? ¿Cuáles son las similitudes y diferencias? ¿Qué conclusión sacamos de los dos conceptos?

Figura 6

Rutina de pensamiento compara y contrasta

Two empty boxes at the top.

↓ ¿En qué se parecen? ↓

Four horizontal lines for writing.

↓ ¿En qué se diferencian? ↓

En cuanto a...

Four small empty boxes with double-headed arrows pointing to the left and right columns.

↓ ↓

¿Qué nos dice sobre estas cosas?

Icon of a book with letters.

Nota. Formato de ejemplo de una rutina de pensamiento que compara el antes y el después de leer.

Extraído de <https://formacion.intef.es/mod/assign/view.php?id=54675>.

2.4.5.3.2. Antes pensaba ahora pienso.

Es una estrategia inspirada en la reflexión del cómo y por qué el pensamiento va cambiando. Es una rutina de pensamiento desarrollada por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico) (2020). Que se aplica en contextos escolares ya que los conocimientos o concepciones previas de los participantes son susceptibles de cambiar como resultado de participar en la sesión propuesta. Facilita exponer el tema a tratar para dejar luego un tiempo de reflexión. La rutina Antes pensaba, ahora pienso, es útil para reflejar cómo se ha transformado el pensamiento luego de la actividad pedagógica, y que los estudiantes evidencien esa transformación que tuvieron.

Esta rutina de pensamiento ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre sus pensamientos con respecto a un tema o problema y a explorar cómo y porqué sus pensamientos han cambiado. Podría ser útil a la hora de consolidar nuevos aprendizajes, que los estudiantes tengan la oportunidad de identificar sus nuevas comprensiones, opiniones y creencias. Examinando y explicando, cómo y porqué sus pensamientos han cambiado, los estudiantes están desarrollando sus habilidades de razonar, reconocer la causa y el efecto de las relaciones.

2.4.5.3.1. ¿Cuándo y dónde puede ser aplicada?

Esta estrategia puede ser utilizada cuando los pensamientos iniciales, opiniones, o creencias son propensos a cambiar como resultado de la enseñanza o experiencia. Por ejemplo, luego de leer información nueva, experimentar con algo nuevo, tener una discusión en clase, al terminar un tema. (Tishman, et al., 2006).

2.4.5.3.4. Consejos para ponerla en práctica.

Es conveniente explicar a los estudiantes que el propósito de esta rutina es reflexionar sobre sus ideas y preconcepciones con respecto a un tema o problema, para luego explorar y comparar, cómo sus pensamientos han cambiado a lo largo del tiempo. Por ejemplo:

Cuando comenzamos el estudio de....., todos tenían algunas ideas iniciales acerca de qué se trataba todo esto. Tomen unos minutos para pensar y en sólo algunas oraciones, brevemente, quiero que escriban, qué es lo que pensaban antes de esta actividad comenzando con la frase:

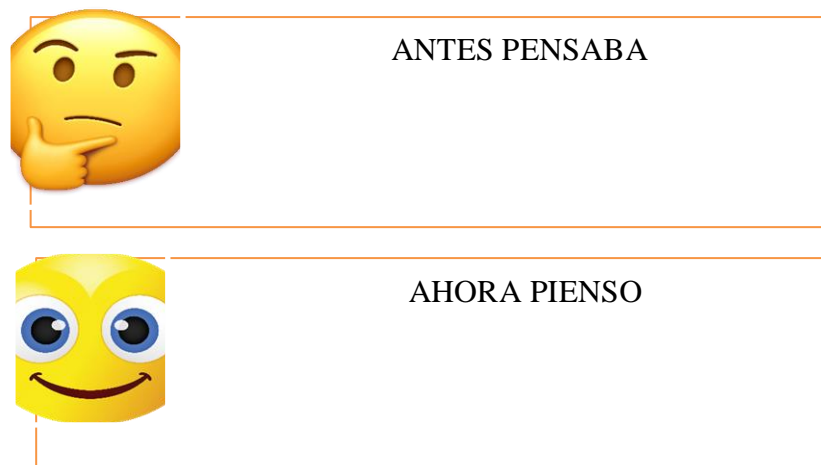
“Antes pensaba...”

Ahora, quiero que piensen cómo son sus ideas actuales sobre...han ido cambiando como resultado de estudiar, hacer, discutir sobre el tema. Nuevamente, en unas pocas oraciones escriban qué es lo que piensan ahora, comenzando con la frase: **“Pero ahora pienso...”**

Finalmente, los estudiantes deben compartir y explicar sus cambios de pensamiento. Es recomendable inicialmente hacerlo en grupo así el docente puede probar el pensamiento de los estudiantes y presionarlos a explicarse. Una vez que se acostumbren a explicar sus pensamientos, pueden compartirlos en pares o en grupos pequeños.

Figura 7

Antes pensaba ahora pienso



Nota. Imagen ejemplo de rutina de pensamiento Antes Pensaba Ahora Pienso. Elaboración propia.

2.5. Marco Legal

Para la ejecución del proyecto “Ta-tum como Herramienta Lúdico-Pedagógica para el mejoramiento de la Comprensión Lectora” fue necesario acudir a la legislatura colombiana, esto con el fin de cumplir a cabalidad con los estatutos y normas determinadas por el estado colombiano y las instituciones que hacen parte del campo de la educación como el Ministerio de Educación Nacional, secretarías de educación gubernamentales y municipales.

En el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se menciona lo siguiente: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (C.P., 2021, art. 67).

La ley general de educación fue diseñada con el propósito de dar un estatus más sólido a la educación colombiana y teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global de lo que debe ser la educación en las distintas instituciones, plantea en su artículo 23: La lengua castellana, humanidades e idioma extranjero como una área obligatoria fundamental, además hace notar la importancia que ésta tiene desde los primeros grados de escolaridad, iniciando de los grados de preescolar donde se deben brindar los primeros conceptos. (Congreso de la República de Colombia., 2021, 20 de octubre)

Decreto No. 1290 de 2009 Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

De acuerdo con el decreto No. 1290 de 2009 establece:

Artículo No. 1 Evaluación de los estudiantes. La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realiza en los siguientes ámbitos:

1. Internacional. El Estado promoverá la participación de los estudiantes del país en pruebas que den cuenta de la calidad de la educación frente a estándares internacionales.

2. Nacional. El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, realizarán pruebas censales con el fin de monitorear la calidad de la educación de los establecimientos educativos con fundamento en los estándares básicos. Las pruebas nacionales que se aplican al finalizar el grado undécimo permiten, además, el acceso de los estudiantes a la educación superior.

3. Institucional. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.

Ley 1324 de 2009 Nivel Nacional, determina los deberes de inspección y vigilancia que tiene el Ministerio de educación para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza, como indicar al ICFES el procedimiento básico para organizar cada tipo de Exámenes de Estado. Señala cuáles son los exámenes de estado a los que se les aplicarán los parámetros y reglas de esta ley y la obligación de presentarlos para ingresar a programas de pregrado y obtener el título respectivo; sin embargo, en caso de suplantación, fraude, copia o sustracción del material de examen, quienes incurran en esas faltas, y de acuerdo con la gravedad de las mismas, serán sancionados por el ICFES, sin perjuicio de las sanciones penales correspondientes.

El Decreto 869 de 2010 Nivel Nacional Reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES - SABER 11, como un instrumento estandarizado para la evaluación externa, que juntamente con los exámenes que se aplican en los grados 5°, 9° y al finalizar el pregrado, hace parte de los instrumentos que conforman el Sistema Nacional de Evaluación.

Determina que la estructura esencial del Examen se mantendrá por lo menos 12 años a partir de su adopción por la Junta Directiva, y el mismo podrá ser presentado, además de los estudiantes que se encuentran finalizando el grado undécimo y obtener resultados oficiales para efectos de ingreso a la educación superior, quienes ya hayan obtenido el título de bachiller o hayan superado el examen de validación del bachillerato de conformidad con las disposiciones vigentes.

La Sentencia T-743 de 2013 Corte Constitucional La evaluación del proceso educativo (de la eficiencia y la calidad de la enseñanza, el desempeño de los docentes, la eficacia de los recursos,

los métodos pedagógicos y las instituciones educativas) es una labor compleja que exige la participación coordinada del gobierno nacional, el ICFES y las entidades territoriales, y que se lleva a cabo, principalmente, mediante la realización de los exámenes de Estado, cuyos resultados son los principales indicadores de la calidad de la educación que se imparte en las instituciones y los centros educativos públicos del país. Dichos resultados son determinantes para el ejercicio del control y la vigilancia del servicio público educativo y para proporcionar la información que se requiere para el diseño y la implementación de programas de mejoramiento.

Capítulo 3

3. Diseño Metodológico

En el siguiente capítulo se aborda el tipo de investigación, el enfoque, la línea del grupo de investigación y la descripción de las fases del trabajo investigativo.

3.1.1. Enfoque de Investigación

La presente investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) “Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implica la recolección y análisis cuantitativos y cualitativos” (p. 54). Por lo anterior, se plantea en el enfoque cuantitativo la aplicación de un pre-test y pos-test y para el enfoque cualitativo se establece la aplicación de las secuencias didácticas mediante rutinas de pensamiento.

Del mismo modo Hernández-Sampieri (2018) indica que “los métodos mixtos son de naturaleza compleja que la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación son abordados dentro de las distintas ciencias, estos representan o están constituidos por dos realidades como una objetiva y otras subjetiva” (p. 42), Es decir, que para la presente investigación se deben correlacionar y asociar los resultados de estas pruebas realizadas y en este caso arrojan resultados diversos algunos medibles y otros más de orden subjetivo para así analizar los datos y poder inferir cuáles son los factores que inciden en la problemática.

3.1.2. Tipo de Investigación

Para el desarrollo de la investigación se abordó un Diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) Este tipo de diseño está representado en tres etapas, en la primera se analizan diferentes datos cuantitativos, en la segunda se evalúan o validan datos cualitativos, dentro de la tercera etapa la mezcla mixta ocurre cuando los resultados cuantitativos iniciales forman relación con los resultados cualitativos finales de la segunda fase, a partir de esta correlación de datos se realiza la integración e interpretación y el posterior reporte del estudio. En este tipo de investigación se puede dar prioridad a lo cuantitativo o a lo cualitativo dependiendo de su relevancia para el estudio. El autor Hernández-Sampieri (2018) indica que “el propósito de este modelo es utilizar los resultados cualitativos para auxiliar en la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales, así como profundizar en éstos”.

Existen también unas fases del proceso de investigación que se deben tener en cuenta para el desarrollo del proyecto:

Figura 2

Fases del Proceso de investigación Diseño explicativo (DEXPLIS)



Nota. Pasos de la presente investigación a partir del proceso DEXPLIX Fuente Hernández-Sampieri – Metodología de la investigación 2018. (p.554). modificado por Nancy Gómez.

3.1.3. Línea y grupo de investigación

El proyecto pertenece a la línea de investigación, Evaluación, Aprendizaje y Docencia. El grupo de investigación donde se inscribe el proyecto es La Razón Pedagógica.

A partir de la formulación del problema el cual implica la siguiente pregunta ¿Cómo fortalecer los procesos de comprensión lectora de la Básica Secundaria del grado octavo de la Institución Educativa I.E.D. Técnico José de San Martín por medio de un recurso digital? De acuerdo al tipo de conocimiento que se desea obtener; La fundación Universitaria Los Libertadores plantea la línea de investigación Evaluación, Aprendizaje y Docencia. Que tiene como finalidad “generar conocimiento desde la investigación sobre una de las acciones complejas que requiere permanente reflexión sobre los factores que la condicionan desde los estudiantes, los profesores y el mismo saber, como acción propia de la enseñanza” FULL (2021).

En este sentido esta línea propone “analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde miradas emergentes que fortalezcan los procesos educativos y desarrollo integral de las infancias” FULL (2021), con estas premisas se crea el grupo de investigación “Razón Pedagógica” el cual se estructura como:

Un campo de interés investigativo que reúne diferentes intereses concentrados en la generación y renovación de conocimiento mediante propuestas investigativas desde profesores y estudiantes centrados sobre los ejes fundamentales del quehacer pedagógico que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizajes, fundamentados en el campo disciplinar de la pedagogía.” Grupo de Investigación La Razón Pedagógica (2021).

De acuerdo con lo anterior, se plantea la necesidad de identificar y examinar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se traducen en conocimientos pedagógicos que se dan en los diferentes escenarios, los cuales pueden estar sujetos a transformaciones de acuerdo con los diferentes

enfoques teóricos y metodológicos para el fortalecimiento del quehacer docente, estos se encuentran en relación simbiótica con docentes, estudiantes y sus contextos.

Esta línea de investigación contiene tres ejes fundamentales: evaluación, aprendizaje y currículo. Estos son esenciales en la propuesta formativa y su constante análisis es uno de los retos de los sistemas educativos contemporáneos.

La línea busca circunscribirse al desarrollo histórico institucional, ya que prioriza la responsabilidad como parte integral de una propuesta formativa de calidad. Parte de esa responsabilidad está en la evaluación permanente, que debe ser asumida como parte integral del proceso educativo. Gracias a ésta, la institución encuentra y entiende las posibilidades reales de mejorar el proyecto formativo. Esta línea de investigación concibe la educación como proceso complejo, inacabado e incierto que requiere del acompañamiento de la evaluación para identificar logros y oportunidades.

Objetivo: Fortalecer la reflexión, el debate, la construcción, deconstrucción y difusión del conocimiento en torno a las problemáticas de la evaluación, el currículo y la docencia, vinculando el ejercicio investigativo a redes de conocimiento en ámbitos institucionales, de programas en los niveles de pregrado y posgrado y educación media. (*Dr. Juan Vicente Ortiz Franco*).

De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo de investigación se relaciona con la línea de investigación planteada evaluación, aprendizaje y docencia por la institución Fundación Universitaria los Libertadores, teniendo en cuenta que se formula una estrategia con el fin de desarrollar una alternativa en los procesos de comprensión lectora con relación a las debilidades, capacidades y habilidades de la muestra objeto de estudio y la praxis del docente frente al uso y aplicación de las herramientas tecnológicas.

3.1.4. Población y muestra:

Para el desarrollo de la presente investigación, la población seleccionada corresponde a 69 estudiantes de la institución I.E.D. Técnico José de San Martín que se encuentra ubicada en el municipio de Tabio departamento de Cundinamarca, cuenta con 2.300 estudiantes y un promedio de cien docentes.

La muestra se define como no probabilística, seleccionada a conveniencia esto teniendo en cuenta el autor Hernández-Sampieri (2018), “las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico” (p.140). Para el proceso investigativo se tiene en cuenta un grupo de intervención de estudiantes que se encuentren cursando el grado octavo de educación secundaria para una muestra de 69 estudiantes, conformado por 40 niñas y 29 niños.

3.1.5. Fases de la investigación

El presente trabajo investigativo se llevó a cabo mediante tres fases las cuales permitieron evidenciar los resultados de la investigación.

3.1.5.1. Fase I

En la primera fase se identificaron las debilidades y falencias en el proceso lector de los estudiantes de grado octavo, mediante la aplicación de un pre-test (20 preguntas) perteneciente a la cartilla Avancemos del MEN. Esta prueba se aplicó en un formulario de Google y fue tomada en cuenta como prueba de cierre del primer trimestre de la asignatura de español.

3.1.5.2. Fase II

Se implementó el uso de la plataforma Ta-tum como una propuesta lúdico-pedagógica que tiene como objetivo, mejorar el proceso lector con los estudiantes de grado octavo para lo cual se

crearon en la plataforma Ta-tum tres unidades que serán explicadas en el capítulo cuatro, descripción del producto final.

3.1.5.3. Fase III

Se evaluó la incidencia del uso de la plataforma Ta-tum en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo mediante la aplicación del pos-test perteneciente a la cartilla avancemos del MEN. El cual también se aplicó en el formulario de Google.

3.2. Recopilación de la Información

En la recopilación de la información, de acuerdo al trabajo de investigación procederemos obtener los datos en torno a las técnicas e instrumentos correspondientes.

3.2.1. Técnicas e instrumentos de recopilación:

En primer lugar, se empleó una revisión documental, para contextualizar las características de la comprensión lectora y su proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con el autor Lerma (2001) ésta consiste en retomar todo documento o fuente de registro existente a fin de validar algún hecho o conocer más a fondo una situación en retrospectiva.

En lo relacionado con los instrumentos de diagnóstico (pretest) y evaluación (postest) se utilizó una encuesta avalada por el MEN de la cartilla Avancemos, en la aplicación de la prueba diagnóstica se busca conocer cuál es el nivel de comprensión de lectura en el que están ubicados los estudiantes de grado octavo, permitiendo identificar cuáles son las fortalezas y las falencias en cada uno de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico).

Así mismo, para la aplicación evaluación (postest), se utilizó la misma prueba aplicada en el pre-test; pero las preguntas se plantearon en forma aleatoria, éste también fue aplicado en un formulario de Google y fue evaluado como prueba de cierre del segundo trimestre en la asignatura de español para los estudiantes de grado octavo.

Finalmente, en lo correspondiente al instrumento de seguimiento se implementó con los estudiantes de grado octavo el uso de la plataforma Ta-tum, en donde se plantearon diversas actividades enfocadas a desarrollar los tres niveles de comprensión de lectura.

Capítulo 4

4.1 Análisis de resultados.

En este capítulo se describen y analizan los resultados derivados del presente estudio y éstos fueron organizados con base en los tres objetivos específicos formulados al inicio del trabajo para finalmente responder al objetivo general planteado para la presente investigación.

4.1.1. Objetivo específico 1:

Identificar las debilidades en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo a través de una prueba diagnóstica que permita contar con insumos, para estructurar planes de mejora en procesos lecto-escriturales.

4.1.1. Análisis del Pre-Test

Para el pre-test fueron evaluados 69 estudiantes del grado octavo del colegio I.E.D. Técnico José de San Martín (Tabio Cundinamarca), sede rural Lourdes, con el fin de identificar las debilidades en el proceso de comprensión de lectura.

Esta prueba fue aplicada de manera virtual en un formulario de Google y publicada en la plataforma Classroom, (2021) obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 2

Valoración cuantitativa por cantidad de respuestas correctas Pre-test

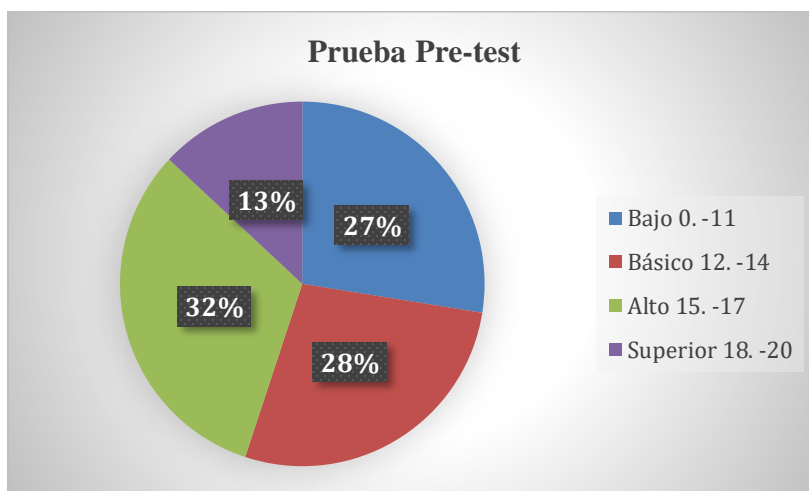
Valoración cualitativa	Respuestas correctas	N° Estudiantes
Bajo	11	19
Básico	12-14	19
Alto	15-17	22
Superior	18-20	9
Total		69

Nota. La tabla evidencia las respuestas correctas obtenidas en la prueba diagnóstica. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos se ilustran en la siguiente figura los porcentajes de la valoración cuantitativa.

Figura 9

Valoración cuantitativa del pre-test



Nota. La figura muestra los porcentajes obtenidos en la realización de la prueba diagnóstica. Elaboración propia.

De acuerdo con los anteriores resultados evidenciamos que más de la mitad de los estudiantes evaluados (55%) obtuvieron máximo 14 respuestas correctas de las 20 preguntas formuladas ubicándolos entre las calificaciones de bajo y Básico, así mismo se evidencia que los estudiantes obtuvieron una calificación de bajo con un porcentaje del 27% sobre la calificación básica que corresponde a un 28%, es decir que entre estas dos calificaciones se presentaron el mayor número de estudiantes que obtuvieron 11 respuestas correctas de las 20 formuladas.

Por otra parte, se evidencia que los estudiantes que obtuvieron calificaciones superiores es decir entre Alto y Superior corresponde al 45 % de estudiantes evaluados, con tan solo el 13% de nivel Superior y el 32% restante en el nivel alto.

A pesar de evidenciar que los estudiantes de menor calificación corresponden al 27% de los evaluados nos permite identificar que existen dificultades frente a la comprensión lectora en este grupo de estudiantes incluyendo así al grupo de la calificación básica con el 28%.

Es así cómo se logra determinar que, con la prueba diagnóstica desarrollada, el 55% de los estudiantes presentan las siguientes dificultades en el proceso de comprensión lectora:

- No identifican, ni ordenan de manera explícita la temporalidad de diferentes hechos narrados, así como quien realiza determinada acción en un texto literario.
- Falta capacidad para jerarquizar e identificar los personajes en un texto literario.
- No identifican la causa de un determinado hecho en el texto.
- Presentan dificultad al hacer una lectura global con el objetivo de inferir el tema principal de un texto literario.
- Se les dificulta inferir conclusiones implícitas en el texto a partir de una lectura global.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el pre-test, se procederá a implementar el uso de la plataforma Ta-tum como herramienta lúdico-pedagógica para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo de la I.E.D. Técnico José de San Martín, sede rural Lourdes.

4.1.2. Análisis del pre-test por pregunta.

En la siguiente tabla evidenciamos las respuestas obtenidas y su respectivo análisis a través de los niveles de comprensión lectora.

Tabla 3

Respuestas por pregunta pre-test

Categoría	Subcategoría	Competencia lectora	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Niveles de comprensión lectora	Nivel Literal (1-3-4-5-13-19)	Recupera información literal expresada en fragmentos del texto	(1): 39 (3): 39 (4): 49 (5): 42 (13): 40 (19): 32	(1): 12 (3): 12 (4): 2 (5): 9 (13): 11 (19): 19
	Nivel Inferencial (2-6-7-10-11-17-18)	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita	(2): 50 (6): 36 (7): 39 (10): 33 (11): 37 (17): 38 (18): 36	(2): 1 (6): 15 (7): 12 (10): 18 (11): 14 (17): 13 (18): 15
	Nivel Crítico (8-9-12-14-15-16-20)	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y su contenido	(8): 33 (9): 29 (12): 20 (14): 42 (15): 13 (16): 27 (20): 19	(8): 18 (9): 22 (12): 31 (14): 9 (15): 38 (16): 24 (20): 32

Nota. La tabla muestra los niveles de lectura y la variabilidad generada por cada pregunta, también se observa la cantidad de respuestas de los estudiantes por pregunta y la diversidad de las respuestas. Elaboración propia.

Tabla 4

Análisis del pre-test por competencia

Análisis pre-test por competencias			
Competencias	Preguntas	Respuestas de los estudiantes	Observación
Nivel de lectura Literal: Recupera información literal expresada en fragmentos del texto	1, 3, 4, 5, 13, 19	Para las preguntas que pertenecen a esta competencia y al nivel literal un 87% de los estudiantes respondieron de manera acertada y sólo un 13 % de los estudiantes erraron en la respuesta	Se observa que los estudiantes en su mayoría comprenden la lectura literal y son capaces de dar cuenta de lo que leen y recordar el contenido de los textos como tiempo, lugar, hechos, personajes y tipo de narrador.
Nivel de lectura Inferencial. Comprende el sentido global y local del texto mediante inferencias de información implícita	2, 6, 7, 10, 11, 17, 18	Para las preguntas relacionadas con esta competencia y con el nivel de lectura inferencial un 75.29% de los estudiantes respondieron de manera acertada y el otro 24.71% de los estudiantes no comprenden este tipo de texto.	Los estudiantes logran comprender el sentido global del texto mediante la inferencia y la relación existente entre personas o personajes que representan o desempeñan una organización en la narración.
Nivel de lectura Crítica. Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y su contenido.	8, 9, 12, 14, 15, 16, 20	Para las preguntas que pertenecen a esta competencia y al nivel de lectura crítica se encontró que un 51.26% de los estudiantes comprenden este tipo de textos y que el 48.74% de los estudiantes no comprende este tipo de lecturas	La mitad de los estudiantes logran asumir una posición crítica sobre el documento mediante la evaluación de su forma y su contenido. Comprenden y evalúan las ideas expresadas dentro del texto.

Nota. La tabla muestra a qué nivel pertenece cada pregunta y un análisis general de dichos niveles. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos el 87% de los estudiantes logran llegar al nivel literal, por otra parte, con la lectura inferencial se evidencia un poco más de dificultad puesto que sólo un 75% de los estudiantes logra superar este nivel y finalmente, el nivel de lectura crítica, sólo lo logran superar el 51% de los estudiantes. Además se puede concluir que alcanzar y superar los niveles inferencial y crítico generan un grado de dificultad bastante grande en los estudiantes, por lo tanto es importante intervenir en dicho proceso.

4.2. Objetivo específico 2

Implementar el uso de la Plataforma Ta-tum como una herramienta lúdico-pedagógica que permita mejorar el proceso lector con los estudiantes de grado octavo.

4.2.1. Análisis de las actividades de la Plataforma Ta-tum.

Figura 3



Nota. La figura muestra las actividades planteadas en la plataforma Ta-tum, para la respectiva aplicación de la secuencia didáctica.

Para el desarrollo de estas actividades se trabajó con 69 estudiantes de grado octavo (2022) de la I.E.D. Técnico José de San Martín, Sede Lourdes. Como ya se mencionó anteriormente se programaron en la Plataforma Ta-tum tres unidades con diferentes actividades que permitieron trabajar: la comprensión de lectura y el desarrollo de rutinas de pensamiento con el fin de usar la plataforma como una herramienta lúdico-pedagógica que mejora el proceso lector en los estudiantes de grado (801- 802).

4.2.2. Rutinas de Pensamiento:

Para analizar los resultados de las rutinas de pensamiento planteadas en la plataforma Ta-tum se propone evaluarlas a través de rúbricas de evaluación que permitan revisar y valorar de forma cualitativa su contenido y que permita saber si realmente hubo dominio de los temas, comprensión y análisis de las lecturas; o si por el contrario se presentó incoherencia y falta de análisis en las actividades propuestas.

Tabla 5

Análisis Rutina de pensamiento “Compara y contrasta” Diferencias entre un Mito y una Leyenda.

Rutina de pensamiento “compara y contrasta” mito y leyenda					
Nivel y aspecto a evaluar	Desempeño bajo	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño superior	Número de estudiantes y valoración cualitativa
Cognitivo	No define, ni domina el tema propuesto. (Mito y Leyenda)	Define el tema propuesto de acuerdo con la explicación del docente.	Domina el tema propuesto y lo define con sus propias palabras.	Domina el tema propuesto, lo define con sus propias palabras y además da ejemplos para ampliar su definición.	Superior: 6 Alto: 32 Básico: 22 Bajo: 2
Método	No desarrolla la rutina. (Compara y Contrasta)	Desarrolla la rutina de manera superficial e incompleta.	Desarrolla la rutina empleando conceptos claros y completos	Es capaz de proponer sus propias ideas, parafrasea lo aprendido en clase y además tiene una excelente redacción en el contenido de su rutina.	Superior: 8 Alto: 32 Básico: 22 Bajo: 2
Propósito	Se le dificulta comprender las similitudes y diferencias entre Mito y Leyenda	Comprende las similitudes, pero no las diferencias de	Identifica claramente las similitudes y las diferencias	Es capaz de identificar fácilmente las similitudes y las diferencias entre	Superior: 3 Alto: 32 Básico: 25 Bajo: 2
		los dos conceptos	entre Mito y Leyenda	Mito y Leyenda y además puede sacar sus propias conclusiones.	
Comunicación	Tiene dificultad para expresarse y no sabe cómo argumentar sus ideas ante el grupo	Expresa sus ideas ante el grupo, pero de una manera mecánica y repetitiva	Expresa sus ideas de manera segura, clara y concisa ante el grupo	Expresa sus ideas de manera clara, segura y concisa ante el grupo y además es capaz de responder preguntas acerca del tema propuesto.	Superior: 4 Alto: 32 Básico: 26 Bajo: 2
Actitudinal	No muestra ningún interés en el desarrollo de la rutina de pensamiento	Desarrolla la rutina demostrando desinterés y desagrado en la actividad.	Demuestra interés y buena actitud durante el desarrollo de la rutina de pensamiento	Demuestra interés, buena actitud y creatividad durante el desarrollo de la rutina de pensamiento	Superior: 4 Alto: 32 Básico: 26 Bajo: 2

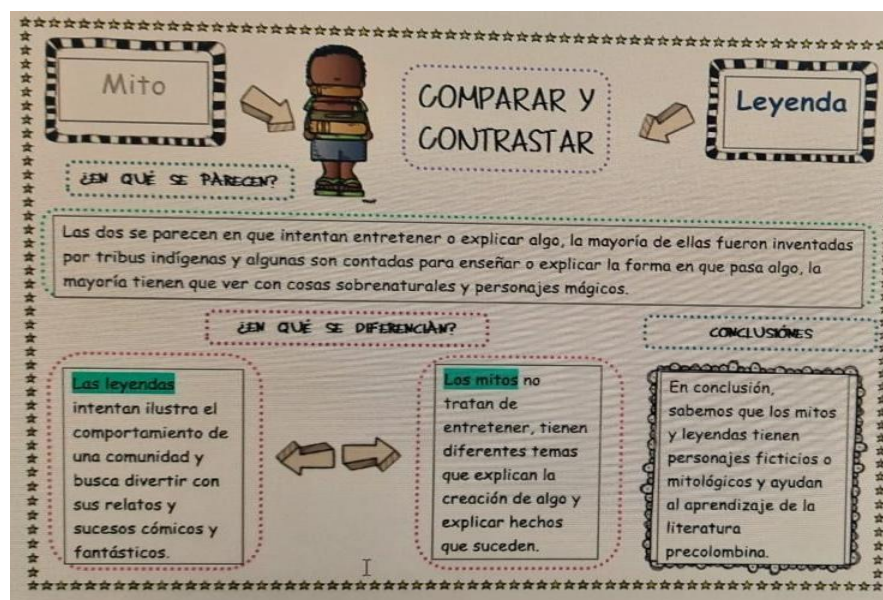
Nota. La tabla muestra los aspectos a evaluar en la rutina de pensamiento denominada “Compara y Contrasta” con relación al desempeño obtenido (Superior, Alto, Básico y Bajo) por parte de los estudiantes evaluados. Elaboración propia

4.2.2.1. Rutina de pensamiento “Compara y contrasta”

Como resultado de esta primera rutina de pensamiento denominada “Compara y Contrasta” y utilizando la anterior rúbrica de evaluación se obtienen los siguientes datos: 4 estudiantes obtuvieron valoración de Superior, es decir el 6,25%, 32 estudiantes alcanzaron una valoración de Alto, o sea el 50%, 26 jóvenes obtuvieron valoración de Básico, el equivalente a 40,62% y 2 estudiantes fueron valorados con un promedio Bajo lo cual responde al 3,12% de la totalidad de estudiantes evaluados.

Figura 4

Compara y Contrasta



Nota. La figura muestra las similitudes y las diferencias entre un Mito y una Leyenda (Rutina de Pensamiento). Trabajo realizado por parte de los estudiantes del grado octavo.

Tabla 6

Análisis rutina de pensamiento “Reconstruyendo un Texto” Guatavita la leyenda del Dorado.

Rutina de pensamiento “reconstruyendo un texto” Guatavita la leyenda del Dorado					
Nivel y aspecto a evaluar	Desempeño bajo	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño superior	Número de estudiantes y valoración cualitativa
Cognitivo	No logra responder las preguntas orientadoras para ubicar las ideas en el organizador gráfico	Responde sólo tres de las preguntas orientadoras y las ubica en el organizador gráfico	Demuestra buena comprensión de lectura (Nivel Literal) responde todas las preguntas orientadoras y las ubica correctamente en el organizador gráfico	Demuestra excelente comprensión de lectura (Nivel Literal) responde fácilmente las preguntas orientadoras y desarrolla de manera creativa el organizador gráfico	Superior: 6 Alto: 32 Básico: 22 Bajo: 2
Método	Presenta demasiada dificultad para desarrollar la rutina de pensamiento	Desarrolla el organizador gráfico de manera superficial e incompleta	Desarrolla la rutina de pensamiento de manera clara y completa.	Desarrolla la rutina de pensamiento de manera clara completa y además hace muy buen uso de los conectores del discurso en el contenido de la misma.	Superior: 8 Alto: 32 Básico: 22 Bajo: 2
Propósito	Se le dificulta obtener información literal de la lectura propuesta “Guatavita la Leyenda del Dorado”	Obtiene algunas de las respuestas solicitadas en la rutina de pensamiento	Logra reconstruir el texto en su totalidad a través de las preguntas orientadoras	Es capaz de reconstruir el texto en su totalidad a través de las preguntas orientadoras y además argumenta su posición crítica de la lectura	Superior: 3 Alto: 32 Básico: 25 Bajo: 2
Comunicación	Tiene dificultad para expresarse y no sabe cómo argumentar sus ideas ante el grupo.	Expresa sus ideas ante el grupo, pero con cierto grado de inseguridad y timidez	Expresa sus ideas de manera segura, clara y concisa ante el grupo	Expresa sus ideas de manera segura, clara, concisa y además defiende sus argumentos con ideas válidas y coherentes	Superior: 4 Alto: 32 Básico: 26 Bajo: 2
Actitudinal	No muestra ningún interés en el desarrollo de la rutina de pensamiento	Desarrolla la rutina demostrando desinterés y desagrado en la actividad.	Demuestra interés y buena actitud durante el desarrollo de la rutina de pensamiento	Demuestra interés buena actitud y creatividad durante el desarrollo de la rutina.	Superior: 4 Alto: 32 Básico: 26 Bajo: 2

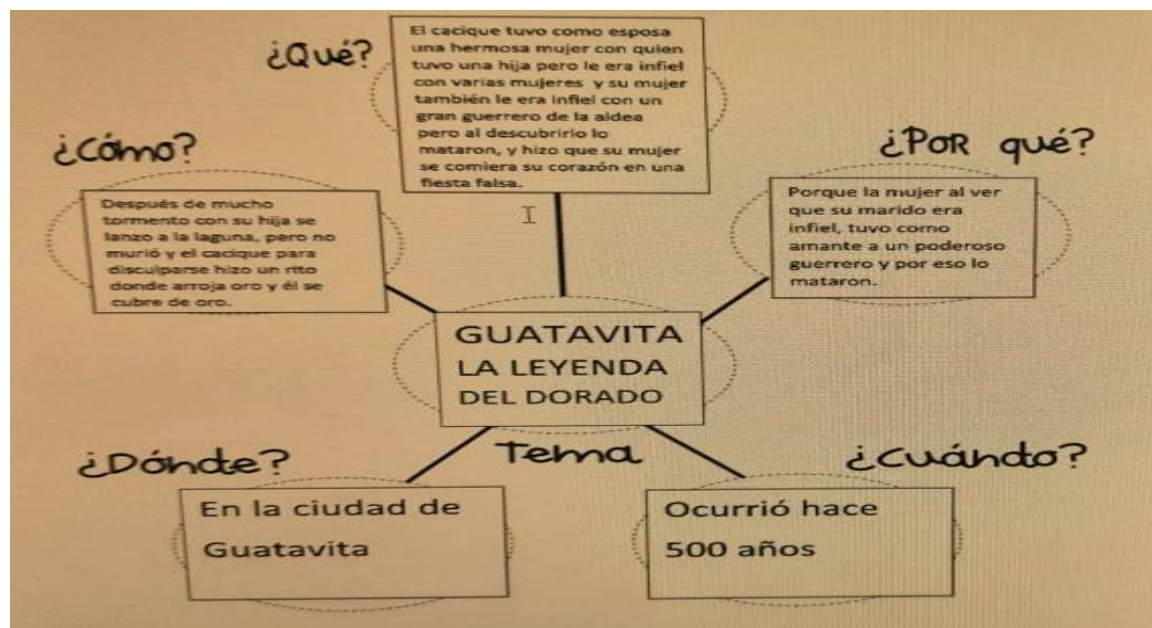
Nota. La tabla muestra los aspectos a evaluar en la rutina de pensamiento denominada “Reconstruyendo un Texto” con relación al desempeño obtenido (Superior, Alto, Básico y Bajo) por parte de los estudiantes evaluados. Elaboración propia.

4.2.2.2. Rutina de pensamiento “Reconstruyendo un texto”

Como resultado de esta segunda rutina de pensamiento llamada “Reconstruyendo un texto” y empleando la rúbrica anterior, se puede hacer el siguiente análisis: 2 estudiantes obtuvieron valoración de Superior, es decir el 3,12%, 26 estudiantes alcanzaron una valoración de Alto, o sea el 40,62%, 34 jóvenes obtuvieron valoración de Básico, el equivalente a 53,12% y 2 estudiantes fueron valorados con un promedio de Bajo, lo cual corresponde al 3,12% de la totalidad de estudiantes evaluados.

Figura 5

Leyenda Guatavita



Nota. La figura muestra cómo generar preguntas de comprensión lectora, trabajo realizado por parte de los estudiantes del grado octavo.

Tabla 7

Análisis de Rutina de pensamiento “Antes pensaba... Ahora pienso...”

Rutina de pensamiento “antes pensaba... ahora pienso...” la laguna de Guatavita sitio turístico					
Nivel y aspecto a evaluar	Desempeño bajo	Desempeño básico	Desempeño alto	Desempeño superior	Número de estudiantes y valoración cualitativa
Cognitivo	Conserva sus saberes previos sin modificarlos	Integra sus saberes previos con saberes nuevos transformando su pensamiento	Establece relación entre sus saberes previos y los saberes nuevos transformando su pensamiento	Reflexiona y asume una posición crítica sobre el conocimiento que ha construido a partir de sus saberes previos.	Superior: 8 Alto: 36 Básico: 18 Bajo: 2
Método	Presenta demasiada dificultad para desarrollar la rutina de pensamiento	Sigue las indicaciones y realiza la rutina de pensamiento, pero de manera incompleta porque el tiempo no le alcanza	Sigue las indicaciones, realiza la rutina de pensamiento en forma completa y ordenada, optimizando el tiempo empleado para ello	Es creativo en el desarrollo de la rutina de pensamiento aportando elementos que la enriquecen	Superior: 8 Alto: 36 Básico: 18 Bajo: 2
Propósito	No manifiesta lo que sabe, ni lo que le interesa aprender	Da a conocer sus saberes previos y manifiesta lo que quiere aprender	Transforma su conocimiento a partir de los saberes previos e intereses particulares	Transforma su conocimiento a partir de los saberes previos e intereses particulares y además realiza un proceso de Metacognición donde manifiesta en	Superior: 8 Alto: 36 Básico: 18 Bajo: 2

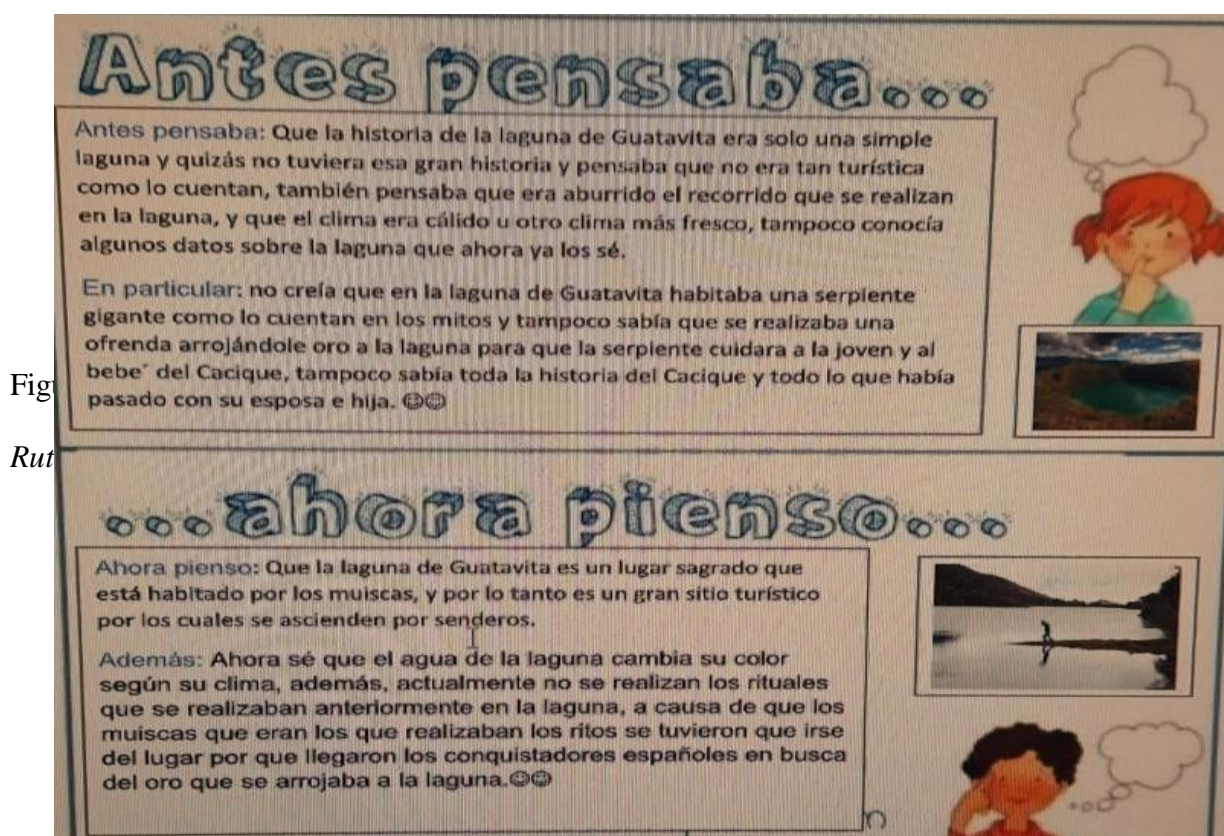
				qué ha cambiado su pensamiento.	
Comunicación	No participa en las discusiones de grupo, manteniéndose e pasivo	Participa en las discusiones de grupo, aportando su punto de vista	Expresa sus pensamientos, interactuando con sus compañeros y considerando otros puntos de vista	Intercambia ideas con sus compañeros, argumentando y asumiendo una posición crítica ante otras opiniones.	Superior: 8 Alto: 36 Básico: 18 Bajo: 2
Actitudinal	Muestra desinterés en el desarrollo de la rutina de pensamiento	Realiza la rutina de pensamiento sin mostrar mayor motivación.	Ejecuta la rutina de pensamiento con agrado e interés.	Manifiesta su agrado e interés al desarrollar la rutina de pensamiento en forma completa y con creatividad.	Superior: 8 Alto: 36 Básico: 18 Bajo: 2

Nota. La tabla muestra los aspectos a evaluar de la rutina de pensamiento “Antes pensaba... Ahora pienso...” con relación al desempeño obtenido (Superior, Alto, Básico y Bajo) por parte de los estudiantes evaluados. Elaboración propia.

4.2.2.3 Rutina de pensamiento “Antes pensaba... Ahora pienso...”

Como resultado de esta última rutina de pensamiento denominada “Antes Pensaba... Ahora Pienso” ...y con el uso de la anterior rúbrica de evaluación se generan los siguientes datos: 8 estudiantes obtuvieron valoración de Superior, es decir el 12,5%, 36 estudiantes alcanzaron una valoración de Alto, o sea el 56,25%, 18 jóvenes obtuvieron valoración de Básico, el equivalente a 28,12% y 2 estudiantes fueron valorados con un promedio Bajo, lo cual corresponde al 3,12% de

La totalidad de los estudiantes evaluados



Nota. La figura muestra la rutina de pensamiento denominada Antes Pensaba... Ahora Pienso, con relación a la rúbrica de evaluación. Trabajo realizado por parte de los estudiantes del grado octavo.

4.2.3 Prueba de comprensión de lectura: “La Historia de Minerva y Aracne”:

La prueba de comprensión de lectura fue desarrollada en la plataforma Ta-tum, 69 estudiantes y a continuación se presenta el análisis de los resultados de ésta.

Tabla 8

Resultados actividad prueba comprensión de lectura: “La Historia de Minerva y Aracne”.

Número de preguntas	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas	Nivel de lectura
1	56	10	Literal
2	54	15	Inferencial
3	17	50	Inferencial
4	44	25	Literal
5	54	15	Literal
6	22	47	Inferencial
7	47	22	Literal
8	53	16	Literal
9	33	36	Inferencial
10	69	0	Literal

Nota. La tabla anterior muestra claramente la facilidad que tienen los estudiantes para responder acertadamente las preguntas de nivel literal e inferencial. Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos el nivel literal con el 80% el grupo alcanza muy buenos resultados; por el contrario, presentan bastante dificultad al responder preguntas a nivel inferencial en donde el 50% tienen las respuestas incorrectas. Estos resultados demuestran que se debe trabajar enfáticamente en la comprensión de lectura a nivel inferencial y crítico.

Como resultado, se puede concluir que 20 estudiantes obtuvieron valoración de alto en la prueba, lo que equivale al 32,25%, por consiguiente 26 estudiantes obtuvieron valoración de Básico, lo que equivale al 41,93%, teniendo en cuenta que ningún estudiante logró valoración de

Superior, y de los 16 estudiantes restantes obtuvieron valoración de bajo, lo cual equivale al 25,80%. Es decir, que 46 de los 69 estudiantes aprobaron satisfactoriamente la prueba de comprensión lectora.

4.3. Objetivo específico 3:

Evaluar la incidencia del uso de la plataforma Ta-tum como estrategia para potenciar las habilidades y capacidades en el proceso de comprensión lectora con los estudiantes de grado octavo.

4.3.1. Análisis Post- test:

Para el pos-test fueron evaluados 69 estudiantes del grado octavo del colegio I.E.D. Técnico José de San Martín (Tabio Cundinamarca), sede rural Lourdes, con el fin de identificar los avances y el progreso en el proceso de comprensión de lectura. Esta prueba fue aplicada de manera virtual en un formulario de Google y publicada en la plataforma Classroom, (2022).

Tabla 9

Valoración cuantitativa por cantidad de respuestas correctas pos-test.

Valoración cualitativa	Respuestas correctas	N° Estudiantes
Bajo	11	8
Básico	12-14	11
Alto	15-17	28
Superior	18-20	22
Total, preguntas	20	69

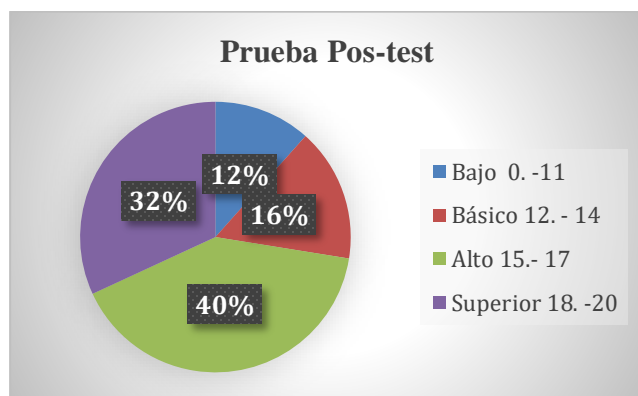
Nota. La tabla muestra los datos obtenidos de la prueba evaluativa que corresponde al pos-test.

Elaboración propia.

De esta manera con los datos obtenidos se ilustraron en la siguiente figura de acuerdo con los estudiantes evaluados.

Figura 7

Valoración prueba del pos-test



Nota. La figura muestra los porcentajes obtenidos en la aplicación del pos-test. Elaboración propia.

De acuerdo con los anteriores resultados se evidencia que el 12 % (8 estudiantes) obtuvieron un desempeño Bajo, el 16% (11 estudiantes) alcanzaron una valoración de Básico, el 40% (28 estudiantes) respondieron de manera correcta entre 15 y 17 preguntas por tanto su desempeño valorativo fue Alto y finalmente, un 32% (22 estudiantes) lograron un desempeño Superior.

En general los resultados de esta prueba son muy positivos puesto que un 72% de los estudiantes se encuentran en promedios de Alto y Superior en procesos de comprensión lectora, lo que denota que los estudiantes comprenden, muestran progresos significativos y avances en los procesos de lectura a nivel: literal, inferencial y crítico con el uso e implementación de la plataforma Ta-tum.

4.3.2. Comparativa de resultados pre-test y pos-test

Tabla 10

Diferencia porcentual en los niveles de comprensión lectora según resultados del pre y pos-test.

Valoración	Intervalo de respuestas según nivel de desempeño	Según casos en cada valoración Pre-test		Según casos en cada valoración Pos-test		Variabilidad porcentual Pos-test
Bajo	0-11	19	27%	8	12%	17
Básico	12 -14	19	28%	11	16%	9
Alto	15-17	22	32%	28	40%	10
Superior	18-20	9	13%	22	32%	17
Total	20 preguntas	69 Estudiantes 2021		69 Estudiantes 2022		

Nota. La tabla muestra los datos obtenidos en la prueba diagnóstico y la prueba evaluativa con relación a los intervalos de desempeño. Elaboración propia.

La tabla anterior contiene la información de los resultados del pre-test y el pos-test aplicado en su momento a los estudiantes del grado octavo de la I.E.D. José de San Martín, en ésta se puede observar cuál es la valoración obtenida por los estudiantes, según el número de respuestas acertadas; dichas respuestas se encuentran agrupadas en diferentes intervalos según el nivel de

desempeño alcanzado en las pruebas de comprensión lectora, permitiendo así el análisis de resultados e identificando el impacto favorable de la herramienta tecnológica Ta-tum.

Por consiguiente, teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y el avance en cada uno de los niveles de lectura, es posible afirmar que el uso de la herramienta Ta-tum tuvo una incidencia positiva en el proceso lector de los estudiantes de grado octavo.

Los resultados comparativos fueron los siguientes: El nivel de desempeño Bajo en el pre-test fue de un 27% (19 estudiantes), mientras que en el pos-test el porcentaje de nivel Bajo fue de 12% (8 estudiantes) significa que el desempeño Bajo se redujo en un 15%.

De otra parte, (19 estudiantes) el 28% obtuvieron nivel de desempeño Básico en el pre-test, frente a un 16% (11 estudiantes) en el pos-test, indicando una disminución de 10 puntos entre la primera y la segunda aplicación, confirmando según los resultados que el porcentaje de estudiantes en este nivel Básico disminuyó en un 12%.

Por otro lado, se puede afirmar que el nivel de desempeño Alto fue obtenido por (22 estudiantes) lo que equivale a un 32% en el pre-test, frente a un 40% (28 estudiantes) en el post-test, lo que indica un mayor y mejor nivel de comprensión de lectura, indicando un aumento de 6 puntos entre la primera y la segunda aplicación, confirmando según los resultados, que el porcentaje mejoró en un 7%.

Finalmente, se puede evidenciar que sólo el 13% (9 estudiantes) obtuvieron desempeño de Superior en el pre-test; mientras que en el post-test con el uso e implementación de la plataforma Ta-tum lograron este mismo desempeño (22 estudiantes) lo que equivale a un 32% de la población

evaluada, indicando un aumento de 17 puntos entre la primera y la segunda aplicación, lo anterior significa que se mejoró en un 19%.

Los resultados anteriores confirman la importancia del uso de la herramienta Ta-tum para alcanzar altos desempeños en el proceso de la comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo.

4.3.3. Comparativo entre las respuestas del pre y post-test según las competencias evaluadas.

A continuación, se presenta el siguiente cuadro que ubica los resultados del pre-test y el pos-test por pregunta, esto con el ánimo de verificar el nivel de comprensión de textos y la pertinencia del instrumento empleado para trabajar los procesos de comprensión lectora.

Tabla 11

Análisis comparativo pre-test y pos-test por competencias

Análisis por competencias				
Competencias	Preguntas		Desempeños en el pre-test	Desempeños en el pos-test
	Pre-test	Post-test		
Nivel de lectura Literal: Recupera información literal expresada en fragmentos del texto	1, 3, 4, 5, 13, 19	2, 3, 4, 6, 13, 18	Para las preguntas que pertenecen a esta competencia y al nivel literal un 87% de los estudiantes respondieron de manera acertada y sólo un 13 % de los estudiantes erraron en la respuesta	Según la observación adelantada en el nivel de lectura literal se evidencia un fortalecimiento de un 85.5% en la identificación de datos literales dentro de un texto, y tan sólo un 14.5% presentan dificultades para alcanzar este nivel.

<p>Nivel de lectura Inferencial. Comprende el sentido global y local del texto mediante inferencias de información implícita</p>	2, 6, 7, 10, 11, 17, 18	1, 5, 8, 9, 11, 19, 20	<p>Para las preguntas relacionadas con esta competencia y con el nivel de lectura inferencial un 75.29% de los estudiantes respondieron de manera acertada y el otro 24.71% de los estudiantes no comprenden este tipo de texto.</p>	<p>El 82% de los estudiantes participantes reconocen y llegan a responder este tipo de preguntas, de manera acertada en contraste con los resultados anteriores se observa un avance significativo en esta competencia solamente el 18 % de los estudiantes no logran contestar preguntas de este tipo lo cual muestra un avance bastante significativo en los niveles de lectura inferencial.</p>
<p>Nivel de lectura Crítica. Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y su contenido.</p>	8, 9, 12, 14, 15, 16, 20	7, 10, 12, 15, 14, 16, 17	<p>Para las preguntas que pertenecen a esta competencia y al nivel de lectura crítica se encontró que un 51.26% de los estudiantes comprenden este tipo de textos y que el 48.74% de los estudiantes no comprende este tipo de lecturas</p>	<p>Las preguntas estructuradas para evaluar el nivel de lectura crítica en el pos-test evidencian cómo hay un incremento de 17,64% en la mejora de este nivel donde el 68,9% de los participantes alcanzan el nivel propuesto.</p>

Nota. La tabla nos muestra el análisis del pre-test y pos-test con relación a los niveles de comprensión lectora. Elaboración propia.

Capítulo 5

5. Conclusiones

En primer lugar, el 85,5% de los estudiantes responden de manera acertada a las preguntas orientadas a evaluar el Nivel de comprensión de lectura literal. Por consiguiente, se puede afirmar que la gran mayoría de los estudiantes identifican y recuperan fácilmente información literal expresada en los textos, tales como: los personajes, los hechos, los lugares, el tiempo y la secuencia cronológica en que narran los acontecimientos.

Además, se identificaron las debilidades en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado octavo a partir de la aplicación del pre-test en donde se encontró que los jóvenes no identifican, ni ordenan de manera explícita la temporalidad de diferentes hechos narrados, así como quien realiza determinada acción en un texto literario. Así mismo falta capacidad para jerarquizar e identificar los personajes en un texto literario, también presentan dificultad al hacer una lectura global con el objetivo de inferir el tema principal de un texto literario.

Por otra parte, el 82% de los estudiantes lograron responder de manera correcta las preguntas relacionadas con el Nivel de lectura Inferencial dando cuenta del sentido global y local del texto, alcanzando un buen nivel de análisis a través de diferentes inferencias basadas en sus saberes previos y en la capacidad de deducción de significados y de datos de acuerdo al contexto de las lecturas.

De igual manera, se puede afirmar que tan sólo el 68,9 % de los estudiantes contestaron de manera acertada las preguntas relacionadas con el Nivel de lectura Crítica en donde ellos deben asumir una posición de carácter reflexivo, crítico y argumentativo para defender o contradecir diferentes puntos de vista, en este tipo de análisis los estudiantes son capaces de comparar y proponer nuevas ideas a partir de una temática, por último; podemos concluir que el 31.1% de los estudiantes no logran alcanzar este nivel de comprensión de lectura ya que presentan algunas falencias.

Por otro lado, se implementaron secuencias didácticas y rutinas de pensamiento a través de la plataforma Ta-tum (análisis de lecturas y desarrollo de rutinas de pensamiento) las cuales permitieron desarrollar habilidades lectoras y avanzar de manera significativa en el dominio de los tres niveles de lectura: textual, intertextual y crítico; estas rutinas de pensamiento fueron valoradas a través de Rúbricas de Evaluación que posibilitaron identificar las falencias y las fortalezas de los estudiantes al analizar, al comparar, al reconstruir y al asumir una posición crítica frente a diferentes textos.

Finalmente, se evaluó la incidencia del uso de la plataforma Ta-tum a través de la aplicación y análisis de un pos-test, el cual permitió evidenciar de manera muy certera el avance que obtuvieron los estudiantes de grado octavo, en donde un 72% de los estudiantes se encuentran en desempeños de Alto y Superior en procesos de comprensión lectora, lo que permite concluir que los estudiantes comprenden, analizan, parafrasean, comparan y reconstruyen un texto, demostrando así aprendizajes significativos y avances en los procesos de lectura a nivel: textual, intertextual y crítico.

Algunas de las limitantes del trabajo fueron: La falta de equipos de cómputo, los que existen en la sede rural no son suficientes, en la institución se cuenta con una sola sala de sistemas, lo cual dificulta su uso. Además la conexión a internet es intermitente por esa razón el desarrollo de las actividades en la plataforma fue bastante difícil; sin embargo, y a pesar de todas las adversidades el trabajo se pudo llevar a feliz término dentro del tiempo estipulado.

5.1. Recomendaciones

En primer lugar, se sugiere que los métodos tradicionales deben complementarse con las herramientas digitales permitiendo así lograr captar el interés y la motivación por parte de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo en los establecimientos educativos.

Por otra parte, el docente debe buscar estrategias tecnológicas que permitan generar mayor interés por parte de sus estudiantes, incentivándolos a desarrollar contenidos de manera lúdica y didáctica para así obtener un control y evaluación del aprendizaje permanente.

A partir del trabajo académico realizado se evidenció la importancia de la innovación y creatividad que se debe aplicar en los entornos educativos, teniendo en cuenta las diferentes herramientas, recursos e instrumentos digitales disponibles para potenciar las habilidades y capacidades de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, generando así una mayor motivación e interés por parte de los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, es necesario que los docentes implementen de manera gradual y activa el uso de las herramientas tecnológicas, las cuales generan un apoyo en el desarrollo de los contenidos teóricos y prácticos del proceso de enseñanza, logrando así implementar los avances tecnológicos en torno a la globalización y el campo de la educación.

Finalmente, se recomienda implementar nuevos estudios con muestras poblacionales que permitan identificar los aportes que se evidencian con el uso de herramientas lúdico- pedagógicas como la plataforma Ta-tum para fortalecer procesos de comprensión lectora en todas las áreas de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 6

6. Propuesta Pedagógica

A continuación, se presenta la propuesta pedagógica para el uso e implementación de una herramienta digital para el fortalecimiento de la comprensión y de las competencias lectoras como apoyo para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Herramienta lúdico pedagógica para trabajar la comprensión lectora en un entorno virtual

6.1. Descripción de la propuesta

En primer lugar, la propuesta pedagógica busca implementar el uso de las herramientas digitales para brindar a los estudiantes nuevas estrategias que le permitan mejorar sus habilidades en el proceso de aprendizaje, por lo cual el rol del docente y el rol del estudiante tendrán un vínculo activo y a través de los recursos digitales se determinarán los objetivos y metas a desarrollar teniendo en cuenta, la dinámica y la didáctica que se debe tener en cada una de las sesiones de trabajo para finalmente hacer una retroalimentación y valoración del proceso.

Esta propuesta pedagógica surge de la necesidad de motivar a los estudiantes y fortalecer los contenidos de comprensión lectora e identificar, controlar, evaluar y complementar los procesos de enseñanza de manera lúdica, priorizando la utilidad de las herramientas virtuales que están disponibles actualmente en el mercado tecnológico entorno a la educación.

Por otra parte, en la búsqueda de estrategias dinámicas en el proceso de enseñanza aprendizaje entorno al uso de las TIC y en el marco actual del desarrollo tecnológico, se planteó el uso e implementación de una herramienta digital, denominada plataforma Tatum con el fin de lograr un mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del grado octavo de la

Institución I.E.D. Técnico José de San Martín la cual se encuentra ubicada en Tabio Cundinamarca.

6.2. *Justificación de la propuesta*

Como resultado de un diagnóstico a través de un pre-test, la implementación de la plataforma Tatum, permitió obtener resultados positivos con el uso del recurso digital mediante el proceso de actividades, tareas diseñadas con el enfoque en las rutinas de pensamiento y teniendo en cuenta el proceso de aprendizaje por medio de Nodos de Pensamiento: crítico, lógico y creativo, de la institución educativa I.E.D. Técnico José de San Martín.

Por otro lado, los procesos lectores en las fases de formación académica permiten que por medio la lectura y la comprensión lectora los estudiantes accedan a toda la información de las áreas del conocimiento y mejoren sus habilidades lectoras.

En este sentido, la comprensión y la competencia lectora permiten a los estudiantes enriquecer sus aptitudes en creatividad, imaginación e innovación y brindan la posibilidad de fortalecer todas las áreas del conocimiento, vinculando en el proceso a estudiantes, docentes directivos y padres de familia, como lo afirman los autores Alliende y Condemarín (1982) en los países menos desarrollados, la enseñanza de lectura no genera interés y los procesos de comprensión lectora no son importantes, así como el hábito de lectura.

Por lo tanto, la propuesta pedagógica sobre el uso e implementación de la herramienta digital (Plataforma Ta-tum), se enfoca en brindar una alternativa frente a los contenidos tradicionales y conectarlos de manera didáctica y dinámica permitiendo el aprovechamiento de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje. De acuerdo con el autor Arias, (2017) manifiesta que la acción pedagógica en torno a la pedagogía permite desarrollar principios, integralidad y participación en el proceso de enseñanza.

De este modo, la propuesta pedagógica está orientada para que los docentes puedan implementar el uso de recursos digitales en el aula, para así mejorar las capacidades de todos los estudiantes entorno a la lectura, comprensión y competencia lectora, con el fin de mejorar las debilidades que se presentan durante el proceso de enseñanza de lectoescritura, en la interpretación y comprensión de cualquier tipo de texto. Es decir, la propuesta pedagógica se enfoca en promover el hábito de la lectura, para mejorar la calidad educativa, se busca generar espacios de motivación a través de la gamificación de las actividades y además se pretende enseñar de manera lúdica y didáctica el proceso lector.

De acuerdo con lo anterior, se evidencian las respectivas actividades que se aplicaron, durante el proceso investigativo con el fin de diagnosticar las falencias, implementar el uso de la plataforma Ta-tum y evaluar la incidencia de la misma para lograr mejores y mayores resultados en el proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

6.3. *Objetivos de la propuesta*

6.3.1. *Objetivo General*

- Aportar un recurso lúdico pedagógico que permita el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora a través del uso de la plataforma Ta-tum en diferentes instituciones.

6.3.1.1. *Objetivos Específicos*

Para el desarrollo del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos.

- Fortalecer la labor docente en los niveles de educación básica y media a través del uso de la plataforma Ta-tum como herramienta pedagógica que facilite la cualificación de los procesos de comprensión lectora.

- Contribuir con el diseño y aplicación de herramientas basadas en el uso de recursos tecnológicos y actividades gamificadas para fortalecer el proceso lector como eje transversal de los diversos aprendizajes.

6.4. Cronograma de implementación

Tabla 12

Cronograma de actividades de acuerdo a la duración

Actividades	Duración
Identificación del problema	2 semanas
Diagnóstico de la muestra	2 semanas
Planeación de implementación	4 semanas
Estrategias pedagógicas	2 semanas
Uso e implementación de la herramienta	4 semanas
Control de la herramienta	4 semanas
Evaluación	3 semanas

Nota. La tabla muestra los tiempos en los cuales se ejecutará cada una de las actividades.

Elaboración propia.

6.5. Estrategias pedagógicas

En primer lugar, los docentes contarán con las herramientas digitales necesarias para desarrollar adecuadamente la implementación y uso del recurso digital (Plataforma Ta-tum) esto con el fin de orientar a los estudiantes en el uso adecuado de la misma. Además los docentes recibirán capacitación permanente con relación a los elementos y funcionalidades de la plataforma.

6.6. Actividades

Actividad 1

Lectura El Ladrón Depositario

Lee cuidadosamente el siguiente texto titulado: "El Ladrón Depositario" y con base en la información suministrada en el mismo, responde las preguntas del 1 al 6:

Cuentan que un hombre adinerado, llamado Said, salió de su casa muy temprano, cuando todavía estaba oscuro, para ir a los baños públicos (costumbre muy propia de las personas que viven en Oriente Medio). En el camino vio a un viejo amigo suyo y le dijo: "¿Zayed, me acompañarías a los baños?". Zayed respondió que con gusto lo haría, pero que estaba muy atareado porque tenía una reunión de negocios con Abadalá, el padre de su esposa. De modo que sólo lo acompañó unos metros y al llegar a la intersección de dos calles, se fue sin avisar. Al mismo tiempo, Alí, un reconocido ladrón, seguía a Said mientras éste se dirigía a los baños, lo estudiaba con la intención de robarle. En un momento, al voltear una esquina, Said vio al ladrón, pero, como estaba muy oscuro, supuso que era su amigo que aún lo escoltaba. Said llevaba cien dinares metidos en una manga y atados con un pañuelo. Antes de entrar a los baños pensó que sería riesgoso dejar el dinero entre sus ropas así que lo extrajo y se lo dio a Alí, el ladrón, diciéndole: "Hermano, te dejo este dinero para que me lo cuides mientras voy a los baños". El ladrón tomó el dinero y no se movió de donde estaba. Ya había amanecido cuando Said salió de los baños. Al verlo, el ladrón lo llamó: "Aquí tiene su dinero, señor. Hoy no trabajé por cuidárselo" Said, desconcertado, exigió explicaciones. "Soy un ladrón y usted me dio este dinero" -dijo Alí-. "Si es un ladrón ¿por qué no me lo robó?" - le respondió confundido Said-. "Si se lo hubiese robado, no se lo habría devuelto. Pero usted me lo confió en depósito y no quise faltar a mi palabra" -dijo Alí antes de irse. Qabus.

1. El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es:
 - Said se encuentra con un amigo. Said sale de casa y se dirige a los baños. Said entrega su dinero a un ladrón. El ladrón regresa el dinero a Said.
 - Said sale de casa y se dirige a los baños. Said se encuentra con un amigo. Said entrega su dinero a un ladrón. El ladrón regresa el dinero a Said.
 - Said se encuentra con un ladrón. Said sale de casa y se dirige a los baños. Said entrega su dinero a un amigo. El ladrón regresa el dinero a Said.
 - Said se encuentra con un amigo. Said entrega su dinero a un amigo. Said sale de casa y se dirige a los baños. El ladrón regresa el dinero a Said.
2. En el texto, el personaje principal o protagonista es
 - Abadalá
 - Alí
 - Said
 - Zayed
3. En el relato anterior, Said se confunde y da su dinero a un ladrón porque:
 - Comprende que el reconocido ladrón es su hermano
 - Supone que la persona que lo seguía era un sirviente
 - Cree que es su amigo Zayed, pero realmente es un ladrón
 - Está preocupado por perder los cien dinares que posee
4. ¿A quién le pide Said que lo acompañe a los baños?:
 - A su esposa
 - A Zayed
 - A Abadalá

- A un ladrón
5. En el enunciado: "...ir a los baños públicos (costumbre muy propia de las personas que viven en Oriente Medio)", los paréntesis () sirven para:
- Mostrar las emociones de un personaje
 - Introducir la voz de quien cuenta la historia
 - Señalar el inicio y el final de un diálogo
 - Hacer una aclaración sobre lo que se dice
6. En el último párrafo del texto, la voz que dice: "Said, desconcertado, exigió explicaciones" corresponde a la de:
- Abadalá, quien cuenta la historia
 - Un narrador que no participa en los hechos
 - El ladrón, que va contando lo que sucede
 - Zayed, quien observa y cuenta lo que ocurre.

Responde las preguntas 7 al 12 de acuerdo con el siguiente texto:

Actividad 2

Lectura Nueva York.

¡Pobre y más que imposible vestido provinciano, de ajustada chaqueta, de angosto pantalón, que allá en mi villa fuiste tan elegante... En vano serás aquí lo que eras, vestido "comme il faut" Rascacielos, enormes rascacielos, que al paso nos salen cual fantasmas de otro planeta... ¡Yo y tú, dos infelices oriundos del acaso, ciegos, mudos y sordos quedamos como Lot! Dime qué haremos, dime qué hacer en este caso... Mira tú si es idiota viajar en ascensor, no sabiendo nosotros, biznietos del atraso, ¡ni jugar a ese juego científico del golf!... ¡Vámonos para el pueblo, para la oscura grieta sabrosa de mi pueblo, que, a ti de la bragueta, del susto, sí, del susto, se te

cayó un botón!... Y es triste y no queremos entre estas zaragatas, vivir cual dos imbéciles, morir como dos ratas, ¡porque fue un disparate venirnos a Nueva York.

7. En el poema, una persona se dirige a su vestido para hablarle principalmente de:

- Las historias de su pasado común en un pueblo
- El desánimo que siente por volver a su pueblo
- La equivocación de haberse ido a Nueva York
- La felicidad que siente viviendo en Nueva York 7

8. Se puede afirmar que para quien habla en el poema, la ciudad de Nueva York representa:

- El éxito y la riqueza del sueño americano
- La extrañeza que produce un mundo artificial
- El desperdicio de los recursos naturales
- La superioridad de los países desarrollados

9. Del texto se concluye que el personaje antes de llegar a Nueva York vivía en un lugar:

- Lujoso donde hay ascensores y rascacielos
- Sencillo donde no hay mucho progreso
- Lejano donde la gente se viste muy bien
- Donde hay gran desarrollo tecnológico

10. En el verso "Dime qué haremos, dime qué hacer en este caso...", se *

- Da una explicación
- Formula un cuestionamiento
- Hace una afirmación
- Da un ejemplo

11. La voz que dice lo que ocurre en el poema

- Es quien vive las experiencias y las circunstancias descritas
- No vive las experiencias y tampoco conoce a quien las vive
- Es quien ve a otro ser que vive experiencias en una ciudad
- No vive las experiencias o circunstancias que se describen

12. ¿En cuál de las siguientes citas se presenta una visión semejante a lo que dice Luis Carlos

López en el poema "Nueva York"?

- "Pero tú duras, nunca descienes, / ciudad de mis días alegres, / ciudad madre y blanquísima donde viví" (Vicente Aleixandre)
- "La noche crece como una negra ciudad, / donde en leyes mudas se basan / las calles que con calles se entrelazan" (Rainer María Rilke)
- "Ya no reconocerás a la ciudad, / pero ella recuerda bien: anécdotas petrificadas / se deslizan furtivas por delante de la llegada" (Michael Kruger)
- "Pueblo mío, me llega tu rumor atravesando ascensores, / a través de láminas grises / donde flotan automóviles cubiertos de dientes" (García Lorca)

Responde las preguntas 13 a la 16 de acuerdo con el siguiente texto:

Actividad 3

¿Cómo Se Orientan Los Murciélagos En La Oscuridad?

Los murciélagos son mamíferos de vista limitada que habitan lugares cerrados y oscuros en el día para ocultarse de sus depredadores. En la noche, pueden desplazarse con precisión en la oscuridad, rastrear a los insectos que les sirven de alimento, y detectar sonidos que los humanos no podemos percibir, gracias a un fenómeno denominado ecolocalización.

"La ecolocalización es un extraordinario sistema que les permite a estos animales orientarse

mediante el eco de los mismos sonidos que ellos producen", explica Luca Giuggioli, profesor de la Universidad de Bristol. Es decir, los murciélagos producen sonidos de muy alta frecuencia cuyas ondas se extienden en el medio, chocan con objetos o contra sus presas y vuelven a recibirse como ecos a través de unos tejidos muy sensibles que tienen estos animales en sus oídos.

La ecolocalización permite conocer la distancia y la dirección donde se encuentran las presas. Los murciélagos calculan la distancia dependiendo del tiempo que se demore en llegar el eco a su oído, es decir, cuanto más tiempo se demore en llegar el eco más alejada está la presa. Por otra parte, la dirección la consiguen dependiendo del tiempo que tome en llegar el eco a cada oído: si el eco llega primero al oído derecho que, al izquierdo, la presa está ubicada a la derecha del murciélago. Sin embargo, algunos investigadores han llamado la atención sobre el mal funcionamiento de la ecolocalización con la lluvia, debido a la interferencia del agua en las ondas emitidas. Por esta razón, rara vez los murciélagos vuelan bajo el agua, y prefieren esperar a que pase la lluvia para salir a buscar alimento.

13. Según el texto, los murciélagos utilizan la ecolocalización porque:

- Tienen visión limitada y de esta forma se orientan en la oscuridad.
- Necesitan comunicarse con otros murciélagos durante el día.
- De esta manera natural se ocultan de sus depredadores.
- De esta forma logran desplazarse mientras llueve.

14. De lo dicho en el último párrafo del texto, se puede inferir que para el autor el agua:

- No es un elemento que refleje las ondas de los murciélagos.
- Interfiere en las ondas emitidas por los murciélagos.
- Deja pasar las ondas y no les permite devolverse

- Cae en una dirección diferente a la de las ondas.

15. De los siguientes planteamientos, el que presenta una crítica válida a la idea del profesor

Luca Giuggioli sobre el carácter extraordinario de la ecolocalización es

- La ecolocalización no permite rastrear con precisión insectos en la oscuridad".
- "La ecolocalización consiste en emitir unos sonidos a altas frecuencias".
- "La ecolocalización depende del tiempo que tarde en llegar el eco al oído".
- "La ecolocalización no es efectiva cuando se emplea bajo la lluvia".

16. En el texto prevalece una secuencia:

- Narrativa, pues se cuenta una historia sobre un animal exótico.
- Instructiva, pues se dan pasos sobre cómo actuar en una situación.
- Explicativa, ya que se usan definiciones y ejemplos sobre un fenómeno.
- Argumentativa, ya que se defiende una opinión sobre un tema de interés.

Responde las preguntas 17 a la 20 de acuerdo con el siguiente texto:

Actividad 4

El "Hombre Pájaro" Sobrevoló El Cerro De Monserrate De Bogotá

El 31 de octubre de 2.013 Jhonathan Flórez nunca había realizado este tipo de saltos en Colombia.

El colombiano Jhonathan Flórez, actual campeón mundial de vuelo en traje con alas, sobrevoló este jueves el emblemático Cerro de Monserrate de Bogotá a una increíble velocidad de 200 kilómetros por hora y aterrizó sin contratiempos, hazaña que hizo por primera vez en su país y que le llenó de "orgullo". Así lo confesó Flórez, conocido como el "hombre pájaro", tras saltar enfundado en su traje con alas desde un helicóptero a unos 1.000 metros por encima de Monserrate, ubicado a 3.125 metros sobre el nivel del mar. Flórez, que abrió el paracaídas segundo

antes de aterrizar a los pies de Monserrate, dijo estar "muy emocionado de mostrarle esto a Colombia". Y es que este deportista afirmó que nunca ha sido profeta en su tierra, pese haber logrado el primer puesto en el torneo de vuelo en traje con alas el pasado 13 de octubre en la Montaña Tianmen, en la provincia de Hunan (China), y a haber sobrevolado el Corcovado de Brasil, las líneas de Nazca de Perú y la Gran Muralla China. El salto del paracaidista estaba previsto para las 8 de la mañana, pero solo pudo hacerlo cinco horas después, pues una densa niebla impedía su vuelo y el del helicóptero.

17. La noticia informa principalmente sobre:

- Las ventajas de sobrevolar ciertos lugares del mundo.
- Él logró deportivo llevado a cabo por un paracaidista
- Los peligros de volar sobre el Cerro de Monserrate
- La importancia de deportes como el fútbol en el país

18. De lo que se dice en el segundo párrafo, se puede afirmar que la cita "muy emocionado de mostrarle esto a Colombia" expresa:

- La satisfacción de que los colombianos disfruten de un deporte nuevo.
- La felicidad que vivió al conocer lugares que jamás había visitado.
- El asombro que le genera la posibilidad de volar a tal altura
- El miedo que sintió al ver a tantas personas observándolo.

19. Jhonathan Flórez obtuvo el primer puesto en el torneo de vuelo en traje con alas en:

- El Corcovado de Brasil.
- El Cerro de Monserrate
- La Gran Muralla China.
- La Montaña Tianmen.

20. El autor de la noticia usa expresiones como "hazaña que hizo por primera vez" e "increíble velocidad", con el fin de:

- Engrandecer los hechos y así generar mayor interés en el lector.
- Comunicar de un modo neutral el suceso para hacerlo creíble.
- Ocultar la verdadera situación y de esta forma suavizar el mensaje.
- Explicar los acontecimientos objetivamente para darle valor a la noticia

7. Personas Responsables

Para esta propuesta pedagógica, las personas responsables pertenecen al grupo interdisciplinar correspondiente al área del conocimiento Lengua Castellana de la institución I.E.D. Técnico José de San Martín con apoyo de los autores de la presente investigación. Los docentes del área de Humanidades deciden participar en esta propuesta pedagógica de manera voluntaria y conscientes de la problemática, con la disposición de adquirir nuevas herramientas digitales para el desarrollo de los diferentes ejes temáticos de forma innovadora.

8. Beneficiarios

Las personas beneficiadas de la propuesta pedagógica, son los estudiantes del grado octavo, quienes asistieron a siete sesiones de clase, en donde se evidenciaron la lúdica y la didáctica en el desarrollo de las actividades planteadas con relación al uso de la Plataforma Ta-tum. Otros de los beneficiarios son los docentes del área de Humanidades quienes con el uso de este recurso digital lograron realizar clases más dinámicas e interesantes.

6.7. Recursos

Recursos humanos

Con relación a los recursos humanos, harán parte docentes del área de lengua castellana e informática, estudiantes del grado octavo.

Recursos Técnicos

Para el desarrollo de la propuesta se utilizó la sala de tecnología de la Institución I.E.D. Técnico José de San Martín, con apoyo de los docentes del área de Humanidades.

Recursos Didácticos

Entre los recursos educativos didácticos se implementará el uso de material audiovisual, recursos digitales para presentaciones y capacitaciones de soportes físicos y otros: video beam, computadores, diademas, tablero electrónico y libros digitales.

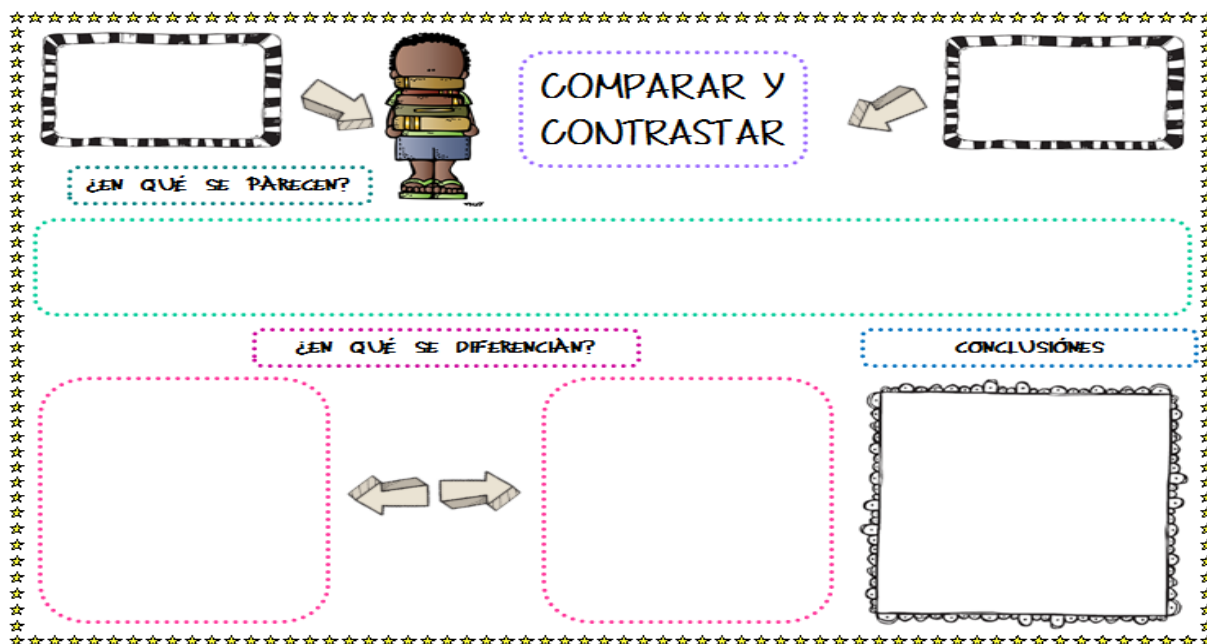
6.8.Secuencia de Contenidos

Unidad 1

En primer lugar, se programaron en la plataforma Ta-tum tres (3) unidades. La primera unidad se denominó “**Descubriendo la Literatura Precolombina**” en ésta se desarrollaron cuatro actividades diferentes: La primera actividad fue realizar una corta consulta en internet sobre el significado y las características de la literatura precolombina, luego tomando como referente todo lo explicado en clase y los apuntes del cuaderno de español, desarrollaron la rutina de pensamiento llamada “**Compara y Contrasta**”, en donde los jóvenes realizaron una comparación entre el mito y la leyenda.

Figura 8

Rutina de pensamiento llamada “Compara y Contrasta” Ta-tum



Nota. Rutina de pensamiento utilizada como método de enseñanza en la plataforma Ta-tum.

La tercera actividad que se realizó fue leer en voz alta el mito titulado “La historia de Minerva y Aracne, el concurso de tejido”, también se tuvo la oportunidad de observar el video del mito en la misma plataforma, lo cual fue de gran ayuda para los estudiantes, ya que a continuación resolvieron una prueba de diez preguntas en la que demostraron su nivel de comprensión de lectura.

Lee cuidadosamente el siguiente texto y con base en la información suministrada en éste, responde las preguntas que te presentamos a continuación:

La Historia De Minerva Y Aracne: El Concurso De Tejido

Aracne era una campesina orgullosa y a la vez, una admirable hilandera y tejedora. Las ninfas del agua dejaban sus ríos, y las ninfas del bosque su floresta para venir a ver cómo Aracne remojaba la lana en tinturas de color carmesí, tomaba luego los largos hilos y con sus hábiles dedos, tejía exquisitos tapices.

-¡Ah! ¡Minerva debió de ser quien te dio semejante don! –dijo un día una de las ninfas del bosque, refiriéndose a la diosa del tejido y de las artes manuales. Aracne echó atrás la cabeza y exclamó: -¡Oh, no! ¡Minerva no me ha enseñado nada! ¡Todo lo que sé, lo he aprendido yo sola! – y enseguida, decidió retar a la diosa a competir con ella:

-¡Veamos quién de las dos merece llamarse la diosa del telar! Las ninfas, ante tal cúmulo de propósitos desdeñosos lanzados contra una diosa del Olimpo llena de poder, se cubrieron la boca horrorizada. Y tenían razón, porque cuando Minerva se enteró de semejantes pretensiones, se enfureció. Inmediatamente adoptó la apariencia de una anciana de pelo gris, y cojeando, ayudada de un bastón, se dirigió hacia la cabaña de Aracne. Cuando ésta abrió la puerta, Minerva, amenazándola con su dedo nudoso, le dijo: -Si yo estuviera en tu lugar, no andaría comparándome de manera tan engreída con la gran diosa Minerva, y humildemente le pediría perdón por tus palabras arrogantes.

-¡Ridícula, tonta! –Repuso Aracne-. ¿Quién eres tú para venir ante mi puerta a decirme lo que debo hacer? ¡Si esa diosa tiene al menos la mitad del poder que la gente le atribuye, que se presente aquí y lo demuestre!

-¡Aquí está ella! –anunció una potente voz y ante los ojos de la joven, la anciana se convirtió al instante en la diosa Minerva. Aracne enrojeció de vergüenza. Sin embargo, se mantuvo desafiante, y en forma temeraria caminó hacia su destino. -¡Hola, Minerva! –dijo-. ¿Al fin vas a

decidirte a competir conmigo? Minerva se limitó a lanzarle una mirada de fuego a la joven, mientras las ninfas, acobardadas al oír tanta insolencia, atisbaban desde detrás de los árboles.

-Entra si quieres –dijo Aracne dejándole libre el paso a la diosa. Sin hablar, entró Minerva en la cabaña, mientras algunas servidoras se apresuraban a preparar dos telares. Luego, Minerva y Aracne se recogieron las largas túnicas y se dispusieron a trabajar. Sus veloces dedos se movían de arriba abajo, dejando a su paso arco iris de todos los colores: morados oscuros, rosados, dorados y carmesíes. Minerva tejió un tapiz en el que se veían los doce dioses y diosas más grandes del Olimpo; pero el de Aracne mostraba no sólo los dioses y las diosas, sino también sus aventuras. Luego, la joven rebordeó su magnífica obra con una franja de flores y de yedra. Las ninfas del río y del bosque miraban con pavor el tapiz de Aracne. Sin duda su trabajo era superior al de Minerva, y hasta la diosa Envidia, inspeccionándolo con altivez, dijo: -No hay en él ningún defecto. Al oír las palabras de Envidia, estalló Minerva. Rasgó el tapiz de Aracne y la golpeó sin compasión, hasta que Aracne, cubierta de oprobio y de humillación, salió arrastrándose y trató de ahorcarse.

Finalmente, movida por un poco de piedad, Minerva dijo: -Podrás vivir, Aracne, pero permanecerás colgada para siempre, ¡y tejerás en el aire! Luego, la vengativa diosa la roció con vedegambre, de tal manera que el cabello de la joven, lo mismo que la nariz y las orejas, fueron desapareciendo. Con la cabeza reducida a un tamaño mínimo, toda ella quedó convertida en un vientre gigantesco. Sin embargo, sus dedos pudieron seguir tejiendo, y en pocos minutos Aracne, la primera araña de la tierra, tejió su primera y magnífica tela.

Tomado de POPE OSBORNE, MARY. Los mitos griegos. Bogotá: Norma, 1997.

1. El texto anterior es un mito porque:

- A. Narra el origen de la primera araña con intervención de una diosa
- B. Cuenta el origen de la primera mujer que sabía tejer como una diosa**
- C. Relata el miedo que tenían las ninfas a todos los dioses olímpicos

D. Lo que le sucedió a Aracne es fantástico, pues le ganó a una diosa.

2. Del mito se puede decir que los seres humanos:

A. Pueden retar a los dioses pues son mejores en todo que ellos

B. Deben seguir el ejemplo de las ninfas del río y quedar callados

C. Son amigos de los dioses cuando hacen cosas diferentes

D. No deben retar a los dioses porque serán cruelmente castigados

3. De las cualidades de Aracne se puede inferir que es una heroína porque:

A. Les enseña a las ninfas a tejer hermosos tapices

B. Minerva le enseñó a tejer sus hermosos tapices

C. Teje tapices con una habilidad extraordinaria

D. Su hazaña más grande es reírse de Minerva.

4. Las ninfas miraron con pavor el tapiz de Aracne porque:

A. El tapiz de Minerva era mucho más hermoso que el suyo

B. El tapiz de Aracne era mejor y temían la reacción de Minerva

C. Envidia estaba viéndolo y ella iba a decir algo contra la diosa

D. Querían proteger a Aracne de las palabras dichas por Envidia

5. Una característica del Mito es que:

A. Los personajes son usualmente dioses y héroes

B. El tiempo Mítico es igual al tiempo humano

C. Está en la literatura tradicional en verso

D. El espacio geográfico se ubica con facilidad.

6. Las palabras y frases resaltadas en el texto “El concurso de tejido” permiten inferir que la diosa Minerva:

A. No se deja llevar por las palabras de Envidia

B. Tiene las cualidades y los defectos humanos

C. Es tan hábil en los tapices como la humana

D. Es perfecta en todo lo que hace y piensa

7. Elige una actitud de Aracne para evitar su castigo:

- A. Ser modesta desde el principio y reconocer que su habilidad provenía de Minerva
- B. Fingir torpeza para dejar que la diosa Minerva ganara la competencia de tejido
- C. No invitar a la diosa Envidia a ver la competencia, pues ella siempre habla mucho
- D. Huir hacia otro lugar y ocultarse para que los dioses no puedan hallarla.

8. Señala cuáles deben ser las actitudes de los humanos ante los dioses, según la lectura:

- A. Ira, rabia, altanería, odio
- B. Respeto, temor y adoración
- C. Amor, paciencia y compasión.
- D. Miedo, obediencia y recelo

9. En la oración: “Las ninfas, ante tal cúmulo de propósitos desdeñosos...” las palabras subrayadas se pueden reemplazar por:

- A. Diminuto y elogios
- B. Aglomeración y despectivos
- C. Conglomerado y calificativos
- D. Fantástico y elocuente

10. De acuerdo con el texto Minerva era una diosa Romana que representaba:

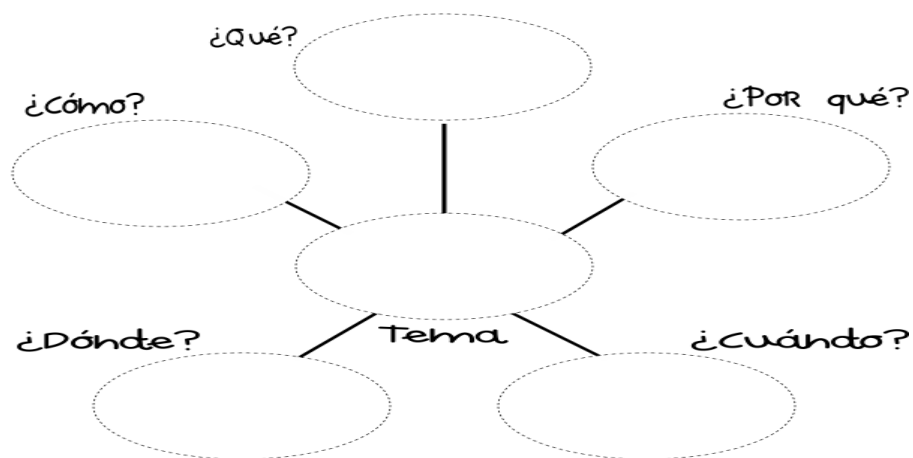
- A. El tejido y las artes manuales
- B. La belleza y la guerra
- C. El amor y el matrimonio
- D. El trabajo agrícola y artesanal

Unidad 2

La segunda unidad fue titulada “**Guatavita la leyenda del Dorado**”. Lo primero que se hizo en esta parte del trabajo fue leer mentalmente y luego en voz alta la leyenda del Dorado, se abordaron dos versiones diferentes, se discutieron, los estudiantes dieron sus opiniones, sus críticas y además expresaron sus inconformidades acerca del final del texto.

Figura 9

Rutinas de pensamiento “Guatavita la leyenda del Dorado”



Nota. Rutina de pensamiento después de la lectura discontinua.

Además, observaron el video correspondiente en la plataforma y desarrollaron las siguientes actividades: una rutina de pensamiento que les permitió parafrasear y reconstruir la leyenda a través de unas preguntas orientadoras

Por otra parte, como en la Institución se trabaja por Nodos de Pensamiento y se deben transversalizar los ejes temáticos con el área de sociales, por esa razón se propuso realizar una consulta en internet sobre la cultura Muisca, la cual contó con las siguientes preguntas:

- ¿En qué departamentos se ubicaron?
- . ¿Cómo fue su organización social?
- . ¿Cuáles fueron sus principales actividades económicas?
- . Religión
- . Anexar imágenes representativas de la cultura Muisca

Unidad 3

La tercera y última unidad que se trabajó fue denominada “La Laguna de Guatavita sitio turístico”, lo primero que se hizo fue conversar sobre la laguna de Guatavita, quiénes la conocían, quiénes ya habían ido de paseo a ese lugar, qué historias habían escuchado del sitio, etc. Luego se leyó el texto informativo que estaba en la plataforma, observaron imágenes de la Laguna de Guatavita y socializaron el contenido de la lectura para que finalmente con toda la información trabajada, los estudiantes desarrollarán la última rutina de pensamiento llamada: “Antes pensaba...Ahora pienso...” la cual consiste en diligenciar de la manera más completa posible el formato propuesto con todo lo que conocían antes de la clase y con lo que aprendieron después de la clase sobre la Laguna de Guatavita.

6.9.Evaluación

Este instrumento de valoración evalúa las habilidades necesarias para comprender, interpretar y analizar textos que obedecen a diferentes propósitos. Esta área ha tenido cambios estructurales que permiten alinearla con las competencias básicas de lectura crítica de grados superiores (Saber 11°, Saber T y T y Saber Pro), así como con algunas pruebas internacionales (PISA y ERCE).

Tabla 13

Guía de respuestas de acuerdo a la evaluación planteada por la cartilla pruebas Evaluar para Avanzar 2021

Pregunta	Nivel	Respuesta	Pregunta	Nivel	Respuesta
1	Literal	B	11	Inferencial	B
2	Inferencial	C	12	Crítica	D
3	Literal	D	13	Literal	A
4	literal	D	14	Crítica	B
5	literal	D	15	Crítica	D
6	Inferencial	B	16	Crítica	D
7	Inferencial	C	17	Inferencial	D
8	Crítica	B	18	Inferencial	A
9	Crítica	B	19	literal	D
10	Inferencial	B	20	Crítica	A

Nota. Respuestas evaluación tomadas y justificadas de cartilla de evaluación pruebas Evaluar para Avanzar 2021

https://drive.google.com/drive/folders/1IzlO_WR1BdIOL_Gdgw18gBeM2qqByFCo

De acuerdo con los hallazgos encontrados en la aplicación de las pruebas se identifican tres niveles de comprensión de lectura: literal, inferencial y crítica, para las cuales se plantean las actividades que se pueden encontrar más adelante, si los estudiantes obtienen una evaluación superior al 80% en el presente test, se recomienda realizar pruebas diagnósticas de manera periódica para realizar un seguimiento adecuado.

Rúbrica para evaluar Rutinas de pensamiento

Tabla 14

Rúbrica de pensamiento de acuerdo a los Niveles a evaluar

Rutina de pensamiento “Reconstruyendo un texto” Guatavita La leyenda del Dorado					
Nivel aspecto a evaluar	Desempeño Bajo	Desempeño Básico	Desempeño Alto	Desempeño Superior	Número de estudiantes-valoración cuantitativa
Cognitivo					
Método					
Propósito					
Comunicación					
Actitudinal					

Nota. La tabla muestra la rúbrica con relación a los aspectos a evaluar y el desempeño.

6.10. Seguimiento

El seguimiento para cumplir con los objetivos planteados en la presente propuesta, se realizará mediante encuentros virtuales y presenciales con los docentes y estudiantes con el fin de resolver dudas e inquietudes, las reuniones serán programas de acuerdo a las novedades que se presenten antes, durante y después del uso e implementación de la herramienta digital.

Referencias

- Acuña, L., Ortiz, G., Aguilar, E., Guevara, O., Cardozo, L., Bejarano, O., Londoño, A. y Espinosa, M. (2020). Rutina de Pensamiento; *Eje temático: herramientas maestras antes pensaba ... ahora pienso*.
<https://cajaherramientaspc.idep.edu.co/storage/tools/December2020/iq7aeEd2IMP8nAUpzURi.pdf>
- Alliende, F. y Condemarín, M. (1982). La lectura teoría, evaluación y desarrollo. Jurídica de Chile.
- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, 33(1), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Arias Manrique, I. J. y Ávila Carreño, C. A. (2014). Influencia de los padres en el rendimiento académico de los hijos: una aproximación econométrica en el contexto de la educación media colombiana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(2), 184-199.
- Bamberger, R. (1975). *La Promoción de la Lectura*. Promoción Cultural.
- Barthes, R. (1989). *Aludiendo a una Lectura Integral*. Universidad Santo Tomas.
http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/lectoescritura3/niveles_de_lectura.html
- Barreno, Y. (2019). Historia de la Escritura. *Revista de Historia Escritura Cuneiforme*, 1(2), 12-10.
- Bromley, L. A. F. Z., y Carrión-Barco, G. (2021). Comprensión Lectora en los Niveles Literal, Inferencial y Crítico Reflexivo de los Estudiantes de Educación

- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Ministerio de Educación, USAID Leer y Aprender, Guatemala, 9-20.
- Carrasco, A. (2018) Primera Infancia y Literacidad. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir.1*, 8-10.
- Cervantes, R, Pérez, J, Alanís, M (2017) Niveles De Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico Del Plantel N° 172, De Ciudad Victoria, Tamaulipas, En Alumnos Del Quinto Semestre. *Revista, Ciencias Sociales y Humanidades*. (2) 73-114 Universidad Autónoma de Tamaulipas Ciudad Victoria, México
- CNB. (2014). Circulo Nacional Base de Guatemala. ¿Qué es el proceso lector?.
https://cnbguatemala.org/wiki/Gu%C3%ADa_docente_para_la_comprensi%C3%B3n_lectora/3.1_%C2%BFQu%C3%A9_es_el_proceso_lector%3F
- Domínguez, I. D., Delgado, L. R., Ávila, Y. T., y Ávila, M. M. R. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del desarrollo social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102.
- Duarte, R. (2012) *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Alcalá de Henares-Madrid.
- Falcón, Jesús. (2020, 19 de Noviembre). Qué son las rutinas de pensamiento y para qué sirven. Bosque de Fantasías. <https://blog.bosquedefantasias.com/noticias/que-son-rutinas-pensamiento-para-que-sirven>.
- González, D. (2007). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Goodman, K. (1982) *Proceso Lector*. Las estrategias en la lectura según Goodman.
<https://es.slideshare.net/magno39/las-estrategias-en-la-lectura-segun-goodman-14669305>

- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera, D. (2014). *Desarrollo de la comprensión de lectura mediante la utilización de estrategias lúdicas*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Libre de Colombia.
- Huizinga, J. (2008). *Homo ludens: proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam University Press.
- https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=L9B6ewwgjXsC&oi=fnd&pg=PA26&dq=homo+ludens+de+huizinga&ots=KITEpJbYm-&sig=_SXjoK43IOHLhfcCnvQbL0NkbWE#v=onepage&q=homo%20ludens%20de%20huizinga&f=false
- Jaramillo, C. (2013) *Clases de Lectura*. Universidad Santo Tomas.
- <https://mdm.usta.edu.co>
- Jarque, J. (2010) *Psicología de la Lectura*. España. Safe Creative.
- Macías, V., Sarmiento, Y., Suárez, A. (2016). Enseñanza de lectura literal en resolución de problemas matemáticos en Escuela Nueva. *Educación y ciencia*, (3).
- Machado, G. (2018). *La influencia de la familia en el fortalecimiento de los procesos lectores*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Medellín.
- Martínez, J. (2015). *Mi cuento es el cuento*. Proyecto de aula. Magangué –Bolívar.
- Mark, Joshua J. (2021, junio 24). *El Código de Hammurabi [Code of Hammurabi]*. (A. Elduque, Traductor). World History Encyclopedia.
- <https://www.worldhistory.org/trans/es/1-19882/el-codigo-de-hammurabi/>

- Martínez, J. (2015). Proyecto de Aula – Institucional de lecto escritura “Mi cuento es el cuento”,
Magangué – Bolívar.
http://www.iecov.edu.co/documentos/micuento_es_elcuento.pdf
- Martínez Boom, A. ., (2021). Estanislao Zuleta Y La Educación. *La vigencia de su pensamiento. en Aulas.* 117,118.
- MEN (2006) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.* Imprenta Nacional de Colombia, 1 (20), 10-45.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Serie de Lineamientos. Curriculares Lengua Castellana.*
- Mendoza, B. (2003). Por una didáctica mínima. México D.F., México: Trillas.
<https://www.scribd.com/document/414130861/04-Mendoza-B-G-J-2003-30-119-1>
- Montealegre, R; Forero, L. (2006) *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio Acta Colombiana de Psicología*, vol. 9, núm. 1, mayo, 2006, pp. 25-40 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia.
- Muñoz, D. (2015). *La comprensión lectora a través del uso de las TIC.* [Tesis de Maestría]. Universidad del Tolima.
- Murcia, A. (2017). *La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en el uso de las TIC.* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura Crítica y Escritura Significativa: *Acercamiento didáctico desde la lingüística.* Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 241-262.

- Rodríguez, F. V. (2014). Prólogo - Repensar la lectura y la lectura crítica. En R. M. Páez Martínez, *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación*. (pág. 10). Bogotá D.C., Colombia América del Sur: Kimpres - Universidad de la Salle.
- Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*. 1, 1-5.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from Around the World*, París, OCDE.
- Ortiz Franco, Juan Vicente. (2021). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: *formas predominantes, usos de los resultados y alternativas para implementar su mejora desde un enfoque formativo*.
- Plan Nacional de Lectura y Escritura. Mincultura. (2014) *Todos por un nuevo país*.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/artes/publicaciones/Documents/Plan%20Nacional%20de%20Lectura%20y%20Escritura,%20PNLE.pdf>
- Pegalajar, M.C. (2021). Implicaciones de la gamificación en Educación Superior: una revisión sistemática sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.41948>
- Perrenoud, P., (2011) *Construir competencias desde la escuela*. México. J.C: Saenz Editor
- Perkins, D., Tishman, S. (2001). *Dispositional aspects of intelligence*. En S. Messick, J.M. Collis (eds.). *Inteligencia y personalidad: cerrar la brecha en teoría y medición* 233-257. Mahwah, New Jersey: Erlbaum. Online.
<https://www.agapea.com/libros/Un-aula-para-pensar-aprender-y-ensenar-en-una-cultura-de-pensamiento-9789507013942-i.htm>

- Pinto, J. P., Rojas, S. P. (2019). *crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal*. Educación *Lectura y Ciencia*, (23), 265-279.
- Rentería, N. M. R. (2018). *La enseñanza de la comprensión lectora a través de cuentos afrochocoanos en estudiantes del grado quinto de la Básica Primaria*. Revista Educación Y Ciudad, (35), 93-102.
- Rivera-Anchundia, M. C. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61.
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura Crítica Y Escritura Significativa. *Acercamiento didáctico desde la lingüística*. Laurus, vol. 13, núm. 25, septiembre-diciembre, 241-262.
- Rodríguez, F. V. (2014). Prólogo - Repensar la lectura y la lectura crítica. En R. M. Páez Martínez, *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación*. 11-12. Bogotá D.C.; Colombia; América del Sur: Kimpres - Universidad de la Salle.
- Salas, P. (2012). *Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer semestre del nivel medio superior*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León México.
- Salas, J. S., Rojas, E. M. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 11 (2), 1-27.
- Santander, M. (2012). *Implicaciones en la conformación del tipo de lector mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad de Chile.
- Salas, P. (2012). *Desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer semestre del nivel medio superior*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Nuevo León México.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

- Solé, I. (2004). *Estrategias de la lectura*. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (1996) conferencia “*Estrategias de lectura y aprendizaje.*” *Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Soto, G. I. (2008). *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (20), 175-188
- Torrado, M., C. (2000). *Competencias y proyectos pedagógicos. Educar para el desarrollo de las competencias: Una propuesta para reflexionar*. Universidad Nacional de Colombia. Santafé de Bogotá, DC Colombia. 53-54
- Ta-tum. (2021). Ta-tum Gamifica la lectura. Ta-tum Gamifica la lectura: <https://ta-tum.com/#welcome>.
- Torres, C. (2017). *Aprender a pensar y a reflexionar: propuesta de estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora*. [Tesis de Maestría]. Universidad Externado de Colombia.
- Unesco. (2015). *Factores Asociados Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Santiago: Ediciones Unesco.
- Universidad de Antioquia (2021). *Lectura, escritura N.º E. E II – Proceso lector*, Medellín Colombia. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/data-udea/formacion/ubicacion>
- Vallés. A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. *Liberabit*, 11(11), 41-48. 11 de agosto de 2022.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172948272005000100007&lng=pt&tlng=es

Vaquero, Y., Ortiz, P. (2017). *Propuesta de implementación del cuento como herramienta didáctica-pedagógica para mejorar los niveles de comprensión lectora*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Sincelejo.

Vié-Wohrer, Anne-Marie. (2006). *Las escrituras que privilegian la imagen: cuatro casos*. *Desecados*, (22), 37-63.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2006000300002&lng=es&tlng=es.

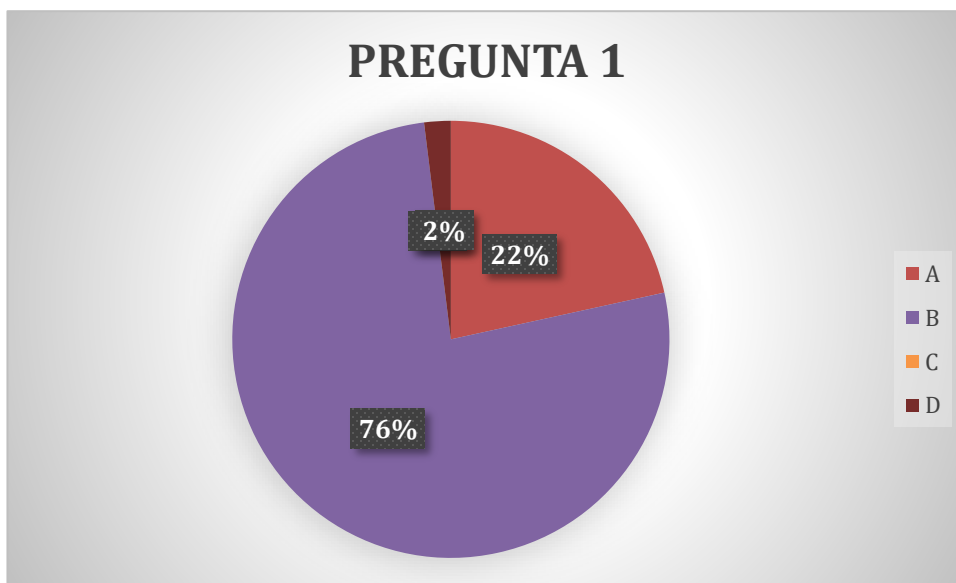
Anexos

Anexo 1

Prueba Diagnóstica

1. Para la primera pregunta “El esquema que representa el orden temporal en el que ocurren los hechos es.” donde se evalúa la capacidad para identificar y ordenar temporalmente diferentes hechos narrados de manera explícita en un texto literario.

PREGUNTA 1	A	B	C	D
	15	52	0	2

Figura 17*Tabulación pregunta 1*

Nota. De los 69 estudiantes evaluados; 52 estudiantes que equivalen a un 76.5 % contestaron la opción B. Said sale de casa y se dirige a los baños. Said se encuentra con un amigo. Said entrega su dinero a un ladrón. El ladrón regresa el dinero a Said; 15 estudiantes que equivalen a un 21,6 % contestaron la opción A. Said se encuentra con un amigo. Said sale de casa y se dirige a los baños. Said entrega su dinero a un ladrón. El ladrón regresa el dinero a Said; 2 estudiantes que equivale a un 2 % contestó la opción D. Said se encuentra con un amigo. Said entrega su dinero a un amigo. Said sale de casa y se dirige a los baños. El ladrón regresa el dinero a Said.

Ningún estudiante optó por la opción C. Said se encuentra con un ladrón. Said sale de casa y se dirige a los baños. Said entrega su dinero a un amigo. El ladrón regresa el dinero a Said.

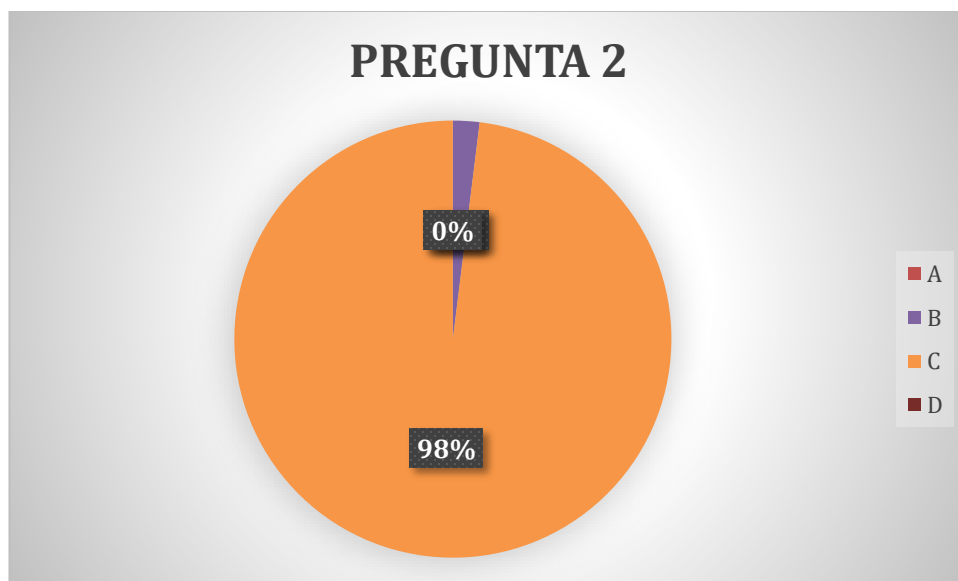
2. Para la segunda pregunta “En el texto, el personaje principal o protagonista es.”

para este cuestionamiento se evalúa la capacidad para jerarquizar e identificar los personajes en un texto literario.

PREGUNTA 2	A	B	C	D
	0	1	68	0

Figura 18

Tabulación pregunta 2



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 2.

De los 69 estudiantes que equivalen a un 98 % contestaron la opción C. Said; un 1 estudiante que equivale a un 2 % contestaron la opción B. Alí, Ningún estudiante optó por la opción A.

Abdalá, Ningún estudiante optó por la opción D. Zayed

3. Para la tercera pregunta “En el relato anterior, Said se confunde y da su dinero a un

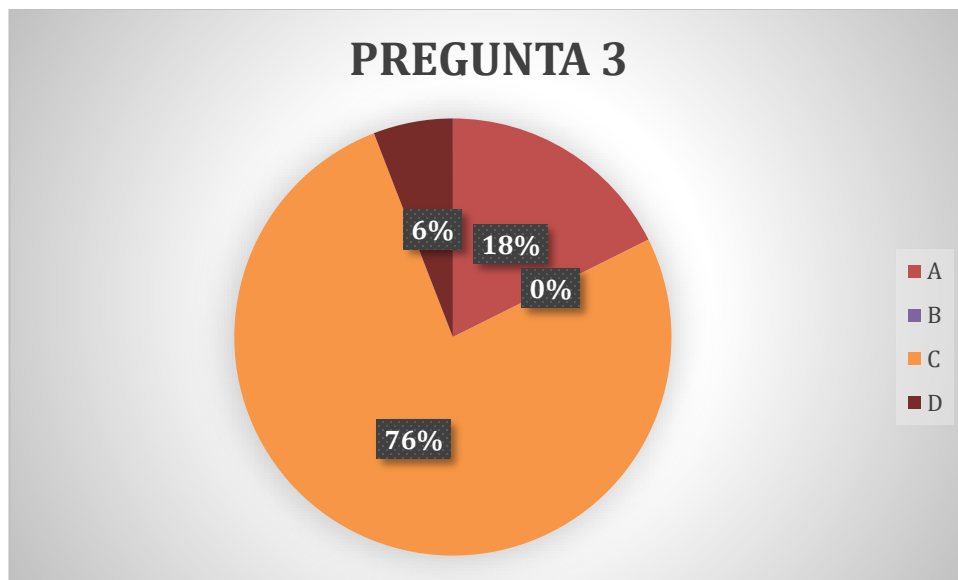
ladrón por qué.” Para este cuestionamiento se evalúa la capacidad para identificar la causa de un determinado hecho en el texto.

PREGUNTA 3	A	B	C	D
-------------------	----------	----------	----------	----------

	12	0	52	5
--	----	---	----	---

Figura 19

Tabulación pregunta 3



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 3.

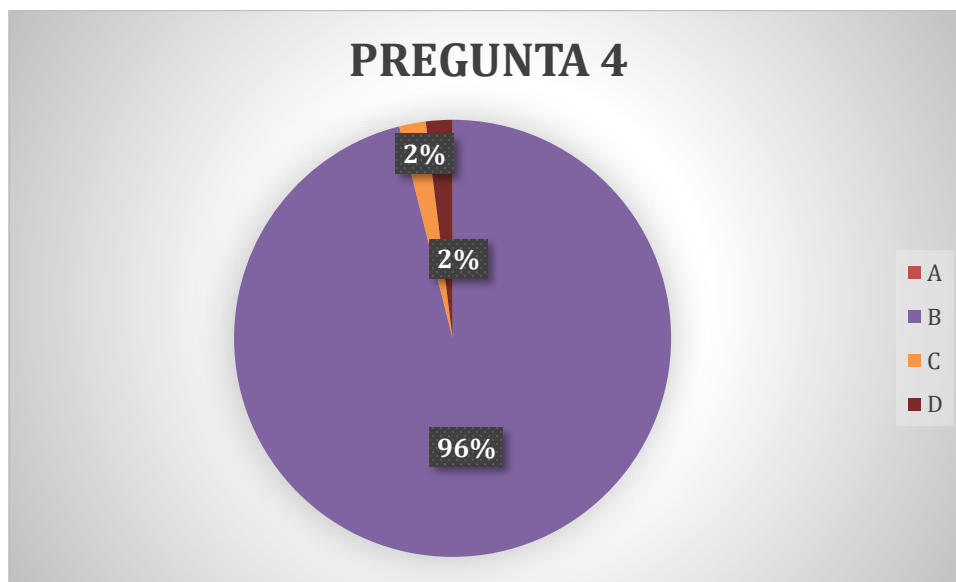
De los 69 estudiantes evaluados; 52 estudiantes que equivalen a un 76.5 % contestaron la opción C. Cree que es su amigo Zayed, pero realmente es un ladrón; 12 estudiantes que equivalen a un 17,6 % contestaron la opción A. Comprende que el reconocido ladrón es su hermano; 5 estudiantes que equivalen a un 5,9 % contestaron la opción D. Está preocupado por perder los cien dinares que posee. Ningún estudiante optó por la opción B. Comprende que el reconocido ladrón es su hermano.

4. Para la Cuarta pregunta “¿A quién le pide Said que lo acompañe a los baños?” para esta pregunta se evalúa la capacidad para ubicar información explícita en un texto con el objetivo de identificar quién realiza una acción.

PREGUNTA 4	A	B	C	D
	0	66	2	2

Figura 20

Tabulación pregunta 4



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 4.

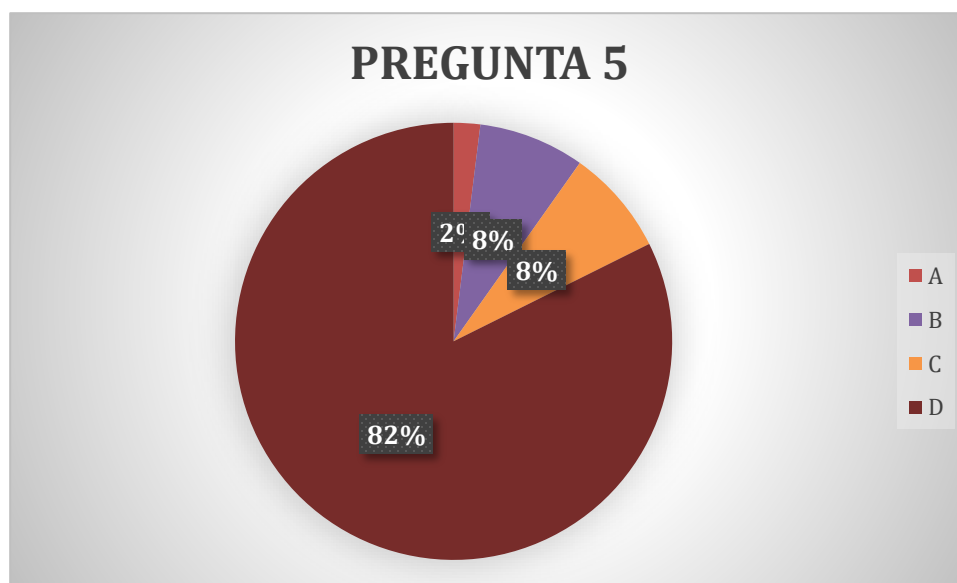
. De los 69 estudiantes evaluados; 66 estudiantes que equivalen a un 96.1 % contestaron la opción B. A Zayed; 2 s que equivalen a un 2 % contestaron la opción C. A Abadalá.; 2 estudiantes que equivalen a un 2 % contestaron la opción D. A un ladrón, Ningún estudiante optó por la opción A. A su esposa

5. Para la quinta pregunta “En el enunciado: “... ir a los baños públicos (costumbre muy propia de las personas que viven en Oriente Medio)”, los paréntesis () sirven para”. Esta pregunta evalúa la capacidad para identificar la función de un signo de puntuación en un texto.

	A	B	C	D
Pregunta 5	2	5	5	57

Figura 21

Tabulación pregunta 5



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 5.

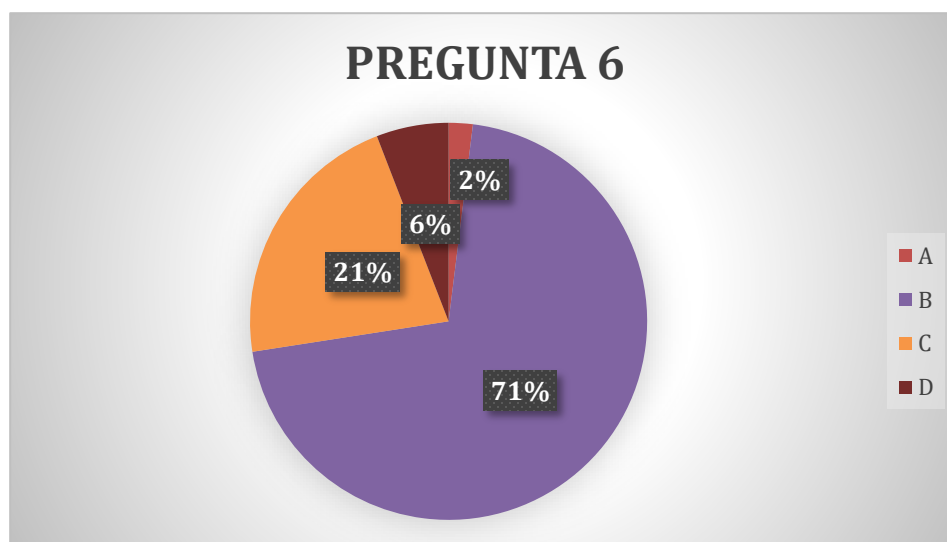
. De los 69 estudiantes evaluados; 57 estudiantes que equivalen a un 82,4 % contestaron la opción D. hacer una aclaración sobre lo que se dice; 5 estudiantes que equivalen a un 7,8 % contestaron la opción B. Introducir la voz de quien cuenta la historia; 5 estudiantes que equivalen a un 7,8 % contestaron la opción C. Señalar el inicio y el final de un diálogo; 2 estudiantes que equivale a un 2 % contestó la opción A. Mostrar las emociones de un personaje.

6. Para la sexta pregunta “En el último párrafo del texto, la voz que dice: “Said, desconcertado, exigió explicaciones” corresponde a la de:” La capacidad para identificar las voces presentes en un texto literario.

	A	B	C	D
PREGUNTA 6	1	49	14	4

Figura 22

Tabulación pregunta 6

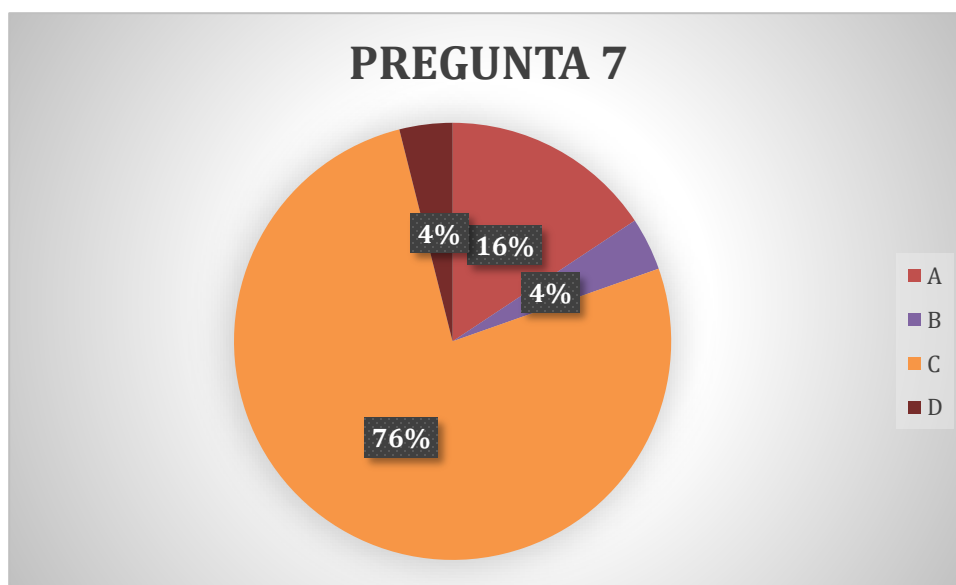


Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 6.

De los 69 estudiantes evaluados; 49 estudiantes que equivalen a un 71 % contestaron la opción B. Un narrador que no participa en los hechos; 14 estudiantes que equivalen a un 21,6 % contestaron la opción C. El ladrón, que va contando lo que sucede; 4 estudiantes que equivalen a un 5,9 % contestaron la opción D. Zayed, quien observa y cuenta lo que ocurre; 2 estudiantes que equivale a un 2 % contestó la opción A. Abadalá, quien cuenta la historia.

7. Para la séptima pregunta “En el poema, una persona se dirige a su vestido para hablarle principalmente de” se evalúa la capacidad para hacer una lectura global con el objetivo de inferir el tema principal de un texto literario.

	A	B	C	D
PREGUNTA 7	11	3	52	3

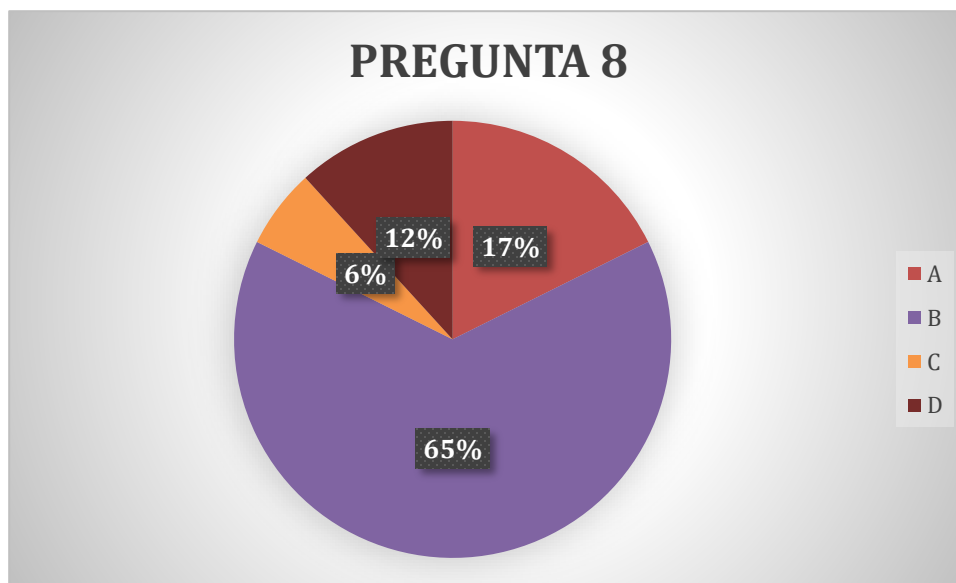
Figura 23*Tabulación pregunta 7*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 7.

De los 69 estudiantes evaluados; 52 estudiantes que equivalen a un 76,5 % contestaron la opción C. la equivocación de haberse ido a Nueva York; 11 estudiantes que equivalen a un 15,7 % contestaron la opción A. las historias de su pasado con el pueblo; 3 estudiantes que equivalen a un 3,9 % contestaron la opción B. el desánimo que siente por volver a su pueblo; 3 estudiantes que equivalen a un 3,9 % contestaron la opción D. la felicidad que siente viviendo en Nueva York.

8. Para la octava pregunta “Se puede afirmar que para quien habla en el poema, la ciudad de Nueva York representa.” En esta pregunta se evalúa la capacidad para inferir conclusiones implícitas en el texto a partir de una lectura global.

	A	B	C	D
PREGUNTA 8	12	45	4	8

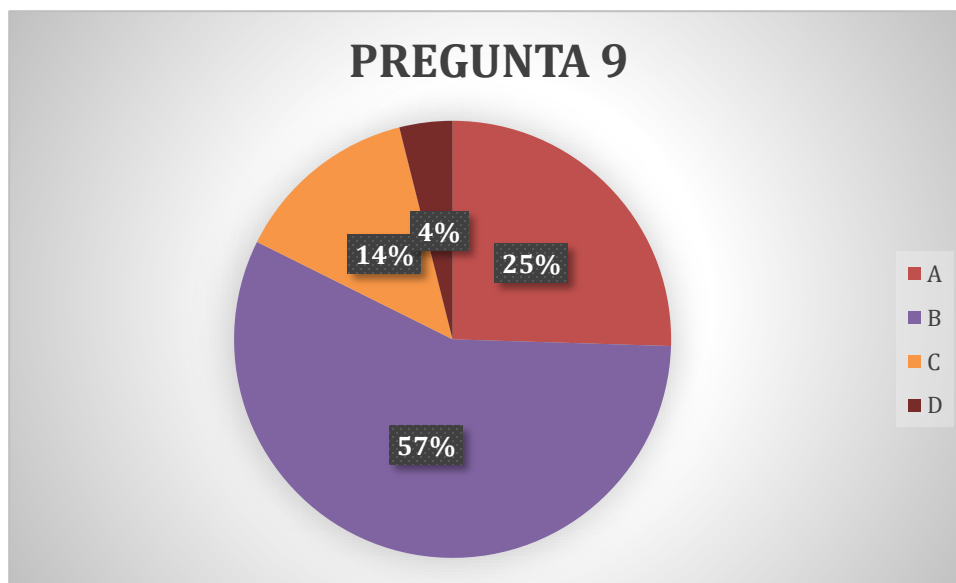
Figura 24*Tabulación pregunta 8*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 8.

De los 69 estudiantes evaluados; 45 estudiantes que equivalen a un 64,7 % contestaron la opción B. la extrañeza que produce un mundo artificial; 12 estudiantes que equivalen a un 17,6 % contestaron la opción A. el éxito y la riqueza del sueño americano; 4 estudiantes que equivalen a un 11,8 % contestaron la opción D. la superioridad de los países desarrollados; 8 estudiantes que equivalen a un 5,9 % contestaron la opción C. el desperdicio de los recursos naturales.

9. Para la novena pregunta “Del texto se concluye que el personaje antes de llegar a Nueva York vivía en un lugar:” esta pregunta evalúa la capacidad para inferir conclusiones implícitas en el texto a partir de una lectura global.

	A	B	C	D
PREGUNTA 9	17	39	10	3

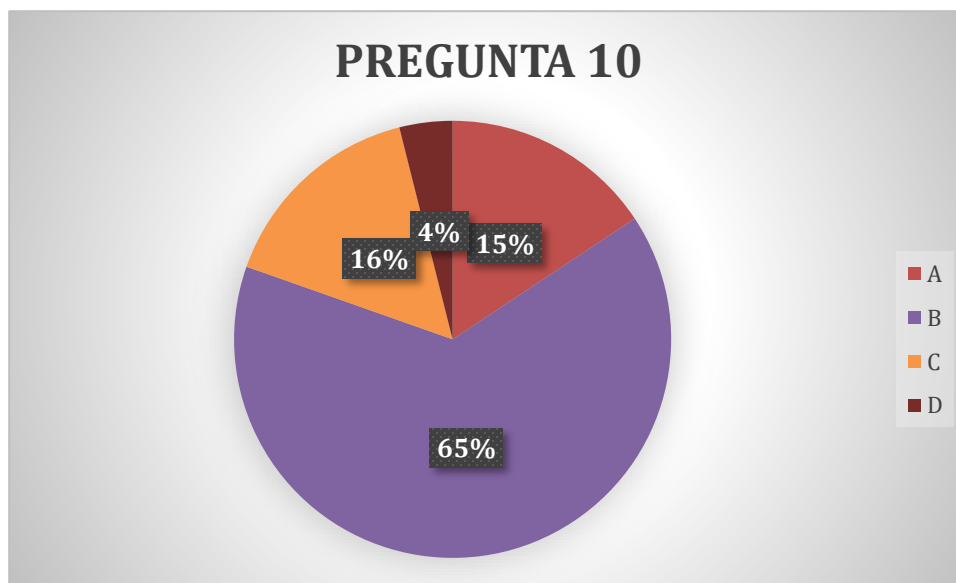
Figura 25*Tabulación pregunta 9*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 9.

De los 69 estudiantes evaluados; 29 estudiantes que equivalen a un 56,9 % contestaron la opción B. sencillo donde no hay mucho progreso; 13 estudiantes que equivalen a un 25,5 % contestaron la opción A. lujoso donde hay ascensores y rascacielos; 7 estudiantes que equivalen a un 13,7 % contestaron la opción D. donde hay gran desarrollo tecnológico; 2 estudiantes que equivalen a un 3,9 % contestaron la opción Lejano donde la gente se viste muy bien.

10. Para la décima pregunta “En el verso “Dime qué haremos, dime qué hacer en este caso...”, se” se evalúa la capacidad para identificar qué hace el autor por medio de un enunciado en un texto literario.

	A	B	C	D
PREGUNTA 10	10	45	11	3

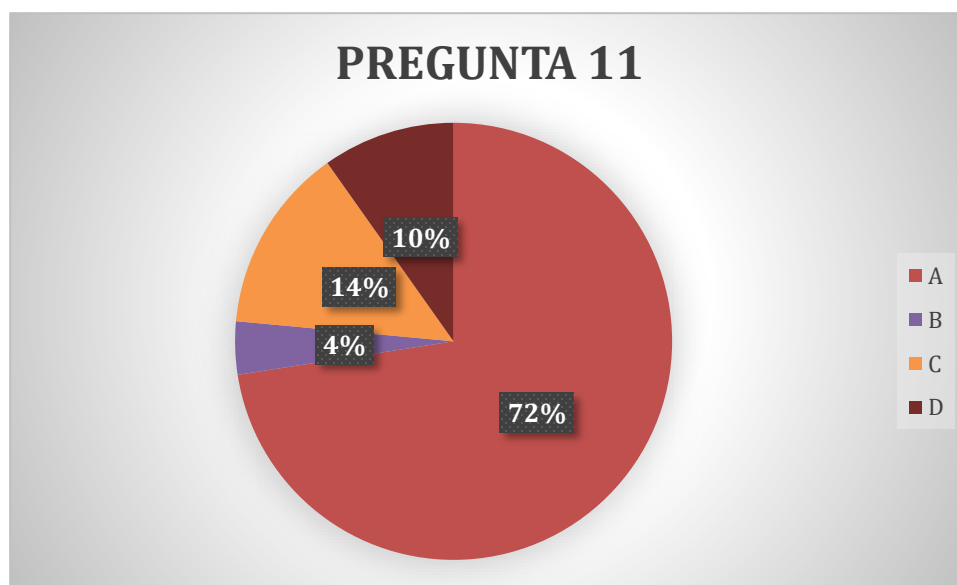
Figura 26*Tabulación pregunta 10*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 10.

De los 69 estudiantes evaluados; 45 estudiantes que equivalen a un 64,7 % contestaron la opción B. formula un cuestionamiento; 10 estudiantes que equivalen a un 15,7 % contestaron la opción A. da una explicación; 11 estudiantes que equivalen a un 15,7 % contestaron la opción D. da un ejemplo; 3 estudiantes que equivalen a un 3,9 % contestaron la opción C. hace una afirmación.

11. En la pregunta once “La voz que dice lo que ocurre en el poema” se evalúa la capacidad para reconocer la voz del narrador en un texto literario e identificar la relación de esa voz con los hechos narrados.

	A	B	C	D
PREGUNTA 11	50	2	10	7

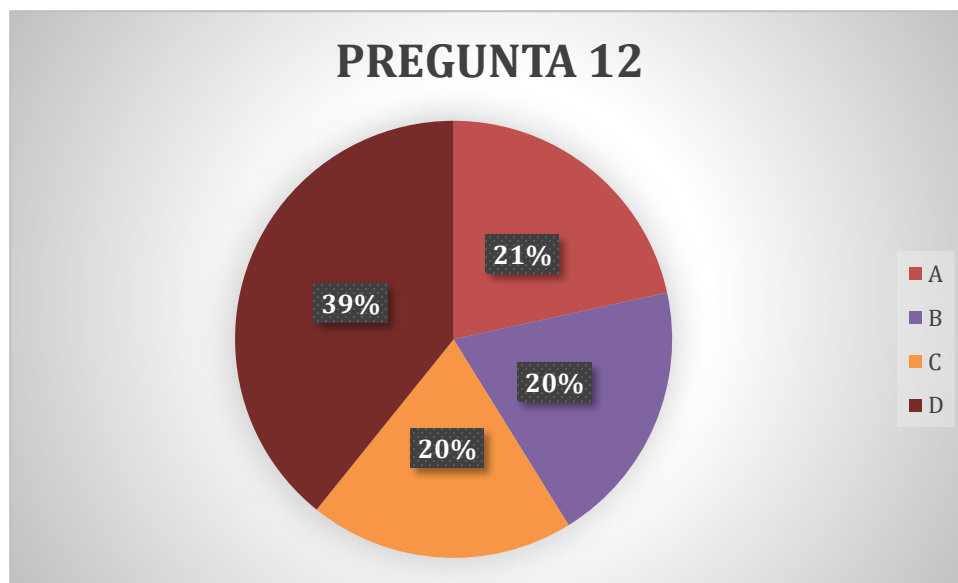
Figura 27*Tabulación pregunta 11*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 11.

De los 69 estudiantes evaluados; 50 estudiantes que equivalen a un 72 % contestaron la opción A. no vive las experiencias y tampoco conoce a quien las vive; 10 estudiantes que equivalen a un 14 % contestaron la opción C. es quien ve a otro ser que vive experiencias en una ciudad.; 7 estudiantes que equivalen a un 10 % contestaron la opción D. no vive las experiencias o circunstancias que se describen; 2 estudiantes que equivalen a un 4 % contestaron la opción B. es quien vive las experiencias y las circunstancias descritas.

12. En la pregunta doce “¿En cuál de las siguientes citas se presenta una visión semejante a lo que dice Luis Carlos López en el poema “Nueva York”?” En esta pregunta se evalúa la capacidad para establecer relaciones globales entre dos textos.

	A	B	C	D
PREGUNTA 12	14	14	14	27

Figura 28*Tabulación pregunta 12*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 12.

De los 69 estudiantes evaluados; 27 estudiantes que equivalen a un 39 % contestaron la opción D. “Pueblo mío, me llega tu rumor atravesando ascensores, / a través de láminas grises / donde flotan automóviles cubiertos de dientes” (García Lorca); 14 estudiantes que equivalen a un 21 % contestaron la opción A. “Pero tú duras, nunca descendes, / ciudad de mis días alegres, / ciudad madre y blanquísima donde viví” (Vicente Aleixandre); 14 estudiantes que equivalen a un 20 % contestaron la opción B. La noche crece como una negra ciudad, / donde en leyes mudas se basan / las calles que con calles se entrelazan” (Rainer María Rilke); 14 estudiantes que equivale a un 20 % contestaron la opción C. “Ya no reconocerás a la ciudad, / pero ella recuerda bien: anécdotas petrificadas / se deslizan furtivas por delante de la llegada” (Michael Kruger)

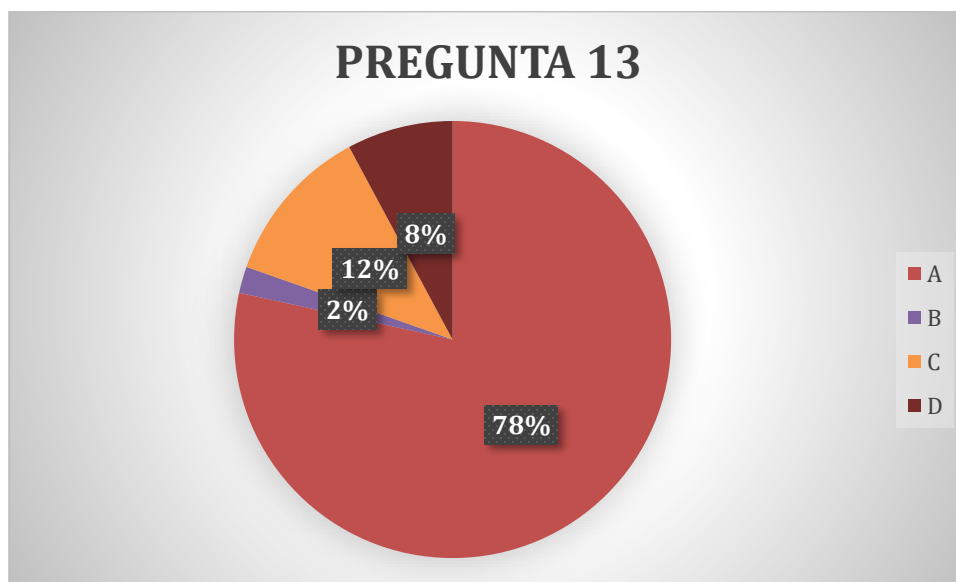
13. Para la pregunta número trece “Según el texto, los murciélagos utilizan la ecolocalización porque” para esta pregunta se evalúa la capacidad para ubicar información

explícita o literal en un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 13	54	1	8	6

Figura 29

Tabulación pregunta 13



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 13.

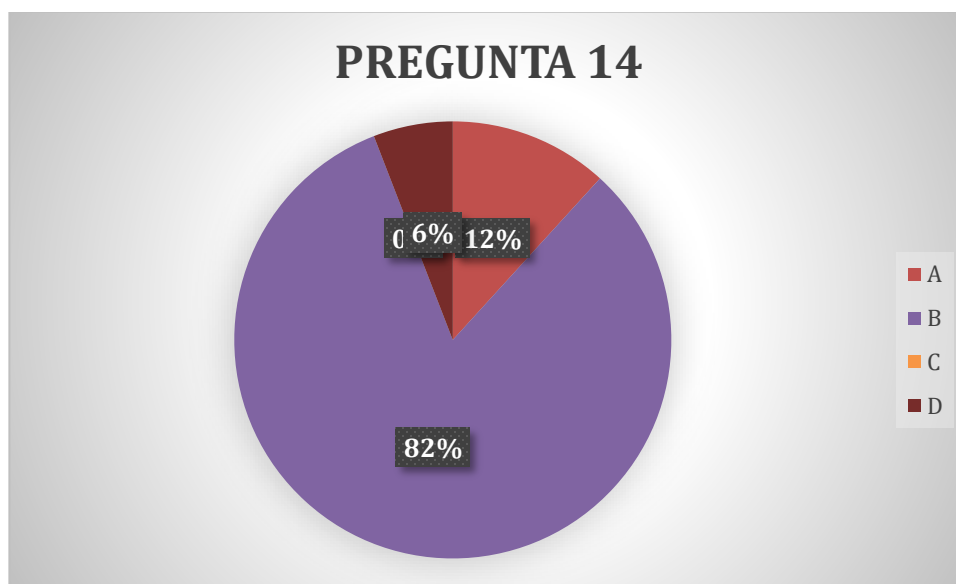
De los 69 estudiantes evaluados; 54 estudiantes que equivale a un 78 % contestaron la opción A. tienen visión limitada y de esta forma se orientan en la oscuridad; 8 estudiantes que equivalen a un 12 % contestaron la opción C. de esta manera natural se ocultan de sus depredadores; 6 estudiantes que equivalen a un 8 % contestaron la opción D. de esta forma logran desplazarse mientras llueve; 1 estudiante que equivale a un 2 % contestaron la opción B. necesitan comunicarse con otros murciélagos durante el día.

14. En la pregunta catorce “De lo dicho en el último párrafo del texto, se puede inferir que para el autor el agua” en esta se evalúa la capacidad para inferir conclusiones implícitas en el texto a partir de una lectura global.

	A	B	C	D
PREGUNTA 14	8	57	0	4

Figura 30

Tabulación pregunta 14



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 14.

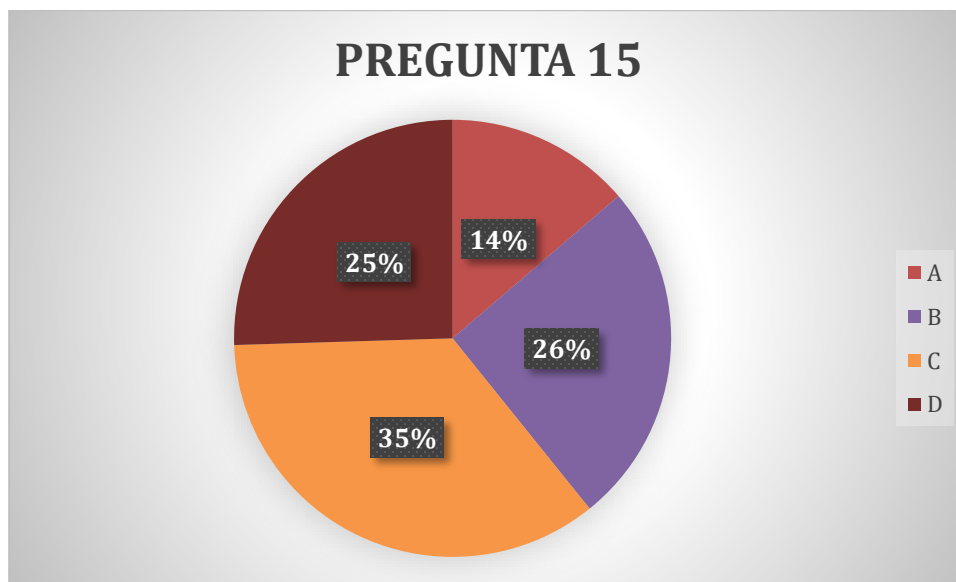
De los 69 estudiantes evaluados; 57 estudiantes que equivalen a un 82 % contestaron la opción B interfiere en las ondas emitidas por los murciélagos. 8 estudiantes que equivalen a un 12 % contestaron la opción A. no es un elemento que refleje las ondas de los murciélagos. 4 estudiantes que equivalen a un 6 % contestaron la opción D. cae en una dirección diferente a la de las ondas. Ningún estudiante seleccionó la opción C. deja pasar las ondas y no les permite devolverse.

15. Para la pregunta quince “De los siguientes planteamientos, el que presenta una crítica válida a la idea del profesor Luca Giuggioli sobre el carácter extraordinario de la ecolocalización es:” para este ítem se evalúa la capacidad para identificar enunciados que cuestionan una tesis en un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 15	10	18	24	17

Figura 31

Tabulación pregunta 15



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 15.

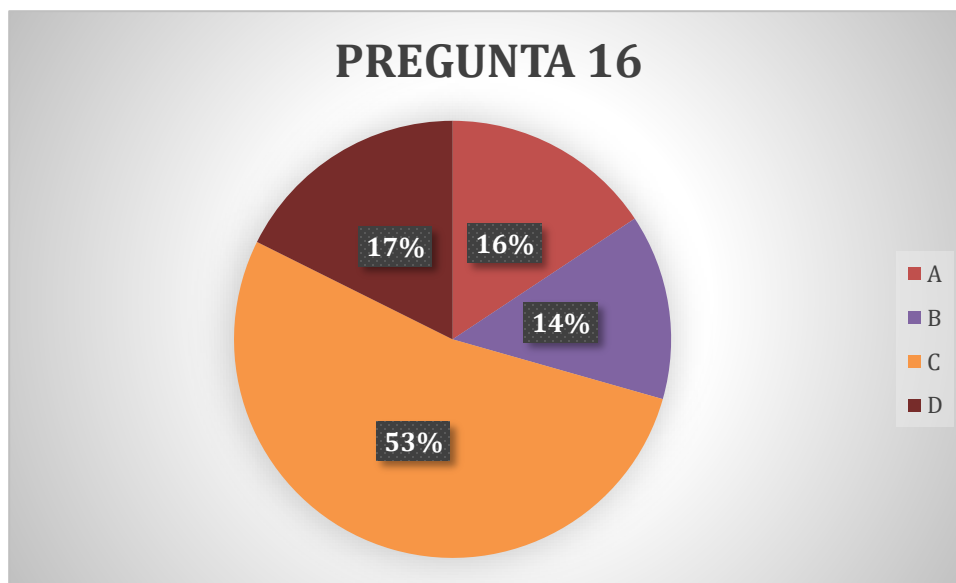
De los 69 estudiantes evaluados; 24 estudiantes que equivalen a un 35 % contestaron la opción C “La ecolocalización depende del tiempo que tarde en llegar el eco al oído”; 18 estudiantes que equivalen a un 26 % contestaron la opción B. “La ecolocalización consiste en emitir unos sonidos a altas frecuencias”; 17 estudiantes que equivalen a un 25 % contestaron la opción D. “La ecolocalización no es efectiva cuando se emplea bajo la lluvia”; 10 estudiantes que equivalen a un 14 % contestaron la opción A. “La ecolocalización no permite rastrear con precisión insectos en la oscuridad”.

16. En la pregunta dieciséis “En el texto prevalece una secuencia “en la cual se evalúa la capacidad para identificar la secuencia predominante en un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 16	11	9	37	12

Figura 32

Tabulación pregunta 16

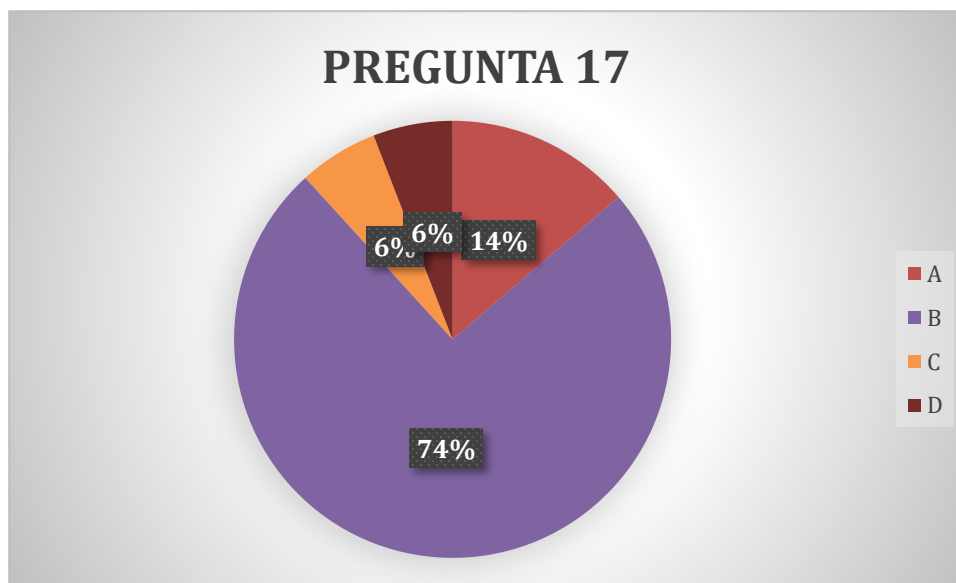


Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 16.

De los 69 estudiantes evaluados; 37 estudiantes que equivalen a un 53 % contestaron la opción C argumentativa, ya que se defiende una opinión sobre un tema de interés; 12 estudiantes que equivalen a un 17 % contestaron la opción D. explicativa, ya que se usan definiciones y ejemplos sobre un fenómeno; 11 estudiantes que equivalen a un 16 % contestaron la opción A. narrativa, pues se cuenta una historia sobre un animal exótico; 9 estudiantes que equivalen a un 14 % contestaron la opción B. instructiva, pues se dan pasos sobre cómo actuar en una situación.

17. En la pregunta diecisiete “La noticia informa principalmente sobre” en esta pregunta se evalúa la capacidad para identificar el tema principal del que trata un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 17	10	51	4	4

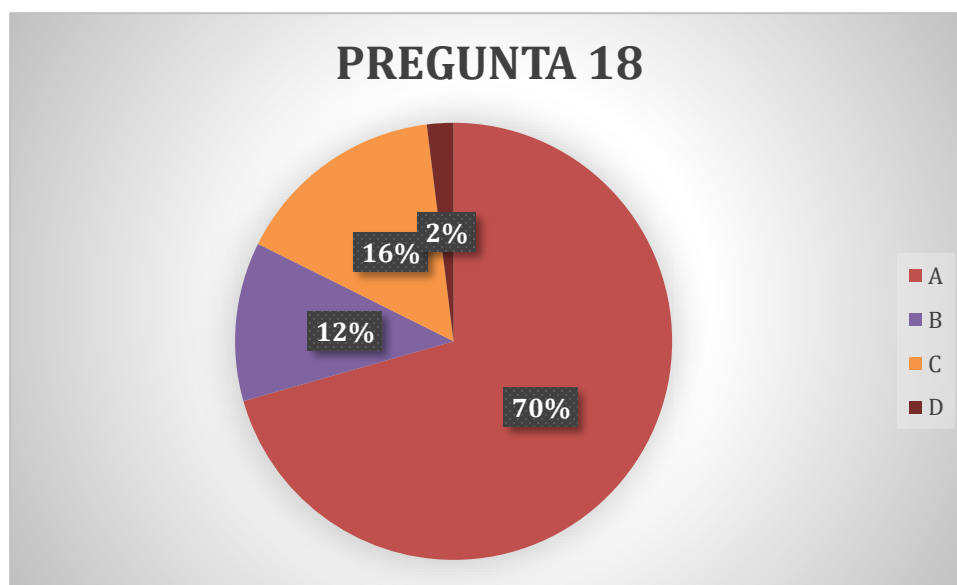
Figura 33*Tabulación pregunta 17*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 17.

De los 69 estudiantes evaluados; 51 estudiantes que equivalen a un 74 % contestaron la opción B. los peligros de volar sobre el cerro de Monserrate; 10 estudiantes que equivalen a un 14% contestaron la opción A. las ventajas de sobrevolar ciertos lugares del mundo; 4 estudiantes que equivalen a un 3 % contestaron la C. la importancia de deportes como el fútbol en el país; 4 estudiantes que equivalen a un 3 % contestaron la opción D. el logro deportivo llevado a cabo por un paracaidista.

18. Para la pregunta dieciocho “De lo que se dice en el segundo párrafo, se puede afirmar que la cita “muy emocionado de mostrarle esto a Colombia” expresa” se evalúa la capacidad para identificar una paráfrasis de un enunciado a partir de una lectura global de un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 18	48	8	11	1

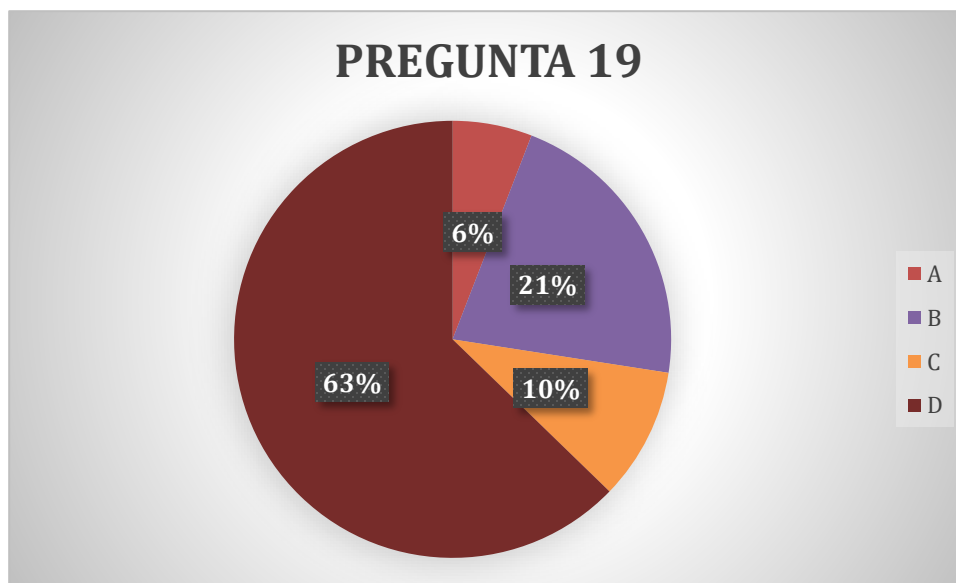
Figura 34*Tabulación pregunta 18*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 18.

De los 69 estudiantes evaluados; 48 estudiantes que equivalen a un 70 % contestaron la opción A. la satisfacción de que los colombianos disfruten de un deporte nuevo; 11 estudiantes que equivalen a un 16 % contestaron la opción C. el asombro que le genera la posibilidad de volar a tal altura; 8 estudiantes que equivale a un 12 % contestaron la B. la felicidad que vivió al conocer lugares que jamás había visitado; 1 estudiante que equivale a un 2 % contestaron la opción D. el miedo que sintió al ver a tantas personas observándolo.

19. En la pregunta diecinueve “Jhonathan Flórez obtuvo el primer puesto en el torneo de vuelo en traje con alas en” en este ítem se evalúa La capacidad para ubicar información explícita o literal en un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 19	4	14	6	43

Figura 35*Tabulación pregunta 19*

Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 19.

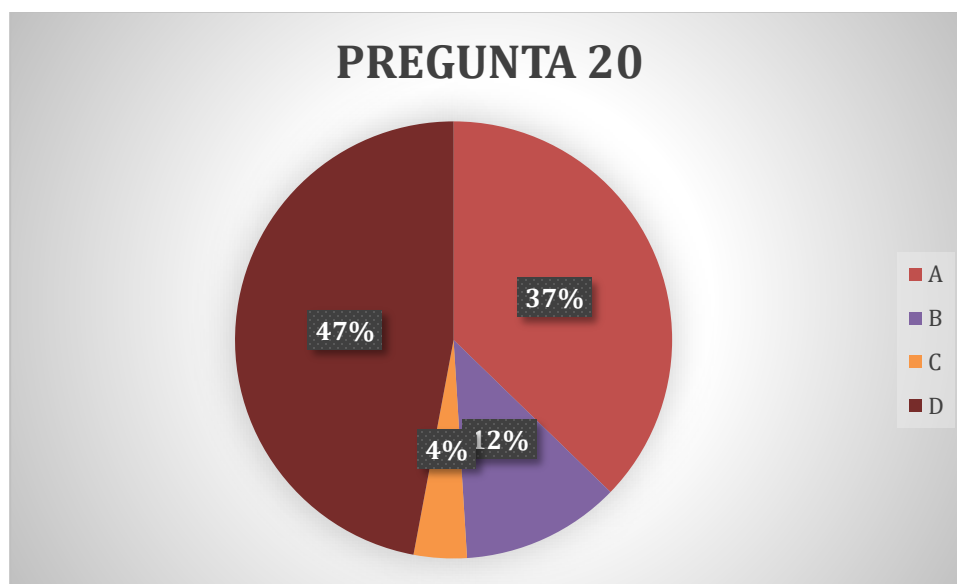
De los 69 estudiantes evaluados; 43 estudiantes que equivalen a un 63 % contestaron la opción D. la montaña Tianmen; 14 estudiantes que equivalen a un 21 % contestaron la opción B. el cerro de Monserrate; 6 estudiantes que equivalen a un 10 % contestaron la C. la Gran Muralla China; 4 estudiantes que equivale a un 6 % contestaron la opción A. el Corcovado de Brasil.

En la pregunta veinte “El autor de la noticia usa expresiones como “hazaña que hizo por primera vez” e “increíble velocidad”, con el fin de.” para esta pregunta se evalúa La capacidad para identificar estrategias retóricas en un texto.

	A	B	C	D
PREGUNTA 20	25	8	3	32

Figura 36

Tabulación pregunta 20



Nota. La figura representa la tabulación de los resultados a la pregunta No 19.

De los 69 estudiantes evaluados; 32 estudiantes que equivale a un 47 % contestaron la opción D. explicar los acontecimientos objetivamente para darle valor a la noticia; 25 estudiantes que equivale a un 37 % contestaron la opción A. engrandecer los hechos y así generar mayor interés en el lector; 8 estudiantes que equivale a un 12 % contestaron la B. comunicar de un modo neutral el suceso para hacerlo creíble; 3 estudiantes que equivale a un 4 % contestaron la opción C. ocultar la verdadera situación y de esta forma suavizar el mensaje.

Anexo 1

Registro fotográfico del desarrollo de las actividades de la plataforma Tatum por parte de los estudiantes del grado octavo

