

**Desarrollo de una unidad didáctica en Genially para la orientación de la lectura crítica en
estudiantes de postprimaria rural**

Kathia Marcela Paternina Pérez

**Ph.D Heidy Ester Correa Álvarez
Mg. Mónica Patricia Ordoñez Villa**

**Universidad del Norte
Maestría en Educación mediada por TIC**

Diciembre de 2022, Bogotá D.C.

Agradecimientos

A Dios, por renovar mis fuerzas cada mañana, por sostenerme siempre y darme respuestas en cada momento de incertidumbre durante esta investigación.

A mi familia, por su amor y apoyo constante, aunque nos separen kilómetros de distancia. Especialmente, a mi hermana Lauren Paternina por regalarme su tiempo para leer, revisar, y opinar sobre esta investigación.

A la comunidad educativa del CER Playoncitos, especialmente al Rector Jesús Gaona y al docente Juan Camilo Romero por confiar en mí y abrirme las puertas de su institución.

A mis asesoras de tesis, Mónica Ordoñez y Heidy Correa, por sus orientaciones y enseñanzas.

Contenido

Introducción.....	9
Planteamiento del problema y pregunta problema	12
Justificación.....	20
Objetivos.....	24
Objetivo general.....	24
Objetivos específicos.	24
Marco referencial.....	25
Estado del arte.....	25
<i>Contexto internacional</i>	27
<i>Contexto nacional</i>	34
<i>Contexto local</i>	40
Marco Teórico	44
<i>Lectura crítica</i>	44
Estrategias de lectura crítica.....	48
<i>TIC educativas</i>	51
Genially.....	54
<i>Metacognición</i>	54
Estrategias metacognitivas de lectura (metalectura).....	60
<i>Motivación</i>	62
<i>Didáctica</i>	66
<i>Teorías pedagógicas y lectura crítica.</i>	69
Metodología.....	72
Enfoque de Investigación.....	72
El paradigma.....	73
Diseño de investigación	73
Línea de investigación	74

Población	74
Fases de la investigación.....	74
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	74
<i>Observación</i>	77
<i>Diario de campo</i>	77
<i>Grupo focal</i>	78
<i>Entrevista</i>	80
<i>Unidad Didáctica Digital (UDD)</i>	81
<i>Diario de aprendizaje</i>	81
Procedimiento	83
<i>Diagnóstico</i>	83
<i>Planeación de UDD</i>	83
<i>Implementación</i>	84
<i>Análisis de incidencia</i>	84
Propuesta de innovación	85
Contexto de aplicación.....	85
Planeación de la innovación.....	87
Evidencias de la aplicación de la propuesta de innovación	103
Resultados.....	112
<i>Resultados de los instrumentos diagnósticos</i>	112
<i>Resultados de la implementación</i>	127
<i>Resultados del grupo focal final</i>	136
Reflexión de la práctica realizada	142
Conclusiones.....	146
Recomendaciones	149
Referencias	152
Anexos.....	164

Anexo A. Formato de Diario de Campo.....	164
Anexo B. Formato de Grupo Focal Inicial	166
Anexo C. Formato de entrevista del docente.....	173
Anexo D. Rúbrica de evaluación cualitativa para el diario de aprendizaje	176
Anexo E. Formato de Grupo Focal Final	178
Anexo F. Resultados pruebas Educar para Avanzar	185
Anexo G. Formato de asentimiento dirigido a los participantes	190
Anexo H. Formato de asentimiento diligenciado (ejemplar)	197
Anexo I. Formato de consentimiento dirigido a padres de familia y/o acudientes	198
Anexo J. Formato de consentimiento diligenciado (ejemplar)	207

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Diferencias entre un lector acrítico y uno crítico</i>	48
Tabla 2. <i>Estrategias de metalectura para antes, durante y después de la lectura</i>	60
Tabla 3. <i>Aportes teóricos al concepto de didáctica</i>	67
Tabla 4. <i>Técnicas e Instrumentos para cada Etapa de la investigación</i>	76
Tabla 5. <i>Descripción de las Categorías de Análisis para los grupos focales</i>	79
Tabla 6. <i>Caracterización de la Unidad Didáctica Digital</i>	89
Tabla 7. <i>Preguntas correctas por nivel de lectura en la prueba Educar para Avanzar</i>	114
Tabla 8. <i>Indicadores de lectura definidos para las pruebas Educar para Avanzar</i>	116
Tabla 9. <i>Grupo focal: estrategias que los participantes aplican durante la lectura</i>	118
Tabla 10. <i>Grupo focal: estrategias que los participantes aplican después de la lectura</i>	119
Tabla 11. <i>Triangulación grupo focal inicial y entrevista docente en la etapa diagnóstica</i>	120
Tabla 12. <i>Triangulación de la UDD, diario de aprendizaje y diario de campo</i>	127
Tabla 13. <i>Resultados del diario reflexivo</i>	135
Tabla 14. <i>Triangulación entre el grupo focal inicial y final</i>	136

Índice de figuras

Figura 1 <i>Estrategias de Lectura Crítica</i>	49
Figura 2 <i>Etapas de la Investigación</i>	75
Figura 3 <i>Categorías de Análisis del Grupo Focal</i>	80
Figura 4 <i>Diario de Aprendizaje en Padlet</i>	82
Figura 5 <i>Grupo Focal Inicial</i>	103
Figura 6 <i>Entrevista semiestructurada con el docente de la población focalizada</i>	105
Figura 7 <i>Implementación de la Unidad Didáctica Digital</i>	106
Figura 8 <i>Dificultades contextuales durante el tiempo de implementación de la UDD</i>	107
Figura 9 <i>Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos narrativos</i>	108
Figura 10 <i>Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos argumentativos</i>	109
Figura 11 <i>Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos expositivos</i>	109
Figura 12 <i>Evidencias de la implementación, práctica final</i>	111
Figura 13 <i>Triangulación de datos diagnósticos</i>	112

Resumen

Esta investigación, apoyada en un enfoque cualitativo con diseño de investigación acción educativa, buscó promover la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural por medio de la orientación de estrategias de lectura, a través de actividades secuenciales embebidas en Genially. La investigación se desarrolló en 4 etapas: recolección de la información (diagnóstico), diseño del plan de intervención (a través de una unidad didáctica digital), ejecución del plan de intervención y evaluación. Los resultados obtenidos permitieron determinar que se logró un incremento en las habilidades de lectura crítica de los estudiantes e indirectamente en la lectura literal e inferencial. También se logró incrementar la motivación y hábitos de lectura. En relación con las estrategias metacognitivas, no se obtuvieron resultados concluyentes.

Palabras claves: lectura crítica, TIC, metacognición, metalectura

Abstract

This research, supported by a qualitative approach with an educational action research design, sought to promote critical reading in rural post-primary students through the orientation of reading strategies, using sequential activities embedded in Genially. The research was developed in 4 stages: information gathering (diagnosis), design of the intervention plan (through a digital didactic unit), execution of the intervention plan and evaluation. The results obtained allowed determining that an increase was achieved in the students' critical reading skills and indirectly in literal and inferential reading. It was also possible to increase motivation and reading habits. In relation to metacognitive strategies, no conclusive results were obtained.

Key words: critical reading, ICT, metacognition, metaliteracy.

Introducción.

La lectura crítica es una competencia necesaria para desenvolverse en cualquier escenario de la sociedad actual, donde las TIC han permeado todas las dimensiones. En el ámbito educativo los estudiantes deben ser lectores críticos para emitir juicios de valor sobre la información que están recibiendo, deben poder determinar, por ejemplo, si las fuentes son confiables considerando el elevado volumen de información que se genera cada día y la velocidad con la que se transmite por cuenta de la globalización y de las tecnologías.

Los antecedentes investigativos indican que la búsqueda de estrategias que promuevan la lectura crítica ha sido un asunto extendido a nivel global, sobre todo en básica primaria y en menor medida en básica secundaria. Así mismo, las estrategias formuladas atienden en su mayoría a necesidades y posibilidades en establecimientos educativos físicos, dejando de lado la búsqueda de estrategias mediadas por TIC.

De la exploración realizada se evidencian estrategias de todo tipo para el mejoramiento de la lectura crítica: cognitivas, motivacionales y metacognitivas. Estas últimas se consideran fundamentales en modalidades de educación mediada por TIC donde el aprendizaje del estudiante depende en gran medida de su autonomía y su capacidad de identificar y autorregular los procesos por los cuales aprende.

Para esta investigación de enfoque cualitativo y modelo de investigación acción educativa se consideraron los siguientes conceptos: lectura crítica, TIC educativas, metacognición, didáctica y motivación.

Puntualmente se aborda la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural (básica secundaria) del Centro Educativo Rural (CER) Playoncitos localizado en Ábrego, Norte de Santander, en aras de afianzar esta competencia, teniendo en cuenta que puede ser provechosa para sus vidas académica, laborales y en general su desarrollo y crecimiento en la sociedad.

Para esto se realiza en primer lugar un diagnóstico del grupo focalizado para identificar aspectos base como los hábitos y estrategias de lectura, y la manera como se usan las TIC para desarrollar la lectura crítica. Este diagnóstico se realiza a través de un grupo focal con los estudiantes participantes de la investigación y una entrevista al docente de estos estudiantes. También se consideran los resultados de las Pruebas Educar Para Avanzar 2022 realizadas por los individuos participantes.

En segundo lugar, partiendo de los hallazgos que surgen en el diagnóstico, se diseña y aplica una Unidad Didáctica Digital (UDD) en la que se organizan actividades secuenciales de lectura embebidas en Genially, con las que se orienta a los estudiantes hacia la adquisición de estrategias de lectura literal e inferencial, hasta llegar al nivel crítico, con ayuda de las TIC.

Finalmente, para validar la incidencia de la intervención sobre la competencia en lectura crítica de los estudiantes, se realiza un grupo focal final por medio del cual se indaga sobre las habilidades de lectura crítica aprendidas y aplicadas, la motivación hacia la lectura y el uso de TIC como mediadoras del proceso de lectura.

Los resultados obtenidos permitieron determinar que se logró un incremento en las habilidades de lectura crítica de los estudiantes e indirectamente en la lectura literal e inferencial. También se logró incrementar la motivación y hábitos de lectura.

Planteamiento del problema y pregunta problema

La sociedad en la que vivimos requiere de individuos capacitados en materia de TIC, reflexivos, críticos, capaces de resolver problemas, crear soluciones y tomar decisiones, lo cual se puede conseguir con el desarrollo de habilidades del siglo XXI al incluir las TIC en el ámbito educativo. Es decir que, desde un panorama general de la educación, uno de los propósitos al integrar las TIC es el desarrollo de competencias para los ciudadanos del presente siglo (León & Tapia)

Mlambo-Ngcuka (2017) otorga un carácter fundamental a las TIC en el alcance de los objetivos establecidos para el desarrollo sostenible de todas las regiones. De manera particular, las TIC pueden jugar un papel importante en el camino hacia una educación de calidad debido a que las nuevas tecnologías permiten fortalecer los sistemas educativos, promover la difusión del conocimiento, ampliar el acceso a la información y garantizar una prestación de servicios más efectiva.

Las bondades de la integración de las TIC en los contextos educativos se ratificaron con la pandemia por covid-19, pero también se hizo aún más evidente la brecha digital existente: los países o regiones con mayores índices de conectividad pudieron garantizar el servicio educativo en mayor medida, en contraste con los países en vías de desarrollo como Colombia. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2020), debido al cierre de las escuelas en el 2020 y por la falta de recursos para garantizar el acceso al aprendizaje online, el

porcentaje de desescolarización de niños y niñas en países desarrollados fue de un 20% mientras que para los países en desarrollo fue del 86%. Esta situación se agudizó en las zonas rurales.

No obstante, lo anterior y teniendo en cuenta la importancia de las TIC para el desarrollo, desde los años noventa Colombia ha formulado políticas públicas, planes y programas para la inmersión de las TIC en los contextos educativos, lo cual se consolidó con la Ley 1341 de 2009 en cuyo artículo 39 se prescribe la articulación del Plan TIC con el Plan de Educación y demás planes sectoriales.

Uno de los primeros programas fue Compartel que, si bien no fue específico para el sector educativo, contribuyó a sus avances en materia de TIC. Este programa fue formulado e impulsado en 1999 por el entonces Ministerio de Comunicaciones hoy Ministerio de las TIC (MinTIC); ha sido reformulado a lo largo de los años según las necesidades tecnológicas del país y actualmente su objetivo principal, el de garantizar la conectividad en cabeceras municipales para contribuir a la calidad de vida de los colombianos, se sigue procurando mediante el *Plan TIC 2018-2022: El Futuro Digital es de Todos*, que dentro de sus proyectos establece la articulación con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para la identificación y ampliación de cobertura de sedes educativas oficiales remotas con el fin de reducir brechas digitales entre estudiantes de zonas urbanas y rurales.

El interés por la incorporación TIC a las aulas también se ve reflejado en el *Plan Nacional de Desarrollo 2018- 2022: Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*, donde se establece un pacto por la transformación digital del país, que incluye objetivos específicos para la esfera educativa,

entre los que se encuentran: fortalecimiento del programa Tecnologías para Educar; creación de espacios de ciencia, tecnología e innovación; creación de centros regionales de innovación educativa; y profundización del desarrollo en habilidades digitales (Departamento Nacional de Planeación, 2019)

Otros programas promovidos a través del Ministerio de Educación (MEN) y el Ministerio de TIC han sido Computadores Para Educar (CPE), Tabletas Para Educar (TPE), Programa Nacional de Alfabetización (PNA) y el Programa Nacional de inglés Colombia Very Well entre 2000 y 2014, siendo iniciativas TIC enfocadas en brindar mayores fortalezas, competencias y oportunidades de acceso al conocimiento digital, lengua extranjera y otros (Abaunza, 2015).

Pese a los esfuerzos realizados para vincular las TIC a las realidades educativas del país, se puede evidenciar un rezago a nivel de incorporación de tecnologías en zonas rurales. En las zonas más vulnerables no se cuenta, por ejemplo, con un número considerable de usuarios con acceso a computadores y conexión Internet, generando que los centros e instituciones educativas sean el único punto de acceso a la red digital (Rangel et al., 2017) y, por ende, la única oportunidad para generar experiencias que permitan el desarrollo de competencias digitales o comunicativas con ayuda de tecnologías.

Naturalmente, la incorporación de las TIC en el aula demanda el desarrollo de nuevas competencias tanto en docentes como en educandos. Esta situación puede extrapolarse a diferentes ámbitos porque en un mundo globalizado y permeado por las TIC se vuelve indispensable el desarrollo de competencias del siglo XXI.

Scott (2015) clasifica dichas competencias y habilidades en función de los cuatro pilares de la educación. En aprender a hacer incluye el pensamiento crítico como elemento fundamental para el aprendizaje actual y el éxito laboral, requiriendo simultáneamente el despliegue de otras competencias, como la alfabetización informacional y la habilidad para examinar, analizar, interpretar y evaluar datos.

De aquí puede explicarse que la lectura crítica sea necesaria para el desarrollo de un pensamiento crítico, toda vez que en la medida que se logre el dominio de habilidades de pensamiento crítico, se podrá examinar, analizar, contrastar y evaluar el contenido de un texto, así como la fiabilidad de sus fuentes. Esto cobra mayor relevancia en el mundo digital en el que nos encontramos inmersos, donde las tecnologías han modificado el modo en que las personas leen e intercambian información y han propiciado un mayor volumen de generación y alcance de la misma, ocasionando muchas veces la percepción de que importa más su cantidad que su calidad (Schleicher, 2019)

Bajo el anterior argumento, la OCDE desarrolló las pruebas PISA de 2018, donde se evalúan los conocimientos y competencias de los estudiantes de 15 años de los países miembros, a través de tres pruebas: lectura, matemática y ciencias. En relación con la lectura, esta prueba no sólo evalúa la capacidad de entender y comunicar información compleja, sino la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones, haciendo énfasis en la habilidad para encontrar, comparar, contrastar e integrar información proveniente de múltiples fuentes (Schleicher, 2019).

Infortunadamente, los resultados de las últimas pruebas PISA no fueron favorables para Colombia, ocupando el puesto 58 en el componente de lectura entre 79 países que fueron evaluados, lo cual evidencia bajos niveles de lectura crítica en el país. Otras pruebas internacionales realizadas por estudiantes colombianos, donde se evalúan competencias de lectura crítica, son PIRLS y ERCE, cuyos resultados son similares a los obtenidos en la prueba PISA (Icfes, 2021)

En el ámbito nacional, el desempeño en lectura crítica es evaluado por medio de las pruebas Saber para los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11°. En el 2021 más de la mitad de los estudiantes que presentaron la prueba Saber 11° alcanzaron los niveles 3 y 4 (45% y 13% respectivamente), siendo estos los de mayor proficiencia. Sin embargo, aunque el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el nivel 4 se ha mantenido desde 2017, en el caso de los estudiantes que ocupan nivel 3 se viene observando una disminución, pasando de 52% en el 2017 a 45% en el 2021 (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2022).

Los datos entregados en los informes de resultados Saber indican además una correlación entre el puntaje obtenido y características socioeconómicas del estudiante, como índice de nivel socioeconómico, género, acceso a internet y disfrute de dispositivos de conexión en el hogar, el nivel educativo de la madre y el pertenecer a una etnia.

Aun así, Ávila-Vásquez & López (2021) sostienen que la comprensión lectora [incluyendo sus 3 niveles: literal, inferencial y crítico] es indispensable para cualquier persona porque le concede la posibilidad de acceso a la información y a la cultura, así como a la construcción de

conocimientos, por lo tanto, no se limita a rendir este tipo de exámenes [estandarizados como las pruebas Saber] que no tienen en cuenta el contexto donde se encuentran inmersos los individuos (p.137)

Lo discutido hasta aquí denota un carácter imperioso en el desarrollo de competencias para la lectura crítica, convirtiéndose en una motivación para la construcción e implementación de estrategias en las diferentes instituciones educativas, tal como la focalizada en esta investigación:

El Centro Educativo Rural Playoncitos (CER Playoncitos), institución oficial localizada en el Municipio de Abrego, Norte de Santander, región del Catatumbo. Fue fundada el 23 de marzo de 1972 con una sola sede, pero en el 2005 se fusionaron las 7 sedes que dieron paso a la formación del centro (creado mediante Decreto No. 000252 de abril 12 de 2005), donde se imparte el servicio educativo desde el nivel preescolar hasta básica secundaria.

La labor educativa del CER Playoncitos se fundamenta en la misión de “formar integralmente a las niños, jóvenes y adultos resaltando su rectitud, promoviendo una condición crítica, analítica e investigativa en relación con los avances tecnológicos, y científicos, fortaleciendo su creatividad y desempeño intelectual moral y afectivo, en base a los valores humanos y espirituales capacitándolos para la continuidad en la educación superior o vinculación laboral” (CER Playoncitos, 2020, p.6)

De lo anterior se puede evidenciar el papel considerable que se le atribuye al pensamiento crítico y a las tecnologías para la formación de los estudiantes del CER Playoncitos. Es así como en la institución se ha formulado y aplicado un Fundamento Tecnológico que pretende la

construcción del conocimiento y saber tecnológico en aras de formar personas competitivas en los distintos campos del quehacer humano. Por consiguiente, el cuerpo docente, administrativo y directivo se han preocupado por la consecución de recursos tecnológicos, así como su uso y manejo de manera innovadora dentro de los espacios de aprendizaje (CER Playoncitos, 2020)

Ahora bien, para llevar a cabo esta investigación se trabajó de manera específica en la sede principal, Playoncitos, con los estudiantes de básica secundaria bajo la modalidad postprimaria rural. Dos de los objetivos institucionales que se han establecido en este nivel son: el desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, y elevar los resultados de las pruebas SABER de las áreas evaluadas.

Entonces, la discusión sobre la necesidad de afianzar la competencia de lectura crítica no es ajena al CER Playoncitos, ya sea para alcanzar las metas institucionales propuestas o para mejorar los resultados de las pruebas Saber 11°. En relación con esta última, los informes de resultados evidencian un rezago en esta competencia, respecto al promedio nacional.

La preocupación por implementar estrategias que permitan afianzar la lectura crítica se ha trasladado a mesas de diálogo entre los miembros del cuerpo docente, quienes manifiestan que las falencias en las habilidades y competencias para la lectura crítica no solo se evidencian en los resultados obtenidos a nivel institucional, sino en el desarrollo de las actividades curriculares.

Atendiendo a lo expuesto, la presente investigación está orientada por el siguiente interrogante:

¿De qué manera la herramienta Genially permite implementar una unidad didáctica con estrategias para orientar la lectura crítica en los estudiantes de básica secundaria del CER Playoncitos?

Justificación

El CER Playoncitos, localizado en zona rural del municipio de Abrego, Norte de Santander, presta el servicio educativo desde preescolar hasta básica secundaria. Estos niveles se distribuyen entre las 7 sedes del centro educativo, en cuya sede principal, Playoncitos, se llevará a cabo esta investigación con estudiantes de los grados 6° a 9°, los cuales se organizan bajo el modelo de postprimaria rural que, cumple una función social en la búsqueda por el acceso al conocimiento a la ciencia, a la técnica, a los bienes, a los valores y a las expresiones culturales.

La sede Playoncitos, al igual que las otras sedes, se caracteriza por ser el único punto de acceso a redes de internet dentro de su zona de influencia. No obstante, existe una pequeña cantidad de estudiantes que pueden conectarse desde sus casas a través de dispositivos móviles de gama baja o media y hay otros que, aunque tienen un dispositivo móvil, no tienen conectividad desde sus hogares.

Lo anterior podría indicar que existen pocas oportunidades para que los niños, niñas y jóvenes desarrollen sus competencias digitales, fundamentales para el mundo actual. Sin embargo, gracias a los esfuerzos de directivos y docentes, hoy en día el centro educativo cuenta con conexión a internet y con algunos dispositivos donados en el marco del programa nacional Computadores para Educar. También, cuenta con video beam, una planta de sonido y un cuerpo docente capacitado en uso de las TIC, quienes realizaron el diplomado “Docente Innova TICS” dado en el convenio tripartita Ministerio de Educación Nacional, Gobernación de Norte de Santander y Alcaldía Municipal.

Por otro lado, atendiendo la problemática a tratar, la lectura crítica es una competencia transversal a todas las asignaturas impartidas y así mismo, como se discutió anteriormente, constituye una de las competencias que contribuye al aprendizaje, al éxito laboral y a la adquisición de nuevos conocimientos.

Entonces, teniendo en cuenta que existe la necesidad imperiosa de un mejoramiento en las competencias de lectura crítica y que también el grupo focalizado se encuentra inmerso en un modelo pedagógico que promueve el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para la vida, incorporando nuevas tecnologías en la práctica educativa con el fin de generar procesos innovadores, se vuelve relevante la búsqueda de estrategias mediadas por TIC para el afianzamiento de la competencia ya mencionada. Estas además deben diseñarse y desarrollarse conforme a la infraestructura tecnológica institucional ya mencionada y a las habilidades y/o competencias del cuerpo docente.

El diseño e implementación de estrategias TIC en la Sede Playoncitos fue pertinente porque por primera vez se apoyó en una figura cuyos saberes, orientaciones y experiencias previas se obtuvieron en el marco de la Maestría en Educación con énfasis en TIC de la Universidad del Norte, siguiendo la línea investigativa en Recursos Educativos Digitales, valiéndose de la herramienta Genially y considerando además la implementación de una unidad didáctica, grupos focales y diarios de campo que posibilitaron a los participantes la identificación y autorregulación de sus propias habilidades para la lectura crítica.

Por otro lado, como ya se discutió, el desarrollo de la lectura crítica con mediación de las TIC fue oportuna considerando los últimos resultados de las pruebas saber pro, que motivaron la búsqueda de procesos de mejora. De igual forma, el hecho de estar en una sociedad digital y globalizada donde el flujo y generación de información es enorme, conlleva a la búsqueda de estrategias que permitan contrastar, interpretar y evaluar la información que se transmite textualmente a través de diferentes medios como noticias digitales, mensajes de texto, anuncios publicitarios, entre otros.

Finalmente, esta investigación fue viable porque contó con el aval y apoyo del rector, Mg. Jesús Antonio Gaona y del cuerpo docente del CER Playoncitos, así como con la infraestructura tecnológica necesaria para el desarrollo de esta. De igual forma, la viabilidad se potenció al alinear esta investigación con los propósitos de excelencia académica y formación integral buscados por la institución como parte de su filosofía institucional.

Por medio de esta investigación se buscó afianzar la competencia de lectura crítica en estudiantes de educación superior, por medio del diseño e implementación de una unidad didáctica con la que se aprovecharon las bondades de la herramienta Genially.

Se espera que los resultados y productos aquí obtenidos sirvan de aporte a futuras investigaciones que propendan por el desarrollo de habilidades en lectura crítica en entornos de aprendizaje mediado por TIC, pudiendo extrapolar la metodología utilizada a otros contextos nacionales, teniendo en cuenta que las falencias en lectura crítica se extienden a nivel país según los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales. También, considerando que los

informes de resultados de las pruebas SABER demuestran una correlación entre el desempeño y factores socioeconómicos de los participantes, resultaría enriquecedor para próximas investigaciones realizar una caracterización de la población estudiantil objeto de estudio, con el ánimo de identificar si existen factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo de la competencia de lectura crítica de los individuos, en aras que se puedan crear estrategias que atiendan las particularidades y necesidades encontradas en la población focalizada.

Objetivos

Objetivo general

Desarrollar una unidad didáctica en Genially que incorpore estrategias que le permitan a los estudiantes de básica secundaria identificar y autorregular sus habilidades para la lectura crítica.

Objetivos específicos.

- Elaborar el diagnóstico sobre las prácticas y estrategias que llevan a cabo los participantes para leer críticamente.
- Diseñar actividades a través de la herramienta Genially para afianzar la lectura crítica de los participantes, siguiendo una unidad didáctica.
- Implementar actividades en Genially que, siguiendo una secuencia didáctica, permitan el afianzamiento de la lectura crítica de los estudiantes de educación básica secundaria.
- Evaluar el impacto que la unidad didáctica creada en Genially tiene sobre el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria.

Marco referencial.

Todo proceso investigativo debe dar cuenta de una minuciosa revisión de los antecedentes del objeto de estudio, la manera como se ha investigado y la descripción del máximo avance al cual se ha logrado llegar respecto al tema de investigación. Esto incluye la revisión de proyectos e investigaciones previas, trabajos relacionados con la problemática a tratar y demás aportes literarios, científicos y documentales que existen sobre el asunto en cuestión, los cuales orientarán la investigación (Hernández et al., 2014).

Conforme a lo anterior, en este apartado se presenta el Estado del Arte, considerando diversos estudios del orden internacional, nacional y local que se han desarrollado en los últimos 5 años. También, se construye el Marco Teórico, el cual constituye una orientación fundamental para la investigación. Para esto, se hace una revisión de literatura de los últimos 10 años (aunque también se exponen algunos autores precedentes, relevantes para la conceptualización) con el fin de conocer y analizar los aportes teóricos que se han hecho hasta el momento. Aquí se consideran los conceptos “TIC Educativa”, “Lectura Crítica”, “Metacognición”, “Didáctica” y “Motivación”, así como las corrientes pedagógicas relacionadas.

Estado del arte.

Hasta el momento se ha venido discutiendo sobre el papel de las TIC en la educación del siglo XXI; su incorporación en las aulas abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de competencias que son necesarias en nuestra sociedad. Una de estas competencias es el pensamiento crítico y con ello la lectura crítica.

El trabajo realizado por Batanero et al. (2021) titulado “Impact of ICT on writing and reading skills: a systematic review (2010-2020)”, hace una revisión de las investigaciones que tratan el impacto generado por las TIC sobre el desarrollo de la lectura y la escritura (aunque se debe recordar que la presente investigación se centra únicamente en la lectura). Para esto se validaron las bases WoS, Scopus, ERIC, SciELO and Google Scholar, aplicando criterios de selección.

Los resultados del estudio bibliométrico indican que estas investigaciones se han desarrollado a nivel mundial, por lo tanto, se puede decir que la búsqueda de estrategias para apoyar procesos de lectura y escritura por medio de las TIC es una preocupación extendida. No obstante, tan sólo se hallaron 16 investigaciones (confiables) de este tipo, lo cual implica que todavía falta mucho por explorar en este tema. De igual forma, el estudio expone que las investigaciones analizadas tienen en común un resultado positivo ante el uso de las TIC como mediadoras del proceso lecto-escritor, aun cuando se ha hecho uso de múltiples herramientas, así: 50% de las investigaciones consultadas hicieron uso de computadores, implementando programas educativos, blogs y búsquedas por internet; 25% de las investigaciones hicieron uso de tablets o iPads, las cuales se usaron en mayor medida para la implementación de aplicaciones didácticas y software educativos basados en la gamificación; 12.5% usaron juegos digitales y; 12.5% usaron libros electrónicos.

Esta investigación sirve de base para la construcción del Estado del Arte que sigue a continuación y da cuenta de la dificultad de hallar antecedentes relacionados al uso de las TIC

para el afianzamiento de la lectura crítica. Aun así, se presentan a continuación las investigaciones más relevantes para este trabajo.

Contexto internacional

En el plano internacional, en el estudio español denominado “Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora”, Cabero et al. (2018) diseña y desarrolla un material didáctico digital por medio de PowerPoint, el cual se organiza a modo de aventuras con el fin de motivar el uso de la herramienta por parte de los estudiantes. Con la implementación de este material didáctico se pretende mejorar el proceso lector de estudiantes de primaria que presentan dificultades en el mismo, lo cual es necesario dado que la lectura resulta fundamental para el desarrollo personal y social de los sujetos.

Si bien, el objetivo por mejorar el proceso lector es similar al de la presente investigación, se diferencia en que los autores no hacen una diferenciación entre los niveles de lectura, por lo cual no se puede evidenciar si las actividades implementadas estaban orientadas al afianzamiento de la lectura literal, inferencial o crítica. Se podría pensar que, dado el grupo focalizado (estudiantes de primaria), las estrategias buscan un afianzamiento de los primeros niveles de lectura, en comparación con lo que se pretende con esta investigación enfocada en básica secundaria donde se espera un nivel de lectura más avanzado (crítico).

Por otro lado, el enfoque de la investigación es un punto contrastante, dado que Cabero et al. siguen un enfoque cuantitativo de diseño experimental, donde a manera de pre-test se aplican tres cuestionarios a todos los participantes: inteligencia general, inteligencia emocional y

estrategias metacognitivas para comprensión lectora. Luego, según los resultados obtenidos se organizaron los grupos control y experimental, este último conformado por los estudiantes que habían obtenido un menor desempeño en los cuestionarios y que por ende serían los que utilizarían el material didáctico-digital diseñado. Finalmente, luego de la aplicación del material, se realizaron los mismos tres cuestionarios iniciales, encontrando un mejoramiento de la lectura en los estudiantes que usaron el programa.

El trabajo de Cabero et al. expone algunos factores interesantes a considerar para la presente investigación. En primer lugar, trae a discusión la relación entre el proceso lector y la inteligencia emocional, la inteligencia general y las estrategias metacognitivas; en segundo lugar, implementa una estrategia digital creada en PowerPoint, una herramienta de fácil uso y con la cual ya están familiarizados los estudiantes y docentes; en tercer lugar, aunque evalúa el desempeño de cada estudiante, organiza diadas en el aula para promover la reflexión y motivación de los estudiantes; en cuarto lugar, recalca la importancia de las competencias del docente que instruye el proceso lector y; finalmente, fomenta la exploración de la herramienta desde casa como complemento al trabajo en el aula.

La discusión sobre los factores que inciden en la comprensión lectora de los estudiantes no es exclusiva de Cabero et al. En el artículo “Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students”, Wu et al. (2019) investiga la correlación existente entre el desempeño lector y factores críticos característicos de los estudiantes y de sus docentes. Los autores realizan una investigación de enfoque cuantitativo y diseño experimental donde la

población muestral se conforma de 15 docentes con diferentes niveles de formación y años de experiencia, provenientes de cinco escuelas diferentes del Sur de China. Los docentes seleccionan a 1.327 de sus estudiantes de manera indistinta, pero procurando un grupo diverso en cuanto a género, grado (solo 7° y 8°) e ingresos por hogar. Posteriormente, los estudiantes realizan tres pruebas: el inventario de conciencia de las estrategias metacognitivas para la lectura (MARSI); el SQR-Reading Motivation, que evalúa la motivación de los estudiantes durante la lectura académica y la lectura recreacional; y una prueba estandarizada de comprensión lectora. En esta misma fase se realizan cuestionarios para recolectar datos de estudiantes y docentes respecto a género, ingresos por hogar, nivel académico y años de experiencia.

El análisis de resultados se realiza por medio de 5 modelos estadísticos multinivel. A partir de ellos se encuentra que el género de los estudiantes, los ingresos del hogar, la motivación por la lectura y la conciencia de las estrategias metacognitivas están relacionados con el desempeño en la competencia lectora, siendo esta última la variable de mayor correlación. También, los resultados indican que los docentes con mayor experiencia y mejor cualificados pueden afianzar y motivar la lectura de sus estudiantes de manera más efectiva.

Hasta aquí es claro que la motivación y la conciencia de las propias estrategias metacognitivas para la lectura son factores clave en el afianzamiento de la comprensión lectora de los estudiantes, sin embargo, los estudios discutidos hasta aquí no enfatizan en las estrategias que se podrían implementar según el nivel de lectura que se quiera afianzar, ya sea literal, inferencial o

crítico. Aun así, para efectos de esta investigación resulta importante desglosar lo concerniente a los dos factores ya mencionados: motivación y metacognición.

En cuanto a la motivación, los trabajos de Cabero et al. y Wu et al. le atribuyen al docente un papel considerable en la transmisión de dicha motivación por la lectura. Este factor se estudia en detalle en el trabajo “Reading Motivation and Reading Habits of Future Teachers” de Vera (2017), cuyo objetivo fue explorar los hábitos de lectura y la motivación de 433 estudiantes de docencia en España. Esto se hizo aplicando un cuestionario con el que se evaluaron variables sociodemográficas (sexo, edad, curso) y el hábito lector (número de libros leídos durante el último año) de los participantes, mientras que la motivación por la lectura se evaluó usando el cuestionario “Disfrute de la lectura” de PISA 2009. Los resultados obtenidos demuestran que existe una relación significativa entre hábito y motivación, es decir, los sujetos que tienen un hábito lector también son los más motivados a la hora de leer, sin embargo, no se pudo demostrar que el curso o grado tuviera incidencia sobre el hábito y la motivación.

Ahora bien, resulta interesante que se hallan encontrado incongruencias entre lo que declaran los participantes y los datos obtenidos: los sujetos dicen leer más y tener mejores hábitos, pero lo que se reporta estadísticamente es menos favorable. Para Vera (2017) esta incoherencia no sorprende porque estudios anteriores han encontrado el mismo patrón, lo cual se explica con el hecho de que los futuros docentes son conscientes de que deberían leer y por eso falsean sus respuestas. Según este panorama, es preocupante que el rol docente sea fundamental para el

desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes toda vez que es imposible que ellos transmitan un entusiasmo por la lectura que ellos mismos no sienten.

Aun así, autores como Gómez & Bárcena (2022) introducen el uso de TICs como herramientas facilitadoras para el rol que el docente tiene como ente motivador de sus estudiantes en el proceso lector, esto en el marco de la investigación “Students' Perceptions of the Use of Book Trailers to Promote Reading Habits and Develop Digital Competence in Primary Education” realizada en España. Con este trabajo de enfoque cuantitativo las autoras determinaron los beneficios que los estudiantes de quinto de primaria percibieron después de realizar book trailers realizados con Windows Live Movie Maker de manera colaborativa, para sintetizar las ideas de un texto de libre elección. Las percepciones se recopilaban a través de cuestionarios de Google Forms, luego de que los estudiantes hicieran la presentación de sus book trailers.

Los resultados de esta investigación demostraron que el uso de book trailers en el proceso de enseñanza-aprendizaje fue altamente satisfactorio para los estudiantes, quienes percibieron que esta estrategia fomentó la comprensión del texto leído, dado que tuvieron que acudir a recursos cognitivos previos, extraer ideas, investigar y pensar críticamente. Por esta razón, también se sintieron más motivados por la lectura. Finalmente, los estudiantes manifestaron un mejoramiento paralelo de sus competencias digitales, inclusive de manera más significativa que el desarrollo de otras competencias.

Se concluye que los resultados obtenidos por Gómez & Bárcena (2022) dan cuenta de la trascendencia de incorporar las TIC en el aula para integrar nuevas formas pedagógicas y didácticas que promuevan el interés y la interacción de los estudiantes en la sociedad digital que les rodea. Algo a considerar para la propuesta aquí desarrollada.

Por otro lado, en cuanto al factor metacognitivo se encuentra que ha sido de interés para varios autores, no solo por sus implicaciones para el mejoramiento de la comprensión lectora, sino para el desarrollo de otras competencias para el aprendizaje. Por ejemplo, Ozturk (2022) se enfoca en el diseño y desarrollo de una metodología de enseñanza de la metacognición para que los docentes de lectura puedan aplicarla en sus aulas, dado que existen pocas guías o ayudas para ellos referente a la enseñanza de habilidades metacognitivas.

Es así como el autor realiza una investigación cualitativa de teoría fundamentada, haciendo una búsqueda exhaustiva de literatura relacionada y aplicando criterios de selección. De este ejercicio resultó un conjunto de 110 trabajos investigativos, los cuáles fueron categorizados y analizados. De este análisis se desarrolló una metodología de metacognición para lectura, la cual incluye 7 dimensiones: fomentar el conocimiento metacognitivo, fomentar la lectura estratégica, fomentar la independencia de los estudiantes respecto a la lectura estratégica, evaluar la metacognición, adoptar la instrucción hacia objetivos, integrar el lenguaje del pensamiento y prolongar la enseñanza de la metacognición.

Aunque la metodología desarrollada no fue implementada por el autor para corroborar su eficiencia, constituye una orientación para la presente investigación al momento de crear

estrategias que permitan validar la unidad didáctica a diseñar e implementar, acudiendo a la percepción de los estudiantes sobre sus propios recursos metacognitivos para la lectura y teniendo en cuenta las siete dimensiones mencionadas. Esta propuesta de Ozturk (2022), realizada en Turquía, resulta aún más atractiva porque según el mismo autor es adaptable a las necesidades de los estudiantes y al nivel de dominio que los docentes tienen sobre la enseñanza de procesos metacognitivos en aulas de lectura.

Siguiendo la exposición de los antecedentes, el trabajo titulado “Intervención para la Mejora de la Metalectura en Lengua y Literatura en 2° de Bachillerato” de Hochman (2019) describe ampliamente la metodología seguida para afianzar la lectura hasta un nivel crítico en estudiantes de secundaria de Ecuador.

En esta investigación se hace énfasis en la necesidad de un aprendizaje autorregulado, estratégico y consciente por parte de los discentes. Es aquí donde los procesos de autorregulación y las estrategias metacognitivas adquieren importancia, en especial las concernientes a la metalectura y la metacompreensión, siendo la lectura una competencia necesaria para el éxito académico. Por lo tanto, se sigue una metodología muy bien estructurada, que integra herramientas metacognitivas y de autorregulación para la lectura y comprensión de textos de todo tipo, cuyo éxito se validó comparando los resultados del cuestionario pretest y postest usado, el instrumento Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSİ) de Mokhtari y Reichard (2002), el mismo empleado por Wu et al. (2019). Los resultados indican que la estrategia implementada fue exitosa.

Otros autores como Moreno et al. (2022) no se limitan a la identificación y uso de estrategias metacognitivas para el afianzamiento de la competencia lectora, sino que analizan su impacto sobre el desarrollo de diversidad de competencias en el aula. Esta discusión ocurre en el marco del trabajo “La metacognición como factor de desarrollo de competencias en la educación peruana” que, corresponde a una investigación literaria de enfoque cualitativo y perspectiva hermenéutica. El resultado es un informe de análisis de la literatura intervenida, siendo entonces un recurso teórico por considerar en esta y futuras investigaciones.

Por su parte, Míguez-Álvarez et al. (2022) dan un paso más allá en “The Relationship between Metacomprehension and Reading Comprehension in Spanish as a Second Language” al estudiar la relación entre la metacomprensión y la comprensión lectora en español como segunda lengua, con estudiantes portugueses. Si bien, no se va a ahondar en esta discusión en esta oportunidad, los hallazgos son interesantes porque se pudo demostrar que las habilidades metacomprensivas tienen una relación directa en la comprensión lectora en español como segunda lengua, tal como ocurre en los contextos donde el español es una lengua nativa. Además, se halló que los estudiantes con baja comprensión lectora sobrestiman sus estrategias metacognitivas, a diferencia de aquellos que tienen mejores habilidades para la comprensión de textos, quienes estiman sus estrategias metacognitivas de manera acertada.

Contexto nacional

En el plano nacional, un primer trabajo enriquecedor para la presente investigación es “Effect of Information and Communication Technologies in the Development of Reading and Writing

Skills. Experiences in Basic and Secondary Education in Colombia” de Zabala-Vargas et. al. (2019). Este trabajo de revisión documental es clave para entender las estrategias más utilizadas en trabajos investigativos que buscan afianzar las habilidades de lectura y escritura usando TIC educativas en diferentes establecimientos educativos del país.

El trabajo presenta el análisis de 19 experiencias de aprendizaje con incorporación de tecnologías en educación básica y media. Las experiencias fueron desarrolladas entre 2015 y 2018 por 35 profesores de Lengua Castellana y se llevaron a cabo con más de 650 estudiantes ubicados en 8 departamentos del país.

Uno de los hallazgos más importantes se relaciona con las causas del bajo desarrollo de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes focalizados. Es así como se distinguen causas institucionales y causas propias del estudiante. Las primeras son: planificación deficiente de las sesiones de clase, uso inadecuado de estrategias de enseñanza, clases monótonas y espacios inadecuados; las segundas son: altos índices de pobreza, bajo reconocimiento de la importancia de la lectura y escritura por parte de los padres de familia, bajo nivel de motivación, malos hábitos de lectura y problemas sintácticos y semánticos.

De lo anterior, se puede decir que la relación hallada entre las competencias estudiadas y los factores socioeconómicos y motivacionales, así como los hábitos y estrategias empleadas por el docente, coinciden con los estudios internacionales anteriormente discutidos.

Por otro lado, es relevante que 12 de las investigaciones analizadas en este trabajo fueron de enfoque cualitativo con diseño investigación-acción, donde los instrumentos más utilizados

fueron encuestas, entrevistas, diarios de campo y observación directa. En cuanto a las mediaciones tecnológicas más usadas se encontraron los portales web educativos, softwares educativos, mapas mentales, pizarras digitales y videos interactivos, todas con un nivel de efectividad considerable, pudiendo afianzar la motivación de los estudiantes y con ello el mejoramiento de las habilidades en lectura y escritura.

Siguiendo con la exposición de antecedentes, la aplicación de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la lectura crítica es también un tema extendido a nivel del país, al igual que lo observado a nivel internacional. Un trabajo que resulta llamativo por la similitud que guarda la población intervenida con la focalizada en la presente investigación, es “Implementación de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en el Fortalecimiento de la Lectura Crítica” donde Álvarez & Grajales (2021) diseñan y aplican una metodología que busca desarrollar la lectura crítica de 30 estudiantes de 9° de postprimaria rural, a través de estrategias metacognitivas teniendo en cuenta las tipologías de texto y los géneros literarios.

La diferenciación de los tipos de textos (narrativos, argumentativos y demás) permitió la diversificación de actividades llamativas que promovieron la motivación de los aprendices por la lectura y con ello el desarrollo de la lectura crítica. De aquí, se puede explicar que la disgregación de estrategias cognitivas y metacognitivas según la tipología textual permitió también que se trabajaran los diferentes niveles de lectura, hasta llegar a la lectura crítica, ya que no se requiere el mismo despliegue de estrategias para leer críticamente un texto narrativo que uno argumentativo.

De acuerdo con lo anterior, hay varios puntos comunes entre el presente trabajo y el de Álvarez & Grajales (2021): las características de la población a intervenir, siendo de básica secundaria bajo la modalidad postprimaria rural; el nivel de lectura que se quiere lograr (crítico); y algunas de las técnicas e instrumentos utilizadas. Por estas razones resulta ser un buen referente para esta investigación.

En cuanto a la incorporación de TIC en los procesos de afianzamiento de la lectura crítica, Silva et al. (2019) lleva a cabo una investigación de tipo cualitativo de acción educativa, cuyo propósito fue diseñar e implementar una estrategia didáctica para fortalecer la lectura crítica de estudiantes de grado décimo. Para esto se crea una página web, como mecanismo para dinamizar los saberes, las opiniones y el aprendizaje en general, a través de la interacción continua permitida por el ciberespacio.

De este trabajo se destaca que hace énfasis en la estructuración de las actividades valiéndose de una estrategia didáctica, permitiendo así una buena planeación enfocada en el alcance de los objetivos de aprendizaje. Las actividades propuestas buscan, de manera secuencial, promover el desarrollo de la lectura crítica, empezando desde los niveles literal e inferencia. De igual forma, para el presente trabajo se considera la organización de actividades siguiendo una unidad didáctica como mecanismo de planificación para el logro efectivo del objetivo que se quiere alcanzar, el desarrollo de las habilidades en lectura crítica de estudiantes de básica secundaria.

De la investigación se puede decir que la efectividad de la estrategia desarrollada se debe, no sólo a la integración de las TIC como mecanismos para vincular actividades diversas, innovadoras y dinámicas, sino también a la organización sistemática de las mismas.

También Guevara et al. (2021) se apoya en el uso de TIC para el desarrollo de la lectura crítica, haciendo uso de Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) embebidos en un curso de la plataforma Mil Aulas. Lo particular de este caso es que se usaron múltiples herramientas y programas tecnológicos, pero no se obtuvo el resultado esperado. Esto hace pensar que el uso de las tecnologías en el aula no garantiza el éxito, la motivación y la autorregulación que tanto se ha discutido hasta aquí, contrario a lo que se ha demostrado en otros estudios. En este sentido, es importante recordar que las TIC se deben usar de manera estratégica, planeada y siempre apuntando a un objetivo claro, también es fundamental conocer las características y limitaciones del contexto.

En particular, explican que el resultado obtenido pudo deberse a que los docentes no estaban familiarizados con las tecnologías aplicadas y a que los estudiantes no tuvieron una conectividad continua ya que la implementación de esta propuesta inició durante la pandemia por Covid 19, pero luego los estudiantes volvieron a la presencialidad y con ello abandonaron la conectividad por motivos socioeconómicos (el hecho de volver a la presencialidad ya no obligaba a pagar un servicio de red internet).

Pese a las conclusiones dadas, se debería traer a colación el componente motivacional; quizás, el hecho de usar tantas herramientas tecnológicas pudo ocasionar que al final no se lograra una

adaptación a ninguna de las herramientas, dificultando así el proceso de aprendizaje y la motivación de los estudiantes. También, es un saber extendido que la integración de las TIC a las aulas debe ir acompañada de competencias digitales de los docentes y discentes y, ya se mencionó que una de las causas de la baja incidencia de la estrategia usada sobre el mejoramiento de la lectura crítica, fue el poco conocimiento que los docentes tenían sobre las tecnologías ocupadas.

Por otro lado, bastante se ha discutido sobre la necesidad de una buena planificación de las actividades a implementar para lograr los objetivos propuestos, por tanto, resulta pertinente traer a este escenario investigaciones como la de Moncada (2018), quien propone una Secuencia Didáctica para desarrollar la lectura crítica a través del cuento. Para Moncada (2018) la secuencia didáctica facilita la integración entre los contenidos, las estrategias y las actividades tanto curriculares como extracurriculares, y posibilita la reflexión y mejora continua del docente.

Bajo esta misma noción que se tiene sobre las secuencias didácticas, también se diseñará y aplicará una en la presente investigación, bajo un enfoque cualitativo, tal como ocurre en el trabajo de Moncada (2018), quien además emplea técnicas e instrumentos similares, aunque sin apoyo de TICs y sin integrar diversas tipologías de lectura; basándose únicamente en el cuento.

Finalmente, vale la pena mencionar los planteamientos que se hacen en el marco de la investigación “Didáctica de la Lectura, Metacognición y Estilo Cognitivo” donde se aborda la didáctica de la lectura fundamentada en estrategias metacognitivas, considerando además la manera como aprende cada individuo o para este caso, la manera como accede y procesa la

información de un texto (estilo cognitivo). Aquí, Tovar (2017) establece claramente una serie de procesos cognitivos que deben seguirse secuencialmente para lograr la comprensión de los textos. Estos procesos son: centrar atención, analizar y representar y, elaborar.

Una vez identificados dichos procesos, realiza su propuesta a partir de tres unidades didácticas, una por cada proceso. La primera enfocada en la activación de conocimientos previos y la formulación de preguntas de exploración; la segunda busca identificar la estructura y organización del texto; y la tercera se centra en la aplicación, por medio de resúmenes.

Los momentos desarrollados por Tovar corresponden a los niveles de la lectura, literal, inferencial y crítica, siendo esta última la que se quiere lograr en la presente investigación, sin embargo, es claro que para llegar hasta ese nivel, se deben establecer bases cognitivas y metacognitivas en los anteriores niveles. Así, el trabajo de Tovar (2017) constituye un gran referente, no sólo por los momentos en los que basa su propuesta, sino porque expone detalladamente las estrategias, actividades y recursos con los que pudo alcanzar los objetivos formulados. Se logra demostrar por medio de un análisis estadístico que, la intervención realizada causó un efecto positivo en el grado de apropiación, comprensión y producción de un nuevo texto.

Contexto local

En el departamento Norte de Santander, Colombia, se han realizado varios estudios encaminados al diseño y aplicación de estrategias que faciliten el afianzamiento de la comprensión lectora. Es posible encontrar trabajos específicamente orientados hacia el

mejoramiento del nivel crítico, sin embargo, también hay trabajos que miran la comprensión de textos de manera global, desde un nivel literal hasta uno crítico, pasando por el inferencial. Las estrategias implementadas son diversas, algunas con uso de TIC, pero en todas se tiene presente la didáctica de la lectura. Los antecedentes investigativos se han focalizado en educación media y básica primaria (a diferencia del presente trabajo), en los municipios de Cúcuta y Ocaña, siendo estas las dos ciudades principales del departamento. Cabe recordar que la búsqueda documental se ha filtrado para los últimos cinco años.

Un primer trabajo es el realizado por Villalba & Holguín (2019), que constituye una investigación cualitativa bajo el enfoque investigación-acción donde se diseñó y desarrolló la estrategia “Leo, leo ¿dónde estás que no te veo?”, consistente en la aplicación de guías didácticas de lectura durante 12 sesiones continuas y teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura: antes, durante y después. La recolección de información se hizo a través de la observación, diario de campo y análisis de las guías.

Por medio de esta estrategia, se logró mejoría en la fluidez y velocidad de la lectura, en el manejo de términos y su significado, en la comprensión de textos al punto que mejoraron los resultados de pruebas en otras asignaturas debido a su carácter transversal. También, se logró crear un hábito de lectura, tanto que los estudiantes reclamaban su espacio para leer.

Estos resultados son prometedores y por ende vale la pena tener presente este trabajo, aún más cuando su enfoque, diseño, estrategias y técnicas son similares a la investigación aquí desarrollada. Entre los factores de éxito, que también se deben tener en cuenta, las autoras

manifiestan la participación constante, continua, activa y colaborativa que se promovió durante el desarrollo de todas las guías didácticas, lo cual generó a su vez la motivación hacia el desarrollo de cada una de las sesiones.

Una segunda investigación es la llevada a cabo por Sanabria (2018), con la cual vuelve a tomar relevancia el tema de la organización y planificación de las actividades por medio del diseño e implementación de una unidad didáctica y usando técnicas e instrumentos característicos de un enfoque cualitativo, de manera similar a como se ha hecho en investigaciones antes discutidas. Sin embargo, lo destacable de este caso es que según los resultados no se logró únicamente el fortalecimiento de la lectura crítica, sino también el fortalecimiento del pensamiento crítico, lo cual se hizo evidente en actitudes comportamentales de los estudiantes, y en la introducción de frases o expresiones dialógicas y argumentativas en el discurso.

La autora expone que su estrategia no se limitó a la búsqueda de un mejoramiento de resultados en pruebas nacionales estandarizadas; también buscaba el desarrollo de lectura como competencia fundamental para la participación exitosa de los individuos en la sociedad. En este punto, vale la pena mencionar que la población intervenida en esta investigación estuvo conformada por estudiantes de grado 11°, lo que podría explicar el desarrollo más contundente de la lectura y el pensamiento crítico. Sin embargo, esta discusión no se ampliará en esta oportunidad, aunque si es interesante saber que las actividades a desarrollar podrían ir más allá en relación con el alcance de objetivos más complejos.

Finalmente, se tienen dos investigaciones con uso de TIC. En la primera, Pino & Ramos (2021) utilizan un enfoque mixto y diseño de Investigación-Acción participativa, involucrando también a los docentes de lenguaje, para lo cual realizan jornadas de capacitación sobre el manejo de Classroom, siendo esta la plataforma elegida para llevar a cabo la implementación. También, durante la aplicación se hace uso de un grupo de WhatsApp donde activamente se emiten opiniones, interrogantes y explicaciones de las actividades a realizar. El resultado es que a través de Classroom y Google Forms se logró afianzar la lectura literal, inferencial y crítica, adicional a que se logró el manejo de la herramienta por parte de los docentes, los cuales son parte fundamental en la transmisión o promoción de la motivación, tal como se ha discutido anteriormente.

Finalmente, la investigación de Coronel & Trujillo (2020) logra implementar con éxito una estrategia pedagógica usando Exelearning bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional. Los resultados indican que el 87% de los estudiantes pudieron mejorar su desempeño en lectura crítica, gracias a la naturaleza dinamizadora de este tipo de herramientas, lo que se puede traducir en una promoción de la motivación como se ha expuesto ampliamente en otras investigaciones.

A pesar de lo anterior, cabe recordar que el uso de TIC no son la panacea y que siempre van a existir factores, institucionales, sociales, del docente y del docente que influyan en el éxito o fracaso de una propuesta pedagógica mediada por TIC, lo cual hay que tener muy en cuenta para esta investigación.

Marco Teórico

A continuación, se establecen los ejes conceptuales de esta investigación, con el fin de darle sentido a la propuesta de implementación de una unidad didáctica en la herramienta Genially para orientar la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural.

Lectura crítica

Según la RAE (2021), la lectura es la “interpretación del sentido de un texto”, quiere decir que no se limita a entender las palabras sueltas que componen el texto, sino que implica procesos más complejos. Así, la comprensión del texto está determinada por varios factores, más allá de la decodificación del texto. Uno de ellos lo constituye el volumen de los conocimientos previos que posee el lector, como vocabulario, expresiones, morfología, conocimientos factuales y conceptuales (Smith, 2021).

Por su parte, Méndez et. al (2014) enuncian que la lectura crítica conlleva el interés por comprender el sentido profundo del texto por medio de las ideas implícitas, cuestionando lo dicho de manera explícita y tratando de buscar otra interpretación posible. Para esto, el lector se debe valer de sus conocimientos previos (experiencia), del interés y expectativas frente al texto leído

De manera que, aunque para realizar todo tipo de lectura es necesario que el lector cuente con un cúmulo de conocimientos que le permitan evocar las imágenes que las palabras representan, para leer críticamente se hace forzoso contar con conocimiento previos no solo para evocar

imágenes, sino para establecer conexiones que permitan extraer ideas o conclusiones que no se encuentran mencionadas explícitamente en el texto.

Son por ejemplo esenciales un amplio vocabulario o los conocimientos relativos al contexto, así como los conocimientos relativos a la lógica, en tanto estos permiten llegar a conclusiones válidas y a diferenciarlas de las invalidas, ayudando a detectar sesgos e incoherencias en el texto. Ciertamente, para Ávila-Vásquez & López (2021) la lectura crítica se afianza con los procesos lógicos e inferenciales dado que posibilitan las reflexiones, discusiones y valoraciones de los estudiantes.

Por ejemplo, respecto de los conocimientos relativos al contexto, léase la primera línea de ‘El coronel no tiene quien le escriba’ de Gabriel García Márquez:

El coronel destapó el tarro del café y comprobó que no había más de una cucharadita.

Seguramente, la mayoría de los estudiantes, si no todos, entenderán las palabras que conforman la oración y la oración misma. Al fin y al cabo, entender la frase solo requiere de la capacidad de decodificación. Pero que los estudiantes entiendan la oración no significa que la comprendan. Una cosa es responder a las preguntas ¿Qué hizo el coronel? o ¿Quién destapó el tarro de café?, pues ello solo demostraría la capacidad de decodificar el texto y de retener información, y otra cosa es responder a la pregunta ¿Qué quería indicar García Márquez al decirnos que el coronel solo encontró una cucharadita de café?, pues la respuesta a dicha pregunta sí requiere del empleo de conocimientos previos. Ciertamente, lo que García Márquez pretendía mostrar con esa frase era la difícil situación económica del coronel, pero para

comprenderlo es necesario saber que en Colombia el alimento más económicamente accesible es el café y no tener más que una cucharadita de él indica que la persona o familia está en situación de pobreza.

Por su parte, respecto de los conocimientos de lógica frecuentemente podemos ver como el poco dominio de la lógica hace que las personas lleguen a conclusiones erróneas. Por ejemplo, si se preguntase a un grupo de nuestros conocidos si es cierto el silogismo “Todos los humanos habitan en la tierra. Juan Carlos habita en la tierra. Por lo tanto, Juan Carlos es humano”, es seguro que varios de ellos responderán que sí e incluso se alarmarían ante el hecho de que alguien diga que no, aunque lo cierto sea que el silogismo es de hecho inválido, pues el hecho de que Juan Carlos habite en la tierra no implica que sea un humano; bien podría tratarse de una criatura alienígena.

Este común error se debe a que las personas no dominan la lógica, ni comprenden su alcance y limitaciones. No entienden que una cosa es la verdad y otra la validez; que la lógica solo puede mostrar la validez o invalidez de un razonamiento, pero nunca la verdad. Eso explica la alarma de muchos ante el hecho de que se les informe que el silogismo “Todos los humanos habitan en la tierra. Juan Carlos habita en la tierra. Por lo tanto, Juan Carlos es humano” es inválido, pero el silogismo “Colombia se ubica en el continente africano. Todas las personas nacidas en el continente africano son llamadas africanos. Por lo tanto, todos los nacidos en Colombia son africanos” es válido, aunque sea falso que los nacidos en Colombia son africanos.

Lastimosamente, el entorno socioeconómico, el cual limita, expande o cambia las experiencias que un sujeto puede llegar a vivir, influye en el vocabulario que un sujeto puede acumular; las diferencias en el entorno socioeconómico de los niños y adolescentes influyen en el vocabulario que los niños llegan a dominar (Londoño, 2016). Así, el factor socioeconómico provoca desigualdades en los conocimientos y cantidad, así como precisión de conocimientos que los estudiantes pueden acumular, obstaculizando el desarrollo de la lectura crítica, y en general, de la comprensión de lectura, en aquellos que provienen de hogares empobrecidos.

Teniendo en cuenta esta situación, las instituciones educativas constituyen ambientes idóneos para impulsar el desarrollo de la lectura crítica, en tanto representan una oportunidad para entrar en contacto con nuevos conocimientos, pues se interactúa con sujetos de los más diversos orígenes que aportan y reciben nuevos conocimientos a y de los demás, y así mismo, se experimentan nuevos contextos que amplían los horizontes de conocimientos. En efecto, las instituciones educativas permiten ampliar el conocimiento del mundo y conocer nuevos mundos.

En este contexto, las TIC constituyen herramientas con las que se pueden afianzar los conocimientos y estimular el desarrollo de la lectura crítica, pues permiten amenizar los procesos de lectura y evaluación de la comprensión de textos, al tiempo que permiten acceder a nuevos conocimientos y a pulir los existentes (Sevilla et al., 2017). Mas adelante se desarrollará más ampliamente este argumento.

Estrategias de lectura crítica. Dado el interés extendido por el desarrollo de la lectura crítica o en general por la comprensión lectora a nivel mundial, es posible encontrar estrategias para tener en cuenta en esta investigación. En primer lugar, Cassany (2009) lista las acciones que diferencian un lector crítico de uno acrítico, como se observa en la Tabla 1

Tabla 1.

Diferencias entre un lector acrítico y uno crítico

Lector Acrítico	Lector Crítico
Busca el significado (único y constante)	Sabe que hay varios significados (dinámicos, situados)
Queda satisfecho con su interpretación personal	Dialoga, busca interpretaciones sociales
Lee igual todos los textos	Lee de manera diferente cada género
Pone énfasis en el contenido. Busca las ideas principales	Pone énfasis en la ideología. Busca la intención
Presta atención a lo explícito	Presta atención a lo implícito
Queda satisfecho con una fuente	Busca varias fuentes, contrasta
Las citas son reproducciones fieles	Las citas son interesadas. Descubre las citas calladas
Comprender = creer	Comprender ≠ creer

Nota: Información extraída de Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación.

A partir de estas acciones, se puede pensar en las estrategias que aplicaría un lector crítico, por ejemplo, si un lector crítico lee de manera diferente cada género es porque seguramente entre sus estrategias de lectura busca aprender e identificar la estructura e intención de las diferentes tipologías textuales; si busca interpretaciones sociales es porque conforma espacios de discusión para contrastar o complementar la información que ha extraído del texto.

En sintonía con lo anterior, a nivel internacional se puede estudiar el caso de Ecuador, donde se desarrolló un curso de lectura crítica dirigido a docentes, en el marco del programa de formación continua del magisterio. En este curso, se aborda la comprensión de textos desde un nivel literal, inferencial y valorativo (crítico), también se hace alusión a la comprensión global y específica de un texto, entendiéndose la primera como aquella en la que se logra tener una idea general del texto y la segunda como aquella en la que se logran comprender los elementos que conforman un texto, es decir, palabras, oraciones y párrafos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Con base a lo anterior, el curso presenta estrategias para: identificar el tipo de texto y con ello su estructura e intencionalidad (persuadir, expresar e informar o referenciar); comprender las palabras; comprender el sentido de una oración, su intencionalidad, las relaciones entre sus partes e identificar la idea subyacente; extraer y ordenar las ideas más importantes de un texto; y automonitorear la comprensión de las palabras, oraciones e ideas clave.

Por otro lado, Girón et al. (2020) propone once estrategias o técnicas de lectura que los estudiantes pueden utilizar tanto en el ámbito académico, (específicamente refiriéndose a la vida universitaria) como en el profesional. Estas estrategias se esquematizan en la Figura 1.

Figura 1.

Estrategias de Lectura Crítica

<p>Valorar la procedencia del texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Requiere la valoración del tipo de texto, los títulos y subtítulos, el autor, la editorial, el lugar y la fecha de publicación, el año de edición y las fuentes en las que se apoya, con el fin de determinar la idea global y la confiabilidad.
<p>Interrogar al texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica cuestionarse sobre lo leído, identificar la tesis con los argumentos, plantearse preguntas considerando sus propios intereses y necesidades.
<p>Relacionar los saberes previos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depende de la formación cultural y disciplinar del lector, quien hará asociaciones con los referentes que tenga del mundo y del tema tratado, y aplicará sus conocimientos sobre palabras, oraciones, conectores y párrafos.
<p>Contextualizar el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica identificar o describir las condiciones sociales, históricas, culturales o académicas que permeaban cuando se escribió el texto (contextualizar). También, el lector debe identificar sus prejuicios ante las anteriores condiciones (descontextualizar) e interpretar el texto desde su propio contexto (recontextualizar)
<p>Diferenciar entre hechos y opiniones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilita la identificación de falacias o los casos en los que el autor intenta presentar sus opiniones como un hecho.
<p>Considerar la posición del autor.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pretende la identificación de la intención comunicativa del escritor (informar, persuadir, exponer, entre otras)
<p>Determinar controversias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la identificación de otras voces o argumentos contrarios a los del autor
<p>Identificar falacias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se traduce en el hallazgo de argumentos que parecen válidos pero no lo son
<p>Establecer relaciones intertextuales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa el reconocimiento de otras referencias dentro del mismo texto. Aquí se incluye el reconocimiento de plagios.
<p>Reconocer analogías.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refiere a la identificación de ideas semejantes a los argumentos del autor, las cuales pretenden explicar de manera simple un asunto más complejo.
<p>Asumir una postura crítica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Significa adoptar una posición sobre los argumentos del autor y la información expuesta, considerando los conocimientos previos y el contexto.

Nota: Información extraída de Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano C. (2020). *¿Cómo hacer lectura crítica?*. Fondo de publicaciones. <https://bit.ly/3etwzGs>.

Finalmente, en el marco de su investigación, Cubides et al. (2017) identifican tres autores que desarrollaron técnicas y metodologías para afianzar la lectura crítica. La primera es Solé (1992)

quien propone estrategias en 3 momentos: previo a la lectura (preguntas motivadoras y de conocimiento previo), durante la lectura donde se “construye” la comprensión y después de la lectura, que involucra una descripción (literal), análisis (inferencial) y reflexión (crítica).

La segunda autora es Espinoza (2010), quien diseñó la estrategia LIDE (Leer, Interrogar, Declarar y Explorar), que tiene un paso previo de prelectura o discusión oral.

Por último, Cubides et al. (2017) exponen la estrategia IPLER, creada por el colombiano Francisco Barahona. Esta se compone de 5 pasos: inspeccionar o dar un vistazo al texto, preguntarse de qué podría tratar el texto o qué se espera encontrar, leer con toda disposición y concentración, exponer o expresar las ideas principales, y revisar o repasar

TIC educativas

Huidobro (2007) define las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como un concepto amplio, que engloba todo lo relativo a la informática conectada a Internet, y su sentido social, que a su vez demarca la influencia de estas en el sistema educativo.

En la última década, resalta este autor, los sistemas masivos de comunicación y educación han tenido cambios debido al surgimiento de nuevas tecnologías lideradas por la internet. Así es que televisión, la radio y la prensa han sufrido transformaciones en consecuencia de los avances tecnológicos.

En el ámbito educativo, Huidobro (2007) afirma que la avalancha recursos informativos con conectividad a Internet propiciaron los pronósticos sobre cambios radicales en las instituciones (hasta se ha llegado a predecir la desaparición de las aulas y los maestros tradicionales).

Arbeláez (2014) muestra que las TIC han impactado la vida del ser humano, transformando la vida cotidiana y social por medio del uso de teléfonos móviles, computadores, internet y sus herramientas de comunicación, la televisión digital, y aplicaciones como Google earth, Google maps, museos virtuales, entre otros, mediante los cuales se puede conocer un lugar sin estar físicamente en él.

Continúa en su postulación diciendo que sin duda alguna todas estas transformaciones cambian los ámbitos profesionales y educativos, en tanto facilitan el desempeño en diferentes áreas como el acceso a la información, el procesamiento de datos, la comunicación inmediata, sincrónica y asincrónica, en cualquier lugar del mundo. Al ser impactados todos estos aspectos de la vida del ser humano, la educación como base del desarrollo, debe adherirse a estas transformaciones y promover cambios estructurales que conduzcan a estar a la vanguardia y reducir la incertidumbre.

Al respecto, Jaramillo et al. (2009) dentro de sus postulaciones inherentes a las TIC, exponen que en el uso de estas en la educación se orienta a la búsqueda, de información, manejo presentación y publicación de la misma, pero añade también el diseño de recursos digitales interactivos y la evaluación, como eje articulador del proceso formativo.

Este sustento teórico, además sugiere la importancia del rol del profesor como dinamizador del proceso, donde este debe crear todas las condiciones necesarias para propiciar el aprendizaje significativo de los educandos, en sintonía con ambientes de aprendizaje consensuados a la implementación y uso pedagógico de las TIC.

De acuerdo con los postulados de Arbeláez (2014) y Jaramillo et al. (2009), es claro que la integración de las TIC al ámbito educativo no es una tarea fácil, dado que requiere la articulación de varios procesos y autores. Esta dificultad también la expone Sunkel (2021) debido a que en principio la demanda de las tecnologías no nació en las aulas, sino en otras esferas de la sociedad, por lo cual incorporar las TIC en la educación se traduce en la vinculación de elementos extraños.

Por otro lado, Medellín y Gómez (2018) abordan específicamente las tecnologías para el desarrollo de la lectura. Los autores señalan que las TIC funcionan como mediadoras en el desarrollo de la lectura, siempre y cuando se gestionen las mismas dentro de los ambientes de aprendizaje, teniendo en cuenta los tres momentos de la mediación (explorador, integrador e innovador) y considerando las etapas del proceso lector. De igual forma, según los investigadores, conviene distinguir los estímulos cognitivos de los sujetos con el objetivo de determinar la relevancia que se le debe dar a los recursos audiovisuales, virtuales e interactivos, dentro de la estrategia a implementar.

También vale la pena revisar las características de las TIC, de tal forma que luego se pueda describir la herramienta a implementar en términos de estas. Grande et al. (2016) menciona las siguientes características, extraídas de una amplia revisión documental: Inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia de procesos sobre productos, interconexión y diversidad.

Genially. En este punto, se debe recordar que Genially es la herramienta que se va a utilizar en esta investigación, cuyo uso es bastante amplio a nivel mundial debido a los recursos y posibilidades que ofrece. Pardo et al. (2022) la describen como un recurso didáctico para la enseñanza-aprendizaje y exponen sus bondades, entre ellas: interfaz automática e intuitiva, posibilidad de transformar un texto animado a presentaciones con vídeo, trabajo cooperativo entre alumnos y docente, posibilidad de que los estudiantes puedan manifestar sus conocimientos previos, y promoción de la creatividad.

Mejía et al (2020) presentan los planteamientos de Baena (2018) sobre Genially. Según este último, esta plataforma se constituye en base a 3 pilares: los usuarios, siendo estos establecimientos educativos, empresas comerciales y de diseño, y medios de comunicación; la competencia (otras herramientas o aplicaciones de diseño), que incentiva la actualización y mejora de la herramienta y su accesibilidad; y la visión de socios, que permite el cumplimiento del objetivo para el cual fue creada Genially.

Metacognición

Los profesores no pueden simplemente infundir un conocimiento en la mente de sus estudiantes; en el proceso educativo el estudiante debe hacer más que recibir la información, debe ser un agente activo que construye conocimiento utilizando la información que le da el profesor y conectándola con otros conocimientos que haya interiorizado, para así construir conceptos y efectivamente aprender. Lo que sí puede hacer el profesor es guiar el proceso educativo entregando a sus estudiantes información significativa, esto es, que tenga sentido para

ellos, hacerlos aplicar esa información y darles oportunidad de descubrir nuevas informaciones para que construyan sus conocimientos (Slavin, 2018).

Así las cosas, una de las tareas del profesor es formar estudiantes capaces de comprender cómo sucede su aprendizaje y capaces de aplicar activa e independientemente esta comprensión para aprender de la manera más efectiva y para mantener los conocimientos aprendidos y utilizarlos en el futuro; capacidad que se denomina metacognición. La investigación ha demostrado que el desarrollo de la capacidad metacognitiva mejora los resultados académicos (McClelland & Cameron, 2011).

En efecto, según Webb (2021), la metacognición se puede entender como el conocimiento y dominio de los procesos cognitivos propios, lo que según el psicólogo John Hurley Flavell (1976), especializado en epistemología y quien acuñó el término, se traduce en la capacidad de analizar los pensamientos propios y de identificar las emociones propias, desarrollándose o mejorando de esa manera procesos psicológicos como la atención, la memoria, la inteligencia, la motivación o el lenguaje. Se trata pues de la capacidad de reflexionar sobre los procesos cognitivos propios, como lo son la memoria o el razonamiento, entre otros, y de actuar conforme a ellos y sobre ellos, lo que en el contexto educativo significa la capacidad de analizar y autorregular el propio aprendizaje.

Ejemplo de ello, sería apagar el celular, el televisor y la radio mientras se estudia porque dichos elementos alteran la concentración propia; buscar un espacio de estudio distinto porque el que se usa habitualmente impide enfocarse en pensar; hacer acrónimos o acrósticos para agrupar

información; leer todo el texto rápidamente para luego volverlo a leer detenidamente con el objeto de captar el propósito del autor y luego concentrarse en la información relevante; planificar el estudio, entre otros.

Enseñar esa capacidad, según Webb (2021), implica i) estimular en el estudiante el desarrollo de la capacidad de preguntarse sobre el conocimiento que tiene sobre cómo abordar una tarea como la que se le ha solicitado, sobre sus capacidades y habilidades en relación con la tarea, sobre su capacidad para llevarla a cabo, y sobre qué estrategias son las mejores para hacerla (conocimiento metacognitivo); ii) estimular en el estudiante el desarrollo de la capacidad de planificar la forma en qué desarrollará la tarea y monitorear el propio aprendizaje mientras se la realiza la tarea (regulación metacognitiva); y iii) estimular en el estudiante el desarrollo de la motivación para realizar la tarea bien con base en las propias habilidades para conseguirlo (motivación metacognitiva).

Ello se puede lograr, según Michalsky (2013) y Webb (2021), a través de una estrategia de 4 pasos, a saber:

- En el primero, denominado comprensión, el estudiante debe identificar lo que comprende sobre la tarea, para lo cual debe preguntarse ¿en qué consiste la tarea? ¿cuál es el tema? ¿qué comprende mejor?
- En el segundo, denominado conexión, el estudiante debe establecer una relación entre lo que sabe y la tarea o la información que le suministran en la tarea, para lo cual el

estudiante puede preguntarse qué conoce del tema y si ha realizado con anterioridad una actividad similar.

- En el tercero, denominado estrategia, el estudiante debe identificar la mejor estrategia para abordar la tarea teniendo en cuenta los conocimientos que posee, para lo cual debe interrogarse sobre las estrategias que podría utilizar para realizar la tarea, sobre la utilidad de estas, sobre el éxito que ha tenido con ellas antes, sobre los errores en los que incurrió y debe evitar y sobre cómo se está desempeñando con la estrategia.
- Finalmente, en el cuarto paso, denominado reflexión, el estudiante debe evaluar si ha tenido éxito con la estrategia y si ha podido desarrollar la tarea y sobre la información que ha asimilado; también debe preguntarse si ha desarrollado la tarea con éxito, qué emociones sintió desarrollando la tarea, si estaba motivado o cómo puede motivarse.

De esta manera, la metacognición constituye una habilidad esencial para el aprendizaje, en general, y para el desarrollo y perfeccionamiento de la habilidad de leer críticamente en particular, en tanto a través de las estrategias metacognitivas el estudiante se ve obligado a hacerse consciente de sus conocimientos previos, a establecer conexiones entre dichos conocimientos con la información que debe procesar para abordar una tarea, y a identificar los límites o errores de sus conocimientos previos.

Debe reiterarse que comprender un texto implica además de la decodificación, la reconstrucción del significado global del texto, y que la lectura crítica es la capacidad de decodificar el texto, reconstruir su significado y detectar los problemas del mismo, los sesgos del

autor o la ideología subyacente, para lo cual se hace necesario que el estudiante acuda a sus conocimientos previos para evocar los conceptos o las imágenes que las palabras representan y para establecer conexiones que permitan extraer ideas o conclusiones que no se encuentran mencionadas explícitamente en el texto.

De cara a este objetivo, las TIC pueden constituir herramientas excelentes para el estímulo y perfeccionamiento de la capacidad metacognitiva, y de paso para el desarrollo de la capacidad de leer críticamente un texto, pues los recursos tecnológicos le permiten al profesor proponer actividades mediante las cuales los estudiantes se vean obligados a planificar, monitorear y evaluar su desarrollo, haciéndoles identificar lo que comprenden y lo que no, relacionar lo que saben con lo que les piden o presentan, elaborar una estrategia para abordar la tarea teniendo en cuenta lo que saben, y reflexionar sobre el éxito o las razones del fracaso de su estrategia.

En efecto, las TIC permiten al profesor presentar una misma idea o información de distintas formas (en diferentes formatos de texto, sonidos, imágenes y videos), lo cual, por un lado, facilita al estudiante la tarea de relacionar la nueva información (imágenes, palabras, gráficos, etc.) con sus conocimientos previos, permitiéndole con ello evocar conceptos o imágenes para comprenderla mejor; y por el otro, le permite al estudiante desarrollar la habilidad de interpretar, analizar, asimilar información proveniente de diferentes formatos. Ello a su vez le da la oportunidad al estudiante de establecer el alcance de sus conocimientos, estrategias y capacidades.

Siempre que hayan sido correctamente seleccionadas de acuerdo con el conocimiento que se pretende impartir y con las estrategias que se pretenden utilizar, las TIC pueden fortalecer el desarrollo de la capacidad metacognitiva propiciando que el alumno aprenda a buscar, en sí mismo y en una fuente exterior, información relevante para abordar una tarea, que analice la información que posea y la nueva que se le presente, y que sintetice los conocimientos previos que le permitirán el dominio de un tema o temas específicos.

Téngase en cuenta que, según Salazar et. al (2005) en los procesos educativos es frecuente que los estudiantes revisen los contenidos de manera superficial y busquen aprenderlos de memoria. Una herramienta TIC adecuada induce a los estudiantes a hacer uso de sus conocimientos previos para entender nueva información y a evaluar los conocimientos que poseen y las estrategias planteadas con base en esos conocimientos para desarrollar una tarea, pero también llama la atención de los estudiantes para hacerlos involucrarse con la temática y las actividades.

Por eso, en el diseño de un programa educativo, el profesor debe tener en consideración el temario que debe enseñar y las estrategias que pretende implementar para escoger las herramientas digitales adecuadas y los métodos idóneos para que no se sobrecargue al estudiante con información que debe memorizar, sino con información que pueda comprender para luego aprender. Además, se debe tener en cuenta que la herramienta debe captar la atención del estudiante, pues este debe estar motivado para aprender.

Estrategias metacognitivas de lectura (metalectura). Existen estrategias metacognitivas específicas para el desarrollo de las competencias lectoras, las cuales se enmarcan en un concepto particular, la metalectura. Esta se compone tanto del autoconocimiento de las estrategias para la comprensión de textos como de estrategias para la autorregulación o gestión de las primeras.

La importancia de la metalectura en la comprensión lectora radica en que el alumno que implementa estrategias de metalectura mejora significativamente los procesos de comprensión lectora, puesto que conoce su manera y ritmo de comprender lo que lee, se permite la autocrítica y toma decisiones a partir de una autorreflexión de su propio aprendizaje (Ramírez et al., 2015, citado en Flores, 2020).

Flores (2020), hace una revisión de antecedentes y clasifica las estrategias de metalectura expuestas por otros autores según tres momentos de lectura. Estas estrategias se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Estrategias de metalectura para antes, durante y después de la lectura

Autor (es)	Antes	Durante	Después
Ramirez et al., (2019)	- Establecer meta de lectura - Observar y analizar la estructura del texto	- Comprobar hipótesis planteadas en la primera etapa - Contestar preguntas a medida que se	- Verificar logros planteados - Contestar preguntas de comprensión - Elaborar mapas mentales,

	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar términos desconocidos - Establecer predicciones a partir del título o la portada - Activar conocimientos previos 	<p>avanza en la lectura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subrayar - Extraer el significado de palabras o frases según el contexto de la lectura 	<p>resúmenes, gráficos, etc</p>
Moreno & Ramos (2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Activar conocimientos previos - Crear un clima adecuado para la lectura 	<ul style="list-style-type: none"> - Dejar volar la imaginación y predecir situaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar actividades de análisis y síntesis. - Responder a preguntas como: ¿Qué parte de la lectura te gustó? ¿Qué parte no te gustó?
Gutiérrez y Salmerón (2012)	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar el género discursivo (narrativo, descriptivo, expositivo). - Determinar la motivación que tuvo el autor para escribir el texto - Establecer el motivo para leer el texto - Activar conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aclarar el significado de palabras desconocidas - Releer un fragmento que no quedó claro y parafrasear lo leído - Representar gráficamente lo leído - Hacer inferencias (conexiones entre lo leído y los 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar si se alcanzaron los objetivos planteados para la lectura - Establecer el nivel de satisfacción con la experiencia de lectura - Exponer o comunicar lo comprendido con los compañeros, preguntar y aclarar dudas.

-
- | | | | | |
|--|---|------------------------|---|---|
| - Hacer predicciones y generar preguntas | - | conocimientos previos) | - | Identificar ideas principales y secundarias |
|--|---|------------------------|---|---|
-

Nota. Adaptación de Flores (2020)

Motivación

La motivación es un concepto difícil de limitar, pues su origen o naturaleza siempre ha estado en debate; hay corrientes que la consideran como una fuerza que actúa sobre un sujeto y otras como una fuerza que proviene de su interior, también hay quienes consideran que obedece a factores intrínsecos, quienes consideran que obedece a creencias y quienes consideran que es respuesta a estímulos. Sin embargo, a partir de todas las teorías, se puede decir que la motivación es un proceso conforme al cual se instigan y desarrollan actividades orientadas a objetivos Schunk et. al (2013). Se trata entonces de una fuerza que lleva a una persona a destinar su tiempo y esfuerzo a la obtención de un resultado o al desarrollo de una tarea; y en relación con los estudiantes se puede definir como el estado emocional que los lleva, a cada uno y de manera individual, a destinar tiempo y esfuerzo en la tarea de aprendizaje.

Se suele clasificar como intrínseca y extrínseca, para señalar respectivamente a la que proviene del interior del individuo sin importar la presencia o ausencia de un estímulo o una retribución y a la que es el resultado de un estímulo o recompensa que impulsa al sujeto a realizar o participar en una acción que no encuentra inherentemente agradable (Kember, 2016). Sin embargo, como lo señala Stirling (2013), se trata de una gran simplificación sobre la forma

en la que se presenta la motivación cuyo único propósito es la comprensión del tema, pues en muchas ocasiones las motivaciones no son conscientes, difuminándose la línea divisoria entre las intrínsecas y las extrínsecas, tal y como sucedería con un científico que además de sentirse motivado por la búsqueda de conocimiento, pudiera sentir deseos de lograr fama y reconocimientos. Además, en muchas otras una motivación intrínseca puede volverse o la motivación extrínseca puede ser interiorizada.

Ahora bien, independientemente de que se adopte o no la mencionada clasificación, la motivación está determinada por dos factores: el valor subjetivo y las expectativas. El valor subjetivo se refiere a la valoración o importancia que el estudiante da al objeto a aprender. Por su parte, las expectativas se refieren a la estimación que el estudiante hace de su propia capacidad para aprender el objeto (Wigfield & Eccles (2000), Schunk et al. (2013))

Respecto del valor subjetivo, de acuerdo con Ruiz (2020) se han distinguido tres motivos por los que se le da valor a un conocimiento que se pretende aprender:

- El primero es el interés que el tema despierta genuinamente en la persona, razón por la que se le llama valor intrínseco; depende principalmente de los intereses del sujeto, aunque eventualmente puede ser inculcado promoviéndosele contextualmente (Hidi & Harackiewicz, 2000) adaptando la forma en la que se plantee el tema y ajustado la forma en la que se desarrollan las actividades de aprendizaje (Ciani et al., 2010; Patrick et al., 2011; Ryan & Patrick, 2001; Velayutham & Aldridge, 2013; Wang, 2012 como se citó en Rojas-Ospina & Valencia-Serrano, 2021).

- El segundo es el interés que despierta un tema por su utilidad para alcanzar otros fines, razón por la que se le llama valor extrínseco; depende principalmente de estímulos y recompensas, por lo que puede promoverse indicando la utilidad de un tema para conseguir unos fines.
- Finalmente, el tercero es el interés que despierta la superación de reto como lo es el abordar un tema que se percibe como difícil, lo cual a los ojos del interesado da un mayor mérito a la superación de la tarea de comprender, por eso se le llama valor de consecución; si el tema se percibe como muy fácil, el sujeto probablemente no verá el mérito en aprender el tema.

Así, el factor valor subjetivo le indica al estudiante cuánto esfuerzo desea hacer para aprender el tema, mientras que el factor expectativas le indica cuánto esfuerzo cree que debe hacer. Por lo tanto, este segundo factor resulta mucho más determinante a la hora de construir la motivación del estudiante, pues como a nadie le interesa experimentar el fracaso quien considera que no puede asumir una tarea prefiere evitar hacerla (Castro & Miranda, 2019; Pérez & Franco-Mariscal, 2019; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Eccles, 2000 como se citó en Rojas Ospina y Valencia Serrano, 2021).

Esto es lo que Bandura (1997) y Ruiz (2020) denominaron autoeficacia, término con el que designa a los juicios que una persona hace sobre su capacidad de aprender cosas concretas, los cuales están determinados por la valoración de sus experiencias, que pueden ser directas, cuando se basan en sus conocimientos o vivencias propias, o indirectas, cuando se basan en los juicios

que otros hacen de la tarea. Si en el pasado la persona no pudo abordar una tarea similar, lo más probable es que ante la tarea presente pierda la motivación, pues asume que no puede desarrollarla; aunque habrá quienes el fracaso pasado les sirva como estímulo para afrontar un nuevo reto.

De acuerdo con lo anterior, el desempeño académico y la motivación se complementan (Garon-Carrier et al., 2016), a efectos de promover el aprendizaje de un tema es necesario desarrollar un proyecto educativo que tenga en cuenta, además de la temática a desarrollar, las percepciones de los estudiantes respecto de las dificultades de un tema, así como sus capacidades. Ello, por cuanto el juicio que hacen los estudiantes sobre sus capacidades y sobre la dificultad de una actividad se refleja en la motivación que pueden sentir para acercarse al tema.

Un adecuado proyecto educativo, por lo tanto, debe crear las condiciones correctas para que los estudiantes se sientan motivados a aprender un tema y a desarrollar las actividades que le facilitarían alcanzar esa meta. Al respecto, debe llamarse la atención sobre el hecho de que la motivación no es un fin en sí mismo, sino una herramienta; no hace que el conocimiento a adquirir o desarrollar sea más duradero o profundo, sino que induce a la persona a esforzarse o enfocarse más en aprender un tema. Por ello, la motivación debe emanar del propio objeto a aprender, ya sea por interés en el mismo objeto o por la utilidad que se le ve al objeto.

De esta manera, un proyecto educativo adecuado implica diseñar actividades cuya dificultad aumente gradualmente de acuerdo con los temas dados y las estrategias explicadas, pero manteniéndolas siempre desafiantes, para con ello propiciar que los estudiantes hagan un juicio

positivo de sus capacidades y de las posibilidades de superar las tareas, desarrollando en ellos la sensación de competencia.

La idea es hacer que la superación de la tarea se convierta en un incentivo (motivación extrínseca) que poco a poco permita desarrollar interés por el tema en sí mismo (motivación intrínseca). Para ello, las TIC constituyen nuevas posibilidades de enseñanza, en tanto la variedad de formatos en que permiten presentar un tema y la variedad de actividades interactivas que permiten desarrollar sirven como plataforma para el desarrollo de un proyecto educativo consistente en actividades de dificultad creciente pero siempre desafiantes.

Didáctica

El concepto de didáctica ha cambiado a lo largo de la historia. Aziz (2014) hace un recorrido por la evolución histórica del término, empezando con el significado dado en Centroeuropa en el siglo XVII, donde se utilizó el origen latino en lugar del griego. Por ese entonces, Comenio, uno de los pioneros de la didáctica, la describió como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia” (citado en Aziz, 2014, diapositiva 5). Luego, la palabra cayó en desuso y nuevamente fue adaptada por Herbart en el siglo XIX, quien limitaba la didáctica al conjunto de medios e instrumentos educativos. Finalmente, antes de desarrollarse la didáctica como la conocemos actualmente, Otto Willman la definió como la teoría de la formación humana, lo cual dio espacio a confusiones con la Pedagogía, debido a la generalidad del concepto.

Otras definiciones y aportes dados por autores más recientes son expuestos por Hernández-Carrera (2019). Estos se organizan en la Tabla 3.

Tabla 3.

Aportes teóricos al concepto de didáctica

Autor (es)	Aportes
Rodríguez-Diéguez (1985)	Ciencia (de la educación) que se vale de la técnica para la instrucción educativa
Díaz-Barriga (1992)	“Disciplina teórica, política e histórica que aborda la educación, la sociedad, el saber y la ciencia dentro de un proyecto social en momentos históricos concretos” (Hernández-Carrera, 2019, p. 9)
Gimeno (1986) o Escudero (1981)	Ciencia que orienta el aprendizaje
Bolívar (como se cita en López-Gómez, 2016, p.25)	Tipos de didáctica: general, enfocada en el proceso de enseñanza a nivel institucional; especial, tiene en cuenta los tipos de escuela, particularidades de los estudiantes y las materias. Esta última, se conoce como didáctica específica o didáctica de los contenidos disciplinares.
Medina y Salvador (2009)	“Disciplina pedagógica que busca analizar, comprender y mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje” (Hernández-Carrera, 2019, p. 10)
López-Gómez (2016)	“Acción que realiza el maestro para acercar al alumno lo que este ha de aprender,

poniéndolo a su alcance, de manera que pueda apropiarse de ello” (Hernández-Carrera, 2019, p. 10)

Nota. Adaptación de Hernández-Carrera, 2019.

Etimológicamente, la palabra didáctica se deriva del griego διδακτικός (pr. didaktikós), formada a su vez por:

- La palabra διδακτός (didaktos = enseñado, aprendido), compuesta por:
 - El verbo διδάσκειν (didaskhein = enseñar)
 - El sufijo -τος (-tos) que indica posibilidad activa o pasiva
- El sufijo (-ico = “relativo a”) y διδάσκω (didasko = yo enseño)

Según esto, didáctica se refiere a lo relativo de la enseñanza (Diccionario Etimológico Castellano En Línea, n.d.). Como sustantivo se puede definir como la rama de la pedagogía que pretende explicar lo relativo a la enseñanza o como el conjunto de métodos que pretenden aplicar la teoría en los espacios de enseñanza-aprendizaje (Diccionario Actual, n.d.).

Respecto a la definición moderna de didáctica como el conjunto de métodos para la enseñanza-aprendizaje, Vidal (2021), de manera semejante, define la didáctica en términos de recursos didácticos. Siendo estos mediadores para la enseñanza porque facilitan la labor docente y promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes. Para esto, los recursos didácticos deben ser seleccionados de manera cuidadosa, de manera que motiven e impulsen las actividades a realizar.

Finalmente, Pérez & Hospital (2014) abordan de manera específica la didáctica de la lectura crítica, bajo un enfoque de la didáctica como el conjunto de técnicas y métodos utilizados por los docentes para orientar el aprendizaje (o en este caso, la adquisición de competencias lectoras).

Para los autores, la didáctica es fundamental en la motivación hacia la lectura; no debe importar tanto si el estudiante realizó una lectura, sino si la comprendió. Algunas de las estrategias didácticas propuestas por Pérez y Hospital (2014) son enseñar la importancia que tiene un texto, usar textos *mass media*, usar textos relacionados con el contexto y necesidades del estudiante, ofrecer textos que hablen sobre un mismo contenido, pero con variados puntos de vista, etc. (p. 316-317).

También, se resalta que parte de la estrategia didáctica es la aplicación de procesos secuenciales, ya que un estudiante no puede aprender a leer de un día para otro.

Teorías pedagógicas y lectura crítica.

Hasta aquí se vio que la lectura crítica requiere un aprendizaje previo de estrategias de lectura literal e inferencial, siendo que algunas de estas estrategias permiten contextualizar los textos por medio del relacionamiento entre las ideas, narrativa y/o argumentos del autor y los conocimientos previos que el lector tiene del tema expuesto o del mismo autor, también los conocimientos previos facilitan la lectura en una etapa incipiente, toda vez que si se conoce de antemano, por ejemplo, el vocabulario empleado en una lectura, será mucho más fácil que el lector comprenda de qué trata el texto.

Además, se ha recalcado la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas para la lectura, debido a que el lector debe descubrir sus propios métodos y técnicas para leer y comprender, así como estrategias para la autorregulación de dichos métodos y técnicas. En este sentido, si bien el docente desempeña un rol como orientador y motivador, no es responsable de la determinación que el estudiante pueda tener a la hora de leer, por ejemplo, al momento de construir hábitos de lectura. Este mismo argumento aplica para las tecnologías como herramientas mediadoras y motivadoras, ya que la sola integración de las TIC en los procesos lectores no implica el éxito de la lectura si las mismas no son introducidas considerando estrategias didácticas.

De igual forma, se argumentó la importancia del desarrollo de competencias en lectura crítica, toda vez que la sociedad actual requiere individuos competentes en este aspecto, es decir, la lectura crítica no sólo se limita al ámbito educativo, sino que su afianzamiento contribuye al éxito laboral y social. Sin embargo, el aspecto social no sólo se relaciona con la lectura en el sentido ya explicado, sino que el mismo desarrollo de las competencias lectoras, requieren estrategias de diálogo, colaboración, intercambio de saberes, hacer preguntas y respuestas.

Con todo esto, es evidente que la lectura crítica puede ser fundamentada por teorías como el constructivismo (en relación con los conocimientos previos, la contextualización y la autorregulación de estrategias para la lectura) o más aún por el socio-constructivismo (en relación con la dimensión social implícita en la lectura crítica). En este orden de ideas, los postulados de Paulo Freire también brindan grandes aportes a la lectura crítica.

Tadele (2019), desarrolla la relación existente entre la reflexión crítica como estrategia motivacional para el desarrollo de la lectura crítica. Si bien el autor se centra en la lectura dentro de espacios de aprendizaje del inglés como segunda lengua, la discusión sobre la reflexión crítica y con ello la lectura crítica de los textos sigue siendo pertinente. Para Tadele (2019), el ejercicio crítico enmarcado en la teoría constructivista permite que el estudiante construya su propio entendimiento y aprendizaje (en este caso del texto) a través de sus conocimientos previos, experimentando el mundo y reflexionando sobre esas experiencias. Como se planteó anteriormente, los conocimientos previos y la contextualización de la lectura, así como la autorregulación del proceso lector se enmarcan en esta corriente.

Tadele (2019) también relaciona el proceso crítico con el socioconstructivismo de Vygotsky, ya que esta provee una ventana para la interacción significativa entre estudiantes y docentes. De aquí que la lectura crítica, la cual requiere procesos colaborativos y estrategias de análisis, reflexión y socialización, se enmarque en esta corriente pedagógica.

Finalmente, Morales (2018) expone ampliamente los aportes de Paulo Freire, quien concibe la lectura crítica como una herramienta emancipadora del hombre porque le permite identificar intenciones de dominación ocultas y a partir de estos elaborar reflexiones profundas que posibiliten la transformación de los contextos de los que se es miembro.

Metodología.

Enfoque de Investigación

La presente investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, el cual permite visibilizar y analizar las relaciones que se dan en un contexto determinado, generando transformaciones a partir de la interacción con la realidad, por lo que Hernández et al. (2014) lo consideran naturalista. De igual forma, el enfoque cualitativo pretende encontrarles sentido a los fenómenos del contexto, partiendo del significado que le otorga cada una de las personas que hace parte de este, denotando así un carácter interpretativo y la existencia de múltiples realidades.

Según Martínez (2006), la investigación cualitativa busca comprender las realidades, identificando su estructura, comportamientos y manifestaciones. Para esto, el investigador cualitativo se vale de métodos de recolección de información no estandarizados como la observación, entrevistas, discusión en grupo, registro en diarios de campo, entre otros.

En este sentido, como se ha mencionado, se identificó que la lectura crítica es una competencia necesaria para el desempeño académico, laboral y social de los estudiantes focalizados, quienes participaron de manera activa en todas las etapas de la investigación, dado que la intervención realizada se valió de la autonomía y autorregulación de ellos. Sus opiniones y reflexiones se tuvieron en todo momento por medio de grupos focales, diarios de campo y diarios reflexivos.

El paradigma

Esta investigación no sólo pretendió explicar la realidad social investigada, sino que además buscó transformarla y mejorarla, por lo tanto, se puede decir que se enmarcó en un paradigma socio-crítico, que según Cifuentes (2011) requiere que el sujeto adopte un rol activo, así como una conducta reflexiva y de interacción con otros. Entonces, el paradigma crítico “se caracteriza por ser emancipador, ya que invita al sujeto a un proceso de reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado y la posibilidad de cambios que el mismo es capaz de generar” (Melero, 2011, p. 344)

Diseño de investigación

La investigación se desarrolló siguiendo un diseño de investigación-acción educativa en la que los miembros del grupo investigado y el investigador trabajaron activa y conjuntamente en el abordaje del problema y por ende en la transformación que se quiso realizar. En palabras de Martínez-Miguel (2006), los individuos investigados actúan como coinvestigadores y participan de manera consciente y emancipadora en todas las etapas de la investigación con la que se pretende hallar soluciones a sus problemas.

Específicamente, esta investigación siguió un diseño de investigación-acción en el aula, centrado en la búsqueda y desarrollo de estrategias con mediación tecnológica que permitieran incrementar la lectura crítica de los estudiantes. Además, se escucharon las voces de los estudiantes, individual y grupalmente, y de manera transversal a todos los momentos, de tal forma que se tuvieron presentes las percepciones y opiniones de los participantes.

Línea de investigación

En el marco de la Maestría en Educación Mediada por TIC de la Universidad del Norte, se siguen tres líneas de investigación: (1) Ambientes de aprendizaje mediados por las TIC, (2) Comunicación y Educación y (3) Recursos educativos digitales. Claramente, esta investigación se enmarcó en la primera línea porque su objetivo fue promover y mejorar los escenarios de enseñanza-aprendizaje donde se integran las TIC (Instituto de Estudios en Educación, s.f.). Específicamente, se integró una unidad didáctica creada en Genially con la finalidad de mejorar el proceso lector de los estudiantes de básica secundaria.

Población

15 estudiantes de la Institución Educativa Playoncitos, sede Playoncitos, localizada en zona rural de Abrego, Norte de Santander. Los estudiantes cursaban los grados 6° a 9° al momento de esta investigación, bajo un modelo de postprimaria rural.

Fases de la investigación

Se tuvieron en cuenta las etapas definidas por Martínez-Miguélez (2006), para la investigación acción en el aula, así como los ciclos enunciados por Hernández et al. (2014) para toda investigación cualitativa. Para efectos de esta investigación, se redefinieron las etapas propuestas por estos dos referentes. Esto se puede ver en la Figura 2.

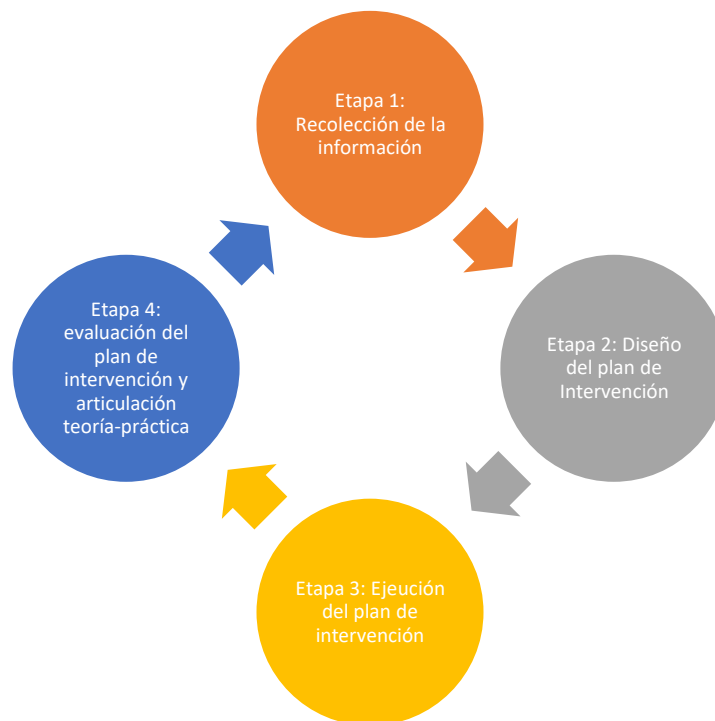
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

La recolección de la información en investigaciones cualitativas se enfoca en facilitar la comprensión de las acciones de los participantes; el investigador hace hallazgos y aprende por

observación y por las manifestaciones que los participantes hacen mediante diferentes instrumentos, lo cual se analiza o procesa con el fin de responder la pregunta de investigación. Es decir, el objetivo de la recolección de datos para investigaciones cualitativas no es medir variables o hacer análisis estadísticos. Los instrumentos se van refinando durante el avance de la propuesta (Hernández et al., 2014)

Figura 2

Etapas de la Investigación



Para cada objetivo de esta investigación se llevaron a cabo las acciones que se observan en la Tabla 4, haciendo uso de las técnicas e instrumentos especificados.

Tabla 4.

Técnicas e Instrumentos para cada Etapa de la investigación

Objetivo	Acciones	Técnicas	Instrumentos
Elaborar el diagnóstico sobre las prácticas y estrategias que llevan a cabo los participantes para leer críticamente.	Realizar el diagnóstico	Grupo Focal (estudiantes)	Formato de Grupo Focal Inicial
	Indagar sobre las actividades y estrategias previas a la lectura (metacognición) de los estudiantes.	Entrevista (docente participante)	Formato de Entrevista
	Indagar por el uso que le dan a las TIC en su entorno. Indagar por el nivel de Interés hacia la propuesta y expectativas.		
Diseñar actividades a través de la herramienta Genially para afianzar la lectura crítica de los participantes, siguiendo una unidad didáctica.	Planear la Unidad Didáctica Digital	Unidad Didáctica	Formato de Unidad Didáctica Digital

Implementar actividades en Genially que, siguiendo una secuencia didáctica, permitan el afianzamiento de la lectura crítica de los estudiantes de educación básica secundaria.	Aplicar la UDD diseñada Observar los espacios de implementación Generar evidencias de aprendizaje	Observación (docente/ investigador) Diario de Aprendizaje (estudiante)	Formato de Diario de campo (docente/ investigador) Rubrica cualitativa para el diario de aprendizaje
Evaluar el impacto que la unidad didáctica creada en Genially tiene sobre el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en estudiantes de educación superior.	Analizar Reflexionar Articular con la teoría y antecedentes	Grupo Focal	Formato de grupo Focal final

Observación.

No se limita al sentido de la vista, sino que involucra todos los sentidos. Obliga a mantener un rol activo, así como la reflexión constante (Hernández et al., 2014). En esta investigación la observación se realizó durante la etapa de implementación. Según Martínez-Miguélez (2006), en una investigación cualitativa el investigador puede valerse de la triangulación de variadas fuentes de datos o de las grabaciones de audio y de vídeo que posibilitan revisar y analizar los hechos reiteradamente. Para esto se utilizó el diario de campo como instrumento de observación

Diario de campo.

Hernández et al. (2014) describen al diario de campo o bitácora como una especie de diario personal. Aquí se consignan las descripciones de los eventos o actividades realizadas,

especificando el lugar de los hechos, el momento, las personas involucradas, las relaciones, entre otros. También, el diario de campo puede contener representaciones gráficas que cuenten los hechos de manera cronológica y debe mostrar evidencias de lo observado. El formato de diario de campo utilizado en esta investigación se incluye en el Anexo A, el cual pretende la recolección de información sobre lo que se observa en los momentos antes, durante y después de las diferentes sesiones de aplicación. Este diario va dirigido a la investigadora y docente participante.

Grupo focal.

Constituye un espacio para captar el sentir, pensar y vivir de los estudiantes, promoviendo la manifestación de sus opiniones en un espacio colectivo enriquecido por la diversidad de testimonios. Según Martínez-Miguélez (citado por Hamui-Sutton & Varela-Ruíz, 2013), el grupo focal se caracteriza por ser una técnica colectivista y corta, que se enfoca en la recolección de experiencias, actitudes y creencias de los individuos.

El instrumento para aplicar es el formato de grupo focal. El formato utilizado en la etapa 1 de reconocimiento o diagnóstico se incluye en el Anexo B y el utilizado en la etapa 4 de análisis y reflexión con el objetivo de determinar la incidencia de la aplicación sobre las competencias lectoras en los estudiantes, se incluye en el Anexo E. Se consideraron 4 categorías de análisis: Lectura, Metacognición, Uso de recursos digitales (como promotores de la motivación y la didáctica para la lectura) y Expectativas.

La descripción de estas categorías para el grupo focal inicial y final se presentan en la Tabla 5 y se esquematizan en la Figura 3

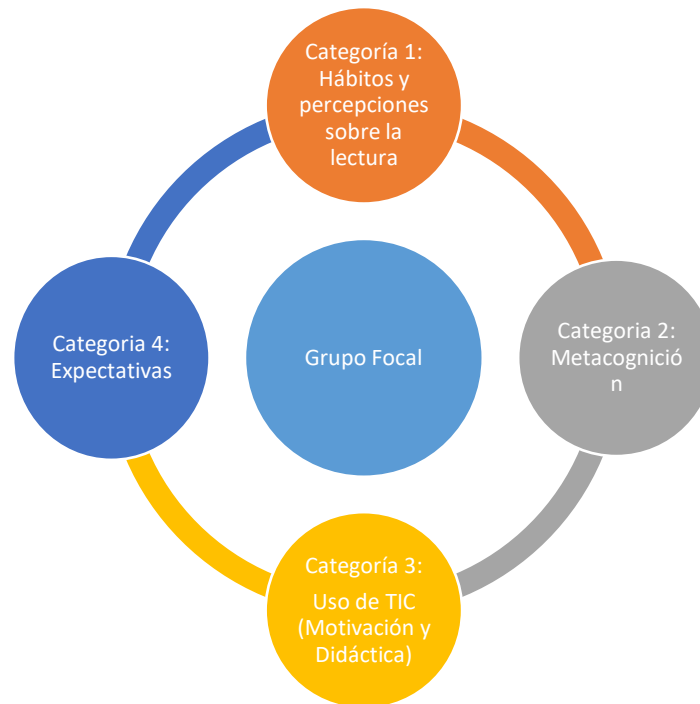
Tabla 5.

Descripción de las Categorías de Análisis para los grupos focales

Categorías de Análisis	Grupo Focal Inicial	Grupo Focal Final
Hábitos y percepciones sobre la lectura	Percepciones, opiniones y hábitos sobre la lectura que tienen los estudiantes. Promoción de la lectura en actividades curriculares	Percepción y opiniones sobre la incidencia de la aplicación en el desarrollo de la lectura crítica y en hábitos de lectura.
Metacognición	Reconocimiento de las estrategias aplicadas por los estudiantes antes, durante y después de la lectura	Identificación de las estrategias aprendidas para la lectura crítica
Uso de TIC para la lectura/Motivación y didáctica	De qué manera los estudiantes usan los recursos digitales, ¿los usan para leer?	Percepción y opiniones sobre la incidencia del uso de las TIC en el afianzamiento de la lectura crítica y en hábitos de lectura. Validación de la motivación generada al usar herramientas TIC
Expectativas	Expectativas que tienen sobre las actividades a desarrollar en esta propuesta investigativa. Qué piensan que van a aprender, qué tipo de actividades les gustaría realizar y qué tipo de textos les gustaría leer	Cumplimiento de las expectativas iniciales, fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora.

Figura 3

Categorías de Análisis del Grupo Focal



Entrevista.

La entrevista cualitativa es más personal, flexible, abierta e íntima que la cuantitativa. Consiste en el intercambio de información entre el entrevistador, el entrevistado o entrevistados. Las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas, siendo las dos últimas más comunes en las investigaciones cualitativas, siendo el investigador el orientador de estas (Hernández et al., 2014).

En esta investigación, la entrevista se aplicó al docente participante con el fin de averiguar sus opiniones respecto a la lectura y el uso de TIC, ya que, como se expuso anteriormente, el docente

que motive la lectura debe ser un referente o modelo lector y debe propender por estrategias didácticas que propicien la motivación lectora en los estudiantes. Para esta actividad se utilizó el *Cuestionario sobre las creencias del profesorado acerca de las TIC y la lectura en el aula* creado por Heredia & Romero (2019). En la medida que avanzó la entrevista con el docente surgieron preguntas o discusiones para ampliar la información obtenida, lo cual hace referencia a una entrevista semiestructurada. El formato utilizado se muestra en el Anexo C.

Unidad Didáctica Digital (UDD)

Las UDD es un recurso que permite la organización pedagógica, estratégica y secuencial de las actividades o acciones que los estudiantes deben realizar para adquirir los conocimientos o lograr los objetivos de aprendizaje que se han establecido. En la UDD se articulan recursos educativos digitales, actividades y estrategias metodológicas. Las UDD deben dar respuesta al qué, por qué, dónde, cuándo y cómo enseñar. En la siguiente sección de este documento, se presenta el diseño de la UDD.

Diario de aprendizaje

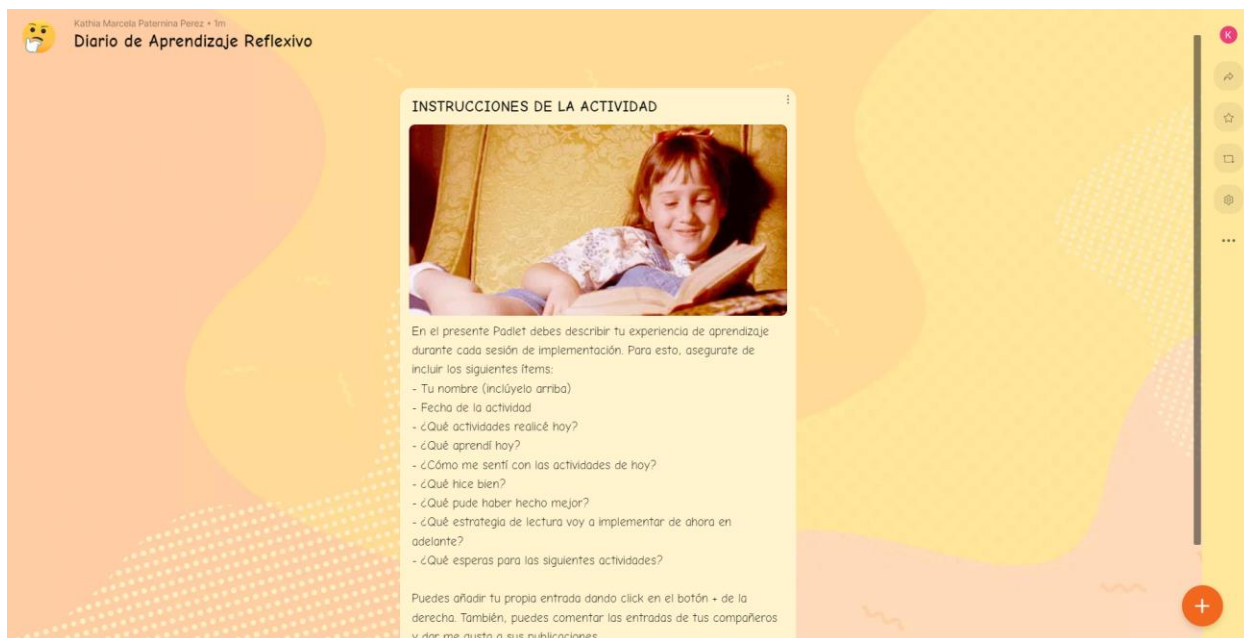
El diario de aprendizaje es un elemento útil para la autoevaluación y reflexión del estudiante, por lo que se concibe de manera estratégica dentro de esta investigación, ya que permitió la recolección de opiniones de los estudiantes respecto a las actividades realizadas, los conocimientos o competencias adquiridas, cómo trabajaron, qué les llamó la atención, cuáles fueron las dificultades, entre otros.

El fin del diario de aprendizaje es fomentar procesos metacognitivos en los estudiantes o la reflexión sobre lo que sucede mientras aprende, así como las emociones suscitadas por el proceso de aprendizaje (Moon, 1999, citado en Ocampo et al., 2013).

Se implementó entonces un diario de aprendizaje o diario reflexivo que los estudiantes diligenciaron en cada sesión durante la etapa de implementación, de tal forma que pudieron exponer sus percepciones sobre las actividades realizadas, la adquisición de estrategias de lectura, sus emociones durante el proceso lector, las estrategias metacognitivas aplicadas, sus habilidades y oportunidades de mejora durante la lectura, entre otros. Los registros del diario se implementaron a través de Padlet, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4.

Diario de Aprendizaje en Padlet



Nota. Disponible en <https://padlet.com/kathiap/p41impaio2wt3g3w>

La información obtenida mediante el diario reflexivo se analizó a través de la rúbrica cualitativa del Anexo D, siendo esta una adaptación de la rúbrica creada por Montero (2013). Los criterios de evaluación establecidos fueron: Metacognición, Lectura, Uso de TIC, Autorregulación, Formato y Redacción.

Procedimiento

Como se esquematizó en la figura 2, se llevaron a cabo 4 etapas de investigación. A continuación, la descripción de cada una de estas etapas.

Diagnóstico.

Durante esta etapa se recolectó la información pertinente y necesaria para el desarrollo de la investigación. Se analizó el contexto, se identificaron las habilidades previas de los actores educativos en cuanto a lectura crítica, estrategias que aplican, uso de TIC y expectativas. De igual forma, se entrevistó al docente participante, considerando la discusión sobre el rol motivador que tiene para el desarrollo de la lectura en sus estudiantes. Para esto, las técnicas a utilizar fueron grupo focal a estudiantes y entrevista docente, por lo tanto, los instrumentos empleados fueron el formato de grupo focal y el formato de entrevista semiestructurada

Planeación de UDD.

Luego de realizar el reconocimiento anterior, se tomaron como base los hallazgos para diseñar y desarrollar la unidad didáctica digital en Genially, usando el formato de Unidad Didáctica para su diseño y organización.

Implementación.

En esta etapa se llevaron a cabo las actividades de la unidad didáctica (aplicación). Durante esta etapa los estudiantes reflexionaron sobre su aplicación y avances por medio de la consignación del diario de aprendizaje en Padlet, mientras que el investigador y/o el docente de apoyo llevaron un diario de campo donde consignaron sus observaciones durante cada sesión de aplicación.

Análisis de incidencia.

Se analizó el desempeño de los estudiantes durante las actividades de la unidad didáctica y se identificó el nivel de incidencia de la estrategia sobre el desarrollo de la lectura crítica e indirectamente sobre el afianzamiento en el uso de las TIC. Para esto, por medio de un grupo focal final se conocieron las conclusiones y reflexiones de los estudiantes luego de haber participado en la aplicación.

Propuesta de innovación

Contexto de aplicación

El Centro Educativo Rural Playoncitos, de carácter oficial, fue creado mediante Decreto No. 000252 de abril 12 de 2005, con número de registro DANE 254003002278 y NIT 900345418-0. El CER se encuentra localizado en la vereda Playoncitos, zona rural del municipio de Ábrego, Norte de Santander. Está conformado por 7 sedes donde se distribuyen los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria. La sede principal, Playoncitos, fue focalizada para esta investigación, donde se imparte la educación básica secundaria bajo un modelo de postprimaria rural.

Todas las sedes del CER se encuentran en un relieve montañoso y algunas de ellas en la ribera del río o quebrada El Páramo, lo cual dificulta la movilidad, aún más en época de lluvias, ocasionando que algunas veces los estudiantes no puedan llegar a sus clases. Su temperatura aproximada es de 20.4°C.

Sólo hay dos vías de acceso al corregimiento: Se puede hacer por Ábrego desde la cabecera Municipal hasta la vereda los indios y posteriormente hasta llegar a la sede el Morrón, finalizando la travesía en bestia o a pie en la sede principal Playoncitos; otra vía de acceso es por la vía San Alberto (Cesar) desplazamiento que inicia desde la cabecera Municipal de Ábrego, pasando por los Municipios de Ocaña (Norte de Santander), Río de Oro, Aguachica, San Martín y San Alberto del Departamento del Cesar, seguidamente por el corregimiento de la Pedregosa del Municipio de la Esperanza ((Norte de Santander); hasta este tramo de la vía la carretera es

asfaltada y en buen estado, de allí hasta Playoncitos es una vía terciaria en mal estado. Para algunas sedes no hay vía de acceso, por lo cual el traslado debe hacerse a través de un camino de herradura.

En la vereda no se goza de servicios de salud, por lo cual los habitantes deben movilizarse hasta la cabecera municipal de Ábrego o hasta San Alberto (Cesar), algunas veces hay brigadas de salud en las sedes, especialmente campañas de vacunación. Tampoco existen espacios de recreación de buena calidad, solo pequeñas canchas de tierra para la práctica de microfútbol. De igual forma, la escuela se convierte en centros de reuniones comunitarias y de eventos sociales y culturales.

Las comunidades del corregimiento Playoncitos se dedican a la agricultura y la ganadería. En agricultura se destacan los cultivos de cebolla, cacao, aguacate, plátano, naranja, limón, mandarina, guayaba, mango y yuca. En algunas familias existen cultivos de Cachama. Además, cuenta con yacimientos de mica, talco, piedra barita y plomo.

De lo anterior, se puede decir que son muchos los factores sociales, económicos y demográficos relevantes, que influyen o pudieran influenciar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De aquí, es posible entender por ejemplo que el despliegue tecnológico de la zona no sea vasto, siendo el plantel educativo el único punto de implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje mediadas por TIC y, por ende, un lugar fundamental para el desarrollo de habilidades siglo XXI en los estudiantes.

En relación con la infraestructura tecnológica, la sede Playoncitos cuenta con varios computadores, sin embargo, debido a las condiciones de la zona el mantenimiento de estos se dificulta, por lo que se puede decir que óptimamente sólo funcionan cuatro computadores y una Tablet con conectividad a internet. Algunos estudiantes tienen conectividad desde sus hogares a través de móviles celulares, se conectan desde puntos wi-fi del municipio o desde la red de conocidos en la cabecera municipal.

Finalmente, en cuanto a la competencia en comprensión lectora de la población estudiada, las pruebas Educar Para Avanzar realizadas en mayo de 2022 indicaron que en promedio los estudiantes de la postprimaria rural de Playoncitos obtuvieron 7 respuestas correctas de cada 10 preguntas en el nivel de lectura literal, mientras que en el nivel inferencial y literal obtuvieron 6 respuestas correctas de cada 10 preguntas. Más adelante se discuten los resultados de esta prueba, que sirvieron como un insumo de partida para entender el nivel de comprensión lectora de los participantes de esta investigación.

Planeación de la innovación

Con el fin de fortalecer el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de básica secundaria del Centro Educativo Rural Playoncitos, sede principal, se diseñó y desarrolló la siguiente propuesta de innovación, considerando además los resultados de las pruebas Educar para Avanzar realizada por la población estudiada, donde se evaluaron los niveles literal, inferencial y crítico.

Previamente a la planeación de la Unidad Didáctica de la Tabla 6, se llevó a cabo el grupo focal inicial, que permitió diagnosticar aspectos motivacionales y metacognitivos de los estudiantes respecto a la lectura. En específico, se diagnosticaron las opiniones, creencias y hábitos de lectura; las estrategias que aplican antes, durante y después de la lectura; y el uso de las TIC para la lectura.

También, considerando que los docentes tienen un rol fundamental para despertar la motivación hacia la lectura, y que además sus hábitos lectores se pueden convertir en “modelo” para sus estudiantes, se llevó a cabo una entrevista con el docente acompañante de esta propuesta, con el fin de reconocer si lleva a cabo actividades motivacionales en torno a la lectura, mediadas o no por TIC, o si él mismo tiene hábitos que puedan convertirse en referentes para sus estudiantes.

De estos insumos surgieron hallazgos que orientaron el diseño de la Unidad Didáctica Digital (UDD) de la Tabla 6, como:

- Según los resultados de las pruebas Educar para Avanzar, el grado cursado por los estudiantes no influye en su competencia de lectura crítica. Por lo tanto, se buscó diseñar actividades flexibles, de tal forma que cualquier estudiante las pudiera abordar sin importar el grado al que pertenecía.
- Según los resultados de las pruebas Educar para Avanzar, ninguno de los grados obtuvo un porcentaje de respuestas correctas mayor al 80% en los niveles de lectura literal, inferencial y crítica. De hecho, para todos los cursos el nivel inferencial fue el

de resultados menos favorables. Esto indica que las actividades a diseñar tenían que ser progresivas, dado que para ser un lector crítico primero se debe ser capaz de inferir y extraer la información literal.

- Los estudiantes manifestaron sentirse mayormente familiarizados con los textos narrativos y en menor medida con textos argumentativos y con géneros como noticias deportivas y la poesía, por lo tanto, se buscó integrar este tipo de textos en el diseño de la UDD.
- Los estudiantes mencionaron que llevan a cabo estrategias de lectura literal como analizar el título de manera previa, buscar una palabra desconocida o subrayar ideas importantes, pero no llevan a cabo estrategias de lectura inferencial o crítica como establecer relaciones entre lo leído y sus conocimientos previos, utilizar organizadores gráficos o generar espacios de discusión sobre el tema leído. Esto indicó una vez más que las actividades a diseñar debían ser progresivas, dado que para llegar a un nivel crítico había que afianzar el nivel inferencial.
- Los estudiantes mencionaron tener poco acceso a las tecnologías por fuera del plantel educativo y si lo tenían, no lo utilizaban para leer sino para navegar por redes sociales.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó la UDD que sigue en la Tabla 6.

Tabla 6.

Caracterización de la Unidad Didáctica Digital

Nombre del autor de la UDD **Kathia Marcela Paternina Pérez**

Área particular a trabajar en la UDD **Humanidades (comprensión lectora) y Tecnología**

Nombre de la Unidad didáctica **Érase una vez el cambio climático**

¿Qué voy a trabajar?, ¿Qué deseo lograr, afianzar? (elementos, aspectos, contenidos, situaciones, fenómeno a abordar; además de los objetivos que se persiguen)

En el marco de esta investigación, se trabajó la comprensión de textos en un nivel crítico, pasando antes (de manera secuencial) por la comprensión literal e inferencial. Esto a través del diseño y desarrollo de una unidad didáctica en Genially con la que los estudiantes pudieron aprender estrategias de lectura y estrategias metacognitivas que son útiles a la hora de abordar un texto según el nivel que se quiera trabajar.

Se escogió un tema específico para trabajar durante el desarrollo de las actividades, el cambio climático, debido a la importancia de este en la actualidad. Es ideal que los estudiantes entiendan qué es el cambio climático, qué riesgos y oportunidades trae consigo, qué se está haciendo actualmente frente al mismo y qué podrían hacer ellos.

Los textos con los que se va a trabajar fueron: narrativo (cuento), argumentativo (carta argumentativa), expositivo (artículo de The New York Times).

¿Por qué lo voy a hacer? (justificación de las actividades, experiencias, estrategias a desarrollar)

Porque la lectura crítica es una competencia indispensable para el éxito académico de otras asignaturas, debido a su transversalidad. De igual forma la lectura crítica es necesaria para el desarrollo exitoso del ser humano en la sociedad. De manera similar, el uso adecuado de tecnologías abre un abanico de posibilidades en el mundo laboral, y en general posibilita el desarrollo de habilidades útiles para el siglo XXI. Debido a estas consideraciones, fue crucial la creación de una estrategia pedagógica y didáctica por medio de la cual se pudiera lograr el fortalecimiento de la lectura crítica con mediación de TIC.

Las actividades se trabajaron en ternas (inicialmente se trabajarían en duplas, pero durante la etapa de implementación de esta UDD surgieron retos tecnológicos derivados de factores climatológicos e

institucionales que serán comentados más adelante), considerando la importancia de los ambientes colaborativos para la generación de diálogos y espacios de reflexión a la hora de leer un texto de manera crítica. Se utilizó la herramienta Genially porque permite la creación de diversos tipos de actividades en un formato que resulta llamativo para los estudiantes, promoviendo así la motivación de los participantes.

<p>¿Quiénes participarán? (a quién va dirigido, características; así como también las personas responsables)</p>	<p>Esta propuesta fue implementada por 15 estudiantes de básica secundaria (tres estudiantes de grado sexto, cinco de séptimo, tres de octavo y cuatro de noveno). Las actividades fueron trabajadas conjunta y simultáneamente entre los diferentes grados, considerando la modalidad de postprimaria rural, donde todos los estudiantes independientemente de su edad y grado escolar interactúan en una misma aula.</p> <p>El docente de esta sede fue parte activa de la investigación, acompañando a los estudiantes en cada sesión de implementación, también actuó como un agente observador y por tanto llevó un diario de campo. Naturalmente, la investigadora también fue responsable de la implementación de las actividades aquí planteadas.</p>
<p>¿Dónde se realizará? (entidad, institución, contexto).</p>	<p>En la sede principal del Centro Educativo Rural Playoncitos, que recibe su mismo nombre: Playoncitos, localizada en zona rural del municipio de Ábrego, Norte de Santander.</p>
<p>¿Cuándo se realizará? (estimado de tiempo de aplicación o desarrollo)</p>	<p>Entre el 17 de octubre y el 18 de noviembre de 2022</p>
<p>¿Cómo se realizará? (Descripción de las actividades o experiencias, procedimiento, dinámica, actividades, experiencias)</p>	<p>Para diseñar estas actividades, se consideraron las estrategias de lectura propuestas por Girón et al. (2020) y las estrategias metacognitivas de diferentes autores, compiladas por Flores (2020).</p> <p>Las actividades se distribuyeron en 4 partes: texto narrativo, texto argumentativo, texto expositivo y práctica final, cada una con una duración de aproximadamente 2 horas. Se otorgó una semana completa para el desarrollo de cada parte y no se designó un día específico debido a las condiciones del contexto, donde las fuertes lluvias</p>

dificultaron el traslado de los estudiantes hacia la escuela, por lo tanto, fue incierto el día en que podían ir y por ende llevar a cabo las actividades.

En la primera parte se trabajaron estrategias de lectura literal, inferencial y crítica para un cuento relacionado con el cambio climático.

En la segunda, se trabajaron estrategias de lectura literal, inferencial y crítica para una carta argumentativa emitida por la alta comisionada de las Naciones Unidas hacia los países miembros de la conferencia del cambio climático.

En la tercera, se trabajaron estrategias de lectura literal, inferencial y crítica para un artículo de actualidad de The New York Times relacionado con la COP27.

En la cuarta, se les otorgó a los estudiantes la posibilidad de escoger un texto de entre varias opciones, luego de escoger el texto tuvieron que implementar (en grupo) las estrategias aprendidas. También, cada grupo tuvo la libertad de escoger la forma en la que quería expresar sus criterios o juicios de valor (lectura crítica), siendo algunas opciones: un resumen, una entrevista a uno de los personajes o al autor del texto, un párrafo de opinión, un final alternativo (en caso de que fuera un cuento o historieta), un mapa de ideas o mapa conceptual.

Antes de las secciones (partes) mencionadas se incluyeron algunas slides para dar a conocer la forma de explorar el recurso, el objetivo de aprendizaje que se quiso lograr con el recurso y una introducción de lo que es la lectura literal, inferencial y crítica. Para esta introducción también se hizo un ejercicio previo para que los estudiantes conocieran el tipo de preguntas que se pueden hacer en cada nivel de lectura (literal inferencial y crítico). A continuación, se presentan las slides correspondientes a este momento “previo” de implementación.

Antes de Continuar...

A medida que navegues por este recurso te encontrarás con los siguientes íconos

Estos podrás visualizarlos en la esquina superior izquierda. Sólo estarán disponibles en algunas páginas



Este es por si deseas volver a la página de inicio

Este otro es para devolvete al índice



Seguro puedes adivinar la función de estos ¿Verdad?... Son para regresar a la página anterior o ir a la siguiente. Oprimelos y ponlos a prueba.



Este será tu mejor aliado, te mostrará los elementos interactivos de la página

Resultado de Aprendizaje

Cuando termines de explorar este recurso habrás aprendido estrategias para leer críticamente textos narrativos, argumentativos y expositivos.

Notas

Te invito a compartir y discutir los aprendizajes obtenidos con tus compañeros, docentes y familiares para que interiorices mucho más tus nuevos conocimientos

Necesitarás de mucho interés, constancia, creatividad y entusiasmo. ¡Adelante!



Lectura Literal

Corresponde al nivel de lectura básico. Se centra en extraer la información explícita del texto, por ej: nombres, personajes, tiempos y lugar del relato

1

+info

Lectura Inferencial

Este nivel implica interpretar lo que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente. En este nivel es necesario que hagas deducciones o saques conclusiones del texto.

2

+info

Lectura Crítica

Este es el nivel al que queremos llegar. Al alcanzar este nivel podrás emitir juicios y opiniones fundamentadas sobre los textos leídos, podrás estar en acuerdo o desacuerdo con los argumentos del autor.

3

+info

¡Veamos un ejemplo en la siguiente página!





Lee detenidamente la infografía.

Ten en cuenta que la lectura también implica que observes las imágenes y establezcas relaciones entre ellas y lo escrito.

Luego de leer, responde las preguntas de las siguientes páginas.

Por el momento no hay respuestas correctas, así que no tengas miedo a equivocarte



1. Texto narrativo*.

Objetivo: Aplicar estrategias para leer críticamente un texto narrativo, empezando por un entendimiento global y literal, hasta llegar a un entendimiento específico y crítico de este.

Paso 1: Identificar la silueta del texto para declarar la intención del autor.

Paso 2: Analizar el Título y otros elementos visuales (imágenes) para hacer predicciones

Paso 3: Evaluar los conocimientos previos sobre el tema y el autor del texto para hacer predicciones sobre el texto

Paso 4: Leer y re-leer para identificar aspectos claves (literales)

Paso 5: Hacer inferencias sobre lo leído

Paso 6: Práctica de lectura crítica (escritura de un final alternativo o entrevista a un personaje)



Paso 7: Diario reflexivo en Padlet** (aquí el estudiante responde a preguntas que evidencian si tiene una postura crítica sobre la lectura y si es consciente de las estrategias que aplicó (metacognición))

*El texto propuesto fue: <https://www.encuentos.com/cuentos-de-medio-ambiente/el-bosque-enfadado/>

**Padlet: <https://es.padlet.com/kathiap/p41impaio2wt3g3w>



2. Texto argumentativo*

Objetivo: Aplicar estrategias para leer críticamente un texto argumentativo, empezando por un entendimiento global y literal, hasta llegar a un entendimiento específico y crítico de este.

Paso 1: Identificar la silueta del texto para declarar la intención del autor.

Paso 2: Analizar el título, subtítulos y otros elementos visuales (imágenes) para hacer predicciones

Paso 3: Evaluar los conocimientos previos sobre el tema y el autor del texto para hacer predicciones sobre el texto

Paso 4: Leer y re-leer para identificar aspectos claves (literales)

Paso 5: Hacer inferencias sobre lo leído

Paso 6: Práctica de lectura crítica: emitir una opinión sobre el texto leído y los argumentos del autor



Paso 7: Diario reflexivo en Padlet** (aquí el estudiante responde a preguntas que evidencian si tiene una postura crítica sobre la lectura y si es consciente de las estrategias que aplicó (metacognición))

*El texto propuesto fue: <https://aida-americas.org/es/recurso/carta-de-la-alta-comisionada-de-la-onu-para-los-derechos-humanos>

**Padlet: <https://padlet.com/kathiap/tlclqinbiviqqln>



3. Texto expositivo*

Objetivo: Aplicar estrategias para leer críticamente un texto expositivo, empezando por un entendimiento global y literal, hasta llegar a un entendimiento específico y crítico de este.

Paso 1: Identificar la silueta del texto para declarar la intención del autor.

Paso 2: Analizar el Título y otros elementos visuales (imágenes) para hacer predicciones

Paso 3: Evaluar los conocimientos previos sobre el tema y el autor del texto para hacer predicciones sobre el texto

Paso 4: Leer y re-leer para identificar aspectos claves (literales)

Paso 5: Hacer inferencias sobre lo leído

Paso 6: Práctica de lectura crítica: responder puntualmente preguntas de tipo crítico con las que se pudiera evidenciar sus opiniones sobre el tema tratado en la lectura (la conferencia de las partes No. 27 o COP27)



Paso 7: Diario reflexivo en Padlet** (aquí el estudiante responde a preguntas que evidencian si tiene una postura crítica sobre la lectura y si es consciente de las estrategias que aplicó (metacognición))

El texto propuesto fue:

<https://www.nytimes.com/es/2022/11/03/espanol/cop27-que-es.html>

**Padlet: <https://padlet.com/kathiap/lpitdusxixbedr16>



4. Aplicación final

En este módulo los grupos debían escoger uno de los textos de la lista de opciones y aplicar los pasos/estrategias aprendidas para hacer una lectura crítica (según la tipología de textos). Como evidencia de aprendizaje los estudiantes tuvieron libertad de realizar un video

resumen, una entrevista, un mural, un final alternativo de cuento, un mapa de ideas o mapa conceptual, entre otros que hayan aprendido

Opciones de texto:

1. <http://www.kirima.es/pdf/Kirima/ElviajedeKirima.pdf>
(cuento)
2. <https://www.bivica.org/files/historieta-mariquita.pdf>
(historieta)
3. <https://www.wrm.org.uy/es/articulos-del-boletin/carta-abierta-a-la-convencion-sobre-el-cambio-climatico> (carta argumentativa)
4. <http://www.kirima.es/pdf/Kirima/postales.pdf>
(cartas/postales)
5. <https://bit.ly/2KH8f15> (artículo expositivo)
6. <https://naukas.com/2011/02/07/el-cambio-climatico-explicado-en-comic/> (cómic)

Práctica Final

Con tus compañeros de grupo, selecciona algunos de los siguientes textos. Da click en los números para conocer los textos

1 2 3 4 5 6

Una vez hayas seleccionado el texto, realiza con tu grupo alguna de las siguientes actividades

- un resumen
- una entrevista a uno de los personajes o al autor del texto
- un párrafo de opinión (explicando si estás de acuerdo o en desacuerdo con lo leído)
- un final alternativo (en caso que sea un cuento o historieta)
- un mapa de ideas o mapa conceptual

Recuerda poner en práctica tu nivel de lectura crítica. Envía tu actividad al whatsapp 3008829515 o al correo kathiap@uninorte.edu.co

genially

Recurso completo en:

<https://view.genial.ly/63606ea5205bf3001249ba40/learning-experience-didactic-unit-estrategias-de-lectura-critica>

Con relación al cómo se realizó, es importante que una vez determinadas las actividades/experiencias pedagógicas que dinamizaron e hicieron posible la consecución armoniosa del proyecto, se especifique la relación de estas con cada uno de los objetivos específicos:

Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades/experiencias
<p>Desarrollar una unidad didáctica en Genially que incorpore estrategias que le permitan a los estudiantes de básica secundaria identificar y autorregular sus habilidades para la lectura crítica.</p>	<p>Elaborar el diagnóstico sobre las prácticas y estrategias que llevan a cabo los participantes para leer críticamente.</p>	<p>Grupo focal inicial y entrevista al docente</p>
	<p>Diseñar actividades a través de la herramienta Genially para afianzar la lectura crítica de los participantes, siguiendo una secuencia didáctica.</p>	<p>Diseño y desarrollo de módulo digital en genially</p>
	<p>Implementar actividades en Genially que, siguiendo una secuencia didáctica, permitan el mejoramiento de la lectura crítica de los estudiantes de educación básica secundaria.</p>	<p>Aplicación de las actividades creadas en genially a través de computadores y dispositivos móviles de la institución. Reflexión por parte de los estudiantes por medio de un diario de aprendizaje en Padlet, sobre los aprendizajes, estrategias de lectura y metacognitivas enseñadas. Las reflexiones de los estudiantes se valoraron siguiendo la rúbrica de valoración del diario (Anexo D)</p>
	<p>Evaluar el impacto que la unidad didáctica creada en Genially tiene sobre el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en estudiantes de educación superior.</p>	<p>Grupo focal final donde se indagó por el nivel de satisfacción con la aplicación, el cumplimiento de las expectativas, fortalezas y debilidades del ejercicio, así como oportunidades de</p>

		<p>mejora. En especial, se indagó sobre la autopercepción acerca del mejoramiento de sus habilidades en lectura luego de haber realizado la aplicación</p>
--	--	--

¿Con qué lo vamos a hacer? (recursos educativos digitales o materiales educativos) A través de computadores y dispositivos móviles con los que los grupos pudieron acceder al recurso digital creado en Genially. Los estudiantes llevaron un diario de aprendizaje en Padlet. El grupo focal fue pensado para llevarse a cabo idealmente a través de zoom o meet, aunque se presentaron retos de conexión que obligaron a buscar otras alternativas

Evaluación de las actividades o experiencias desarrolladas. ¿De qué manera voy a evaluar o valorar los desempeños y desarrollos efectuados? (técnicas o estrategias evaluativas) Formato de grupo focal inicial y final, participación en Padlet y rúbrica de diario de aprendizaje, diario de campo, evidencias de aprendizaje durante cada sesión de la implementación.

Referencias empleadas

Referencias.

Bachelet, M. (2018). *Carta Abierta de la Alta Comisionada de la ONU sobre la integración de los derechos humanos en la acción climática*. Interamerican Association for Environmental Defense - AIDA. <https://aida-americas.org/es/recurso/carta-de-la-alta-comisionada-de-la-onu-para-los-derechos-humanos>

Ballesteros, I. (s.f.). *Cuando la naturaleza se enfada*. EnCuentos. <https://www.encuentos.com/cuentos-de-medio->

[ambiente/cuando-la-naturaleza-se-enfada/](#)

Cunningham, D. (2010). *Climate Change* [Traducción]. Naukas.
<https://naukas.com/2011/02/07/el-cambio-climatico-explicado-en-comic/>

Flores, J. (2020). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora*. Compás. <https://bit.ly/3eGQrpI>

Friedman, L. (Noviembre 3, 2022). *¿Qué es la COP27? Y más preguntas sobre la gran cumbre climática de la ONU*. The New York Times.
<https://www.nytimes.com/es/2022/11/03/espanol/cop27-que-es.html>

Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano C. (2020). *¿Cómo hacer lectura crítica?*. Fondo de publicaciones. <https://bit.ly/3etwzGs>

Greedos San Diego Cooperativa. (s.f.). *El Viaje de Kirima*.
<http://www.kirima.es/Kirima.html>

Greenpeace. (s.f.). *Efectos del cambio climático en el medio ambiente*. <https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/cambio-climatico/asi-afecta-el-cambio-climatico/efectos-del-cambio-climatico-en-el-medio-ambiente/>

Ministerio de Medio Ambiente y Agua de Ecuador. (2011). *Historieta Mariquita y el cambio climático*.
<https://drive.google.com/file/d/1FPVlnCJOfU5HDXFOBm5mQ>

[FakLxFNak18/view](#)

Pictoline. (2022). *Rebelión o extinción* [Infografía]. Pictoline.

<https://www.pictoline.com/?dir=next&bg=EBEBE7>

World Rainforest Movement. (2010). *Carta abierta a la Convención sobre el Cambio Climático*. <https://www.wrm.org.uy/es/articulos-del-boletin/carta-abierta-a-la-convencion-sobre-el-cambio-climatico>

Evidencias de la aplicación de la propuesta de innovación

A continuación, se evidencian los momentos de intervención realizados, empezando por el grupo focal inicial y la entrevista docente, pasando por la aplicación del recurso digital en genially en conjunto con los diarios de campo y diarios de aprendizaje de los estudiantes, y finalizando con el grupo focal final.

Inicialmente se realizó el grupo focal inicial, que se intentó llevar a cabo primeramente por medio de zoom, sin embargo, la calidad de la videollamada fue deficiente debido a las lluvias que afectaron las redes y algunos equipos del plantel educativo. Por lo tanto, se decidió realizar esta actividad de manera presencial como un ejercicio guiado por el docente del centro rural (Figura 5), siguiendo el formato de Grupo Focal Inicial (Anexo B)

Figura 5

Grupo Focal Inicial



Seguidamente, se realizó la entrevista docente para analizar sus opiniones sobre la lectura, el uso de tecnologías para motivar la misma y las actividades que lleva a cabo como motivador o referente de lectura. Esta entrevista se hizo por medio de WhatsApp, como se puede evidenciar en la Figura 6, siguiendo el formato de entrevista semiestructurada diseñado (Anexo C)

Posteriormente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, se diseñó, se desarrolló y se implementó la UDD durante cuatro semanas, donde en cada semana los estudiantes de manera autónoma (pero con ayuda de su docente) avanzaron en la realización de las actividades. En la Figura 7 se presentan las evidencias de esta intervención.

Cabe recordar que la implementación se realizó de manera autónoma debido a que las condiciones del contexto no permitieron establecer días específicos para llevar a cabo las

actividades propuestas en el recurso digital en Genially, por lo cual cada terna de estudiantes avanzó según su posibilidad de asistencia al centro educativo.

Figura 6

Entrevista semiestructurada con el docente de la población focalizada

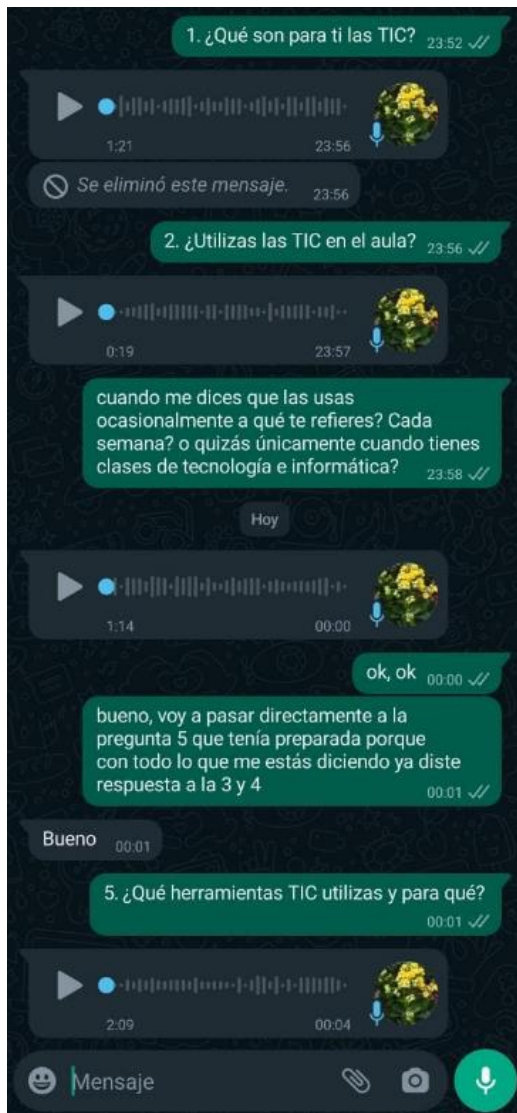


Figura 7

Implementación de la Unidad Didáctica Digital



En la Figura 8 se pueden observar algunas evidencias de las dificultades contextuales, principalmente de las lluvias y el mal tiempo que ocasionaron en múltiples ocasiones el desbordamiento de arroyos y quebradas, que bloquearon el traslado de los estudiantes. En algunas ocasiones las fuertes lluvias también generaron bajones de energía o cortes en el fluido eléctrico de la institución.

Figura 8.

Dificultades contextuales durante el tiempo de implementación de la UDD




Ahora bien, como se mencionó anteriormente, para cada una de las secciones implementadas se generaron evidencias de aprendizaje con las que se pudo validar la influencia de la aplicación.

Para la primera parte se buscó que los estudiantes aprendieran estrategias para leer un texto narrativo de manera crítica, por ende, como actividad práctica se propuso crear un final alternativo del cuento leído o realizar una entrevista a uno de los personajes del cuento. En la

Figura 9 se muestran las evidencias de esta actividad, que fue realizada usando el procesador de textos de los dispositivos o escritos a mano para su posterior envío mediante Whatsapp. Uno de los grupos no realizó esta actividad, pero sí participó de las sesiones de implementación. Es de anotar que todos los grupos decidieron realizar un final alternativo del cuento leído; ninguno realizó una entrevista a los personajes.

Figura 9.

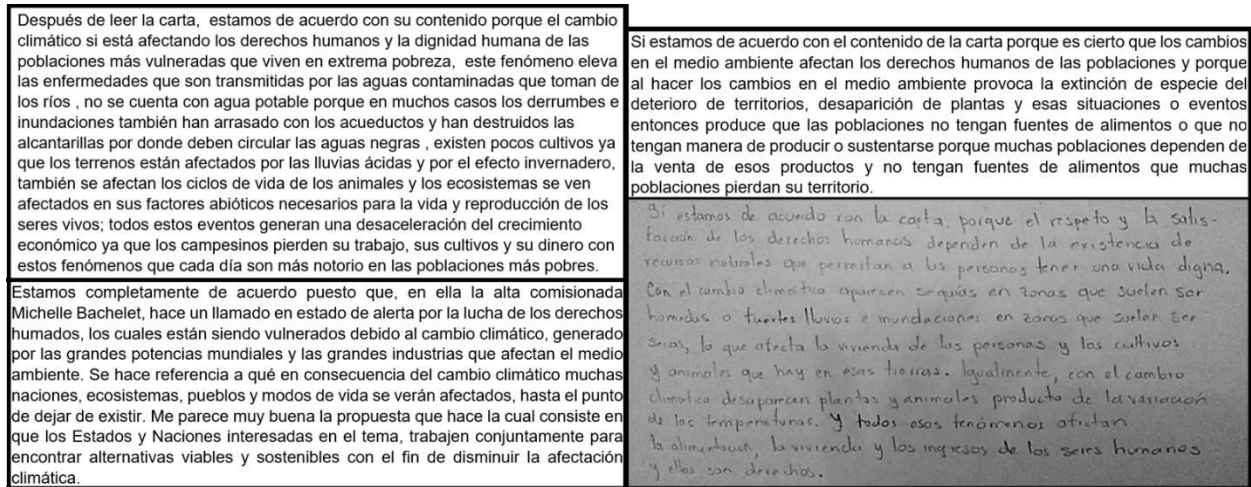
Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos narrativos.

<p style="text-align: center;">Cuando la naturaleza se enfada <small>Autor: Isidoro Ballesteros Ruiz</small></p>  <p>Abuelo después de escucharte he decidido hablar con mis compañeros de clases para socializar lo que hoy he aprendido contigo. Qué les dirías. – Dijo el abuelo. Que las personas que queman bosques, basuras y los que utilizan medios de transporte con combustible están contribuyendo a la contaminación atmosférica y al calentamiento global. Pregunta él abuelo - ¿qué acciones recomendarías a tus amigos? Se hace necesario abuelo, sembrar árboles cada vez que se corten para contribuir a tener un aire puro, no contaminar las aguas tirando residuos sólidos, combustibles y químicos que también afectan la vida de plantas y animales y así evitar que la naturaleza nos castigue por todas nuestras acciones incorrectas que están maltratando a nuestro planeta tierra.</p>	<p>Abuelo ya entendí que el cambio climático es cuando el hombre empieza a destruir la naturaleza con la tala de árboles, si vamos a cortar muchos árboles tenemos que reemplazarlos, también cuando se arroja basuras en los ríos, mares estamos contaminando el agua. Ya se abuelo que la naturaleza se enfada y como el cambio climático afecta a la tierra porque se aumenta la temperatura, aumenta las lluvias o se puede presentar que haya sequía en diferentes partes del mundo. Es por eso que la tierra esta en peligro y necesita de nuestra ayuda la contaminación, la deforestación y la pérdida de biodiversidad han aumentado excesivamente. Así que plantando un árbol contribuyes al cuidado del medio ambiente, cuando ahorramos agua debemos usarla con responsabilidad, separando las basuras para reutilizar lo que se pueda y así la naturaleza la protegemos para vivir y tener bienestar. Debemos cuidarla, valorarla y apreciarla es tarea de todos y todas.</p>
<p>Final corto - Abuelo, ¿por qué los países más ricos siguen agrediendo a la naturaleza si saben que los más afectados serán los más pobres? - Actualmente, los mandatarios de los países mas ricos solo se preocupan por generar ganancias, olvidándose por completo del cambio climático y como todo el tema industrial podría afectar al medio ambiente. Los desastres naturales que son consecuencia del cambio climático, los países adinerados podrían reponerse, en cambio los países vulnerables no tienen esa misma suerte. Cuando los grandes mandatarios sientan empatía por los países vecinos, el mundo sufrirá un cambio</p>	<p>L. Textos narrativos Cuando terminé la conversación con su abuelo, el niño sintió mucha tristeza por el futuro de él, de las plantas y animales, de los otros personas y de las personas que no hubieran nacido. Entonces pensó que debía hacer algo para luchar contra el cambio climático. Durante varias horas no estuvo seguro de qué hacer porque no se le ocurría nada, pero después pensó que podría estudiar algo para mejorar las cosas, tal vez una ingeniería ambiental o tal vez educación, para enseñarle a los niños y niñas sobre el problema y sobre cómo enfrentarlo. Mientras llegaba al momento de llegar a la universidad se encargó de explicar el problema a sus amigos y compañeros de clase. FIN</p>

Para la segunda parte de la implementación se trabajaron estrategias de lectura crítica para textos argumentativos. Como evidencia de aprendizaje se solicitó a los estudiantes que expresaran su opinión sobre los argumentos utilizados por el autor del texto leído (si estaban de acuerdo o en desacuerdo). En la Figura 10 se pueden observar los productos de esta actividad.

Figura 10.

Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos argumentativos.



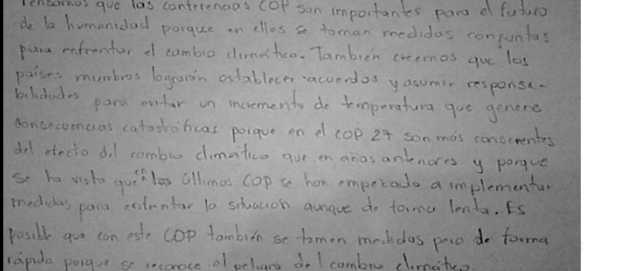
Para la tercera parte de la implementación se trabajaron estrategias de lectura crítica para textos expositivos. Como evidencia de aprendizaje se solicitó a los estudiantes que escribieran un párrafo de opinión sobre el texto leído sobre la Conferencia de las Partes 27° (COP27), dando respuesta además a dos preguntas de nivel crítico:

- ¿Qué opinas de la COP 27 y demás conferencias celebradas anteriormente?
- ¿Crees que los países miembros lograrán establecer acuerdos y asumir responsabilidades para evitar un incremento de temperatura que genere consecuencias catastróficas?

En la Figura 11 se pueden observar los productos de esta actividad.

Figura 11.

Evidencias de la implementación, lectura crítica de textos expositivos

<p>Para solventar los efectos del cambio climático considero que los países de las naciones unidas y otros países tiene el mismo interés para enfrentar los perjuicios que está generando el cambio climático porque ninguna nación por si sola no puede lograr acabar con las emisiones de contaminantes de gases. Si queremos que los países enfrenten el cambio climático se debe realizar acciones positivas que ayuden a controlar el calentamiento global. Ejemplos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Proteger y restaurar los ecosistemas. ❖ Apoyar a los pequeños agricultores. ❖ Promover las energías verdes. ❖ Combatir la contaminación de gases controlando la circulación de carros particulares e implementar los servicios de buses en todas las grandes ciudades. ❖ Promover el uso de electrodomésticos que ahorren energía. ❖ Controlar el uso adecuado del agua. ❖ Para las compras usar bolsas de tela 	<p>Si, los países de las naciones unidas van a lograr un acuerdo para enfrentar o evitar el cambio climático porque todos esos países buscan la protección de su población y como buscan la protección de la población todos tiene el mismo interés y como tienen el mismo interés es posible que se logre un acuerdo de los efectos del cambio climático.</p> <p>Estamos completamente de acuerdo con la convención sobre el cambio climático, porque es de suma importancia para reunir y aclarar ideas acerca de como podemos acabar de una vez por todas con esta problemática que día a día atormenta a millones de personas de alguna u otra manera, en especial a la población pobre.</p> <p>Se necesita con urgencia un cambio, no podemos seguir por el camino hacia el que estamos yendo, ya que están ocurriendo muchos sucesos bastantes desfavorecedores, no solo para las personas sino también para el ambiente y el planeta en el que vivimos, es por esto <u>que</u> debemos generar un cambio en la mentalidad y en el entorno.</p>
<p>En general las conferencias realizadas sobre el clima de la ONU, son muy buenas iniciativas por parte de las grandes naciones, ya que demuestra el interés y preocupación por las situación que está pasando el mundo actualmente y que a medida avanza el tiempo irá agravando, las intenciones de crear acuerdos para controlar las emisiones de gases por parte de las industrias es un avance que beneficia a todo el mundo, porqué el cambio climático es un tema que afecta a todos sin excepción alguna. Para garantizar un futuro en el cual nuestra descendencia pueda subsistir adecuadamente, es necesario que todas las naciones trabajen en conjunto para establecer dichos acuerdos mencionados con anterioridad con el compromiso de cumplirlos al pie de la letra.</p>	 <p>Pensamos que las conferencias COP son importantes para el futuro de la humanidad porque en ellas se toman medidas conjuntas para enfrentar el cambio climático. También creemos que los países miembros lograrán establecer acuerdos y asumir responsabilidades para evitar un incremento de temperatura que genere consecuencias catastróficas porque en el COP 27 son más conscientes del efecto del cambio climático que en años anteriores y porque se ha visto que las últimas COP se han empezado a implementar medidas para enfrentar la situación aunque de forma lenta. Es posible que con este COP también se tomen medidas pero de forma rápida porque se reconoce el peligro del cambio climático.</p>

La cuarta parte de la implementación corresponde a la práctica final realizada. Se debe recordar que para esta actividad los estudiantes debían escoger un texto de la lista de opciones entregadas, entre la cual había textos narrativos, expositivos y argumentativos, así como una diversidad de tipologías: cuentos, historietas, cómics, postales, cartas y artículos. Una vez seleccionado el texto, debían aplicar las estrategias aprendidas para finalmente demostrar sus competencias en lectura crítica a través de un resumen, párrafo de opinión, final alternativo (en el caso de los cuentos), entrevistas a los personajes o autores, entre otros.

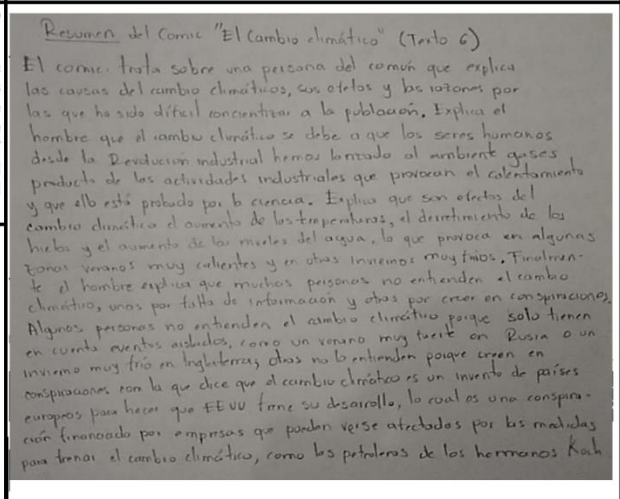
Así las cosas, uno de los grupos se decantó por hacer un final alternativo del cuento “El viaje de Kirima”; dos de los grupos realizaron resúmenes de un texto expositivo escrito en forma de historieta, a saber “Historieta Mariquita y el Cambio Climático”; un grupo elaboró un párrafo de opinión sobre la “Carta abierta a la Convención sobre el Cambio Climático”; y finalmente, un

grupo realizó el resumen de las ideas expuestas en la versión traducida del cómic “Climate Change”

Los productos de esta última actividad se muestran en la Figura 12

Figura 12.

Evidencias de la implementación, práctica final

<p style="text-align: center;">HISTORIETA MARIQUITA Y EL CAMBIO CLIMÁTICO</p> <p>Este cuento fue elaborado por el Programa de Agua Potable y Alcantarillado Sanitario en Pequeñas y Medianas Ciudades y el propósito es que los estudiantes de un salón investigan sobre el cambio climático, para consultar trazaron y distribuyeron las tareas que consistían en preguntar a los abuelos, miembros de la comunidad y buscar información en las bibliotecas.</p> <p>Mariquita, aprendió que el cambio climático es la variación o desequilibrio del clima ocasionadas por el aumento de la temperatura del planeta, la concentración de gases y también por las actividades inadecuadas que práctica el hombre, aprendió como hacían la siembra de la papa que los antepasados sabían cuando se podía sembrar y cosechar, pero en la actualidad no se puede hacer eso porque la producción de la papa está en riesgo por las heladas o sequías y existen gases que atrapan la radiación infrarroja y sobre calientan la atmósfera.</p> <p>En conclusión, los niños consideran que una forma de contribuir a la prevención del cambio climático consiste en el uso adecuado del agua para evitar enfermedades que son provocada por presencia de mosquitos, que provoca dengue o malaria, también se debe concientizar a la comunidad en el cuidado del medio ambiente, porque debemos cuidar nuestro planeta tierra.</p>	<p style="text-align: center;">RESUMEN HISTORIETA MARIQUITA Y EL CAMBIO CLIMATICO.</p> <p>El propósito de este cuento busca sensibilizar a los estudiantes sobre el cambio climático, ya que es una tarea de todos cuidar el entorno, desde ya la humanidad debe trazar tareas que contribuyan a mejorar enseñando a cuidar el medio ambiente a través de gestos sencillos como:</p> <p>Apagar la luz cuando no las estén utilizando, reciclando correctamente cada tipo de residuo, cerrando el grifo de agua, no arrancando las plantas, cuidar a los animales etc.</p> <p>Este cuento nos enseña averiguar con nuestros antepasados como conservar y cuidar los recursos naturales, tener valores ambientales, ayudando a crear generaciones futuras, todas las personas menores de 18 años tienen derecho a participar en los procesos de toma de decisiones que las afectan. Esto supone participar en foros públicos para dar a conocer sus puntos de vista y recibir apoyo para hacerlo.</p>
<p>Párrafo de opinión sobre el texto “Carta abierta a la convención sobre el cambio climático”</p> <p>Interpretando el contenido de la carta, se puede hacer una comparación entre esta y la carta realizada por la alta comisionada Michelle Bachelet, en la cual estuvimos de acuerdo y esta no es la excepción. Nuestra aprobación se fundamenta en que se hace mención a la necesidad inminente del cambio en las grandes potencias e industrias con respecto a la política de emisión de gases que se maneja, para así poder llegar a propuestas viables económicamente y que sean amigables con el medio ambiente, a diferencia que el presente texto que se analizó el remitente es el “Movimiento mundial por los bosques tropicales”</p>	 <p style="text-align: center;"><i>Resumen del comic "El Cambio climático" (Parte 6)</i></p> <p>El comic trata sobre una persona del común que explica las causas del cambio climático, sus efectos y las razones por las que ha sido difícil concientizar a la población. Explica al hombre que el cambio climático se debe a que los seres humanos desde la Revolución industrial hemos llevado al ambiente gases producto de las actividades industriales que provocan el calentamiento y que esto está probado por la ciencia. Explica que son efectos del cambio climático el aumento de las temperaturas, el derretimiento de los hielos y el aumento de los niveles del agua, lo que provoca en algunas zonas veranos muy calientes y en otras inviernos muy fríos. Finalmente el hombre explica que muchas personas no entienden el cambio climático, unas por falta de información y otras por creer en conspiraciones. Algunas personas no entienden el cambio climático porque solo tienen en cuenta eventos aislados, como un verano muy fuerte en Rusia o un invierno muy frío en Inglaterra, otras no lo entienden porque creen en conspiraciones con lo que dice que el cambio climático es un invento de países europeos para hacer que EEUU frene su desarrollo, lo cual es una conspiración financiada por empresas que pueden verse afectadas por las medidas para frenar el cambio climático, como las petroleras de los hermanos Koch.</p>
<p>El viaje de Kirima – Final alternativo.</p> <p>Kirima piensa mejor las cosas y después de decidir viajar para descubrir el problema se arrepiente de su decisión y prefiere mejor no ir, lo que provoca que todos los habitantes de su hogar tengan que mudarse a otro territorio para poder seguir viviendo con normalidad, ya que, gracias a los acontecimientos presentados, la zona donde habitaban quedó completamente destruida y sin recursos para poder sobrevivir.</p> <p>Kirima se siente un poco mal por sus amigos y conocidos ya que sino se arrepentía de su decisión tal vez todo habría sido diferente, pero a la vez en el fondo piensa que eligió correctamente porque primero que todo está su valiosa vida, por lo que junto con la gente de su zona también decide mudarse y empezar con una nueva vida.</p>	

Cabe recordar que por medio de los diarios de campo se realizó la observación de cada una de las intervenciones y que al final de cada sesión se realizó un ejercicio reflexivo por medio de un

diario de aprendizaje en PADLET, donde cada grupo de estudiantes expresó sus ideas sobre las estrategias aprendidas, oportunidades de mejora, gustos y disgustos de la práctica, cumplimiento de sus expectativas, entre otros.

Finalmente, se llevó a cabo el grupo focal final con el que se pudo conocer la opinión de los estudiantes sobre la influencia de las actividades de implementación sobre sus habilidades en lectura crítica.

Resultados

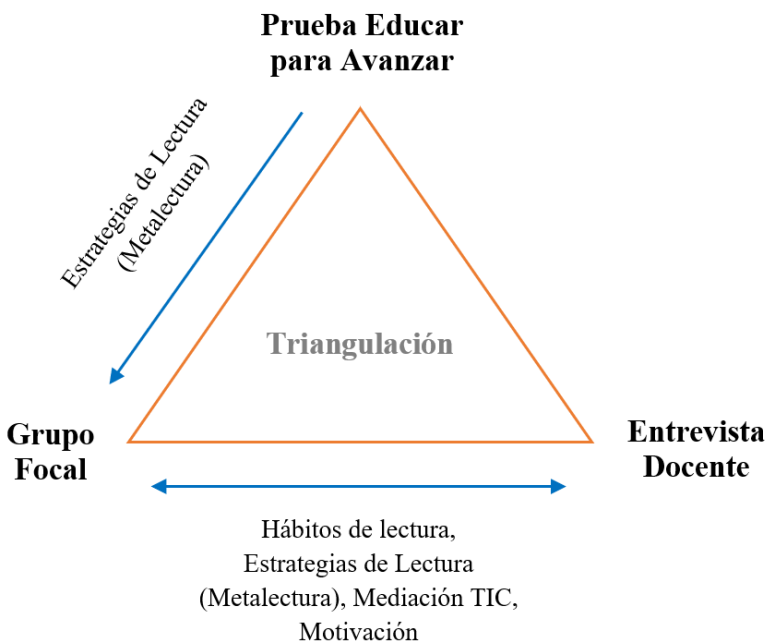
A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante la etapa diagnóstica con el desarrollo del grupo focal inicial y la entrevista semiestructurada al docente, así como los obtenidos durante la implementación de la UDD y el grupo focal final con el que se pudo validar la incidencia de esta propuesta de innovación pedagógica sobre la competencia en lectura crítica de los estudiantes.

Resultados de los instrumentos diagnósticos

La Figura 13 representa las tres fuentes de datos utilizadas en este estudio para la etapa diagnóstica, las cuáles fueron analizadas por medio de un ejercicio de triangulación. Es de tener en cuenta que las categorías de análisis definidas son: Estrategias de lectura o Metalectura (cuando el individuo es consciente de ellas), Hábitos de lectura, Mediación TIC para la lectura y Motivación de la lectura.

Figura 13.

Triangulación de datos diagnósticos



En primer lugar, se revisaron los resultados de las pruebas de Estado Educar para Avanzar 2022, en su componente de “Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura”, con los que se pudo conocer el nivel base (de lectura) de los estudiantes participantes en esta investigación. Estos resultados y otras consideraciones acerca de estos datos se incluyen en el Anexo F; sólo el participante E1 no presentó esta prueba en su momento, sin embargo, no se pretendía realizar un análisis exhaustivo de cada individuo, sino reconocer el nivel de lectura general del grupo intervenido.

En la Tabla 7 se consolida el número de preguntas correctas por cada 10 preguntas que cada estudiante obtuvo en la prueba Educar para Avanzar para cada nivel de lectura.

Tabla 7.

Preguntas correctas por nivel de lectura en la prueba Educar para Avanzar

Estudiante	Literal	Inferencial	Crítico
E1	-	-	-
E2	0	1	1
E3	10	8	8
E4	7	5	5
E5	8	9	10
E6	9	7	8
E7	9	7	7
E8	10	9	8
E9	6	5	8
E10	7	9	4
E11	4	6	5
E12	8	6	6
E13	6	6	8
E14	8	2	1
E15	8	9	10
Promedio	7	6	6

Los datos permitieron evidenciar la necesidad de afianzar los niveles básicos de lectura para poder alcanzar el nivel crítico que se pretendía con esta investigación. Aun así y como era de esperarse, hubo un mayor desempeño en la comprensión literal de los textos. Además, se halló un mayor rezago en la comprensión inferencial de estos, que en la comprensión crítica.

Se pensó que estos resultados podrían indicar las estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes, por ejemplo, el estudiante E8 que obtuvo todas las respuestas correctas en el nivel literal de lectura seguramente hace uso de estrategias como identificar los personajes principales

en un relato, sus acciones en orden cronológico, sus características y demás aspectos literales, y también hace una búsqueda de palabras o frases desconocidas que le permitan tener una primera comprensión del texto.

Con lo anterior en mente se usaron los indicadores de lectura de la prueba Educar para Avanzar para orientar las preguntas del Grupo Focal Inicial, específicamente para la categoría “Estrategias de lectura o Metalectura”. Estos indicadores se resumen en la Tabla 8.

Tabla 8.

Indicadores de lectura definidos para las pruebas Educar para Avanzar

Nivel	Evidencia /Indicador	Descripción
Literal	1.1	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.
	1.2	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador)
Inferencial	2.1	Infiere la intención comunicativa de enunciados del texto.
	2.2	Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.
	2.3	Distingue las relaciones entre las personas (o personajes) que desempeñan un papel en una argumentación o una narración (voces).
	2.4	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.
	2.5	Deduce las relaciones entre elementos lingüísticos y no lingüísticos.
	2.6	Reconoce significados, resúmenes, análisis y paráfrasis apropiados de un texto.
Crítico	3.1	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
	3.2	Evalúa las ideas expresadas en un texto.
	3.3	Relaciona y compara diferentes textos.
	3.4	Infiere estrategias discursivas del texto.

Como se observa, los indicadores pueden ser homologados como posibles estrategias de lectura utilizadas por los estudiantes. Entonces, por medio del grupo focal inicial se buscó, entre otras cosas, conocer las estrategias de lectura aplicadas por los estudiantes al momento de abordar un texto y con ello identificar el nivel de lectura previo a la implementación.

Se tuvieron en cuenta también los postulados de Flores (2020), quien expone que en el ejercicio de comprensión lectora se deben aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura. De este modo, durante el grupo focal se hicieron preguntas como *¿qué tipo de textos conoces?*, ya que, si el estudiante es capaz de reconocer las tipologías textuales, entonces puede inferir la intención del mismo y abordarlo según esta naturaleza. Ante esta pregunta, algunas respuestas fueron: *narrativos, argumentativos, cuentos, poesías, deportivos*, lo cual permitió concluir que había una confusión entre tipos de textos y géneros literarios.

También, se hizo la pregunta *¿Crees que entender el título de un texto da ideas sobre lo que va a tratar el texto?*, a lo que todos respondieron afirmativamente. Por último, en cuanto al momento antes de la lectura, se generó una discusión en torno a las acciones que los estudiantes llevaban a cabo para preparar el espacio de lectura, con el fin de conocer si eran conscientes de las estrategias que le permiten leer mejor (es decir, la metacognición o metalectura). Aquí solo unos pocos estudiantes respondieron “busco espacios solitarios”, “me gusta leer con música relajante”, “leo en la noche o en la tarde porque me concentro más”

Ahora bien, para el momento durante la lectura, se indagó a modo de checklist (dentro del mismo grupo focal) si los estudiantes realizaban las siguientes estrategias que se muestran en la Tabla 9.

Tabla 9

Grupo focal: estrategias que los participantes aplican durante la lectura

Código de la estrategia	Estrategia	Individuos que respondieron afirmativamente	Nivel de lectura relacionado
A1	Me detengo para buscar el significado de las palabras que no entienda	E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11	literal
A2	Re-leo algún fragmento que no haya comprendido	todos	literal
A3	Subrayo las ideas importantes	todos	literal
A4	Establezco relaciones entre lo que leo y mis conocimientos previos	E8	crítico
A5	Voy imaginando el contexto de la lectura	todos	inferencial
A6	Voy representando gráficamente lo leído	E8, E12: <i>algunas veces</i>	inferencial
A7	Otras	E8: <i>escuchar a otra persona leer el texto</i> , E12: <i>no, leer uno mismo es mejor</i>	

Un ejercicio similar se realizó para conocer las estrategias que los estudiantes utilizan en el momento después de la lectura. Los resultados se consolidan en la Tabla 10

Tabla 10

Grupo focal: estrategias que los participantes aplican después de la lectura

Código de la estrategia	Estrategia	Individuos que respondieron afirmativamente	Nivel de lectura relacionado
A8	Discuto con otra persona (compañeros, familiares, profesores) sobre lo leído	Todos: <i>a veces</i>	crítico
A9	Identifico lo que me gustó y no me gustó de la lectura	Todos	crítico
A10	Reflexiono sobre lo leído	E1: <i>si</i> , E2: <i>si</i> ; E3: <i>a veces</i> , E4: <i>siempre</i> , E5: <i>si</i> , E6: <i>a veces</i> , E7: <i>no</i> , E8: <i>siempre</i> , E9: <i>siempre</i> , E10: <i>siempre</i> , E11: <i>si</i> , E12: <i>si</i> , E13: <i>a veces</i> , E14: <i>a veces</i> , E15: <i>si</i> , <i>algunas veces</i>	Inferencial y crítico
A11	Pregunto sobre las ideas que no me quedaron claras y respondo las preguntas que otras personas hacen sobre la lectura	Todos: <i>si</i> , <i>algunas veces</i>	Inferencial y crítico
A12	Otras	No hubo otras opiniones	

Como se evidencia, aun cuando los estudiantes aplican estrategias de lectura literal (A2, A3), el hecho de no entender algunas palabras o frases y no valerse de una estrategia para solventar

esto (A1), podría generar que desde el primer momento no se comprenda la lectura, por ende se dificultará más alcanzar un nivel inferencial y crítico. De igual forma, alcanzar estos niveles requiere la aplicación de estrategias como las descritas en A4 a A12, las cuáles se deben afianzar teniendo en cuenta la respuesta de los estudiantes, que además concuerdan con los resultados de las pruebas Educar para Avanzar.

Ahora bien, por medio del grupo focal inicial y la entrevista docente se buscó diagnosticar los hábitos de lectura de los estudiantes y los que impulsa el docente desde el aula; las estrategias de lectura de los estudiantes (ya discutidas anteriormente) y las estrategias que aplica el docente de manera curricular; la motivación que los estudiantes sienten por la lectura y la que el docente transmite; y la forma como los actores educativos utilizan las TIC como mediadoras de la lectura.

El análisis de estos aspectos se hace por medio de la triangulación que se expone en la Tabla 11.

Tabla 11

Triangulación del grupo focal inicial y la entrevista docente en la etapa diagnóstica

Categoría	Subcategoría	Estudiantes	Docente	Análisis
		Grupo focal	Entrevista	
Comprensión crítica de textos (CCT)	Hábitos de lectura (CCT.1)	Entender los hábitos de lectura de los participantes es estratégico dado que los sujetos que tienen un hábito lector también son los más motivados a la hora	Frente a los hábitos que crea el docente dentro del aula en relación con la lectura, a la pregunta <i>¿Con qué frecuencia introduces actividades de</i>	Existe un hábito en la frecuencia de lectura dentro del aula, más no en el tipo de textos leídos. Además, no existe un hábito de lectura de manera extracurricular.

de leer (Vera, 2017). En este sentido, del grupo focal se pudo determinar que quizás existe un hábito lector dentro del entorno académico, más no en el entorno personal, es decir, dentro del aula los estudiantes están habituados a leer en sus asignaturas de español, sociales, ciencias naturales, religión y tecnología (según lo expresado por los participantes), y además los estudiantes manifiestan que *nos ponen textos narrativos, artículos investigativos, libros*, indicando así que este es el tipo de textos al que están habituados. Por otro lado, respecto a los hábitos de lectura personales, los estudiantes manifiestan *que a veces leen en sus tiempos libres e incluso hubo declaraciones como: en mi tiempo libre prefiero jugar*

lectura en tu enseñanza?, el docente respondió *Siempre, la metodología de postprimaria, propuesta por el gobierno nacional obliga al estudiante a siempre buscar la información en las cartillas*, lo cual es consistente con lo mencionado por los estudiantes en el grupo focal.

Por otro lado, frente a la pregunta *¿Qué tipo de lectura promueves?*, el docente respondió *Textos descriptivos y expositivos*, lo cual no coincide con lo dicho por los estudiantes.

En cuanto al tipo de textos al que los estudiantes están habituados, no existe un consenso entre estudiantes y docente. Sin embargo, esto alimenta la discusión de párrafos anteriores, donde se evidenció que no hay claridad sobre las tipologías textuales, lo cual no les permite a los estudiantes realizar un ejercicio de inferencia sobre la intención de los textos, de manera previa a la lectura.

Estos hallazgos permitieron determinar que para la UDD se debía enfatizar en estrategias que pudieran favorecer la creación de hábitos de lectura y a su vez la motivación por la lectura. Más aun cuando la aplicación se caracteriza por requerir una cuota alta de autorregulación, motivación y metacognición por parte de los estudiantes, considerando la distancia física

existente entre el investigador y la población intervenida.

Estrategias de lectura (Metalectura) (CCT.2)

En párrafos anteriores se expuso ampliamente esta subcategoría.

Ante la pregunta *¿Qué estrategias de lectura utilizas o enseñas a tus estudiantes?*, el docente respondió: *Realización de guías de posprimaria, adicionalmente, se indagó ¿Cómo crees que influye la metacognición en el afianzamiento de la lectura crítica de tus estudiantes?*, a lo que el docente respondió: *Si es muy influyente, la apropiación del conocimiento, especialmente para la lectura*

Con base en los resultados obtenidos durante el grupo focal, los estudiantes aplican estrategias que realizan para abordar una lectura, especialmente aquellas que permiten una comprensión literal de los textos. De igual forma, los estudiantes reconocen algunas prácticas o estrategias de “preparación” del espacio al momento de hacer una lectura. Esto no significa necesariamente que los estudiantes apliquen dichas estrategias a un nivel metacognitivo, pues esto requiere el reconocimiento de estas, su exploración para entender cuál funciona mejor y la autorregulación para aplicarla cuando sea pertinente.

Ahora bien, el docente reconoce la importancia de la metacognición para le

			<p>apropiación del conocimiento para la lectura, pero ante la primera pregunta se limita a responder que su estrategia consiste en realizar las guías de posprimaria, lo cual indica que no realiza otras actividades que promuevan descubrir, aplicar y autogestionar estrategias de lectura. Ante esto, es necesario diversificar las actividades en torno a la lectura, para enseñar o incentivar el descubrimiento de estrategias de comprensión. Esto se tiene en cuenta para el diseño de la UDD</p>
<p>Motivación por la lectura (CCT.3)</p>	<p>Para abordar esta subcategoría se tuvieron en cuenta los aspectos y/o sujetos motivacionales en el contexto de los estudiantes, siendo estos su familia y sus docentes, según lo expuesto en los antecedentes investigativos. Ante las preguntas <i>¿mis padres o familiares me motivan a leer?, ¿veo a mis padres o familiares leyendo?</i></p>	<p>Para conocer el rol del docente como motivador de la lectura, se cuestiona lo siguiente: <i>¿Cómo crees que influye la motivación en el afianzamiento de la lectura crítica de tus estudiantes?</i> a lo que el docente responde: <i>en mi contexto no es muy influyente, los factores sociales marcan más los</i></p>	<p>Aunque los estudiantes, según su respuesta, pudieran ver a su docente como motivador de lectura, la respuesta de este indica que no se ponen en práctica estrategias motivacionales pues existe resignación ante la realidad del contexto y la imposibilidad de transformarlo. En cuanto a la familia como sujeto</p>

		<p>se obtuvieron respuestas como <i>sí, mis padres si leen, leen la biblia, leemos cuentos, ellos leen las noticias del periódico, no los he visto</i></p> <p>Por otro lado, ante las preguntas <i>¿mis profesores me motivan a leer?, ¿veo a mis profesores leyendo?</i> los estudiantes respondieron afirmativamente de manera unificada.</p>	<p><i>hábitos que desarrollan</i></p> <p>Por otro lado, se sabe que el docente puede usar la mediación TIC como factor motivacional durante los ejercicios de lectura. Este aspecto será analizado en la siguiente subcategoría (MTIC.1)</p>	<p>motivador, tampoco se evidencia un fuerte incentivo hacia la lectura; unos pocos estudiantes respondieron ver a su familia leyendo (como observadores externos), pero solo uno de los estudiantes se incluyó como participante de la lectura en familia al decir: <i>leemos cuentos</i></p>
<p>Mediación TIC para la lectura (MTIC)</p>	<p>Didáctica a través de las TIC (MTIC.1)</p>	<p>Se discutió sobre la forma como los estudiantes usan las TIC. Las respuestas indican que únicamente cuatro estudiantes tienen conectividad y dispositivos en sus casas, por lo tanto, todas las estrategias orientadas a mejorar la competencia en lectura crítica deben llevarse a cabo dentro del aula. Adicionalmente, a los cuatro estudiantes mencionados se les preguntó sobre el uso dado a la conectividad y dispositivos y sus</p>	<p>Jaramillo et al. (2009) señalan la importancia del rol del profesor como dinamizador del proceso de aprendizaje, creando las condiciones necesarias para propiciarlo en sintonía con ambientes de aprendizaje consensuados a la implementación y uso pedagógico de las TIC.</p> <p>En este sentido se indaga al docente sobre la importancia y uso que le confiere a las TIC en su</p>	<p>Las opiniones de los discentes y el docente indican que en el contexto no se usan las TIC como elementos dinamizadores de la lectura. En el caso de los discentes, la gran mayoría no cuenta con conectividad desde sus hogares, es decir, que el afianzamiento del proceso lector con mediación TIC debe restringirse a las aulas.</p> <p>Adicionalmente, los pocos que tienen conectividad, la utilizan para explorar redes sociales para</p>

<p>respuestas fueron: E2: <i>para chatear, buscar cosas, mirar videos</i>; E8: <i>para chatear y ver videos</i>, E10: <i>para chatear</i>, E11: <i>para chatear, ver videos y buscar tareas</i>. Finalmente, para esta categoría se indagó sobre las redes sociales que los estudiantes utilizan y sobre el uso que le dan a las mismas, con el objetivo de analizar la posibilidad de usar textos <i>mass media</i> como una estrategia didáctica, tal como lo mencionan Pérez y Hospital (2014). Los estudiantes indicaron de manera unánime que usan whatsapp y facebook; unos pocos usan tik tok, youtube o instagram. En cuanto al uso, los estudiantes utilizan las redes sociales para chatear, ver vídeos o ver imágenes.</p>	<p>práctica pedagógica, especialmente para la lectura. El educador menciona que las TIC <i>son todas las herramientas digitales, que se usan para transmitir información y procesar datos</i>, lo cual podría indicar que el docente no conoce el potencial educativo que tienen las TIC, sin embargo, menciona que sí utiliza las TIC en el aula (Whatsapp, Gmail, Youtube y redes sociales) con una frecuencia de 3 veces por semana, con el objetivo de socializar videos, compartir información y comunicar. Además, menciona que <i>entre más cerca estemos del conocimiento, utilización e implementación</i> (de las TIC), <i>mayor es el nivel de impacto de los conocimientos que quieras brindar</i>, es decir que el docente sí entiende que la apropiación de las TIC es fundamental para</p>	<p>chatear, ver imágenes y videos. En relación con el docente, reconoce el carácter didáctico que pueden tener las TIC, pero no aplica estrategias de lectura más allá de las guías de posprimaria. Ante esto, se deben buscar estrategias didácticas de lectura a través de las TIC, que sean motivadoras para los estudiantes y que puedan aplicar desde el plantel educativo, ya que es el único punto de conectividad. Algunas de las estrategias didácticas propuestas por Pérez y Hospital (2014) son: Desarrollar una conciencia del poder que tiene un texto, usar textos <i>mass media</i> para el análisis de los mismos, hacer uso de textos que tengan que ver con el contexto y la necesidad del estudiante, ofrecer diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, es decir,</p>
---	--	--

		<p>lograr una buena implementación de estas. Aun así, cuando se pregunta de manera puntual sobre el uso de las TIC para afianzar la lectura, el docente responde que sí utiliza las TIC para este propósito y cree que las TIC influyen <i>mejorando la interacción, para que la lectura no sea siempre con libros, dinamizan el aprendizaje, pero al preguntar por las estrategias de lectura que utiliza, solo menciona realización de guías de posprimaria.</i></p> <p>Esto indica que el docente conoce teóricamente el papel didáctico que pueden tener las TIC porque sirven para dinamizar el aprendizaje, pero no ha dado el paso de la teoría a la práctica.</p>	<p>ofrecer varios textos con diferentes posturas que hablen sobre un mismo contenido, etc. (p. 316-317). También, se resalta que parte de la estrategia didáctica es la aplicación de procesos secuenciales, ya que un estudiante no puede aprender a leer de un día para otro.</p>
<p>Motivación por el uso de TIC (MTIC.2)</p>	<p>Las expectativas de los estudiantes frente a su participación en esta investigación indicaron que el uso de las TIC es un factor motivacional para ellos. Ante la</p>	<p>Ante la pregunta <i>¿Qué expectativas tienes respecto a esta investigación?</i>, el docente responde: <i>que los estudiantes en mi contexto rural puedan conocer</i></p>	<p>Las expectativas del docente también coinciden con la de sus estudiantes.</p>

<p>pregunta <i>¿Qué piensas que vas a aprender o afianzar con esta propuesta de investigación?</i>, todos coinciden en que van a aprender a leer mejor, pero sobre todo aprenderán sobre tecnologías y/o a usar mejor el computador</p>	<p><i>herramientas digitales y desarrollen interés en estas y también en la lectura</i></p>
---	---

Resultados de la implementación

Los resultados anteriormente obtenidos guiaron el diseño e implementación de la UDD, incluyendo no sólo actividades que orientaran la lectura hasta un nivel crítico, sino actividades que le permitieran a los estudiantes reflexionar sobre las estrategias utilizadas y sobre su desempeño, en aras de promover la metacognición o en este caso, la metalectura. A continuación, en la Tabla 12 se presenta el ejercicio de triangulación entre la aplicación de la UDD diseñada en Genially, el diario reflexivo de los estudiantes, que se llevó a cabo por medio de Padlet y el diario de campo.

Tabla 12

Triangulación de la UDD, diario de aprendizaje y diario de campo

Categorías	Subcategorías	Estudiantes		Docente
		Implementación UDD	Diario de Aprendizaje	Diario de campo

Lectura crítica (LC)

Estrategias (metalectura) (LC.1)

La UDD orientó una serie de estrategias secuenciales, desde lo literal hasta lo crítico, para abordar textos narrativos, argumentativos y expositivos. La idea de esta secuencialidad nació de lo expuesto por Pérez y Hospital (2014), quienes resaltan que parte de la estrategia didáctica es la aplicación de procesos secuenciales, ya que un estudiante no puede aprender a leer de un día para otro. De igual forma, la secuencialidad se usó al momento de seleccionar los textos para cada sección de la UDD, empezando con un texto narrativo con el que los estudiantes manifestaron sentirse a gusto durante el grupo focal, pasando por un texto argumentativo y finalmente uno expositivo.

El primer resultado de implementación fue la creación de un final alternativo de un cuento relacionado con el cambio climático. Estos resultados demuestran que una de las estrategias que los estudiantes más pusieron en práctica fue el relacionamiento de lo leído con sus conocimientos previos ya que en los finales alternativos introducen nuevas palabras o conceptos que no se mencionaban en la historia, como *deforestación, biodiversidad, ingeniería ambiental, contaminación*

El diario de aprendizaje o reflexión se evaluó considerando la rúbrica del Anexo D. Con el diario se esperaba que los estudiantes describieran las actividades realizadas y las fortalezas y retos de la práctica, así como las estrategias de lectura aprendidas y aplicadas, y su experiencia frente a las TIC utilizadas.

La primera entrada del diario, correspondiente a la práctica de lectura crítica de textos narrativos contó con la participación de todos los grupos.

El primer grupo (E1, E2, E3) escribió sobre los aprendizajes obtenidos en la sesión, incluyendo explícitamente estrategias de lectura en su reflexión, sin embargo, no incluyen ideas respecto a las TIC.

El segundo grupo (E4, E5, E6) realiza una reflexión muy corta donde se limita a mencionar que la experiencia de aprendizaje estuvo fantástica, es decir, no habla explícitamente sobre los aprendizajes obtenidos, estrategias utilizadas, fortalezas y dificultades durante la lectura o sobre las TIC.

Durante las 4 secciones (narrativo, argumentativo, expositivo y final) los estudiantes, en su mayoría, se mostraron interesados en las estrategias enseñadas y en la herramienta utilizada.

En la primera sesión pudieron reunirse todos de manera simultánea para realizar las actividades, algunos desde el computador, otros desde tabletas y celular, sin embargo, las siguientes sesiones los estudiantes las fueron realizando según pudieran asistir al centro educativo, lo cual habla de su interés y autorregulación.

Solo un grupo, conformado por E13, E14 y E15 estuvo apático o desinteresado durante las dos primeras secciones.

En la primera intervención los

atmosférica, etc. También, al “inventar” argumentos que el nieto de la historia le diría a su abuelo, se evidencia una capacidad de inferencia por parte de los estudiantes.

Uno de los grupos demostró suficiencia en lectura crítica al emitir juicios de valor sobre la participación de los países desarrollados en el cambio climático, vs los países en vía de desarrollo, así:

Abuelo, ¿por qué los países más ricos siguen agrediendo a la naturaleza si saben que los más afectados serán los más pobres?

- Actualmente, los mandatarios de los países más ricos solo se preocupan por generar ganancias, olvidándose por completo del cambio climático y como todo el tema industrial podría afectar al medio ambiente. Los desastres naturales que son consecuencia del cambio climático, los países adinerados podrían reponerse, en cambio los países vulnerables no tienen esa misma suerte. Cuando los grandes mandatarios sientan empatía por los países vecinos, el mundo sufrirá un cambio para bien.

El segundo resultado de implementación fue un párrafo de opinión sobre la carta emitida por la alta comisionada

El tercer grupo (E7, E8, E9) aborda los aprendizajes obtenidos, algunas estrategias utilizadas, el uso de las TIC y el sentir durante la implementación: *En general nos sentimos bien haciendo las actividades, las lecturas fueron buenas y los ejercicios adecuados, aunque al inicio nos costó unos minutos entender cómo se usaba la herramienta.*

El cuarto grupo (E10, E11, E12) hizo una reflexión muy completa donde aborda los aprendizajes, las estrategias utilizadas, el sentir frente a la implementación y el uso de las TIC.

El quinto grupo (E13, E14, E15) habla sobre sus aprendizajes y habla de manera incipiente sobre el uso de las TIC.

Para la segunda práctica, se observa a simple vista que la profundidad de las reflexiones disminuyó, sin embargo, todos los grupos participan. El primer grupo sigue incluyendo aspectos sobre sus aprendizajes y estrategias de lectura aprendidas, pero no habla sobre las TIC; el segundo grupo aborda el uso de las TIC únicamente; el tercer grupo aborda sus aprendizajes, estrategias, uso de las TIC y sentimientos

estudiantes se mostraron curiosos por entender el manejo de Genially, sin embargo, poco a poco fueron entendiendo. El docente manifestó: *“les gustó, estábamos enredados un poco, porque no sabíamos qué hacer”*

Los estudiantes trabajaron muy bien en grupo y en todo momento discutían entre sí sobre lo leído y las estrategias contenidas en el recurso.

de las Naciones Unidas a los países miembros de la COP24, con la cual insta a los gobiernos a trabajar de manera conjunta y resalta la necesidad de establecer compromisos y responsabilidades frente al cambio climático porque está afectando el goce de los derechos humanos. Los párrafos de opinión permiten determinar que, aunque también los estudiantes introdujeron conceptos que previamente conocían para opinar por qué consideraban que el cambio climático está afectando los derechos humanos, no opinaron concretamente sobre el llamado puntual que la alta comisionada hace a los gobiernos. Solo un grupo escribió: *Me parece muy buena la propuesta que hace la cual consiste en que los Estados y Naciones interesadas en el tema, trabajen conjuntamente para encontrar alternativas viables y sostenibles con el fin de disminuir la afectación climática.*

En cuanto al tercer resultado de la implementación, se brindaron orientaciones para la lectura de un texto argumentativo por medio de Genially, de aquí los estudiantes debían responder puntualmente dos interrogantes relacionados con la lectura: *¿Qué opinas de la cop 27 y demás conferencias celebradas anteriormente?, ¿Crees que los países miembros lograrán*

frente a la implementación; el cuarto grupo sigue reflexionando sobre sus aprendizajes, estrategias de lectura utilizadas, el uso de las TIC y su sentir frente a la implementación; el quinto grupo sólo aborda un par de estrategias en una reflexión muy escueta, a saber: *estrategias de textos narrativos y sus componentes como su tipología y sus conocimientos previos*

En la tercera sesión, las reflexiones se volvieron menos rigurosas, incluso el quinto grupo no participó

Los resultados de esta actividad según la rúbrica utilizada se consolidan en la Tabla 13

establecer acuerdos y asumir responsabilidades para evitar un incremento de temperatura que genere consecuencias catastróficas? Los escritos de los participantes demuestran que uno de los grupos no da respuesta a ninguna de las preguntas, a saber:

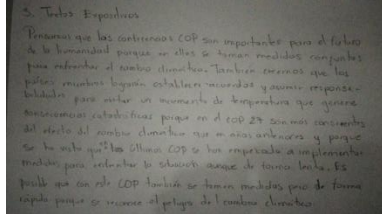
E1, E2, E3: Para solventar los efectos del cambio climático considero que los países de las naciones unidas y otros países tiene el mismo interés para enfrentar los perjuicios que está generando el cambio climático porque ninguna nación por si sola no puede lograr acabar con las emisiones de contaminantes de gases

Uno de los grupos expresa que los países miembros si van a llegar a un acuerdo (segunda pregunta), pero no argumenta con suficiencia el porqué de esta respuesta. A saber:

E4, E5, E6: Si, los países de las naciones unidas van a lograr un acuerdo para enfrentar o evitar el cambio climático porque todos esos países buscan la protección de su población y como buscan la protección de la población todos tiene el mismo interés y como tienen el mismo interés es posible que se logre un acuerdo de los efectos del cambio climático.

Dos de los grupos responden únicamente la primera pregunta, a saber: E7,48, E9 y E13,E14,E15

Solo un grupo responde con suficiencias las dos preguntas, a saber: E10, E11,E12



Para el ejercicio práctico final, los estudiantes tenían la posibilidad de seleccionar el texto deseado de 6 opciones que se dieron y de igual forma podían seleccionar el formato por medio del cuál querían expresar sus juicios de valor. uno de los grupos se decantó por hacer un final alternativo del cuento “El viaje de Kirima”; dos de los grupos realizaron resúmenes de un texto expositivo escrito en forma de historieta, a saber “Historieta Mariquita y el Cambio Climático”; un grupo elaboró un párrafo de opinión sobre la “Carta abierta a la Convención sobre el Cambio Climático”; y finalmente, un grupo realizó el resumen de las ideas expuestas en la versión traducida del cómic “Climate Change”

Motivación/
Autorregulación (LC2)

Aunque todos los estudiantes participaron de la implementación, uno de los grupos conformado por E13, E14 y E15 no realizó las actividades propuestas en las dos primeras sesiones, sobre lectura crítica de textos narrativos y argumentativos. Esto habla de la motivación de estos estudiantes hacia la realización de las actividades.

En cuanto a la autorregulación, la implementación de la UDD fue un trabajo casi que autónomo, debido a los retos contextuales que se presentaron que a la larga ocasionaron que los estudiantes accedieran a las actividades propuestas según les fuera siendo posible. La mayoría de los estudiantes demostraron interés por el aprendizaje de estrategias de lectura con uso de TIC y por ende fueron capaces de realizar las actividades de manera autónoma

Las entradas de los diarios reflexivos indican que los estudiantes fueron perdiendo la motivación conforme pasaba el tiempo de implementación, es decir, las entradas al diario de aprendizajes se volvieron más cortas y superficiales. Uno de los grupos no participó de la tercera reflexión.

Entre los aspectos motivadores que observaron están: el trabajo grupal y colaborativo y el uso de las TIC.

La UDD pudo ser accedida por los estudiantes desde computadores o dispositivos móviles (Tablet y celular) y aunque el uso de herramientas como Genially permiten diversificar las actividades, lo cierto es que por las dificultades del contexto no se pudieron hacer actividades más elaboradas, por ejemplo, la creación de un podcast o video con las reflexiones o juicios de valor de los estudiantes.

Algunos de los comentarios de los estudiantes sobre las TIC utilizadas fueron:

-Al principio nos enredamos un poco con la herramienta, pero después fue fácil de usar (...) lo que mejor hicimos fue revisar el paso a paso, pero debemos mejorar con el computador para poder hacer más rápido las actividades. Es chevere que podamos acceder a la herramienta siempre que queramos.

- El trabajo digital no permite trabajar de forma más rápida porque no estamos acostumbrados

- las lecturas fueron buenas y los ejercicios adecuados, aunque al inicio nos costó unos minutos entender cómo se usaba la herramienta.

- En cuanto a la herramienta sigo considerando que hace el aprendizaje entretenido al tiempo que lo facilita pues me permite revisar las lecciones cuando yo lo deseo. Además, siento que es muy sencillo utilizarla.

- La facilidad del recurso digital para ayudar a la comprensión sobre los textos argumentativos es excelente, con estas herramientas se desarrollan diferentes estrategias de lectura y se

Los estudiantes estuvieron confundidos al principio con la herramienta digital, sin embargo, fueron aprendiendo a usarla. Algunos grupos tuvieron que hacer la implementación por medio de dispositivos móviles, lo cual podría influenciar en el desempeño, si se compara con aquellos que pudieron acceder desde computadores. A todos se les vio contentos por trabajar con herramientas digitales

practican dichas estrategias con las actividades propuestas.

- En esta oportunidad fue muy sencillo utilizar la herramienta y nos sentimos bien haciendo la actividad.

-La actividad sirvió para poner en práctica los conocimientos y la herramienta fue fácil de usar. Pondremos en práctica los conocimientos aprendidos en futuras oportunidades escolares.

Tabla 13.

Resultados del diario reflexivo

No. Diario	Estudiantes	Metacognición	Lectura	Uso de TIC	Autorregulación	Formato y redacción
No.1.	E1, E2, E3	Superior	Superior	Básico	Alto	Superior
	E4, E5, E6	Básico	Básico	Básico	Alto	Superior
	E7, E8, E9	Superior	Alto	Alto	Alto	Superior
	E10, E11, E12	Superior	Superior	Superior	Superior	Superior
	E13, E14, E15	Básico	Básico	Alto	Básico	Superior
No. 2	E1, E2, E3	Superior	Básico	Alto	Alto	Superior
	E4, E5, E6	Alto	Básico	Superior	Alto	Superior
	E7, E8, E9	Básico	Alto	Alto	Alto	Superior
	E10, E11, E12	Alto	Alto	Superior	Alto	Superior
	E13, E14, E15	Básico	Básico	Básico	Básico	Superior
No. 3	E1, E2, E3	Alto	Superior	Básico	Alto	Superior
	E4, E5, E6	Alto	Básico	Básico	Alto	Superior
	E7, E8, E9	Alto	Básico	Alto	Alto	Superior
	E10, E11, E12	Alto	Básico	Básico	Alto	Superior

E13, E14,
E15

Resultados del grupo focal final

Para conocer la incidencia de las actividades de implementación realizadas, se hace la triangulación entre el grupo focal inicial y el final, como sigue en la Tabla 14

Tabla 14

Triangulación entre el grupo focal inicial y final

Categoría	Subcategoría	Grupo focal inicial	Grupo focal final	Análisis
Comprensión crítica de textos (CCT)	Hábitos de lectura (CCT.1)	Se pudo identificar la existencia de un hábito lector dentro del entorno académico, más no en el entorno personal. Los estudiantes estaban habituados a leer en sus asignaturas de español, sociales, ciencias naturales, religión y tecnología (según lo expresado por los participantes) como parte de las actividades curriculares, sin embargo, respecto a los hábitos de lectura personales, los estudiantes manifestaron <i>que a veces</i> leen en sus tiempos libres e incluso hubo declaraciones como:	Los estudiantes manifestaron que después de realizar las actividades, mejoraron sus hábitos de lectura: Algunas respuestas fueron: <i>Si mejoraron mis hábitos de lectura puesto que me ayuda a identificar qué tipo de texto estoy leyendo</i> <i>Cambiaron la forma en la que leo. Primero reviso títulos, subtítulos y gráficos, luego leo la introducción y conclusión rápidamente y después de eso hago la lectura. Con esos métodos me ha ido mejor.</i>	Si bien los estudiantes manifiestan que sus hábitos de lectura mejoraron, ninguno hace referencia a la frecuencia de la lectura, es decir, según las respuestas no es evidente que los participantes ahora lean más en sus tiempos libres, sin embargo, sí se evidencia que cambió la forma en la que abordan un texto

*en mi tiempo libre
 prefiero jugar*

Estrategias de
 lectura
 (Metalectura)
 (CCT.2)

En párrafos anteriores
 se expuso ampliamente
 esta subcategoría.

Para conocer las
 estrategias
 aprendidas, se hizo la
 pregunta puntual:
*¿Qué nuevas
 estrategias de lectura
 adquiriste con las
 actividades?*

Algunas respuestas
 fueron:

*Elementos básicos
 como volver a leer el
 texto, leer entre
 líneas, pensar en voz
 alta o inclusive
 realizar resúmenes*

*Leer los títulos y
 mirar los dibujos
 para saber antes de
 leer de qué trata el
 texto y entenderlo
 mejor. También a
 tener en cuenta las
 preguntas que
 sucedió, quién lo
 hizo, dónde, cuándo,
 entre otras.*

*que al leer debo
 extraer la
 información
 explícita, debo
 interpretar lo que el
 autor quiere
 comunicar y emitir
 juicios y opiniones
 sobre textos leídos.*

Los estudiantes
 aprendieron
 estrategias de
 lectura literal como
 responder a los
 interrogantes qué
 sucedió, quién lo
 hizo, dónde, etc.;
 estrategias de
 lectura inferencial
 como leer títulos y
 mirar dibujos para
 inferir el tema que
 el autor quiere
 tratar en el texto; y
 estrategias de
 lectura crítica,
 como hacer
 resúmenes y emitir
 juicios de valor u
 opiniones sobre lo
 leído.

		<p><i>Saber leer sin correr para comprender el mensaje, releer si tengo dudas, analizar cada párrafo para comprender toda la lectura.</i></p> <p><i>Escanear el texto, leer inicio y conclusión y luego leer con cuidado.</i></p>
<p>Motivación por la lectura (CCT.3)</p>	<p>Para abordar esta subcategoría se tuvieron en cuenta los aspectos y/o sujetos motivacionales en el contexto de los estudiantes, siendo estos su familia y sus docentes, según lo expuesto en los antecedentes investigativos. Ante las preguntas <i>¿mis padres o familiares me motivan a leer?, ¿veo a mis padres o familiares leyendo?</i> se obtuvieron respuestas como <i>sí, mis padres si leen, leen la biblia, leemos cuentos, ellos leen las noticias del periódico, no los he visto</i></p> <p>Por otro lado, ante las preguntas <i>¿mis profesores me motivan a leer?, ¿veo a mis profesores leyendo?</i> los estudiantes</p>	<p>Los estudiantes expresaron sentirse más optimistas a la hora de leer, luego de participar en las actividades de implementación A continuación, algunas respuestas:</p> <p><i>Los conocimientos obtenidos me brindan más seguridad al momento de enfrentarme a un texto.</i></p> <p><i>que considero que estas actividades aumentaron mi nivel de seguridad además de mejorar mi forma de analizar y ver los textos</i></p> <p><i>Gracias a las habilidades desarrolladas me siento segura al momento de enfrentarme a</i></p>

Esto podría indicar que aumentó la motivación hacia la lectura, dado que ahora se sentirán más confiados al leer. De igual forma expresaron que las estrategias de lectura aprendidas podrán servirles en un futuro, lo cual también los anima a seguir leyendo.

		respondieron afirmativamente de manera unificada.	<p><i>diferentes tipos de textos</i></p> <p><i>los aprendizajes, habilidades y/o competencias me servirán para mi rendimiento académico futuro y para presentar pruebas futuras</i></p> <p><i>sí me van a servir en mi vida y en un futuro. aprendo que hay que ser crítico ante cualquier eventualidad.</i></p>
Mediación TIC para la lectura (MTIC)	Didáctica a través de las TIC (MTIC.1)	<p>Se discutió sobre la forma como los estudiantes usan las TIC. Las respuestas indican que únicamente cuatro estudiantes tienen conectividad y dispositivos en sus casas, por lo tanto, todas las estrategias orientadas a mejorar la competencia en lectura crítica deben llevarse a cabo dentro del aula. Adicionalmente, a los cuatro estudiantes mencionados se les preguntó sobre el uso dado a la conectividad y dispositivos y sus respuestas fueron: E2: <i>para chatear, buscar cosas, mirar videos;</i> E8: <i>para chatear y ver</i></p>	<p>En relación con los recursos digitales utilizados (Genially, Padlet, Google) los estudiantes expresaron que facilitaron las actividades de lectura porque las hicieron más didácticas y entretenidas. También vieron como una gran ventaja el hecho de poder acceder en cualquier momento a las actividades.</p> <p>Es importante anotar que algunos manifestaron distraerse más con los recursos digitales</p> <p>Según las respuestas otorgadas por los estudiantes, la gran mayoría considera que las TIC posibilitan actividades más entretenidas y didácticas, sin embargo, se debe tener en cuenta que estas actividades deben realizarse siguiendo una secuencia de aprendizaje y con la orientación del docente para facilitar la apropiación de ellas y el uso correcto (es decir, evitar situaciones donde se usen para otros</p>

	<p><i>videos, E10: para chatear, E11: para chatear, ver videos y buscar tareas.</i></p> <p>Finalmente, para esta categoría se indagó sobre las redes sociales que los estudiantes utilizan y sobre el uso que le dan a las mismas, con el objetivo de analizar la posibilidad de usar textos <i>mass media</i> como una estrategia didáctica, tal como lo mencionan Pérez y Hospital (2014). Los estudiantes indicaron de manera unánime que usan whatsapp y facebook; unos pocos usan tik tok, youtube o instagram.</p> <p>En cuanto al uso, los estudiantes utilizan las redes sociales para chatear, ver vídeos o ver imágenes.</p>	<p>Algunas respuestas fueron:</p> <p>[los recursos digitales] <i>son muy didácticos y útiles, fáciles de comprender y analizar</i></p> <p><i>los recursos digitales son importantes porque permiten diseñar nuevos estilos de enseñanza</i></p> <p><i>Hacen que el proceso de aprendizaje sea más entretenido y permite estudiar las lecciones en cualquier momento.</i></p> <p><i>La desventaja es que se requiere internet y computador o celular y eso no siempre está disponible</i></p> <p><i>la herramienta digital permite poder indagar de forma inmediata y facilita el trabajo.</i></p> <p><i>El uso de esta herramienta no es la mejor en mi caso, ya que me distraigo con facilidad</i></p>	<p>finés diferentes al que pretenden el docente)</p>
<p>Motivación por el uso de TIC (MTIC.2)</p>	<p>Las expectativas de los estudiantes frente a su participación en esta investigación indicaron</p>	<p>Sobre la motivación derivada del uso de TICS algunos comentarios fueron:</p>	<p>Similar a la categoría de análisis anterior, las TIC pueden ser</p>

que el uso de las TIC es un factor motivacional para ellos. Ante la pregunta *¿Qué piensas que vas a aprender o afianzar con esta propuesta de investigación?*, todos coinciden en que van a aprender a leer mejor, pero sobre todo aprenderán sobre tecnologías y/o a usar mejor el computador

Me parecen motivadores y dinámicos
Fueron didácticos y entretenidos
si las actividades se hubieran desarrollado sin esos recursos dependería de mis apuntes y el problema es que a veces no puedo anotar todo, entonces el recurso deja la lección disponible para revisar en otros momentos. El problema del recurso es que no hay un profesor para orientar y que hace difícil enfocarse.

Este último comentario deja ver la importancia del docente, ya sea como orientador o motivador de todo proceso de aprendizaje

recursos motivadores si se usan debidamente y con las orientaciones necesarias

Reflexión de la práctica realizada

La preocupación por desarrollar competencias de lectura es una constante evidente en los múltiples estudios e investigaciones expuestos en el apartado del Marco Referencial.

Particularmente, en el contexto focalizado la problemática se centró en el desarrollo de la lectura crítica, como una competencia requerida para el éxito de los individuos en la sociedad, el futuro laboral y el desempeño académico, en consonancia con el horizonte institucional.

De aquí nace esta investigación con la que se quiso orientar a los estudiantes participantes hacia el aprendizaje y uso de estrategias de lectura crítica, valiéndose de los recursos digitales posibilitados por el mismo contexto, siendo estos mediadores en el desarrollo de la lectura según los postulados de Medellín y Gómez (2018), quienes además recuerdan que el éxito en la implementación de los mismos ocurre siempre y cuando se tengan en cuenta los tres momentos de la mediación (explorador, integrador e innovador), las etapas del proceso lector y los estímulos cognitivos de los sujetos.

Por lo anterior, se tuvieron en cuenta dichos momentos de lectura por medio de la secuencialidad que se mantuvo desde la enseñanza de estrategias de lectura literal hasta la lectura crítica. También, se privilegió la reflexión de los estudiantes en relación con las estrategias aprendidas y aplicadas, como una forma de valorar sus estímulos cognitivos y promover la metacognición o metalectura.

Adicionalmente, se tuvieron en cuenta los postulados de Flores (2020) sobre la necesidad de reconocer y aplicar estrategias antes, durante y después de la lectura, y los de Jaramillo et al.

(2009) quien señala la importancia del rol del profesor como dinamizador del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, cabe recordar que la población focalizada se encontraba bajo un modelo de postprimaria rural. Por lo tanto, se debían diseñar actividades flexibles y colaborativas, cuyo desarrollo fuera posible para cualquier estudiante independientemente del grado cursado.

De por sí, todas las consideraciones anteriores implicaron múltiples retos a la hora de hacer la intervención, se sumaron retos contextuales, como el hecho de que todas las actividades debían realizarse en el plantel educativo, siendo el único punto con conectividad. También, el fenómeno de la niña por el que atravesó el país en el tiempo de la implementación recrudeció las lluvias, que en la zona rural desencadenan desbordamientos, deslizamientos, daños en redes de energía y otras situaciones que ponen en riesgo el traslado de los estudiantes hacia su lugar de estudios.

Aun así, se lograron adaptar las actividades al contexto. La imposibilidad de estimar un día concreto para las sesiones de implementación (porque los estudiantes asistían al plantel educativo si las condiciones meteorológicas se lo permitían) generó que se requiriera una cuota alta de autorregulación, motivación y metacognición por parte de los estudiantes.

Por lo anterior, se puede decir que no sólo se logró orientar a los estudiantes hacia el aprendizaje y uso de estrategias de lectura crítica, sino que se generó un incremento en la capacidad metacognitiva de los estudiantes, recordando que para Webb (2021) esta competencia implica i) la capacidad de preguntarse sobre el conocimiento que tiene sobre cómo abordar una tarea solicitada, sobre sus capacidades y habilidades en relación con la tarea, sobre su capacidad

para llevarla a cabo, y sobre qué estrategias son las mejores para hacerla; ii) la capacidad de planificar la forma en qué desarrollará la tarea y monitorear el propio aprendizaje mientras se la realiza la tarea; y iii) el desarrollo de la motivación para realizar la tarea correctamente con base en las propias habilidades para conseguirlo.

Estos logros se manifestaron en las evidencias de aprendizaje obtenidas de cada sesión de implementación, así como en los comentarios generados por los estudiantes en el grupo focal final, según los cuales:

- i) Aprendieron estrategias de lectura literal como responder a los interrogantes qué sucedió, quién lo hizo, dónde, etc.; estrategias de lectura inferencial como leer títulos y mirar dibujos para inferir el tema que el autor quiere tratar en el texto; y estrategias de lectura crítica, como hacer resúmenes y emitir juicios de valor u opiniones sobre lo leído.
- ii) Manifestaron que sus hábitos de lectura mejoraron, aunque ninguno hizo referencia a la frecuencia de lectura, es decir, según las respuestas no es evidente que los participantes ahora lean más en sus tiempos libres, sin embargo, sí se evidenció que cambió la forma en la que abordan un texto. Sin embargo, esto debe ser estudiado más a fondo considerando que al evaluar el diario reflexivo, los estudiantes demostraron ir perdiendo la motivación al pasar el tiempo, pues las reflexiones se fueron volviendo más cortas y superficiales, inclusive un grupo las dejó de hacer.

- iii) Aumentó su motivación hacia la lectura, dado que ahora se sienten más confiados al leer. De igual forma expresaron que las estrategias de lectura aprendidas podrán servirles en un futuro, lo que también los anima a seguir leyendo.

Conclusiones

A continuación se enuncian las conclusiones de este estudio cualitativo y diseño investigación-acción en el aula, derivadas de los resultados anteriormente discutidos. Las conclusiones que siguen pretenden informar si se cumplieron los objetivos planteados inicialmente. Se quiere que los logros obtenidos sean replicados y mejorados, y que para aquellos aspectos que no se hayan logrado, se desarrollen otras investigaciones donde se diseñen e implementen estrategias innovadoras con uso de TIC, que puedan adaptarse a cualquier contexto y a las necesidades de los posibles participantes.

- Se diagnosticaron los hábitos, estrategias de lectura, nivel de lectura y uso de TIC que los estudiantes tenían de manera previa a la implementación y los que el docente promovía desde su rol como motivador y modelo lector. Por medio del grupo focal inicial y entrevista docente, respectivamente.
- A partir del diagnóstico, se hicieron hallazgos que se consideraron para lograr el diseño de una UDD en Genially que permitiera orientar la lectura crítica en los estudiantes, a través de estrategias de lectura y estrategias metacognitivas. Estas últimas a través de un diario reflexivo en padlet, donde los estudiantes pudieron consolidar sus reflexiones en torno a las estrategias aprendidas y aplicadas; los retos, ventajas y oportunidades de mejora de la implementación; y el uso de las TIC para la lectura. Algunos de estos hallazgos fueron:

- Según los resultados de las pruebas Educar para Avanzar, el grado cursado por los estudiantes no influye en su competencia de lectura crítica.
- Según los resultados de las pruebas Educar para Avanzar, todos los estudiantes obtuvieron no más de 7 respuestas correctas por cada 10 preguntas en los niveles de lectura literal, inferencial y crítica.
- Para todos los cursos el nivel inferencial fue el de resultados menos favorables.
- Los estudiantes manifestaron sentirse mayormente familiarizados con los textos narrativos y en menor medida con textos argumentativos y con géneros como noticias deportivas y la poesía.
- Los estudiantes mencionaron que llevan a cabo estrategias de lectura literal como analizar el título de manera previa, buscar una palabra desconocida o subrayar ideas importantes, pero no llevan a cabo estrategias de lectura inferencial o crítica como establecer relaciones entre lo leído y sus conocimientos previos, utilizar organizadores gráficos o generar espacios de discusión sobre el tema leído. Esto indicó una vez que las actividades a diseñar debían ser progresivas, dado que para llegar a un nivel crítico había que afianzar el nivel inferencial.
- Los estudiantes tienen poco acceso a las tecnologías por fuera del plantel educativo y si lo tienen, no lo utilizan para leer sino para navegar por redes sociales.

- Se logró la implementación de la UDD diseñada, considerando las características del grupo focalizado, las necesidades de los estudiantes y los retos contextuales.
- Por medio de las actividades de implementación se pusieron en práctica estrategias de lectura crítica de textos narrativos, argumentativos y expositivos. Se logró generar evidencias de aprendizaje sobre la lectura de cada una de estas tipologías textuales.
- Las evidencias de aprendizaje permitieron evaluar la implementación de la UDD, en conjunto con el grupo focal final donde los estudiantes manifestaron haber incrementado el uso de las estrategias de lectura y la reflexión/autorregulación sobre ellas; los hábitos de lectura relacionados con la forma como se aborda un texto; y la motivación por la lectura. También, los participantes reconocieron a las TIC como elementos motivacionales y didácticos para implementar estrategias de lectura, aunque mencionaron que las orientaciones del docente son necesarias para evitar distracciones.
- Las evidencias de aprendizaje demuestran que se logró orientar a los estudiantes hacia la adquisición de nuevas estrategias de lectura, tanto literal, como inferencial y crítica. Sin embargo, respecto al uso metacognitivo de estas estrategias (reconocimiento de la que mejor aplica, monitoreo de su aplicación y regulación) no se obtuvieron resultados concluyentes. Esto último debe ser estudiado más a fondo considerando que al evaluar el diario reflexivo, los estudiantes demostraron ir perdiendo la motivación al pasar el tiempo, pues las reflexiones se fueron volviendo más cortas y superficiales, inclusive un grupo las dejó de hacer.

Recomendaciones

Antes de finalizar, se sugieren algunas recomendaciones con base en los resultados y las conclusiones a las que se llegó luego de realizar el presente estudio. Como es notorio, estas recomendaciones se dirigen a futuros investigadores; actores educativos en general; ministerio y secretarías de educación; y al cuerpo docente, directivo y administrativo de la maestría en Educación mediada por TIC de la Universidad del Norte.

- A futuros investigadores:
 - considerar las características contextuales para el diseño de las actividades a implementar. Especialmente en los contextos rurales donde los retos se incrementan.
 - Seguir generando estrategias de innovación pedagógica en los contextos rurales y en especial aquellos bajo la modalidad de postprimaria rural, en aras de encontrar y/o crear soluciones para las problemáticas educativas de esta población.
 - Considerando que varias investigaciones demuestran una correlación entre el desempeño lector y factores socioeconómicos de los participantes, realizar en futuras investigaciones una caracterización de la población estudiantil objeto de estudio, con el ánimo de identificar si existen factores socioeconómicos que inciden en el desarrollo de la competencia de lectura crítica de los individuos,

en aras que se puedan crear estrategias que atiendan las particularidades halladas.

- Disponer un mayor tiempo de implementación, considerando el carácter innovador de las investigaciones con uso de TIC, que requieren tiempo para su apropiación.
- Antes de la implementación, realizar sesiones de reconocimiento de la herramienta a utilizar.
- Al rector y docentes:
 - Promover espacios curriculares o extracurriculares que permitan el desarrollo y motivación de la lectura crítica. Así como el uso de TIC para formar niños, niñas y jóvenes competentes para la sociedad.
 - Involucrar a las familias para motivar la lectura desde los hogares.
 - Ser lectores “modelo” para los estudiantes.
- A las secretarías y Ministerio de Educación:
 - Es importante que se siga procurando la conectividad mediante el equipamiento del Centro Educativo Playoncitos, y la creación de puntos wi-fi en otras zonas circundantes.
 - Generar espacios de formación docente para el uso correcto de las TIC en entornos educativos.

- Al cuerpo administrativo, docente y estudiantil del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad del Norte:
 - Promover y apoyar investigaciones futuras enfocadas en generar propuestas o estrategias innovadoras con uso de TIC que fomenten el desarrollo de la competencia en lectura crítica, siendo esta necesaria para el éxito académico, la vida laboral y el desarrollo de los individuos en la sociedad. De igual forma, el afianzamiento de esta competencia contribuirá a mejorar los resultados institucionales en pruebas estatales, como las pruebas Educar para Avanzar y pruebas Saber.

Referencias

- Abaunza, G. (2015). *Diseño y evaluación de un programa para el aprendizaje del idioma inglés en escuelas rurales de Colombia, mediante la integración de las TIC: estudio de caso*.
<https://bit.ly/3BInByO>
- Álvarez, S. & Grajales, G. (2021). *Implementación de Estrategias Cognitivas y Metacognitivas en el Fortalecimiento de la Lectura Crítica*. <http://hdl.handle.net/11371/4405>
- Arbeláez, M (2014). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación*. Investigaciones Andina
- Ávila-Vásquez, M., & López, J. (2021). El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria. *Discusiones Filosóficas*. 22(39), 135-155. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.8>
- Aziz, I. (2014). Definición etimológica de didáctica. Objetivos. Componentes [Diapositiva de Slideshare]. <https://bit.ly/2m5t0v4>
- Bachelet, M. (2018). *Carta Abierta de la Alta Comisionada de la ONU sobre la integración de los derechos humanos en la acción climática*. Interamerican Association for Environmental Defense - AIDA. <https://aida-americas.org/es/recurso/carta-de-la-alta-comisionada-de-la-onu-para-los-derechos-humanos>
- Ballesteros, I. (s.f.). *Cuando la naturaleza se enfada*. Encuentos.
<https://www.encuentos.com/cuentos-de-medio-ambiente/cuando-la-naturaleza-se-enfada/>
- Bandura, A. (1997). *Self -efficacy: The Exercise of Control*. Cambridge University Press.

- Batanero, J., Montenegro, M., Fernández, J., & Román, P. (2021). Impact of ICT on Writing and Reading Skills: A Systematic review (2010-2020). *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*. 14(2), 1-12. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.34055>
- Cabero, J., Piñero, R., & Reyes, M. (2017). Material Educativo Multimedia para el Aumento de Estrategias Metacognitivas de Comprensión Lectora. *Perfiles Educativo*, 40(159), 144-159. <https://bit.ly/3A1PfEk>
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3RzGI3a>
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa (1a. ed.)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- CER Playoncitos. (2020). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Coronel, A. & Trujillo, M. (2020). *La gamificación como estrategia pedagógica para dinamizar procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura crítica en el grado cuarto de primaria*. <https://bit.ly/3ACekHJ>
- Cubides, C., Rojas, M. & Cárdenas-Soler, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*. 12 (2), 184-197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Cunningham, D. (2010). *Climate Change* [Traducción]. Naukas. <https://naukas.com/2011/02/07/el-cambio-climatico-explicado-en-comic/>
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo: Pacto por*

Colombia, *Pacto por la Equidad*. <https://bit.ly/3bICZ3r>

Diccionario Actual (Ed.) (n.d.). ¿Qué es didáctica?. <https://bit.ly/3RDAteH>

Diccionario Etimológico Castellano en línea (Ed.) (n.d.). *Didáctico*. <https://bit.ly/3daZK0m>

Flores, J. (2020). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora*. Compás.

<https://bit.ly/3eGQrpl>

Friedman, L. (Noviembre 3, 2022). *¿Qué es la COP27? Y más preguntas sobre la gran cumbre climática de la ONU*. The New York Times.

<https://www.nytimes.com/es/2022/11/03/espanol/cop27-que-es.html>

Garon-Carrier, G., Boivin, M., Guay, F., Kovas, Y., Dionne, G., Lemelin, J.-P., Séguin, J.R.,

Vitaro, F. and Tremblay, R.E. (2016). Intrinsic Motivation and Achievement in

Mathematics in Elementary School: A Longitudinal Investigation of Their Association.

Child Dev, 87: 165-175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12458>

Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano C. (2020). *¿Cómo hacer lectura crítica?*. Fondo de

publicaciones. <https://bit.ly/3etwzGs>

Gómez, M. & Bárcena, P. (2022). Students' Perceptions of the Use of Book Trailers to Promote

Reading Habits and Develop Digital Competence in Primary Education. *Investigaciones*

sobre lectura, 17(1), 67-82. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14304>

Grande, M., Cañon, R., & Cantón, I. (2016). Tecnologías de la información y la comunicación:

Evolución del concepto y características. *International Journal of Educational Research*

and Innovation (IJERI), 6, 218-230. <https://bit.ly/2sdR5iu>

Greedos San Diego Cooperativa. (s.f.). *El Viaje de Kirima*. <http://www.kirima.es/Kirima.html>

Greenpeace. (s.f.). *Efectos del cambio climático en el medio ambiente*.

<https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/cambio-climatico/asi-afecta-el-cambio-climatico/efectos-del-cambio-climatico-en-el-medio-ambiente/>

Guevara, W., Nemeguén, A., & Nemeguén, J. (2021). *Desarrollo de Competencias en Lectura Crítica a través de la Herramienta TIC OVA en Estudiantes de Séptimo Grado, en la Institución Educativa IED Alonso Ronquillo de Medina Cundinamarca*.

<https://bit.ly/3QWY2hP>

Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://bit.ly/3U5xGwl>

Heredia, H., & Romero, M. (2019). Técnicas para la evaluación de la lectura y las tic: Tres cuestionarios para su diagnóstico. *Campo Abierto*, 38 (1), 45-63.

<http://doi.org/10.17398/0213-9529.38.1.45>

Hernández-Carrera, R.M. (2019). Fundamentación de la didáctica como disciplina pedagógica aplicada. In Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), *Didáctica General* (pp. 1-26).

<https://bit.ly/3d6MqL0>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. <https://bit.ly/2x9LNrx>

Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151–179.

<https://doi.org/10.3102/00346543070002151>

Hochman, V. (2019). *Intervención para la Mejora de la Metalectura en Lengua y Literatura en 2° de Bachillerato*. <https://bit.ly/3A4rv2y>

Huidobro, J. (2007) *Tecnologías de información y comunicación*. <https://bit.ly/3AE8Jk9>

Icfes. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11.º, Saber TyT y Saber Pro*. Dirección de Evaluación Icfes. <https://bit.ly/3vMy3Bn>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Icfes. (2022). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11º 2021*. <https://bit.ly/3dfPsfC>

Instituto de Estudios en Educación (s.f.). Grupos de Investigación. Universidad del Norte. <https://www.uninorte.edu.co/web/instituto-de-estudios-en-educacion/grupos-de-investigacion>

Jaramillo, P., Castañeda, P., & Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12 (2), 159-179.

Kember, D. (2016). *Understanding the Nature of Motivation and Motivating Students through Teaching and Learning in Higher Education*. Springer.

León, J., & Tapia, T. (2013). Educación Con Tic Para La Sociedad Del Conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 14(2), 2–12. <https://bit.ly/3de8hzy>

Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13 (1), 49-64.

<https://bit.ly/3cbDPGk>

Martínez-Miguélez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9 (1), 123 – 146. <https://bit.ly/2HErgiU>

McClelland, M.M., & Cameron, C.E. (2011). Self-regulation and Academic Achievement in Elementary School Children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>

Medellín, M., & Gómez, J. (2018). Uso de las tic como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 12 - 21. <https://bit.ly/3d62yMB>

Mejía, N., García, D., Erazo, J., & Narváez, I. (2020). Genially como estrategia para mejorar la comprensión lectora en educación básica. *Cienciamatria*, 6(3), 520-542.

<https://bit.ly/3qvXHY8>

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339 – 355.

Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J., & Serna, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 4-18. <https://bit.ly/3QWLSoZ>

Michalsky, T (2013) Integrating Skills and Wills Instruction in Self-Regulated Science Text Reading for Secondary Students. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1846-

1873. DOI: 10.1080/09500693.2013.805890

Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., & Cruz, M. (2022). The Relationship between Metacomprehension and Reading Comprehension in Spanish as a Second Language. *Psicología Educativa*, 28 (1), 23-29. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Curso de lectura crítica: Estrategias de Comprensión Lectora*. <https://bit.ly/2vjHmtC>

Ministerio de Medio Ambiente y Agua de Ecuador. (2011). *Historieta Mariquita y el cambio climático*.

<https://drive.google.com/file/d/1FPVlnCJOfU5HDXFOBm5mQFakLxFNak18/view>

Mlambo-Ngcuka, P. (2017). *Fast-forward progress: Leveraging Tech to Achieve the Global Goals*. International Telecommunication Union. <https://bit.ly/3Sy8YUQ>

Moncada, C. (2018). *Implementación de una Secuencia Didáctica para Desarrollar la Lectura Crítica a través del Cuento*. <https://bit.ly/3AhY6SK>

Montero, P. (2018). *Los diarios de aprendizaje, una herramienta para reflexionar sobre el propio aprendizaje* [Entrada de Página Web]. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios. <https://bit.ly/3xor6aJ>

Morales, J. (2018). Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 175-192.

<https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.010>

Moreno, J., Arbulú, C. & Montenegro, L. (2022). La Metacognición como Factor de Desarrollo

de Competencias en la Educación Peruana. *Revista Educación*, 46(1), 1-17.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.43724>

Ocampo, D., Reyna, S., & Vaca. (2013). El diario de aprendizaje como herramienta para desarrollar la autonomía del estudiante de la Licenciatura Enseñanza del Idioma Inglés.

<https://bit.ly/3S2y6Sp>

Ozturk, N. (2022). A Pedagogy of Metacognition for Reading Classrooms. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(1), 162-172.

<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.162>

Pardo, A., Díaz, A., Hernández, J., & Silva, C. (2022). *Genially como elemento Motivacional en el proceso de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto (1) de la Institución Educativa La Candelaria de la ciudad de Medellín, Antioquia.* <https://bit.ly/3quRPyp>

Pérez, D., & Hospital, J. (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado. *Entramados: Educación y sociedad*, 1, 313-321. <https://bit.ly/3qyNdqV>

Pictoline. (2022). *Rebelión o extinción* [Infografía]. Pictoline.

<https://www.pictoline.com/?dir=next&bg=EBEBE7>

Pino, E. & Ramos, C. (2021). *Mejoramiento de las competencias en lectura Crítica de los estudiantes del grado 10°2 de la Institución Educativa José Eusebio Caro de Ocaña a través de Objetos Virtuales de Aprendizaje: Classroom y Formulario de Google.*

<https://bit.ly/3QCvytS>

- PNUD. (2020). *COVID-19: El desarrollo humano va camino de retroceder este año por primera vez desde 1990*. <https://bit.ly/3dfMeZy>
- Rangel, A., Zambrano, O., Rueda, Y. & Niño, F. (2017). Habilidades para el siglo XXI, nuevos contextos, nuevas capacidades... ¿está preparado el maestro colombiano?. *Boletín Virtual*, 6(2), 135 -138. <https://bit.ly/3PpTHma>
- RAE (Ed.) (2021). *Lectura*. En *Diccionario de la lengua española* (2021). <https://bit.ly/3QW5SZ0>
- Rojas-Ospina, T., & Valencia-Serrano, M. (2021). Estrategias de autorregulación de la motivación de estudiantes universitarios y su relación con el ambiente de clase en asignaturas de matemáticas. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(1), 47-62. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2021.24.1.5>
- Ruíz Martín, H. (2020). *Aprendiendo a aprender*. Penguin Random House Grupo Editorial. Barcelona.
- Salazar, C., Alfaro, D., & Jurado, D. (2005). La metacognición en el diseño instruccional de e learning. <https://bit.ly/3QDkQTT>
- Sanabria, B. (2018). *Propuesta didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica y el pensamiento crítico*. <https://bit.ly/3T9be5g>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <https://bit.ly/3P0t0UQ>
- Schunk, D.H., Pintrich, P.R. & Meece, J.L. (2013). *Motivation in Education: Theory, Research,*

and Applications, 4th Edition. Pearson

Scott, C. (2015). *El Futuro del Aprendizaje 2 ¿Qué Tipo De Aprendizaje Se Necesita En El Siglo XXI?*. UNESCO, 1–19. <https://bit.ly/3P8iIls>

Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (2017). *Educación en la era digital.* Pandora.

<https://bit.ly/2KhPkvg>

Silva, Y., Serrano, F., y Medina, N. (2019). La Lectura crítica mediada por las TIC en el contexto educativo. *Educación y Ciencia*, (22), 263-277. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10051>

Slavin, R.E. (2018). *Educational Psychology. Theory and Practice.* Pearson.

<https://bit.ly/3PCIC1g>

Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240.

<https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>

Stirling, D. (2013). Motivation in Education. *Aichi Universities English Education Research Journal*. 29. 51-72.

Sunkel, G. (2021). Las TIC en la educación en América Latina: Visión Panorámica. En Organización de Estados Iberoamericanos (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). Santillana. <https://bit.ly/3BxvM0c>

Tovar, A. (2017). *Didáctica de la Lectura, Metacognición y Estilo Cognitivo.*

<https://bit.ly/3AASnZj>

- Tadele, Y. (2019). Critical Reflection as Motivational Strategy of Learning Critical Reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (4), 683-691.
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1004.03>
- Vera, S. (2017). Reading motivation and reading habits of future teachers. *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 85-96. <https://bit.ly/3SW5mMn>
- Vidal, M. (2021). *Estrategias y recursos didácticos para fortalecer la lectura reflexiva y crítica en los estudiantes de séptimo año de la escuela de educación general básica manuela cañizares en el período 2019-2020*. <https://bit.ly/3QEsVRI>
- Villalba, M. & Holguín, M. (2019). *Fortalecimiento del proceso de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto grado de la institución educativa Juan Pablo I de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander*. <https://bit.ly/3R1GKzV>
- Webb, J. (2021). *Metacognition Handbook: A Practical Guide for Teachers and School Leaders*. John Cath Educational Ltd. <https://bit.ly/3dDRwhr>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). *Expectancy-value Theory of Achievement Motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- World Rainforest Movement. (2010). *Carta abierta a la Convención sobre el Cambio Climático*. <https://www.wrm.org.uy/es/articulos-del-boletin/carta-abierta-a-la-convencion-sobre-el-cambio-climatico>
- Wu, Lin., Valcke, M., & Van Keer, Hilde. (2019). Factors Associated with Reading Comprehension of Secondary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*,

19(4), 34-47. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.4.003>


Zabala-Vargas, S., Parra-Valencia, J., Lizcano-Reyes, R., Zabala-Vargas, J., & Lizcano, A.
(2019). Effect of Information and Communication Technologies in the Development of
Reading and Writing Skills. Experiences in Basic and Secondary Education in Colombia.

EDULEARN19 Proceedings (pp.7704-7712). IATED.

<https://doi.org/10.21125/edulearn.2019.1865>

Anexos

Anexo A. Formato de Diario de Campo

 <p>UNIVERSIDAD DEL NORTE</p> <p>FORMATO DE DIARIO DE CAMPO</p> <p>Maestría en Educación Mediada por TIC</p> <p>Propuesta de Innovación Pedagógica “Diseño e Implementación de una Unidad Didáctica en Genially para el afianzamiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Postprimaria Rural”</p>	
Fecha:	
Nombre del Observador:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:
Curso (s) observados:	
Número de estudiantes:	
Actividad observada:	
Objetivo de la actividad:	
Descripción	
Momento Inicial	
Durante la actividad	
Al finalizar la actividad	
Reflexión del observador:	
Reflexión del Investigador:	

Evidencias:

Anexo B. Formato de Grupo Focal Inicial

 FORMATO DE GRUPO FOCAL INICIAL Maestría en Educación Mediada por TIC Propuesta de Innovación Pedagógica “Diseño e Implementación de una Unidad Didáctica en Genially para el Afianzamiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Postprimaria Rural”	
Fecha:	
Nombre del Investigador:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Datos de los participantes			
Estudiante	Edad	Curso	Género
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
E6			
E7			
E8			

Categoría 1: Opiniones, creencias y hábitos sobre la lectura

1. ¿Te gusta leer? E1 ___ E2 ___ E3 ___ E4 ___ E5 ___ E6 ___ E8 ___

2. Discusión: ¿Qué es leer?

3. Discusión: ¿En la escuela te asignan lecturas?, ¿en qué materias?, ¿Qué tipo de lectura asignan en la escuela?, ¿me gustan esas lecturas?

4. Discusión: ¿leo en mis tiempos libres?, ¿Qué tipo de textos (poesía, cuentos, artículos de opinión, cómics ...)?, ¿en qué formatos (libro, periódico, revista, físicos, digitales...)?

5. Discusión: ¿mis padres o familiares me motivan a leer?, ¿veo a mis padres o familiares leyendo?

6. Discusión: ¿mis profesores me motivan a leer?, ¿veo a mis profesores leyendo?

Categoría 2: Estrategias de Lectura

7. ¿Qué tipos de texto conoces?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

8. ¿Qué haces cuando no comprendes el significado de las palabras dentro de un texto?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

9. Discusión: ¿Crees que entender el título de un texto da ideas sobre lo que va a tratar el texto?

10. Discusión: ¿qué hago para preparar mi espacio a la hora de leer? (ej: me voy a un espacio sin ruido, apago cualquier dispositivo que esté ocasionando ruidos, pongo música relajante, tengo una hora preferida para leer)

11. ¿Cuáles de las siguientes actividades ejecuto durante la lectura?

A1. Me detengo para buscar el significado de las palabras que no entienda

E1___ E2___ E3___ E4___ E5___ E6___ E7___ E8___

A2. Re-leo algún fragmento que no haya comprendido

E1_____ E2_____ E3_____ E4_____ E5_____ E6_____ E7_____

E8_____

A3. Subrayo las ideas importantes

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A4. Establezco relaciones entre lo que leo y mis conocimientos previos

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A5. Voy imaginando el contexto de la lectura

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A6. Voy representando gráficamente lo leído

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A7. Otras:

12. ¿Cuáles de las siguientes actividades ejecuto después de la lectura?

A8. Discuto con otra persona (compañeros, familiares, profesores) sobre lo leído

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A9. Identifico lo que me gustó y no me gustó de la lectura

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A10. Reflexiono sobre lo leído

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A11. Pregunto sobre las ideas que no me quedaron claras y me atrevo a responder las preguntas que otras personas hacen sobre la lectura

E1 _____ E2 _____ E3 _____ E4 _____ E5 _____ E6 _____ E7 _____
E8 _____

A12. Otras:

Categoría 3: Uso de tecnologías para la lectura

13. ¿Tienes conectividad en tu casa? ¿por medio de qué dispositivos?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

14. ¿Utilizas los dispositivos tecnológicos para leer o para realizar otras actividades?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

15. ¿Qué redes sociales utilizas? (Facebook, Instagram, WhatsApp, Tiktok, YouTube, otra)

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6,;

E7:

E8:

16. Discusión: ¿conoces la herramienta genially?

17. ¿Como te sientes con el manejo de las herramientas tecnológicas, por ejemplo, con la manipulación de computadores?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

Categoría 4: Expectativas de Aprendizaje

18. ¿Qué piensas que vas a aprender o afianzar con esta propuesta de investigación?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

19. ¿Qué tipo de actividades te gustaría que se realizasen para afianzar la lectura crítica?

E1:

E2:

E3:

E4:


E5:

E6:

E7:

E8:

Anexo C. Formato de entrevista del docente

 FORMATO DE ENTREVISTA PARA EL DOCENTE <i>Adaptado de Heredia & Romero (2019)</i> Maestría en Educación Mediada por TIC Propuesta de Innovación Pedagógica “Diseño e Implementación de una Unidad Didáctica en Genially para el Afianzamiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Postprimaria Rural”	
Fecha:	
Nombre del Investigador:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Datos del Docente			
Docente	Años de Enseñanza	Asignaturas que imparte	Género
D1			
D2			

1. ¿Qué son para ti las TIC?

2. ¿Utilizas las TIC en el aula?

3. ¿Con qué frecuencia?

4. ¿Para qué las utilizas?

5. ¿Qué herramientas TIC utilizas y para qué?

6. ¿Crees que el uso o no uso de las TIC ha repercutido en tu ejercicio docente?, ¿De qué manera?

7. ¿Has tenido alguna formación en la incorporación de las TIC en el aula?

8. ¿Qué elementos crees que deben tenerse en cuenta para una exitosa integración de las TIC en el aula?

9. ¿En tus clases, dedicas tiempo a trabajar la lectura?

10. ¿Con qué frecuencia introduces actividades de lectura en tu enseñanza?

11. ¿Qué tipo de lectura promueves? (Descriptivo, Narrativo, Argumentativo y/o Expositivo)

12. ¿Utilizas las TIC para promover los procesos lectores?

13. ¿Cómo crees que influye el uso de TIC en el proceso lector de tus estudiantes?

14. ¿Qué estrategias de lectura utilizas o enseñas a tus estudiantes?

15. ¿Cómo crees que influye la motivación en el afianzamiento de la lectura crítica de tus estudiantes?

16. ¿Cómo crees que influye la metacognición en el afianzamiento de la lectura crítica de tus estudiantes?

17. ¿Qué expectativas tienes respecto a esta investigación?

18. ¿Tienes alguna otra opinión u observación?

Anexo D. Rúbrica de evaluación cualitativa para el diario de aprendizaje



Rúbrica de evaluación cualitativa para diario de aprendizaje
Adaptación de Montero, 2018
Maestría en Educación Mediada por TIC
Propuesta de Innovación Pedagógica “Diseño e Implementación de una Unidad Didáctica en Genially para el Afianzamiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Postprimaria Rural”

Criterios de Evaluación	Superior	Alto	Básico
Metacognición	La reflexión incorpora una correcta descripción de las actividades realizadas en la sesión, así como de los aprendizajes obtenidos, los sentimientos identificados, las fortalezas, oportunidades de mejora y expectativas	La reflexión incorpora de manera incipiente la descripción de las actividades realizadas en la sesión, así como de los aprendizajes obtenidos, los sentimientos identificados, las fortalezas, oportunidades de mejora y expectativas	La reflexión es incompleta, no incluye todos los elementos solicitados, se realiza como un mero trámite.
Lectura	Dentro de su reflexión habla claramente de las estrategias de lectura aplicadas y de la comprensión que	La reflexión no incluye con claridad las estrategias de lectura aplicadas ni aborda de manera explícita aspectos sobre su propia	La reflexión no incluye ningún aspecto relacionado con el proceso lector

	tuvo sobre los textos abordados.	comprensión de los textos trabajados	
Uso de TIC	Manifiesta seguridad y comodidad con el uso de los recursos digitales empleados	Aunque no manifiesta seguridad y/o comodidad con el uso de los recursos digitales, por lo menos introduce este aspecto dentro de su reflexión	La reflexión no contiene aspectos relacionados con el uso de los recursos educativos digitales
Autorregulación	Hay una reflexión para cada día de trabajo y siempre involucra los elementos solicitados en las instrucciones del diario	No hay una reflexión para cada día de implementación y tampoco involucra todos los elementos solicitados en las instrucciones del diario	No hace reflexiones
Formato y redacción	La reflexión está organizada y bien redactada; se pueden entender todas las ideas del estudiante	No es posible entender las ideas del estudiante a cabalidad, ya que la organización y/o la redacción de la reflexión no es la más óptima	No es posible entender la reflexión del estudiante

Anexo E. Formato de Grupo Focal Final

 FORMATO DE GRUPO FOCAL FINAL Maestría en Educación Mediada por TIC Propuesta de Innovación Pedagógica “Diseño e Implementación de una Unidad Didáctica en Genially para el Afianzamiento de la Lectura Crítica en Estudiantes de Postprimaria Rural”	
Fecha:	
Nombre del Investigador:	
Hora de inicio:	Hora de finalización:

Datos de los participantes			
Estudiante	Edad	Curso	Género
E1			
E2			
E3			
E4			
E5			
E6			
E7			
E8			

Categoría 1: Incidencia de la aplicación sobre el proceso lector

-
1. ¿Crees que las actividades realizadas influenciaron en tus habilidades para la comprensión de textos hasta un nivel crítico?
-

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

2. ¿Qué aprendizajes, habilidades y/o competencias desarrollaste con las actividades?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

3. ¿Ahora te sientes más optimista o seguro a la hora de enfrentarte a un texto o a una prueba de comprensión de textos?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

4. ¿Crees que los aprendizajes, habilidades y/o competencias desarrolladas te servirán en un futuro?, ¿De qué forma?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

5. ¿Las actividades realizadas tuvieron alguna influencia en tus hábitos de lectura?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

Categoría 2: Adquisición de estrategias para la lectura

6. ¿Qué nuevas estrategias de lectura adquiriste con las actividades?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

7. ¿Te resultan útiles las nuevas estrategias aprendidas?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

8. ¿Cuál o cuáles estrategias seguirás aplicando de ahora en adelante a la hora de leer?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

Categoría 3: Uso de tecnologías para la lectura

9. ¿Qué piensas de los recursos digitales utilizados?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

10. ¿Crees que el uso de Genially influyó en el afianzamiento de tus competencias lectoras?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

11. ¿Crees que los resultados serían diferentes si las actividades se hubieran desarrollado sin ayuda de recursos digitales?, ¿De qué forma?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

12. ¿Crees que de ahora en adelante el uso que le das a las TIC cambiara?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

Categoría 4: Expectativas de Aprendizaje

13. ¿Se cumplieron las expectativas que tenías con esta investigación?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

14. ¿Qué fue lo que más te gustó y lo que menos te gustó de las actividades?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

15. ¿Tienes alguna recomendación?

E1:

E2:

E3:

E4:

E5:

E6:

E7:

E8:

Anexo F. Resultados pruebas Educar para Avanzar

Grado sexto																				
Nivel ^a	literal	crítica	literal	inferencial	crítica	inferencial	inferencial	inferencial	inferencial	inferencial	inferencial	literal	inferencial	literal	crítica	crítica	literal	crítica	crítica	inferencial
Dificultad ^b	Fácil	Muy Fácil	Fácil	Moderada	Moderada	Difícil	Fácil	Fácil	Difícil	Difícil	Fácil	Fácil	Moderada	Muy Fácil	Fácil	Moderada	Moderada	Fácil	Difícil	Muy Fácil
Indicador ^c	1.2	3.4	1.2	2.4	3.1	2.2	2.5	2.3	2.6	2.5	2.4	1.2	2.4	1.2	3.2	3.2	1.1	3.4	3.4	2.4
	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
E5	C	D	D	C	D	B	B	C	C	A	A	A	B	B	B	A	B	C	C	A
E14	C	D	B	B	C	A	C	C	A	C	C	A	A	B	D	C	C	B	A	A
E13	A	D	D	D	D	A	B	C	B	A	A	A	B	B	B	A	B	C	B	A
Grado séptimo																				

	Nivel	Dificultad	Indicador	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
	Líteral	Fácil	1.1	C	B	D	C	B	B	B	A	B	A	A	B	C	A	B	C	C	C	B	C
	Inferencial	Fácil	2.3	C	C	D	C	B	B	A	C	D	C	C	B	C	A	D	C	B	B	A	C
	Líteral	Moderada	1.2	C	B	B	D	B	B	A	D	A	D	C	A	C	A	D	C	D	D	A	C
	Crítica	Fácil	3.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Fácil	3.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Muy Fácil	3.2	C	B	B	D	B	B	A	D	A	D	C	A	C	A	D	C	D	D	A	C
	Líteral	Moderada	1.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Muy Difícil	3.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Líteral	Muy Difícil	1.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Inferencial	Muy Difícil	2.3	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Fácil	3.3	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Inferencial	Fácil	2.3	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Líteral	Fácil	1.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Inferencial	Muy Fácil	2.4	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Inferencial	Fácil	2.3	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Líteral	Fácil	1.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Moderada	3.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Inferencial	Muy Difícil	2.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Líteral	Moderada	1.2	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
	Crítica	Fácil	3.4	C	B	D	C	B	B	D	D	C	D	C	B	C	A	A	C	C	A	A	C
Grado octavo																							

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18	Ítem 19	Ítem 20
E12	C	D	C	D	C	B	B	C	C	B	B	B	B	A	C	D	D	A	B	D
E10	A	A	D	A	C	B	B	C	B	B	A	A	B	A	C	D	A	C	C	B
E3	A	A	C	D	C	B	C	C	B	A	D	A	B	C	C	D	B	A	B	B
Grado noveno																				
Nivel	Inferencial	Crítica	Literal	Literal	Inferencial	Crítica	Crítica	Crítica	Inferencial	Inferencial	Literal	Literal	Crítica	Inferencial	Inferencial	Inferencial	Literal	Inferencial	Crítica	Crítica
Indicador	2.4	2.6	3.2	2.6	1.2	2.3	2.1	2.6	2.4	2.4	3.4	2.3	1.2	3.4	1.2	3.2	3.2	1.2	1.1	1.1
Dificultad	Fácil	Fácil	Fácil	Difícil	Muy Fácil	Muy Fácil	Fácil	Muy Fácil	Fácil	Fácil	Muy Difícil	Fácil	Fácil	Fácil	Muy Fácil	Muy Fácil	Muy Difícil	Fácil	Fácil	Difícil
Nivel	Inferencial	Inferencial	Crítica	Inferencial	Literal	Inferencial	Inferencial	Inferencial	Inferencial	Inferencial	Crítica	Inferencial	Literal	Crítica	Literal	Crítica	Crítica	Literal	Literal	Literal

Dificultad	Muy Fácil	Moderada	Difícil	Moderada	Muy Difícil	Moderada	Muy Difícil	Fácil	Difícil	Moderada	Muy Difícil	Moderada	Moderada	Difícil	Difícil	Moderada	Difícil	Difícil	Difícil	Moderada
Indicador	2.4	3.1	1.2	1.1	2.2	3.4	3.3	3.1	2.4	2.5	1.1	1.1	3.3	2.2	2.6	2.5	1.2	2.2	3.1	3.4
	ítem 1	Ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	ítem 13	ítem 14	ítem 15	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20
E15	B	A	D	A	C	B	B	B	B	B	C	C	B	C	B	D	B	C	C	D
E8	B	A	D	A	B	B	C	B	B	B	D	C	B	C	B	D	B	D	C	D
E2	B	O ^d	O	O	O	O	O	B	O	O	C	B	O	O	O	O	O	O	O	O
E11	B	A	C	A	C	B	C	A	D	B	B	C	B	D	A	D	C	D	B	D

Nota. Esta tabla presenta los resultados de la competencia lectora evaluada en las pruebas Educar para Avanzar para grado sexto a noveno. Los códigos E2 a E15 corresponden a participantes de esta investigación, E1 no realizó estas pruebas. Las casillas en naranja indican las respuestas correctas de cada estudiante.

^a La fila *nivel* indica el nivel de lectura evaluado en cada pregunta o ítem; en rojo se encierran las preguntas de nivel crítico, puesto que son las que conciernen a la investigación desarrollada.

^b La fila *dificultad* indica el nivel de dificultad de cada pregunta. Se observa que la dificultad incide en la cantidad de respuestas correctas por cada pregunta, es decir, en las preguntas con dificultad *Muy fácil* se obtuvo una mayor cantidad de respuestas correctas, contrario a las preguntas con dificultades *Difícil* y *Muy difícil*

^c La fila *indicador* corresponde a los criterios de evaluación definidos para esta prueba. Se pueden consultar estos indicadores en la Tabla 8 de este documento. Los indicadores 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4 evalúan el nivel de lectura crítica de los estudiantes, así: 3.1. Relaciona y evalúa el texto y el contexto; 3.2. Evalúa las ideas expresadas en un texto; 3.3. Relaciona y compara diferentes textos; 3.4. Infiere estrategias discursivas del texto. Los resultados muestran que incide más el nivel de dificultad de cada pregunta, que el indicador evaluado. Por ejemplo: para grado séptimo se evaluó el indicador 3.2 por medio de los ítems/preguntas 4, 5, 6, 8 y 17. Se podría pensar que si un estudiante tiene suficiencia en este indicador evaluativo entonces va a seleccionar la respuesta correcta para estas preguntas, sin embargo, se evidencia que las respuestas están condicionadas por el nivel de dificultad.

^d “O” indica que el estudiante no seleccionó ninguna respuesta

Anexo G. Formato de asentimiento dirigido a los participantes

FORMATO DE ASENTIMIENTO (MENORES PARTICIPANTES)

VERSIÓN 1

Título del estudio:

Desarrollo de una unidad didáctica en Genially para la orientación de la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural.

Investigadores principales:

Kathia M. Paternina Pérez

Entidad donde se desarrolla investigación:

Centro Educativo Rural Playoncitos. Abrego, Norte de Santander

Naturaleza y objetivo del estudio:

Naturaleza:

Cualitativa de investigación acción-educativa.

Objetivo del estudio:

El objetivo de esta propuesta de investigación pedagógica es diseñar e implementar una unidad didáctica en Genially que incorpore estrategias que le permitan a los estudiantes de básica secundaria participantes identificar y autorregular sus habilidades para la lectura crítica

Objetivo: ¿Por qué se está haciendo esta investigación?

Estoy realizando esta investigación porque el cuerpo docente de tu institución ha identificado algunas problemáticas asociadas con el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de básica secundaria del CER Playoncitos. Por tanto, para colaborar en su fortalecimiento, brindaré mi apoyo a partir de actividades planeadas en el presente estudio.

Elección de participantes: ¿Por qué me pide a mí?

Porque tú haces parte de la institución educativa focalizada en esta investigación, la cual está interesada en transformar las situaciones que se vienen presentando en torno a dificultades relacionadas con la competencia lectora a nivel institucional. En este sentido, me gustaría que participes en esta investigación dado que eres un actor muy importante en el proceso educativo y tus aportes nutrirán los resultados investigativos, como también servirán para tus avances en la lectura crítica.

La participación es voluntaria: ¿Tengo que hacer esto?

Tu participación en la propuesta de investigación es voluntaria, pero quiero aclararte que, aunque tus padres y/o acudientes estén de acuerdo con tu participación, eres libre de elegir si deseas colaborar o no. Sin embargo, es indispensable que si te vinculas al estudio debes interactuar activamente en el desarrollo de las actividades que propone la investigación, con el fin de obtener los resultados esperados.

Procedimientos: ¿Qué me va a suceder?

Al participar en esta investigación tendrás la posibilidad de realizar diferentes actividades a lo largo del proceso. En un primer momento, participarás de un grupo focal donde en compañía de tus compañeros de aula, podrás compartir tus apreciaciones y percepciones en torno a las actividades a realizar, también durante este ejercicio compartirás con tus compañeros, las estrategias que aplicas a la hora de leer, la frecuencia con la que lees, si te gusta o te motiva la lectura y el tipo de textos que sueles leer, entre otros. En un segundo momento, desarrollaremos una unidad didáctica con actividades que te permitirán afianzar tu competencia en lectura crítica. En un último momento, mediante un grupo focal determinaremos los avances y progresos que has adquirido en el fortalecimiento de la lectura crítica.

Riesgos: ¿Es esto malo o peligroso para mí?

En la presente investigación, no sucederán daños, cambios físicos o alteraciones psicológicas, debido a que, las acciones en las que estarás involucrado han sido diseñadas de acuerdo con tus características sociales y académicas.

Beneficios: ¿Hay algo nuevo que vaya a ocurrirme?

Los beneficios que obtendrás mediante tu participación en este estudio se reflejarán en el reflejarán en el fortalecimiento de la lectura crítica, una competencia transversal a todas las asignaturas y que por tanto incidirá en el progreso colectivo del grupo con relación a la calidad

educativa de la institución. No existen beneficios materiales o monetarios.

Incentivos: ¿Obtengo algo por participar en la investigación?

No existe ningún tipo de incentivo económico por participar en el proyecto, pero si tendrás la posibilidad de generar nuevos aprendizajes.

Confidencialidad: ¿Van a saber todos acerca de esto?

Esta investigación es de carácter confidencial, solamente los padres de familia y/o acudientes, estudiantes, directivos docentes y docentes vinculados en esta investigación conocerán sobre tu participación. Cabe señalar que tus resultados y datos personales, comportamentales y sociales se mantendrán de manera anónima protegiendo tu identidad.

Compensación: ¿Qué pasa si resultado dañado?

Las actividades desarrolladas se implementarán en el escenario escolar; en este sentido, no correrás riesgos y tampoco obtendrás compensaciones adicionales. Tendrás la satisfacción de trabajar colectivamente de una propuesta que busca el beneficio social.

Compartir los resultados: ¿Me informará de los resultados?

Los procedimientos a desarrollar en el estudio, al igual que, las conclusiones y resultados obtenidos serán compartidos con todos los actores implicados en el proceso.

Derecho a negarse o a retirarse de la investigación. ¿Puedo elegir no participar en la investigación? ¿Puedo cambiar de idea?

Es tu decisión si participas o no en el estudio. En el caso dado que, durante el desarrollo de la presente propuesta, quieras desistir, aceptaremos tu solicitud y se tendrán en cuenta las razones expresadas para tal decisión, con el fin de realizar mejoras.

A quién contactar: ¿Con quién puedo hablar para hacer preguntas?

Puedes hacerme preguntas ahora o más tarde. Para conversar acerca del proyecto, puedes contactar a:

Kathia Paternina Pérez al correo kathiap@uninorte.edu.co o al celular 3008829516.

Mg. Mónica Ordóñez al correo mpordonez@uninorte.edu.co o al celular 3008681775.

Mg. Heidy Correa Álvarez al correo cheidy@uninorte.edu.co o al celular 3012200438.

Datos del comité de ética en investigación que avala el proyecto:

Enf. Daniela Díaz Agudelo Presidente. Comité de ética en investigación en el área de la salud Universidad del Norte. Kilómetro 5 Vía Puerto Colombia. Bloque F primer piso. Tel 3509509 ext. 3493. Correo del Comité de Ética en Investigación: comite_eticauninorte@uninorte.edu.co, Página web del Comité: www.uninorte.edu.co/divisiones/salud/comite_etica.

Si elegiste ser parte de esta investigación, también te daré una copia de esta información para ti. Puedes pedir a tus padres que lo examinen si quieres.

Formulario de Asentimiento

“Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído la información) y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo.

Acepto participar en la investigación:

Solo si el niño/a asiente:

Nombre del participante	
Firma del participante	
Tipo y número de documento de identidad del participante	
Dirección de residencia del participante	
Fecha de diligenciamiento	


Nombre del testigo N° 1	
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	
Dirección de residencia del testigo	
Relación con el participante	
Fecha de diligenciamiento	

Nombre del testigo N° 2	
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	
Dirección de residencia del testigo	
Relación con el participante	
Fecha de diligenciamiento	

Declaración del investigador

Certifico que le he explicado al menor de edad la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que él o ella entiende en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que el menor de edad ha hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento. Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador	Kathia Marcela Paternina Pérez
Firma del investigador	
Tipo y número de documento de identidad del investigador	CC: 1018469813
Fecha (Día/mes/año)	09/sep/2022


Anexo H. Formato de asentimiento diligenciado (ejemplar)

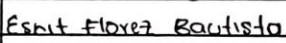
Formulario de Asentimiento

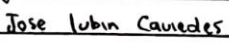
"Sé que puedo elegir participar en la investigación o no hacerlo. Sé que puedo retirarme cuando quiera. He leído esta información (o se me ha leído la información) y la entiendo. Me han respondido las preguntas y sé que puedo hacer preguntas más tarde si las tengo. Entiendo que cualquier cambio se discutirá conmigo.

Acepto participar en la investigación:

Solo si el niño/a asiente:

Nombre del participante	Adriana Rocío Tarazona Suárez
Firma del participante	
Tipo y número de documento de identidad del participante	T.I. 1010964456
Dirección de residencia del participante	Vereda el reposo
Fecha de diligenciamiento	09/09 / 2022

Nombre del testigo N° 1	Esmit Florez Bautista
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	CC 1005019226
Dirección de residencia del testigo	Vereda la isla
Relación con el participante	Vecino
Fecha de diligenciamiento	09-Septiembre-2022

Nombre del testigo N° 2	Jose Lubin Cavedes
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	CC 1090988272
Dirección de residencia del testigo	Vereda la isla
Relación con el participante	Vecino
Fecha de diligenciamiento	09-Septiembre-2022

Declaración del investigador

Certifico que le he explicado al menor de edad la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que él o ella entiende en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Anexo I. Formato de consentimiento dirigido a padres de familia y/o acudientes

**INFORMACIÓN PARA EL ACUDIENTE Y
FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PARTICIPACIÓN DE MENORES DE EDAD**

VERSIÓN 1.

Título del estudio:

Desarrollo de una unidad didáctica en Genially para la orientación de la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural

Investigador(es) principal(es): Kathia Marcela Paternina Pérez

Co-investigadora: Mónica Patricia Ordoñez Villa y Heidy Ester Correa Álvarez

Entidad donde se desarrolla la investigación:

Centro Educativo Rural Playoncitos, Sede Playoncitos. Abrego, Norte de Santander.

Introducción

Señor (a) padre/madre de familia y/o acudiente, soy estudiante de la Universidad del Norte y hago parte de la promoción VI de la Maestría en Educación Mediada por TIC. En la actualidad, estoy desarrollando una investigación en la institución educativa CER Playoncitos, donde su hijo/hija está adscrito en básica secundaria, bajo la modalidad Postprimaria Rural. Por esta razón, muy comedidamente, solicito su consentimiento para que el/ la estudiante participe en la presente investigación.

A continuación, encontrará información detallada sobre el proyecto y las acciones en las cuales participará su hijo/hija en el caso que usted considere pertinente. Además, es importante aclarar que, si su consentimiento es positivo, en alguna instancia del proceso le pediré a su hijo/hija que me permita tomar fotos, realizar videos o grabar audios para fines académicos. Igualmente, se tomarán evidencias de los instrumentos aplicados y de las actividades realizadas.

Si usted aprueba la participación de su hijo/hija, igualmente le preguntaré a él o ella si desea participar. Recuerde que puede discutir cualquier aspecto de este documento con su hijo/hija antes de firmarlo.

Naturaleza y objetivo del estudio:

Esta investigación consiste en la implementación de una unidad didáctica digital que contiene una serie de actividades pedagógicas que buscan el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes participantes.

Propósito

Este consentimiento tiene el propósito de solicitar su autorización para participar en el estudio de investigación: “Desarrollo de una unidad didáctica en Genially para la orientación de la lectura crítica en estudiantes de postprimaria rural”, que pretende afianzar las habilidades en lectura crítica de los participantes.

Procedimiento

Si usted acepta la participación de su hijo/hija, él o ella deberá vincularse a una serie de actividades que se describirán a continuación:

- En un primer momento, el estudiante participará en un grupo focal donde en compañía de sus compañeros de aula, podrán compartir sus apreciaciones, opiniones y percepciones en torno a la lectura y las TIC como mediadoras en el proceso lector. También, durante este ejercicio se consultará a los estudiantes sobre las estrategias que ellos aplican antes, durante y después de la lectura y sobre las expectativas que tienen con respecto a la propuesta de implementación (lo que esperan aprender o el conocimiento que esperan adquirir, el tipo de actividades que esperan o les gustaría realizar y el tipo de textos que les gustaría leer)
- En un segundo momento, el/la estudiante desarrollará una unidad didáctica digital con actividades para afianzar la lectura crítica de textos de todo tipo. Estas actividades se desarrollarán de manera colaborativa entre compañeros de clase. Durante el desarrollo de las actividades, los estudiantes llevarán un diario de aprendizaje donde anotarán sus percepciones, experiencias, gustos y disgustos de las actividades realizadas.
- En un último momento, el estudiante participará nuevamente de un grupo focal final donde comentará sus percepciones sobre las actividades realizadas, si siente que hubo

un afianciamento de sus habilidades en lectura crítica, lo que aprendió, entre otras.

Durante los tres momentos, el estudiante será observado para lo cual se utilizará un diario de campo diligenciado tanto por el investigador como por el docente de su hijo/hija, quien será también parte activa durante los momentos de esta investigación.

Riesgos asociados a la participación en el estudio.

La presente propuesta atiende lo dispuesto en el artículo 11° de la Resolución Número 008430 de 1993, vigente en Colombia que clasifica las investigaciones realizadas a seres humanos. De acuerdo con esta normativa, este estudio se ubica en la categoría 1, “Investigación sin riesgos”, puesto que, no genera daños físicos o alteraciones psicológicas a los participantes.

De esta forma, las acciones en las que estará involucrado su hijo(a) han sido diseñadas de acuerdo con sus características sociales y académicas para la aplicación de técnicas como entrevistas, cuestionarios, unidad didáctica digital, observación participante y grupos focales, que permitirán la recolección de la información sin afectar la integridad o aspectos sensitivos de la conducta de la población objeto de estudio.

Beneficios de la participación en el estudio.

Los beneficios que obtendrá su hijo(a) mediante su participación en este estudio se reflejarán en el fortalecimiento de la lectura crítica, una competencia transversal a todas las asignaturas y que por tanto incidirá en el progreso colectivo del grupo con relación a la calidad

educativa de la institución.

Voluntariedad

La participación es voluntaria, donde no se obliga a colaborar. Sin embargo, si usted autoriza la colaboración de su hijo/hija en la investigación, es indispensable que se integre activamente en el desarrollo de las actividades que propone la propuesta, con el fin de obtener los resultados esperados.

Cabe señalar, que, en el transcurso del desarrollo de la propuesta, los estudiantes tienen la libertad de continuar o retirarse del estudio, revocando el consentimiento, sin que su decisión genere prejuicios, rechazos e implicaciones académicas por parte de la investigadora.

Confidencialidad

Si usted admite la participación de su hijo(a) garantizamos que toda la información suministrada será manejada con absoluta confidencialidad, los datos personales del menor no serán publicados y se mantendrán de manera anónima protegiendo su identidad. Dando así cumplimiento, a lo establecido por el Congreso de Colombia (2012) mediante la ley 1581, donde señala la protección de los datos personales de los menores participantes.

De igual forma, se abarca el respeto por los valores humanos y los demás parámetros legales para la población infantil, que deben desarrollarse de acuerdo con los estamentos incluidos en la ley 1098 (2006) del código de Infancia y Adolescencia.

Adicionalmente, toda la información que arroje esta investigación será utilizada con fines netamente académicos, las investigadoras principales se harán responsable de la custodia

y privacidad de la información suministrada, organizada de forma digital y anónima, con un tiempo no mayor a dos años. Solo tendrán acceso a esta información el grupo investigador, el comité de ética que avala el estudio y/o los directivos docentes de la institución participante. Transcurridos los dos años, los datos recolectados serán eliminados en su totalidad.

Resultados

Durante la vigencia de la investigación, los resultados se compartirán en publicaciones, artículos y/o ponencias, entre otros, con el fin de nutrir las futuras investigaciones académicas. Es importante aclarar que toda la información personal permanecerá anónima.

Conflicto de interés del investigador

De acuerdo con el diseño y enfoque de la investigación, la investigadora hará parte del estudio, con apoyo del cuerpo docente, por lo tanto, no existen conflictos ni intereses asociados a la participación de los estudiantes. Cada participante es libre de expresar sus opiniones, dificultades e ideas con libertad sin que genere afectaciones en su desempeño académico, dado que las actividades del proyecto son aisladas a los procesos internos de la institución.

Contactos

Si tiene dudas sobre la participación del menor en el estudio puede comunicarse con la investigadora principal y las coinvestigadoras de esta investigación a través de los siguientes medios:

Kathia Paternina Pérez al correo kathiap@uninorte.edu.co o al celular

3008829516. Dirección: cra 7 # 62-43, Barrio Chapinero, Bogotá D.C.

Mg. Mónica Ordóñez Villa al correo mpordonez@uninorte.edu.co o al celular

3008681775. Dirección: Calle 43 # 32-100. Barranquilla/Atlántico.

Mg. Heidy Correa Álvarez al correo cheidy@uninorte.edu.co o al celular

3012200438. Dirección: Kilómetro 5 Vía, Puerto Colombia, Atlántico

Si tiene dudas con respecto a los derechos y deberes que tiene el menor como sujeto participante del estudio debe comunicarse con la Enf. Daniela Díaz Agudelo Presidente del Comité de ética en investigación que avala este proyecto, en este caso, el Comité de ética en investigación en el área de la salud Universidad del Norte. Ubicado en el Kilómetro 5 Vía Puerto Colombia. Bloque F primer piso. Tel: 3509509 ext. 3493. Correo electrónico del Comité de Ética en Investigación: comite_eticauninorte@uninorte.edu.co Página web del Comité: <https://www.uninorte.edu.co/web/comite-de-etica>.

He leído y entendido la información que se expone en este consentimiento y me han respondido las dudas e inquietudes surgidas. Doy mi consentimiento para que mi hijo/hija participe en el estudio. **Si** ___ **No** ___

Nombre del participante	
Firma del participante	
Tipo y número de documento de identidad del participante	
Dirección de residencia del participante	

Fecha de diligenciamiento	
---------------------------	--

Nombre del testigo N° 1	
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	
Dirección de residencia del testigo	
Relación con el participante	
Fecha de diligenciamiento	

Nombre del testigo N° 2	
Firma del testigo	
Tipo y número de documento de identidad del testigo	
Dirección de residencia del testigo	
Relación con el participante	
Fecha de diligenciamiento	


Declaración del investigador

Yo certifico que le he explicado al padre/madre/tutor del menor participante la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que él o ella entiende en qué consiste la participación de su hijo/hija, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que esta persona ha formulado le han sido contestadas en forma adecuada.

Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador 1	Kathia Marcela Paternina Pérez
Firma del investigador 1	
Tipo y número de documento de identidad del investigador 1	CC: 1018469813
Fecha (Día/mes/año)	09/sep/2022

Anexo J. Formato de consentimiento diligenciado (ejemplar)



He leído y entendido la información que se expone en este consentimiento y me han respondido las dudas e inquietudes surgidas. Doy mi consentimiento para que mi hijo/hija participen en el estudio. Si No

Nombre del participante	Edin Bocío Suarez P.
Firma del participante	Edin Bocío Suarez P.
Tipo y número de documento de identidad del participante	63540195 B/manga
Dirección de residencia del participante	Vereda Reposo
Fecha de diligenciamiento	09-09-2022

Nombre del testigo N° 1	Enit Florez Bautista
Firma del testigo	Enit Florez Bautista
Tipo y número de documento de identidad del testigo	CC 1005019220
Dirección de residencia del testigo	vereda la isla
Relación con el participante	vecina
Fecha de diligenciamiento	09-Septiembre-2022

Nombre del testigo N° 2	Jose Lubin Caviedes
Firma del testigo	Jose Lubin Caviedes A
Tipo y número de documento de identidad del testigo	CC 1090488277
Dirección de residencia del testigo	vereda la isla
Relación con el participante	vecinos
Fecha de diligenciamiento	09-Septiembre - 2022