

**LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRESIÓN LECTORA EN LAS
NIÑAS DE PRIMER GRADO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA
INMACULADA DE LA CIUDAD DE PEREIRA**

KATHERINE RODRIGUEZ VERA

ANA MARIA SALAZAR CRIOLLO

TATIANA SALAZAR MARIN

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

PEREIRA

2013

**LA INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA
COMUNICACIÓN PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS
NIÑAS DE PRIMER GRADO, DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA
INMACULADA DE LA CIUDAD DE PEREIRA**

KATHERINE RODRIGUEZ VERA

ANA MARIA SALAZAR CRIOLLO

TATIANA SALAZAR MARIN

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
INFANTIL**

Asesor:

MARTHA CECILIA ARBELAEZ GÓMEZ

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA**

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

CIUDAD Y FECHA _____, _____, _____.

PRESENTACIÓN

El siguiente proyecto se presenta como una prueba piloto, con la cual se pretende determinar la incidencia de una secuencia didáctica mediada por TIC, en la comprensión lectora de los estudiantes de los grados 1, 2, y 3 de tres instituciones educativas de la ciudad de Pereira (Ciudad Boquía, Remigio Antonio Cañarte, sede Providencia y La Inmaculada)

La propuesta se estructuró a partir del proyecto PEPE (Plataforma de Entornos Pedagógicos Especializados) empleado en Chile, en el marco del proyecto de intercambio de investigadores financiado por COLCIENCIAS Y CONICYT, código 511-3-123-14.

A esta propuesta inicial se le realizaron ajustes, desde una propuesta didáctica enmarcada en un modelo interactivo de comprensión lectora. A partir de los ajustes se diseñó una secuencia didáctica mediada por TIC, para generar transformaciones en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes. La secuencia se concretó en un diseño tecno-pedagógico, en el cual se enfatizó en los niveles, literal e inferencial de la comprensión lectora, y en los planos del relato, la historia y la narración correspondientes al texto narrativo, además en los procesos de interacción y en el uso de herramientas tecnológicas como el correo electrónico, las páginas de búsqueda y las herramientas básicas de edición.

El planteamiento de esta propuesta se justifica, desde los bajos desempeños que tienen los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión lectora, la necesidad de incorporar las TIC en el currículo, para contribuir a la formación de docentes y estudiantes, con miras a transformar las concepciones acerca del uso de las TIC, que trascienda la visión de meros instrumentos que por sí mismos garantizan el aprendizaje, a instrumentos mediadores a partir de los cuales se dé prioridad al proceso de construcción del aprendizaje del estudiante, desde el sentido y el significado.

La estrategia general fue diseñada a partir del trabajo colaborativo entre profesores de la universidad Tecnológica de Pereira, expertos, en la didáctica del lenguaje, en informática educativa y profesionales en el diseño de cursos virtuales, con formación de maestría y doctorado en las respectivas áreas; profesores, coordinadores académicos y encargados de las aulas de sistemas de las escuelas participantes, además del apoyo en la aplicación de la secuencia didáctica

mediada por TIC, de las siguientes estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil: Abadía Torres Gloria Milena, Arango Morales María Victoria, Betancourt Henao Jessica, Bueno Vergara Carolina, Camacho Marvid Carolina, Cañas Valencia Vivian, Cardona Sánchez Ángela María, Grisales Henao Lina Verónica, Jurado Diana Marcela, León Salazar Yenny, Loaiza Castaño Lina Marcela, López Álvarez Jessica María, Márquez Duran Laura Angélica, Mateus Paula Siomara, Pineda López Luisa Fernanda, Quiceno Gómez Natalia, Quintero Arango Esmeralda, Rivera Mercado Karen Gisela, Rodríguez Vera Katherine, Ruiz Loaiza Juliana, Sáenz Ana Milena, Salazar Criollo Ana María, Salazar Galeano Yazmin Sorelly, Salazar Marín Tatiana, Sánchez Otalvaro Eliana Marcela.

TABLA DE CONTENIDO

1. ÁMBITO PROBLÉMICO	11
2. OBJETIVOS.....	19
2.1 Objetivo general:.....	19
2.2. Objetivos específicos:.....	19
3. REFERENTE TEÓRICO	20
3.1 Lenguaje escrito	20
3.1.1 La comprensión lectora	20
3.1.2 El texto narrativo y su comprensión	24
3.1.3 Secuencia didáctica.....	28
3.2 Uso educativo de las TIC.....	32
3.3 Diseños tecno-pedagógicos	39
4. METODOLOGÍA	43
4.1 Tipo de investigación	43
4.2 Diseño	44
4.3 Población.....	44
4.4 Diseño Cuantitativo:.....	45
4.4.1 Hipótesis de trabajo.....	45
4.4.2 Hipótesis Nula	45
4.4.3 Variable Independiente:.....	46
4.4.4 Variable Dependiente:.....	49
4.4.5 Variables intervinientes:	53
4.4.6 Técnicas e instrumentos.....	53
4.5 Diseño Cualitativo.....	54
4.5.1Técnicas e instrumentos utilizados:.....	55
4.6 Procedimiento:.....	58
5. RESULTADOS.....	60
5.1 Análisis cuantitativo	60

5.1.1 Resultados de la comprensión lectora (Pretest)	61
5.1.1.1 Niveles de comprensión lectora (pretest)	62
5.1.1.2 Planos del texto narrativo (pretest).....	63
5.1.2 Resultados de comprensión lectora obtenidos en la prueba postest	65
5.1.2.1. Niveles de comprensión lectora (Postest)	66
5.1.2.2 Planos del texto narrativo (postest)	67
5.1.3 Comparación Pretest- Postest en cuanto a los niveles y a los planos del texto narrativo.....	69
5.1.3.1 Comparación Pretest- Postest (NIVELES DE COMPRENSIÓN)	69
5.1.3.2 Comparación pretest- postest (PLANOS DEL TEXTO).....	71
5.1.4 Síntesis de los instrumentos cuantitativos (pretest- postest).....	73
5.1.5. Prueba T- Student	74
5.1.6 Análisis de casos específicos	75
5.2 Análisis cualitativo	89
5.2.1 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a la docente.....	89
5.2.2 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a las estudiantes	92
5.3 Contrastación de resultados	100
6. CONCLUSIONES	102
7. RECOMENDACIONES	106
BIBLIOGRAFÍA	108
ANEXOS	113

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Muestra.....	46
Tabla 2 Operacionalización de la variable independiente.....	47
Tabla 3. Operacionalización de la variable dependiente.....	51
Tabla 4. Ejes evaluados en el test de comprensión lectora.....	55
Tabla 5. Categorías de la motivación.....	58
Tabla 6. Nivel de ubicación de las estudiantes en el pretest, según la puntuación.....	61
Tabla 7. Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los niveles literal e inferencial- pretest.....	62
Tabla 8. Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los planos del texto narrativo – pretest.....	64
Tabla 9. Niveles de ubicación de las estudiantes en el postest general	65
Tabla 10. Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los niveles literal e inferencial – postest.....	66
Tabla 11. Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los planos del texto narrativo – postest.....	67
Tabla 12. Comparación en porcentajes, de los niveles de comprensión según la ubicación y puntuación en pretest y postest.....	70
Tabla 13. Comparación en porcentajes, de los planos del texto narrativo, según la ubicación y puntuación en el pretest y postest.	71

Tabla 14. Prueba T-Student.....	73
Tabla 15. Casos en los cuales se presentaron mayores y menores transformaciones, en los niveles y planos del texto narrativo.....	75
Tabla 16. Categoría de la motivación “Compromiso”	97
Tabla 17. Categoría de la motivación “Participación”.....	97
Tabla 18. Categoría de la motivación “Persistencia”.....	98
Tabla 19. Ubicación de las estudiantes en el test de conducta motivada	99
Tabla 20. Resultados generales del test de conducta motivada.....	100

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Niveles de puntuación de las estudiantes en el pretest general.....	61
Gráfica 2. Ubicación de las estudiantes, en los niveles literal e inferencial – pretest.....	62
Gráfica 3. Ubicación de las estudiantes en los planos del texto narrativo – pretest.....	63
Gráfica 4. Niveles de puntuación de las estudiantes en el postest general.....	65
Gráfica 5. Ubicación de las estudiantes en los niveles literal e inferencial - postest.....	66
Gráfica 6. Ubicación de las estudiantes en los planos del texto narrativo – postest.....	67
Gráfica 7. Comparación de los niveles de comprensión, a partir de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest.....	69
Gráfica 8. Comparación de los planos del texto narrativo, a partir de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest.....	71
Gráfica 9. Comparación general de la puntuación obtenida por las estudiantes en el pretest y postest.....	73
Gráfica 10. Datos para analizar la prueba T-Student.....	74

1. ÁMBITO PROBLÉMICO

En los últimos años ha crecido el interés por estudiar de qué manera las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden transformar y mejorar las prácticas educativas, al presentarse como una alternativa de apoyo y complementariedad a las prácticas presenciales, ofreciendo nuevas posibilidades y recursos para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, su uso puede aportar a docentes y estudiantes, nuevas metodologías, estrategias, canales de comunicación y expresión, en un medio interactivo en el que se puede aprender con los otros.

En nuestro contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN)¹ en los recientes estándares básicos de tecnología e informática, plantea la necesidad de una alfabetización tecnológica, es decir, es importante que estudiantes y docentes, se formen para el uso de las TIC, debido a que la sociedad actual exige que se aborde la educación desde el uso apropiado de la ciencia y la tecnología, por lo que éstas deben ser un recurso y componente indispensable en el aula, no sólo para aprender a usar las herramientas tecnológicas, sino también para apoyar las distintas áreas obligatorias, impulsando así procesos de mejoramiento de la educación.

Debido a la potencialidad que podrían tener las TIC para apoyar, transformar y mejorar las prácticas educativas, y a la necesidad de una alfabetización tecnológica que permita un avance integral de la educación, las instituciones educativas se enfrentan al reto de incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De hecho, varias investigaciones, como la de Jaramillo²

¹Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Orientaciones generales para la educación en tecnología. Colombia: Coordinación editorial -Espantapájaros Taller, 2008 Pág. 11-12. Consultado el día 22 de septiembre del 2012. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-160915_archivo_pdf.pdf>

²JARAMILLO, Patricia. Uso de tecnologías de la información en el aula ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información? Bogotá Colombia: Revista de Estudios sociales no. 20. 2005. Pág. 29.

han evidenciado de que manera éstas, pueden constituirse en medios que ayuden al mejoramiento de la educación, sólo si se usan con intenciones pedagógicas claras, porque cuando el énfasis está en transmitir conocimientos, reforzar aprendizajes y desarrollar destrezas para el manejo del computador y no para realizar nuevas construcciones, no permite que los estudiantes obtengan grandes progresos.

Lo anterior implicaría no limitarse al uso instrumental de éstas. Como lo plantea dicha autora “Las TIC pueden apoyar el aprendizaje de diferentes formas de acuerdo con el enfoque de uso que

se les dé y las necesidades de aprendizaje que se presenten”³, es decir que el impacto educativo que pueda tener la utilización de las TIC está ligado a la intención pedagógica con la que éstas sean abordadas.

Respecto a su potencialidad, Martí⁴ plantea que los computadores poseen potencialidades para favorecer el aprendizaje, aunque reconoce que su mera utilización no garantiza el saber, también expone que los ordenadores serían uno de los factores acompañantes de otras condiciones externas como: el contexto de aprendizaje, pautas de enseñanza, modelo pedagógico, y así poder potenciar la modificación de los aprendizajes en profundidad, por lo que se requiere que el docente asuma un rol de mediador en el aprendizaje de los estudiantes.

Consultado el 22 de septiembre del 2012. Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:76Ux9zyCovIJ:res.uniandes.edu.co/pdf/descargar.php%3Ff%3D./data/Revista_No_20/04_Dossier2.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co. (Esto hace parte de la cita No.2)

³“Ibíd.”

⁴ MARTI, E. Citado por BOATO, Yanina y RIPOLL, Paola. La potencialidad de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación como herramientas mediadoras del proceso de aprendizaje. Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina: Revista Borradores Vol. X/XI, 2009-2010, Pág. 4. Consultado el 22 de septiembre de 2012.

Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/La%20potencialidad%20de%20las%20Nuevas%20Tecnologias%20de%20la%20Informacion%20y%20a%20Comunicacion%20como%20herramientas%20simbolicas%20mediadoras%20del%20aprendizaje.pdf>

Para que el propósito de transformación de las prácticas educativas se cumpla, es necesario que en las instituciones educativas se origine una transformación de paradigmas, de tal forma que se vean las TIC, como “los recursos tecnológicos que permiten acceder a la información, el conocimiento y las comunicaciones a través del computador ya sean en red o localmente, además son motores de crecimiento e instrumentos para el empoderamiento de las personas, que tienen ondas repercusiones en la evolución y el mejoramiento de la educación.”⁵. Este cambio implica dejar de ver las TIC como fines, pues es claro que por sí solas no pueden transformar y mejorar las prácticas educativas, sino que requieren de una estructuración de intenciones por parte de los actores educativos, tomando de este modo su verdadero sentido, el de instrumentos de mediación que pueden potenciar o transformar lo que se hace en entornos presenciales en distintas asignaturas.

En el caso específico de esta investigación, el punto de partida, es precisamente las potencialidades genéricas de las TIC, que se pueden concretar en su potencialidad para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, área en la que diversas evaluaciones coinciden, en los bajos desempeños de los estudiantes. Por ejemplo, en las pruebas SABER 2009⁶: el 43% de los estudiantes de quinto grado se ubican en el nivel mínimo de desempeño. Esto significa que casi la mitad de los alumnos del país sólo está en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos, así como de enfrentarse a situaciones familiares de comunicación en las que puede, entre otros aspectos, prever planes textuales que atiendan a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto.

⁵La UNESCO citado por TOBÓN, Martha Isabel. ARBELÁEZ, Martha Cecilia. FALCÓN, María del Carmen. BEDOYA, José Rubiel. LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia: Impresión Publiprint Ltda. 2010, Pág.15.

⁶ SABER 5° y 9° 2009. RESULTADOS NACIONALES, Resumen ejecutivo consultado el 19 de octubre de 2012. Disponible en: <<http://goo.gl/bUIit>>

Un 26% de los alumnos se encuentran en un nivel satisfactorio, al superar la comprensión superficial de textos y entender el contenido global de los mismos.

Finalmente en el nivel avanzado se encuentra que sólo un 9% del alumnado, “logra una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos, y pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes; mientras que el 21% de los alumnos restantes no demuestra los desempeños mínimos establecidos”.⁷

Así mismo, según las pruebas PISA⁸ (programa internacional para la evaluación) del año 2009 y del año 2011 propuestas por la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), Colombia está entre los ocho países latinoamericanos que tuvieron promedios inferiores a los propuestos por esta organización (494 puntos), teniendo en cuenta que el puntaje obtenido por el país fue de 413 puntos.

En relación con los procesos de lectura, se encuentra que el 47% de los estudiantes de 15 años se ubica por debajo del nivel mínimo aceptable según los estándares de PISA, es decir, estos jóvenes reconocen las ideas principales de los textos, establecen algunas relaciones y hacen interpretaciones sencillas, pero tienen dificultades para comprender textos complejos, información implícita, comparar y contrastar ideas, además de asumir una posición crítica y argumentada sobre las mismas.

Respecto a las dificultades mencionadas, por las diferentes pruebas, Pérez y Bustamante⁹ plantean que:

⁷ Ibíd.

⁸ UNIVERSIA.PISA 2009: resultados preocupantes para Colombia.2010 Pág. 4

Consultado el 22 de septiembre de 2012.

Disponble en:< <http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.pdf>>

⁹PEREZ, ABRIL, Mauricio y BUSTAMANTE, Z., Guillermo. Citados por HERRERA, Daniel. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las tics como apoyo pedagógico. Pereira, Colombia. 2010.Pág. 12

en:<<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/37133H565.pdf>>

Disponble

Las respuestas inadecuadas de los niños están asociadas a prácticas tradicionales de enseñanza y de aprendizaje que fragmentan la construcción del sistema de escritura como acercamiento inicial al conocimiento de la lengua materna -ejercicios de aprestamiento; planas de letras, sílabas, palabras y frases simples y, preguntas y copias literales- que inciden en su comprensión del lenguaje escrito y de los textos reales en su globalidad.

Con respecto a lo mencionado por Pérez y Bustamante¹⁰, los bajos desempeños en comprensión lectora podrían tener como una de las explicaciones, las prácticas de enseñanza que privilegian procesos de codificación y decodificación, de reproducción, desde la transmisión y recepción de conocimientos, y no la comprensión del texto en su globalidad, por lo que se le hace más complejo a el estudiante plantear propuestas y posibles soluciones a situaciones reales de comunicación.

Con relación a lo anterior, Trevor¹¹ plantea que: “tenemos que repensar los enfoques de la enseñanza de la comprensión. Los profesores necesitan proveerse de estrategias que ayuden a los niños a crear el significado y no sólo a reproducirlo”. Es decir, es necesario que los docentes propongan alternativas para enseñar a los estudiantes a comprender lo que leen y a producir textos con sentido. Esto se puede lograr si crean contextos que permitan hacer uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación, y en los que efectivamente, se organice el lenguaje oral y escrito para otros, a través de diferentes modos discursivos como: el narrativo, discursivo y argumentativo. No puede pensarse en; una transformación educativa, sin repensar las formas de aprender y por ende las formas de enseñar el lenguaje.

¹⁰ *Ibíd.*

¹¹ TREVOR. Citado por HERNÁNDEZ, Jaime. JARAMILLO, Daniel. Las TIC como facilitadoras en la comprensión lectora. Universidad Católica de Pereira. Colombia. 2011 pág. 17. Disponible en: <<http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/580/1/completo.pdf>>

En este sentido, las TIC, pueden convertirse en un recurso valioso, que permita interacción y comunicación, desde contextos propios de los niños y niñas, como lo plantea López¹² “Están creando formas multimodales de comprensividad. En la actualidad, ya no se construye el significado exclusivamente de los libros tradicionales o de una clase magistral y unidireccional. Hoy el conocimiento está disponible desde la pantalla, estos entornos virtuales, generan múltiples formas de comprensión lectora.”

En efecto las TIC *pueden constituirse en una opción valiosa que permita la transición de una educación tradicional a una educación moderna*, teniendo en cuenta que según De Pablos y Gonzales¹³:

Las buenas prácticas no deben entenderse como la mejor actuación imaginable sobre un contexto específico, sino como actuaciones que suponen una transformación de las formas de funcionamiento habituales y que constituyen el germen de un cambio positivo en las prácticas tradicionales; por lo que las buenas prácticas con TIC deben estar asociadas por una parte, a la integración de estas en los sistemas educativos y por otra deben presentarse como un proceso de innovación.

Un ejemplo de ello, es la estrategia implementada por el gobierno de Chile “LEM”¹⁴, con la cual se pretende incorporar las TIC a la sala de clase, como

¹²LÓPEZ, ANDRADA, Concepción. Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2010. En: apartado del Libro - Nuevos Medios, Nueva Comunicación. [medio electrónico]. Consultado el 21 de Octubre del 2012. Disponible en <<http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>>

¹³ DE PABLOS y GONZALES. Citados por COLAS, BRAVO, Pilar y CASANOVA, CORREA, Juan. En el artículo “variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC” TESI, 11 (3), 2010, 121-147. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2010. Pág. 123
Consultado el día 06 de octubre del 2012. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863.

habilitadoras de nuevas prácticas docentes y promover la adopción de nuevos modelos pedagógicos que potencien el aprendizaje de los niños y jóvenes de hoy.

La propuesta se fundamenta en el uso de las unidades didácticas digitales, tomadas como recursos educativos interactivos que apoyan la enseñanza de áreas como las matemáticas, el lenguaje y las ciencias, es además una estrategia con la cual se pretende organizar y apoyar el trabajo docente en el aula. Para el caso del lenguaje las unidades se planean a partir de la presentación de textos en formato digital, y recursos interactivos que permiten trabajar en torno a los tres momentos de la lectura.

En general, las diferentes propuestas muestran que el uso de las TIC con intenciones de aprendizaje definidas, pueden promover transformaciones tanto en las prácticas de enseñanza como en el proceso de comprensión lectora.

En nuestro contexto, y específicamente en la ciudad de Pereira, estas problemáticas de comprensión lectora y la necesidad de incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza, no son ajenas. Tanto los bajos resultados de los estudiantes en comprensión lectora en la pruebas SABER, que diversas investigaciones como las realizadas por González¹⁵, Pérez y Bustamante¹⁶ atribuyen a las prácticas tradicionales, como el uso instrumental de las TIC son problemáticas cotidianas. Situación que lleva a elaborar una propuesta de investigación que dé cuenta del impacto del uso pedagógico de las TIC (entendidas en este caso, como el uso del computador, la conexión a internet y redes).

Con esta propuesta, se pretende explicar y comprender el impacto que tiene una secuencia didáctica mediada por TIC, en la enseñanza y aprendizaje de la

¹⁴ Estrategia LEM y ECBI. Mineduc. 2009 Consultado el 01 de marzo del 2013. Disponible en <<http://lemechi.comunidadviable.cl/content/view/658041/Estrategia-LEM-ECBI.html>>

¹⁵ Gonzales, Henry. Y Viveros, David Jacobo. El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. 2010. Pag 20

¹⁶ PEREZ Y BUSTAMANTE, Óp. Cit, pág. 12.

comprensión lectora, con énfasis en el trabajo de los niveles de comprensión y los planos del texto narrativo.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Cuál es la incidencia de propuestas de enseñanza mediadas por TIC, para el aprendizaje de la comprensión lectora de los estudiantes de grado 1° de la institución educativa La Inmaculada?

Dar respuesta a este problema, podría servir como soporte para desarrollar nuevas propuestas y metodologías, a partir de las cuales en las instituciones educativas, docentes y alumnos entiendan las TIC como un instrumento para apoyar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que se den herramientas que permitan diseñar propuestas mediadas por TIC, que apoyen no solo el área de lenguaje, sino los demás saberes escolares. Así mismo, podría generar transformaciones en el aprendizaje de la comprensión lectora, al trabajarse a profundidad el texto, desde la comprensión de los niveles y planos del texto narrativo.

En síntesis los resultados, podrían aportar al mejoramiento de la calidad educativa de la población que conforma las instituciones educativas participantes con proyección a otras instituciones de la ciudad de Pereira.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general:

Determinar la incidencia de una secuencia didáctica mediada por TIC, en la comprensión lectora de las estudiantes de grado 1°, de la institución educativa la inmaculada

Identificar las concepciones que tienen las estudiantes y la profesora, acerca del uso de las TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora

2.2. Objetivos específicos:

- Evaluar los desempeños de las estudiantes, en comprensión lectora, antes y después de la aplicación de una secuencia didáctica mediada por TIC.
- Implementar una secuencia didáctica mediada por TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.
- Analizar las transformaciones en la comprensión lectora de las niñas de grado 1° de la institución educativa “La inmaculada”
- Identificar las concepciones y usos de las TIC en las niñas y la profesora.
- Identificar el nivel de motivación de las niñas cuando usan las TIC en el aprendizaje de la comprensión lectora.

3. REFERENTE TEÓRICO

En este apartado se presentan los ejes que componen y le dan sentido al proyecto, en primer lugar la comprensión lectora dentro de la cual se trabajan los modelos de comprensión, el texto narrativo, los planos y los niveles. Y posteriormente las TIC, su uso en el contexto educativo; para finalizar con los diseños tecno pedagógicos.

3.1 Lenguaje escrito

El lenguaje escrito forma parte esencial del desarrollo de todo ser humano, convirtiéndose en una habilidad para la vida, representada a través de símbolos, figuras y grafías que pueden ser interpretadas y que se concretan en la escritura y la lectura, configurando lo que se denomina el lenguaje escrito. Este lenguaje, en el ámbito educativo forma parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como un medio para presentar y representar el conocimiento escolar.

Ahora bien, este proyecto se centra en uno de sus componentes, la lectura y, de manera específica en la comprensión lectora, asunto que ha tenido históricamente diversas explicaciones y que ha sido abordado desde diversos modelos, por ello en este apartado se desarrollan los siguientes aspectos que clarifican y justifican conceptualmente la posición de trabajo: modelos de comprensión lectora, el texto narrativo y sus abordajes para la comprensión, la secuencia didáctica para trabajar la comprensión y los diseños tecno-pedagógicos.

3.1.1 La comprensión lectora

Definir la comprensión lectora implica dar cuenta de las posiciones desde las cuales ésta ha sido abordada. Históricamente los abordajes han sido diversos,

conformando modelos explicativos que van desde aquellos que se centran en el texto, hasta aquellos que se centran en los esquemas mentales del lector o en la interacción entre el texto, el lector y el contexto. Para este caso retomamos tres tipos de modelos: el ascendente, el descendente y el interactivo, expuestos por los Solé¹⁷:

El primero es el modelo ascendente, éste plantea que:

“El lector, ante el texto procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases. En un proceso ascendente secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza se basan en la habilidad de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto, porque sabe descodificar. Es un modelo centrado en el texto y que no puede explicar fenómenos como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun podamos comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.”¹⁸

Este es un modelo centrado en el texto, que considera el acto de comprensión como el reconocimiento progresivo de los componentes que lo conforman, para ello el lector parte del reconocimiento de la micro-estructura para llegar a la macro-estructura, esto es, del reconocimiento de letras, palabras y frases, a los párrafos y los textos completos; la tarea del lector consiste en decodificar esta información para encontrar el sentido que está en el texto mismo. Este modelo retomado en la enseñanza, se centra en enseñar a decodificar, desde el supuesto que reconocer los componentes del texto, permitirá dar sentido a lo que éste dice, convirtiendo el

¹⁷ SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. 2009. Pág 19

¹⁸ Ibíd. Pág. 19

texto en eje central, portador de información y de la comprensión, en una especie de descifrado del sentido; por tanto la comprensión está en el texto.

En cuanto al segundo modelo, el descendente, este plantea que:

“El lector no procede letra a letra sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para realizar anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas. Así cuanto más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para construir interpretación. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: A partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de descodificación”.¹⁹

Es un modelo centrado en el lector, el cual sostiene que entre más información tenga éste sobre el contenido del texto, podrá realizar mejores inferencias, debido a que el lector tendrá un espectro amplio de hipótesis que le permitirá realizar anticipaciones; el texto tiene sentido en tanto, le proporciona índices útiles al lector para confirmar o rechazar sus hipótesis. Este modelo retomado en la enseñanza, parte de potenciar los esquemas mentales del lector, que se visibilizan en los conocimientos previos y se confrontan a modo de anticipación y verificación en la globalidad del texto, siendo un proceso que parte de la macro-estructura a los componentes micro-estructurales del texto; la comprensión se ubica en los esquemas mentales del lector.

Finalmente se encuentra el modelo interactivo, éste plantea que:

¹⁹Ibíd. Pág.19

“En la lectura interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente manejar, con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción, e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba” ²⁰

El modelo interactivo integra el texto, el lector y el contexto. En este sentido, la comprensión se entiende como la interacción entre los conocimientos y las intencionalidades que tiene el lector sobre el contenido del texto (esquemas mentales) y sus componentes, los cuales permiten sustentar o rechazar las hipótesis planteadas por el lector y, el contexto en el que se presenta el texto (el que le da sentido a lo que se lee). De este modo, la información que se procesa funciona como generadora de inferencias, para pasar a otros niveles de comprensión, de la misma manera crea expectativas a nivel semántico y global, para guiar la lectura. En este proceso el lector utiliza los conocimientos tanto del mundo, como del texto con el fin de encontrar una interpretación que llene sus expectativas y que tenga índices de correspondencia con el texto leído.

Cuando este modelo es retomado en la enseñanza, se privilegia la construcción de una representación organizada y coherente del texto, relacionando la información que éste posee, con los esquemas relativos a los conocimientos previos y las expectativas que el texto genera en los lectores, para nuestro caso los niños. En efecto Montenegro y Hache²¹ afirman que la comprensión, desde este modelo, es:

²⁰Ibíd. Pág. 18.

²¹Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Pág. 73

“... un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”. Por lo tanto, se resalta que este proceso lleva consigo unas características que cambian tanto el paradigma tradicional como el de tradición lingüística, basados en la descodificación”.

En este proyecto se asume para la enseñanza de la comprensión lectora el modelo interactivo para la comprensión de los textos narrativos, desde el cual se elabora una secuencia didáctica para el trabajo de los textos narrativos.

3.1.2 El texto narrativo y su comprensión

Los textos correspondientes al género narrativo, tienen como intencionalidad contar hechos reales o ficticios que suceden a unos personajes en un tiempo y espacio determinados. Dentro de los textos narrativos están los cuentos infantiles, entendidos como una narración corta, oral o escrita, donde el escritor cuenta a los lectores una historia, es decir, una situación en la que un número de personajes participa en una sola acción o conflicto. En él se encuentra una secuencia de acciones organizadas, dentro de las cuales hay personajes y conflictos, finaliza con la resolución del posible conflicto y los efectos que esto pueda generar, lo cual se observa en el estado final.

Comprender un texto narrativo, implica por tanto, desde la perspectiva de Cortés y Bautista²², comprender los diversos planos que lo conforman y le dan sentido:

²² CORTES, Tique, BAUTISTA, James. CABRERA, Álvaro. Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). 1998. pág. 17.

“Desde la narrativa se puede dar cuenta de los elementos que conforman un buen relato, permitiendo conocerlos, describirlos y explorarlos, pues éste debe ser inteligible, claro y además cumplir las normas convencionales, de lo contrario el relato sería insensato o absurdo, y podría generar dificultades en la comprensión”.

Cortés y Bautista, explican la estructura del texto narrativo en los tres planos que lo componen: el plano de la narración, el plano del relato y el plano de la historia.

El primer plano, plano de la narración, supone que todo relato debe tener un narrador (que no es el autor), que es una estrategia discursiva inventada por el autor, considerado como un ser que cuenta la historia a otro ser llamado narratario, distinto del lector, siendo este un sujeto implícito al mismo texto y al cual se dirige el narrador.

El segundo plano “plano del relato”, hace referencia al modo o modos de contar, por ejemplo cuando el narrador decide contar la historia desde el final y no desde el principio. Cuando cuenta a un narratario en primera o tercera persona. De igual modo se relaciona con los elementos concernientes a la focalización (quién observa y qué observa) y el alcance (que tanto puede saber del personaje o del ámbito en el que este se mueve). Igualmente el plano del relato incluye los llamados signos de demarcación, que se usan para dar inicio (erese una vez) o dar fin al relato (Colorín colorado).

Finalmente el plano de la historia, en el cual se encuentra todo lo relacionado con los personajes, tiempos, espacios y acciones que se desarrollan en el mundo ficcional, que puede ser hecho a imagen y semejanza de nuestra realidad o alterando las leyes que rigen nuestro mundo. Este plano propone que toda narración inicia mostrando su intencionalidad, debe tener personajes, los cuales a su vez muestran una identidad continua a través del tiempo, que puede presentar

cambios durante todo el relato, estos personajes además requieren una preparación para iniciar la aventura, y de esta forma propiciar motivación e interés al lector, estableciendo un orden en los acontecimientos, en los cuales sea evidente la meta, la orientación y la evaluación de su cumplimiento.

Ahora bien, cuando se asume el modelo interactivo para la enseñanza de la comprensión del texto narrativo, lo que se pretende es que el niño aprenda a identificar la estructura del texto desde los planos que lo componen, en una interacción permanente entre lo que él sabe, la confrontación con lo que saben sus pares y el texto mismo; en un proceso de interrogación permanente, planeado por la profesora.

De igual manera se pretende que los niños puedan tener una comprensión tanto literal como inferencial de texto, de tal manera que los planos y los niveles se entrecruzan para dar sentido al texto.

Respecto a los niveles, estos abarcan la información explícita e implícita que conllevan a que el lector pueda asumir una postura crítica frente al texto. En este sentido Jurado²³ precisa los niveles: el primero corresponde al nivel literal, en el cual “la comprensión se basa en la información que está presente en el texto y, por tanto, es el nivel más elemental del proceso lector”, lo que indica que en este nivel el lector debe dar respuestas a preguntas simples, cuya solución esta presentada de forma explícita en el texto; el segundo nivel de comprensión, según el autor es el inferencial:

“Corresponde a la aplicación de procesos de pensamiento que nos permiten anticipar, predecir, deducir, hacer conjeturas, inferir, abducir, generalizar, analizar, clasificar, jerarquizar, concluir, etc., a partir de indicios, señales o referentes contenidos en los textos. Este nivel es mucho más complejo que

²³ Ibid., p. 150

*el primero, por cuanto encierra la capacidad de aplicar estrategias cognoscitivas e intelectivas, fundamentales para encontrar información más profunda*²⁴.

Lo anterior significa que el lector en este nivel, debe tener la habilidad para realizar diferentes procesos cognitivos inferenciales ante un texto, procesos en los que se utilice información y experiencias anteriores, para lograr nuevas construcciones.

Consideramos entonces, que para enseñar la comprensión de los textos narrativos, deben abordarse tanto los planos, propuestos por Cortés y Bautista, como los niveles, propuestos por Jurado.

Cabe preguntarse entonces ¿cómo estructurar una secuencia didáctica que sea coherente con el modelo interactivo y que aborde los planos y niveles? Para responder a este cuestionamiento, se articulan los diversos componentes que hacen parte del modelo interactivo (el niño, el texto –niveles y planos- y el contexto de enseñanza mediado por las TIC), en una estructura secuencial (antes, durante y después), con el objetivo de enseñar y evaluar la comprensión de textos narrativos.

Se parte de los conocimientos previos y expectativas de los niños en los momentos planteado por Solé²⁵ (antes y durante), se planea la interacción entre el niño, el texto y los pares, en el contexto del aula (en antes, durante, después con una secuencia didáctica interactiva mediada por TIC), en esta interacción se enfatiza en los planos del texto narrativo (relato, narración e historia), los cuales a su vez están mediados por los niveles planteados por Jurado²⁶ (literal e

²⁴SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. O.P Cit.

²⁵ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Graó, 1992

²⁶ JURADO, Fabio. Citado por Amaya Vásquez, Jaime. En: el docente de lenguaje. Editorial Limusa, 2006. Pág. 148.

inferencial). Tanto los planos como los niveles se retoman para evaluar los avances en la comprensión.

3.1.3 Secuencia didáctica

En el ámbito educativo existen diversas maneras de enseñar el lenguaje escrito desde aquellas centradas en los contenidos o en la codificación o descodificación, hasta aquellas que crean situaciones comunicativas de interacción en el aula. Desde la perspectiva interactiva, en la que se piensa el lenguaje en situaciones reales de comunicación, Camps propone el trabajo con Secuencias didácticas, entendidas como: *“un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades.”*²⁷

En las secuencias didácticas, se interactúa con los pares, con el profesor y los contenidos, en contextos reales de comunicación, con la intención de transformar y reflexionar los usos del lenguaje y su manera de pensar, Camps afirma que:

*“Crear situaciones de reflexión compartidas entre alumnos al igual que un cambio de perspectiva en el trabajo de los mismos ya que pasan de ser aquellos que solo se inmutan a responder preguntas de tipo gramatical; a ser quienes formulan y construyen sus propias preguntas y se indagan frente a su aprendizaje, es decir reconstruyen su propio conocimiento ajustándolo a las situaciones de su contexto cultural.”*²⁸

Vista así, la secuencia didáctica promueve la interacción permanente con el texto, en un proceso de ida y vuelta entre el texto y los esquemas mentales del niño como lector, esquemas que se mueven y actualizan en la medida en que el niño avanza en la comprensión, genera hipótesis, las contrasta con el texto y con otros

²⁷ CAMPS, Anna. UNA SECUENCIA DIDACTICA PARA NIVELES AVANZADOS: Los alumnos investigan sobre la lengua, Montserrat Vilá I Santasusana

²⁸ Ibíd

niños, las resuelve y genera nuevas hipótesis. Es necesario aclarar que éste no es un proceso solitario, en el transcurso de la secuencia se plantean situaciones de interacción, que permiten confrontar las comprensiones individuales con las comprensiones de los demás, de tal manera que las elaboraciones individuales se convierten en nuevas contrastaciones respecto a lo que se infiere. Con esta propuesta el niño puede lograr un aprendizaje autónomo.

Ahora bien, la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a una tarea, articulada de forma secuencial, tiene objetivos concretos, limitados y compartidos con los estudiantes. En este caso el objetivo es la comprensión de textos narrativos, que usan la mediación de las TIC como una herramienta para lograr el acceso y la comprensión de este tipo de textos.

Para su elaboración se plantean dos ejes: el primero que tiene que ver con los momentos planteados por Solé (antes, durante y después) y, el segundo con la comprensión de los planos y niveles del relato (nivel literal e inferencia, planos del relato, historia y narración). En ambos se cuenta con la potencialidad de las TIC, en aspecto como: el niño puede volver al texto cuantas veces lo requiera, para responder las preguntas que caracterizan dichos momentos, niveles y planos; el texto acompañado del audio de manera sincrónica y con señalamiento continuo, permite releer y encontrar las marcas textuales que sustentan las inferencias, el audio a su vez permitirá identificar el narrador, y las voces de los personajes en el texto; la manipulación del texto con herramientas de edición, posibilita armar su propio texto y argumentar las inferencias; la interacción a través de la red con los compañeros y la búsqueda de información en la web, le permite salirse del texto, hacer intertextualidad y volver a él, con mayores herramientas intelectuales para la comprensión.

3.1.3.1 Momentos de la lectura

Dentro de la secuencia didáctica se trabaja la comprensión desde tres momentos propuestos por Solé, que a su vez son vistos como aquellas estrategias que tienen lugar antes de la lectura, durante la lectura y después de la misma.

Respecto al primer momento, denominado genéricamente como “el antes de ir a la lectura” debe de existir un factor importante de motivación, la que permitirá que se le encuentre sentido a lo que se va a leer, al respecto Solé propone:

“Es necesario que el niño sepa que debe hacer -que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación-que sienta que es capaz de hacerlo-que piense que puede hacerlo, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir la ayuda precisa- y que encuentre interesante lo que se le propone que haga”²⁹

En este momento se le presentan retos a los estudiantes para que puedan afrontar el texto y generar preguntas, predicciones e hipótesis frente a su contenido, por ejemplo: ¿para qué voy a leer? ¿Qué objetivos tengo hacia mi lectura? ¿Desde qué enfoque la voy a guiar? ¿Voy a leer para buscar información precisa?, para que establezcan las predicciones e hipótesis deben estar fundamentadas en los mismos aspectos del texto como, portada, títulos, ilustraciones, encabezamientos y sus propios conocimientos previos, para así indagar acerca del contenido del texto. Por ello es fundamental promover en los niños preguntas basadas en los resultados de aquellos aspectos del texto, donde es de suma importancia que los estudiantes indaguen sobre su propia comprensión.

²⁹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Universidad De Barcelona, Pág. 78-79

Un segundo momento, denominado el durante, permite la contrastación o verificación de aquellas anticipaciones o predicciones realizadas antes de iniciar la lectura, de esta manera se irá logrando una comprensión del texto como tal, este es un proceso interno, guiado por el docente.

A diferencia del proceso que se da antes de la lectura, aquí se evidencia una profundización del texto, en la que cada uno de los niños se indaga pero ya desde lo leído, estableciendo predicciones de lo que va leyendo, desde procesos de verificación que le permiten avanzar en la comprensión. Así, el estudiante se convierte en un lector activo, que relaciona aquellas anticipaciones establecidas en el antes de la lectura, con el texto mismo. En este momento es importante que los niños seleccionen sus propias hipótesis y verifiquen sus interpretaciones, para así tener como resultado la utilización de diferentes estrategias de manera autónoma.

Llegando a este punto Palincsar y Brown³⁰, proponen fomentar las siguientes actividades de lectura compartida:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

El último momento, denominado después de la lectura, se enfatiza en la importancia de tener clara la idea principal de la lectura, relacionándola con los objetivos que se buscaban lograr con la misma, para tener un aprendizaje autónomo y una lectura crítica basada en argumentos sólidos. Por tal razón es importante guiar a los alumnos hacia la necesidad de saber para qué les va servir la idea principal del texto, además de que se haga evidente un hilo conductor entre

³⁰ Ibid. Pag.103

los conocimientos previos evidenciados en el antes de la lectura y los objetivos establecidos para esta.

En este momento es importante que el docente tenga en cuenta que este proceso puede traer consigo que el estudiante se equivoque, a lo que se refiere Aulls³¹: *“Recomienda prudencia y paciencia ante los errores, y considera que es muy útil esperar a que el alumno pueda autocorregirse, con lo que se mantiene el proceso de identificación de ideas principales y de comprensión global”*

En efecto, el error es aquel factor que ayuda al estudiante a tener un proceso de aprendizaje más consiente, porque permite que se corrija él mismo, identificando el tipo de falencias que generan inconsistencias entre lo que el texto y sus interpretaciones.

Para el caso de este proyecto de investigación la secuencia didáctica mediada por TIC, que articula estos momentos para lograr la comprensión de los textos narrativos, se concreta en un diseño tecno-pedagógico, que se expondrán luego de definir las TIC y su uso educativo.

3.2 Uso educativo de las TIC

En este apartado se presenta en primer lugar, la conceptualización y caracterización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); en segundo lugar, la utilización de éstas en el ámbito escolar, sus concepciones y potencialidades y por último la utilización de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

³¹ Ibid.Pag.124

En los últimos años las diferentes tecnologías han incursionado en las actividades cotidianas de las personas, ayudando a resolver problemas, satisfacer necesidades o para que las actividades rutinarias sean menos dispendiosas, es por ello que al hablar de tecnología es fundamental tener claridad sobre lo que concierne a estas.

En el artículo de la Plataforma Estatal de Asociaciones del Profesorado de Tecnología, se define la tecnología como:

El conjunto de conocimientos y técnicas que, aplicados de forma lógica y ordenada, permiten al ser humano modificar su entorno material o virtual para satisfacer sus necesidades, esto es, un proceso combinado de pensamiento y acción con la finalidad de crear soluciones útiles. La Tecnología responde al deseo y la voluntad que tenemos las personas de transformar nuestro entorno, transformar el mundo que nos rodea buscando nuevas y mejores formas de satisfacer nuestros deseos. La motivación es la satisfacción de necesidades o deseos, la actividad es el desarrollo, el diseño y la ejecución y el producto resultante son los bienes y servicios, o los métodos y procesos.³²

En esta definición se destaca el papel de la tecnología en la transformación social, buscando mejorar la calidad de vida, por medio del diseño de nuevas herramientas y accesorios que simplifican el tiempo y el esfuerzo del ser humano.

Dentro de la tecnología como genérico, tenemos una concreta que interesa a este proyecto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), referidas a un conjunto de tecnologías que permiten compartir, distribuir y reunir información a través de medios tecnológicos de última generación, con el fin, de proveer a las personas conocimientos para ahorrar, optimizar y facilitar procesos. Las

³²Plataforma Estatal de Asociaciones del profesorado de Tecnología (PEAPT). Si a la tecnología. Consultado el 15 de Marzo de 2013, disponible en <<http://peapt.blogspot.com/p/que-es-la-tecnologia.html>>. Pág. 1.

Tecnologías de la Comunicación, constituidas por la radio, la televisión, computadoras y telefonía convencional y las Tecnologías de la Información, las cuales se caracterizan por interfaces, conectividad, comunicaciones como web, wikis, blogs, correos electrónicos y plataformas; que permiten aprender, interactuar, experimentar, encontrar, usar y aplicar la información, llevando a desarrollar un pensar crítico, razonable, decidido y así lograr un uso efectivo de las TIC.

Vistas así, las TIC han contribuido a transformar las diferentes dimensiones sociales; por lo que, están demandando al ser humano el desarrollo de competencias tanto individuales como colectivas, que le permitan desenvolverse en los diferentes contextos como lo son el económico, el político, el cultural y el educativo, siendo este último, uno de los pilares del desarrollo personal y del mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos.

Colombia no ha sido ajena a la incursión de las TIC en la vida cotidiana y en el ámbito educativo, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (MEN):

En Colombia las Tecnologías de la Información y la Comunicación, fueron incluidas como parte fundamental de un modelo de desarrollo económico y social que se implementa a través de tres programas, primero la agenda de conectividad, es la masificación del uso de las TIC como una estrategia encaminada a mejorar la calidad de vida de las y los colombianos, aumentando así la competitividad del sector productivo y modernizando las instituciones públicas; segundo, este permite que las zonas apartadas y los estratos bajos del país se beneficien con las tecnologías de las telecomunicaciones como son la telefonía rural y el servicio de internet y por último computadores para educar con el fin de reducir la brecha digital a

través del acceso, uso y aprovechamiento de las TIC en las comunidades educativas.³³

Así, en Colombia se plantean estrategias concretas para asegurar la incorporación de las TIC; ahora bien, es cada vez más claro que su incorporación no hace alusión sólo a los procesos de gestión institucional, sino también a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los cuales la incorporación de éstas brinda cuantiosas posibilidades de implementar nuevos modelos educativos y consigo nuevas metodologías en la enseñanza.

Al respecto, cabe resaltar como las TIC han ingresado al sistema educativo, primero desde una visión instrumental; en la cual, dotan a las instituciones de herramientas básicas, pero, los docentes son ajenos a su uso y los estudiantes no tienen conocimiento acerca del quehacer pedagógico. De esta visión surgió la necesidad de realizar capacitaciones en las cuales los docentes y estudiantes adquirieran las destrezas básicas en la utilización de las tecnologías como computador, plataformas interactivas, páginas web y demás. Sin embargo, las instituciones han ido tomando conciencia de que las destrezas básicas no son suficientes para lograr su finalidad educativa, por ello se hizo necesario la incorporación desde una visión de transformación, la cual pretende formar a docentes en la incursión de las TIC desde una mirada pedagógica, donde se diseñen propuestas que transformen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el proceso de incorporación ha sido lento y se ha realizado desde diversas concepciones educativas, una centrada en la dimensión tecnológica y otra centrada en la construcción del conocimiento.

Respecto a la primera, se puede decir que relaciona el rendimiento de los estudiantes con la introducción de las TIC, desde 3 énfasis:

³³Colombia Aprende. Consultado el 22 de Octubre 2012, disponible en <www.colombiaaprende.edu.co>

- En el primer énfasis, predomina el manejo instrumental de diversas tecnologías y el conocimiento de las implicaciones y riesgos del uso de las TIC en la vida cotidiana.
- En el segundo, se atribuyen los aprendizajes de los estudiantes, al acceso de la información proporcionado por las TIC.
- En el tercero, el docente diseña materiales y propuestas de aprendizaje, basado en las posibilidades que brindan las TIC.

La segunda concepción, da prioridad al proceso de construcción de aprendizaje del estudiante, desde el sentido y el significado. En ésta, también se proponen tres énfasis:

- El primero, centrado en la construcción mental del estudiante por medio de las TIC, donde el docente, además de ser un asesor, diseña las propuestas acertadas que promuevan la actividad constructiva del estudiante.
- El segundo, además de centrarse en el aspecto cognitivo, tiene en cuenta aspectos afectivos y metacognitivos, donde el docente identifica los estilos de aprendizaje de cada estudiante y lo acompaña en su proceso de aprendizaje.
- El tercero, tiene en cuenta la naturaleza social y cultural del aprendizaje, la actividad educativa resulta ser guiada por la interacción entre docente, contenido y estudiante (Triangulo didáctico).³⁴

Vistas así, la incorporación de las TIC, y los roles que docentes y estudiantes asumen, tiene que ver con las concepciones que subyacen a su uso. Desde la concepción de la construcción de conocimiento se concibe el rol docente como un mediador, en este sentido Coll plantea:

El docente facilita al alumno instrumentos de acceso al medio, de desarrollo del proceso de construcción y de exploración de múltiples representaciones

³⁴ARBELAEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBON, Martha Isabel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 25-26.

o perspectivas, favoreciendo así su inmersión en un contexto favorable para el aprendizaje. Su papel consiste en poner la tecnología al servicio del alumno, creando un contexto de actividad, que dé como resultado la reorganización de sus funciones cognitivas.³⁵

A partir de lo anterior, el docente puede contribuir al enriquecimiento de contenidos y de motivación en el aula, siendo el mediador, apoyado en las TIC, en la actividad de sus estudiantes y las necesidades educativas que ellos presenten, teniendo en cuenta el contexto escolar y su nivel educativo. Por tanto, es tarea del docente, diseñar nuevas oportunidades de aprendizaje y propiciar entornos en el aula, que permitan el uso adecuado y eficaz de las herramientas tecnológicas, generando competencias en la utilización y apropiación de estas para el aprendizaje de los contenidos escolares.

Si bien, los docentes transforman el uso de las TIC cuando las entienden como un mediador en la construcción del conocimiento, esto no se puede dar sin que los estudiantes asuman una posición más activa y autónoma, no solo como receptor de conocimientos sino siendo competentes en el uso de estas herramientas para su aprendizaje, por ejemplo, la búsqueda de información, la cual implica procesos de selección, evaluación y análisis según las necesidades de aprendizaje, la realización de trabajos colaborativos, en los que exponga sus ideas, interactúe con otros compañeros y comparta preguntas con el fin de lograr un mejor desarrollo de capacidades críticas y reflexivas, además, de la confianza en sí mismos, aprovechando así, las múltiples potencialidades que las TIC ofrecen.

Ahora bien, en este marco general, cabe la pregunta ¿cómo se concreta el uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de saberes específicos como la

³⁵COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Cap. III "La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: del Diseño Tecno-Pedagógico a las Prácticas Educativas". Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2008. Pág. 138.

comprensión lectora? A partir de ésta pregunta, se han generado diversas respuestas; una de ellas es la estrategia implementada por el gobierno de Chile LEM, que pretende incorporar las TIC por medio del uso de unidades didácticas digitales (UDD) para apoyar las áreas de matemática, lenguaje y ciencias con el fin de apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Específicamente, en el área de lenguaje, las unidades didácticas contienen textos digitales organizados en los tres momentos de lectura y sugerencias para los docentes al momento de su aplicación.

Otra propuesta es precisamente la de PEPE: Plataforma de Entornos Pedagógicos Especializado, que tuvo como objetivo reducir la brecha digital y mejorar el desempeño escolar en matemáticas y lenguaje, para ello trabajo a partir de la elaboración de Objetos de Aprendizaje Reutilizables, creados en el trabajo conjunto entre expertos de la Universidad de los Lagos y profesores de pre-escolar, primero, segundo y tercero de primaria-

En nuestro caso, la propuesta fue elaborar una secuencia didáctica basada en la comprensión lectora mediada por TIC, la cual se concreta en los diseños tecnopedagógicos que consisten en “el diseño y consecuente desarrollo de contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de tareas para conseguir objetivos educativos”.³⁶

Para este caso se asumen las TIC como el uso del computador (herramientas básicas de edición, imágenes y audio, así como el seguimiento y uso de un texto digital e interactivo) y su conexión a internet, uso de páginas web y, correo electrónico.

³⁶BARRIGA ARCEO, Frida D. Diseño tecno pedagógico de actividades: El portafolio electrónico como recurso de reflexión sobre el aprendizaje y la identidad. Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 103-1. Universidad Nacional Autónoma de México. 2012. Pág. 2-3.

3.3 Diseños tecno-pedagógicos

El diseño tecno-pedagógico se refiere a:

“Un conjunto de herramientas tecnológicas acompañadas de una propuesta más o menos explícita, global y precisa, según los casos, sobre la forma de utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje. En sus variantes más completas, estos diseños incluyen tres grupos de elementos: una propuesta de contenidos, objetivos y actividades de enseñanza y aprendizaje, así como orientaciones y sugerencias sobre la manera de abordar y desarrollarlas; una oferta de herramientas tecnológicas; y una serie de sugerencias y orientaciones sobre cómo utilizar estas herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.”³⁷

En estos diseños los estudiantes no solo tienen la posibilidad de controlar la dirección de su propio aprendizaje sino también, la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las TIC como herramientas para el aprendizaje. Las TIC ofrecen opciones, tanto a los estudiantes como a los profesores, para lograr que el aula se convierta en un nuevo espacio, en el que tienen a disposición actividades innovadoras, individuales y grupales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje desde lo pedagógico y lo tecnológico dependen del uso que tanto profesores como estudiantes le den a estas herramientas.

En cuanto lo pedagógico el profesor es visto como un guía que promueve la actividad constructiva del estudiante, donde éste adquiere el conocimiento de una manera significativa para lograr un aprendizaje autónomo y consiente. También es importante que tanto los docentes como los estudiantes establezcan los objetivos de aprendizaje para guiar dicho proceso.

³⁷Op cit. COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. pág. 99

En efecto, Arbeláez, Lanza y Tobón³⁸, afirman en cuanto al componente pedagógico, que éste “Promueve, sostiene y guía el desarrollo de formas de organización conjunta capaces de facilitar la regulación del aprendizaje y la construcción de conocimientos, desde una perspectiva socio constructivista”.

En el componente tecnológico “... se plantea qué herramientas se adoptan o diseñan para promover, sostener formas de organización de actividades conjuntas que puedan contribuir a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento significativo, pertinente y complejo, por parte del estudiante de manera individual y grupal”³⁹.

En nuestro caso se plantea una secuencia didáctica que tiene ambos componentes, articulados como lo plantea Camps⁴⁰, en torno a un objetivo. A continuación se muestra la estructura de las Secuencia Didáctica mediada por TIC, para mayores detalles ver el link:

<http://univirtual.utp.edu.co/pepe/scripts/login/login.php>

El objetivo de la secuencia didáctica es la comprensión de textos narrativos, en este caso el texto se utiliza el texto El zorro y el gato.

Para ello se retoman los subprocesos del estándar de competencia de comprensión e interpretación textual y los siguiente sub-procesos:

- Identifico la silueta o el formato del texto que leo.
- Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
- Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto.
- Elaboro resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.

³⁸ Op cit. ARBELAEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBON, Martha Isabel p.15.

³⁹ CANALES, Roberto, Aprender con tecnología en la sociedad del conocimiento, proyecto pepe: plataforma de entornos pedagógicos especializados. Primera edición. 2012, Pág. 98.

La secuencia se diseña en las siguientes fases:

- Preparación
 - A nivel didáctico: se planea qué se enseñará, se selecciona el texto, se identifican los planos del texto y se hace la interrogación del texto y planeación de los momentos de interrogación (antes, durante y después).
 - A nivel tecnológico: dos versiones del texto (digital y audio), seguimiento del texto y preguntas para cada momento. En la medida en que avance el texto, éste queda disponible para el niño, el niño puede responder en la secuencia disponible en la plataforma. La plataforma guarda las respuestas. Planeación de las interacciones entre los niños a través del correo y búsquedas en la web, uso de herramientas de edición.
- Desarrollo
 - A nivel didáctico: preguntas del antes –anticipación-, del durante – para confrontar hipótesis y genera nuevos interrogantes- y del después –para confrontar las hipótesis iniciales con lo leído –.
 - A nivel tecnológico: dos versiones del texto (digital y audio), interacción con la secuencia desde lo escrito, manipulación del texto (subrayado de momentos de la lectura) y trabajo en red, búsquedas en la web
- Interpretación
 - A nivel didáctico: trabajo conjunto con los niños y docente titular, ejercicio completo con otro texto más corto, en clase, identificar el

narrador lo personajes así como sus características físicas y psicológicas, recuento de la historia desde el inicio hasta el final.

- A nivel tecnológico: dos versiones del texto (digital y audio), actividades de edición como copiar y pegar fragmentos del texto, interacción individual o grupal con los diferentes mundos donde el niño tiene la posibilidad de entrar de nuevo al mundo que considere necesario volver, con actividades como colocarle el nombre a un árbol de frutas o retos presentados desde la secuencia donde se evidencian los planos de la narración. Planteamiento de paso de mundos en la plataforma. Trabajo colaborativo en parejas o grupos de tres personas.

- Evaluación

- A nivel didáctico: recuento de la historia “El zorro y el gato” de la secuencia didáctica
- A nivel tecnológico: dos versiones del texto (digital y audio), actividades de interacción con los niños y docente titular, interacción individual y grupal con los diferentes mundos de la secuencia didáctica.

4. METODOLOGÍA

4.1 Tipo de investigación

Esta investigación es un estudio de caso de enfoque mixto de carácter comprensivo, cuya pretensión es evidenciar las transformaciones que genera el uso de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Hernández Sampieri y Mendoza⁴¹ definen el estudio de caso como: “Estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría.”

De otra parte, Hernández Sampieri⁴², describe los métodos mixtos como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”

En este caso se combinan los dos tipos de abordajes para explicar y comprender, las transformaciones que genera la secuencia didáctica mediada por TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. En el abordaje cuantitativo se utiliza un diseño pre-test y pos-test con el propósito de analizar los cambios que se generan en la comprensión lectora de las niñas de grado 1°.

El abordaje cualitativo pretende identificar el sentido que tanto profesores, como estudiantes le dan a las TIC dentro del proceso educativo. Además interpretar las

⁴¹HERNANDEZ, Sampieri. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar . Metodología de la Investigación. Quinta edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010.p. 163.

⁴² Ibíd. Pág. 546.

actuaciones de los profesores y estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica mediada por TIC.

Finalmente se triangula la información con un test de conducta motivada dirigido a las niñas para dar cuenta de la relación de la secuencia con la motivación, la contrastación de estos dos tipos de abordaje permite dar sentido a lo que pasa en el grado primero de la institución educativa la inmaculada, cuando se desarrolla una secuencia didáctica mediada por TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

4.2 Diseño

Según los autores citados en el apartado 4.1 “Tipo de investigación”, la investigación mixta de corte cuasi experimental pre-test, pos-test, manipula al menos una variable independiente, para observar el resultado y la relación con las variables dependientes; este diseño se aplica con un solo grupo; existe un punto de referencia inicial (pre-test) para identificar el nivel de comprensión lectora de las y los estudiantes, después se administra el tratamiento (Secuencia Didáctica mediada por TIC) y, posteriormente se aplica una prueba evaluativa (pos-test); para contrastar los resultados obtenidos en la aplicación de pre-test y pos-test, y determinar si se presentaron o no, transformaciones en los niveles de comprensión lectora de los y las estudiantes y en las prácticas de enseñanza de las profesoras.

4.3 Población

Estudiantes de grado 1° de la institución educativa inmaculada de la ciudad de Pereira

Muestra:

Se conforma por 27 estudiantes del grado 1°D de la institución educativa.

Tabla N° 1 muestra

ESTUDIANTES	EDAD	GÉNERO
8	6 años	Femenino
8	7 años	
10	8 años	
1	9 años	

4.4 Diseño Cuantitativo:

4.4.1 Hipótesis de trabajo

La aplicación de la secuencia didáctica mediada por TIC, mejora significativamente la comprensión lectora en los niños y niñas del grado 1° de la institución educativa la inmaculada.

4.4.2 Hipótesis Nula

La aplicación de la secuencia didáctica mediada por TIC, no mejora significativamente la comprensión lectora en los niños y niñas de grado 1° de la institución educativa la inmaculada.

Para aceptar o rechazar la hipótesis de trabajo se realizará la prueba T-Student, que según GARCÍA Y GIL⁴³ permite establecer si la diferencia entre dos variables con respecto a sus medias es significativa, esta prueba puede aplicarse en grupos en los que haya una variable independiente. Es utilizada para comparar los

⁴³ GUILLEUMAS GARCÍA, Rosa maría. GIL RAMÍREZ, Hernán. EXCEL para investigadores. Aplicaciones prácticas/Microsoft Excel 2007. Cap.1. 19-47 - Cap. 4. 169-175

resultados de un pretest, con los resultados de un posttest de un grupo determinado.

4.4.3 Variable Independiente: Secuencia Didáctica mediada por TIC.

Se retoma el concepto de Camps⁴⁴, quien la define como un conjunto de pequeñas actividades o tareas que se articulan temporalmente y se relacionan con un objetivo global o tarea final que dará sentido a las actividades medidas por TIC.

La Secuencia se concreta, en este caso, en un Diseño Tecno-pedagógico, el cual según Coll, Mauri y Onrubia⁴⁵ “busca articular las características de las herramientas tecnológicas con las prácticas educativas.” Para este caso se articulan los momentos para la enseñanza de la comprensión propuestos por Solé con las herramientas tecnológicas: uso de internet, texto digital e interactivo y uso de algunas herramientas de edición.

Tabla N° 2 Operacionalización de la variable Independiente⁴⁶

	DIMENSIONES	INDICADORES
	<p>TECNOLÓGICA</p> <p>“Se plantea qué herramientas se adoptan o diseñan para promover, sostener formas de organización de actividades conjuntas</p>	<p>Uso de internet: conectividad para ingresar y acceder a la secuencia didáctica: uso de códigos de acceso</p> <p>Interacción con la secuencia didáctica: El estudiante interactúa con la secuencia, con actividades dentro de la misma,</p>

⁴⁴CAMPS, Anna. Una secuencia didáctica para niveles avanzados: Los alumnos investigan sobre la lengua. Montserrat Vilá I Santusana.

⁴⁵ COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. Capítulo 3.p. 93.94.95.

⁴⁶Para ver la secuencia didáctica completa, acceder al link: <http://univirtual.utp.edu.co/pepe/scripts/login/login.php>

<p>SECUENCIA DIDACTICA MEDIADA POR TIC</p> <p>Formada por un conjunto de actividades que se articulan y se relacionan</p> <p>Con un objetivo global (Anna Camps).</p>	<p>que puedan contribuir a la regulación del proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento significativo, pertinente y complejo, por parte del estudiante de manera individual y grupal⁴⁷.</p>	<p>como lectura (seguimiento de texto, imágenes y audio), respuesta a preguntas de comprensión y diversas actividades de comprensión a modo de juegos que lo llevan a avanzar en un camino “el camino de la comprensión”.</p> <p>Uso de las herramientas básicas de edición:</p> <p>Resaltar parte del texto, para identificar diferentes momentos y diálogos de los personajes.</p> <p>Uso de herramientas de edición, como: cortar y pegar para dar respuesta a preguntas de comprensión.</p> <p>Interacción por fuera de la secuencia: motores de búsqueda para encontrar información requerida.</p> <p>Uso del correo electrónico: Compartir información con sus compañeros y profesora.</p> <p>Uso del texto digital e interactivo en otros</p>
--	--	--

⁴⁷ARBELAEZ, Martha Cecilia. LANZA Clara Lucia. TOBON Martha Isabel. Las practica educativas desde lo presencial a la mediación por TIC. Pág. 15.

		<p>espacios extra-escolares.</p> <p>Ayudas tecnológicas por parte del docente en: manejo del computador y de las herramientas y, clarificación de objetivos acerca del uso de las herramientas.</p>
	<p>PEDAGÓGICA</p> <p>“Promueve, sostiene y guía el desarrollo de formas de organización conjunta capaces de facilitar la regulación del aprendizaje y la construcción de conocimientos, desde una perspectiva socio constructivista”⁴⁸.</p>	<p>ANTES:</p> <p>Resolver una serie de preguntas de anticipación para indagar, formular hipótesis y tener un primer acercamiento con el texto.</p> <p>Permite: identificar conocimientos previos, generar preguntas y expectativas de lectura.</p> <p>DURANTE</p> <p>Resolver las diversas preguntas en las que se confronten las hipótesis iniciales, y se generen nuevas hipótesis en un proceso de ida y vuelta entre el texto y el lector.</p> <p>Volver al texto las veces que sea necesario, para resolver estas preguntas.</p> <p>Utilizar apoyos como: audio, imágenes y herramientas básicas de edición; que</p>

⁴⁸“Ibid”, p.15.

		<p>posibilitó hacer uso de sus habilidades comunicativas como identificar, describir y argumentar.</p>
		<p>DESPUÉS</p> <p>Resolver preguntas de comprensión a nivel literal, inferencial y de los planos (de la narración, de la historia y del relato).</p> <p>Utilizar la estrategia de la renarración: Los estudiantes debían hacer un recuento para contar la historia a un hada, un duende o una bruja, que no conocen la historia, siguiendo una consigna referida a cómo comienza la historia, qué pasa luego y cómo termina.</p> <p>Ayudas didácticas por parte del profesor: resolver preguntas, orientar las actividades, clarificar el propósito de las mismas, retomar las actividades dentro del aula.</p>

4.4.4 Variable dependiente:

Comprensión lectora.

Se mide a través de los niveles de comprensión: lectora, literal e inferencial y los planos del texto narrativo: de la historia, de la narración y el relato

Tabla N° 3 Operacionalización de la variable dependiente:

VARIABLE DEPENDIENTE						
COMPRESION LECTORA	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES		PREGUNTAS	
	NIVELES		pre-test	pos-test	pre-test	pos-test
Se entiende como la interacción entre los conocimientos e intencionalidades que tiene el lector sobre el contenido del texto, el texto mismo y sus componentes tanto micro como macro estructurales y		LITERAL: Se basa en la información que está presente en el texto, en este nivel el lector debe dar respuestas a preguntas simples, cuya solución esta explícitamente presentada en el texto.	Alto: (5 a 6)	Alto: (5 a 6)	9 y 10	7 y 10
			Medio : (3 a 4)	Medio : (3 a 4)		
			Bajo: (1 a 2)	Bajo: (1 a 2)		

<p>las expectativas que genera en el lector; y el contexto en el que se presenta el texto, es decir, como llega al lector.</p>	<p>INFERENCIA</p> <p>L:</p> <p>El lector, debe tener la habilidad para realizar diferentes procesos cognitivos ante un texto, donde utilice información y experiencias anteriores, para lograr nuevas construcciones.</p>	<p>Alto:</p> <p>(17 a 24)</p> <p>Medio</p> <p>: (9 a 16)</p> <p>Bajo:</p> <p>(1 a 8)</p>	<p>Alto:</p> <p>(17 a 24)</p> <p>Medio</p> <p>: (9 a 16)</p> <p>Bajo:</p> <p>(1 a 8)</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9</p>
	<p>PLANOS</p>	<p>NARRACIÓN:</p> <p>el énfasis está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas, también, se encuentra presente el</p>	<p>Alto:</p> <p>(7 a 9)</p> <p>Medio</p> <p>: (4 a 6)</p> <p>Bajo:</p> <p>(1 a 3)</p>	<p>Alto:</p> <p>(7 a 9)</p> <p>Medio</p> <p>: (4 a 6)</p> <p>Bajo:</p> <p>(1 a 3)</p>	<p>1, 2 y 3</p>

		tiempo en que transcurre				
		<p>HISTORIA: encontramos todo lo concerniente a los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas en el mundo ficcional, en este nivel, también, tiene cabida la reflexión sobre la lógica de las acciones</p>	<p>Alto: (5 a 6)</p> <p>Medio : (3 a 4)</p> <p>Bajo: (1 a 2)</p>	<p>Alto: (7 a 9)</p> <p>Medio : (4 a 6)</p> <p>Bajo: (1 a 3)</p>	4 y 5	5, 8 y 9
		<p>RELATO: Se relaciona con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con</p>	<p>Alto: (11 a 15)</p> <p>Medio : (6 a 10)</p>	<p>Alto: (9 a 12)</p> <p>Medio : (5 a 8)</p>	6, 7, 8, 9 y 10	4, 6, 7 y 10

		la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el Comienzo).	Bajo: (1 a 5)	Bajo: (1 a 4)		
--	--	--	-------------------------	-------------------------	--	--

4.4.5 Variables intervinientes:

Son aquellas que de manera indirecta pueden llegar a generar alteraciones o modificaciones en los resultados a obtener durante la aplicación de los instrumentos.

Durante la aplicación de los instrumentos en esta investigación, se presentaron algunas variables intervinientes como:

- Conectividad: es el medio que se necesita para acceder a internet
- Número de equipos: cantidad de equipos disponibles para el grupo. (cada estudiante con acceso a un equipo)
- Tiempo de aplicación: Tiempo en el cual interactúan los estudiantes con la secuencia.
- Conocimiento y trabajo previo con el texto utilizado para la prueba pretest.

4.4.6 Técnicas e instrumentos

- Test de comprensión lectora:

Donde se plantearon preguntas de los niveles de comprensión lectora (literal e inferencial) y los planos del texto narrativo (historia, relato y narración).

Tabla N° 4 Ejes evaluados en el test de comprensión lectora.

EJES QUE EVALUA	CRITERIOS	PREGUNTAS PRE-TEST	PREGUNTAS POS-TEST
NIVELES	LITERAL	9 y 10	7 y 10
	INFERENCIAL	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9
PLANOS	HISTORIA	4 y 5	5, 8 y 9
	RELATO	6, 7, 8, 9 y 10	4, 6, 7 y 10
	NARRACION	1, 2 y 3	1, 2 y 3

(Anexo 1)

4.5 Diseño Cualitativo

El enfoque cualitativo se afianza en el reconocimiento de múltiples realidades sociales, y permite hacer varias interpretaciones de la realidad, puesto que el investigador va al campo de acción con la mente abierta, sin dejar de lado sus conocimientos conceptuales. Es importante resaltar que no solo se trata de describir los hechos si no de comprenderlos por medio de un análisis exhaustivo guiados por áreas o temas significativos de la investigación. Según Hernández Sampieri⁴⁹ “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes-durante-después de la recolección de datos”, al tratar de conocer los

⁴⁹ HERNANDEZ, Sampieri. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición 2010. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010. P. 7.

hechos, procesos, personas y estructuras, puesto que no busca la generalización, sólo busca la esencia pura de dicha investigación.

Para este caso se trata de identificar las concepciones que las estudiantes y la profesora, tienen acerca del uso de las TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

4.5.1 Técnicas e instrumentos utilizados:

- Observación: permite conocer e identificar diferentes situaciones, costumbres, actitudes en situaciones naturales. Es una oportunidad valiosa para obtener información muy precisa en el ambiente real, como el desempeño, actitud, motivación y ritmo de trabajo.

Para este caso, la observación resulta fundamental, pues permite identificar el comportamiento de los docentes y estudiantes frente a la utilización de las TIC.

Observación al profesor: se realiza una observación durante cada sesión de trabajo, registrando situaciones relevantes como: qué hace el profesor cuando trabaja con la Secuencia Didáctica mediada por TIC y cómo lo hace, qué ayudas ofrece a los niños. (Ver anexo 2)

Observación al estudiante: se utilizó una rejilla, para registrar aspectos o situaciones que permitan describir qué hace el estudiante, y cómo lo hace cuando trabaja con la Secuencia Didáctica mediada por TIC. (Ver anexo 3)

- Entrevista Estructurada: Son una serie de preguntas prefijadas y definidas que se realizaron, con el fin de recolectar información que diera cuenta del trabajo realizado en el aula de clase.

Entrevista al profesor: se realiza con el objetivo de identificar cómo el docente concibe el uso de las TIC, para la enseñanza de la comprensión y el nivel de satisfacción con respecto a su uso para la enseñanza. (Ver anexo 4)

Entrevista a estudiante: Se realiza con el objetivo de identificar cómo el estudiante entiende el uso de las TIC, para el aprendizaje de la comprensión y el nivel de satisfacción con respecto al uso. (Ver anexo 5)

- Conducta Motivada: Está diseñada bajo el tipo de escala de Likert la cual según Sampieri⁵⁰, “consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. A cada punto se le asigna un valor numérico, así el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación”.

Para este caso, el objetivo era dar cuenta del nivel de motivación de los estudiantes cuando utilizaban la Secuencia Didáctica mediada por TIC.

Permite expresar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes frente a la realización de tareas, desempeño en el aula de clase, utilización de su tiempo y su actitud frente a la explicación de la docente, en la realización de actividades propuestas en la secuencia didáctica mediada por TIC.

Para ello se utilizó una escala que consta para el grado primero de 19 reactivos que dan cuenta de la motivación de los estudiantes cuando usan las TIC: nunca (1), a veces (2) y siempre (3); para las preguntas en las cuales la respuesta esperada sea nunca, se le asignará un valor de 3, a veces (2) y siempre (1).

⁵⁰ HERNANDEZ, Sampieri. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición 2010. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010. P. 245.

Estas preguntas están agrupadas en tres competencias: compromiso o implicación, participación y persistencia, descritas en el siguiente cuadro.

Tabla N° 5 Categorías de la motivación

Aspectos Básicos (categoría)	Ejemplo	Definición de concepto	Reactivo
<p>¿Qué hace que una persona inicie una acción?</p> <p>Compromiso o Implicación</p>	<p>algunos alumnos inicia su tarea inmediatamente otros esperan hasta el último minuto y otros nunca empiezan</p>	<p>González-Pienda et al. (2002) Manual de psicología de la Educación hace referencia al componente de valor que hace con respecto a la motivación académica... que “ya que la mayor o menor importancia o relevancia que una persona le asigna a la realización de una activada es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no”.</p> <p>GONZÁLEZ-PIENDA. Manual de psicología de la Educación (2002). Madrid: Pirámide.</p>	<p>1 a 5</p>
<p>¿Cuál es el nivel de participación en la actividad que se selecciona?</p>	<p>Está escuchando atentamente o solo está inmóvil</p>	<p>Preocupación por las tareas: es decir dominio de la tarea. Nicholls y Millar</p> <p>NICHOLLS, J. y MILLER (1984): “Development and its discontents: The differentiation of the concept of</p>	<p>6 a 11</p>

Participación:		ability". The development of achievement motivation (pp. 185-218). Greenwich: JAI Press.	
¿Qué hace que una persona persista o se rinda? Persistencia	leerá todo o una algunos capítulos	Mantener el esfuerzo por el tiempo que sea necesario para cumplir con la tarea Tenacidad con que el sujeto permanece un tiempo prolongado realizando una tarea, una vez que se ha establecido una meta de trabajo (Botias, Higuera y Sánchez, 1998) BOTIAS, HIGUERA y SÁNCHEZ (1998) Supuestos Prácticos en Educación Especial. Madrid: Amarú Ediciones	12 a 19

Nota: tabla retomada del proyecto PEPE, Chile.

4.6 Procedimiento:

El procedimiento está planteado como fases, que describen el proceso llevado a cabo, estas fases son:

- Organización de la información:

Esta fase inicia con la construcción y aplicación de los instrumentos; en primer lugar se aplica el pre-test, desarrollado de manera virtual por cada una de las estudiantes, se continúa con el desarrollo de la secuencia didáctica mediada por TIC, después se aplica el pos-test, de manera virtual; este proceso finaliza con la aplicación el test de la conducta motivada.

Durante el desarrollo de la secuencia, se realizan entrevistas, y observaciones a la profesora y las estudiantes. Luego se organiza la información obtenida mediante el análisis cuantitativo y cualitativo, el primero fue sintetizado en tablas de Excel⁵¹ y en el segundo, se organizó la información en tablas de Word.

- Identificación y análisis:

Inicialmente se realiza un análisis de la información obtenida en la aplicación de las pruebas pre-test y pos-test y de la secuencia didáctica mediada por TIC; para contrastar los resultados, en los cuales se acepta o se rechaza la hipótesis de trabajo. Posteriormente se analizan los resultados globales de las niñas con mayores y menores transformaciones, durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Con la información obtenida de las observaciones y entrevistas se identifican las concepciones que tienen las estudiantes y la profesora, acerca del uso de las TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Y el rango de motivación de las estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

- Interpretación:

Se contrasta la información obtenida, en el abordaje cuantitativo y cualitativo, para explicar e interpretar las transformaciones en el aprendizaje de la comprensión lectora, durante la aplicación de la secuencia didáctica mediada por TIC, en el grado primero de la institución educativa La Inmaculada.

⁵¹ GUILLEUMAS GARCÍA, Rosa maría. GIL RAMÍREZ, Hernán. EXCEL para investigadores. Aplicaciones prácticas/Microsoft Excel 2007. Cap.1. 19-47 - Cap. 4. 169-175.

5. RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos de la aplicación de diversos instrumentos. Inicialmente se mostrarán los resultados de carácter cuantitativo, obtenidos del diseño cuasi experimental intragrupo. Para ello, se parte de la presentación de las pruebas pretest y posttest, seguidas del contraste entre los resultados de ambas pruebas.

En segundo lugar se presentarán los resultados cualitativos, obtenidos a partir del análisis de las observaciones y entrevistas a la docente, y las observaciones, entrevistas y test de conducta motivada a las estudiantes, así mismo, se hará una contrastación con lo obtenido en los dos abordajes.

5.1 Análisis cuantitativo

En el siguiente apartado se presentarán, en primer lugar los resultados correspondientes al pretest, desde los niveles literales e inferenciales de comprensión, y los planos del texto narrativo (plano del relato, plano de la narración y plano. de la historia).En segundo lugar se presentaran los resultados obtenidos en el posttest con respecto a los mismos niveles y planos, para contrastar los resultados del pretest y del posttest y analizar las transformaciones que genera la secuencia didáctica mediada por TIC en la comprensión lectora.

5.1.1 Resultados de la comprensión lectora (Pretest)

Gráfica N°1 Niveles de puntuación de las estudiantes en el pretest general

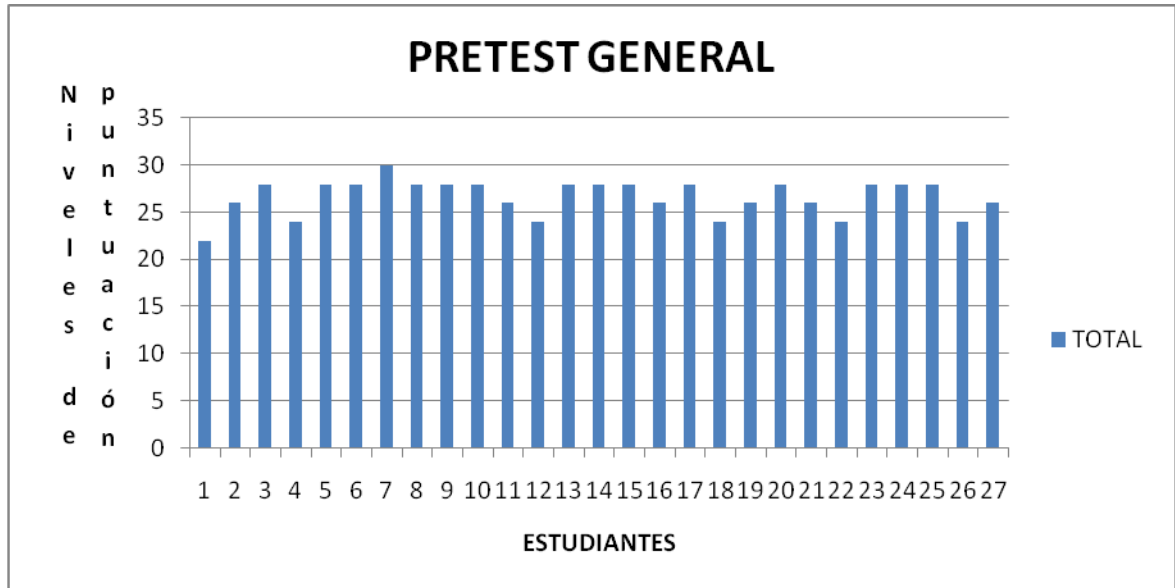


Tabla N°6 Nivel de ubicación de las estudiantes en el pretest, según la puntuación.

Número de estudiantes	Total de puntuación	Nivel de ubicación	Porcentajes
5	24	Alto	96.3%
6	26	Alto	
14	28	Alto	
1	30	Alto	
1	22	Medio	3.7%

Tanto la gráfica 1 como la tabla 6 muestran que de un total de 27 niñas, el 96.3% se ubican en un nivel de puntuación alto, mientras que sólo el 3.7% del grupo se ubica en un nivel de puntuación medio, ninguna ocupó un nivel bajo.

Ahora bien, específicamente en los componentes de la variable dependiente, se presentan los resultados de los niveles de comprensión y los planos del texto narrativo:

5.1.1.1 Niveles de comprensión lectora (pretest)

Gráfica N°2 Ubicación de las estudiantes en los niveles literal e inferencial - pretest

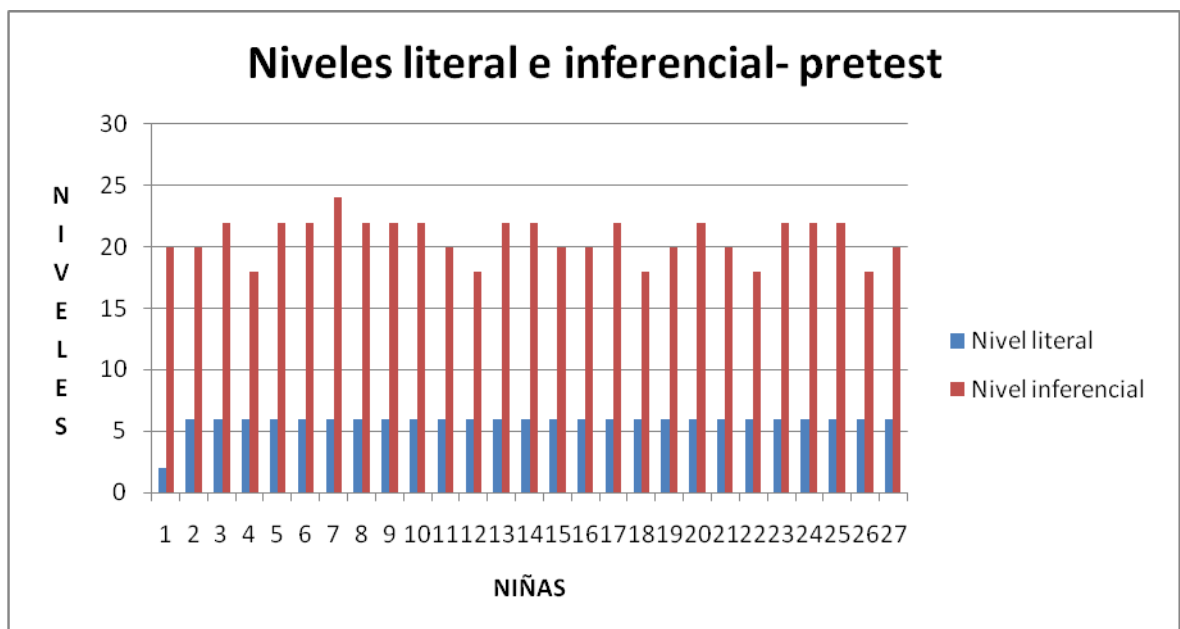


Tabla N °7 Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los niveles literal e inferencial - pretest

Niveles	Ubicación	Número de estudiantes	Porcentajes
Literal	Alto	26	96.3%
	Medio	0	0%
	Bajo	1	3.7%
Inferencial	Alto	27	100%
	Medio	0	0%

	Bajo	0	0%
--	------	---	----

Tanto la gráfica 2 como la tabla 7 evidencia que el 96.3% de las estudiantes se ubica en un rango alto del nivel literal de comprensión lectora, lo que indica que tienen la capacidad de extraer la información presente en el texto y de responder preguntas de carácter simple, mientras que un 3.7% de las estudiantes se ubica en un rango bajo.

En cuanto al nivel inferencial el 100% de las niñas, se ubican en un rango alto, lo que indica que se encuentran en la capacidad de dar respuesta a aspectos que no están explícitamente presentes en el texto, y de aplicar procesos cognoscitivos como predecir, inferir y deducir información, a partir de indicios o marcas textuales empleadas en el texto.

5.1.1.2 Planos del texto narrativo (Pretest)

Gráfica N°3 Ubicación de las estudiantes en los planos del texto narrativo – pretest

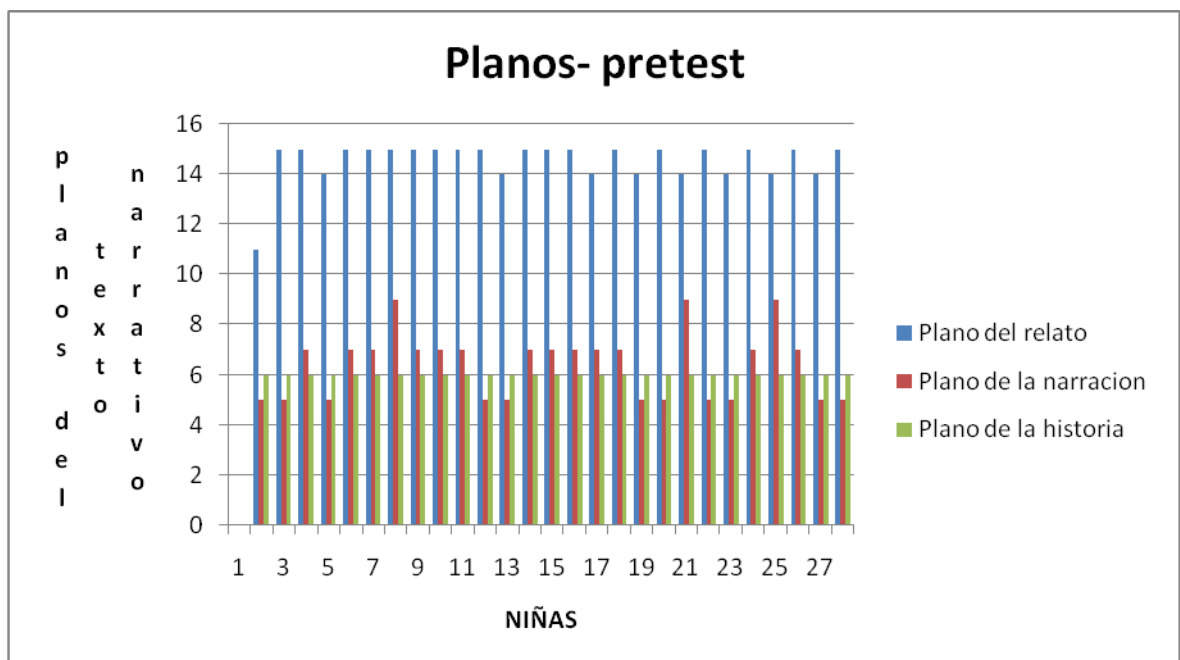


Tabla N° 8 Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los planos del texto narrativo - pretest

Planos	Nivel de ubicación	Niñas	Porcentajes
Historia	Alto	27	100%
	Medio	0	0%
	Bajo	0	0%
Relato	Alto	27	100%
	Medio	0	0%
	Bajo	0	0%
Narración	Alto	16	59.3%
	Medio	11	40.7%
	Bajo	0	0%

De la gráfica 3 y la tabla 8 se puede deducir que en el plano de la historia el 100% de las estudiantes se ubican en un nivel alto, lo que indica que el grupo está en la capacidad de responder preguntas asociadas a los personajes, sus características psicológicas y físicas, y las intenciones de éstos.

Con relación al plano del relato, el 100% de las estudiantes se ubican en un nivel alto, lo cual indica que logran identificar la estructura en la cual esta relatada la historia, los modos de contar y las transformaciones de los personajes.

En cuanto al plano de la narración, un 59.2% de las estudiantes se ubican en un nivel alto, lo que indica, que pueden identificar la voz del narrador y sus funciones básicas, comprender los tiempos, e identificar las intenciones del autor. Por otro lado, el 40.7% de las estudiantes ocupan un nivel medio, lo que quiere decir, que aun presentan dificultades para identificar la voz del narrador, sus funciones básicas, y las intenciones del autor.

De manera general tanto en el plano de la historia como en el plano del relato, el 100% de las estudiantes se ubican en un nivel alto, mientras que en el plano de la narración las estudiantes tienen menores puntajes.

5.1.2 Resultados de comprensión lectora obtenidos en la prueba postest

Gráfica N°4 Niveles de puntuación de las estudiantes en el postest general

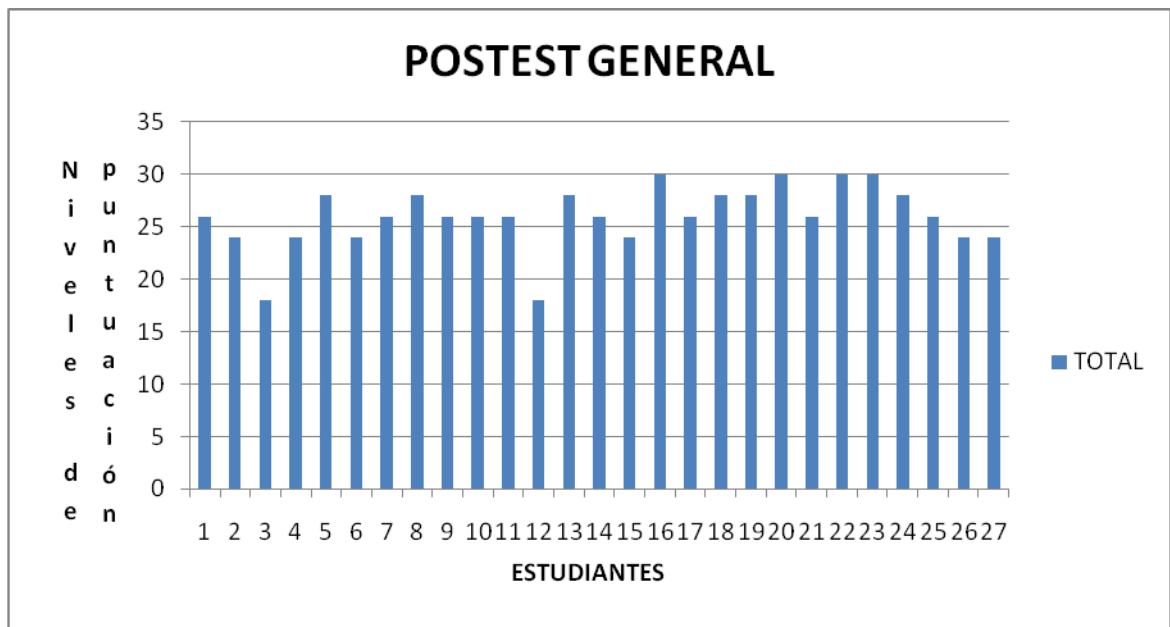


Tabla N° 9 Niveles de ubicación de las estudiantes en el postest general

Cantidad de estudiantes	Total	Niveles	Porcentajes
2	18	Medio	7.4%
6	24	Alto	92.6%
9	26	Alto	
6	28	Alto	
4	30	Alto	

Según lo presentado tanto en la gráfica 4 como en la tabla 9, de 27 niñas, el 7.4 % ocupó un nivel de puntuación medio, y el 92.6 %, ocupó el nivel de puntuación alto, ninguna niña se ubicó en el nivel de puntuación bajo.

En términos de los componentes de la variable dependiente, se presentan los resultados en los niveles de comprensión y los planos del texto, con respecto a la prueba posttest:

5.1.2.1. Niveles de comprensión lectora (Postest)

Gráfica N°5 Ubicación de las estudiantes en los niveles literal e inferencial - postest

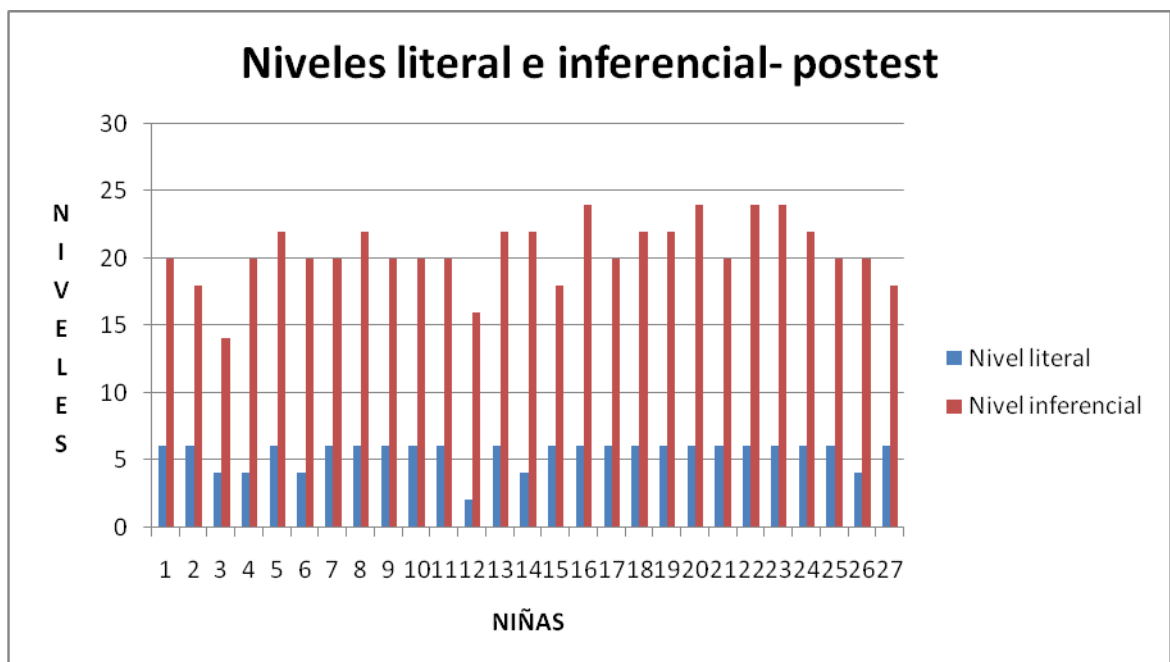


Tabla N°10 Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los niveles literal e inferencial – postest.

Niveles	Ubicación	Niñas	Porcentajes
Literal	Alto	21	77.8%
	Medio	5	18.5%
	Bajo	1	3.7%

Inferencial	Alto	26	96.3%
	Medio	1	3.7%
	Bajo	0	0%

A partir de la tabla 10 y de la gráfica 5 puede decirse que, después de aplicada la secuencia didáctica, el 77.8% de las estudiantes se ubica en un rango alto del nivel literal de comprensión lectora, lo que indica que las estudiantes tienen la capacidad de extraer la información presente en el texto y de responder preguntas de carácter simple; por otra parte un 18.5% de las estudiantes se ubican en un nivel medio, mientras que un 3.7% de las estudiantes se ubica en un rango bajo.

En cuanto al nivel inferencial el 96.3% de las estudiantes, se ubican en un rango alto, lo que indica que se encuentran en la capacidad de dar respuesta a aspectos que no están explícitamente presentados en el texto, y de aplicar procesos cognoscitivos como predecir, inferir y deducir información, a partir de indicios o marcas textuales empleadas en el texto. Aunque un 3.7% del grupo se encuentra en el nivel medio, presentando menores desempeños.

5.1.2.2 Planos del texto narrativo (Postest)

Gráfica N° 6 Ubicación de las estudiantes en los planos del texto narrativo – postest

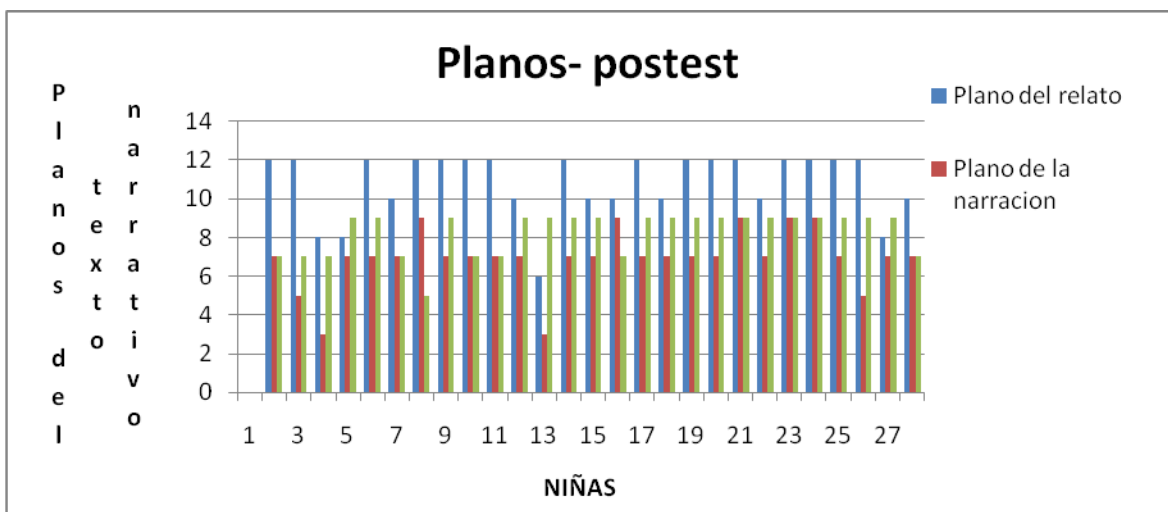


Tabla N°11 Ubicación y porcentajes de las estudiantes en los planos del texto narrativo - postest

Planos	Ubicación	Niños	Porcentajes
Historia	Alto	26	96.3%
	Medio	1	3.7%
	Bajo	0	0%
Relato	Alto	23	85.2%
	Medio	4	14.8%
	Bajo	0	0%
Narración	Alto	23	85.2%
	Medio	2	7.4%
	Bajo	2	7.4%

Tanto en la gráfica 6 como en la tabla 11, se puede evidenciar que en el plano de la historia el 96.3% de las niñas se ubican en un nivel alto, lo que indica que el grupo está en la capacidad de responder preguntas asociadas a los personajes, sus características psicológicas y físicas, y las intenciones de estos. Y el 3.7% de las estudiantes ocupan el nivel medio, presentando menores desempeños, en cuanto a lo deseado en este plano.

Con respecto al plano del relato el 85.2% de las estudiantes se ubican en un nivel alto, lo cual indica que logran identificar la estructura en la cual esta relatada la historia, los modos de contar y las transformaciones del personaje principal. Un 14.8% se ubican en el nivel medio, lo que indica que aún no reconocen la estructura en la cual se cuenta la historia, ni las transformaciones que se dan en los personajes.

Por otro lado un 85.2% de las estudiantes se ubican en un nivel alto con respecto al plano de la narración, debido a que presentan capacidades para identificar la voz del narrador y sus funciones básicas, comprender los tiempos, e identificar las

intenciones del autor. En relación al mismo plano, un 7.4% de las estudiantes ocupan un nivel medio, lo que quiere decir, que sus desempeños están por encima de la puntuación mínima que en este caso corresponde a 4 puntos y un 7.4% de las estudiantes se ubican en el nivel bajo.

De manera general, las estudiantes tienen mejores desempeños en el plano de la historia y presentan menores puntajes en el plano de la narración, al ubicarse en un nivel bajo.

5.1.3 Comparación Pretest- Postest en cuanto a los niveles y a los planos del texto narrativo

5.1.3.1 Comparación Pretest- Postest (NIVELES DE COMPRENSIÓN)

Gráfica N°7 Comparación de los niveles de comprensión, a partir de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest

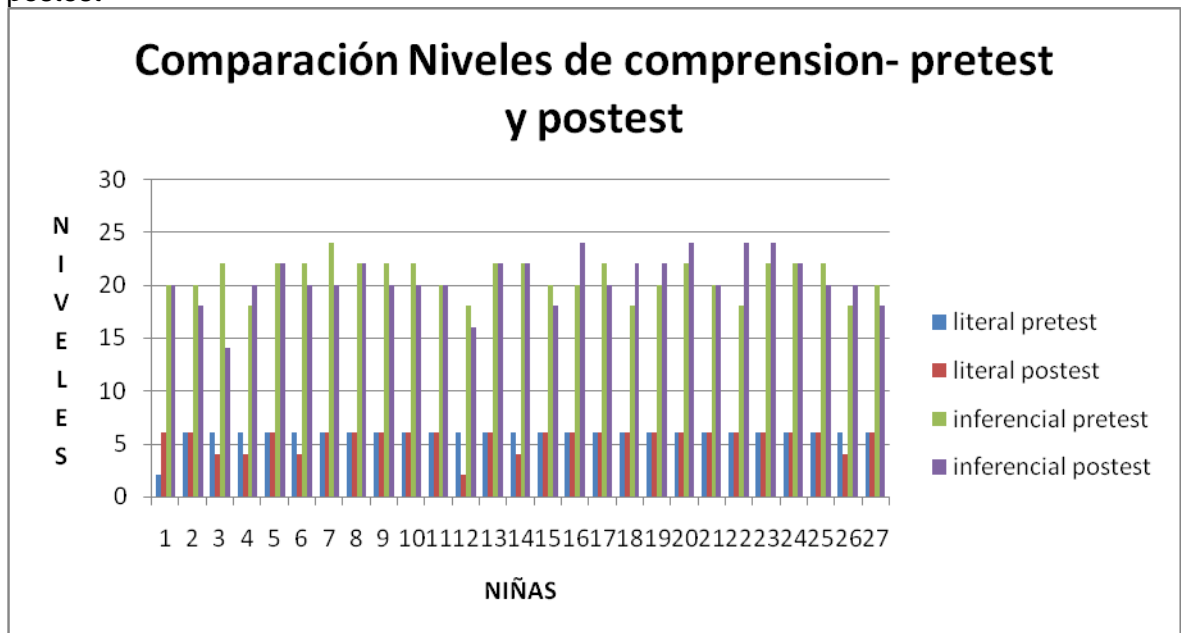


Tabla N° 12 Comparación en porcentajes, de los niveles de comprensión, según la ubicación y puntuación en el pretest y postest

Ubicación	Nivel literal		Nivel inferencial	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Alto	96.3%	77.8%	100%	96.3%
Medio	0%	18.5%	0%	3.7%
Bajo	3.7%	3.7%	0%	0%

Tanto la gráfica 7 como la tabla 12 evidencian que para el caso del nivel literal, bajaron los puntajes en los desempeños, debido a que inicialmente un 96.3% de las estudiantes estaban en el rango alto, mientras que en los resultados de la prueba postest un 77.8% de las estudiantes se ubicaron en el mismo rango. Igualmente la tabla muestra que un 18.5% en la prueba postest ocupó el nivel medio. Y con relación a los bajos niveles de comprensión, no hubo transformaciones debido a que en ambas pruebas el 3.7% de estudiantes se ubicó en este nivel.

Para el caso del nivel inferencial, se evidencia igualmente una baja de los desempeños en comprensión, porque en la prueba pretest el 100% de las estudiantes, se ubicó en un rango o nivel alto, mientras que en el postest un 96.3% ocupó el mismo nivel, y el 3.7% se ubicó en un nivel medio.

Como fue mencionado en la metodología, se presentaron variables intervinientes en el proceso, una de las cuales pudo generar alteraciones en los resultados obtenidos en el postest de manera significativa, fue que las estudiantes habían tenido un trabajo previo con el texto que se utilizó en el pretest. Cabe resaltar que para el caso del postest las estudiantes no tenían conocimiento previo del texto, lo que evidentemente afectó los resultados.

5.1.3.2 Comparación pretest- postest (PLANOS DEL TEXTO)

Gráfica N°8. Comparación de los planos del texto narrativo, a partir de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest

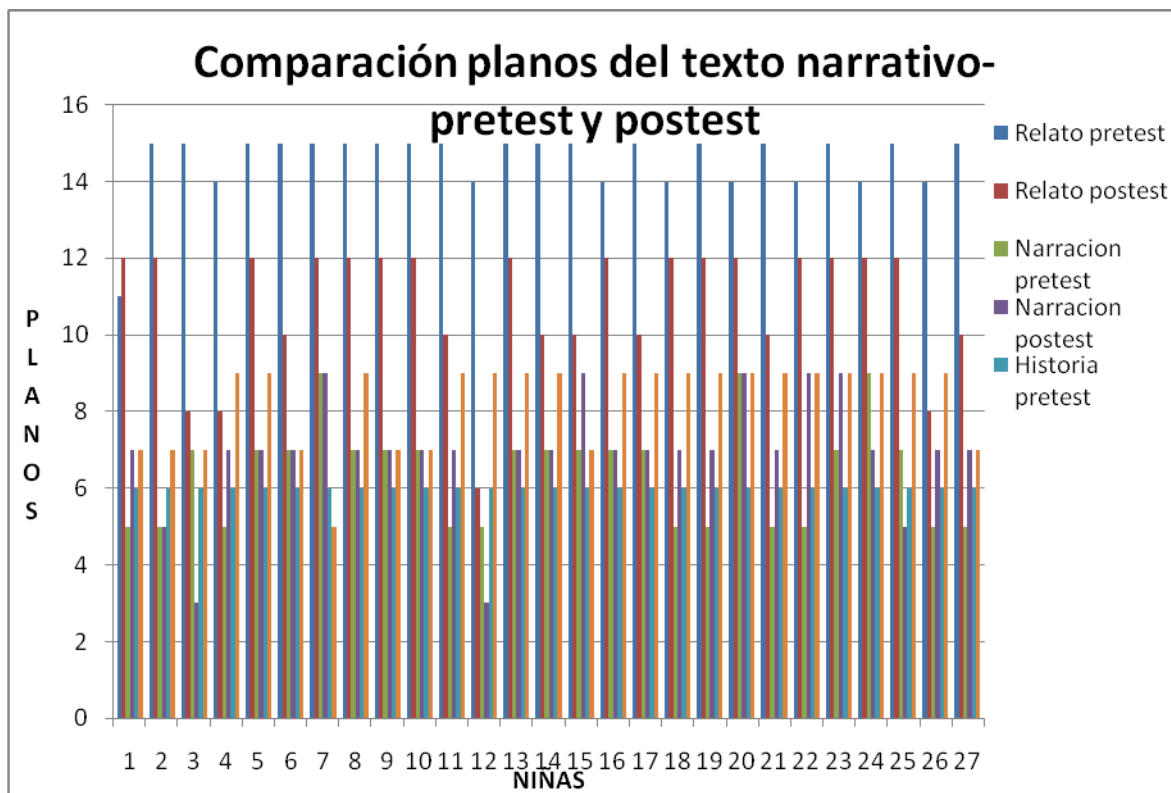


Tabla N° 13 Comparación en porcentajes, de los planos del texto narrativo, según la ubicación y puntuación en el pretest y postest

	PLANOS DEL TEXTO NARRATIVO					
	Plano de la historia		Plano del relato		Plano de la narración	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Alto	100%	96.3%	100%	85.2%	59.3%	85.2%
Medio	0%	3.7%	0%	14.8%	40.7%	7.4%
Bajo	0%	0%	0%	0%	0%	7.4%

La tabla 13 y la gráfica 8 muestran que en el plano de la historia las estudiantes obtuvieron menores puntajes en los desempeños, pasaron del 100% ubicado en el

rango alto al 96.3% ubicado en el mismo rango. El 3.7% restante, paso a ocupar el nivel medio en la prueba postest.

Para el caso del plano del relato, también disminuyeron los puntajes en comprensión; en la prueba pretest el 100% de las niñas, se ubicó en un rango o nivel alto, mientras que en el postest un 85.2% ocupó el mismo nivel, y un 14.8% se ubicó en un nivel medio.

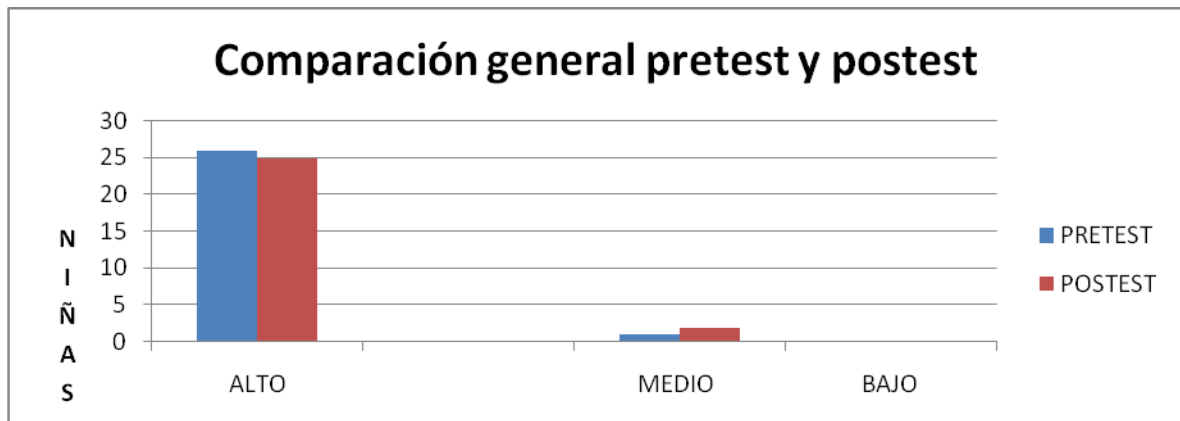
Y en relación al plano de la narración se presentaron algunas transformaciones positivas y negativas, debido a que un 59.3% de las estudiantes ocupó en el pretest un nivel alto, mientras que en el postest un 85.2% se ubicó en el mismo nivel, lo cual evidencia una mejora en los puntajes. Un 40.7% del grupo se encontraba inicialmente en el nivel medio, siendo esta una gran cantidad de estudiantes, mientras que para la prueba postest la cantidad disminuyó a un 7.4%, y sólo un 7.4% de las estudiantes ocupó en esta última prueba el nivel bajo, lo que indica que de la cantidad de estudiantes que en el pretest ocuparon el nivel medio, la gran mayoría pasó a nivel alto, y sólo 2 se ubicaron en un nivel bajo.

De manera general en el plano de la historia y del relato, las estudiantes presentaron menores desempeños para el caso del postest, en relación al pretest, lo cual puede deberse el trabajo previo realizado con el texto, propuesto para la prueba pretest; mientras que en el plano de la narración presentaron mejores desempeños en la prueba postest, esto puede deberse a que la secuencia didáctica mediada por TIC contenía preguntas que trabajaban de modo riguroso, la voz del narrador, las funciones básicas de éste, comprensión de los tiempos e identificación de las intenciones del autor.

Aunque se presentaron transformaciones positivas como ya fue mencionado, también se evidenció una baja en los puntajes en el postest, donde el 7.4% de las estudiantes pasó a ubicarse en un nivel bajo, mientras que en el pretest ninguna se ubicó en este nivel.

5.1.4 Síntesis de los instrumentos cuantitativos (pretest- postest)

Gráfica N°9 Comparación general de la puntuación obtenida por las estudiantes en el pretest y postest



Si bien, las estudiantes tenían un desempeño alto, la secuencia permitió mantener el nivel de desempeño, aunque sin generar transformaciones significativas, pues en la prueba pre-test realizada, sólo una de veintisiete estudiantes se ubicó en un nivel medio, y ninguna presentó un nivel bajo.

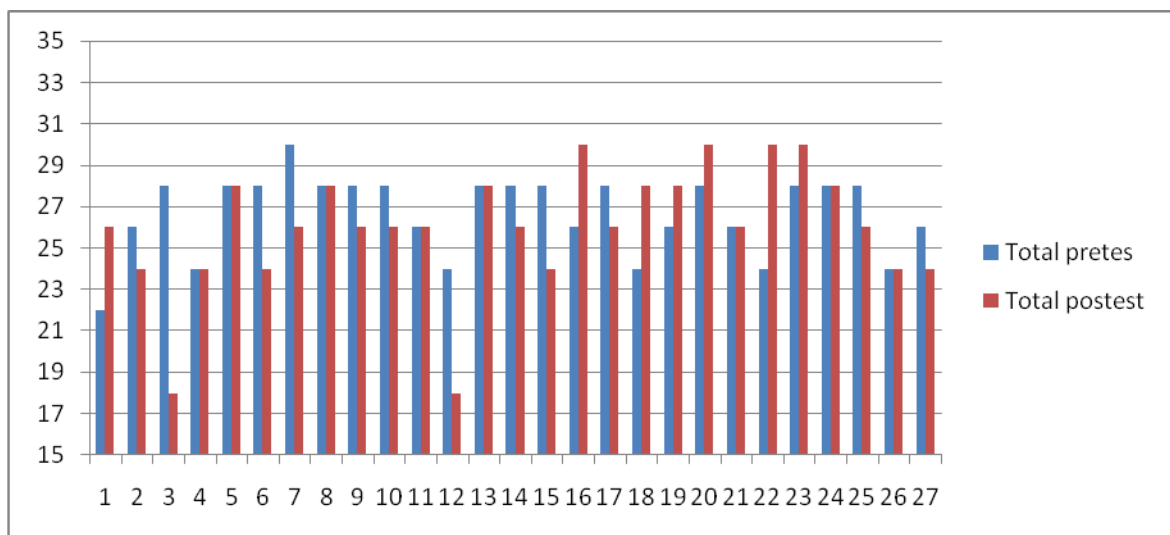
Para el caso del postest, dos estudiantes disminuyeron sus puntajes en relación a los niveles de comprensión lectora, ubicándose estas en un nivel medio.

Es importante mencionar que se presentó una variable interviniente en el proceso, debido a que el cuento presentado en la prueba pre-test había sido trabajado con anterioridad por las estudiantes, lo cual, puede justificar los mejores desempeños obtenidos en el pretest, sin embargo esta variable no afectó significativamente los resultados de la prueba postest; ya que, el trabajo con la secuencia didáctica mediada por TIC pudo constituir la base para la construcción de aprendizajes con otros textos, es decir, que aunque las estudiantes habían trabajado con anterioridad el texto de la prueba pretest, los aprendizajes logrados, no son solo para el texto presentado sino para los procesos de comprensión lectora de este tipo de textos.

Dados los resultados de ambas pruebas (pretest y postest) se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula, porque si bien algunas de las estudiantes tuvieron cambios, estos de manera general no fueron significativos, para la construcción de la comprensión lectora de las estudiantes.

5.1.5. Prueba T- Student

Gráfica N° 10 Datos para analizar la prueba T-Student



Prueba t para medias de dos muestras emparejadas

Tabla N° 14 Prueba T-Student

	Variable 1	Variable 2
Media	26,6667	26,0000
Varianza	3,6923	9,2308
Observaciones	27,0000	27,0000
Coeficiente de correlación de Pearson	0,1318	
Diferencia hipotética de las medias	0,0000	
Grados de libertad	26,0000	
Estadístico t	1,0267	
P(T<=t) una cola	0,1570	
Valor crítico de t (una cola)	1,7056	

P(T<=t) dos colas	0,314033	
Valor crítico de t (dos colas)	2,0555	

Al aplicar la prueba T-student, se concluye que no hubo transformaciones significativas en el aprendizaje de la comprensión lectora, de las estudiantes del grado 1-D de la institución educativa inmaculada, por lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.

5.1.6 Análisis de casos específicos

Ahora bien, se toma la decisión de analizar dos casos, por cada uno de los niveles y planos, teniendo en cuenta los resultados correspondientes a las mayores y menores transformaciones que tuvieron las niñas, en relación a los desempeños, frente a los niveles de comprensión y los planos del texto narrativo, además de un análisis descriptivo de cada caso, para identificar las implicaciones que tiene el trabajo con la secuencia didáctica mediada por TIC en el desempeño de la comprensión lectora de las estudiantes.

Es pertinente aclarar, que para algunos de los análisis desde los niveles y planos, se toman como referencia las mismas estudiantes, porque coinciden en las transformaciones.

Tabla N° 15. Casos en los cuales se presentaron mayores y menores transformaciones, en los niveles y planos del texto narrativo.

Niñas	Total pretest	Total posttest
1.	22	26
2.	26	24
3.	28	18
4.	24	24

5.	28	28
6.	28	24
7.	30	26
8.	28	28
9.	28	26
10.	28	26
11.	26	26
12.	24	18
13.	28	28
14.	28	26
15.	28	24
16.	26	30
17.	28	26
18.	24	28
19.	26	28
20.	28	30
21.	26	26
22.	24	30
23.	28	30
24.	28	28
25.	28	26
26.	24	24
27.	26	24

Desempeños en el nivel Literal:

Las niñas que tuvieron mayores transformaciones positivas en éste nivel, fueron:

La niña 1 en el pretest obtuvo 2 puntos de 6 puntos máximos, y en el postest obtuvo 6 puntos, siendo esta la mayor puntuación, lo que indica que mejoró su

desempeño con una diferencia de 4 puntos. Al analizar las respuestas dadas en la secuencia, puede observarse que la niña ingresa entre 4 y 5 veces a cada una, además responde a la mayoría de las preguntas correspondientes a este nivel, desde sus saberes previos, por ejemplo en la pregunta: ¿Cómo inicia la historia?, la niña responde “*el gato y el ratón*”, haciendo evidente las relaciones construidas mediante el sentido común, así mismo en la pregunta ¿Cuando el cazador llegó con los perros, que hizo el gato? La niña responde “*corrió*” lo que puede indicar que en la niña priman los saberes adquiridos a través de la experiencia, y no la información que presenta el texto, aunque, la secuencia didáctica mediada por TIC permite desde sus potencialidades que las estudiantes vuelvan a la secuencia cuantas veces lo consideren necesario, manipulen herramientas de edición, como cortar, pegar y colorear, lo que genera mayor interacción entre el estudiantes y el texto, además las preguntas se reiteran en los distintos momentos de las lectura, un ejemplo de ello es la pregunta ¿Cómo inicia la historia?, formulada en el segundo momento de la lectura “durante”, ésta es igualmente planteada en el primer momento “antes” ¿Cómo crees que iniciará la historia?, con la intención de que las niñas establezcan sus primeras hipótesis, las cuales son fundamentadas desde los mismos aspectos del texto, como los títulos, ilustraciones, encabezamientos y los propios conocimientos de las estudiantes. Sin embargo, volviendo al análisis específico del nivel literal en los procesos realizados por la niña, cabe mencionar, que a pesar de todos los elementos facilitados por la secuencia, no utiliza la información que le presenta el texto, para modificar sus respuestas, pues en sus diversas entradas no obtuvo ayudas que le permitieran entender el sentido de la pregunta o confrontar sus respuestas con los pares.

La niña 16, tanto en el pretest como en el postest, obtuvo un nivel alto, es decir, no se presentaron transformaciones, pero tampoco hubo una baja en los puntajes, en relación a lo literal (6 puntos en cada uno, lo que corresponde a que en las dos preguntas realizadas en cada prueba, la niña dio una respuesta coherente a la pregunta). Al mirar la secuencia, se puede concluir que reconoce la información

explícita en el texto, dando respuestas sustentadas en la información presente en el mismo, aunque en algunos casos, podría ser que la niña comprende de manera diferente las preguntas literales, por ejemplo en la pregunta “Y el zorro, ¿En cuántas artes dice que es experto?”, responde “*alejando perros*”, dando respuesta a una pregunta distinta a la formulada. Aunque la secuencia didáctica mediada por TIC presentaba diferentes potencialidades, entre ellas ingresar a la secuencia cuantas veces fuera necesario además de leer y escuchar el texto en repetidas ocasiones, la niña no ingresa más de una vez a cada pregunta y no hace uso de las potencialidades facilitadas, por lo que sus posibilidades de modificar sus respuestas se reducen, esto a su vez podría deberse a las dificultades tecnológicas.

Las niñas que obtuvieron bajos desempeños en el nivel literal, fueron:

La niña seis obtuvo 6 puntos (puntuación máxima) en la prueba pretest, y 4 puntos en el posttest, lo cual puede deberse a que en el pretest, el grupo tenía una experiencia previa con el texto. Sin embargo, al analizar la secuencia, se evidencia que ingresa solo una vez a cada pregunta, dando en algunos casos respuestas coherentes, desde la información presente en el texto, por ejemplo en la pregunta ¿Cuándo el cazador llegó con los perros qué hizo el gato? la niña responde “*se subió al árbol*”, y en otros dando mayor importancia a sus saberes previos por ejemplo en la pregunta ¿El gato cómo es físicamente? Responde “*con unas garras*”, ¿En qué parte del texto puedo saberlo? “*como son los gatos*”; es importante resaltar que este tipo de preguntas se realizaron en el momento “durante”, y se reiteran lo largo de la secuencia con la intención de que las estudiantes seleccionen sus propias hipótesis y verifiquen sus interpretaciones, ésta es una de las potencialidades de la secuencia, al permitir el ingreso y la lectura constante del texto, pero esta potencialidad no fue utilizada por la estudiante.

La niña 12 en el pretest obtuvo 6 puntos de 6 puntos máximos, y en el postest obtuvo 2 puntos de 6, lo que indica que presentó una baja en los puntajes de desempeño obtenidos, con una diferencia de 4 puntos. Al observar la secuencia, se puede evidenciar que al contrario de los resultados obtenidos, la niña responde con facilidad preguntas cuya respuesta está explícita en el texto, por ejemplo a la pregunta ¿Quiénes llegaron en ese momento?, la niña responde “los perros”, lo que puede significar que establece una relación con la información que le presenta el texto, así haya presentado una baja en el puntaje del postest.

Es importante mencionar que en todas las preguntas formuladas para el antes, la niña únicamente responde desde sus saberes previos, sin primar en su comprensión, los índices del texto, como el título, el encabezamiento e imágenes, sin embargo, a las preguntas formuladas en el durante desde el nivel literal, la niña da respuestas pertinentes a la información presente en el texto, un ejemplo de ello es la pregunta ¿Qué acciones desarrolla el gato en la historia? “se subió al árbol”. Así mismo en las preguntas formuladas para el después, puede evidenciarse desde las potencialidades de la secuencia que la formulación reiterada de preguntas, de similar sentido, a lo largo de la misma, permite que la niña modifique sus respuestas, haciendo uso de los índices del texto; lo que evidencia una apropiación y transformación en el proceso.

Desempeños en el nivel inferencial:

Las niñas que tuvieron mayores transformaciones positivas en éste nivel, fueron:

La niña 16 en el pretest obtuvo un puntaje de 20, lo que la ubica en un nivel alto, y en el postest su puntaje fue de 24, lo que indica que la niña se mantuvo en un nivel de desempeño alto. Al mirar la secuencia, se puede concluir que la niña reconoce la información implícita del texto, al dar respuesta coherente a la mayoría de las preguntas inferenciales, y establece relaciones a partir de la

información presente en el texto, por ejemplo a la pregunta ¿Por qué el gato le gritaba al zorro “abre tu saco señor zorro, abre tu saco”?, la niña responde “*para que se alejara de los perros*” esto puede significar que la niña encuentra en el texto índices útiles para dar sus respuestas, las cuales corresponden solo a un ingreso a la secuencia; lo que puede indicar algún nivel de seguridad al responder.

La niña 22 en el pretest obtuvo 18 puntos de 24 puntos esperados, mientras que en el posttest obtuvo 24 puntos, ubicándose en un nivel alto de desempeño. Al observar las respuestas dadas en la secuencia, puede evidenciarse que la niña, ingresa entre dos y tres veces a cada pregunta y da respuestas diferentes en cada ingreso. Sin embargo, la primera respuesta que otorga a cada pregunta, resulta ser coherente con la información presente en el texto, por ejemplo a la pregunta ¿Quién habrá escrito el texto?, la niña responde en la primera oportunidad “*un escritor*”, de ahí en adelante las respuestas varían. Lo cual puede deberse a que la secuencia exigía en distintos momentos dar respuesta a preguntas similares, trabajadas con anterioridad, lo que podría indicar, que la niña elegía distintas opciones para avanzar en la secuencia. Sin embargo las diferentes respuestas de la niña, no obstaculizaron el desempeño en la prueba posttest, por el contrario la secuencia y sus posibilidades, permitieron mantener un buen desempeño.

Las niñas que obtuvieron bajos desempeños en el nivel inferencial, fueron:

La niña 3 en cuanto al pretest se ubicó en un nivel alto con 22 puntos, mientras que en el posttest, la niña obtuvo 14 puntos, lo que indica una disminución en el puntaje, de 8 puntos, que la ubican en un nivel medio. Al observar su trabajo en la secuencia didáctica, se evidencia que la niña ingresa entre dos y tres veces en cada pregunta, pero no modifica sus respuestas, ahora bien las respuestas no tienen índices en el texto, sino en sus saberes previos o en la intuición, un ejemplo de ello es la respuesta a la pregunta “¿Para quién lo habrá escrito?”: “*para el zorro*”, esto podría indicar que los procesos de comprensión lectora, están en

desarrollo. Desde las potencialidades de la secuencia, se esperaría que la niña modificara sus respuestas, utilizando la información del texto, teniendo en cuenta que ésta permitía cortar, pegar y volver al texto y a la secuencia cuantas veces fuera necesario.

La niña 7 en relación al pretest, obtuvo 24 de 24 puntos esperados, y en el postest obtuvo 20 puntos, lo cual indica que bajo su desempeño. Al hacer un análisis de su trabajo en la secuencia se observa que la niña ingresa varias veces a cada pregunta, modificando de manera reiterada sus respuestas, por ejemplo a la pregunta “¿Qué tipo de texto es?” formulada antes y durante la lectura, la niña ingresa en cuatro oportunidades, y la respuesta que prima es “*un cuento*” o en la pregunta ¿Qué crees que pasará con el zorro?, la niña responde “*no alcanza a salvarse porque se murió*”. Esta situación indica un proceso de reflexión por parte de la niña y da cuenta de las inquietudes que el texto le genera, a través de las preguntas que refuerzan los procesos de anticipación, predicción e inferencia presentes en la secuencia, pues una de las potencialidades de la misma, es que busca que las estudiantes, pongan sus saberes previos en relación con el texto, establezcan anticipaciones, predicciones e hipótesis, antes de la lectura y las verifiquen durante la misma, lo que permite, que las niñas puedan reconocer la idea central del texto.

Desempeños en el plano del relato:

Las niñas que tuvieron mayores transformaciones positivas en éste plano, fueron:

La niña 1 en el pretest, obtuvo 11 puntos de 15 posibles, lo que la ubicó en el nivel medio, mientras que en el postest obtuvo 12 puntos, el puntaje máximo. En el desempeño, en la secuencia se observa que la niña presenta dificultades para identificar la estructura en la cual está relatada la historia, los modos de contar y las transformaciones del personaje principal, por ejemplo en la pregunta ¿Qué le

paso al zorro?, la niña responde “*estaba bravo*”, es importante mencionar que la niña ingresa más de una vez a las preguntas relacionadas con este plano, pero no modifica sus respuestas, basándose en índices útiles presentados en el texto, lo cual puede deberse a que la secuencia exigía en distintos momentos dar respuesta a preguntas similares, por lo que la niña elegía distintas opciones para avanzar en la secuencia o creía que sus respuestas anteriores no le permitían pasar de nivel, por lo tanto daba respuestas diferentes que no se relacionaban con la información presentada en el texto.

La niña 16 en cuanto al pretest, obtuvo 14 puntos de 15 máximos, mientras que en el posttest obtuvo 12 puntos, lo que corresponde a la puntuación máxima. Lo anterior indica que la niña se ubicó en ambas pruebas en un nivel alto y presentó una transformación en el desempeño. Esto se ve igualmente reflejado en las respuestas dadas por la niña en la secuencia, pues está en la capacidad de identificar la estructura en la cual está relatada la historia, los modos de contar y las transformaciones del personaje principal. Por ejemplo al final de la secuencia se les pedía a las niñas que le contaran todo el cuento a un duende, un hada y una bruja que aparecían en una imagen, al final del recorrido, ante esto, la niña escribe: “*Ocurrió una vez que un gato se encontró al señor zorro, y pensando este sí que tiene experiencia de las cosas del mundo le dijo. Amablemente como estaba. Y después los persiguieron los perros y el cazador, y el gato se salvó con una sola sabiduría y zorro grito y murió*” esto hace evidente las potencialidades de la secuencia didáctica mediada por TIC, debido a que permite que a través de la técnica del recuento, las estudiantes expresen su comprensión llevando el hilo conductor de la historia, así mismo, permite que las estudiantes accedan al texto completo, lo cual les facilita el proceso de reconstrucción de la historia; lo anterior permite que las estudiantes trabajen los procesos asociados al momento del después de la lectura, en el cual se pretende que los estudiantes puedan determinar una idea clara sobre los objetivos y lo que ocurrió en la historia.

Las niñas que obtuvieron bajos desempeños en el plano del relato, fueron:

La niña 3 en relación al pretest, obtuvo 15 de 15 puntos esperados, y en el postest obtuvo 8 de 12 puntos, evidenciando una baja en la puntuación, que podría ser justificada, por el previo conocimiento del texto trabajado en el pretest, al observar la secuencia, se evidencia que la niña modifica sólo la última respuesta, de acuerdo a la información presente en el texto, un ejemplo de ello es la respuesta a la pregunta: ¿Qué le pasó al zorro? “*se lo comieron*”, en la cual la niña identifica las transformaciones de uno de los personajes principales, este tipo de respuestas que se asocian a la comprensión de este plano, podrían deberse a que la información solicitada en el mismo, requiere de aspectos que son presentados de manera más evidente, al contrario de la información que se exige en el plano de la narración, ya que ésta requiere de procesos de inferencia.

La niña 12 en el pretest, obtuvo 14 de 15 puntos máximos, y en el postest obtuvo 6 puntos de 12, lo que indica que disminuyó la puntuación, en relación a su desempeño. Al observar la secuencia, se puede evidenciar que ésta no generó transformaciones, pues las respuestas de la niña, en su mayoría presentaron dificultades, lo que significa que aun no reconoce la estructura en la cual la historia es relatada, ni las transformaciones del personaje a lo largo del texto, sin embargo da respuesta desde sus procesos de comprensión, hasta ahora construidos.

En las preguntas de anticipación asociadas a este plano, la niña da respuestas pertinentes desde sus saberes previos, por ejemplo en la respuesta a la pregunta: ¿Qué crees que pasará con el gato? “*se lo van a comer los perros*”; para el momento del durante y del después, en preguntas como ¿Qué le pasó al zorro?, la niña responde “*se murió*” y ¿Cómo terminó la historia? “*se comieron al zorro*”, dando cuenta de los índices útiles presentes en el texto, para dichas respuestas.

Desempeños en el plano de la narración:

Las niñas que tuvieron mayores transformaciones positivas en éste plano, fueron:

La niña 22 en el pretest, obtuvo 5 de 9 puntos esperados, mientras que en el postest obtuvo 9 de 9 puntos, con una diferencia de 4 puntos que la ubican en un nivel alto, lo que indica una transformación en el desempeño. Aunque al observar las respuestas dadas en la secuencia, puede evidenciarse que presenta dificultades para comprender e identificar las intenciones del autor, en algunos casos. Sin embargo en varias ocasiones ingresa entre dos y tres veces a cada pregunta, y la primera respuesta que otorga, es coherente, lo que permite identificar su capacidad para reconocer las intenciones del autor del texto, un ejemplo de ello es la respuesta a la pregunta: ¿Para quién lo habrá escrito? “*para los niños*”. Este ingreso reiterado, hace evidente el uso de una de las potencialidades de la secuencia.

La niña 21 en cuanto al pretest, obtuvo 5 de 9 puntos máximos, mientras que en el postest obtuvo 7 de 9 puntos. Lo anterior indica que la niña presentó transformaciones en el desempeño, al obtener un puntaje más alto, por 2 puntos. Al observar la secuencia y analizar preguntas asociadas a este plano, puede decirse que ingresa entre tres y cuatro veces a cada pregunta, por ejemplo en la pregunta: “¿Para quién habrá escrito el texto?”, en la cual se interroga sobre una de las intenciones del autor, la niña da respuestas como “*para el zorro, para el zorro y para el gato, para los gatos y para el zorro y el gato*”, lo cual evidencia su procesos de comprensión, hasta ahora construidos, así mismo, esta conducta de reiterado ingreso a la misma pregunta, podría deberse a las dificultades de conectividad presentadas en la institución.

Las niñas que obtuvieron bajos desempeños en el plano de la narración, fueron:

La niña 3 en relación al pretest, obtuvo 7 de 9 puntos esperados, y en el postest obtuvo 3 de 9 puntos, evidenciando una baja en los desempeños, que podría ser

justificada, por el previo conocimiento del texto trabajado en el pretest, pues al observar la secuencia, se puede evidenciar que la niña ingresa entre dos o tres veces a cada pregunta, sin modificarlas, dando respuesta desde sus saberes previos y no desde la información presente en el texto, así mismo presenta dificultades para responder preguntas asociadas a las intenciones del autor lo cual puede deberse a que la niña no consideró importante volver varias veces al texto para responder las preguntas, cuya respuesta no conocía y de este modo no exploró las potencialidades de la secuencia didáctica medida por TIC.

La niña 24 en el pretest, obtuvo 9 de 9 puntos máximos, y en el postest obtuvo 7 puntos de 9, lo que indica que disminuyó su puntuación. Al observar la secuencia, se puede evidenciar que ésta no generó transformaciones, pues las respuestas de la niña, estaban más relacionadas con sus saberes previos, que con la información presentada en el texto, por lo que no se evidencia que identifique las intenciones del autor, tampoco se evidencia un uso significativo de las potencialidades de la secuencia didáctica mediada por TIC, porque la niña ingresa en repetidas ocasiones a las preguntas de la secuencia pero no modifica sus respuestas, lo que puede significar que no se devuelve al texto para mejorar sus primeros planteamientos.

Desempeños en el plano de la historia:

Las niñas que tuvieron mayores transformaciones positivas en éste plano, fueron:

La niña 4 en el pretest, obtuvo 6 de 6 puntos máximos, y en el postest obtuvo 9 de 9 puntos, lo que indica una permanencia en el alto desempeño, que presentó inicialmente. Aunque al observar las respuestas dadas en la secuencia, puede evidenciarse que la niña, presenta dificultades para comprender e identificar características físicas de los personajes, las intenciones de los mismos e identificar marcas textuales, estos resultados podrían deberse al hecho de que la

niña no completo la secuencia didáctica, a pesar de que estuvo presente en el pretest y postest, lo anterior evidencia poco interés por el desarrollo de las actividades propuestas y la poca exploración de las potencialidades proporcionadas en la secuencia como la posibilidad de volver al texto cuantas veces fuera necesario, cortar, pegar, colorear, etc.

La niña 5 en el pretest, obtuvo 6 puntos de 6 posibles, y en el postest obtuvo 9 puntos, siendo este el puntaje máximo. Lo que indica una permanencia en el alto desempeño, que presentó inicialmente. Sin embargo, al observar la secuencia se evidencia que en algunas ocasiones presenta dificultades para identificar características físicas y psicológicas de los personajes, además de sus intenciones a lo largo de la historia, por ejemplo a la pregunta ¿Cómo es físicamente el zorro?, la niña responde “*lindo*” ¿En qué parte del texto puedo saber cómo es físicamente el zorro? “*Cuando el habla*”, respondiendo desde sus saberes previos y no desde las marcas textuales presentes en el texto, aun cuando ingresa en repetidas ocasiones a éste y tiene la posibilidad de volver al texto.

Las niñas que obtuvieron bajos desempeños en el plano de la historia, fueron:

La niña 7 en relación al pretest, obtuvo 6 de 6 puntos esperados, y en el postest obtuvo 5 puntos de 9, lo que evidencia menores puntajes, que podrían ser justificados, por el previo conocimiento del texto trabajado en el pretest, aunque al analizar la secuencia, se puede decir que la niña presenta fortalezas para identificar características físicas y psicológicas de los personajes, además de sus intenciones a lo largo de la historia, por ejemplo en las preguntas ¿Cómo es la manera de ser del zorro?, ¿En qué parte del texto puedo saber cómo es la manera de ser del zorro?, la niña responde: “*Es malo- Donde dice que es orgulloso*”, lo cual permite identificar que la secuencia pudo haber sido una herramienta significativa al posibilitar la señalización, el audio y las herramientas de edición

como cortar, pegar y subrayar, que apoyaron el desempeño de la comprensión de la niña, aunque en la prueba postest sus puntajes hayan disminuido.

La niña 1 en el pretest, obtuvo 6 de 6 puntos máximos, y en el postest obtuvo 7 puntos de 9, lo que indica que disminuyó la puntuación en relación a su desempeño. Al observar la secuencia, se puede evidenciar que ésta no generó transformaciones, pues las respuestas de la niña, en su mayoría presentaron dificultades, lo que significa que aún no identifica de manera clara las características psicológicas y físicas de los personajes, además de sus intenciones, y las marcas textuales en las que estas se reconocen a pesar de que la secuencia didáctica mediada por TIC presentaba distintos interrogantes asociados a las características y a las partes en las cuales estas eran presentadas, sin embargo la niña da respuesta, desde sus procesos de comprensión, hasta ahora construidos.

De manera general, puede decirse que el grupo se mantuvo en un nivel de desempeño alto, presentándose transformaciones, como el caso de la niña 1, que paso de un nivel medio de desempeño con 22 puntos, a un nivel alto con 26 puntos; y dos casos específicos (Niñas 3 y 12), que obtuvieron menores desempeños en la prueba postest, comparada con la prueba pretest.

Es importante mencionar que la secuencia didáctica mediada por TIC, contaba con un diseño tecno-pedagógico que se extendía al trabajo en el aula presencial; por lo que se puede resaltar que la secuencia por sí sola no funciona, ella requiere de un acompañamiento constante y un trabajo fuera del aula de sistemas, desde el cual se profundice en la comprensión del estudiante, mediante actividades de socialización y trabajo en grupo; cabe aclarar que la docente no realizó las propuestas planeadas desde la secuencia, para el trabajo fuera del aula de sistemas, a su vez no brindó las ayudas ajustadas necesarias, debido a la concepción que tiene sobre las TIC.

Es preciso aclarar, que además de las variables intervinientes mencionadas a lo largo del análisis específico de las mayores y menores transformaciones de las estudiantes, se presentaron otras, que posiblemente influyeron en los resultados de la prueba posttest, como: el tiempo, pues inicialmente se presentó un cronograma, que tuvo que ser modificado, debido a diversos inconvenientes, la disponibilidad de la sala y de computadores para cada estudiante, así como la falta de conectividad a internet.

En suma se puede decir, a partir del análisis de la secuencia y los resultados obtenidos de las pruebas pretest y posttest, que el nivel en el cual las estudiantes presentaron menores puntajes fue el literal, a pesar de que este es el nivel más trabajado en el aula y el cual es más fácil de aprender por las estudiantes.

El nivel de mayor complejidad, es decir, el inferencial, fue en el que presentaron mejores puntajes, sin embargo en los resultados de la prueba posttest, se presentaron menores puntajes, aun cuando las estudiantes seguían ubicándose en un nivel alto.

Los altos desempeños en el nivel inferencial, podrían deberse a que tanto en la prueba pretest, como en la secuencia didáctica y la prueba posttest, se hizo mayor énfasis en la formulación de preguntas de carácter inferencial.

En relación a los planos, en el que las estudiantes presentaron mayores dificultades es en el de la narración, debido a que, igual que el plano del relato, requieren de mayores procesos de inferencia; sin embargo, fue en este plano en el que las estudiantes presentaron mayores transformaciones positivas, porque en el pretest obtuvieron puntajes muy bajos en comparación a lo obtenido en el posttest, lo cual indica que la secuencia didáctica presenta mayores potencialidades de transformación a este plano.

En cuanto a los planos de la historia y del relato, las estudiantes presentaron un nivel alto, lo cual podría deberse a que el tipo de preguntas asociadas a estos planos son más trabajadas en el aula, además requieren de extraer información explícita en el texto, y en menor grado de procesos de inferencia.

5.2 Análisis cualitativo

En este apartado se presentará un análisis de los resultados cualitativos, obtenidos a partir de una serie de instrumentos de recolección de información; en primer lugar se aborda un análisis de los resultados de la entrevista a la docente, como instrumento a partir del cual se recogió la información acerca de las concepciones que tiene la docente sobre el uso de las TIC, en los procesos de enseñanza, así mismo se presentará un análisis de las observaciones realizadas, para posteriormente realizar una contrastación de los resultados, y en segundo lugar se presentará un análisis de los resultados de la entrevista, observación y test de conducta motivada, aplicadas a las estudiantes.

5.2.1 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a la docente

Entrevista:

Frente a la primera pregunta *¿Considera que la secuencia didáctica implementada puede ser potencial para la enseñanza del lenguaje? Sí, no ¿por qué?* Se puede inferir que la profesora considera que el énfasis está en la potencialidad de las TIC para el aprendizaje, para ello argumenta: *“Sí, porque a los estudiantes les da la libertad de la imaginación, la expresión, la capacidad de crear, ellas se encuentran inquietas en el plano lingüístico, creativo y formativo.”*

En cuanto a la segunda pregunta ¿Considera que con el uso de las TIC pueden generarse transformaciones en los procesos de enseñanza y sobre todo de la comprensión? Sí, no ¿Por qué?, al parecer la docente considera que las TIC constituyen una buena herramienta para el trabajo en el aula, teniendo en cuenta que estas pueden permitir cambios, al ser flexibles y abiertas a la posibilidad de transformar las formas de enseñar y aprender, además facilitan la autonomía en las estudiantes, para esto argumenta que *“Sí, Porque crea en el estudiante hábitos de lectura pues el proceso de lecto-escritura se hace de una forma libre, El uso generalizado de las TIC en todos los ámbitos de la actividad humana conlleva la exigencia de aprender nuevas formas de leer y escribir”*.

En relación a la tercer pregunta ¿Qué tal le pareció el proceso llevado a cabo con las TIC en la enseñanza de la comprensión? Se puede inferir que la docente considera que el uso de las TIC puede arrojar excelentes resultados, pero a largo plazo, y para ello argumenta que *“Es un inicio que arrojará excelentes resultados más adelante, por ahora es un proceso diagnóstico que debe hacerse; también cambia la mecánica de la lectura y el proceso cognitivo de la información. No es lo mismo leer y escribir documentos con una estructura secuencial y contruidos con caracteres alfanuméricos y alguna imagen, que leer y escribir documentos con una estructura ramificada híper- textual”*; a partir de esto también se puede deducir, que la docente otorgó gran importancia a la estructura escalonada y secuencial en que se presentó la secuencia y el texto.

De manera general y según las respuestas dadas por la docente, puede decirse que efectivamente ve potencialidades en el uso de las TIC, no como herramienta aislada, sino como mediador para el aprendizaje, como medio para alcanzar una serie de objetivos, en relación a la comprensión y construcción del aprendizaje, así mismo resalta que las transformaciones pueden obtenerse a partir de un proceso constante y a largo plazo. Esta concepción puede ser sustentada desde Tobón,

Falcón, Arbeláez y Bedoya⁵² quienes plantean que existen distintas miradas y reflexiones que asumen los docentes al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza, en este caso la docente concibe las TIC, desde el punto de vista de dichos autores, como un medio para la construcción de conocimientos. Desde esta perspectiva se otorga importancia al aprendizaje mediado por TIC, en el que el estudiante construye conocimiento, desde la atribución de sentido y significado.

Observación:

Durante las clases se observó que predominaba el interés de la docente porque las niñas culminaran el trabajo correspondiente a las horas empleadas para la aplicación de la secuencia, y mantuvieran el orden durante la jornada, así mismo se evidenció que la docente se preocupaba más por el uso de las TIC en sí mismas, que por el contenido de la secuencia, lo cual es opuesto a lo mencionado en la entrevista, esto puede verse representado, en los registros realizados a partir de la observación, por ejemplo:

En algunas clases se observó que la docente hacía constantes llamados de atención al grupo, con el fin de mantener el control, en posteriores ocasiones, la docente se ausentó del aula, y en otras influenciaba a las niñas para mejorar sus respuestas.

Así mismo, no se evidenció que la docente hiciera uso del diseño tecnopedagógico fuera del aula de sistemas, pues al preguntar a los niños por algunas de las actividades propuestas en la secuencia, que exigían del trabajo grupal en el aula, éstas no tenían conocimiento de dichas actividades, lo que indica que las actividades complementarias, propuestas en la secuencia, para su realización fuera de la sala de sistemas, no fueron llevadas a cabo. Esta situación deja en evidencia que la docente dejó de lado las potencialidades que ella misma plantea,

⁵²TOBÓN, Lindo, Martha Isabel, FALCÓN, Tomé, María del Carmen, ARBELÁEZ, Gómez, Martha Cecilia, BEDOYA, Sánchez, José Rubiel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una propuesta para la universidad Tecnológica de Pereira. 2010. Pág. 25 - 27

sobre la secuencia didáctica, al no estar presente en el aula durante el desarrollo de ésta, ni haber realizado un seguimiento de las estrategias y posibilidades de la propuesta didáctica.

De modo general, puede inferirse que para la docente, el eje del trabajo estuvo en la terminación de las actividades propuestas para cada sesión, esta situación implicó que no proporcionara las ayudas en el manejo de las herramientas tecnológicas y no explorara las potencialidades de la secuencia didáctica mediada por TIC, en relación a la propuesta de aprendizaje, dejó estas responsabilidades en manos de las estudiantes vinculadas a la investigación, quienes atendieron a las preguntas de las niñas sobre la secuencia, apoyaron el manejo de las herramientas tecnológicas, como el mouse, el teclado y dieron las explicaciones pertinentes acerca de las diferentes funciones y aplicaciones del teclado y del computador y de la secuencia en sí mismas.

La entrevista permite evidenciar que la docente tiene conocimiento teórico de las posibles potencialidades de las TIC, pero el análisis de la observación permite concluir, que la docente no aplica dicha información, esto podría deberse a que ella percibe este proceso como una exploración, en la cual su papel no es central: “Es un inicio que arrojará excelentes resultados más adelante, por ahora es un proceso diagnóstico”, por lo que podría pensarse que la docente espera tener los resultados para asumir el trabajo con la secuencia didáctica mediada por TIC.

5.2.2 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a las estudiantes

Entrevista:

A partir de las entrevistas realizadas pueden identificarse para la pregunta ¿Qué te ha parecido aprender lenguaje, usando el computador? dos tipos de respuesta. En primer lugar, aquellas en las que se concibe el uso del computador como un juego

o una oportunidad de diversión, y en segundo lugar, en las que se concibe como una oportunidad de aprendizaje.

Las niñas que conciben el uso de las TIC como juego, se centran en la posibilidad de pasar de niveles, y en la diversión que genera la secuencia didáctica mediada por TIC, al ser trabajada utilizando el computador. Esto se evidencia en respuestas como: “Me ha parecido increíble, porque es una experiencia nueva”, “Es bueno porque me gusta el computador”, “Yo me he sentido bien porque he pasado todos los niveles”. En este sentido, el juego es entendido como una situación en la cual no hay objetivos de aprendizaje claros, aunque hay una motivación permanente, referida al paso de niveles.

Las niñas que conciben el uso de las TIC como una oportunidad de aprendizaje, expresan, por ejemplo: *“Yo creo que es bueno porque aprendo más, porque a mí me gusta, entonces es más divertido, además la letra se mueve y podemos hacer cosas en él”, “Me parece muy chévere utilizar computador, porque aprendo muchas cosas, como leer más fácil, escribir.”* y *“Me gusta cómo me presentan el cuento del zorro”*, lo que puede significar que las niñas ven en el uso del computador, la posibilidad de responder y comprender fácilmente un texto, así mismo asocian sus respuestas a las posibilidades que les proporciona el texto en el trabajo con la secuencia.

Según las respuestas de las niñas, la experiencia de aprender lenguaje utilizando computador, puede resumirse en que para el grupo, fue, tal y como lo planteaban: *“chévere, increíble y bueno”*, lo que puede significar que, el trabajo realizado y la propuesta con la secuencia obtuvo altos niveles de aceptación en las niñas; quienes manifestaban que esto se debía a que utilizar el computador era para ellas más divertido, debido a las posibilidades que la secuencia les presentaba, como: la narración señalizada del texto, la superación de niveles para avanzar en la secuencia, y la facilidad en la lectura.

Observación:

En relación con las observaciones realizadas a las estudiantes, se pueden identificar una serie de comportamientos y actividades frente al trabajo con la secuencia didáctica, asociadas a los aspectos motivacionales o afectivos, a los aspectos tecnológicos, y aspectos de aprendizaje.

Para el caso de los aspectos motivacionales, se puede decir que en general, las niñas se vieron motivadas durante el trabajo con la secuencia didáctica, siempre estaban dispuestas en las actividades, preguntaban cuándo podían continuar, y cómo podían hacerlo, así mismo al concluir cada clase mostraban satisfacción por lo realizado, y presentaban con entusiasmo sus avances, esto está relacionado con las posibilidades que brinda la secuencia para aprender, sin dejar de lado la diversión. Lo anterior se puede evidenciar en lo registrado en las siguientes observaciones: “Manifiesta y evidencia agrado por el uso del computador, sin embargo expresa que es un poco difícil manejar la escritura en este”, “Muestra interés en la resolución de la secuencia didáctica, se toma el tiempo suficiente para argumentar sus respuestas, superando esquemas superficiales”, es decir, argumentando de manera clara sus opiniones y respuestas.

En relación a los aspectos tecnológicos, pudo observarse que había en el grupo, niñas que usaban con facilidad los recursos tecnológicos, esto podría deberse a sus experiencias previas en el uso de las herramientas, y otras que por el contrario presentaban mayores dificultades, por lo que requerían constantemente de ayudas en el manejo del computador brindadas por las estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil.

En suma, las niñas hacían uso del mouse, tecleaban letras aunque éstas no conformaran palabras convencionales, la lectura debía ser guiada, por la falta de adquisición el código convencional, sin embargo las niñas disfrutaban escuchando la narración desde la secuencia misma.

Aunque en algunos casos se observó aspectos como: “lee aunque de manera pausada, dice que le da pereza escribir y en la mayoría de sus respuestas escribe “no sé”. En relación al uso del mouse la niña presenta dificultades”, esto podría deberse a la falta de motivación en este caso específico.

Para el caso de los aspectos asociados al aprendizaje, se establece la siguiente distinción:

Algunas de las niñas leían e ingresaban en repetidas ocasiones a la secuencia didáctica mediada por TIC, escribían y comprendían fácilmente, dando respuestas claras a las preguntas, por ejemplo, en los registros realizados, puede evidenciarse el siguiente caso: “Lee y responde las preguntas sobre la secuencia didáctica de manera amplia y pertinente en términos de comprensión, además muestra interés en la resolución de la secuencia didáctica, y se toma el tiempo suficiente para argumentar su respuesta superando esquemas superficiales, es decir, argumentando de manera clara y específica sus opiniones y respuestas”. En estos casos los procesos de comprensión lectora se han desarrollado de manera más amplia y clara, y de este modo se presenta facilidad para relacionar información y realizar nuevas construcciones.

Se presentaron otros casos en los que las niñas, no leían, ni escribían de manera convencional y a pesar de que escuchaban el texto, se les dificultaba su comprensión. Por ejemplo, el siguiente caso: “No lee ni escribe convencionalmente, y necesita ayuda permanente de la docente para responder, además no se muestra interesada por la temática”, esto no indica que la niña no comprenda o relacione la información presente en el texto, sino que está en un proceso de construcción del código alfabético, lo cual corresponde al nivel escolar y de desarrollo en que se encuentra.

Así mismo, se observó a niñas que aunque no habían adquirido los códigos convencionales, daban respuestas pertinentes a las preguntas planteadas en la

secuencia didáctica, aunque lo hicieran de manera oral. Por ejemplo, en el siguiente registro de uno de los casos, se evidencia una situación similar a lo descrito: “La niña comprende fácilmente la historia que se le presenta en la secuencia, dando respuestas claras, aunque no lee y escribe convencionalmente”. Esto puede relacionarse con el enfoque de la significación, desde el cual se le otorga importancia a la construcción de significados y no, a los procesos de decodificación y codificación de códigos, pues en estos casos se hace evidente cómo las niñas presentan una adecuada comprensión, a pesar de no manejar convencionalmente los códigos alfabéticos. Esta situación da cuenta de la potencia de la secuencia didáctica mediada por TIC, al permitirle a las estudiantes devolverse al texto cuantas veces fueran necesarias, guiaba la lectura mediante la señalización de palabras, y el audio del texto narrativo, además realizaba preguntas que permitían confrontar los procesos de anticipación de las niñas con la información presente en el texto, y promovía la argumentación en las estudiantes.

En general, la mayoría de las niñas se encontraban motivadas en la realización de la secuencia didáctica mediada por TIC, a pesar de las dificultades en aspectos tecnológicos y pedagógicos, así mismo demostraron interés y agrado por el trabajo con la secuencia didáctica, lo cual puede ser sustentado con las respuestas dadas por las estudiantes en las entrevistas, en las cuales afirmaban el grado de satisfacción frente al desarrollo de las actividades propuestas con el cuento, y el uso del computador.

Test de conducta motivada:

Para el análisis del test de conducta motivada, se tuvo en cuenta, el compromiso, la participación y persistencia, siendo éstas, categorías que conforman la motivación, a partir de ellas se realiza una interpretación del rango de motivación

en el que se encuentran las niñas durante el desarrollo de la secuencia didáctica mediada por TIC.

Tabla N° 16 Categoría de la motivación “compromiso”

COMPROMISO		
NIVEL	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
ALTO	15	79%
MEDIO	4	21%
BAJO	0	0%

Según los resultados obtenidos, en las 5 primeras preguntas, formuladas en el test de conducta motivada, que indagan la motivación en la categoría de compromiso, el 79% de las estudiantes se ubicó en un nivel de motivación alto, lo cual indica según González-Pienda⁵³, que las estudiantes le dieron un alto grado de importancia o relevancia a la realización de las actividades, mientras que un 21% de las niñas se ubicó en un nivel medio de motivación, lo que puede indicar que en el desarrollo de la secuencia algunas de las niñas no otorgaron un alto nivel de importancia, a lo que estaban realizando, sin embargo, en esta categoría un porcentaje mayor de estudiantes presentó un alto nivel de satisfacción y motivación en el desarrollo de las actividades.

Tabla N°17 Categoría de la motivación “participación”

PARTICIPACIÓN		
NIVEL	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
ALTO	17	89.5%
MEDIO	2	10.5%
BAJO	0	0%

⁵³ GONZÁLEZ-PIENDA. Manual de psicología de la Educación (2002). Madrid: Pirámide.

A partir de los resultados obtenidos, mediante los reactivos 6 a 11, del test de conducta motivada, que buscan interpretar la motivación en la categoría de participación, el 89.5% de las estudiantes se ubicó en un nivel de motivación alto, lo cual indica según Nicholls y Miller⁵⁴ que éstas tenían un dominio de la tarea, se encontraban concentradas y tomaban parte de las actividades; mientras que un 10.5% de las niñas se ubicó en un nivel medio de motivación, lo cual puede indicar que el dominio de la tarea y la concentración, se presentó en un menor grado, sin embargo, ninguna de las estudiantes presentó un nivel de motivación bajo.

Tabla N° 18 Categoría de la motivación “persistencia”

PERSISTENCIA		
NIVEL	ESTUDIANTES	PORCENTAJE
ALTO	11	57.9%
MEDIO	8	42.1%
BAJO	0	0%

Según la tabla 18, en la cual se muestran los resultados obtenidos en los reactivos de 12 a 19 del test de conducta motivada, el 57.9% de las estudiantes se ubicó en un nivel de motivación alto, en relación a la categoría de motivación “persistencia”, lo cual indica según Botias, Higuera y Sánchez⁵⁵, que este porcentaje de las estudiantes presentó tenacidad y esfuerzo, durante un tiempo prolongado, para realizar las tareas asignadas, después de que se fijó una meta de trabajo; mientras que un 42.1% de las niñas se ubicó en un nivel medio de motivación, lo que indica que en este porcentaje del grupo se presentó menor disposición, entusiasmo y esfuerzo en la realización de la tarea, durante un tiempo

⁵⁴NICHOLLS, J. y MILLER (1984): “Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability”. The development of achievement motivation (pp. 185-218). Greenwich: JAI Press.

⁵⁵BOTIAS, HIGUERA y SÁNCHEZ (1998) Supuestos Prácticos en Educación Especial. Madrid: Amarú Ediciones

prolongado; sin embargo, ninguna de las estudiantes presentó un nivel de motivación bajo.

Análisis general del test de conducta motivada

Tabla N° 19 Ubicación de las estudiantes en el test de conducta motivada

NIÑOS	TOTAL COMPROMISO	TOTAL PARTICIPACIÓN	TOTAL PERSISTENCIA	TOTAL	NIVEL DE UBICACIÓN
2	14	15	22	51	ALTO
3	9	15	16	40	MEDIO
4	12	14	19	45	MEDIO
5	8	14	18	40	MEDIO
6	15	18	14	47	ALTO
7	12	15	14	41	MEDIO
8	15	18	14	47	ALTO
10	10	14	15	39	MEDIO
11	14	15	21	50	ALTO
12	8	11	14	33	MEDIO
13	15	14	20	49	ALTO
14	15	16	20	51	ALTO
15	14	13	20	47	ALTO
16	13	13	17	43	MEDIO
17	15	12	20	47	ALTO
18	12	14	15	41	MEDIO
19	15	16	21	52	ALTO
21	11	18	14	43	MEDIO
22	13	15	23	51	ALTO

Tabla N° 20 Resultados del test de conducta motivada

Nivel	Estudiante	Porcentaje
Alto	10	52.7%
Medio	9	47.3%
Bajo	0	0%

De manera general las tablas 19 y 20, presentan una síntesis de los resultados obtenidos en el test de conducta motivada, aplicado con la intención de deducir que tan motivadas estaban las estudiantes frente al desarrollo de la secuencia didáctica mediada por TIC; las cuales permiten concluir que el 52.7% de las niñas se encuentran en un nivel alto de motivación, lo que podría significar que la secuencia didáctica las motivó, al desarrollo de las preguntas y actividades propuestas, esto puede deberse a las potencialidades de la misma, al facilitar el audio de la narración, señalar la lectura en la medida que esta es narrada y permitir el paso de niveles, al dar cada respuesta; mientras que 47.3% se ubicó en un nivel medio, siendo esta casi la mitad del grupo, lo cual puede deberse a las dificultades técnicas presentadas, durante el desarrollo y aplicación de la secuencia didáctica mediada por TIC.

5.3 Contrastación de resultados

Al analizar los componentes cuantitativos y cualitativos, podemos decir que si bien no hubo transformaciones significativas, si se presentaron algunos cambios específicos, por ejemplo, es común que los estudiantes obtengan mejores puntajes en el nivel literal, por el énfasis que se ha dado en la enseñanza de la comprensión lectora, sin embargo el trabajo con la secuencia didáctica enfatizaba en preguntas de carácter inferencial, aspecto que pudo permitir que las estudiantes obtuvieran mejores resultados en este nivel, y esto de algún modo

evidencia las potencialidades con las cuales fue diseñada la secuencia didáctica mediada por TIC. Así mismo, en relación a los planos del texto narrativo, los mayores cambios se presentaron en el plano de la narración, aunque en éste las estudiantes tuvieron menores puntajes en comparación con los planos del relato y de la historia.

En cuanto a las concepciones de la docente, sobre el uso de las TIC, podría decirse que prima en el discurso, una concepción de aprendizaje y construcción del mismo mediante la herramienta, sin embargo en el proceso, pudo evidenciarse que la docente sigue concibiendo las TIC, como instrumentos que por sí solos transforman los procesos de aprendizaje, por tal razón no exploró las potencialidades de la secuencia y obvió las intenciones para la realización de la misma, al no implementar las actividades propuestas para realizar fuera del aula, y al no brindar las ayudas tecnológicas y pedagógicas requeridas por las estudiantes en el desarrollo de la secuencia.

En relación a las concepciones sobre el uso de las TIC, por parte de las estudiantes, puede decirse que para ellas la secuencia didáctica representa una potencialidad en el aprendizaje, además están motivadas por su carácter lúdico, el cual les permite avanzar en la secuencia en la medida, que construyen sus procesos de comprensión, lo que ocurre es que el proceso puede no cambiar, por la actitud de la docente, quien no brindó las ayudas ajustadas necesarias, debido a la concepción que tiene sobre las TIC. A pesar de esto, las niñas superaron dificultades en el manejo de la herramienta, además ingresaron e hicieron uso de la secuencia de manera reiterada, al haberse convertido ésta en un reto para ellas.

La secuencia, entonces, muestra sus potencialidades, pero requiere de la mediación permanente del docente, que en la propuesta no debe perder su rol protagónico en los procesos de enseñanza.

6. CONCLUSIONES

En este apartado se presentarán las conclusiones obtenidas a partir de la aplicación de la propuesta de enseñanza mediada por TIC y del análisis de la información resultante del proceso llevado a cabo con el grado 1° de la institución educativa la inmaculada

Dados los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de la secuencia didáctica mediada por TIC, se puede concluir que ésta no transformó significativamente la comprensión lectora de las estudiantes, por lo tanto se rechaza la hipótesis de trabajo y se acepta la hipótesis nula, porque si bien, algunas de las estudiantes tuvieron cambios, estos de manera general no fueron significativos.

En relación a los resultados, en los niveles de comprensión lectora, los mayores puntajes se dieron en el nivel inferencial, y en cuanto a los planos del texto narrativo, los mejores resultados se presentaron en el plano de la historia, sin embargo las mayores transformaciones se encontraron en el plano de la narración, debido a que fue en este plano, en el cual se evidenció mayor aumento en el puntaje para el caso del posttest, lo que podría deberse al énfasis que la secuencia didáctica tuvo sobre este plano. Los bajos desempeños en el plano de la narración pueden deberse a que es uno de los más difíciles en el aprendizaje de los estudiantes, ya que requiere mayores procesos de inferencia, para identificar, como plantean Cortes y Bautista, la voz del narrador, sus funciones básicas, comprender los tiempos e identificar las intenciones del autor.

En cuanto a las concepciones de uso que la docente tiene de las TIC, se presenta una hibridación entre una concepción de las TIC como herramienta para la construcción del conocimiento, que se evidencia en su discurso pedagógico, desde el cual resalta las potencialidades de las TIC en el aprendizaje, y una

concepción tecnológica, a la cual dio mayor importancia en el proceso, debido a que el énfasis estuvo centrado en el manejo de la herramienta. Esta concepción concuerda con los planteamiento de Onrubia citado por Tobón, Arbeláez, Falcon y Bedoya⁵⁶, quien plantea que la concepción tecnológica, hace énfasis en el manejo instrumental de diversas tecnologías, en dicha concepción se le atribuyen los aprendizajes de los estudiantes, al acceso de la información proporcionado por las TIC, por lo que la incorporación de éstas y los roles que docentes y estudiantes asumen, tienen que ver con su uso. En este caso, la docente, no exploró todas las potencialidades de la secuencia para el aprendizaje de sus estudiantes, ni brindó las ayudas necesarias para el progreso en el aprendizaje.

Ahora bien, frente a las concepciones y uso que las niñas tienen de las TIC, también se presentó una hibridación entre dos concepciones, de un lado, entienden el trabajo con TIC, como un juego, en el cual existe la posibilidad de avanzar en diferentes niveles; y de otro lado, las niñas entienden las TIC como posibilidad de aprendizaje, lo que puede significar que ven en el uso del computador la posibilidad de responder y comprender con facilidad un texto; esto concuerda con las respuestas dadas en las entrevistas, y las observaciones realizadas a las estudiantes.

La aplicación de una secuencia didáctica mediada por TIC, desde sus potencialidades para el aprendizaje de la comprensión lectora, permite que las niñas exploren la lectura, mediante las acciones que ésta les posibilita, al tener acceso al texto cuantas veces les sea necesario, seguir la lectura mediante la señalización de la misma, oírla e interactuar con el texto, en la medida en que identifican las voces de los personajes y del narrador, y las clasifican haciendo uso de las herramientas de edición, todo esto abordado desde un diseño tecnopedagógico, que fue planteado intencionalmente al elaborar la secuencia didáctica mediada por TIC y el cual responde según Coll, Mauri y Onrubia, a un conjunto de herramientas tecnológicas, acompañadas de una propuesta más o menos

⁵⁶ Op Cit. Pág. 25-27

explícita, global y precisa según los casos, sobre las formas de utilizarlas para la puesta en marcha y el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, de este modo las estudiantes pueden controlar su propio aprendizaje y ampliar su experiencia de uso de las TIC, como herramientas para aprender.

Aunque la secuencia didáctica mediada por TIC fue elaborada contando con un diseño tecno-pedagógico, este no fue aprovechado al máximo por la docente en el trabajo con las estudiantes, por lo que pudo generarse una desventaja para el aprendizaje de los procesos de comprensión lectora, esto indica que la mera elaboración de la secuencia como propuesta para incluir en el aula de sistemas no genera transformaciones, ya que para ello se debe promover un trabajo sistemático y conjunto, en el que primen unas intenciones pedagógicas claras. Según lo mencionado por Jaramillo⁵⁷ “las TIC pueden apoyar el aprendizaje de diferentes formas, de acuerdo con el enfoque de uso que se les dé y las necesidades de aprendizaje que se presenten” es decir para esta situación, si la profesora se hubiese fijado de manera clara en las intenciones, se hubiesen generado mayores transformaciones en la comprensión lectora.

Al aplicar la secuencia didáctica mediada por TIC y realizar la prueba postest para identificar las transformaciones en los desempeños de la comprensión lectora, se obtuvo menores puntajes en relación a los obtenidos en la prueba pretest, sin embargo las estudiantes siempre estuvieron ubicadas en un nivel alto.

Con respecto al nivel de motivación de las estudiantes cuando usan las TIC, para la comprensión lectora, puede decirse que en general el grupo presentó altos niveles de motivación, lo cual podría deberse a que una de las concepciones que tienen las niñas sobre el uso de las TIC para el trabajo con la secuencia didáctica, se orienta a una concepción de juego, que implica avanzar en los distintos niveles,

⁵⁷ Jaramillo, Patricia. Uso de tecnologías de la información en el aula ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información. Consultado el 22 de septiembre del 2012. disponible en: <http://rraredalycuaemex.mx/src/inicioArtPdfFed.jsp?iCve=8150203>.

sin embargo en la categoría de persistencia de la motivación, se identificaron bajos puntajes, lo que puede significar según Botías, Higuera Y Sánchez, que algunas de las estudiantes presentaron mayores dificultades, en cuanto al esfuerzo para la realización de las tareas asignadas, durante un tiempo prolongado.

7. RECOMENDACIONES

El siguiente apartado comprende algunas de las recomendaciones que surgieron, a partir de las dificultades identificadas, en la aplicación de la prueba piloto.

La incorporación exitosa de las TIC, debe pasar necesariamente por el compromiso del docente con el proceso, lo que le implica tener claras las intenciones pedagógicas, reconocer la secuencia en si misma e incorporar las TIC en el aula, además de concebirlas como una herramienta que apoye el proceso presencial, por lo que cabe resaltar que los docentes deben seguir el desarrollo de la secuencia en la sala de sistemas, haciendo uso de sus potencialidades, sin perder de vista el trabajo en el salón de clase.

Incorporar las TIC en el aula, como apoyo para la presencialidad, requiere que exista un buen equipamiento, tanto tecnológico, como pedagógico, es decir, deben haber en el aula los equipos necesarios y estos deben estar en buenas condiciones; así mismo, se debe contar con una excelente conectividad y el docente debe haber fijado previamente unas intenciones pedagógicas y didácticas para no desvincularse del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La falta de intenciones pedagógicas claras por parte de los docentes, dificulta que los logros de los estudiantes se orienten a la construcción del aprendizaje, debido a que no puede pensarse que la secuencia didáctica y las herramientas tecnológicas, por si solas, generen transformaciones, como lo plantea Jaramillo: “las TIC pueden constituirse en medios que ayuden al mejoramiento de la educación, sólo si se usan con intenciones pedagógicas claras”, de modo que el docente debe participar de manera consciente y comprometida la secuencia didáctica mediada por TIC, para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

En relación con los tiempos, es pertinente que la secuencia didáctica, tenga mayor duración, en cuanto a las sesiones programadas para ello, de modo que su

aplicación sea más específica, y así los estudiantes alcancen de manera exitosa los objetivos propuestos.

BIBLIOGRAFÍA

ARBELAEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBON, Martha Isabel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 15. 25. 26.

ARBELAEZ, Martha Cecilia. LANZA Clara Lucia. TOBON Martha Isabel. Las practicas educativas desde lo presencial a la mediación por TIC. Pág. 15.

BARRIGA ARCEO, Frida D. Diseño tecno pedagógico de actividades: El portafolio electrónico como recurso de reflexión sobre el aprendizaje y la identidad. Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 103-1. Universidad Nacional Autónoma de México. 2012. Pág. 2-3.

BOTIAS, HIGUERA y SÁNCHEZ (1998) Supuestos Prácticos en Educación Especial. Madrid: Amarú Ediciones.

CAMPS, Anna. Una secuencia didáctica para niveles avanzados: Los alumnos investigan sobre la lengua. Montserrat Vilá I Santusana.

CANALES, Roberto, Aprender con tecnología en la sociedad del conocimiento, proyecto pepe: plataforma de entornos pedagógicos especializados. Primera edición 2012. Pág. 98.

COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Cap. III “La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: del Diseño Tecno-Pedagógico a las Prácticas Educativas”. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2008. Pág. 93.94.95.99.138.

Colombia Aprende. Consultado el 22 de Octubre 2012, disponible en <www.colombiaaprende.edu.co>

CORTES, Tique, BAUTISTA, James. CABRERA, Álvaro. Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). 1998. Pág. 17.

DE PABLOS y GONZALES. Citados por COLAS, BRAVO, Pilar y CASANOVA, CORREA, Juan. En el artículo "variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC" TESI, 11 (3), 2010, 121-147. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2010. Pág. 123 Consultado el día 06 de octubre del 2012. Disponible en: <http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863>

Estrategia LEM y ECBI. Mineduc. Consultado el 01 de marzo del 2013. Disponible en <<http://lemecbi.comunidadviable.cl/content/view/658041/Estrategia-LEM-ECBI.html>>

GONZÁLEZ-PIENDA. Manual de psicología de la Educación (2002). Madrid: Pirámide.

GONZALES, Henry. Y Viveros, David Jacobo. El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. 2010. Pág. 20

GUILLEUMAS GARCÍA, Rosa maría. GIL RAMÍREZ, Hernán. EXCEL para investigadores. Aplicaciones prácticas/Microsoft Excel 2007. Cap.1. 19-47 - Cap. 4. 169-175

HERNANDEZ, Sampieri. FERNANDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010.p. 7, 163, 245, 546.

JARAMILLO, Patricia. Uso de tecnologías de la información en el aula ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información? Bogotá Colombia:

Revista de Estudios sociales no. 20. 2005. Pág. 29. Consultado el 22 de septiembre del 2012. Disponible en: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:76Ux9zyCovIJ:res.uniaandes.edu.co/pdf/descargar.php%3Ff%3D./data/Revista_No_20/04_Dossier2.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>

JURADO, Fabio. Citado por Amaya Vásquez, Jaime. En: el docente de lenguaje. Editorial Limusa, 2006. Pág. 148.

LÓPEZ, ANDRADA, Concepción. Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. Universidad de Salamanca. Salamanca, España, 2010. En: apartado del Libro - Nuevos Medios, Nueva Comunicación. [Medio electrónico]. Consultado el 21 de Octubre del 2012. Disponible en: <<http://campus.usal.es/~comunicacion3punto0/comunicaciones/001.pdf>>

La UNESCO citado por TOBÓN, Martha Isabel. ARBELÁEZ, Martha Cecilia. FALCÓN, María del Carmen. BEDOYA, José Rubiel. LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE. Una propuesta para la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia: Impresión Publiprint Ltda. 2010, Pág.15.

MARTI, E. Citado por BOATO, yanina y RIPOLL, Paola. La potencialidad de las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación como herramientas mediadoras del proceso de aprendizaje. Universidad Nacional de Rio Cuarto. Argentina: Revista Borradores Vol. X/XI, 2009-2010, Pág. 4. Consultado el 22 de septiembre de 2012. Disponible en: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol10-11/pdf/La%20potencialidad%20de%20las%20Nuevas%20Tecnologias%20de%20la%20Informacion%20y%20la%20Comunicacion%20como%20herramientas%20simbolicas%20mediadoras%20del%20aprendizaje.pdf>> <http://goo.gl/fawcrg>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Orientaciones generales para la educación en tecnología. Colombia: Coordinación editorial -Espantapájaros Taller, 2008 Pág. 11-12. Consultado el día 22 de septiembre del 2012. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Pág. 73.

NICHOLLS, J. y MILLER (1984): “Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability”. The development of achievement motivation (pp. 185-218). Greenwich: JAI Press.

Plataforma Estatal de Asociaciones del profesorado de Tecnología (PEAPT). Si a la tecnología. Consultado el 15 de Marzo de 2013, disponible en <<http://peapt.blogspot.com/p/que-es-la-tecnologia.html>>. Pág. 1.

PEREZ, ABRIL, Mauricio y BUSTAMANTE, Z., Guillermo. Citados por HERRERA, Daniel. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las tics como apoyo pedagógico. Pereira, Colombia. 2010. Pág. 12 Disponible en: <<http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/37133H565.pdf>>

SABER 5° y 9° 2009. RESULTADOS NACIONALES, Resumen ejecutivo consultado el 19 de octubre de 2012. Disponible en: <<http://goo.gl/bUIiT>>

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Universidad De Barcelona. Pág. 78-79

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial GRAÓ, 1992

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Editorial GRAÓ, 2009. Pág.19

TOBÓN, Lindo, Martha Isabel, FALCÓN, Tomé, María del Carmen, ARBELÁEZ, Gómez, Martha Cecilia, BEDOYA, Sánchez, José Rubiel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una propuesta para la universidad Tecnológica de Pereira. 2010. Pág. 25 – 27

TREVOR. Citado por HERNÁNDEZ, Jaime. JARAMILLO, Daniel. Las TIC como facilitadoras en la comprensión lectora. Universidad Católica de Pereira. Colombia. 2011 pág. 17. Disponible en: <<http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/580/1/completo.pdf>>

UNIVERSIA.PISA 2009: resultados preocupantes para Colombia.2010 Pág. 4 Consultado el 22 de septiembre de 2012. Disponible en: <<http://noticias.universia.net.co/en-portada/noticia/2010/12/09/760850/pisa-2009-resultados-preocupantes-colombia.pdf>>

ANEXOS

Anexo 1. Pretest y posttest

Cuento pretest

Choco era un pájaro muy pequeño que vivía a solas. Tenía muchas ganas de conseguir una mamá, pero ¿quién podría serlo? Un día decidió ir a buscar una.

Primero se encontró con la señora Jirafa.
—¡Señora Jirafa! —dijo—. ¡Usted es amarilla como yo! ¿Es usted mi mamá?
—Lo siento —suspiró la señora Jirafa—. Pero yo no tengo alas como tú.

Choco se encontró después con la señora Pingüino.
—¡Señora Pingüino! —exclamó—
¡Usted tiene alas como yo! ¿Será que usted es mi mamá?
—Lo siento —suspiró la señora Pingüino—. Pero mis mejillas no son grandes y redondas como las tuyas.

Choco se encontró después con la señora Morsa.
—¡Señora Morsa! —exclamó—. Sus mejillas son grandes y redondas como las mías. ¿Es usted mi mamá?
—¡Mira! —gruñó la señora Morsa—. Mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!

Choco buscó por todas partes, pero no pudo encontrar una madre que se le pareciera.

Cuando Choco vio a la señora Oso recogiendo manzanas, supo que ella no podía ser su madre. No había ningún parecido entre él y la señora Oso.

Choco se sintió tan triste, que empezó a llorar:
—¡Mamá, mamá! ¡Necesito una mamá!
La señora Oso se acercó corriendo para averiguar qué le estaba pasando.

Después de haber escuchado la historia de Choco, suspiró:
— ¿En qué reconocerías a tu madre?
— ¡Ay! Estoy seguro de que ella me abrazaría —dijo Choco entre sollozos. —
¿Así? —preguntó la señora Oso. Y lo abrazó con mucha fuerza.

—Sí... y estoy seguro de que también me besaría —dijo Choco.
— ¿Así? —preguntó la señora Oso, y alzándolo le dio un beso muy largo.

—Sí... y estoy seguro de que me cantarían una canción y de que me alegraría el día.

— ¿Así? —preguntó la señora Oso. Y entonces cantaron y bailaron.

Después de descansar un rato, la señora Oso le dijo a Choco:
—Choco, tal vez yo podría ser tu madre.
— ¿Tú? —preguntó Choco.

—Pero si tú no eres amarilla. Además no tienes alas, ni mejillas grandes y redondas. ¡Tus pies tampoco son como los míos!
— ¡Qué barbaridad! —dijo la señora Oso— ¡Me imagino lo graciosa que me vería!
A Choco también le pareció que se vería muy graciosa.

—Bueno —dijo la señora Oso—, mis hijos me están esperando en casa. Te invito a comer un pedazo de pastel de manzana. ¿Quieres venir?
La idea de comer pastel de manzana le pareció excelente a Choco.

Tan pronto como llegaron, los hijos de la señora Oso salieron a recibirlos.
—Choco, te presento a Hipo, a Coco y a Chanchi. Yo soy su madre.

El olor agradable a pastel de manzana y el dulce sonido de las risas llenaron la casa de la señora Oso.

Después de aquella pequeña fiesta, la señora Oso abrazó a todos sus hijos con un fuerte y caluroso abrazo de oso, y Choco se sintió muy feliz de que su madre fuera tal y como era.

A partir del cuento leído debes seleccionar la respuesta que creas es la correcta:

1. ¿Quién escribió la historia?

- Una profesora
- Un escritor
- Una mamá

2. ¿Para quién crees que el autor escribió esta historia?

- Para bebés
- Para personas adultas
- Para niños

3. ¿Quién cuenta la historia?

- Choco
- La señora osa
- Una persona que no hace parte de la historia

4. ¿Qué crees que sintió la señora jirafa cuando le dijo a Choco: “lo siento, pero yo no tengo alas como tú”?

- Alegría
- Lástima
- Enojo

5. ¿Según el cuento como era la señora Oso en su forma de ser?

- Malgeniada
- Tierna
- Poco cariñosa

6. ¿Cómo crees que se sintió Choco cuando la señora Morsa le dijo: ¡Mira, mis pies no tienen rayas como los tuyos, así que, ¡no me molestes!

- Enojado
- Triste
- Alegre

7. ¿Qué era lo que en realidad necesitaba choco de una mamá?

- Que se pareciera a él
- Que le diera cuidado y amor
- Que le hiciera una fiesta

8. ¿Cómo recibieron los hijos de la señora Oso a Choco cuando llegó a la casa de ellos?

- Con alegría
- No le prestaron atención
- Se enojaron con él

9. ¿Cómo crees que se sintió Choco al llegar a la casa de la señora oso?

- Feliz
- Triste
- Molesto

10. ¿Choco logró encontrar una mamá?

- Si
- No
- Siguió buscando

Postest

Cuento postest

Mamá zarigüeya amaba a su hijo Pepe tiernamente, pero él siempre se estaba riendo. Últimamente ella estaba preocupada por la risa de Pepe. Mamá zarigüeya estaba a punto de enseñarle a Pepe la lección más importante que una zarigüeya pudiera aprender.

-Pepe -dijo mamá zarigüeya-. Debes aprender a hacerte el muerto.
-¿Por qué? -pregunto Pepe.

-Porque nosotros, las zarigüeyas, nos defendemos de los enemigos haciéndonos los muertos –le explico mamá zarigüeya-. Cuando aprendas este truco, te preparare el postre preferido de las zarigüeyas, ¡torta de insectos!
Empezaron a practicar.

-No te rías, Pepe –le advirtió mamá zarigüeya.

-No te preocupes, mamá –respondió Pepe.

Pepe se hizo el muerto y su mamá lo olfateo, como si fuera un zorro hambriento.
Snif, Snif, Snif.

Pepe se rió tanto que le dolió el estomago.

-¿Ya puedo comerme la torta? –preguntó.

-De ninguna manera –lo regañó mamá zarigüeya-. ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!

Pepe practico hacerse el muerto otra vez. Ahora su mamá lo hurgó, como si fuera un coyote malvado.

Tuc, Tuc, Tuc.

Pepe se rió tanto que grito para que su mamá parara.

-¿Ya puedo comerme la torta? –preguntó.

-De ninguna manera –lo regañó mamá zarigüeya-. ¡Las zarigüeyas muertas no gritan!

Pepe practico hacerse el muerto una vez más. Ahora su mamá lo sacudió, como si fuera un temible gato montés.

Sacudón, Sacudón, Sacudón.

Pepe se rió tan fuerte que, con el movimiento, se soltó y cayó al suelo.

-¿Ahora si puedo comer un poco de torta, mamá? –preguntó.

- De ninguna manera – lo regañó mamá zarigüeya-. ¡Las zarigüeyas muertas no se mueven!

La mamá de Pepe estaba preocupada por su risa, pero a sus amigos les encantaba. Les gustaba mirar a Pepe hacerse el muerto porque los hacía reír también.

-Pepe, pepe –suspiró mamá zarigüeya-, ¿Qué vas a hacer cuando enfrentes un verdadero peligro?

Un día mamá zarigüeya llevó a Pepe a practicar a fuera.

-Esta Vez –le dijo-, seré un viejo oso gruñón. Debes hacerte el muerto cuando yo

gruña, ¿entiendes?

Pero justo cuando mamá zarigüeya iba a gruñir...

...Un verdadero viejo oso gruñón salió del bosque y dio el gruñido más feroz que Pepe jamás hubiera escuchado.

De inmediato, Pepe y su mamá cayeron al suelo y se hicieron los muertos.

El viejo oso gruñón olfateo a Pepe.

Snif, Snif, Snif.

El viejo oso gruñón le hurgo la panza a Pepe.

Tuc, Tuc, Tuc.

Finalmente el viejo oso gruñón sacudió a Pepe hacia arriba y hacia abajo.

Sacudón, Sacudón, Sacudón.

Pepe no se rió. Pepe no gritó. Pepe no se movió.

Por primera vez se hizo el muerto perfectamente. Mamá zarigüeya estaba muy orgullosa de él. Pero el viejo oso gruñón no se fue. Se sentó y esperó.

De repente el oso empezó a llorar.

-Esto es terrible –se lamentó-. Siempre soy tan gruñón que pensé que si alguien podía hacerme reír era el pequeño Pepe zarigüeya. ¡Pero cuando lo encuentro, el pobre Pepe cae muerto frente a mis ojos!

¡Oh, esto es horrible!

Pepe se tranquilizó al oír la historia del oso.

Hasta comenzó a sentir compasión por el oso que sollozaba.

-Señor oso –dijo-, no estoy muerto. Sólo me estoy haciendo el muerto.

El oso se espantó sorprendido.

-¿Haciéndote el muerto? –exclamó-. ¡Caramba!

¡Eres muy bueno para eso! Oh, por favor, Pepe –le rogó-, enséñame a reír.

-Es fácil – dijo Pepe. Hay muchas cosas divertidas, señor oso. Lo que acaba de pasar es divertido –y comenzó a reírse.

Pronto todos a su alrededor empezaron a reír también, incluso el viejo oso gruñón.

Al poco tiempo, los animales se estaban riendo tanto que todo el bosque

temblaba.

-Oh, Pepe –dijo el oso a las carcajadas-, gracias por enseñarme a reír.

-Gracias, señor oso –respondió Pepe-, por enseñarme a hacerme el muerto.

-¿Ahora si puedo comer torta? –le pregunto Pepe a su mamá.

-Claro que si –respondió mamá zarigüeya-. Vengan todos a comer una deliciosa torta de insectos.

-¡Con saltamontes! –Exclamó Pepe-. ¡Y escarabajos y cucarachas también!

Repentinamente, los demás animales dejaron de reírse.

-¿Torta de insectos? ¡Cucarachas!

Uno por uno, cayeron al suelo...

...y se hicieron los muertos.

A partir del cuento leído debes seleccionar la respuesta que creas es la correcta:

1. ¿Quién escribió la historia?

- Un escritor
- Una profesora
- Una mamá

2. ¿Para quién crees que el autor escribió esta historia?

- Para niños
- Para personas adultas
- Para bebés

3. ¿Quién cuenta la historia?

- Pepe
- La mamá Zarigüeya
- Una persona que no hace parte de la historia

4. ¿Qué crees que sintió Pepe cuando le pregunto a su mamá ¿ya puedo comerme la torta? Y ella lo regañó diciéndole: -De ninguna manera ¡Las zarigüeyas muertas no se ríen!?

- Alegría
- Tristeza
- Enojo

5. ¿Según el cuento como era la mamá Zarigüeya en su forma de ser?

- Era una mamá malgeniada
 - Era una mamá poco cariñosa
 - Era una mamá amorosa y preocupada por su hijo
- 6. ¿Cómo crees que se sintió Pepe cuando: -Un verdadero viejo oso gruñón salió del bosque y dio el gruñido más feroz que Pepe jamás hubiera escuchado?**
- Enojado
 - Alegre
 - Asustado
- 7. ¿Qué era lo que quería la mamá Zarigüeya, que Pepe aprendiera?**
- Que Pepe aprendiera a reírse
 - Que Pepe aprendiera a hacerse el muerto
 - Que Pepe aprendiera a hacer tortas de insectos
- 8. ¿Cuál crees que era la intención del oso, cuando se le acerco a Pepe?**
- Comérselo
 - Que Pepe le enseñara a reír
 - Hacerle cosquillas
- 9. ¿Cómo crees que se sintió Pepe cuando le enseñó a reír al viejo oso gruñón?**
- Alegre
 - Orgullosa
 - Triste
- 10. ¿Qué ocurrió con los animales del bosque cuando fueron a comer el pastel de escarabajos y cucarachas?**
- Se rieron
 - Se hicieron los muertos
 - Les dolió el estomago

Anexo 2. Observación a la docente titular del grado 1 -D

NOMBRE: Paola Andrea Montoya

FECHA	¿QUÉ HACE?	¿CÓMO LO HACE?
24/10/12	Guía la lectura de las estudiantes.	Utiliza uno de los equipos facilitados en la sala de sistemas, e inicia la lectura del cuento el zorro y el gato,

	Ayuda a mantener el control del grupo.	con un tono de voz fuerte, que entretiene al grupo de primero. Con llamados continuos de atención y regulación a través de la voz.
31/10/12	Se ausento del aula.	
07/11/12	Ayuda a algunas estudiantes a escribir sus nombres de usuario y contraseñas. Ayuda a tres niñas en la transcripción, para que sean comprendidas sus respuestas.	Observando quienes presentan dificultades para ingresar a la secuencia. Se sienta cerca de las niñas, espera que respondan y las influencia para mejorar sus respuestas.
14/11/12	Se ausento del aula.	

Anexo 3. Observación a las estudiantes del grado 1–D

Niña	¿Qué hace?	¿Cómo lo hace? - ¿Qué dificultades presenta?
1	Duda dar sus respuestas y no establece relación entre una y otra, o por lo menos esto no se evidencia. Lee pausadamente y escribe de manera adecuada algunas frases.	Al resolver los interrogantes la niña no manifiesta en sus respuestas relación, es decir si la anterior pregunta tiene que ver con la siguiente muchas veces parece no comprenderlo, pues da respuestas diferentes.

2	<p>Le presta poca atención a la lectura del cuento, por lo que le cuesta responder las preguntas y por ello sus respuestas son muy cortas y simples, otras no son coherentes. Muestra poca disposición en el desarrollo de las actividades y por ello en algunas respuestas solo teclea una letra, al saber que con eso puede avanzar a otro nivel. Expresa no saber muchas de las respuestas, aun cuando estas son literales.</p>	<p>Escribe palabras cortas; utiliza la barra espaciadora. No se detiene mucho en las preguntas; a veces teclea una letra y le da continuar. Le presta poca atención a la lectura del cuento.</p>
3	<p>Lee el texto con facilidad. Disfruta escuchando la narración. Escribe las respuestas, sin requerir mucho apoyo o ayudas externas.</p>	<p>Lee, y comprende el cuento, al escucharlo y ver su señalización en el computador, es decir no presenta mayores dificultades en la comprensión, por lo que no pregunta demasiado. En ocasiones pide ayuda para corregir su ortografía, y pregunta constantemente si está bien lo que hace.</p>
4	<p>La niña no presenta una escritura convencional, por lo que al escuchar las preguntas del cuento, no piensa en su respuesta, sino que de inmediato comienza a teclear letras sin ningún sentido; sus respuestas son muy</p>	<p>Al parecer la niña en su afán de terminar rápido, teclea letras sin sentido y a la ligera, en ocasiones mira las respuestas de sus compañeras y trata de copiar las mismas letras; en</p>

	<p>simples y la mayoría se reducen a decir el título del cuento.</p>	<p>otros momentos sus compañeras la ayudan a escribir las respuestas.</p>
5	<p>Comprende fácilmente la historia que se le presenta en la secuencia, dando respuestas claras, aunque no lee y escribe convencionalmente. Usa el mouse con facilidad, teclea las palabras aunque no de manera convencional.</p>	<p>La lectura debe ser guiada, por lo que disfruta escuchando la narración desde la secuencia misma. Teclea, aunque tarda en hacerlo. Se le presenta dificultades en cuanto a la lectura y escritura, sin embargo hace uso del computador y puede comprender las funciones que le indica la secuencia.</p>
6	<p>Da respuestas claras aunque en ocasiones estas no sean las correctas. Algunas veces responde rápidamente, sin tomarse el tiempo para pensar la respuesta e interpretar bien las preguntas, esto lo hace aparentemente con la intención de terminar su actividad, lo que la lleva a equivocarse en las respuestas. Escribe de manera convencional y lee con facilidad. Inventa sus respuestas y en ocasiones no hace relación con lo que lee, sus</p>	<p>Para responder, escucha y lee, aunque le cuesta mantener la atención, por largos ratos. Manifiesta y evidencia agrado por el uso del computador, sin embargo expresa que es un poco difícil manejar la escritura en este</p>

	respuestas son de carácter literal.	
7	Lee y responde las preguntas sobre la secuencia didáctica de manera amplia y pertinente en términos de comprensión	Muestra interés en la resolución de la secuencia didáctica, se toma el tiempo suficiente para argumentar sus respuestas superando esquemas superficiales, es decir argumentando sus respuestas de manera clara y específica.
8	La niña da respuestas que siempre guardan coherencia con el texto. Presenta una lectura y escritura convencional, lo que facilita el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia didáctica. Algunas respuestas no permiten ver su opinión frente al texto leído. Cuando la pregunta es repetida, en algunas ocasiones las pasa por alto respondiendo: “no sé”.	Escucha atentamente el cuento y las preguntas, teclea las letras de manera lenta y en mayúscula sostenida; utiliza la barra espaciadora. . Muestra poco agrado cuando se le repiten varias veces las mismas preguntas.

9	Lee y responde la secuencia didáctica, compara sus respuestas con la de sus compañeras.	Se muestra atenta a lo que va a pasar en la historia, sigue adecuadamente las instrucciones y evidencia que su comprensión es inferencial en algunas respuestas.
10	Escribe separando las palabras. Lee aunque lo hace con dificultad. Comprende los interrogantes que en la secuencia se le realizan, aunque a la hora de responder lo haga de manera simple.	La niña manifiesta libremente sus ideas y respuestas, de manera oral muy claramente, sin embargo al escribir sus respuestas, lo hace utilizando pocas palabras, eligiendo así la simplicidad de la respuesta.
11	Comprende fácilmente, responde de manera clara. Lee y escucha el cuento presentado en la secuencia. Es capaz de mover el mouse y aceptar las opciones y funciones que la secuencia le va presentando. Así mismo ingresa con facilidad a la secuencia.	Requiere del computador y las funciones de la secuencia, para el trabajo, no requiere muchos apoyos extras, porque sus respuestas las da desde su comprensión, aunque se le dificulta un poco la escritura con el teclado, pues es un proceso que tarda, y quizás esto le causa molestias.
12	No sabe leer pero comprende con facilidad. Maneja el mouse y sigue las funciones que el equipo y la secuencia le indican. Escribe de manera no convencional.	Se le dificulta la lectura, pero al escuchar la narración, muestra un nivel coherente de comprensión, no solo de nivel literal sino inferencia.

13	<p>Al momento de avanzar a los siguientes niveles, sus respuestas son cortas pero estas siempre guardan coherencia con el cuento.</p> <p>Cuando le repiten una misma pregunta, muestra poco interés y por ello da una respuesta diferente.</p> <p>Presenta una escritura convencional.</p>	<p>Presta atención a la lectura del cuento; teclea las letras lentamente, utiliza la barra espaciadora.</p> <p>Se toma el tiempo necesario para responder las preguntas, tratando de comprenderlas de acuerdo a lo que leyó.</p>
14	<p>Escribe las palabras que le indica la pregunta.</p> <p>Lee el texto que se le presenta.</p> <p>Pregunta y llama para que sus palabras sean corregidas.</p>	<p>La escritura la hace de manera sencilla, es decir escribe lo que requiere la pregunta.</p> <p>Las lecturas las hace con facilidad, aunque en ocasiones las realiza de manera repetida, pues presenta dificultades en la comprensión, tanto de las de las preguntas que se le formula en la secuencia, como del texto.</p>
15	<p>Lee el cuento con facilidad, y da respuesta a las preguntas que la secuencia le formula.</p> <p>Escribe adecuadamente utilizando el teclado y la barra espaciadora, además comprende el texto, y las funciones, que la secuencia permite ejecutar, como continuar, salir y finalizar.</p>	<p>No requiere ayuda constante, aunque a veces pide opinión sobre sus respuestas.</p>

16	<p>Lee pausadamente, pero requiere significativamente del audio. En ocasiones escribe sin segmentar. Utiliza el mouse y ve la utilidad de las funciones proporcionadas por la herramienta “continuar o finalizar.</p>	<p>Los procesos de lectura los realiza, presentando dificultades (lectura silábica, sin distinción de palabras).</p> <p>Muestra mayor comprensión cuando se le facilita el audio del texto, así se le hace más fácil responder a los interrogantes.</p>
17	<p>En ocasiones responde sin tener en cuenta las opciones de respuesta, aunque después de varias repeticiones logra dar una respuesta dentro de las opciones, aunque no sea la correcta. No relaciona las preguntas con las respuestas que da, sus respuestas son cortas y simples.</p> <p>Escribe utilizando símbolos convencionales, aunque su comprensión se ve limitada.</p> <p>La mayoría de sus respuestas solo reconocen el título del texto, sin embargo cuando se le pregunta por aspectos reconocibles de un texto, como el inicio, o aspectos que ve y lee en la secuencia (literal) logra dar</p>	<p>Logra escribir de manera adecuada las palabras y en ocasiones da respuestas que evidencian la comprensión. Lee y escucha con atención, y extrae así, respuestas literales.</p>

	algunas respuestas lógicas.	
18	<p>En ocasiones escribe palabras cortas de modo correcto y en otras manifiesta no saber escribir (al parecer no es de su agrado el trabajo por lo que no se dispone de manera adecuada para su realización).</p> <p>Sus respuestas casi nunca van más allá de lo que el título plantea, son de carácter simple y cortas, y en ocasiones fuera de contexto.</p>	<p>No atiende de manera adecuada a la lectura y audio del texto.</p> <p>Se le dificulta leer por lo que su comprensión puede verse igualmente afectada.</p> <p>Se le dificulta expresar o manifestar verbalmente lo que comprende, por lo que al transcribir sus respuestas en ocasiones no resulta ser muy lógico.</p>
19	<p>Escribe aunque con algunos errores ortográficos y de segmentación.</p> <p>Da respuestas en ocasiones lógicas, según los personajes y el contexto, aunque en ocasiones sin relación al texto.</p> <p>En ocasiones utiliza letras que unidas</p>	<p>Escribe con errores de segmentación, y presenta dificultades en la comprensión, por lo que sus respuestas en ocasiones no son coherentes.</p> <p>Hace evidentes la falta de atención.</p>

	<p>no contienen ningún significado convencional.</p> <p>Da respuestas subjetivas, al parecer sin interpretar lo que el texto le plantea, lo que puede evidenciar sus dificultades en la comprensión.</p>	
20	<p>Da respuestas cortas y simples, relacionadas casi siempre con: sí, no, bueno, malo, etc.</p> <p>Aunque la niña presenta una escritura convencional, en algunos momentos teclea letras que no guardan ninguna coherencia, con el fin de avanzar rápidamente en la secuencia.</p>	<p>Escucha la pregunta, teclea la respuesta, utiliza la barra espaciadora.</p> <p>Muestra poca disposición frente al desarrollo de la secuencia didáctica, por lo que sus respuestas son muy cortas.</p> <p>No escucha atentamente el cuento, lo que dificulta dar respuestas a las preguntas propuestas en la secuencia didáctica.</p>
21	<p>La niña asocia el texto a videos o películas vistas con anterioridad, y verbalmente relata la historia, aunque al dar respuestas a las preguntas se le dificulta, por lo que en ocasiones da respuestas ajenas al tema o son demasiado simples.</p> <p>No sabe escribir y leer de modo convencional.</p>	<p>La lectura, la realiza con lo que ve o escucha y esto es difícil para ella, pues dice que si supiera leer, entendería más fácilmente lo que se le pregunta.</p> <p>Su atención y concentración son aspectos que dificultan el trabajo de comprensión, se levanta constantemente, pregunta a sus compañeras</p>

		como debe responder, aun recibiendo la ayuda de las docentes vinculadas a la investigación.
22	<p>Lee- aunque lo hace de manera pausada.</p> <p>Escribe- realizando en ocasiones la segmentación adecuada.</p> <p>Lee y escucha siguiendo la señalización (las palabras marcadas y subrayadas) con el mouse.</p>	Los procesos de lectura los realiza de manera silábica, sin embargo al expresar oralmente sus respuestas no presenta mayores dificultades en la comprensión.
23	<p>Escribe y da respuesta a las preguntas planteadas en la secuencia.</p> <p>Al escribir, en ocasiones olvida dar espacio.</p> <p>Piensa sus respuestas y tarda en darlas, se demora igualmente buscando las letras en el teclado.</p>	Lo hace de manera lenta, se devuelve cuantas veces puede al texto completo, para obtener respuestas literales.
24	<p>Lee y responde de la manera indicada, se siente segura de lo que sabe y sus respuestas son coherentes.</p>	Evidencia interés por la secuencia didáctica y todo lo que esta implica es insistente y segura en sus respuestas, trata de complejizarlas, aunque evidencia un nivel aún muy literal.
25	<p>Lee, aunque de manera pausada.</p> <p>Dice que le da pereza escribir y en la mayoría de sus respuestas escribe no</p>	<p>Realiza procesos lectores de manera silábica.</p> <p>Como fue planteado</p>

	sé. Tarda en dar sus respuestas. Da clic aunque se le dificulta el manejo del mouse.	anteriormente la niña escribe, pero intenta dar respuestas cortas al hacerlo, manifestando no gustarle escribir.
26	Lee, da respuestas a los interrogantes presentados, con términos como: si- no- no sé y en algunas ocasiones responde desde lo literal y la inferencia. Mueve el mouse aunque con dificultad, y realiza procesos de lectura de manera lenta.	La niña manifiesta sus respuestas literalmente. Repite varias veces la lectura devolviéndose a cada uno de los puntos o niveles del camino.
27	No lee ni escribe convencionalmente, necesita mucha ayuda de la docente para responder.	No se muestra interesada por la temática.

Anexo 4. Entrevista a la docente titular:

PREGUNTAS	¿Considera que la secuencia didáctica implementada puede ser potencial para la enseñanza del lenguaje? Sí, no ¿por qué?	¿Considera que con el uso de las TIC pueden generarse transformaciones en los procesos de enseñanza y sobre todo de la comprensión? Sí, no ¿Por qué?	¿Qué tal le pareció el proceso llevado a cabo con las TIC en la enseñanza de la comprensión?
-----------	---	--	--

DOCENTE	Sí, porque a los estudiantes les da la libertad de la imaginación, la expresión, la capacidad de crear, ellas se encuentran inquietas en el plano lingüístico, creativo y formativo.	Sí, Porque crea en el estudiante hábitos de lectura pues el proceso de lecto-escritura se hace de una forma libre, El uso generalizado de las TIC en todos los ámbitos de la actividad humana conlleva la exigencia de aprender nuevas formas de leer y escribir.	Es un inicio que arrojará excelentes resultados más adelante por ahora es un proceso diagnóstico que debe hacerse, también cambia la mecánica de la lectura y el proceso cognitivo de la información. No es lo mismo leer y escribir documentos con una estructura secuencial y construidos con caracteres alfanuméricos y alguna imagen, que leer y escribir documentos con una estructura ramificada hipertextual.
---------	--	---	--

Anexo 5. Entrevista a las estudiantes:

Niña	Pregunta: ¿Qué te ha parecido aprender lenguaje, usando el computador?	¿Cómo te has sentido?
5.	Me ha parecido increíble, porque es una experiencia nueva.	Me he sentido muy chévere, porque yo nunca he podido estar en computadores trabajando.
11.	Me parece muy chévere utilizar computador, porque aprendo muchas cosas, como leer más fácil, escribir.	Me siento bien.
15.	Me ha parecido fácil aprender así, el cuento me gustó, aunque ya lo conocía.	Me he sentido bien porque me gustan las tareas en el computador
14.	Es bueno, porque me gusta el computador, además me gusta cómo me presentan el cuento del zorro.	Yo me he sentido bien porque he pasado todos los niveles.
3.	Yo creo que es bueno porque aprendo más, porque a mí me gusta, entonces es más divertido, además la letra se mueve y podemos hacer cosas en él.	Me he sentido bien porque los computadores son chéveres

Anexo 6. Test de conducta motivada

CATEGORÍA COMPROMISO							
Preguntas						total	NIVEL DE UBICACIÓN
NIÑOS	1	2	3	4	5		
2	3	3	3	2	3	14	ALTO
3	2	2	2	1	2	9	MEDIO

4	2	2	3	2	3	12	ALTO
5	1	2	2	2	1	8	MEDIO
6	3	3	3	3	3	15	ALTO
7	3	3	3	1	2	12	ALTO
8	3	3	3	3	3	15	ALTO
10	2	2	3	1	2	10	MEDIO
11	3	3	3	2	3	14	ALTO
12	2	1	2	1	2	8	MEDIO
13	3	3	3	3	3	15	ALTO
14	3	3	3	3	3	15	ALTO
15	3	3	3	3	2	14	ALTO
16	3	3	3	2	2	13	ALTO
17	3	3	3	3	3	15	ALTO
18	3	3	2	2	2	12	ALTO
19	3	3	3	3	3	15	ALTO
21	3	1	3	1	3	11	ALTO
22	3	3	3	1	2	12	ALTO

	Preguntas				
	1	2	3	4	5
No responde	0	0	0	0	0
Nunca 1	1	2	0	6	1
A veces 2	4	4	4	6	7
Siempre 3	14	13	15	7	11

CATEGORÍA PARTICIPACIÓN								
Preguntas							TOTAL	NIVEL
NIÑOS	6	7	8	9	10	11		

2	3	3	3	2	2	2	15	ALTO
3	2	2	2	3	3	3	15	ALTO
4	2	3	3	1	2	3	14	ALTO
5	3	2	2	2	2	3	14	ALTO
6	3	3	3	3	3	3	18	ALTO
7	3	3	2	1	3	3	15	ALTO
8	3	3	3	3	3	3	18	ALTO
10	2	2	3	2	2	3	14	ALTO
11	3	3	3	2	2	2	15	ALTO
12	2	2	2	1	3	1	11	MEDIO
13	3	2	3	2	2	2	14	ALTO
14	3	3	3	2	2	3	16	ALTO
15	2	2	2	2	2	3	13	ALTO
16	2	2	2	2	2	3	13	ALTO
17	2	2	2	2	3	1	12	MEDIO
18	3	2	2	2	2	3	14	ALTO
19	3	3	3	1	3	3	16	ALTO
21	3	3	3	3	3	3	18	ALTO
22	3	3	3	2	1	3	15	ALTO

	Preguntas					
	6	7	8	9	10	11
NO RESPONDE	0	0	0	0	0	0
Nunca 1	0	0	0	4	1	2
A veces 2	7	9	7	11	10	3
Siempre 3	12	10	12	4	8	14

CATEGORÍA PERSISTENCIA

Preguntas									total	NIVEL
NIÑOS	12	13	14	15	16	17	18	19		
2	3	2	3	3	3	3	3	2	22	ALTO
3	2	2	2	2	2	2	2	2	16	MEDIO
4	2	3	1	3	1	3	3	3	19	ALTO
5	2	2	2	3	2	2	2	3	18	ALTO
6	1	1	1	3	1	3	1	3	14	MEDIO
7	1	1	1	2	2	3	1	3	14	MEDIO
8	1	1	1	3	1	3	1	3	14	MEDIO
10	2	2	2	2	2	2	2	1	15	MEDIO
11	3	3	2	2	2	3	3	3	21	ALTO
12	2	1	2	2	2	2	2	1	14	MEDIO
13	2	2	2	3	3	3	3	2	20	ALTO
14	1	3	3	3	2	3	3	2	20	ALTO
15	3	3	2	2	2	3	3	2	20	ALTO
16	1	2	2	2	2	3	3	2	17	ALTO
17	3	2	2	2	3	3	3	2	20	ALTO
18	3	2	2	3	1	1	1	1	14	MEDIO
19	3	3	3	3	1	3	3	2	21	ALTO
21	1	1	1	2	2	3	1	3	14	MEDIO
22	3	3	3	3	3	3	3	2	23	ALTO

	Preguntas								
	12	13	14	15	16	17	18	19	
NO RESPONDE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nunca 1	6	5	5	0	5	1	5	3	
A veces 2	6	8	10	9	10	4	4	9	

Siempre 3	7	6	4	10	4	14	10	7
-----------	---	---	---	----	---	----	----	---