

**INCIDENCIA DE LA ENSEÑANZA MEDIADA POR TIC PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DE GRADO PRIMERO DE LA
INSTITUCIÓN CIUDAD BOQUÍA DE PEREIRA**

**GLORIA MILENA ABADÍA
NATALIA QUICENO
KAREN GISELA RIVERA**

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
PEREIRA
2013**

**INCIDENCIA DE LA ENSEÑANZA MEDIADA POR TIC PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS NIÑOS DE GRADO PRIMERO DE LA
INSTITUCIÓN CIUDAD BOQUÍA DE PEREIRA**

**GLORIA MILENA ABADÍA
NATALIA QUICENO
KAREN GISELA RIVERA**

PROYECTO DE GRADO

**ASESORA
MARTHA CECILIA ARBELÁEZ
DOCENTE ACADÉMICA**

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

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

PEREIRA

PRESENTACIÓN

El siguiente proyecto se presenta como una prueba piloto, que hace parte de la propuesta que 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. El cual es ahora implementado a través de esta 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 grado primero de básica primaria, de la institución educativa Ciudad Boquia de la ciudad de Pereira.

Al proyecto 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, con el propósito de contribuir 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, uso y aplicación de herramientas tecnológicas y recursos digitales en línea como el correo electrónico, acceso a páginas web y las herramientas básicas de edición.

La propuesta de una secuencia didáctica mediada por TIC surge a partir de la necesidad de elevar los bajos desempeños presentados por los estudiantes en el aprendizaje de la comprensión lectora y la necesidad de incorporar las TIC en el currículo, que en forma conjunta puedan contribuir a la formación de docentes y estudiantes, de tal manera que se trascienda la visión de las TIC como instrumentos que por sí mismos garantizan el aprendizaje, con miras a lograr una transformación en las prácticas educativas y en las concepciones del

uso de las TIC, para un mejoramiento en la calidad de la educación en la construcción de aprendizajes de los estudiantes utilizando los instrumentos mediadores que el mundo digital ofrece.

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

TABLA DE CONTENIDO

Pág.

PRESENTACIÓN -----	4
1. ÁMBITO PROBLÉMICO -----	14
2. OBJETIVOS -----	21
2.1 OBJETIVO GENERAL -----	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS -----	21
3. MARCO TEORICO -----	22
3.1 LENGUAJE ESCRITO -----	22
3.1.1 Comprensión lectora-----	22
3.1.2 El texto narrativo y su comprensión-----	25
3.1.3 Secuencia didáctica-----	29
3.1.4 Momentos de la lectura-----	31
3.2 USO EDUCATIVO DE LAS TIC -----	33
3.2.1 Diseños tecno – pedagógicos-----	39
4. METODOLOGÍA -----	42
4.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN -----	42
4.2 DISEÑO -----	43
4.3 POBLACIÓN -----	43
4.4 DISEÑO CUANTITATIVO -----	44
4.4.1 Hipótesis de trabajo-----	44
4.4.2 Hipótesis nula-----	44
4.4.3 Variable independiente (secuencia didáctica) -----	44

4.5 VARIABLE DEPENDIENTE-----	47
4.5.1 Técnicas e instrumentos-----	48
4.6 DISEÑO CUALITATIVO-----	49
4.6.1 Técnicas e instrumentos utilizados-----	49
4.7 PROCEDIMIENTO-----	52
4.7.1 Organización de la información-----	52
4.7.2 Identificación y análisis -----	53
4.7.3 Interpretación-----	53
5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN -- -----	54
5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO-----	54
5.1.1 Análisis general pretest-----	55
5.1.2 Análisis de los niveles (pretest) -----	56
5.1.3 Análisis de los planos (pretest) -----	58
5.1.4 Análisis general postest-----	61
5.1.5 Análisis de los niveles (postest) -----	62
5.1.6 Análisis de los planos (postest) -----	64
5.1.7 Análisis de las gráficas comparativas-----	67
5.2 ANÁLISIS PRUEBA T-STUDENT-----	71
5.3 ANÁLISIS DE DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA -----	73
5.4 ANÁLISIS CUALITATIVO-----	80
5.4.1 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a la profesora (entrevista) -----	80
5.4.2 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a los alumnos -----	82
5.4.3 Conducta motivada-----	86
6. CONTRASTACIONES-----	88

7. CONCLUSIONES	90
8. RECOMENDACIONES	94
9. BIBLIOGRAFÍA	95
10. ANEXOS	99

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resultados pretest general	55
Gráfica 2. Pretest nivel literal	56
Gráfica 3. Pretest nivel inferencial	57
Gráfica 4. Pretest del plano del relato	58
Gráfica 5. Pretest del plano de la narración	59
Gráfica 6. Pretest del plano de la historia	60
Gráfica 7. Resultados Postest general	61
Gráfica 8. Postest del nivel literal	62
Gráfica 9. Postest del nivel inferencial	63
Gráfica 10. Postest del plano del relato	64
Gráfica 11. Postest del plano de la narración	65
Gráfica 12. Postest del plano de la historia	66
Gráfica 13. Comparación pretest- postest general	67

Gráfica 14. Comparación nivel literal e inferencial pretest- postest	68
Gráfica 15. Comparación planos de la lectura, pretest- postest	69
Gráfica 16 test de conducta motivada	111

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Muestra	43
Tabla 2 Operacionalización de la variable Independiente	45
Tabla 3 Operacionalización de la variable dependiente	47
Tabla 4 Ejes evaluados en el test de comprensión lectora	49
Tabla 5 Descripción de las competencias	51
Tabla 6. Ubicación de los estudiantes en el pretest general	55
Tabla 7. Ubicación del pretest en nivel literal	56
Tabla 8. Ubicación del pretest en nivel inferencial	57
Tabla 9. Ubicación del pretest en el plano de la relato	58
Tabla 10. Ubicación del pretest en el plano de la narración	59
Tabla 11. Ubicación del pretest en el plano de la historia	60
Tabla 12. Ubicación de los estudiantes en el postest general	61
Tabla 13. Ubicación del postest en el nivel literal	62

Tabla 14. Ubicación del postest en el nivel inferencial	63
Tabla 15. Ubicación del postest en el plano del relato	64
Tabla 16. Ubicación del postest en el plano de la narración	65
Tabla 17. Ubicación del postest en el plano de la historia	66
Tabla 18. Comparación del pretest y postest general	67
Tabla 19 Comparación del pretest-postest en el nivel literal e inferencial	68
Tabla 20 Porcentajes de los planos de pretest- postest	69
Tabla 21 Análisis T-Student	71
Tabla 22 Rangos T-Student	72
Tabla 23 prueba t para medias de dos muestras emparejadas	72
Tabla 24 Categoría de Compromiso	85
Tabla 25 Categoría de Participación	85
Tabla 26 Categoría de Persistencia	85
Tabla 27 test de conducta motivada	110
Tabla 28 porcentajes conducta motivada	112
Tabla 29 categoría compromiso	112

Tabla 30 total categoría compromiso	112
Tabla 31 porcentaje del nivel de compromiso	112
Tabla 32 categoría participación	114
Tabla 33 total categoría participación	114
Tabla 34 Porcentaje del nivel de participación	114
Tabla 35 categoría persistencia	114
Tabla 36 total categoría persistencia	114

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, conforme a lo 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 han evidenciado de qué manera éstas, pueden constituirse en

¹ MEN. Consultado el día 22 de septiembre del 2012. Disponible <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf >

² JARAMILLO, Patricia. Uso de tecnologías de la información en el aula ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información?. 2005. P 29.

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 computadores serían uno de los factores acompañantes de otras condiciones externas como: el contexto de aprendizaje, pautas de enseñanza, modelo pedagógico, para poder potenciar la modificación de los aprendizajes en profundidad, para lo que se requiere que el docente asuma un rol de mediador en el aprendizaje de los estudiantes.

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, para que se vean las TIC, como “los recursos tecnológicos que

Consultado el 22 de septiembre del 2012. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81502003>.

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. 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>

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 hondas 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 2009: 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. 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

⁵La UNESCO citado por TOBÓN, Martha Isabel. ARBELÁEZ, Martha Cecilia. FALCÓN, María del Carmen. BEDOYA, José Rubiel. Pereira, Colombia, 2010, p.15.

que el 21% de los alumnos restantes no demuestra los desempeños mínimos establecidos”.⁶

Así mismo, según las pruebas PISA⁷ (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 Bustamante⁸ plantean que:

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.

⁶ SABER 5° y 9° 2009. RESULTADOS NACIONALES, Resumen ejecutivo consultado el 19 de octubre de 2012. Disponible en: <https://0d3d46a4-a-c4e08235-s-sites.googlegroups.com>

⁷ 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>>

⁸PÉREZ, y BUSTAMANTE. Citados por HERRERA. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las tics como apoyo pedagógico. 2010. Pág. 12
Disponible en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesisdigitales/texto/37133H565.pdf>

Esta situación podría tener como una de las explicaciones, las prácticas de enseñanza que privilegian procesos de codificación y descodificación, de reproducción, desde la transmisión y recepción de conocimientos, y no la comprensión profunda de textos completos, por lo que se le hace más complejo a el estudiante plantear propuestas y posibles soluciones a situaciones reales. Con relación a lo anterior, Trevor⁹ 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 solo 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.

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 López¹⁰ “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.”

⁹ TREVOR. citado por HERNÁNDEZ, Jaime. JARAMILLO, Daniel. Las tic como facilitadoras en la comprensión lectora.2011 pág. 17.

Disponible en: <http://biblioteca.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/10785/580/1/completo.pdf>

¹⁰ LÓPEZ, Andrada. Concepción. Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. 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> >

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 Gonzales¹¹:

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”¹², con la cual se pretende incorporar las TIC a la sala de clase, como 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

¹¹ DE PABLOS y GONZALES. Citados en el artículo “variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC”. 2007. 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>

¹² 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>>

investigaciones como las realizadas por González¹³, Pérez y Bustamante¹⁴ 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 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 primero de la institución educativa Ciudad Boquía Pereira.

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.

¹³ 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

¹⁴ PÉREZ Y BUSTAMANTE, Óp. Cit, pág. 12.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general:

- Determinar la incidencia de una secuencia didáctica mediada por TIC, en la comprensión lectora, de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Ciudad Boquía de Pereira.

2.2. Objetivos específicos:

- Evaluar los desempeños de los 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 los niños de grado primero de la institución educativa Ciudad Boquía.
- Identificar las concepciones que tienen las estudiantes y la profesora acerca de los usos de las TIC para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.
- Identificar el nivel de motivación de los niños cuando usan las TIC en el aprendizaje de la comprensión lectora.

2. MARCO 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 Solé¹⁵:

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.”¹⁶

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 descodificar esta información para encontrar el sentido que está en el texto mismo. Este modelo retomado en la enseñanza, se centra en enseñar a descodificar, desde el supuesto que reconocer los componentes del texto, permitirá dar sentido a lo que éste dice, convirtiendo el 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

¹⁵ SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. 2009.Pag 19

¹⁶ Ibíd. Pág. 19

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".¹⁷

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, en cuanto 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:

"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"¹⁸

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

¹⁷ Ibíd. Pág.19

¹⁸ Ibíd. Pág. 18.

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 Hache¹⁹ afirman que la comprensión, desde este modelo, es:

“... 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, dese 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

¹⁹ Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Pág. 73

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 Bautista²⁰, comprender los diversos planos que lo conforman y le dan sentido:

“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, por ser 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).

²⁰ CORTES, Tique, BAUTISTA, James. CABRERA, Álvaro. Maestros generadores de textos (Hacia una didáctica del relato literario). 1998. pág. 17.

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 Jurado²¹ 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

²¹ Ibit., p. 150

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 el primero, por cuanto encierra la capacidad de aplicar estrategias cognoscitivas e intelectivas, fundamentales para encontrar información más profunda”²².

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 Solé²³ (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

²²SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. O.P Cit.

²³ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Graó, 2009

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 Jurado²⁴ (literal e 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.”*²⁵

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 puesto 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.”*²⁶

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

²⁴ JURADO, Fabio. Citado por Amaya Vásquez, Jaime. En: el docente de lenguaje. Editorial Limusa, 2006. Pág. 148.

²⁵ CAMPS, Anna. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS: los alumnos investigan sobre la lengua, Montserrat Vilá I Santasusana

²⁶ CAMPS, Anna. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS: los alumnos investigan sobre la lengua, Montserrat Vilá I Santasusana

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 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 inferencial, 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.

3.1.4 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”²⁷

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 resultado de aquellos aspectos del texto, dónde es de suma importancia que los estudiantes indaguen sobre su propia comprensión.

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.

²⁷ SOLÉ, Isabel. ESTRATEGIAS DE LECTURA, Universidad De Barcelona, Pag 78-79

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 Brown 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 texto²⁸

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 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 Aulls: *“Recomienda prudencia y paciencia ante los errores, y considera que es*

²⁸ Ibid. Pag.103

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”²⁹

En efecto, el error es aquel factor que ayuda al estudiante a tener un proceso de aprendizaje más consciente, puesto que 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 el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

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:

²⁹ Ibid.Pag.124

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.³⁰

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. Así mismo, se conciben de dos maneras, representadas por, las Tecnologías de la comunicación, constituidas por la radio, la televisión, computadoras y telefonía convencional y por 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

³⁰PAPT. 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.

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.

Para este proyecto se resalta el uso específico de diferentes herramientas básicas de edición que ofrece el computador como: cortar, pegar, resaltar partes de un texto, observar imágenes y audio, así como el seguimiento y uso de un texto digital e interactivo.

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.³¹

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 cómo 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

³¹Colombia Aprende. Consultado el 22 de Octubre 2012, disponible en www.colombiaaprende.edu.co

destrezas básicas no son suficientes para lograr su finalidad, 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-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:

- 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).³²

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, por ello Coll plantea:

“El docente facilita al alumno instrumentos de acceso al medio, de desarrollo del proceso de construcción y de exploración de múltiples representaciones 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.”³³

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 por sí mismas, generando competencias en la utilización y apropiación de estas.

Si bien, los docentes adquieren un rol frente al uso de las TIC, los estudiantes también lo adquieren desde una posición más activa y autónoma, no solo como receptor de conocimientos sino siendo competentes en el uso de estas herramientas, por ejemplo, la búsqueda de información, la cual implica procesos de selección, evaluación y análisis según las necesidades de

³²ARBELÁEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBÓN, Martha Isabel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 25-26.

³³COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: del Diseño Tecno-Pedagógico a las Prácticas Educativas. Pág. 138.

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 comprensión lectora? A partir de ésta pregunta, se han generado diversas respuestas; una de ellas se puede evidenciar en la política Nacional “En TIC confío” enfatizada en:

“EL Uso Responsable de las TIC del Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y su Plan Vive Digital. Tenemos un compromiso como usuarios: hacer y promover usos increíbles, productivos, creativos, seguros, respetuosos y responsables de las TIC; que mejoren nuestra calidad de vida y la de todos los colombianos”.³⁴

Así mismo, la estrategia implementada por el gobierno de Chile LEM, 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-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.

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 tecno-pedagógicos que consisten en “el diseño y consecuente desarrollo de

³⁴En TIC confío. Consultado el 20 de Abril de 2013, disponible en <http://www.enticconfio.gov.co/enticconfio.html>

contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de tareas para conseguir objetivos educativos”.³⁵

3.2.1 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 esta herramientas en el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje propuestas.”³⁶

En estos diseños los estudiantes no solo tienen la posibilidad de controlar la dirección de su propio aprendizaje si no, la oportunidad de ampliar su experiencia de aprendizaje al utilizar las TIC como herramientas para el aprendizaje constructivista; estas herramientas le ofrecen opciones para lograr que el aula se convierta en un nuevo espacio, en el que tiene a su disposición actividades innovadoras, individuales y grupales. En donde la interacción con las TIC y los procesos cognitivos pueden generar un aprendizaje más efectivo, teniendo siempre presente que debe existir un compromiso activo por parte de los profesores y estudiante, seguido de una participación en grupo, una interacción frecuente, retroalimentación e inevitablemente conexiones con el contexto del mundo real.

El objetivo de la secuencia didáctica es la comprensión de textos narrativos, en este caso 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 “Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades. Para lo cual, Leo diferentes

³⁵BARRIGA ARCEO, Frida D. Diseño tecno pedagógico de actividades: El portafolio electrónico como recurso de reflexión sobre el aprendizaje y la identidad. Pág. 2-3.

³⁶COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. “Psicología de la educación virtual”, Capítulo 3, pág. 99

clases de textos manuales, tarjetas, afiches, cartas, periódicos, etc. Reconozco la función social de los diversos tipos de textos que leo. Identifico la silueta o el formato de los textos 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. Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones”³⁷ y se plantean las siguientes fases:

- Preparación
 - A nivel didáctico: qué se enseñará, selección de texto, identificación de los planos e interrogación del texto y planeación de los momentos (antes, durante y después).
 - A nivel tecnológico: dos versiones del texto (digital y audio), planeación de los momentos de interrogación, consignas, apertura del texto, manipulación del texto (herramientas de edición) y trabajo en red.
- 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

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de competencia de lengua castellana, pág. 32, http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- 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, a partir de actividades como colocarle el nombre a un árbol de frutas o retos presentados desde la secuencia donde se evidencian los planos de la narración.
- 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 Mendoza, 2008³⁸ 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, Hernández³⁹, describe los métodos mixtos como “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e 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” (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008)

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 los niños de grado primero.

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

³⁸HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010.p. 163.

³⁹HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. “Op cit”. p. 546.

interpretar las 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 los niños para dar cuenta de la relación de la secuencia con la motivación, la contratación de estos dos tipos de abordaje permite dar sentido a lo que pasa en el grupo primero de la institución Ciudad Boquía, cuando se desarrolla una secuencia didáctica mediada por TIC, para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora.

4.2 DISEÑO

Según Hernández Sampieri 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

Niños de grado primero de instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pereira. En este caso específico niños del grado primero de la Institución Educativa Ciudad Boquía de la ciudad de Pereira.

Tabla No. 1 Muestra

NIÑOS	EDAD	GENERO
6	6 – 7 años	Femenino
10	6 – 7 años	Masculino

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 primero de la Institución Educativa Ciudad Boquia.

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 del grado primero de la Institución Educativa Ciudad Boquia.

Esta será validada a través de la prueba T-student la cual consiste en la sumatoria de las dos variables los cuales determinaran resultados si se presentaron cambios significativos en la implementación de la secuencia didáctica.

4.4.3 Variable Independiente Secuencia Didáctica mediada por TIC.

Se retoma el concepto de Camps⁴⁰, 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.

⁴⁰ CAMPS, Anna. Una secuencia didáctica para niveles avanzados: Los alumnos investigan sobre la lengua. Montserrat Vilá I Santusana.

La Secuencia se concreta, en este caso, en un Diseño Tecno-pedagógico, el cual según Coll, Mauri y Onrubia⁴¹ “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 No. 2 Operacionalización de la variable Independiente⁴²

	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>SECUENCIA DIDÁCTICA MEDIADAS POR TIC</p> <p>Formada por un conjunto de actividades que se articulan y se relacionan con un objetivo global (Anna Camps).</p>	<p>TECNOLÓGICA</p> <p>“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”⁴³.</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, 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: 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 espacios extra-</p>

⁴¹ 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.

⁴² Para ver la secuencia didáctica completa, acceder al link: <http://univirtual.utp.edu.co/pepe/scripts/login/login.php>

⁴³ ARBELÁEZ, Martha Cecilia. LANZA Clara Lucia. TOBÓN Martha Isabel. LAS PRACTICA EDUCATIVAS desde lo presencial a la mediación por TIC. Pág. 15.

		<p>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”⁴⁴.</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 posibilite hacer uso de sus habilidades comunicativas como identificar, describir y argumentar.</p>
		<p>DESPUÉS</p> <p>Resolver preguntas de comprensión a nivel literal, inferencia 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 como comienza la historia, que pasa luego y como 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>

⁴⁴ “Ibid”, p.15.

4.5 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 No. 3 Operacionalización de la variable dependiente

VARIABLE DEPENDIENTE						
	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍNDICES		PREGUNTAS	
			pre-test	pre-test	pre-test	pos-test
<p>COMPRESIÓN LECTORA</p> <p>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 las expectativas que genera en el lector; y el contexto en el que se presenta el texto, es decir, como llega al lector.</p>	NIVELES	<p>LITERAL: Se basa en la información que está presente en el texto, este nivel el lector debe dar respuestas a preguntas simples, cuya solución esta explícitamente presentada en el texto.</p>	<p>Alto: (5 a 6)</p> <p>Medio: (3 a 4)</p> <p>Bajo: (1 a 2)</p>	<p>Alto: (5 a 6)</p> <p>Medio: (3 a 4)</p> <p>Bajo: (1 a 2)</p>	<p>9 y 10</p>	<p>7 y 10</p>
		<p>INFERENCIAL:</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: (17 a 24)</p> <p>Medio: (9 a 16)</p> <p>Bajo: (1 a 8)</p>	<p>Alto: 17 a 24)</p> <p>Medio: (9 a 16)</p> <p>Bajo: (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>NARRACION: el énfasis está puesto sobre la voz del narrador y sus funciones básicas, también, se encuentra presente el tiempo en que transcurre</p>	<p>Alto: (7 a 9)</p> <p>Medio: (4 a 6)</p> <p>Bajo: (1 a 3)</p>	<p>Alto: (7 a 9)</p> <p>Medio: (4 a 6)</p> <p>Bajo: (1 a 3)</p>		
		<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>	<p>4 y 5</p> <p>6, 7, 8, 9 y 10</p>	
	<p>RELATO:</p>	<p>Alto:</p>	<p>Alto:</p>			
		PLANOS				

	Se relaciona con el modo o los modos de contar; en otras palabras, con la estructura en la que está relatada la historia (si el narrador decide empezar a contarla desde el final o desde el Comienzo).	(11 a 15) Medio: (6 a 10) Bajo: (1 a 5)	(9 a 12) Medio: (5 a 8) Bajo: (1 a 4)		
--	---	---	---	--	--

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.

4.5.1 Técnicas e instrumentos

Test de comprensión lectora:

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

Tabla No. 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

4.6 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 Sampieri ⁴⁵ “los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes-durante-después de la recolección de datos”, que implica tratar de conocer los hechos, procesos, personas y estructuras, puesto que no busca la generalización solo busca la esencia pura de dicha investigación. Para este caso, se trata de analizar y comprender las actuaciones y la percepción de los profesores y estudiantes de la institución educativa Ciudad Boquia cuando hacen uso de una secuencia didáctica mediada por TIC.

4.6.1 Técnicas e instrumentos utilizados

- **Observación:** permite conocer e identificar diferentes situaciones, costumbres, actitudes en situaciones naturales. Es una oportunidad

⁴⁵ HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición 2010. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010. P. 7.

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, en tanto permite identificar el comportamiento de los docentes y estudiantes frente a la utilización de las TIC.

- Observación al profesor: Durante las sesiones trabajadas con los estudiantes la profesora estuvo ausente, por lo cual no se registró su presencia dentro del aula, su interés se limitaba a preguntar al cierre de cada sesión lo que se había trabajado con los estudiantes, de esta manera las estudiantes asumieron el rol que debía ejercer la docente.
- Observación al estudiante: se realiza una observación constante durante cada sesión de trabajo, registrando situaciones relevantes como: qué hacen los niños cuando trabajan con la Secuencia Didáctica mediada por TIC y como lo hacen, que ayudas requieren y su comportamiento frente a la implementación de la secuencia **(Ver anexo 5)**

- **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 como 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 3)**

Entrevista a estudiante. Se realiza con el objetivo de identificar como entiende el uso de las TIC para el aprendizaje de la comprensión y el nivel de satisfacción con respecto al uso. **(Ver anexo 4)**

- **Conducta Motivada**

Está diseñada bajo el tipo de escala de Likert la cual según Sampieri⁴⁶, “consiste en un conjunto de ítems presentando 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 mediada por TIC.

Para ello se utilizó una escala que consta para el grado primero de la institución educativa Ciudad Boquia reactivos que dan cuenta de la motivación de los estudiantes cuando usan las TIC: nunca (1), a veces (2), siempre (3).

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

Tabla No. 5 Descripción de las competencias

Aspectos Básicos (categoría)	Ejemplo	Definición de concepto	Reactivo
¿Qué hace que una persona inicie una acción?	algunos alumnos inicia su tarea inmediatamente	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 determina “la mayor o menor importancia o relevancia que una persona le asigna a la	1 a 5

⁴⁶ HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición 2010. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010. P. 245.

Compromiso o Implicación	otros esperan hasta el último minuto y otros nunca empiezan	realización de una actividad es lo que determina, en este caso, que la lleve a cabo o no". ⁴⁷	
¿Cuál es el nivel de participación en la actividad que se selecciona? Participación:	Está escuchando atentamente o solo está inmóvil	Preocupación por las tareas: es decir dominio de la tarea (Nicholls y Millar) ⁴⁸	6 a 11
¿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 (Botías, Higuera y Sánchez, 1998) ⁴⁹	12 a 19

Nota: tabla retomada del proyecto PEPE, Chile.

4.7 PROCEDIMIENTO

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

4.7.1 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 uno de los estudiantes, se continúa con el desarrollo de la secuencia didáctica mediada

⁴⁷ González-Pineda, M. et. alt. (2002). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Pirámide.

⁴⁸ 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.

⁴⁹ Botías P, Higuera E. & Sánchez C. (1998). *Supuestos Prácticos en Educación Especial*. Madrid: Amarú Ediciones

por TIC, después se aplica el pos-test, de manera virtual; este proceso finaliza con la aplicación del test de la conducta motivada.

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

4.7.2 Identificación y análisis

Inicialmente se realiza un análisis de la información obtenida en la aplicación de la prueba pretest, postest y 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 los niños con mayores y menores transformaciones durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Durante la implementación de la secuencia didáctica se hará un registro de observaciones y entrevista, con la información obtenida de éstas se identifican las concepciones que tienen los estudiantes y la profesora acerca del uso de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora. Y el nivel de motivación de los estudiantes durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

4.7.3 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.

5. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados a niños del grado primero de la institución educativa Ciudad Boquia. En primer lugar se presenta el análisis cuantitativo de los resultados alcanzados por los niños de grado primero, en la aplicación de los instrumentos tomando el siguiente orden, pretest, posttest y contrastación entre pretest y posttest, para dar cuenta de la incidencia de la secuencia didáctica mediada por TIC en la comprensión lectora.

En segundo lugar, el análisis cualitativo de la información obtenida en los instrumentos: entrevista abierta a profesora, alumnos, observaciones al trabajo realizado durante la secuencia y el test de conducta motivada; para así contrastar de manera general los posibles cambios que se pueden evidenciar a nivel cualitativo y cuantitativo.

5.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO

En este punto se presentan los resultados alcanzados que conciernen al pretest general, el pretest de los niveles y los planos de la comprensión lectora, en este caso empleamos dos niveles: literal e inferencial y los planos que son: plano del relato, plano de la narración y plano de la historia; luego se continúa con el posttest de cada uno de éstos, siguiendo el mismo orden, para así poder dar cuenta de los cambios o transformaciones que se evidenciaron en algunos estudiantes, al trabajar esta secuencia didáctica mediada por TIC.

5.1.1 Análisis general Pretest

Gráfica No.1 Resultados Pretest General.

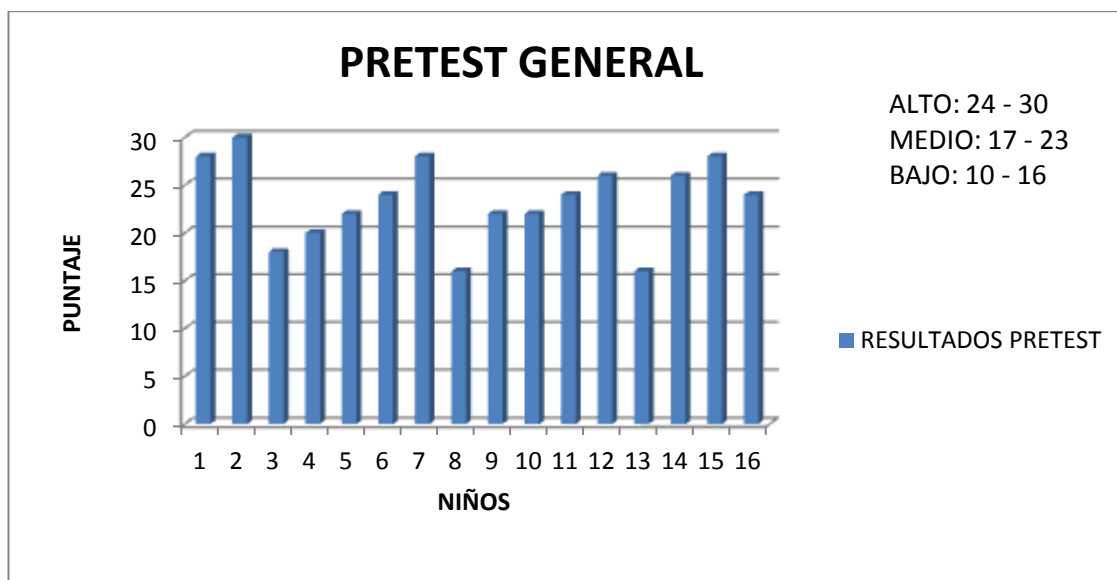


Tabla No.6 Ubicación de los estudiantes en el pretest general

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
9	Alto	56.25%
5	Medio	31.25%
2	Bajo	12.5%

La gráfica No. 1 y tabla No. 6 muestra que el 56.25% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto; el 31,25% de los niños se encuentra en un nivel medio y el 12,5% de los niños se encuentra en el nivel bajo, teniendo en cuenta que el puntaje más bajo fue de 16, el más alto fue de 30, y el restante del nivel medio oscilaba entre 18 y 22.

A continuación se presentan cada uno de los componentes de la Variable Dependiente.

5.1.2 Analisis de los niveles (pretest).

Gráfica No. 2 Pretest nivel literal

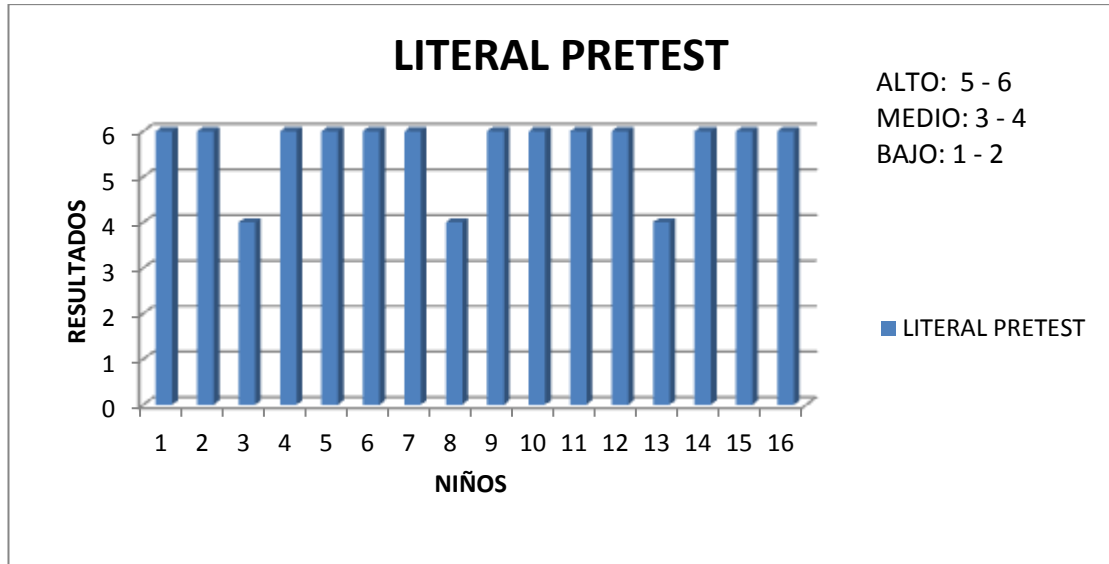


Tabla No. 7 Ubicación del pretest en nivel literal.

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
13	Alto	87.5%
3	Medio	18.75%

La gráfica No. 2 y la tabla No. 7 muestra que en nivel literal los estudiantes se ubican: un 87.5% en el nivel alto, lo que indica que estos niños dan respuestas a preguntas que se encuentran explícitas en el texto, mientras que un 18.75% de los niños restantes se ubican en nivel medio, lo cual indica que aún están en el proceso del reconocimiento de los componentes que están explícitos en el texto.

Gráfica No. 3 pretest nivel inferencial

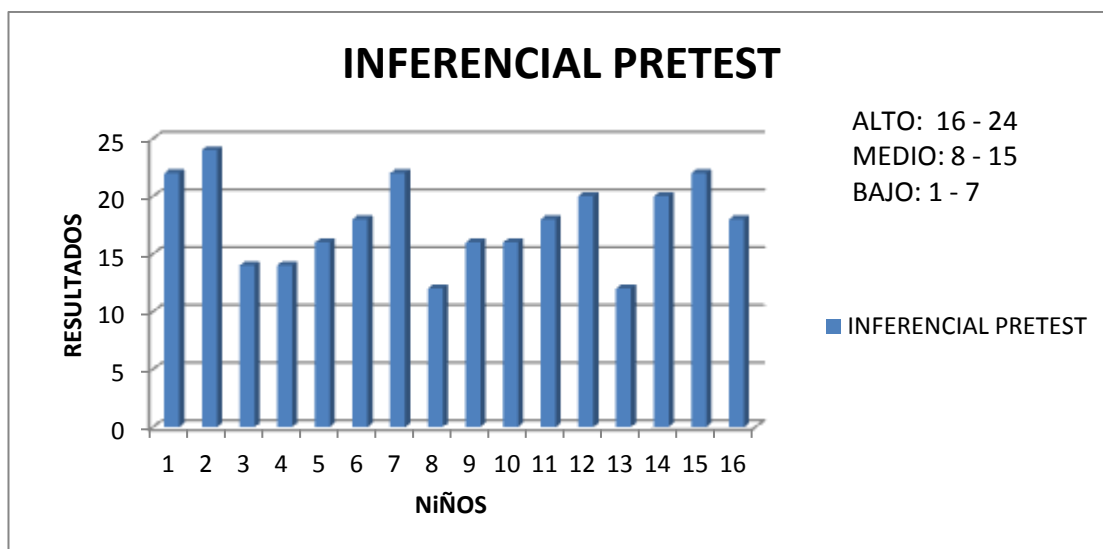


Tabla No. 8 de ubicación del pretest en nivel inferencial.

Numero de estudiantes	Nivel de ubicacion	Total porcentaje
12	Alto	75%
4	Medio	25%

La gráfica No. 2 y la tabla No. 8 evidencia que el 75% de los estudiantes se ubica en un rango alto del nivel inferencial, lo que indica que los niños tienen la capacidad de dar respuesta a preguntas que su respectiva solución no está explícita en el texto y que un 25% de ellos obtuvieron menores puntajes ubicándose en un nivel medio, lo cual muestra que aún tienen un poco de dificultad en dar respuesta sobre aspectos que no están explícitos, o de inferir y deducir a partir de marcas textuales en el texto. Esto pudo deberse a que los niños no estaban concentrados en el momento de la lectura lo cual no les permitía seguir un hilo conductor que los hiciera pensar acertadamente en lo que podría suceder en el cuento.

5.1.3 Análisis de los planos (pretest).

A continuación se muestra el análisis correspondiente a los planos de la lectura: plano del relato, plano de la historia y plano de la narración,

Gráfica No. 4 pretest del plano del relato.

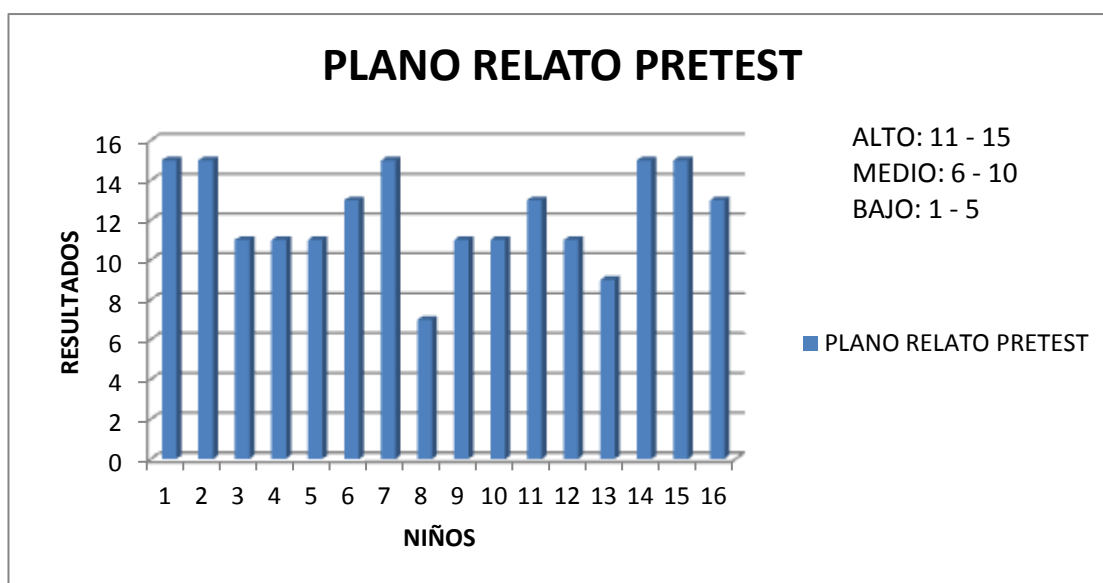


Tabla No. 9 de ubicación de pretest en el plano del relato.

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
14	Alto	87.5%
2	Medio	12.5%

En cuanto a la gráfica No. 4 y la tabla No. 9 se muestra que en el plano del relato el 87.5% de los niños se encuentran en un nivel alto, lo que indica que se les facilita el reconocimiento de la estructura en la cual está relatada la historia, los modos de contar y las transformaciones de los personajes y el 12.5% de los niños obtuvieron un nivel medio lo que indica que estos niños aún están en el proceso, de reconocer la estructura del texto y los componentes del relato.

Gráfica No. 5 pretest plano de la narración

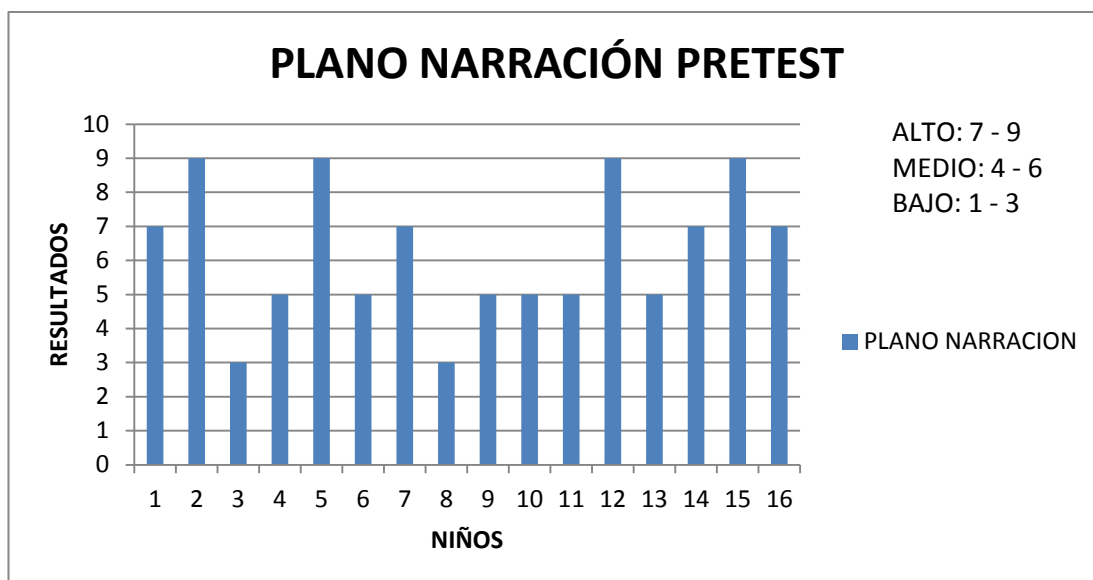


Tabla No. 10 ubicación del pretest en el plano de la narración.

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
9	Alto	50%
6	Medio	37.5%
1	Bajo	12.5%

En el plano de la narración como lo muestra la gráfica No. 5 y la tabla No. 10, el 50 % de los niños se hallan en nivel alto, lo que indica que los niños identifican el narrador, el cual puede ser diferente del autor y la forma en la que se describe o se narra el texto, el 37.5 % de los niños que se ubican en nivel medio se encuentran en el proceso de reconocimiento del narratario de la historia y 12.5 % de los niños ubicados en el nivel bajo tienen dificultades para distinguir quien es la persona que cuenta o narra la historia que están escuchando.

Gráfica No. 6 pretest del plano de la historia.

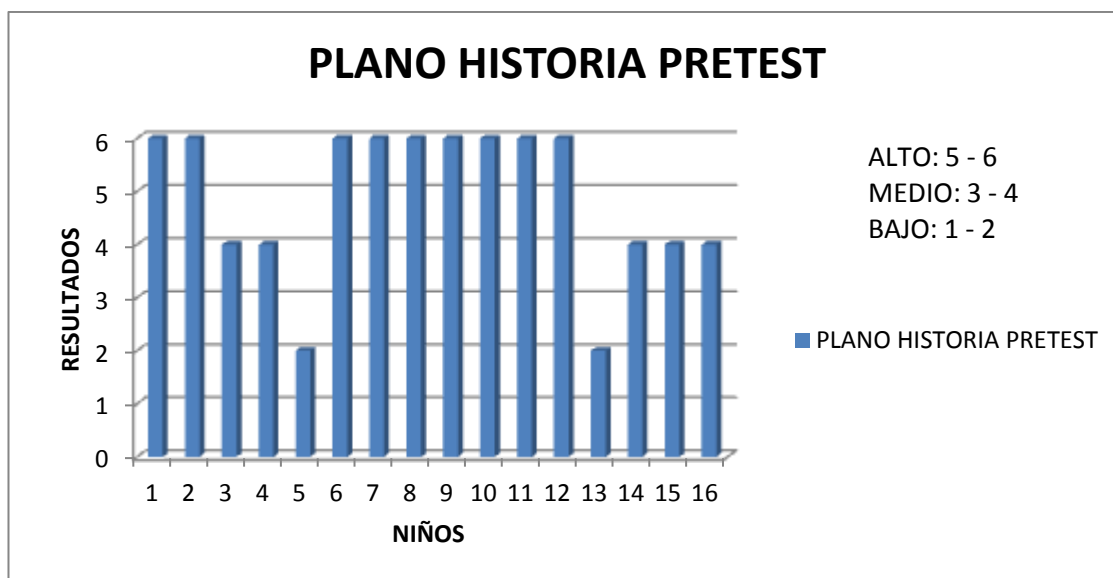


Tabla No. 11 ubicación del pretest en el plano de la historia.

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
9	Alto	56.25%
5	Medio	31.25%
2	Bajo	12.5%

En la gráfica No. 6 y su respectiva tabla No. 11, muestra que el 56.25 % de los estudiantes están en un nivel alto, el 31.25 % en nivel medio, esto puede indicar que un poco más de la mitad de los niños reconocen con facilidad los componentes de la historia, en cuanto a acciones, tiempos, espacios y características e intenciones de los personajes que hacen parte del texto y que el 12.5 % de los niños que se ubican en el nivel bajo aún tienen dificultades para extraer de un texto componentes tanto implícitos como explícitos en relación con los personajes y sucesos del cuento.

5.1.4 Análisis general postest.

Gráfica No. 7 Resultados Postest General.

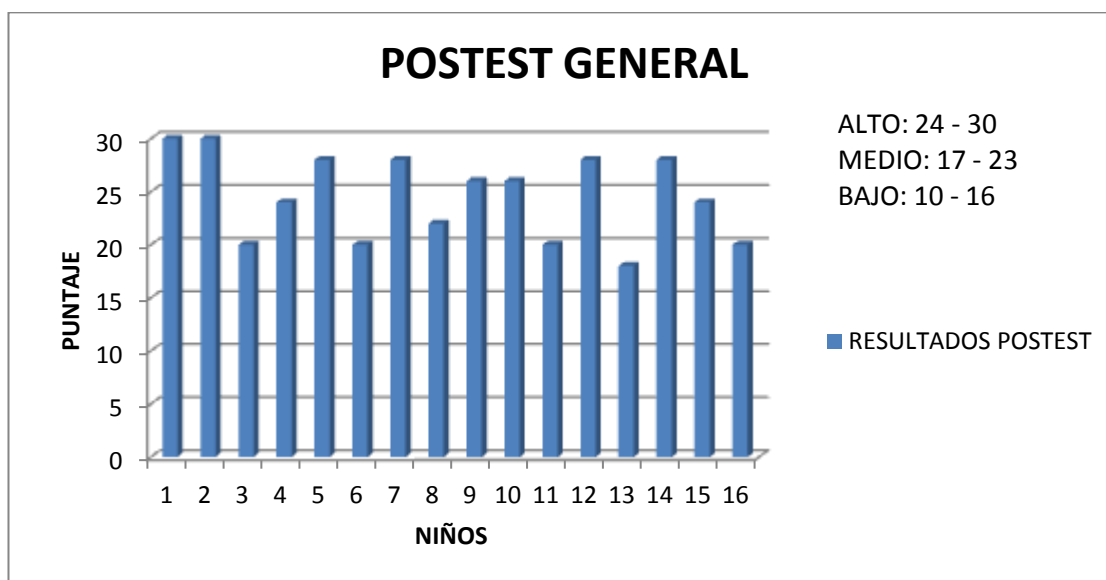


Tabla No. 12 ubicación de los estudiantes en el postest general.

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
10	Alto	62.5%
6	Medio	37.5%

Con respecto a la gráfica No 7 y la tabla No. 12 se puede destacar que el 62.5% de los estudiantes obtuvieron un promedio alto, el 37.5% de los estudiantes quedaron en un nivel medio, lo que evidencia que a comparación de la gráfica No. 1 y tabla No. 1 del pretest general, los estudiantes que quedaron en nivel bajo pasaron a un nivel medio y a su vez los que estaban en un nivel medio pasaron a un nivel alto; lo que indica que hubo una gran mejora en los estudiantes luego de la realización de la secuencia didáctica en cuanto a la cantidad de respuestas acertadas. Esto puede deberse a que la secuencia didáctica mediada por TIC les brindó herramientas para la comprensión del

texto narrativo ya que esta fue implementada de una manera mas didáctica en comparación a la usada tradicionalmente.

5.1.5 Analisis de los niveles (postest)

Gráfica No. 8 postest del nivel literal

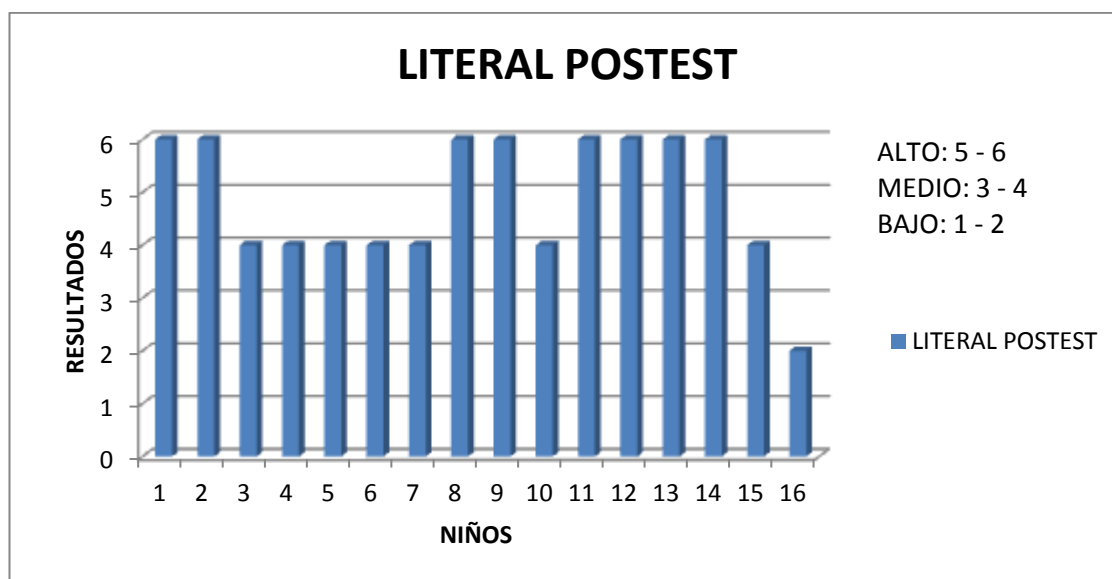


Tabla No. 13 ubicación del postest en el nivel literal

Numero de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
8	Alto	50%
7	Medio	43.75%
1	Bajo	6.25%

Como muestra la gráfica No. 8 y la tabla No. 13 muestra que el 50 % de los estudiantes se ubican en un nivel alto, el 43.75% se ubican en nivel medio y el 6.25 % en un nivel bajo para un 100% de los estudiantes; Lo cual indica que los estudiantes a comparación de la grafica del pretest, mejoraron gracias a la secuencia didactica mediada por TIC y adquirieron la capacidad de extraer la información del texto y de responder preguntas simples.

Gráfica No. 9 posttest del nivel inferencial

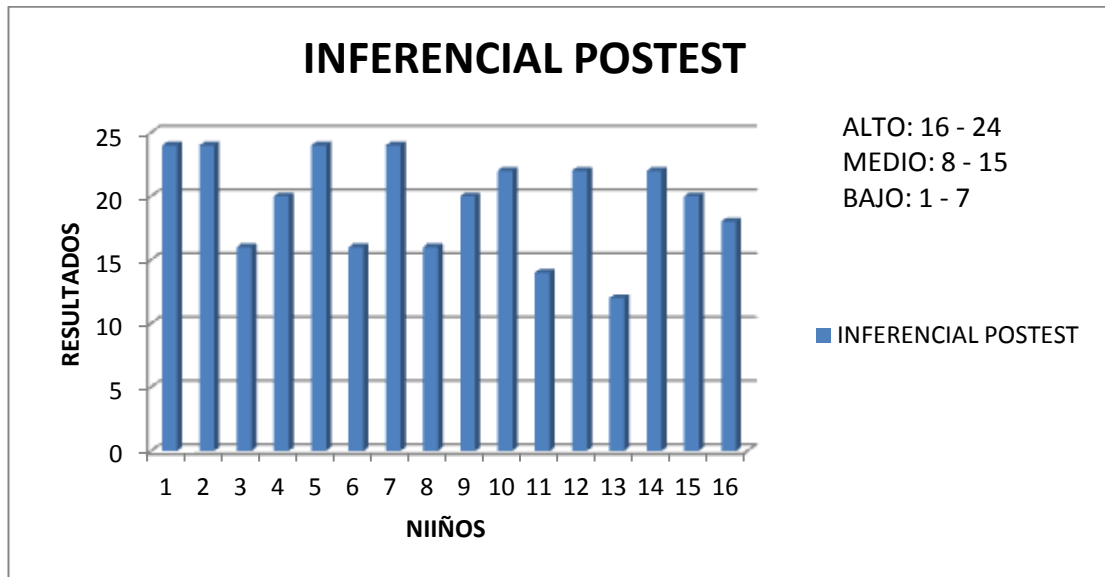


Tabla No. 14 ubicación del posttest en el nivel inferencial.

Numero de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
14	Alto	87.5%
2	Medio	12.5%

A partir de la tabla No. 14 y gráfica No. 9 puede decirse que, el 87.5% de los niños se ubican en un nivel alto después de aplicada la secuencia didáctica y tan solo el 12.5% se ubicaron en un nivel medio, lo que indica que los estudiantes obtuvieron mejores resultados y están en capacidad de dar respuesta a preguntas que no están explícitas en el texto, deduciendo esta información a partir de la lectura del texto o de marcas textuales y realizando procesos inferenciales de comprensión.

5.1.6 Análisis de los planos (postest)

Gráfica No. 10 postest del plano del relato.

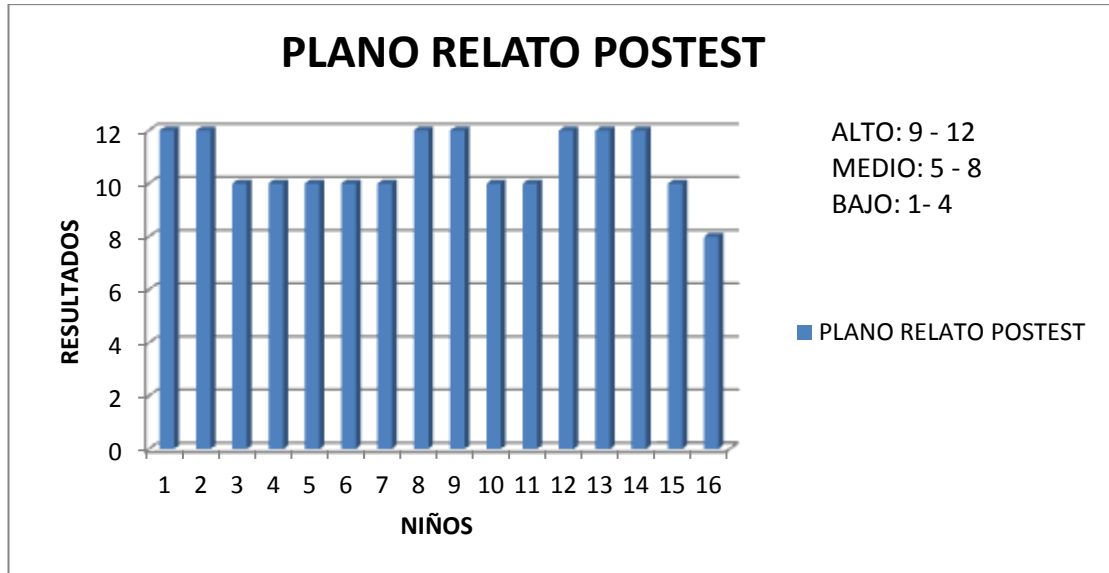


Tabla No. 15 ubicación del postest en el plano del relato

Numero de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
1	Medio	6.25%
15	Alto	93.75%

Como muestra la tabla No. 15 y la gráfica No. 10 del postest del plano del relato, 93.75 % de los niños se encontraron en nivel alto; 6.25% en nivel medio, y ningún niño en nivel bajo. Los niños se sostienen principalmente en un nivel alto, lo cual demuestra sus fortalezas en cuanto al reconocimiento de los elementos del plano del relato, es decir que pueden identificar los modos de contar, las transformaciones de los personajes, la estructura del relato, bien sea ternaria con inicio, nudo y desenlace o un poco más compleja.

Gráfica No. 11 posttest del plano de la narracion.

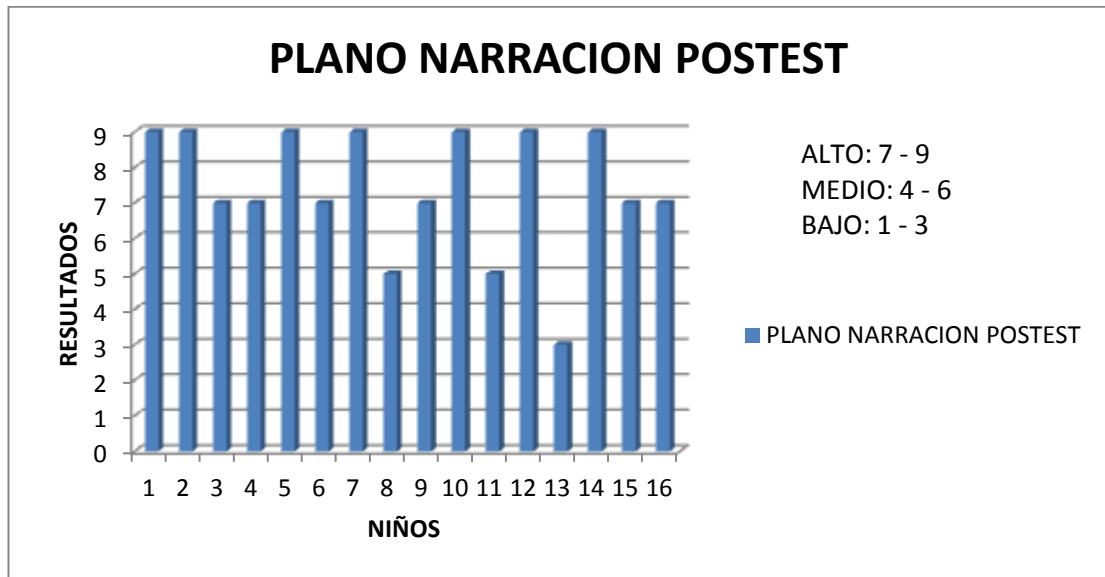


Tabla No. 16 ubicación del posttest en el plano de la narración

Número de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
1	Bajo	6.25%
2	Medio	12.5%
13	Alto	81.25%

Como muestra la gráfica No. 11 y la tabla No. 16 los resultados que se encontraron en el posttest 81.25 % en nivel alto, 12.5 % en nivel medio y 6.25 % en nivel bajo. En este plano los niños que se encuentran en el nivel alto superan más de la mitad de los niños, mostrando mayor nivel de comprensión de los elementos del plano de la narración, es decir que pueden identificar con claridad la voz del narrador el cual puede ser omnisciente dentro del texto, diferenciando el autor del narratario y sus intencionalidades.

Gráfica No. 12 postest del plano de la historia

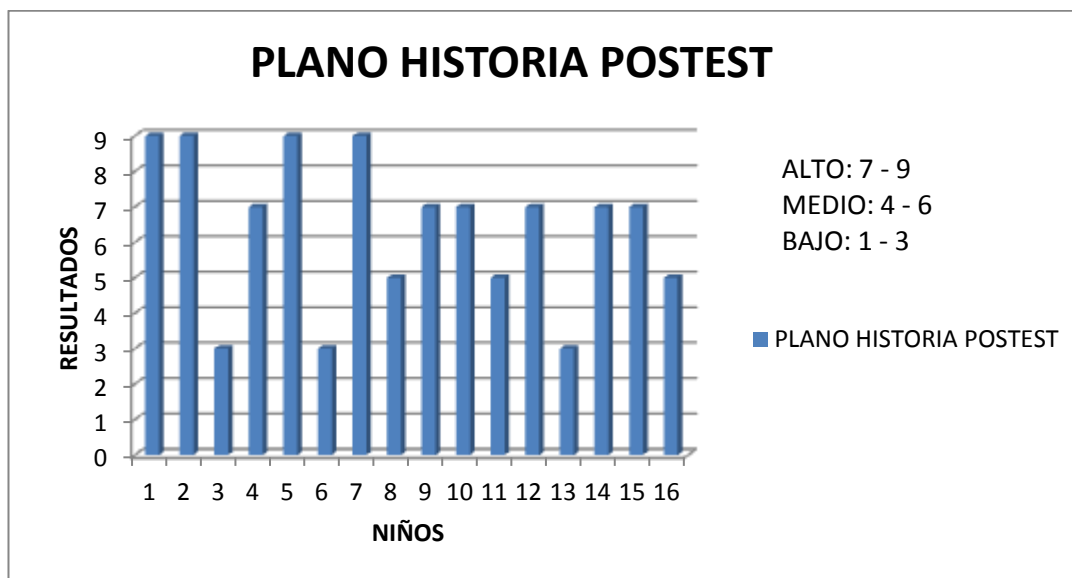


Tabla No. 17 ubicación del postest en el plano de la historia

Numero de estudiantes	Nivel de ubicación	Total porcentaje
10	Alto	62.5%
3	Medio	18.75%
3	Bajo	18.75%

En los resultados del postest como lo muestra la tabla No. 17 y la gráfica No. 12, se hallaron el 62.5 % de los niños en nivel alto, 18.75 % en nivel medio y 18.75 % en nivel bajo. Los niños superan más del 50% de los estudiantes que se encuentran en un nivel alto, y que tienen fortalezas para reconocer y comprender los elementos del plano de la historia como la secuencia y continuidad de las acciones y de otros elementos como los personajes, tiempos, espacios y acciones desarrolladas, además de las intencionalidades de los personajes y el autor dentro del texto.

5.1.7 Análisis de las gráficas comparativas

Gráfica No. 13 comparación Pretest-Postest General

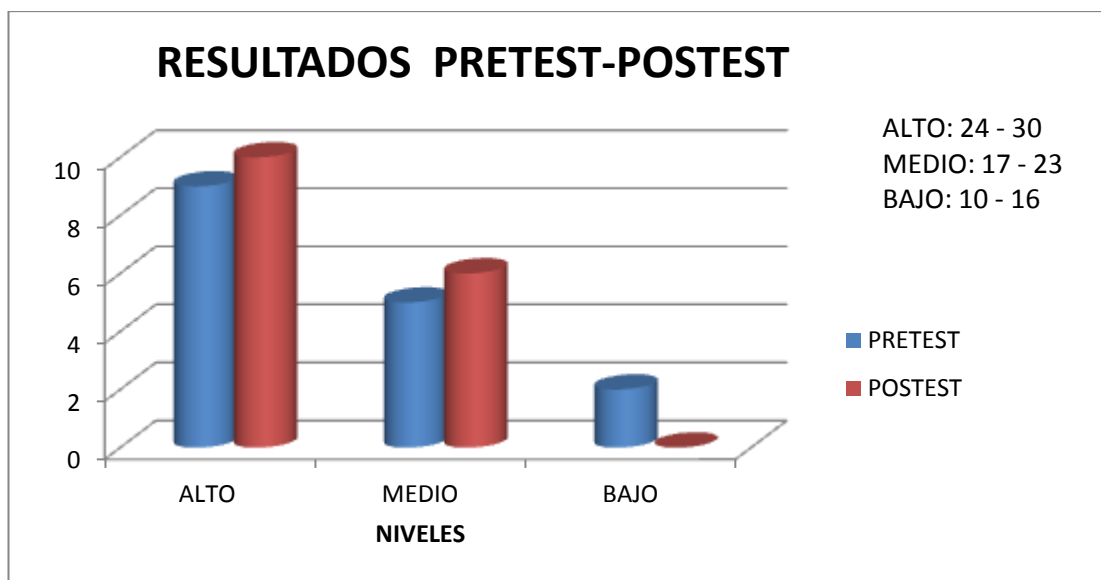


Tabla No. 18 comparación del pretest y postest general

Nivel	PRETEST		POSTEST	
	Niños	Porcentaje	Niños	Porcentaje
Alto	9	56.25%	10	62.25%
Medio	5	31.25%	6	37.5%
Bajo	2	12.5%	0	0

Como muestra la gráfica No. 13 y la tabla No. 18, los resultados obtenidos indican transformaciones positivas en la comprensión lectora, esto se evidencia en que: mientras que en el pretest un 56.25% de los niños se ubicaron en nivel alto, el 31.25 %, en nivel medio y el 12.5 % en nivel bajo, mientras que en el postest el 62,25% se ubicó en el nivel alto, y el 37,5% se encontraron en un nivel medio mejorando el nivel de comprensión lectora de los niños, puesto que en el postest no se ubicó ningún niño en el nivel bajo, lo cual indica que la secuencia didáctica, en buena medida pudo incidir de forma positiva en la

comprensión lectora de los niños, aunque no hayan sido muy altas estas transformaciones.

Gráfica No. 14 Comparación nivel literal e inferencial, pretest-postest

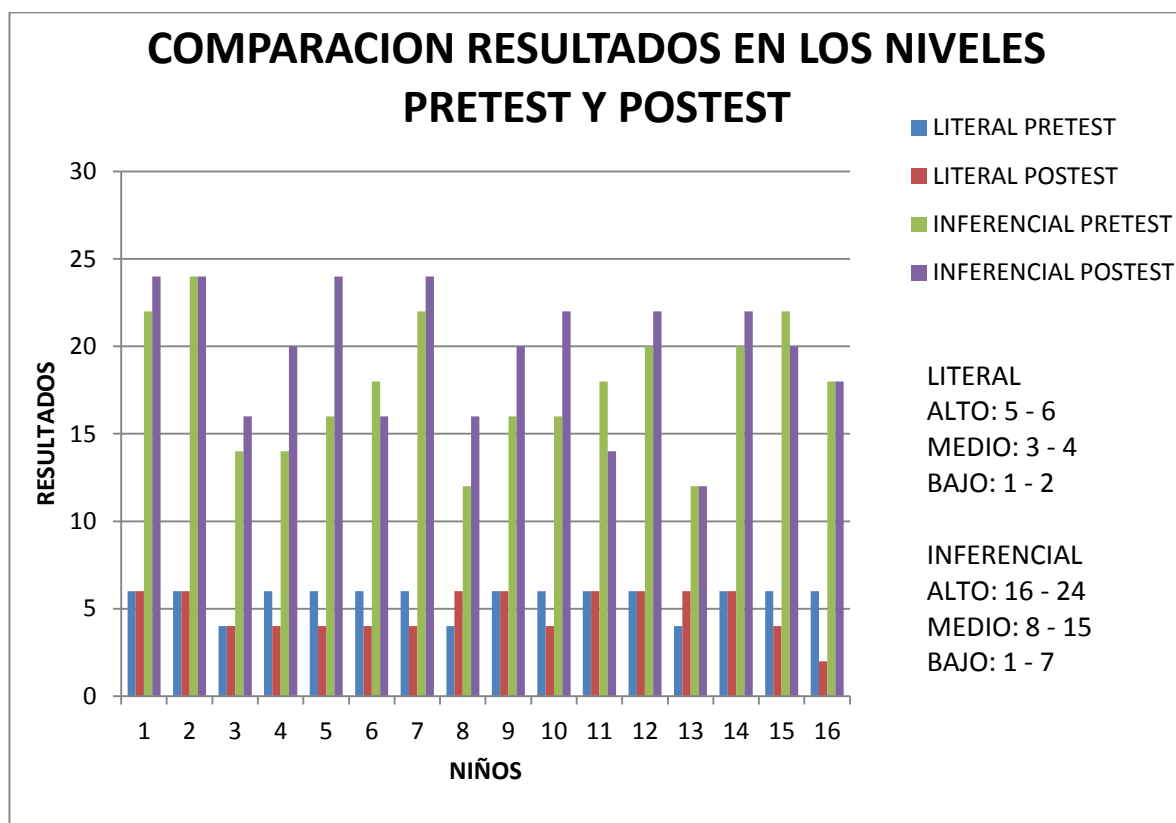


Tabla No. 19 Comparación del pretest-postest en el nivel literal e inferencial

NIVELES		NIÑOS	PORCENTAJE PRETEST	NIÑOS	PORCENTAJE POSTEST
LITERAL	ALTO	13	87.5%	8	50%
	MEDIO	3	18.75%	7	43.75%
	BAJO	0	0	1	6.25%
INFERENCIAL	ALTO	12	75%	14	87.5%
	MEDIO	4	25%	2	12.5%
	BAJO	0	0	0	0

Como muestra la gráfica No. 14, y la tabla No. 19 en cuanto al nivel literal los niños en el nivel alto pasaron de un pretest de 87.5% a un postest de un 50%. En el nivel medio pasaron de un pretest de 18.75% a un postest de 43.75 %. En el nivel bajo pasaron de un pretest de 0% a 6.25% en el postest. Lo que indica que los niños bajaron sus desempeños en este nivel lo cual quiere decir que la implementación de la secuencia didáctica no generó transformaciones positivas en este nivel, lo cual puede deberse a que los estudiantes habían trabajado ampliamente el cuento realizado en el pretest, teniendo un reconocimiento previo de la información explícita del texto.

En cuanto al nivel inferencial los niños en el nivel alto pasaron de un pretest de 75% a un postest de 87.5%. En el nivel medio pasaron entre pretest y postest de un 25% a un 12.5%. En nivel bajo no se presentaron niños entre la realizaron del pretest y postest. Lo anterior que se presentaron mayores transformaciones positivas en el nivel inferencial, lo cual implica que la secuencia didáctica tuvo mayor influencia en este nivel, que indica mayores procesos inferenciales de los niños, apoyándose de sus conocimientos previos.

Gráfica No. 15 Comparación planos de la lectura, pretest-postest.

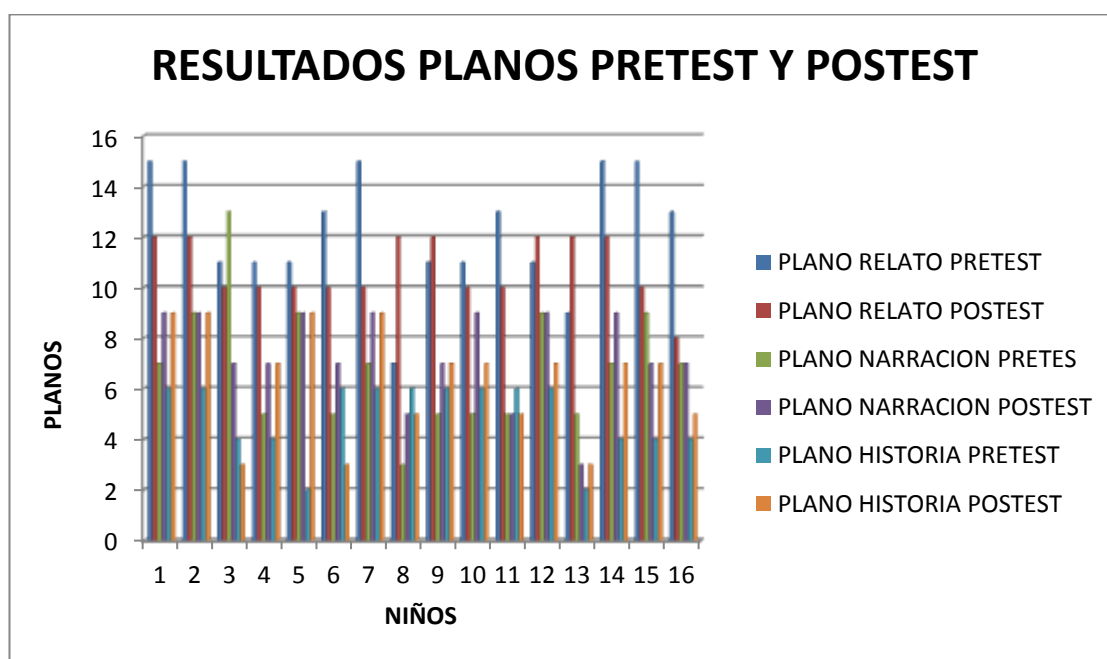


Tabla No. 20 porcentajes de los planos de pretest- postest

NIVEL		NIÑOS	PORCENTAJES	NIÑOS	PORCENTAJES
PLANO DE RELATO	ALTO	14	87.5%	10	62.5%
	MEDIO	2	12.5%	6	37.5%
	BAJO	0	0	0	0
PLANO DE LA NARRACION	ALTO	9	50%	8	50%
	MEDIO	6	37.5%	7	43.75%
	BAJO	1	12.5%	1	6.25%
PLANO DE LA HISTORIA	ALTO	9	56.25%	14	87.5%
	MEDIO	5	31.25%	2	12.5%
	BAJO	2	12.5%	0	0

Como lo muestra la gráfica 15 y la tabla 20, respecto a los planos de la lectura, en el plano del relato, los niños que se ubicaron en nivel alto pasaron de un 87.5% en el pretest a un 62.5%. En el nivel medio pasaron de un 12.5% a un 37.5%. Entre el pretest y postest no se presentó ningún niño en nivel bajo.

En el plano de la narración se sostuvieron los resultados de los estudiantes, debido a que un gran número de ellos les fue mejor en el postest; pasando de un 50 % de estudiantes en nivel alto a un 81.25% en este nivel. En el nivel medio hubo un incremento de 37.5% a 43.75%. En el nivel bajo los niños presentaron una disminución de un 12.5% a un 6.25%.

Por último en el plano de la historia, los estudiantes pasaron en el nivel alto de un pretest de 56.25 % a un 87.5%. En el nivel medio de un pretest de 31.25% a un 12.5%. Y en el nivel bajo de un 12.5% en pretest a ningún niño en postest. Lo anterior muestra que todos los niños presentaron mejoras significativas en el plano de la historia.

En general como lo muestra la gráfica anterior los niños tuvieron las transformaciones más significativas en el plano de la historia, en el plano de la narración los cambios fueron menos evidentes puesto que se sostuvieron los

porcentajes en los niveles alto, medio y bajo. Y en el plano del relato se presentaron descensos entre la realización de pretest y postest

Con relación a lo anterior se compara que los niños mostraron mayores dificultades en los planos que requerían mayores procesos inferenciales como son el plano de la narración y del relato. En cambio en el plano de la historia donde se hace mayor énfasis procesos literales mostraron mayores fortalezas, a esto se le suma que la tendencia en la escuela es trabajar preguntas que aluden más al plano de historia que a los demás planos.

5.2 ANÁLISIS PRUEBA T – STUDENT

A continuación se presentará el análisis de la prueba T- Student realizada de acuerdo a los resultados obtenidos en el pretest y postest de los estudiantes que participaron en la implementación de la secuencia didáctica mediada por TIC.

Tabla No. 21 análisis T-Student

NIÑOS	RESULTADOS PRETEST	RESULTADOS POSTEST
1	28	30
2	30	30
3	18	20
4	20	24
5	22	28
6	24	20
7	28	28
8	16	22
9	22	26
10	22	26
11	24	20
12	26	28
13	16	18
14	26	28
15	28	24
16	24	20
MEDIA	23,375	24,5

Tabla No. 22 Rangos T-Student

NIVEL	PRETEST	POSTEST	Rango de Aceptación de Nivel
ALTO	9	10	24-30
MEDIO	5	6	17-23
BAJO	2	0	10-16

Tabla No. 23 prueba t para medias de dos muestras emparejadas

	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
Media	23,3750	24,5000
Varianza	18,5167	16,2667
Observaciones	16,0000	16,0000
Coefficiente de correlación de Pearson	0,6492	
Diferencia hipotética de las medias	0,0000	
Grados de libertad	15,0000	
Estadístico t	-1,2857	
P(T<=t) una cola	0,1090	
Valor crítico de t (una cola)	1,3406	
P(T<=t) dos colas	0,2180	
Valor crítico de t (dos colas)	1,7531	

Conforme a los resultados que se presentan en las tablas 21, 22 y 23 los resultados de pretest y posttest muestran de acuerdo a la prueba de T - Student que el nivel de significancia es de 0,218 con 90 % de confianza, lo que indica que entre las dos pruebas, se generaron cambios pero no fueron altamente significativos, lo que muestra que las transformaciones en el nivel de comprensión lectora se hicieron evidentes pero su incremento no fue alto como se esperaba.

De lo anterior se deduce que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo, se comprueba que la secuencia didáctica mediada por TIC, no elevó de forma significativa los niveles de comprensión lectora de los niños y niñas de grado primero de la Institución Ciudad Boquía de Pereira.

Dentro de los factores que pudieron influenciar en los resultados obtenidos en ambas pruebas pretest – postest, encontramos diferentes variables intervinientes como: conectividad en el aula, brevedad en el tiempo utilizado para la realización de la secuencia, la ausencia de ayudas ajustadas de la docente titular, cuya orientación y acompañamiento era decisiva, en la utilización que los niños hacían de las TIC, por lo cual en muchos casos al no contar con un uso guiado de éstas herramientas tecnológicas, se disponía más como un juego que como un dispositivo de aprendizaje.

5.3 ANÁLISIS DE DESEMPEÑOS ESPECÍFICOS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.

Si bien no hubo cambios significativos en la generalidad del grupo, se analizan los casos de estudiantes que tuvieron mayores transformaciones en cada uno de los componentes de la variable dependiente, realizando una descripción de la realización del trabajo que cada estudiante tuvo con la secuencia didáctica.

- En el nivel literal vemos lo siguiente:

Desempeños altos:

El niño 8 pasó de un nivel medio a un nivel alto con una diferencia de 2. Se observa que llevó a cabalidad la secuencia didáctica ingresando tan solo una vez por pregunta, el niño cada vez que entra a la secuencia a continuar con el trabajo, muestra que está teniendo índices útiles en el texto como se puede ver en la pregunta del después ¿Quién lo habrá escrito? El niño responde que “los hermanos” lo cual muestra que durante el trabajo con ésta realizó el proceso reflexivo de entender el texto, también muestra que regreso al inicio de la secuencia para constatar su respuesta. Sin embargo en el momento del durante el niño no tiene índices útiles en el texto muy reiterativos, y da respuesta a las preguntas de manera intuitiva y esto puede deberse a que a

medida que realizaba la secuencia se preocupaba más por completar la secuencia didáctica a cabalidad y avanzar de nivel que en comprender y reflexionar acerca de cerca de las preguntas que le están realizando; a pesar de tener estos el estudiante logra tener muchas respuestas teniendo índices útiles en el texto resaltando que nunca tuvo un apoyo por parte de la docente y su trabajo y avance fue individual.

Desempeños bajos:

El niño 14 paso de un nivel alto a un nivel bajo, con una de diferencia de 4. En cuanto a su trabajo en la secuencia se observa que completó la totalidad de la secuencia y que ingresó tan solo una vez por pregunta lo cual indica que no entró reiteradamente en cada una de ellas y tampoco dedicó tiempo para la revisión de las respuestas del trabajo que estaba realizando, esto muestra que el interés del niño estaba enfocado en concluir la secuencia, más que en utilizarla como un dispositivo de aprendizaje.

En los momentos de la lectura encontramos que: en el antes el niño tuvo respuestas, guiadas a partir de sus conocimientos previos y basándose en su cotidianidad como por ejemplo en la pregunta inferencial *¿Cómo serán los personajes en su manera de ser?* El responde “En familia” al igual que en la pregunta *¿Quiénes serán los personajes de la historia?* Responde “el abuelo y la abuela” volviéndose a enfocar en su grupo familiar, lo cual muestra que a pesar de tener la oportunidad de devolverse sobre el texto y la pregunta, no la aprovecha. En él durante, observamos que en la pregunta literal: *¿En qué parte del texto puedo saber cómo es físicamente el gato?* el niño responde “*el gato que le tiene miedo al zorro*”, lo cual puede indicar que el estudiante no realizó el proceso de devolverse al texto y analizar el lugar donde podía encontrar la respuesta a la pregunta que se le estaba realizando en la secuencia, en otra pregunta de carácter inferencial *¿cómo es la manera de ser del gato?* El niño responde “*gris con naranja*” lo que muestra que al no comprender la pregunta, la asocia con otra contestada con anterioridad en la que sí se alude a las características físicas del personaje; esto muestra que no tiene índices útiles en

el texto. Además de esto el niño no confronta sus respuestas con el texto leído ni con la de los otros niños por tanto no verifica la comprensión que le da a la pregunta, ni la veracidad de sus respuestas, lo cual puede deberse a que no recibe suficientes ayudas ajustadas y acompañamiento en la secuencia.

- En el nivel inferencial vemos lo siguiente:

Desempeños altos:

El niño 5 subió de un nivel medio a un nivel alto con una diferencia de 6 puntos, responde las preguntas con índices útiles en el texto como lo muestra la pregunta del momento de antes *¿Qué tipo de texto es? una carta, una poesía, un cuento, una noticia, otro tipo de texto*, el niño responde que *un cuento*, aquí se muestra que él realiza procesos más complejos de inferencia frente a preguntas de carácter inferencial y pudo haber basado sus respuestas en las experiencias previas con el texto ayudado por las imágenes y sus conocimientos previos sobre estos textos. Como este caso, siendo este el nivel que requiere más procesos de pensamiento del niño, él reiteradamente realiza procesos reflexivos a la hora de responder preguntas del momento del después como lo muestra *¿Cómo le enseñará al gato a escapar de los perros?* El niño responde *“el zorro le enseñara al gato a subirse a los arboles”* se muestra que responde partiendo de los indicios o señales que le brinda el texto y de sus experiencia previas tanto con el texto como de su vida cotidiana. Se observa también que el niño se preocupa mucho por completar los niveles correctamente, intenta no dejar preguntas sin contestar y constantemente pide apoyo para revisar sus respuestas y constatar si el trabajo realizado es el adecuado.

- En el plano del relato vemos lo siguiente:

Desempeños Altos:

El estudiante No. 8 obtuvo en el pretest un puntaje de 7, que lo ubica en un nivel medio, mientras que en el posttest eleva su puntaje a 12, por lo cual pasa de un nivel medio a un nivel alto con una diferencia de 5 puntos. Dentro del aula el niño desarrolla la totalidad de los apartados planteados en la secuencia, utiliza las diversas herramientas que ésta ofrece, como resaltar con color frases del texto, escuchar de manera repetida, el cuento o indicaciones presentes en la secuencia.

Al observar las respuestas que da a diferentes preguntas de la secuencia, encontramos en cuanto a los momentos de la lectura: en el antes, a las preguntas: ¿Quién lo habrá escrito? Dice: yo lo hice, y ¿para quién lo habrá escrito? Dice: mi mamá. Esto muestra un componente afectivo del niño que lo hace fijarse sólo en aspectos de su contexto familiar, más que en lo que dice verdaderamente la pregunta. Sin embargo en otras preguntas del durante como: ¿Cuándo el gato piensa: éste sí que tiene experiencia de todas las cosas del mundo, a quién se refiere? El niño dice: porque sabe mucho, muestra que logra identificar lo que le están preguntando, haciendo procesos inferenciales para deducir la respuesta. En el momento del después en la pregunta: ¿Cómo inicia la historia? Dice ocurrió una vez; o en la pregunta ¿Cuándo el cazador llegó con los perros, qué hizo el gato? Dice: corrió y se subió a un árbol; mostrando la utilización de índices útiles en el texto, que le ayudaron a afianzar los diversos componentes del relato.

Desempeños bajos:

La niña 16 bajó de un nivel alto a uno medio con una diferencia de 5. Al analizar el desempeño de la niña durante el desarrollo de la secuencia, se observa que la niña completa toda la secuencia, Al observar las respuestas que da a diferentes preguntas de acuerdo a los momentos de la lectura encontramos que: en el antes a la pregunta Preguntada: ¿Cómo hiciste para saber qué tipo de texto es? Dice: porque los muñecos son parte de un cuento, por lo cual hace inferencias partiendo de sus conocimientos cotidianos, sin

embargo en el durante a la pregunta: ¿Quiénes llegaron en ese momento? Qué significa "jauría" dice: los perros. En el después a la pregunta: ¿Cómo terminó la historia? Dice: cuando los perros se comieron el zorro y el gato escapo, o en la pregunta ¿Cuál resultado ser el arte en la que era experto el gato? en trepar a los arboles; se muestra que la niña muestra comprensión en la identificación de los elementos del relato, y tiene índices útiles en el texto, por lo cual se analizan variables intervinientes ya que a pesar de que durante el desarrollo de la secuencia se observa que la niña participa de manera activa, aprovecha las herramientas que le brinda la secuencia, un aspecto que pudo haber influenciado en la baja de su desempeño es haber experimentado posiblemente dificultades técnicas o de conectividad con los equipos dentro del aula. Al igual que dentro del aula la niña compartía sus respuestas, y las comparaba con las de otros compañeros, por lo cual pudo haberse sentido insegura ante sus propias respuestas y haber copiado las de otra compañera.

- En cuanto al plano de la narración se observa lo siguiente:

Desempeños altos:

El niño 3 sube de un nivel bajo a un nivel alto con un índice de diferencia de 4 y se observan progresos en el caso del niño 3 es significativo puesto que su ascenso fue de un nivel bajo a un nivel alto. En los momentos de la lectura se observa en el momento del antes: en las preguntas: ¿Quién lo habrá escrito? Dice: un escritor, ¿Para quién lo habrá escrito? responde que para niños lo cual muestra que identifica intencionalidades del autor. En él durante a la pregunta: ¿Dónde sucederá la historia? Dice: en un bosque, lo cual muestra que diferencia el autor de los personajes, lugares y momentos de la narración. En él después señala con colores momentos importantes de la historia, mostrando reconocimiento de los tiempos de la narración. Durante las sesiones se observa que el niño aprovecha la utilización de la secuencia didáctica, para reconocer dentro de la misma, diversos componentes de la narración, la

diferencia entre el autor del texto, sus intenciones y el narrador del texto, que es omnisciente con una función básica como es narrar la historia.

Desempeños bajos:

El niño 13 descendió de un nivel medio a un nivel bajo con una diferencia de 2. En la realización de la secuencia se muestra que el niño reconoce el autor y su intención respecto al texto, en las preguntas: ¿Quién lo habrá escrito? Dice: los hermanos Grimm ¿Para quién lo habrá escrito? El responde: para los niños. En el momento del durante ¿Dónde sucederá la historia? Dice: en un bosque. En el después haciendo uso de las propiedades de la secuencia Subraya con color rojo dónde termina la historia. El niño a pesar de haber descendido de nivel su índice de diferencia no fue alto, por lo cual pudieron jugar aspectos como la confusión en el reconocimiento de los componentes de la historia, también se observa que a pesar que el niño daba sus respuestas, no las confrontaba con sus compañeros, lo cual podía facilitar adquirir habilidades metacognitivas necesarias para reflexionar sobre sus respuestas y volver nuevamente al texto.

- En el plano de la historia se halla lo siguiente:

Desempeños Altos:

El niño 5 en la realización de pretest obtiene 2 puntos, sin embargo en la realización del postest obtiene 9 lo que lo ubica en un nivel alto, con una diferencia de 7. Se observa que el niño desarrolla la totalidad de los apartados de la secuencia, aprovechó herramientas como el audio, subrayar, colorear, devolverse en las preguntas. En el desarrollo durante los momentos de la lectura se observa con respecto a este plano, que en el antes: a la pregunta ¿Quiénes serán los personajes de esta historia? Dice el zorro y el gato, identifica en primer lugar los personajes. En él durante: a las preguntas ¿Qué crees que pasará con el gato? Dice: Se subirá al árbol, ¿Qué crees que pasará con el zorro? Dice: No se subirá, identificando las acciones claves del desenlace de la historia. En el momento del después: a la pregunta: ¿De qué

se sentía el zorro orgulloso? Dice: de que sabía muchas artes. Y ¿Cuál de las artimañas utilizó? (el zorro) dice: ninguna. Evidenciando para este caso la transformación del personaje, identificando a través de las respuestas que da en la secuencia el reconocimiento de los personajes, sus características, espacios y acciones desarrolladas. Para este caso se muestra que el resultado satisfactorio en la comprensión de este plano se produjo después de la utilización de la secuencia didáctica.

Desempeños bajos:

El niño 3 desciende de un nivel medio a un nivel bajo con una diferencia de 1. Durante el desarrollo de la secuencia se observan las respuestas que da en los diferentes momentos de la lectura, en las preguntas del antes: ¿Cómo serán los personajes en su manera de ser? Dice: bonitos. Y en preguntas del durante y después ¿En qué parte del texto puedo saber cómo es la manera de ser del gato? Dice: gordito, ó ¿Cómo era físicamente el zorro? , el niño contesta, flaco, feo y ante la pregunta ¿qué acciones desarrolla el zorro en la historia? responde nuevamente flaco, a pesar de estar separadas las preguntas la una de la otra, el niño contesta de manera reiterada con aspectos físicos mostrando poco interés en definir las intencionalidades o acciones los personajes, limitándose sólo a la descripción de cualidades físicas, lo que indica que aún no identifica de manera clara las características psicológicas de los personajes, además de sus intenciones y las marcas textuales que indican la respuesta. En ello pudo tener gran influencia en el niño la calidad de las imágenes, por lo cual su lectura y comprensión se enfocó en aquel momento al componente gráfico. Al igual a pesar de aprovechar herramientas de la secuencia, no se devuelve ante cada pregunta, mostrando premura por terminar rápidamente cada apartado de la secuencia, por lo cual se deduce que tomaba igualmente la secuencia como un juego en el debían de llegar pronto a la meta; en lo cual también pudo influenciar la ausencia de ayudas ajustadas de parte de la docente, para que el niño no se desviara de los objetivos propuestos inicialmente.

En términos generales se muestra con respecto a los casos específicos que los niños dan siempre sus respuestas partiendo de sus conocimientos previos, de la realidad de su contexto, y de la información gráfica antes que la información escrita presentada en el texto. En los casos en que mostraron mayores transformaciones positivas fue crucial para los estudiantes, haber completado la totalidad de los apartados de la secuencia, al igual que otros aspectos como: el aprovechamiento de los recursos multimodales que ofrecía la secuencia, la confrontación de las respuestas con otros compañeros y devolverse ante las preguntas que les generara dificultades. En los niños que bajaron sus desempeños, se observa que pudieron tomar la secuencia en algunos casos a modo de juego, no se devolvían ante las preguntas, y no las confrontaban con sus compañeros para hacer mejores procesos metacognitivos; a su vez fue decisiva la falta de la docente dentro del aula que pudiera facilitar ayudas ajustadas para lograr una mediación en sus aprendizajes.

5.4 ANÁLISIS CUALITATIVO

En este apartado se presenta 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, así mismo se presentará un análisis de la entrevista realizada a los estudiantes, posterior a esto las observaciones obtenidas durante las jornadas trabajadas y por último el test de conducta motivada aplicado a los estudiantes.

5.4.1 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a la profesora.

Entrevista:

Frente a la primera pregunta, la profesora explica que entiende el proceso de trabajar lenguaje mediante el uso de las TIC como una ayuda para introducir a los estudiantes al mundo tecnológico, es decir que esta experiencia les sirvió para que sus alumnos tuvieran por primera vez contacto con esta herramienta y

que por lo tanto sus estudiantes se sentían más seguros, confiados para escuchar y explicar lo que estaban trabajando: *Bueno, el lenguaje a través de las TIC despierta en los niños primero, pues toda esa curiosidad que para ellos es trabajar con computador y se sienten mucho más seguros, ellos escuchan el cuento, leen, han leído el cuento, por varias etapas en las que ellos se han demostrado así mismos que son capaces de trabajar que ellos pueden producir.*

En segundo lugar opina que trabajar por este medio algunas áreas, desarrolla la autonomía, motiva mucho a los estudiantes y se sienten más seguros de lo que hacen: *ellos hablan ya de manejar el computador, de trabajar en la sala de sistemas, como personas muy conocedoras, se sienten muy bien, se han apropiado del tema y si he preguntado, me dicen a no era el Zorro, pero qué paso con el zorro? y Me cuentan todo, todas las preguntas, todo lo que le han preguntado, los puntos que han tenido que resolver, los cuentan como algo muy normal para ellos entonces, yo veo que el progreso es mucho, los padres de familia, están muy contentos, porque saben que son niños que están ya en contacto con la sala de sistemas y que el lenguaje se sale de lo convencional, se sale de lo tradicional.*

Además se puede deducir respecto a las opiniones y actitud de la docente frente a este trabajo, que ha sido de gran interés también para ella, ya que ella no imaginaba que podía realizar este tipo de secuencias o planear el trabajo de un área por este medio y que a su vez se pueda hacer tan complejo o mucho más elaborado y creativo que el que hacen comúnmente en el aula sin usar ninguna herramienta de acceso tecnológico y así mismo abarque todas las temáticas o contenidos a trabajar en la asignatura. (Ver anexo 3)

A manera de síntesis según las respuestas dadas por la docente se puede decir que tal como lo plantea Arbeláez, Lanza y Tobon⁵⁰ evidentemente ella asume una concepción instrumental, ve el uso de TIC como posibilidad, herramienta o medio para incorporar en su aula y abordar contenidos para sus estudiantes, por lo que no trabajó esta secuencia de manera constante y planeada con los estudiantes, es decir la maestra no asumió un rol más competente para emplear esta herramienta en sus aulas, se enfocó simplemente en la dimensión tecnológica y no desde una dimensión pedagógica en la que pueda utilizar el aprendizaje significativo mediado por TIC.

5.4.2 Análisis cualitativo de los instrumentos aplicados a los alumnos:

- **Análisis de la Entrevista:**

Respecto a la entrevista hecha a los estudiantes se puede decir que ellos ven esta herramienta como una posibilidad de juego que a su vez les trae algún aprendizaje como escribir “letras”, “leer” preguntas y aprender sobre el cuento y personajes trabajados, además hacen opiniones sobre las características psicológicas de los personajes, aspecto muy importante a resaltar ya que a la hora de hablar del cuento, se fijaban solo en que el zorro es malo y el gato es bueno e inventaban datos que no estaban presentes en la historia si no, que los relacionaban con otras situaciones de la vida cotidiana.

En conclusión teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, la experiencia de aprender lenguaje usando el computador, es concebida para ellos como una forma de aprender “sistemas”, “manejo del computador”, “jugar y hacer lecturas de cuentos”, por lo tanto se resalta que estas ideas merecen

⁵⁰ARBELAEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBON, Martha Isabel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 25-26.

ser muy significativas para introducirlos a ellos en el trabajo en aula con esta modalidad, ya que se puede partir de estas para trabajar los diferentes contenidos con los alumnos, de manera diferente a como es trabajada actualmente en sus aulas y esto les puede generar más seguridad, más interés, participación en las diferentes temáticas, lograr un aprendizaje significativo para ellos, porque sus actitudes y participación se ve motivada por el uso de esta herramienta. En lo que concierne decir que con esta mirada se detecta la presencia de tres énfasis esenciales para usar las TIC como herramientas para construir aprendizajes y conocimientos con los alumnos teniendo en cuenta los tres énfasis que se conocen los cuales son: el primero que se orienta a la significación de los contenidos, donde el maestro cumple el papel de asesor de sus estudiantes, el segundo donde se reconoce que cada alumno tiene procesos psicológicos de naturaleza diferente, es decir incluye procesos afectivos, estilos de aprendizaje y metacognitivos, el tercer énfasis entiende el aprendizaje como resultado de un proceso constructivo de naturaleza interactiva, social y cultural. Es así como el aprendizaje se entiende como resultado de la relación interactiva entre profesor, estudiante y contenidos (triángulo interactivo)⁵¹.

- **Observación general:**

En la observación se evidenciaron muchas situaciones, comportamientos y acciones tanto positivas como un poco negativas, por ejemplo algunos niños realizaban la mayoría de las preguntas con facilidad, sabían utilizar el equipo, conocían las letras y sabían digitar sus respuestas, aunque cometían errores de ortografía esto no los limitaba para responder.

⁵¹ El triángulo interactivo es trabajado en extenso por Coll (2004), en el capítulo 6. Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En: Desarrollo psicológico y educación. Vol.2. Psicología de la educación escolar. Alianza. Barcelona. Págs. 177-179.

Algunas veces entendían fácilmente los textos, otras no, en la mayoría de las ocasiones pedían ayuda para la lectura del texto, o para escribir las respuestas ya que sentían que no lo estaban haciendo bien, pero inmediatamente se les daba seguridad y facilidad de que respondieran como ellos creían que debían hacerlo.

Gran parte de los estudiantes manifestaban que no sabían escribir, por lo tanto el trabajo se hacía más complejo, puesto que estos niños necesitaban de toda la ayuda y acompañamiento de las docentes; por otra parte los alumnos que entendían los textos, solo nos pedían ayuda para escribir sus respuestas.

Según estos comportamientos se puede decir que los estudiantes se preocupaban más por abordar la lectura sin realizar una comprensión de ésta es decir, no salen del modelo ascendente secuencial para la comprensión de un texto, ya que creen interactuar o entender el texto solamente por la decodificación que logran hacer en este, y no van más allá de un proceso lector mecánico y repetitivo, ni logran explicar fenómenos ni inferir información, simplemente hacen una decodificación y relacionan algunas palabras con las ya conocidas.

En cuanto a la realización de la secuencia cuando se les preguntaba sobre el autor, decían que era alguno de los personajes que mencionaba el cuento; la palabra “acciones” no la entendían y la confundían con los aspectos físicos de los personajes, también se les dificultó demasiado las preguntas de anticipación y aquellas que empiezan por: ¿cómo era en su forma de ser...? ¿Qué acciones...?; esto muestra que los alumnos se encontraban mejor en el nivel literal que en el nivel inferencial en cuanto a las observaciones durante la implementación de la secuencia, ya que ellos respondían de manera más rápida y fácil las preguntas que se encontraban de forma explícita en el texto y a las cuales se podían regresar las veces que desearan que las preguntas en las cuales debían anticipar, deducir, inferir o concluir.

También durante esta secuencia como se dijo anteriormente se observó de manera general que los alumnos tenían algunas dificultades en leer, escribir y mucho más a la hora de manejar un equipo, para la mayoría de estos estudiantes era la primera vez que tenían contacto con el computador, otros ya sabían manejarlo muy bien porque en sus casas cuenta con esta herramienta, pero a pesar de esos inconvenientes los estudiantes se veían muy motivados, ya que podían regresar a diferentes puntos de la secuencia cada vez que ellos lo desearan, así mismo realizar la actividad propuesta por la secuencia como: escribir, escuchar y señalar con diferente color, en cuanto a las preguntas de tipo inferencial como por ejemplo la transformación de un personaje al terminar la lectura, a algunos niños se les hacía complicado, otros lo comprendían rápidamente e interactuaban con el texto, el modelo interactivo consiste en relacionar, confrontar lo que ya se sabe, con el texto que se está utilizando.

El cuento del pretest lo entendieron mucho mejor que el cuento de la secuencia, puesto que el del pretest ya había sido trabajado con anterioridad por la docente titular, las preguntas fueron mucho más claras para responderlas, lo hacían más rápido y seguros, éste estaba presentado con estructura más usual o conocida por ellos, las preguntas eran mucho más explícitas, no se enfatizaba tanto en lo inferencial lo cual es el nivel que más dificultad y análisis por parte de los estudiantes requiere para dar una solución acertada.

Aunque cabe destacar que según lo observado en los niños, estos tomaron o tuvieron una concepción de juego en cuanto a la secuencia; sus intereses primaban sobre pasar de un nivel al otro, escuchar rápidamente y responder lo más pronto posible las preguntas, al igual que la maestra con su concepción de: instrumento tecnológico, que el solo hecho de hacer uso de éste es suficiente para trabajar las áreas sin hacer un acompañamiento, planificación o elaboración de estrategias para el avance en sus estudiantes.

5.4.3 Conducta motivada

A partir de la realización del test de conducta motivada, se realiza un análisis detallado sobre las respuestas obtenidas por los niños a partir de tres categorías que conforman la motivación: compromiso, participación y persistencia. La prueba se realizó con el fin de deducir el nivel de motivación de los niños durante el desarrollo de la secuencia didáctica mediada por TIC.

Tabla No. 24 Categoría de Compromiso

Nivel de Motivación	Porcentaje
Alto	93.75%
Medio	6.25

En cuanto a la categoría de compromiso los niños mostraron un 93.75 en nivel alto y un 6.25 en nivel medio, lo que indica que los niños estaban siempre dispuestos a iniciar con las tareas que correspondían para la sesión, igualmente mostraban interés por concluir las actividades planteadas en la secuencia, lo cual se evidencia al querer terminar un nivel para pasar al otro. Lo anterior muestra el valor que los estudiantes daban a las actividades para su aprendizaje.

Tabla No. 25 Categoría de Participación

Nivel de Participación	Porcentaje
Alto	100%

En cuanto a participación, los niños se ubicaron un 100 % en nivel alto, lo que indica que todos los niños mostraron interés en las explicaciones que se daban para efectuar el trabajo de aula, a su vez en manifestar inquietudes, compartir explicaciones con los compañeros que involucraran la actividad realizada.

Tabla No. 26 Categoría de Persistencia

Nivel de Persistencia	Porcentaje
Alto	93.75%
Medio	6.25%

En la categoría de persistencia los niños se ubicaron en un 93.75 en nivel alto y un 6.25 en nivel medio, lo cual se veía reflejado en el número de veces que entraron a la secuencia, cuando retrocedían un paso hasta lograr su comprensión, cuando se esforzaban en seguir avanzando en los niveles de la secuencia hasta poder terminarla.

De lo anterior se concluye que el 93.75 de los niños muestran un nivel alto de motivación y un 6.25 un nivel medio, lo que permite ver en términos generales que la secuencia didáctica generó un alto agrado en los niños, lo cual se observó también en la buena predisposición y gozo que sentían desde el inicio de cada sesión, evidenciando el efecto positivo que produjo en ellos el manejo de TIC para su aprendizaje.

- **Interpretación de la conducta motivada**

Los estudiantes a través del desarrollo de la secuencia mostraron alta motivación al usar las TIC, ya que mostraban gran entusiasmo a la hora de interactuar con la secuencia didáctica, sin embargo mantuvieron una concepción predominante que era tomar el uso de la secuencia como juego o competencia, por lo cual seguían las instrucciones y mostraban preocupación por avanzar rápidamente de nivel.

6. CONTRASTACIONES

Si bien la secuencia presentó cambios en los resultados obtenidos, éstos no llegaron a ser significativos como se esperaba, puesto que la comprensión lectora de los estudiantes tuvo un incremento pero no fue en un gran porcentaje. Mediante la implementación de la secuencia didáctica se pudo detectar que a los estudiantes les fue mejor en el postest general que en el pretest general, debido a que los alumnos comprendieron mejor el cuento del postest ya que éste era mucho más explícito o conocido para ellos, también que durante el trabajo del cuento del postest los estudiantes tuvieron un tiempo prudente pero suficiente para dedicarlo a la solución de éste contrario a lo que sucedió con el cuento del pretest el cual se abordó en un tiempo limitado puesto que se priorizó más el lograr iniciar con el trabajo de la secuencia.

En cuanto a los planos de la lectura se evidenció que el plano de la historia lo manejan mucho mejor que el plano de la narración y del relato, porque de manera general este plano es el más trabajado en la escuela por los docentes titulares, además no requiere procesos inferenciales ni de una lectura reflexiva, en la cual puedan hacer posibles conjeturas sobre lo leído; el plano en el que menor desempeño se evidenció fue en el plano de la narración, debido a que los estudiantes en el aula de clase no trabajan estrategias discursivas que los lleven a reconocer o identificar quien puede ser el posible narrador en el cuento y de lo contrario solo se realiza el trabajo de un texto desde su estructura lineal. Por tal motivo durante la implementación de la secuencia los estudiantes no contaban con unas bases previas para el trabajo de este plano.

Además de los planos, en los niveles también se obtuvieron diversos cambios como por ejemplo, en el nivel inferencial los alumnos avanzaron mucho más que en el nivel literal, demostrando así que a pesar de trabajar con bastante frecuencia el nivel literal en la escuela a través de preguntas textuales, los

estudiantes a través de la secuencia elevaron su comprensión para el nivel inferencial, ayudados por los indicios o señales los cuales fueron la base para comprender la información que no estaba explícita en el cuento.

La implementación de este proyecto representado mediante unos elementos y aplicado a los estudiantes, logro motivarlos para trabajar las lecturas de textos mediados por TIC, esta interpretación la podemos deducir de acuerdo a los resultados otorgados por la conducta motivada, aunque en la secuencia se demostró que los estudiantes tomaban esto como un juego y se preocupaban por avanzar, muchas veces sin darle sentido a lo que respondían, los resultados mostraron avances en algunos niños frente a la comprensión lectora. Lo anterior puede deberse que al tener una visión instrumental por parte de la profesora, ésta no ofreció ayudas ajustadas que podrían modificar estas concepciones en sus alumnos, o que si esta secuencia era un juego debía tener unos objetivos de aprendizaje determinados.

Por lo tanto de manera general puede decirse que la potencialidad del uso de las TIC para la enseñanza de la comprensión lectora, no está solo en la herramienta por sí misma o en la secuencia por sí sola, si no en las intenciones pedagógicas con las que se utilicen. Dado que la profesora demostró una concepción instrumental, como se dijo anteriormente, no brindó ayudas ajustadas ni en lo tecnológico, ni en lo pedagógico, hecho por el cual la secuencia didáctica mediada por TIC, no obtuvo el uso potencial esperado, por lo cual es evidente el papel fundamental de la docente frente a la misma, porque como lo plantea Coll con respecto al rol del profesor: “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”⁵², no de dejar el proceso por sí solo, acto que sigue siendo manejado de manera equivocada quedándose solo en ese uso instrumental y por ello esto conlleva a que los alumnos no lo hagan de manera reflexiva.

⁵² COLL, Cesar. O.p Cit. Pág. 138.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las conclusiones que se obtienen a partir de la aplicación de la propuesta de enseñanza mediada por TIC para el mejoramiento de la comprensión lectora y del análisis de la información resultante del proceso llevado a cabo con el grado primero de la institución Ciudad Boquía.

- De acuerdo a lo planteado en la metodología se evaluaron los desempeños de los estudiantes, en comprensión lectora, antes y después de realizar el proceso de implementación de la secuencia didáctica mediada por TIC; de lo cual se concluye que entre el pretest y el postest no se presentó grandes cambios en cuanto a los resultados. Por lo anterior se evidencia con respecto a los desempeños obtenidos por los estudiantes, después de la implementación de la secuencia didáctica mediada por TIC, que si bien hubo transformaciones positivas como en el caso de los niños que subieron de nivel en el postest, éstas transformaciones no fueron de gran incidencia para transformar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes; por lo cual se acepta la hipótesis nula y se rechaza la hipótesis de trabajo.
- La implementación de la secuencia didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora tuvo diferentes potencialidades para los niños porque al ser mediada por TIC hubo disponibilidad de los diferentes recursos multimodales como realizar un aprendizaje interactivo, a partir de imágenes y sonidos, al ser utilizada la voz de un narrador, de ejercer acciones de forma directa en el texto, señalando frases con colores, de avanzar o retroceder en las tareas de cada nivel cuantas veces quisieran, promoviendo una interacción permanente con el texto, en la medida en que el niño avanza en la comprensión, genera

hipótesis, las contrasta con el texto y con otros 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, logrando así un aprendizaje significativo y que facilita la comprensión.

- En cuanto a los estudiantes, mostraron un alto nivel de motivación en la implementación de la secuencia didáctica mediada por TIC, lo cual se refleja en el grado de compromiso, participación y persistencia alcanzados durante las sesiones; sin embargo en términos generales se observó que tomaban la secuencia a modo de juego, o como una carrera para llegar rápidamente a la meta, lo cual pudo deberse a que faltó la guía y acompañamiento de la docente, y de las ayudas ajustadas que pudiera brindar y que encaminaran este proceso. En este sentido Jaramillo nos señala que: *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 que el impacto educativo que pueda tener la utilización de las TIC está ligado a la intención pedagógica con la que éstas sean abordadas.* Es decir que este recurso podrá impactar de manera positiva siempre y cuando tenga un propósito educativo claro, tanto para el docente como para los estudiantes.
- La concepción que manejó la docente sobre el uso de las TIC es instrumental, aunque resalte que esta herramienta puede ayudar a mejorar la enseñanza dentro del aula, en el quehacer pedagógico limita la potencialidad de esta herramienta, sólo al uso del computador como tal, y al desarrollo de destrezas para manejarlo, lo cual se evidencia en

la falta de acompañamiento y direccionamiento del proceso de la secuencia. La docente representa entonces un papel fundamental puesto que como plantea Coll: *El docente facilita al alumno instrumentos de acceso al medio, de desarrollo del proceso de construcción y de exploración de múltiples representaciones 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.* Por lo anterior se señala que si los niños hubieran contado con las ayudas ajustadas de la docente se hubiera incrementado la potencialidad de esta herramienta dentro del aula.

- El uso de las TIC y de la secuencia didáctica debe ser un proceso guiado y dirigido; por ser un proceso interactivo implica tanto la participación y orientación de la docente, el compromiso y motivación de los estudiantes, que se acompañe a su vez de otros factores como la disponibilidad de tiempo y de recursos, para hacer un proceso completo de uso y direccionamiento en el manejo de los recursos virtuales y los diseños tecnopedagógicos. Tal como lo plantea Martí: *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, para poder potenciar la modificación de los aprendizajes en profundidad, para lo que se requiere que el docente asuma un rol de mediador en el aprendizaje de los estudiantes.*
- Lo anterior indica que las TIC por sí solas no producen transformaciones significativas en los procesos de enseñanza aprendizaje, como indica Jaramillo: 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. Por lo anterior se deduce que la potencialidad de las TIC está en el uso que se haga de ellas, y para alcanzar los resultados deseados, en este caso elevar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes se requiere de la participación dinámica de los diversos componentes descritos con anterioridad y aún más del compromiso de la docente, dispuesta a facilitar una mediación ajustada en el aprendizaje de sus estudiantes, en la que éstos últimos puedan asumir un papel activo y participativo con mayor autonomía en la construcción de conocimientos.

8. RECOMENDACIONES

A manera de ayuda, para que la implementación de una secuencia didáctica mediada por TIC cumpla con los objetivos propuestos se requiere:

- La institución educativa debe poseer una buena conectividad de internet para cada uno de los equipos que se vayan a utilizar en la implementación de la secuencia.
- Antes, durante y después de la implementación de la secuencia didáctica mediada por TIC, se requiere que los docentes tengan intenciones pedagógicas claras que se evidencien en el contexto de aprendizaje, para que puedan realizar un trabajo más profundo y satisfactorio con los estudiantes.
- Para llevarse a cabo el trabajo con una secuencia mediada por TIC debe designarse un tiempo prudente el cual debe ser respetado por los docentes, para poder lograr con más amplitud los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.
- Las TIC son un complemento potencial a la secuencia didáctica, que ayudan a despertar la motivación en los estudiantes a la hora de aprender, por tal motivo se debe entender que éstas no trabajan por sí solas y necesitan de un acompañamiento presencial del docente.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ARBELÁEZ, Martha Cecilia. LANZA Clara Lucia. TOBÓN Martha Isabel. LAS PRACTICA EDUCATIVAS desde lo presencial a la mediación por TIC. Pág. 15.
- ARBELÁEZ, Martha. LANZA, Clara. TOBÓN, Martha Isabel. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pág. 25-26.
- BARRIGA ARCEO, Frida D. Diseño tecno pedagógico de actividades: El portafolio electrónico como recurso de reflexión sobre el aprendizaje y la identidad. Pág. 2-3.
- Botías P, Higuera E. & Sánchez C. (1998). *Supuestos Prácticos en Educación Especial*. Madrid: Amarú Ediciones
- CABERO, J. (2007): “Nuevas tecnologías aplicadas a la educación”. España, pág. 11, 12, 13.universidad de Sevilla.
- CAMPS, Anna. UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA NIVELES AVANZADOS: los alumnos investigan sobre la lengua, Montserrat Vilá I. Editorial Santasusana
- COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. “Psicología de la educación virtual”, Capitulo 3, pág. 99
- COLL, Cesar. MAURI, Teresa. ONRUBIA, Javier. La Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación: del Diseño Tecno-Pedagógico a las Prácticas Educativas. Pág. 138.
- Colombia Aprende. Consultado el 22 de Octubre 2012, disponible en www.colombiaprende.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 en el artículo “variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC”. 2007. 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
- En TIC confío. Consultado el 20 de Abril de 2013, disponible en <http://www.enticconfio.gov.co/enticconfio.html>
- 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>
- 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.
- HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010.p. 163.
- HERNÁNDEZ, Sampieri. FERNÁNDEZ, Carlos. BAPTISTA, Pilar. Metodología de la Investigación quinta edición 2010. MCGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A.DE C.V. 2010. Pág. 7.
- JARAMILLO, Patricia. Uso de tecnologías de la información en el aula ¿Qué saben hacer los niños con los computadores y la información? 2005. P 29.
- JURADO, Fabio. Citado por Amaya Vásquez, Jaime. En: el docente de lenguaje. Editorial Limusa, 2006. Pág. 148.
- La UNESCO citado por TOBÓN, Martha Isabel. ARBELÁEZ, Martha Cecilia. FALCÓN, María del Carmen. BEDOYA, José Rubiel. Pereira, Colombia, 2010, p.15.
- Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares. Pág. 73
- LÓPEZ, Andrada. Concepción. Desarrollo de la comprensión lectora en contextos virtuales. 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>

>

- 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. 2010. Pág. 4. Consultado el 22 de septiembre de 2012. Disponible en: <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol1011/pdf/La%20potencialidad%20de%20las%20Nuevas%20Tecnologias%20de%20la%20Informacion%20y%20la%20Comunicacion%20como%20herramientas%20simbolicas%20mediadoras%20del%20aprendizaje.pdf>
- MEN. Consultado el día 22 de septiembre del 2012. Disponible <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares de competencia de lengua castellana, pág. 32. Disponible en:
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- 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.
- PAPT. 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.
- PÉREZ, y BUSTAMANTE. Citados por HERRERA. El proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora con el uso de las tics como apoyo pedagógico. 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: <https://0d3d46a4-a-c4e08235-s-sites.googlegroups.com>
- SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. 2009. Pág. 19

- TREVOR. citado por HERNÁNDEZ, Jaime. JARAMILLO, Daniel. Las tic como facilitadoras en la comprensión lectora.2011 pág. 17.
- 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>>

10. ANEXOS

ANEXO 1.

PRETEST

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

ANEXO 2

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 estómago.

-¿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 3

ENTREVISTA A LA PROFESORA

-Buena tarde profesora Alicia

Nosotras queremos preguntarle cómo le pareció trabajar lenguaje a través de las TIC?

-Bueno, el lenguaje a través de las TIC despierta en los niños primero, pues toda esa curiosidad que para ellos es trabajar con computador y se sienten mucho más seguros, ellos escuchan el cuento, leen, han leído el cuento, por varias etapas en las que ellos se han demostrado así mismos que son capaces de trabajar que ellos pueden producir.

-Ah bueno profe, y qué opina de los niños al respecto, ha visto alguna mejoría en los niños? O qué le dice a los niños al respecto?

-Bueno eh! Mucha seguridad, ellos hablan ya de manejar el computador, de trabajar en la sala de sistemas, como personas muy conocedoras, se sienten muy bien, se han apropiado del tema y si he preguntado, me dicen a no era el Zorro, pero qué paso con el zorro? y Me cuentan todo, todas las preguntas, todo lo que le han preguntado, los puntos que han tenido que resolver, los cuentan como algo muy normal para ellos entonces, yo veo que el progreso es mucho, los padres de familia, están muy contentos, porque saben que son niños que están ya en contacto con la sala de sistemas y que el lenguaje se sale de lo convencional, se sale de lo tradicional.

-Profe, por lo tanto usted considera qué le gustaría que se siguieran implementando estas secuencias para trabajar con los niños?

-Para el área de lengua castellana y matemáticas, muy bueno para ellos, es la variedad, es estar dentro de un medio tecnológico moderno, están viendo la actualidad, los niños los estamos ya involucrando y se sienten muy seguros, me parece que el método es muy bueno.

-Ah! Bueno profe muchas gracias

-Si es bueno para ellos si es!

ANEXO 4

ENTREVISTA A LOS ESTUDIANTES

-Buenas tardes nos encontramos con los niños de primero E de ciudad Boquia Compañeritos cuéntenos, cómo se han sentido trabajando la secuencia en el computador? Les ha gustado?

-Si me ha gustado

-Han aprendido bastante?

-Claro

-Les gustaría qué siguieran trabajando así los cuentos?

-Aja sí.

-Oh algunas temáticas?

Murmullos.....

-Y qué han aprendido?

Qué aprendieron sobre lo que hicieron?

-Aa escribir unas palabras y leímos un cuento, del zorro y el gato, y resolvimos unas preguntas.

-Ah! bueno niños leyeron, escribieron, respondieron unas preguntas y aprendieron sobre el zorro y el gato, buenos compañeritos muchas gracias.

-Buenas tardes compañeritos, cómo han estado?

-Bieeen

-Cuénteme les ha gustado, trabajar en el computador?

-Siii

-Qué han aprendido?

-De no ser malo ahí en el cuento, que él Zorro fue malo y le paso una cosa mala

-AH! Bueno y qué más aprendieron?

O qué fue lo que más les gusto?

-Aaaaa Me gustó mucho el del cuento

-Ah! Bueno les gustó mucho trabajar en el computador?

A mí, me gusto el cuento

Aaa bueno

Y yo, aprendí, que ser bueno es más bueno para que uno no tenga que ir a la cárcel.

-Ah! Bueno compañeritos muchas gracias.

ANEXO 5

OBSERVACION A LOS ESTUDIANTES

- La mayoría de los niños a la hora de realizar el pretest, aun no conocían el funcionamiento de un computador, como lo es el encendido, apagado y manejo de este.
- La mayor dificultad, alrededor de 20 niños aproximadamente no saben manejar el touch pad de los computadores portátiles.
- El acompañamiento de la docente en el pretest fue escaso y argumentaba no conocer bien su papel en este proyecto.
- Los niños alfabetizados en lectura y escritura realizan un trabajo individual a la hora de resolver el pretest.
- Después de leído el cuento “Choco busca una mamá” y realizarse las preguntas, algunos niños no recordaban lo leído y respondían según su intuición.
- En el recuento de la lectura más de la mitad de los niños inventaban una historia totalmente distinta a la leída anteriormente.
- Muchos niños no comprenden algunas preguntas y tienen que ser releídas o explicadas por la docente para lograr que ellos las respondan, en este caso se les cambiaban las palabras técnicas por palabras más conocidas y así lograr su comprensión.

- Se llevaron a los niños a la sala de sistemas por grupos de 5 niños y se evidenciaba una gran motivación por asistir a ella.
- Uno de los estudiante s constantemente llama a la profesora para mostrarle sus respuestas y pregunta si están correctas.
- Una de las niñas alfabetizadas necesita que constantemente le revisemos sus respuestas ya que no contesta bien las preguntas si no que rellena los espacios con letras sin sentido.
- La realización del postest se hace individualmente con cada niño ya que ellos no entendían como responder en este.
- La mayoría de los niños terminaron la secuencia didáctica, los faltantes se debieron a que no asistían a clase los días en que esta se implementaba.
- Tres niños del grupo tardaron 1 hora en completar solo 1 paso de la secuencia.
- Se requería de mucho tiempo para que los niños dieran una respuesta a las preguntas.

ANEXO 6

CONDUCTA MOTIVADA

Tabla No. 27 test de conducta motivada

Niños	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Preg.↓																
1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2
3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
4	1	3	1	3	2	1	2	2	1	3	3	2	3	3	1	1
5	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3

6	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
7	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3
8	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2	3	2	3	3	3
9	1	1	1	2	1	1	3	2	1	2	1	2	2	3	1	1
10	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	2
11	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	3	2	2	1
12	3	3	2	2	3	3	2	2	2	1	3	3	3	2	3	3
13	3	3	3	2	2	3	1	2	3	1	2	2	2	2	3	2
14	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3
15	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3
16	1	3	2	3	2	2	3	2	1	2	2	3	2	2	2	3
17	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3
18	3	3	3	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	1	3	3
19	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	3
Total	49	55	47	52	48	49	49	46	43	48	47	49	50	48	47	47

Gráfica No. 16 test de conducta motivada

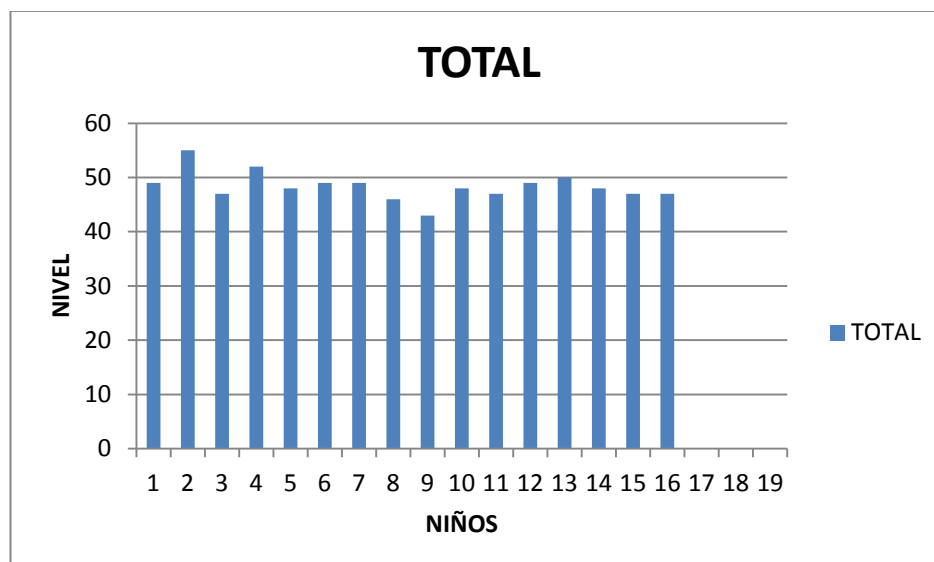


Tabla No. 28 porcentajes conducta motivada

Nivel de Motivación	Porcentaje
Alto	93.75%
Medio	6.25

Tabla No. 29 categoría compromiso

CATEGORÍA COMPROMISO						
NIÑOS	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL
1	3	3	3	1	3	13
2	3	3	3	3	3	15
3	2	3	2	1	3	11
4	3	3	3	3	3	15
5	3	3	3	2	2	13
6	3	3	3	1	2	12
7	3	2	3	2	3	13
8	3	2	3	2	2	12
9	3	2	2	1	2	10
10	3	3	3	3	3	15
11	3	3	3	3	2	14
12	2	3	3	2	3	13
13	2	3	3	3	3	14
14	3	3	3	3	3	15
15	3	3	3	1	2	12
16	3	2	2	1	3	11

Tabla No. 30 total categoría compromiso

COMPROMISO						TOTAL
NO RESPONDE	0	0	0	0	0	0
NUNCA =1	0	0	0	6	0	6
AVECES =2	3	4	3	4	6	20
SIEMPRE =3	13	12	13	6	10	54

Tabla No. 31 porcentaje del nivel de compromiso

Nivel de Compromiso	Porcentaje
Alto	93.75%
Medio	6.25

Tabla No. 32 categoría participación

CATEGORÍA PARTICIPACIÓN							
NIÑOS	P6	P7	P8	P9	P10	P11	TOTAL
1	3	3	3	1	3	3	16
2	3	3	3	1	3	3	16
3	3	2	3	1	3	2	14
4	3	3	3	2	2	3	16
5	3	3	3	1	3	2	15
6	3	3	3	1	2	3	15
7	3	3	2	3	3	2	16
8	3	3	1	2	3	3	15
9	2	2	3	1	3	2	13
10	3	3	3	2	2	3	16
11	3	3	2	1	3	2	14
12	3	3	3	2	3	2	16
13	3	3	2	2	2	3	15
14	3	3	3	3	3	2	17
15	3	3	3	1	3	2	15
16	3	3	3	1	2	1	13

Tabla No. 33 total categoría participación

							TOTAL
NO RESPONDE	0	0	0	0	0	0	0
NUNCA =1	0	0	1	9	0	1	11
A VECES =2	1	2	3	5	5	8	24
SIEMPRE =3	15	14	12	2	11	7	61

Tabla No. 34 Porcentaje del nivel de participación

Nivel de Participación	Porcentaje
Alto	100%

Tabla No. 35 categoría persistencia

CATEGORÍA PERSISTENCIA									
NIÑOS	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	
1	3	3	3	3	1	3	3	1	20
2	3	3	3	3	3	3	3	3	24

3	2	3	3	3	2	3	3	3	22
4	2	2	3	3	3	3	3	2	21
5	3	2	3	2	2	3	2	3	20
6	3	3	3	3	2	2	3	3	22
7	2	1	3	3	3	3	2	3	20
8	2	2	2	3	2	3	2	3	19
9	2	3	2	3	1	3	3	3	20
10	1	1	2	3	2	3	2	3	17
11	3	2	3	2	2	3	2	2	19
12	3	2	2	3	3	3	2	2	20
13	3	2	3	3	2	3	2	3	17
14	2	2	2	2	2	2	1	3	16
15	3	3	3	2	2	3	3	1	20
16	3	2	3	3	3	3	3	3	23

Tabla No. 36 total categoría persistencia

									TOTAL
NO RESPONDE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
NUNCA =1	1	2	0	0	2	0	1	2	8
A VECES =2	6	8	5	4	9	2	7	3	44
SIEMPRE =3	9	6	11	12	5	14	8	11	76

Tabla No. 37 porcentaje del nivel de persistencia

Nivel de Persistencia	Porcentaje
Alto	93.75%
Medio	6.25%