

**UNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO MEDIADORAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL
INFERENCIAL.**

**CLAUDIA NATALIA GÓMEZ GIL
JORGE MARIO DÍAZ GUZMÁN**

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

MEDELLÍN

2018

**UNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE COMO MEDIADORAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL NIVEL
INFERENCIAL.**

CLAUDIA NATALIA GÓMEZ GIL

JORGE MARIO DÍAZ GUZMÁN

TRABAJO DE GRADO DIRIGIDO POR:

ASESORA: MÓNICA MARÍA GARCÍA QUINTERO

TUTOR: JUAN CAMILO VÁSQUEZ ATEHORTÚA

UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2018

Resumen

El propósito de este trabajo consiste, en describir y explicar los efectos de las Unidades Virtuales de Aprendizaje (UVA) como mediadoras en la comprensión lectora a nivel inferencial, en estudiantes de grado quinto en la Institución Educativa Alfredo Cock Arango en la ciudad de Medellín, Antioquia; desde la aplicación de una prueba diagnóstica que permita identificar las categorías que plantea (Martínez, 2013), la creación e implementación de las UVA y la evaluación de los progresos. La observación y posterior registro en el diario del profesor permite al docente investigador identificar y analizar tres categorías (genérica, enunciativa y textual) que son trabajadas desde el plan de intervención, permitiendo así la obtención de resultados que dan cuenta de cómo la mediación virtual contribuye al fortalecimiento de la comprensión lectora y de qué manera estos resultados sirven como insumo para que los docentes de aula propongan otras alternativas en sus procesos de enseñanza.

Palabras clave: comprensión de lectura, Unidades Virtuales de Aprendizaje, Nivel inferencial, genérico, enunciativo, textual.

Abstract

The purpose of this work is to describe and explain the effects of the Virtual Units of Learning (UVA) as mediators in reading comprehension at the inferential level, in fifth grade students at the Alfredo Cock Arango Educational Institution in Medellín, Antioquia; from the application of a diagnostic test that allows identifying the categories it poses (Martínez, 2013), the creation and implementation of UVA and the evaluation of progress. The observation and subsequent recording in the teacher's journal allows the research teachers to identify and analyze three categories (generic, enunciative and textual) that are worked from the intervention plan, thus allowing the obtaining of results that show how virtual mediation contributes to the strengthening of reading comprehension and how these results serve as an input for classroom teachers to propose other alternatives in their teaching processes.

Keywords: reading comprehension, Virtual Units of Learning, Inferential level, generic, enunciative, textual.

Índice

Resumen	iii
Abstract	iv
Índice	v
Índice de tablas	viii
Índice de gráficos	ix
Introducción	10
CAPÍTULO I	12
1.3.1. Objetivo general	24
1.3.2. Objetivos específicos:	24
CAPÍTULO II	25
2.1. Marco de antecedentes	25
2.2. Marco referencial	36
2.2.1. La lectura	36
2.2.2. La comprensión lectora	39
2.2.3. Estrategia pedagógica	44
2.2.4. Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo	46

2.2.5. Niveles de comprensión lectora.....	51
2.2.6. Estrategias cognitivas para la comprensión de lectura	52
2.2.7. Unidades virtuales de aprendizaje	53
2.2.8. La mediación virtual	54
CAPÍTULO III.....	56
3.1. Tipo de investigación	56
3.2. Población	58
3.3. Camino metodológico.....	58
3.3.1. Primer momento metodológico.	58
3.3.2. Segundo Momento Metodológico.....	62
3.3.3. Tercer Momento Metodológico.....	73
3.4. Técnicas de recolección de la información	75
3.5. Análisis de los datos.....	77
CAPÍTULO IV	78
4.1. Análisis y resultados.	79
CAPÍTULO V	94
5.1. Conclusiones	94
5.2. Recomendaciones.....	95
Bibliografía	97

Anexos..... 106

Índice de tablas

TABLA 1. <i>Valoración de índice sintético de calidad 2014.</i>	12
TABLA 2. <i>Tabla de valoración de índice sintético de calidad 2015.</i>	13
TABLA 3. <i>Resultados pruebas saber institucional 2016.</i>	13
TABLA 4. <i>Análisis prueba de caracterización.</i>	61
TABLA 5. <i>Número de estudiantes caracterizados y discriminados por “velocidad de lectura, calidad de lectura y nivel de comprensión</i>	61
TABLA 6. <i>Clasificación de secuencias textuales.</i>	65
TABLA 7. <i>Sesión 1 de la implementación</i>	74

Índice de gráficos

Gráfico 1. Resultados pruebas saber lenguaje Grado 3°. (Fuente: ICFES 2017).....	14
Gráfico 2. Resultados pruebas saber lenguaje grado 5 ° (fuente: ICFES 2017)	15
Gráfico 3. Resultados pruebas saber lenguaje grado 9° (fuente: ICFES 2017)	15
Gráfico 4. Resultados prueba Aprendamos 2 a 5. (Fuente: Elaboración propia).....	16
Gráfico 5. Resultados evaluación semestral institucional. (Fuente: sistema de notas institucional).	17
Gráfico 6. Resultados de prueba objetiva diagnóstica.	21
Gráfico 7. Resultados de prueba diagnóstica en las categorías del nivel inferencial. (Fuente: elaboración propia).	59

Introducción

La constante búsqueda de alternativas que permitan mejorar los procesos de lectura en los estudiantes de la institución educativa Alfredo Cock Arango, es el punto de partida de este estudio; puesto que a la luz de los resultados obtenidos en los últimos cuatro años se han podido evidenciar fluctuaciones en los desempeños relacionados con la competencia comunicativa lectora, en el nivel inferencial.

Así, nace la propuesta de usar los contenidos virtuales diseñados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), para crear Unidades Virtuales de Aprendizaje (UVA) que permitan a través de la mediación de la herramienta, fortalecer los procesos que se vienen desarrollando en el aula. Esta propuesta de intervención, busca determinar los efectos de la mediación virtual en la comprensión lectora de los estudiantes de grado quinto, a partir de la identificación de las categorías del nivel inferencial; usando una prueba diagnóstica, la elección, construcción y aplicación de las UVA en 16 sesiones de trabajo extraclase y la posterior evaluación de los aprendizajes en términos de progresos de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que las investigaciones realizadas en el campo de la virtualidad y la mediación, están enfocadas a grados superiores, la propuesta busca usar los hallazgos de estos estudios en estudiantes de grado 5° de básica primaria, por estar culminando el segundo ciclo de escolaridad, además de tener afinidad con el uso de herramientas ofimáticas en procesos de aprendizaje; lo que de acuerdo a otros estudios realizados en poblaciones con características similares, permite el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo autónomo, la autorregulación y la concentración.

La investigación de corte cualitativo, busca desde la observación, describir y explicar los efectos de la mediación virtual a través del registro de las sesiones de trabajo en el diario del profesor; teniendo en cuenta la enseñanza, la lectura, la estrategia y las UVA como pre categorías de análisis. De esta manera la planeación y ejecución de la propuesta se realizó en tres fases metodológicas (diagnóstico, creación-implementación, análisis) obteniendo resultados positivos frente a los procesos de lectura y comprensión desde el uso de material multimedia.

Los resultados obtenidos dejan ver la importancia de la planeación metodológica del docente, la relevancia de los ambientes de enseñanza aprendizaje, la oralidad como

alternativa para la construcción de conocimiento, el potencial de la mediación virtual como eje transformador de prácticas pedagógicas y como punto de convergencia de intereses.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La Institución Educativa Alfredo Cock Arango en la ciudad de Medellín, cuenta con tres jornadas escolares y ha consolidado alianzas con diversas entidades educativas; “las jornadas complementarias y el convenio MEN-SENA para el grado 9°, permite a los estudiantes afianzar los conocimientos en las áreas fundamentales. Así mismo, en la Media Técnica, es ofrecida la modalidad de sistemas para los grados 10° y 11° en convenio con el SENA”; (Institución Educativa Alfredo Cock Arango, 2016) por su parte, la básica primaria cuenta con el apoyo del programa Todos a Aprender (PTA); proyecto financiado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), “cuyo objetivo es mejorar los aprendizajes de los estudiantes, desde preescolar hasta el grado quinto en lenguaje y matemáticas; en establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente” (MEN, 2016), puesto que hasta el 2013, se habían venido presentando resultados poco satisfactorios para la comunidad educativa en los diferentes niveles escolares.

Gracias a la implementación de las estrategias mencionadas, la I.E da un salto significativo en sus resultados institucionales, mostrando avances en las diferentes áreas como lo muestran los resultados consolidados y analizados en el día de la excelencia educativa conocido como Día E, a partir de los resultados del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), los cuales según el MEN debían constituir un insumo clave para la consolidación de metas y acciones de mejoramiento, así como la evaluación del impacto de las mismas y el alcance de la comunidad educativa en la búsqueda de la excelencia educativa. (2017)

TABLA 1. *Valoración de índice sintético de calidad 2014.*

NIVEL - CICLO	2014	COLOMBIA	MEDELLÍN
BÁSICA	5,21	5,07	5,18
PRIMARIA			

SECUNDARIA	3,43	4,93	5,52
MEDIA	3,72	5,57	5,52

VOCACIONAL

Tomado de: Documento institucional siempre Día E.

TABLA 2. *Tabla de valoración de índice sintético de calidad 2015.*

NIVEL - CICLO	2015	COLOMBIA	MEDELLÍN
BÁSICA	4,04	4,42	5,29
PRIMARIA			
SECUNDARIA	4,38	5,27	5,43
MEDIA	7,45	5,89	6,03

VOCACIONAL

Tomado de: documento institucional siempre Día E.

TABLA 3. *Resultados pruebas saber institucional 2016*

NIVEL - CICLO	2016	COLOMBIA	MEDELLÍN
BÁSICA	4,74	5,65	5,45
PRIMARIA			
SECUNDARIA	3,97	5,20	4,30
MEDIA	4,07	5,76	5,02

VOCACIONAL

Tomado de: documento institucional siempre Día E.

Estos resultados, motivo de orgullo para la I.E, impactaron positivamente a la comunidad educativa, que empezó a crear sentido de pertenencia por la institución, esto se vio reflejado en el incremento paulatino de la matrícula, trayendo consigo mejoramientos de la planta física y capacitaciones docentes, lo que contribuyó al desarrollo de mejores

ambientes de aprendizaje, adquisición de equipos tecnológicos que dinamizaran las clases, posibilitando así, cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta manera, y como parte del proceso de mejoramiento, se hizo necesario entonces, focalizar los esfuerzos en aquellos factores que debían ser fortalecidos. Así, desde las discusiones generadas en los espacios de reflexión docente, se evidenciaron debilidades sustanciales de los estudiantes en el área de lenguaje, tanto en los niveles de básica primaria como en la media; lo que condujo a un nuevo análisis institucional, desde los resultados históricos obtenidos en las pruebas saber desde el 2013 al 2016 en 3°, 5° y 9° grado que representaban la finalización de ciclos específicos de formación (básica primaria y básica secundaria) respectivamente. Ya que, como lo menciona el MEN, “estos resultados debían constituirse en un insumo para el desarrollo de planes de autoevaluación y mejoramiento institucional en las diferentes instancias del sistema educativo” (2016).

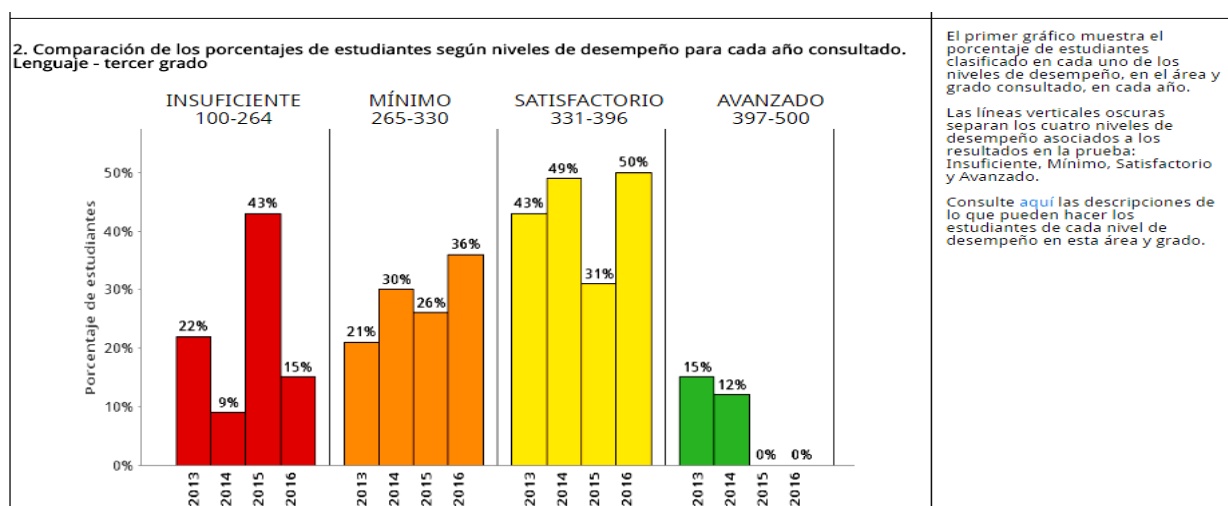


Gráfico 1. Resultados pruebas saber lenguaje Grado 3°. (Fuente: ICFES 2017)

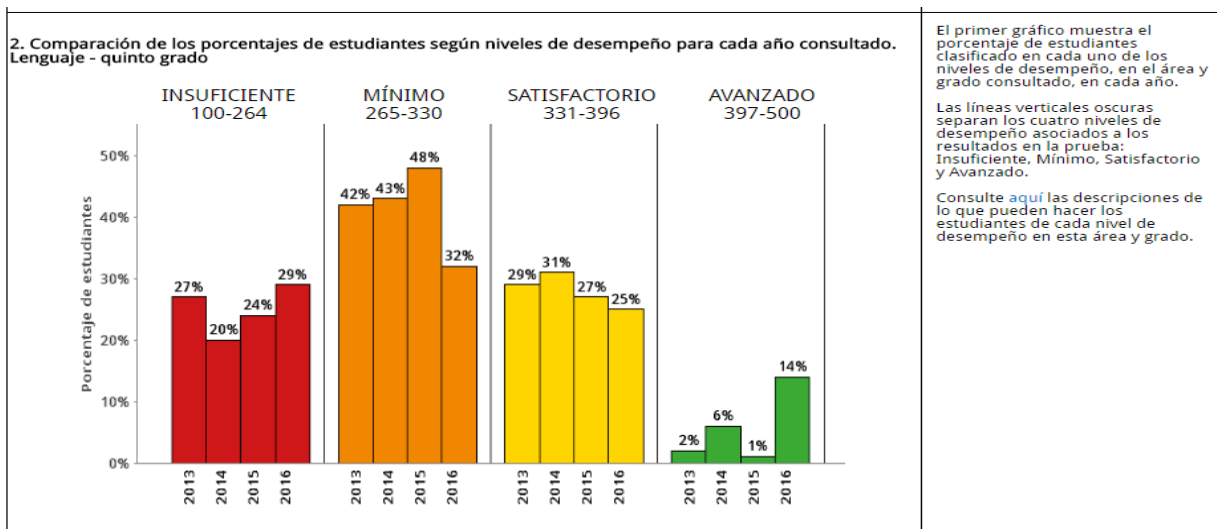


Gráfico 2. Resultados pruebas saber lenguaje grado 5 ° (fuente: ICFES 2017)

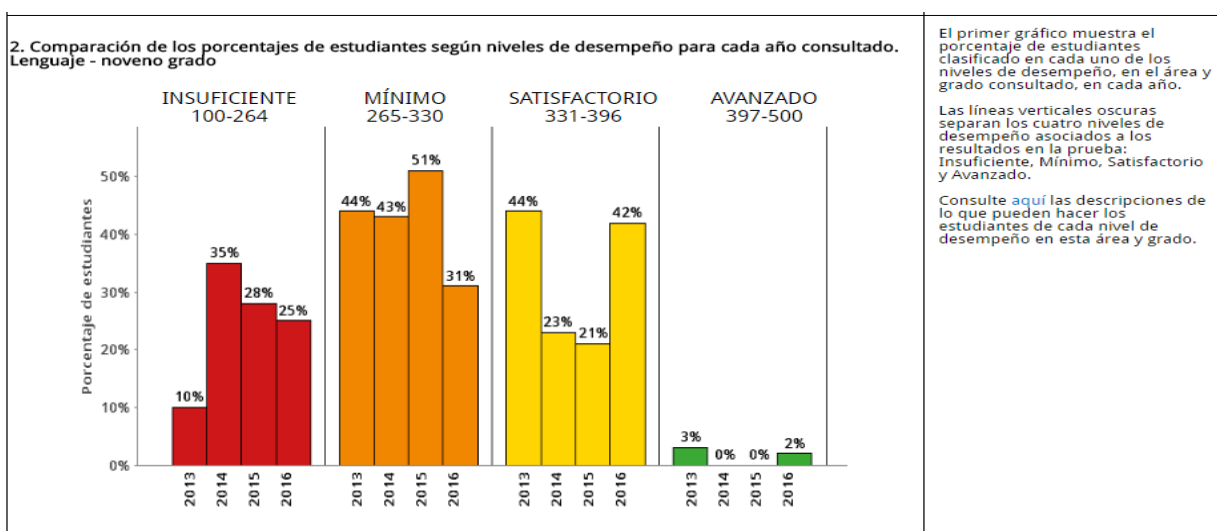


Gráfico 3. Resultados pruebas saber lenguaje grado 9º (fuente: ICFES 2017)

Para la interpretación de los resultados el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), propone insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado como niveles de desempeño, y fundamenta las pruebas en los estándares básicos, que se convierten en los orientadores comunes para reglamentar el cumplimiento de los resultados en términos de lo que un estudiante debe saber y debe saber hacer.

Dichas pruebas según el (ICFES) “fueron diseñadas para medir las competencias de los estudiantes y la calidad de la educación en los establecimientos educativos oficiales y privados, desde la aplicación periódica de pruebas de competencias en las áreas de

lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas” (2017), desde esta mirada, los resultados permitieron evidenciar un alto porcentaje de estudiantes entre los niveles mínimo e insuficiente en los desempeños pertenecientes a la competencia comunicativa lectora y escritora en el área de lenguaje; estos datos, al ser confrontados con otras pruebas externas como Aprendamos 2 a 5, Supérate y pruebas internas como evaluaciones semestrales y al interior de las áreas, mostraron comportamientos similares que ubicaron los desempeños de los estudiantes, en un alto porcentaje entre los niveles mínimo e insuficiente específicamente en la competencia comunicativa lectora:

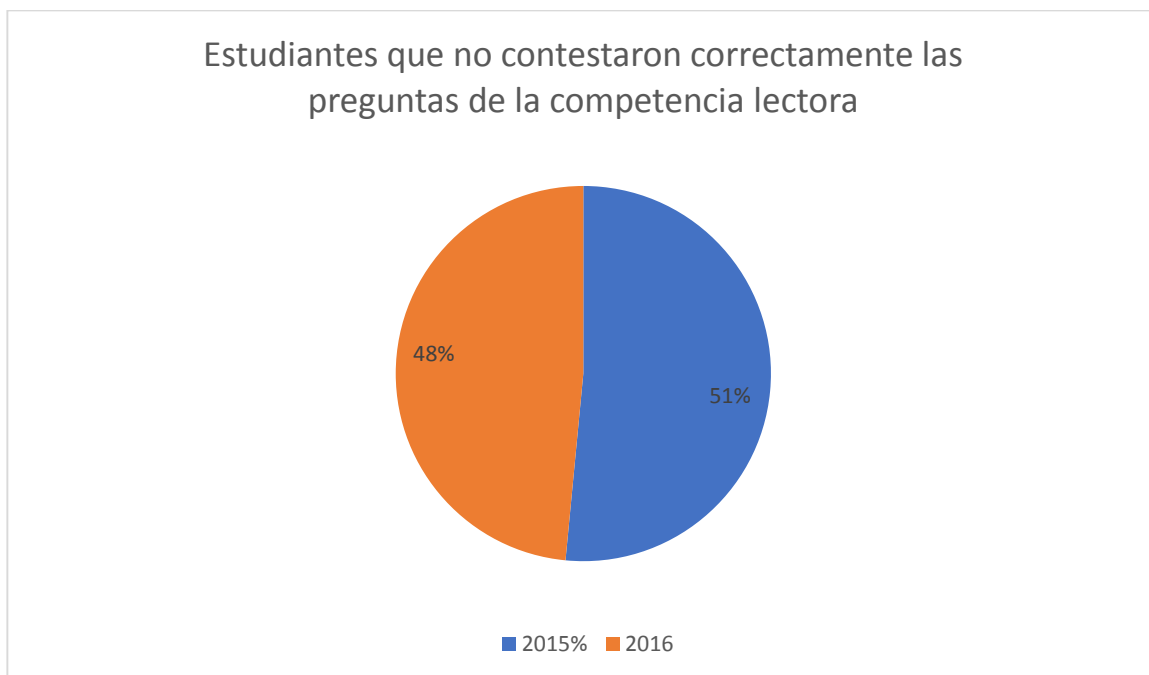


Gráfico 4. Resultados prueba Aprendamos 2 a 5. (Fuente: Elaboración propia).

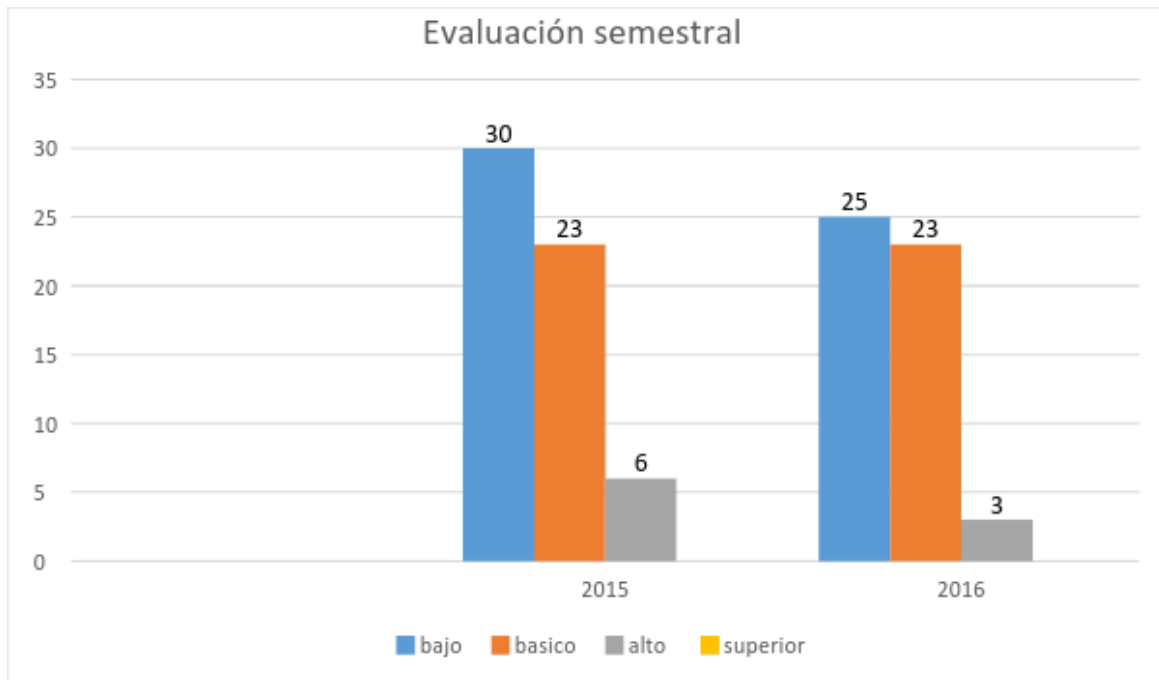


Gráfico 5. Resultados evaluación semestral institucional. (Fuente: sistema de notas institucional).

Ante estas evidencias, y valiéndose del acompañamiento del Programa Todos Aprender (PTA), el equipo docente y las tutoras del programa propusimos analizar los resultados de las pruebas Aprendamos 2 a 5 para poder identificar de una manera más puntual lo que los estudiantes no habían logrado aún en la básica primaria para los años 2015 - 2016 arrojando de manera discriminada y sistemática los siguientes resultados en términos de aprendizajes por mejorar:

1. Los estudiantes no prevén temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.
2. Los estudiantes no prevén el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual.
3. Los estudiantes no dan cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permita regular la coherencia y cohesión del texto.
4. Los estudiantes no dan cuenta de las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto.
5. Los estudiantes no recuperan información explícita.
6. Los estudiantes no recuperan información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

7. Los estudiantes no reconocen los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
8. Los estudiantes no prevén un plan textual, organización de ideas, tipo de textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción.
9. Los estudiantes no dan cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
10. Los estudiantes no evalúan información explícita o implícita de la situación de comunicación.
11. Los estudiantes no reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.

Como se pudo observar, los estudiantes en el grado 3° y 5° de básica primaria respectivamente para los años 2015 y 2016 mostraron dificultades en la competencia comunicativa lectora y escritora; lo que llevó a serias discusiones en los comités de asesoramiento pedagógico y consejo académico (ver anexo A).

Así, se pudo destacar como posibles causas externas: primero, la población flotante atendida, puesto que en el transcurso del año se realizaron cancelaciones de matrícula e ingreso constante de estudiantes, debido a cambios en los lugares de residencia; la segunda apuntó al aula de apoyo, que al ser la única I.E con este servicio en el núcleo 921, conllevó a un incremento notable de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) diagnosticados y sin diagnosticar. Como factores internos se pudieron identificar pocos hábitos de estudio, mínimo acompañamiento de los padres de familia en el proceso educativo de los niños, bajo interés de los estudiantes ante posibles prácticas docentes descontextualizadas, poca autonomía de aprendizaje, reducidos hábitos lectores y muy bajo compromiso ante las tareas.

Estas características, sumadas a los resultados obtenidos en las pruebas y las reflexiones que se hicieron de las prácticas de aula, llevaron a pensar en una problemática transversal a todas las áreas como lo es la comprensión lectora; que al no ser abordada con suficiente rigor en la básica primaria se empeoraba a medida que los estudiantes avanzaban por los diferentes grados escolares; ya que, se presumía fortalecida en los grados inferiores y atendida únicamente por el área de lenguaje.

Al momento de analizar la problemática de comprensión lectora, los maestros investigadores tuvieron como hipótesis preliminar, que dichos problemas se derivaban del bajo nivel de inferencia que poseían los estudiantes; ya que, en relación con esto Martínez y Tolchinsky (2001) plantean que:

La comprensión tiene que ver con la construcción de inferencias. Según esto, las dificultades de comprensión y aprendizaje a partir de los textos están vinculadas a la falta de realización de inferencias por parte del lector que no tiene conocimiento de los niveles que intervienen en la construcción del discurso
(p 65).

Teniendo como premisa lo anterior, y asociándolo con los resultados obtenidos y analizados en el día E 2015-2016, sumado a la prueba diagnóstica (ver anexo B) presentada por los estudiantes del grado 5º, se propuso enfatizar en el nivel inferencial, para apuntar a mejoras en la comprensión lectora, puesto que, desde la práctica de aula, los docentes investigadores constataron que la comprensión lectora en el nivel inferencial era una debilidad que se observaba en todos los espacios escolares. Entonces, comprendiendo que 5 horas de clase a la semana eran muy pocas para atender esta dificultad por la cantidad de actividades extra que se desarrollaban en este mismo tiempo, se hizo necesario generar estrategias pedagógicas para mejorar en los estudiantes su comprensión lectora en el nivel inferencial desde las primeras etapas escolares, lo que llevó a enfocar la investigación en la básica primaria, específicamente en el grado 5º en el área de lenguaje; por ser el campo de acción docente de los investigadores y por ser estudiantes que se encontraban terminando el segundo ciclo escolar.

Por lo anterior y en vista del interés institucional por gestionar la adquisición de equipos tecnológicos, mantener las salas de sistemas en óptimas condiciones y la cercanía de los estudiantes a el uso de herramientas ofimáticas en sus procesos de aprendizaje, se vio la oportunidad de utilizar dichas herramientas existentes en la institución y lo que ofrece el (MEN) en su portal¹, para realizar adaptaciones que permitieran la creación de Unidades Virtuales de Aprendizaje (UVA); en función de aportar al mejoramiento de las debilidades

¹ <http://contenidosparaaprender.mineducacion.gov.co/>. Portal del Ministerio de Educación Nacional en el cual hay material educativo para mejorar los procesos de aprendizaje.

evidenciadas en las prácticas de aula, usando este material como herramienta mediadora para la implementación de estrategias de comprensión, inmersas en secuencias didácticas, favoreciendo el trabajo autónomo en sesiones extra clase, siguiendo algunos elementos del modelo de enseñanza virtual, que facilitara la incorporación de las TIC al área de lengua castellana; y desde donde fuera posible dar respuesta a la siguiente pregunta orientadora del proceso investigativo:

¿De qué manera la mediación de las Unidades Virtuales de Aprendizaje fortalece la comprensión lectora en el nivel inferencial?

1.2. Justificación

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo principal, contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial de los estudiantes de grado 5°1 de la I.E. Alfredo Cock Arango; ya que, en los últimos dos años, en las evaluaciones externas y en las prácticas de aula, se evidenciaron fluctuaciones que no permitieron visualizar avances significativos en los procesos lectores. Así, el equipo de docentes investigadores decidió trabajar con el grado 5°1; por estar finalizando el ciclo de primaria, exigiendo de ellos, unos buenos procesos lectores que les permitan enfrentar el reto que implica el ciclo de bachillerato en términos de comprensión; además, de tener como

director de grupo a uno de los docentes investigadores lo que permitía una mejor aproximación a la realidad académica de cada uno de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior y como parte del proceso diagnóstico, después de analizar los resultados de las pruebas internas y externas se logró comprender que el problema de comprensión lectora se encontraba más visible en el nivel inferencial; por ende, la prueba objetiva diagnóstica (ver anexo C) estuvo enfocada en determinar las categorías en cuales tenían dificultades específicamente en este nivel y así, enfocar la intervención pedagógica a estas debilidades. Los resultados de la prueba objetiva se pueden ver en la siguiente gráfica:

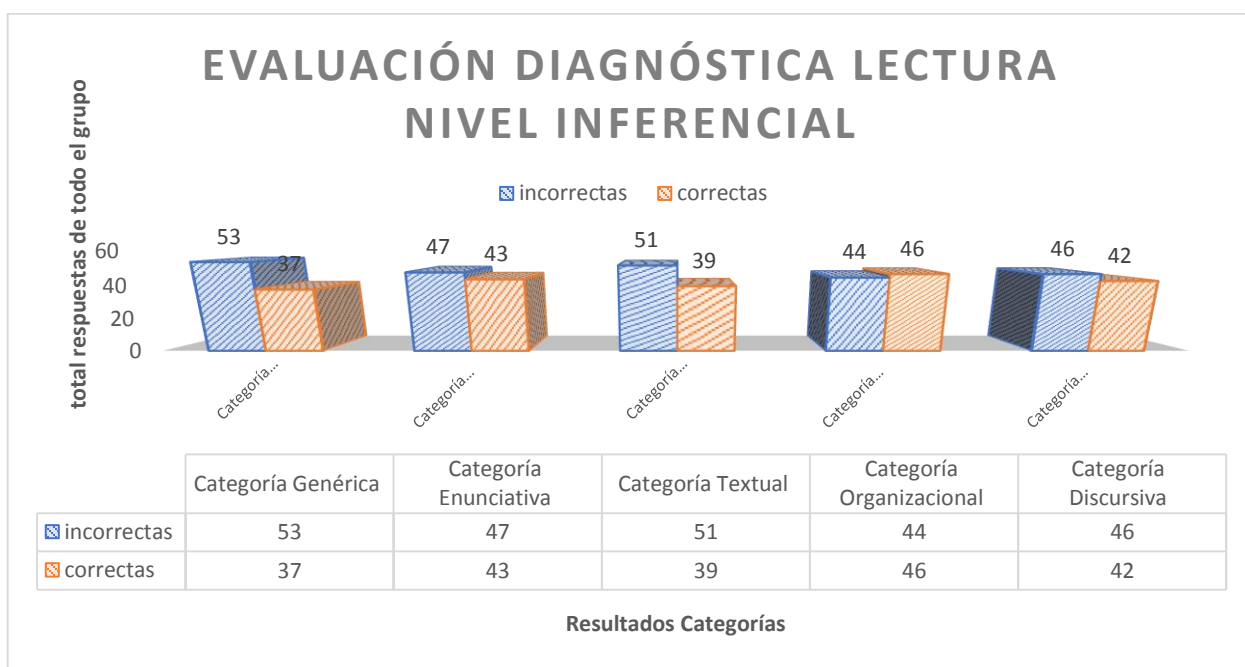


Gráfico 6. Resultados de prueba objetiva diagnóstica.

Las prácticas de aula y estos resultados llevó a pensar, que para mejorar la comprensión lectora del grado 5°1 podría plantearse el manejo de otros formatos de texto (audio, imágenes, video, fotos, gráficos) existentes, y adaptarlos según las categorías encontradas gracias a los resultados que arrojó la prueba objetiva diagnóstica (genérica, textual y enunciativa) construyendo así, unidades virtuales de aprendizaje (UVA) que sirvieran como mediadoras para el fortalecimiento de la lectura en el nivel inferencial desde el uso y control de diversas estrategias de lectura.

Esta estrategia se vio pertinente ya que, la utilización de ayudas audiovisuales presentes en la web, por sus posibilidades de interacción y fácil aceptación por parte de los

estudiantes, ha mostrado ambientes positivos para el desarrollo de diferentes actividades en el aula. De acuerdo a esto, las UVA, se construyeron a partir de adaptaciones de contenidos virtuales que se encuentran en los contenidos para aprender publicados por el MEN en su plataforma, se realizó un exhaustivo recorrido por todos los objetos virtuales existentes allí; para identificar y clasificar actividades interactivas que se constituyeran en potenciales herramientas, que aportaran al fortalecimiento del nivel inferencial dentro de los procesos lectores. Surgió de esta manera la posibilidad de organizarlos intencionalmente bajo las estructuras identificadas dentro de las categorías: genérica, textual y enunciativa; puesto que la plataforma, dentro de su propia dinámica de trabajo posibilitaba los contenidos utilizando todos los niveles de la lectura en general (textual, inferencial y crítica).

Buscando que siguiera siendo un entorno amigable con el estudiante, los contenidos estuvieron dispuestos de tal manera que no existiera una brecha muy amplia entre su experiencia de aula y la virtualidad; y, por otra parte, como se había mencionado en el planteamiento del problema, uno de los factores a impactar era el de la autonomía escolar, de ahí la necesidad de implementación como actividad extracurricular.

Estas adaptaciones estuvieron pensadas desde la perspectiva de una estrategia innovadora puesto que como lo dicen Caballero, Prada, Rodríguez y Vera (2007) “esta sociedad en vía de desarrollo llevaría a pensar en prácticas pedagógicas actuales que permitiesen, estar a la vanguardia, o por lo menos en la ruta para transformar y construir un conocimiento acorde a las necesidades del entorno” (p. 18), ya que debíamos sacar provecho del espacio que la tecnología en nuestro país había venido ganando en las aulas de clase, y del hecho que el gobierno había empezado a darle valor a la implementación de estas herramientas, como alternativa para que las instituciones ofrecieran una educación más dinámica que apuntara a las políticas internacionales de desarrollo.

En este punto era claro que la tecnología no solucionaría las debilidades educativas de enseñanza, pero como herramienta habría que reconocer que promovería y posibilitaría el acceso al conocimiento desde prácticas escolares más consientes, planificadas y acordes a unas necesidades latentes.

Para finalizar, y en sintonía con los esfuerzos institucionales por suministrar equipos, conectividad y capacitación docente para la implementación de la tecnología en las aulas de clase, y ante la ausencia de estrategias que promovieran los aprendizajes de manera

significativa se consolidó la propuesta investigativa encaminada a utilizar los recursos de manera eficiente con el ánimo de brindar posibilidades a los estudiantes de comprender y aprender a través de una estructura novedosa, lo que daría como consecuencia el mejoramiento institucional en los resultados de las diferentes pruebas y sobre todo en la capacidad para leer y comprender el mundo que los rodea.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial, a través de la mediación de Unidades Virtuales de Aprendizaje en el grado 5-1 de la Institución Educativa Alfredo Cock Arango.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Identificar las categorías del nivel inferencial que presentan bajo desempeño en el grado 5-1, mediante la aplicación de una prueba objetiva diagnóstica.
- Planear e implementar Unidades Virtuales de Aprendizaje para intervenir las categorías del nivel inferencial diagnosticadas.
- Determinar los efectos de la mediación de las Unidades Virtuales de Aprendizaje en la comprensión lectora del nivel inferencial.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1. Marco de antecedentes

Como base fundamental para este proceso, los investigadores hicieron un acercamiento a investigaciones de orden nacional e internacional, que posibilitara la construcción de un horizonte más amplio desde donde fuera posible contextualizar la investigación **Unidades Virtuales de Aprendizaje como mediadoras para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial.**

Desde el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial, y las Unidades Virtuales de Aprendizaje como instrumento mediador en la implementación de estrategias de lectura para tal fin, fue necesario detenernos en la comprensión lectora y su relación con lo digital, y cómo los docentes han reflexionado su práctica de aula para favorecer estos intereses; dicha comprensión, a la luz de Alliende y Condemarin (1986, pp. 114-218) debía de estar estrechamente relacionada con la manera de ver el mundo puesto que, como dice Cassany (2000) un lector para comprender, debe dejar de transitar por una carretera única para circular por un entramado de textos, en donde tiene que tomar decisiones que dejen a un lado su papel pasivo para asumir las riendas de uno más activo; es decir, conducir a que este sujeto-lector “construya la trama de las interacciones entre sujetos, campo en el cual las mediaciones tecnológicas permiten mostrar todo su potencial” (Martin-Barbero, 2009, p. 8). Desde aquí, fue posible pensar que, ante este amplio espectro de posibilidades de interpretación, la comprensión que realiza un sujeto de un texto jamás será igual a otra, puesto que, como se mencionó; los intereses del lector la mediación y el bagaje cultural hacen que el lector genere aportes novedosos y personales al texto, generándose relaciones entre el lector y el texto; por consiguiente, estableciéndose relaciones entre el texto que lee y su enciclopedia personal, constituida por las lecturas ya realizadas por este; surgiendo de esta manera sus propias inferencias, afirmación coherentemente relacionada, cuando se habla del potencial de la mediación tecnológica, si se plantea la luz de la virtualidad según Cassany (2000), quién propone que la inclusión de medios digitales al currículo escolar además de pertinente sería conveniente si como en este caso se quería abordar un nivel de lectura en específico desde la implementación de

estrategias de comprensión que la impactasen; es por esto que a partir de estas concepciones se tuvo en cuenta la investigación realizada por Garcia, Icochea y Uechi (2015) quienes en su tesis de maestría titulada Diferencias en la comprensión lectora de textos lineales y con hipervínculos en estudiantes de 5° grado en un colegio de Lima, tuvieron como objetivo, describir cuales eran las diferencias entre la comprensión lectora realizada desde textos planos y lineales frente a textos que usaban hipervínculos; la investigación fue tenida en cuenta porque utilizó elementos constitutivos de las UVA y una población que estaba enmarcada dentro de las edades y grado de escolaridad similar a la muestra en esta investigación.

Los investigadores utilizaron la metodología empírico analítica con un alcance descriptivo y un diseño comparativo que se llevó a cabo en una muestra de 50 estudiantes en la ciudad de Lima, Perú. Para recolectar la información utilizaron la técnica psicométrica, y como instrumento la prueba CLP, para luego adaptarla a un formato con hipervínculos. Esta investigación concluyó que existían avances notables de comprensión cuando los textos llevaban hipervínculos y lo expresaron de la siguiente manera:

Hubo diferencias amplias en los resultados obtenidos en la prueba de comprensión con textos planos y lineales frente aquellos con hipervínculos, lo que nos permitió fortalecer la hipótesis de la utilidad de lo interactivo en la creación de los contenidos en las UVA.

Se observaron diferencias notables entre los resultados de las pruebas de comprensión en tiempos de exposición que oscilaban entre 1 y 2 horas de lectura en formato digital, lo que nos permitió identificar que el tiempo previsto para cada sesión era adecuado para obtener los resultados esperados en términos de concentración y aprendizajes.

No se evidenció diferencias entre los resultados de las pruebas de comprensión, teniendo en cuenta la variable preferencia de lectura, lo que indica que se podrían implementar lecturas de diversos textos sin partir únicamente de las preferencias de los estudiantes.

Estos hallazgos cobraron validez para la investigación, al evidenciar que la mediación de herramientas tecnológicas posibilitaba un mejor acercamiento del estudiante con la lectura de textos literarios y no literarios, además de afianzar sus procesos de lectura y de comprensión; sugiriendo que la implementación de estrategias mediadas por TIC podría contribuir al fortalecimiento de las competencias comunicativas lectoras de los estudiantes.

En este orden de ideas Moran (2010) en su trabajo de investigación relacionado con estrategias didácticas para la comprensión lectora en estudiantes de educación básica, en la ciudad de Zulia, Venezuela; tuvo como objetivo analizar algunas de las estrategias didácticas implementadas por los docentes, relacionadas con la comprensión lectora de los estudiantes de 5° grado. Fue importante esta investigación, ya que permitió mostrar la incidencia de la reflexión docente en la planeación de estrategias encaminadas al fortalecimiento de la comprensión lectora en los primeros grados de escolaridad.

Para llevar a cabo esta investigación, se tuvo en cuenta una metodología descriptiva con un diseño no experimental, dónde el investigador concluyó que un alto porcentaje de los estudiantes presentó muy baja comprensión lectora, especialmente en el nivel analógico – crítico. Entre lo más relevante se destacó que los estudiantes se veían limitados para dar juicios personales alrededor del texto leído, tenían dificultades para aceptar o rechazar un postulado, utilizando fundamentos que avalaran sus posturas, tenían dificultades para comparar la información que les proporcionaba el texto con otras informaciones recolectadas, o de evaluar la utilidad y pertinencia de la información obtenida a través de la lectura en su vida, evidenciándose de la siguiente manera:

La mayor parte de las actividades de aula que fueron observadas, los docentes nunca emplearon de manera planeada estrategias didácticas enfocadas a la comprensión lectora, lo que dificultó a los alumnos integrar y relacionar la nueva información con los conocimientos previos, sugiriéndonos esto, la importancia de una implementación reflexiva de un plan de estrategias de lectura particularmente diseñadas para el nivel inferencial.

Se evidenció falta de aplicación de estrategias de comprensión lectora para antes y después de la lectura, lo que dificultó la incorporación de los aprendizajes previos del estudiante ocasionando que, al término de la lectura, el estudiante no pudiera dar respuesta a interrogantes que guardaban relación con información que no se encontraba directamente en el texto, confirmando con esto que los tres momentos de lectura como lo plantea Solé (1992) son vitales para la aproximación al nivel inferencial de lectura.

Se pudo comprobar que es imprescindible la implementación consiente y reflexiva de estrategias orientadas al desarrollo de la comprensión literal, inferencial y analógica de diversos tipos de texto, acción posible a través de la incorporación del constructivismo y la didáctica lúdica que plantea Pérez (2011) en su texto *Aprender es Divertido*, donde se

integran actividades prácticas y divertidas en las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de mejorar su comprensión lectora, lo que ratifica que las UVA podrían aportar a nuestros estudiantes dichas estrategias desde la mediación, al conjugar los diferentes niveles requiriendo para su construcción la planeación reflexiva que vincule actividades para antes durante y después de la lectura, desde la exploración, la aclaración y la aplicación de conocimiento en un ambiente interactivo y atractivo.

Estos trabajos de investigación, a partir de sus hallazgos, dejaron ver como en los últimos años las instituciones educativas de enseñanza básica, media y superior se encontraban preocupados por los bajos niveles de comprensión que mostraban los estudiantes, incrementando de esta manera las investigaciones en este campo, centrando su atención en definir los objetivos que se debían perseguir y las prácticas pedagógicas que se debían implementar para lograr avances en la lectura y en la comprensión.

En el contexto latinoamericano específicamente, es a partir de 1995 que empieza a notarse una verdadera preocupación por desentrañar los procesos comprensivos de los estudiantes, coincidiendo en el contexto colombiano con la publicación de los Lineamientos Curriculares, generando así, un enorme reto para los docentes no solo desde sus estrategias pedagógicas y didácticas en el aula, sino también en el campo evaluativo; puesto que, a partir de la introducción de competencia como concepto educativo, se fortaleció la importancia de pasar de una práctica educativa netamente informativa a una formativa para la vida laboral y social. De esta manera, se centraron las propuestas didácticas en el desarrollo y evaluación de procesos, a la luz del desarrollo de competencias haciendo especial énfasis en el fortalecimiento de la comprensión lectora en las pruebas externas, quienes venían arrojando resultados poco satisfactorios. Por esta razón realizamos un acercamiento a Caballero (2008), quién en su tesis de maestría titulada *Comprensión Lectora de los Textos Argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en grado quinto de educación básica*, enfocó su investigación en la evaluación de la efectividad de una serie de estrategias didácticas, orientadas a mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en la Institución Educativa Granjas Infantiles del municipio de Copacabana en el departamento de Antioquia. Esta investigación, aunque no apuntaba específicamente al nivel inferencial, si atendía a la generación de una serie de estrategias aplicables a estudiantes con características similares a la población que se

pretendía intervenir en este proceso de investigación. hizo énfasis en las debilidades lectoras de la población nacional y las reflexiones que se hacen a diario los maestros de Colombia frente a los resultados que se obtienen en las pruebas internas y externas, desde una investigación de corte cuasiexperimental; utilizada en dos grupos seleccionados de la misma institución de los cuales uno era mixto, y el otro sólo conformado por niños en estratos socioeconómicos 0 y 1, con edades entre 9 y 17 años y donde la intervención didáctico-pedagógica fue orientada por el mismo docente investigador.

Relacionado con el diseño, a los grupos les fue aplicado un test de comprensión lectora con 6 preguntas de selección múltiple y 4 de respuesta abierta, tendientes a evaluarlos en su habilidad para comprender textos argumentativos; la intervención constó de 15 sesiones que fueron implementadas durante 9 semanas que al terminar, dio paso a un nuevo test con contenidos iguales a la prueba inicial y que buscaba medir nuevamente la habilidad de los estudiantes para comprender textos argumentativos logrando obtener las siguientes conclusiones, que a la luz de nuestra propuesta servía como punto de partida para analizar las estructuras de nuestras secuencias didácticas encaminadas a favorecer otras tipologías textuales diferentes a la narrativa, que como se había visto, en los últimos años no se usaba para evaluar los aprendizajes en las pruebas externas, y desde donde surgieron las siguientes conclusiones:

Las intervenciones didácticas centradas en el análisis de la superestructura textual permiten que los estudiantes mejoren sus competencias en la comprensión y producción de textos.

El reconocimiento de la superestructura en los textos favorece la comprensión de la tipología textual.

La comprensión de textos argumentativos se puede desarrollar desde edades tempranas si se adoptan estas estrategias desde la básica primaria.

La elaboración de instrumentos que favorezcan la evaluación de la comprensión lectora, requiere tener en cuenta la adecuada y planificada selección de los textos que se han de leer, la planificación del cuestionario y la claridad en la formulación de las preguntas, la variedad de estas (abiertas y cerradas) y el nivel que evalúan (literal, inferencial o crítico) todo esto con el fin de garantizar la objetividad del proceso evaluativo.

Investigaciones de este tipo requieren la implementación de un pre, postest sometido a un riguroso análisis que permita observar las diferencias existentes entre los estados inicial y final de los estudiantes en términos de logros.

Las dificultades específicas frente al proceso de comprensión lectora en la básica primaria, se originan desde la falta de contacto con los textos argumentativos; en el caso particular, se suma a esto, un reducido uso de estrategias por parte del docente y el estudiante para abordar los textos escolares.

Estrategias como el resaltado o subrayado, la elaboración de resúmenes o esquemas y la formulación de preguntas problematizadoras, favorecen positivamente la comprensión lectora.

El desarrollo de estrategias de comprensión en estudiantes de básica primaria, permitió el crecimiento de procesos metacognitivos, relacionados con la planeación, desarrollo y verificación de actividades, tendientes a comprender los textos argumentativos; lo que favoreció en gran medida el interés de los estudiantes por este tipo de textos.

Iniciar con la propuesta implicó serias dificultades por el desconocimiento de las estrategias y la aceptación del reto, pero después de la aplicación del programa de intervención se logró el dominio de las estrategias, lo cual fue decisivo en el nivel de satisfacción frente a la propuesta, que arrojó resultados muy positivos.

Como se pudo observar, a nivel nacional e internacional es creciente la importancia de incorporar estrategias de lectura que permitan además de diagnosticar las causas, enfrentarlas desde diversos enfoques, donde toma relevancia los aportes de teóricos e investigadores como León (1991) y Solé (1992) quienes afrontan el concepto de comprensión lectora desde visiones innovadoras de cambios en la escuela y sus implicaciones pedagógicas sobre el acto de leer y escribir; planteando que la comprensión lectora no se ciñe solamente a una factor (lector o texto) “sino que alberga las representaciones, el conocimiento y los imaginarios del sujeto, además de los procesos de almacenamiento y otras estrategias que necesariamente entran en juego” (León , 1991, p. 16) por su parte Solé (1992) desde lo interactivo como modelo, entiende el proceso de comprensión como un acto de construcción de significados donde convergen tanto el texto en sí mismo como los conocimientos previos con lo que cuenta el lector, al mismo tiempo que lo observa como un proceso de anticipación y de inferencia constante donde el lector

debe auto controlar su proceso, además de comprobar y hacer riguroso seguimiento de lo que está comprendiendo. En la misma línea, Mateos y Alonso (1985) ya habían expuesto que los procesos de conocimiento y control eran fundamentales para generar un aprendizaje significativo y autónomo; esto quiere decir, que el conocimiento de las estrategias no garantiza un buen desempeño, y que el control no se podría generar si no se posee el conocimiento. Es por esta razón que se propone según los autores, hacer explícitas las estrategias y los pasos que se van a seguir en el proceso de lectura; de esta manera, y de acuerdo a lo mencionado, para el desarrollo de estrategias y la futura formación de lectores autónomos López (1999) investigadora colombiana, en el ámbito de educación básica y universitaria presentó avances muy significativos en el desarrollo de estrategias basadas en el modelo interactivo de comprensión al igual que López y Arciniegas (2003) quienes a partir de sus investigaciones definen las estrategias de comprensión lectora como una secuencia de actividades intencionadas puestas en juego para potenciar la construcción de pensamiento, como se pretendió en la presente investigación, donde se quería que el lector se apropiara de herramientas que le pudieran ser útiles para la comprensión de lo leído, a partir de estrategias de lectura inmersas en secuencias didácticas mediadas por Unidades Virtuales de Aprendizaje, partiendo de sus características como lector, las propias características del texto y las del contexto donde se desarrollara el estudiante; dejando clara la importancia por tomar distancia de aquellas lecturas a ciegas donde el estudiante solo responda a los propósitos del profesor. En concordancia con estas cuestiones López y Arciniegas (2004) plantean que las interacciones generadas entre el estudiante y los textos mediados por el docente y por sus iguales en un entorno de aprendizaje diferente, provocaría que los procesos mentales de los lectores, se transformara y cada una de las actividades a desarrollar se pudiera asumir como una construcción social de conocimiento; que en últimas cuentas y de acuerdo a lo que plantea Caballero (2008) es a lo que se apuesta cuando se propone un plan de estrategias para el desarrollo de procesos de comprensión en cualquier nivel.

A partir de esto, es importante resaltar en la línea de las estrategias, el trabajo de Navarro y Ramos (2012) quienes en su investigación, analizaron el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer semestre en el nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León; para que pudieran elaborar inferencias cada vez

más complejas, y así construir interpretaciones globales, también que supieran evaluar la estructura de los contenidos, además de establecer argumentos, tras la lectura de los textos. Esta investigación se desarrolló utilizando la metodología de investigación acción y el método cualitativo donde se concluyó que, en el proceso de la comprensión lectora del nivel inferencial, se debe de trabajar bajo el modelo interactivo que propone Solé (1992), ya que, como producto de la lectura se obtienen las visiones resultado de la interacción entre el texto y el lector; es decir, no es sólo de lo que está en el texto, sino también el producto de las estrategias que se implementaron y realizaron por parte del lector sobre el texto haciéndose evidente de la siguiente manera:

En el examen diagnóstico, a pesar de su nivel de escolaridad, los estudiantes fueron ubicados en un nivel básico de comprensión, puesto que respondieron sólo a inferencias sencillas, sólo identificaron lo que significaba segmentos del texto, dando respuesta a una de las preguntas de investigación la cual hacía referencia a conocer el nivel de desarrollo de la comprensión lectora en que se encuentra la muestra investigada.

A partir de las encuestas aplicadas a docentes, se pudo concluir que las estrategias utilizadas en el salón de clase, eran insuficientes para desarrollar procesos de comprensión lectora, ya que en su gran mayoría sólo se reforzaban estrategias posinstruccionales.

Los docentes utilizan con mayor frecuencia las estrategias coinstruccionales y posinstruccionales.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta a docentes y estudiantes, se evidenció un avance en el desarrollo de habilidades para identificar ideas principales en un texto.

Los estudiantes en este nivel escolar, sólo usan algunas estrategias preinstruccionales, como hojear, leer títulos y subtítulos, así como observar las imágenes que acompañan la lectura.

Con el uso del subrayado de ideas importantes, la identificación de ideas principales o el uso del diccionario para palabras de confuso significado se pudo concluir el uso de algunas estrategias coinstruccionales.

Se pudo identificar que uno de los factores determinantes para las dificultades de comprensión, está en el poco léxico y conocimiento semántico, dificultad que se supone

superada en grados inferiores de escolaridad, para que los estudiantes perciban y decodifiquen el texto en su totalidad.

Falta ejercitación en el reconocimiento de las diferentes tipologías textuales, estas dificultades que pueden ser superadas a través de la estrategia preinstruccional de “conocimientos previos”, no se realiza de manera sistemática, según los datos recolectados en las entrevistas a docentes.

La falta en la coordinación de las palabras y la identificación de la estructura de oraciones, fueron otras de las dificultades encontradas durante la aplicación de la encuesta a los estudiantes de la preparatoria, dichas dificultades pueden ser trabajadas, desde la estrategia de conocimientos previos, a través de la cual se activan conocimientos ya revisados, como lo son: cuestiones gramaticales, tipos de oraciones y las distintas formas de estructuración en la oración.

Se puede decir que la lectura debe de ser estratégica, es decir trabajada bajo acciones deliberadas que exijan dirección, planificación y supervisión para que puedan incrementar, facilitar y desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes.

Estas estrategias deben de ser enseñadas por los docentes y aprendidas por los estudiantes en los tres momentos de la lectura; antes, durante y después de ella.

A la luz de estos hallazgos, fue evidente que para un plan de estrategias como el que se buscaba implementar en esta investigación, donde se pudiera fortalecer la comprensión lectora en el nivel inferencial, era de vital importancia permitir a los estudiantes, la adquisición de capacidades para conocer y regular el conocimiento, en un espacio donde no solo se ponderara el saber, si no el saber hacer en diferentes contextos; para que se generara la posibilidad de aprender a aprender como lo afirma López (1999), “de manera cooperativa desde el trabajo en el aula y también de manera autónoma en sus hogares” (p. 86); a partir de las Unidades Virtuales de Aprendizaje, para que como lo plantean López y Arciniegas (2003), cada uno de esos retos relacionados con la lectura, pudieran trabajarse y fortalecerse desde los inicios escolares, involucrando a todos los maestros en todas las áreas del conocimiento, desde su trabajo diario.

Por esta razón, y pensando en estrategias que fuesen innovadoras y que favorecieran los procesos de lectura y su comprensión nos detuvimos en Martínez y Rodríguez (2011) quienes evaluaron “la incidencia del uso de las tecnologías de la información y la

comunicación como recurso didáctico en el desarrollo de la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes de 9° grado de la Institución Educativa Los Pinos en Barranquilla” (p. 8), los investigadores, utilizando de un diseño cuasi experimental de serie cronológica; emplearon algunas estrategias de comprensión lectora propuestas por (Solé, 1992), con la mediación de herramientas TIC, para cada subproceso de la lectura. Sus resultados evidenciaron que las estrategias de lectura trabajadas utilizando algún tipo de mediación TIC, mejoró la comprensión lectora en los estudiantes de 9°; dando indicios muy fuertes de la posibilidad de usar esta metodología de trabajo con otras áreas del conocimiento y en otros grados.

Esta investigación, a partir de sus hallazgos, posibilitó una clara validación de la pertinencia del presente proceso; ya que constató, como lo han hecho las otras investigaciones analizadas, que las estrategias de lectura guardan un potencial tímidamente explorado desde la mediación de las TIC, sobre todo en estudiantes pertenecientes a niveles básicos escolares.

Aunque Martínez y Rodríguez (2011) no analizaron los niveles de comprensión de manera aislada, si abordaron lo inferencial como fundamento para la implementación de su estrategia de intervención, empleando tres subprocesos de lectura planteados por (Solé, 1992); y al igual que este proyecto partió de un pretest diagnóstico, y un postest luego de la intervención, donde obtuvieron resultados que evidenciaron que la estrategia basada en el uso de las TIC, permitió mejorar la comprensión lectora en los estudiantes objeto de estudio; lo que muestra una concordancia con lo que dice Cassany (2000), cuando habla de la conveniencia de incluir medios digitales en el currículo escolar, lo que se constituyó en punto de partida para la puesta en marcha de este proyecto de investigación en resonancia con lo que plantea Rodríguez (2008) quien considera que los recursos multimodales permiten que el estudiante a través de la imagen, el sonido y el texto haga lecturas que ya no son solo lineales, y que permitan ser potenciadas por las estrategias ya mencionadas de lectura. Martínez y Rodríguez (2011) con los resultados obtenidos, corroboraron la importancia de los procesos de pre, co y post lectura mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación obteniendo como conclusiones pertinentes para el presente proceso investigativo que:

- Existen diferencias significativas en el desarrollo de la comprensión lectora al usar estrategias mediadas con las TIC, y al no utilizarse.
- Las TIC, como herramienta poseen gran potencial para el desarrollo de la comprensión lectora.
- Por pertenecer a la llamada generación Google, existe una fuerte conexión entre los educandos y el uso de herramientas tecnológicas, lo que es una alternativa de aprendizaje y que se pudo evidenciar con los resultados obtenidos en la prueba de salida.

El término UVA usado con frecuencia en este proyecto fue tomado de Hernández (2016) atendiendo al uso puntual de Unidades Virtuales de Aprendizaje, ya que, al estar constituidas por secuencias didácticas, la palabra objeto virtual de aprendizaje usado en otros proyectos quedaba corto, así que fue asumido este nombre teniendo en cuenta la pertinencia de su trabajo, la cercanía al ambiente escolar y por los objetivos perseguidos.

El investigador diseñó y ejecutó Unidades Virtuales de Aprendizaje como una estrategia para la capacitación docente en el uso de tecnología dentro de la enseñanza de las Matemáticas en Costa Rica. Este proyecto fue diseñado para la formación a gran escala de los docentes en servicio, bajo la modalidad de enseñanza bimodal (conjunción de sesiones presenciales y de trabajo independiente), similar a lo que sería necesario adoptar en ciertos momentos de la intervención, por ser educandos de la básica primaria, ya que como ocurre en nuestro contexto, se buscaba la familiarización de la comunidad educativa en el uso práctico de las TIC y su aprovechamiento pedagógico. Esta investigación fue desarrollada utilizando la metodología de investigación acción y el método cualitativo para dar explicación a los fenómenos que se presentaban a lo largo de la implementación del proyecto; donde se pudo concluir que para la implementación de este tipo de estrategias es indispensable realizar e implementar una unidad que sea introductoria para crear familiaridad entre el usuario y la herramienta, considerado tarea fundamental para la implementación del plan de intervención.

El entorno virtual favoreció los aprendizajes de los docentes de mayor edad que no son considerados nativos digitales, característica que confirma la pertinencia del uso de esta estrategia como herramienta mediadora.

La deserción de la población evaluada fue mínima, permitiendo evidenciar un alto impacto motivacional, lo que es conveniente para asegurar la permanencia en el programa de nuestra muestra.

Hubo mayor disposición en los docentes de básica primaria, quienes tenían a cargo personal entre los 6 y los 12 años por considerar la capacitación altamente ilustrativa, entretenida y motivadora la manera como estaban planteadas las unidades, lo que ratificó su valor como herramienta mediadora.

Los contenidos se adaptaron a las características y disponibilidades de un número heterogéneo de docentes o de estudiantes (diferentes edades, regiones, horarios, etc.), convirtiéndose en una buena opción de formación, ampliando los alcances de cualquier propuesta.

Dadas las evidencias mencionadas en los acercamientos que se hicieron a investigaciones de orden nacional e internacional, y la importancia del desarrollo de la comprensión lectora junto al auge en el uso de formas virtuales de acercamiento al texto, se sugiere un amplio potencial de investigación existente en esta comunión de virtualidad y comprensión lectora, lo que como investigadores usamos a manera de insumo para continuar con la construcción de nuestro proyecto, y así establecer un puente entre la población que sería intervenida y las estrategias de lectura implementadas en ellas, para de esta manera transformar lo que había sido usual en nuestra institución, proponiendo nuevos horizontes donde se utilizara de manera más productiva las herramientas con las que se contaba.

2.2. Marco referencial

2.2.1. La lectura

De acuerdo con Solé (1992) la lectura es un proceso interactivo en el que cada lector, construye la interpretación del mensaje a partir de sus conocimientos previos y de su habilidad de inferir determinados significados. Para que los conocimientos previos y la habilidad de inferir mejoren, se hace necesario como nos lo dicen Lomas y Tuson (2009), entregarles a los estudiantes diversos materiales de lectura que les contribuyen a su bagaje

literario y así mejorar la comprensión lectora hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas. La escuela debe de proporcionar y fomentar la lectura de textos diversos en las diferentes áreas del saber con el objetivo de profundizar en los contenidos y enseñanza de estrategias de lectura que mejoren la interacción lector-texto-contexto y así facilitar la capacidad de comprensión lectora no solo en el área de lenguaje sino para el desarrollo curricular en las diferentes áreas del saber.

Es necesario entonces, conceptualizar el término de leer y todas las implicaciones que generan la buena adquisición de esta competencia en el proceso educativo.

Es habitual en nuestro contexto erróneamente entender la lectura como una habilidad de conocer el alfabeto y hacer las letras, pero como nos dice Henao y Castro (2000) leer es un acto de construcción de significados, mediante la combinación de la información del texto con los conocimientos previos del lector.

En nuestro contexto local en relación con lo mencionado anteriormente, el sistema educativo colombiano plantea que todos los estudiantes en los diferentes niveles escolares deben desarrollar las competencias comunicativas; en este sentido, los estándares curriculares (1998), hacen énfasis en el desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, las cuales deben ser fundamentales para un buen desempeño en todas las áreas. Por este motivo se hace importante intervenir el área de lenguaje; ya que les permitirá a los estudiantes no solo mejorar en los resultados de un área en específico (lenguaje), sino en las demás áreas del conocimiento.

Desde los estándares para el área de lengua castellana se reconoce que el buen desarrollo del lenguaje mejora las competencias y habilidades que ayudan formar individuos y seres sociales, que participan de diferentes situaciones en las que se expresan y crean relaciones con el mundo que lo rodea; en contraposición con lo que se había considerado en épocas anteriores, pasar la vista por lo escrito en un texto y pronunciarlo, puesto que, en esta medida lo que realmente interesaba era devolver la voz al texto sin importar su comprensión.

Estas nuevas perspectivas implican acercarse al acto leer desde una mirada social como lo plantea Aguilar y González (1998) “el auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que

sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos.” (p. 113).

Desde este punto de vista, la lectura es el medio por el cual accedemos al aprendizaje; ya que los contenidos que componen las áreas del conocimiento provienen, en gran medida, del material escrito que requiere ser leído, discernido y asimilado. Es por esto que Solé (1992) habla de un proceso interactivo de la lectura, ya que, los lectores buscan satisfacer sus intereses, que en última instancia son los objetivos que guían la lectura.

En este orden de ideas, la lectura como proceso intelectual del ser humano, gana complejidad al permitir la construcción de significados desde la interacción que se genera entre el texto, el contexto y el lector, lo que se aleja diametralmente del pensamiento reduccionista de codificación y decodificación.

Habiéndose dejado clara la postura frente al acto de leer, es importante integrar la manera como un lector realiza su acercamiento al texto a la luz de lo que plantea Villamizar y Pacheco (1998) cuando señalan tres fases en el proceso de apropiación del código lector así:

- *Descifrado*: Se les asigna un signo escrito a los hablados conocidos previamente.
- *Comprensión*: Se comprenden los significados de las frases de forma global y se hace consiente el acto de un mensaje codificado en signos gráficos y convencionales.
- *Interpretación*: a partir de la comprensión global se interpreta el pensamiento del autor, se distinguen las ideas principales y secundarias.

Comprender esto permitió al equipo investigador, interpretar los resultados de las pruebas externas (saber, aprendamos 2 a 5, olimpiadas del conocimiento) cuya información se usó como diagnóstico de la institución; ante las evidencias, la primera hipótesis apunta a que los estudiantes no han desarrollado la fase de comprensión e interpretación; ya que, los resultados muestran fluctuaciones año tras año, en todos los componentes que evalúa el ICFES (Semántico, sintáctico, pragmático). Esta detección como asunto preliminar, llevó también a revisar las fases que conlleva este proceso y que Monserrat y Monserrat (2000) plantean de la siguiente manera:

- *Fase logográfica*: “Durante este periodo se aprende a reconocer algunas palabras escritas como el propio nombre, los logotipos de productos utilizados, los títulos de dibujos animados y de cuentos muy familiares, etc.” (p. 161).

- *Fase alfabética*: “La característica fundamental de esta fase es la adquisición de la concepción fonológica que hará posible la decodificación de los signos escritos” (p. 162).
- *Fase ortográfica*: “La lectura se guía por los contextos sintácticos y semánticos y por las características de las palabras”. (p. 162).

Plantearse entonces estos elementos en el aula de clase, convierte el ejercicio de leer en una experiencia que requiere estrategias y principios que orienten una intervención motivante y la escuela no es la única encargada de promover dichas acciones, es así como el contexto familiar, debe tomar su rol protagónico en el proceso educativo del acto de leer y de comprender textos; brindando espacios en los que el individuo vea la necesidad y el interés de leer para aprender y así mejorar su participación en experiencias comunicativas que incluyan la lectura y la escritura. En relación con esto Monserrat y Monserrat (2000) afirman que “un ambiente familiar rico en situaciones en las que se use la lengua escrita, para leer o para escribir, proporciona experiencias positivas relacionadas con el lenguaje”. (p. 109) lo que indica que los niños asumen la lectura como una experiencia de vida en la que pueden participar de verdaderas situaciones comunicativas, que serán insumo importante para el buen desarrollo de habilidades lectoras en el contexto académico.

Teniendo en cuenta lo mencionado hasta el momento, se podría sintetizar que tanto la escuela como la familia son los encargados de despertar en los niños la fascinación por leer y no la imposición de aprender a leer; según Ferreiro (1996) “los niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia se convierten en lectores y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento tienen un destino incierto” (p. 27).

Ahora bien, si la lectura debe de percibirse como fascinación por leer y no como imposición entonces ¿cómo se puede lograr que los estudiantes lean y comprendan lo que leen? es el objetivo que persigue este proyecto de investigación, ya que los estudiantes de quinto grado tienen mínimas habilidades en la fase de comprensión, sus niveles para el grado aún son muy bajos, por esto se hace necesario hablar de comprensión de la lectura como pilar en el desarrollo de esta propuesta.

2.2.2. La comprensión lectora

Los cambios mencionados en párrafos anteriores en relación con la percepción de lectura, tienen una marcada aparición a finales del siglo XIX de la mano de las ciencias humanas quienes empezaron a asumir el acto de leer como un proceso en el que el lector

pone en manifiesto su naturaleza en relación con el texto, suponiendo la utilización de unas estrategias que le permitan comprender el funcionamiento de la lengua escrita, para develar el significado oculto en el mensaje que está esperando ser interpretado.

Los datos recopilados por Braslavky (2005) acerca de la comprensión lectora, cuenta que en los distintos momentos históricos, se pasa de la reproducción del pensamiento del autor para luego hablar de una comprensión activa donde hay un intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto, el lector puede ir más lejos y construir significados nuevos, lo que abriría la puerta a uno de los niveles de comprensión, implicando así la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes, es decir, partir del esquema cognitivo y todos los afectos que pueda o no tener el lector en el momento de la lectura para abordar el texto. En esta misma línea, Braslavky (2005) plantea que el lector no sólo descifra, sino que a la vez crea sentido; siendo esta su respuesta a lo que va diciendo el texto.

Estos planteamientos son coincidentes con Bravo (2006) quien considera que aprender a leer no implica destrezas de decodificación, sino un desarrollo mental que debe continuarse con la lectura comprensiva. Este desarrollo permite la creación de un léxico verbal del lenguaje escrito, que le servirá al lector como insumo para efectuar inferencias sobre el significado de las palabras y oraciones del texto, realizar categorizaciones cognitivas que le ayudaran a comprender el texto leído.

La percepción de lectura interactiva de Solé (1992) nos habla de la importancia del aporte del lector al texto; es decir, es importante los conocimientos, valores, experiencias creencias para que el individuo construye el significado de acuerdo con sus pensamientos razón por la cual cada uno lee a su propio ritmo, de acuerdo a su realidad interior, permitiéndole reelaborar el texto para crear el propio, e implicando así un proceso de comprensión lectora.

En nuestro país, según los lineamientos curriculares en lengua castellana, publicados por el (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1998), “leer es un proceso de construcción de significados y por su parte la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector construye una representación organizada del contenido del texto”. Esta representación organizada según Pérez (2005) se almacena en (estructuras de conocimiento), y la comprensión es considerada como la integración de dichas estructuras

de conocimiento para comprender lo leído. Sumar estas habilidades en mayor o menor medida permitiría entonces, introducir el concepto de nivel de comprensión, que equivaldría, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, los procesos inferenciales son concebidos de gran importancia en la comprensión lectora; ya que a la hora de leer se hace necesario recurrir a esas estructuras de conocimiento para darle sentido al texto. Por lo tanto, entre el lector y el texto se establece una interacción; donde el lector utiliza las claves proporcionadas, para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone pues, que, en todos los niveles, existe una gran cantidad de inferencias que permiten construir un modelo acerca del significado del texto.

De la misma manera Vásquez (1995) aborda la lectura como una interpretación semiótica, un ejercicio de conjeturas, una capacidad para ir formulando hipótesis sobre un sentido posible y esto se puede lograr si se rescata la habilidad innata de la observación del lector en el texto, ya que para que se dé una buena comprensión se hace necesario leer indicios como los signos lingüísticos que se repiten, que constituyen títulos, subtítulos, tablas de contenidos, epígrafes, o los signos que funcionan como marcadores textuales para lograr conectarse con la intención del texto.

Para Bravo (2006) “El aprendizaje del lenguaje escrito tiene que ver con el desarrollo previo de algunos procesos cognitivos y verbales indispensables para asimilar la enseñanza formal de la lectura” (p. 40). Este concepto de aprendizaje de lenguaje nos permitió reflexionar sobre la importancia que se le debe de tener a los conocimientos que poseen los estudiantes como base para la adquisición de otros, el refuerzo de los existentes e incluso las modificaciones de estos. La buena comprensión depende de los procesos cognitivos elaborados correctamente desde el inicio del proceso lector y la de la buena utilización de la lectura en el ámbito escolar, ya que de estas experiencias depende un buen proceso lector.

En torno a la lectura han surgido teorías para explicar la forma cómo el lector llega a su comprensión. Mosquera y Castro (2002) explican la diferenciación de tres modelos:

Modelo ascendente, en el cual prima el texto, el significado está en él y la comprensión consiste en captar el contenido unidireccional, y se logra a partir de la decodificación del texto, el cual sólo es dado por el autor considerado como un nivel literal.

El modelo descendente, considera que el proceso de comprensión está determinado por el lector, es él quien formula la hipótesis y extrae lo que el texto le puede dar. (Nivel inferencial)

Modelo interactivo proceso estructurado en el cual interactúan varios factores derivados del autor, del texto y del lector, lo cual permite que se construyan múltiples sentidos; para ello cada lector aporta sus conocimientos, informaciones, afectos y deseos que tiene antes de abordar la lectura constituyéndose en un nivel más complejo denominado crítico intertextual.

Al analizar estos modelos se puede decir que ninguno de los dos primeros puede, en forma autónomo, lograr la comprensión del texto. De ahí el surgimiento del tercer modelo, el cual le da importancia al lector en la edificación de su proceso lector, es por ello que después de leído un texto, el lector termina produciendo otro diferente al inicial, lo cual explica que un mismo texto origina múltiples interpretaciones.

Los docentes en su quehacer diario, deben tener en cuenta la lectura como herramienta básica para poder fortalecer y desarrollar procesos cognitivos; así será más fácil su aprendizaje porque se hará no por obligación sino por convicción. Teniendo en cuenta el estudio de Osorio (2002) para mejorar la habilidad de la competencia lectora es necesario un acercamiento afectivo y eufórico con el texto, es desde allí, desde la motivación es que el estudiante mejora la interacción con los textos leídos, ya que la como dice Mosquera y Castro (2002) “la motivación es una fuerza que impulsa al ser humano a actuar y en consecuencia a aprender” (p. 113).

Cuando se habla de comprensión lectora no se puede dejar a un lado los niveles que intervienen para que este proceso se de manera correcta, lo ideal es que como dice Pérez (2005) “el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr la comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura” (p. 113)

Estos niveles, también llamados pasos, etapas o, lecturas, son literal, inferencial y analógico. En el nivel literal el lector está metido en el texto; en el inferencial el texto está metido en el cerebro del lector; y en el analógico el lector trae otros textos y los compara con el que tiene al frente. Por esta razón, se sostiene que leer es interpretar y que esta interpretación se puede clasificar en tres tipos:

Intratextual: Es el primer tiempo de lectura donde se investiga el texto, lo que este dice.

Intertextual: Es el segundo tiempo de lectura donde se coteja y somete a discusión unidades de análisis (párrafos, conceptos, enunciados, etc.) de dos o más textos, de uno o varios autores.

Extratextual: Es el tercer tiempo de lectura donde se pretende ubicar un enunciado o un conjunto de enunciados, como campo referencial explícito en el cual, se supone, debe inscribirse la lectura del texto base.

Para Pérez (1998) a estos tres tipos de interpretación les corresponde una sucesión lógica de tiempos; primero se ve, se comprende y luego se concluye, esto en términos de Pérez sería:

Intratextual: instante para ver (deletreo y desciframiento) Intertextual: Tiempo para comprender (inferencia y deducción) Extratextual: Momento para concluir (analogía y comparación)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el pilar fundamental de esta investigación será el proceso de comprensión; ya que este supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación, que serán utilizados como insumo para la creación de una estrategia pedagógica que permita el fortalecimiento de la competencia lectora desde el proceso correspondiente a la comprensión.

Para este caso en particular, la investigación se centró en los modelos interactivos que proponen (Mateos y Alonso, 1985), (Solé, 1992), (Colomer y Camps, 1996) que exponen la integración de los conocimientos que tiene el lector sobre lo que lee y lo que ya sabe sobre el tema de su lectura. Según ellos, el significado no está en el texto, sino que es el lector quien lo construye. Desde esta postura la comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el cual los individuos buscan información para los objetivos que guían la lectura, lo cual implica la presencia de un lector activo que procesa el texto. En la teoría interactiva entonces, comprender es interactuar con el texto, construir el significado del texto a partir de los conocimientos previos y las experiencias. El lector es activo, y a través de la lectura, integra los significados del texto con su experiencia y conocimientos. (Solé, 1992)

Tomando como base lo anterior y retomando lo que plantea Martínez (2002) “las dificultades de comprensión y aprendizaje están vinculadas a la falta de realización de inferencias por parte del lector que no tiene conocimiento de los niveles que intervienen en un discurso” (p. 87). Se plantean desde la autora entonces, 5 categorías en el nivel inferencial:

- 1- Inferencias Genéricas: identificación del género discursivo al que pertenece el texto.
- 2- Inferencias Enunciativas: identificación de la situación de enunciación, identificación de los puntos de vista que se presentan en el texto.
- 3- Inferencias Organizacionales: identificación del modo de organización del texto en secuencias narrativas, expositivas o argumentativas.
- 4- Inferencias Textuales o Macro y Micro semánticas: identificación del tema global y de los contenidos relacionados que lo componen. Esto supone la realización de inferencias léxicas, causales, referenciales y de sustitución.
- 5- Inferencias Discursivas: funcionan en la localización de información de tipo pragmático. Identificar la intención del emisor y la posible secuencia de los actos del habla. O sea: identificación del punto de vista global y la intencionalidad global del texto.

2.2.3. Estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica es un conjunto de medios para lograr un fin, un objetivo; por lo tanto, para el diseño se analizan diferentes concepciones que aporten a la estructuración de la mismas y se parte de lo planteado por Díaz Barriga (2002) cuando plantean la estrategia como un procedimiento que organiza secuencialmente la acción y el orden para conseguir las metas previstas; así, este concepto es clave para la implementación que se pretende, puesto que como lo plantea Pérez (1998), “la estrategia en el campo pedagógico sería el proceso consciente y lógico en el cual se modela y diseña un escenario futuro, poniendo todo el empeño en construirlo a través de acciones encaminadas a producir cambios” (p. 45)

Siguiendo los postulados de los autores Ortiz y Mariño (2004), nuestra estrategia pedagógica estuvo enmarcada como un proceso de dirección educacional integrada por una secuencia de acciones y actividades planificadas, ejecutadas para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial, que permitió la transformación cualitativa y

cuantitativamente de la realidad escolar en lo que concierne al acto de leer, esto implicó una coordinación en la organización de forma consciente y continua desde un enfoque sistémico; por lo que en esta misma línea Sierra (2004), dice “el desarrollo de la estrategia pedagógica permite transitar del estado real al estado deseado a partir de un sistema de acciones que involucran diferentes actores y objetivos” (p. 118).

Es importante también resaltar la definición de estrategia propuesta por Díaz Barriga y Hernández (2002), en cual la definen “como un conjunto de acciones dinamizantes, organizadas con enfoque sistemáticos, que deben generar el cambio de una situación en el entorno institucional” (p. 112).

Todo lo anterior permite plantear la estrategia pedagógica como un sistema dinámico y flexible de actividades que se ejecuta de manera gradual y escalonada permitiendo una evolución en la que intervienen todos los participantes, haciendo énfasis no sólo en los resultados sino también en el desarrollo procesal. Es decir, aquellas acciones que realizó el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de los diferentes contenidos en los estudiantes; comprendiendo de esta manera que, para las problemáticas del aula en aspectos como la comprensión lectora, se tendrá que hacer un trabajo direccionado a este proceso y no repetir técnicas ni recetas de forma mecanizada; en cuanto la comprensión lectora requiere de estrategias que estén encaminadas a garantizar el desarrollo de la competencia, pero estas estrategias deben ir dirigidas a acompañar a los alumnos en la construcción de dicha competencia y no a la evaluación como tal que sería en últimas la forma de medir si la estrategia dio o no sus frutos.

La estrategia pedagógica utilizada en este proceso investigativo (secuencias didácticas mediadas por las UVA) como lo plantearon los autores está atravesada por la planificación con un propósito definido, que en el caso particular siempre estarán definidas por una serie de acciones, herramientas y recursos que apuntarán al fortalecimiento de la comprensión lectora, para el caso particular de nuestra I.E el nivel inferencial.

El sistema educativo ha diseñado diferentes propuestas y estrategias con el objetivo de mejorar la calidad de la educación en las distintas áreas del conocimiento, lo cual ha transformando el rol del docente y del estudiante, generando una participación más activa y significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Una de las propuestas es la incorporación de herramientas tecnológicas al trabajo pedagógico, en la que el docente asuma una actitud abierta que le permita reconocer estas herramientas como apoyo a su labor, posibilitando así, en los estudiantes, experiencias de aprendizaje vivenciales, significativas y novedosas que desarrollen habilidades y competencias esenciales para su desempeño en la sociedad.

Atendiendo a lo anterior y después de analizar las diferentes estrategias pedagógicas e investigar acerca de aquellas utilizadas para mejorar procesos de comprensión lectora se llegó a las siguientes conclusiones que se usan como soporte para la propuesta:

- Los estudiantes muestran desinterés en actividades con libros tradicionales, en cambio cuando se les presentan textos mediados por la tecnología su interés mejora junto a su tiempo de concentración.
- Los estudiantes tienen cercanía y gusto por el manejo de la tecnología en procesos de aprendizaje.
- Existe un modelo de enseñanza llamada bimodal donde se entrelazan el aula tradicional y la enseñanza mediada por TIC, que permite conjugar lo que se enseña y aprende en el aula con la utilización de herramientas tecnológicas.

2.2.4. Estrategias de enseñanza para un aprendizaje significativo

Las estrategias bajo un enfoque de competencias pretenden ser una herramienta de apoyo a la labor docente. Tobón (2008) plantea que cuando se emplean estrategias desde el enfoque de las competencias, se debe ser reflexivo sobre el aprendizaje en torno al qué, por qué, cómo, dónde, cuándo, con qué y sobre todo acercarse a la comprensión del contexto particular de los estudiantes. Según esto, una de las condiciones de la actividad educativa es que debe ser contextualizada, ya que las personas aprenden y enseñan en un determinado contexto. En el ámbito educativo y más específicamente, en los procesos implicados en la lectura y en la comprensión de ésta, se necesita actuar de una manera más consciente, es decir, con el uso estratégico de contenidos que sean utilizables en la realidad próxima; ya que estas experiencias son la base para que el acto de leer y comprender se dé de manera asertiva.

Las conceptualizaciones sobre estrategias de aprendizaje como ya se han mencionado han sido muy variadas, sin embargo, en términos generales gran parte de ellas coinciden en

ser técnicas o procedimientos que persiguen un propósito determinado de aprobar o desaprobar un examen, Según Moreno (1990) “las estrategias de aprendizaje son comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos y afectivos con el fin de entrenarse para la solución de situaciones problema globales o específicos del aprendizaje” (p. 75). Para Díaz Barriga y Hernández (2002), “una estrategia de aprendizaje es un procedimiento que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas” (p. 12). Solé (1992) ante esto, comenta que las estrategias serían acciones conscientes encaminadas a lograr una comprensión eficiente; es decir, son capacidades cognitivas estrechamente relacionadas con la metacognición, las cuales se refiere a la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación y de planificarla, lo que permite controlar y regular la actuación inteligente. A partir de estas definiciones y tomando como referencia la conceptualización que hace esta última, se establece que, las estrategias de aprendizaje son habilidades desarrolladas en este caso, por nuestros estudiantes de básica primaria con la finalidad de que éstos, comprendan lo que leen y lo puedan aplicar a situaciones cotidianas. Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en los estudiantes les permitirá autorregular el proceso de lectura y poder resolver los problemas que se puedan presentar al momento de intentar comprender un texto utilizando elementos de autorregulación que se refiere a la construcción del conocimiento por medio de la fijación de metas, tareas de análisis, estrategias de planteamiento y por el monitoreo de su comprensión sobre los temas vistos (Sole, 1992). Ahora bien, desde la perspectiva de la planificación, las estrategias de enseñanza las incluimos antes, durante o después de un contenido o en la dinámica del trabajo regular del docente, así las estrategias que anticipan al estudiante se llaman preinstruccionales y son aquellas que preparan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender y le permite ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Las estrategias coinstruccionales que se implementan durante la formación, son las que apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de la enseñanza, las funciones principales de este tipo de estrategias son la detección de la información principal, conceptualización de contenidos de aprendizaje y mantenimiento de la atención y motivación (Rojas, 1999). Las estrategias

posinstruccionales son las que se presentan después del contenido que se va a aprender y permite al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material.

Para el caso puntual de este proyecto las estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales a las que se hace referencia estarán determinadas como fases de exploración, aclaración y aplicación donde se incluye para la fase de exploración:

Conocimientos previos: Las estrategias preinstruccionales según Díaz Barriga y Hernández (2002) habla de conocimientos previos, donde se hojea y examina, se proponen objetivos de lectura y se realiza una aproximación e interpretación y esto permitirá que el estudiante utilice su conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes, además de permitirle desarrollar expectativas adecuadas en los textos, encontrarles sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados, incluso permitirá conocer la finalidad y alcance de la lectura. Esta estrategia implica explorar todos los conocimientos previos del estudiante antes de enfrentarse con la lectura, constituiría un ejercicio que permitiría establecer conexiones entre todos los conocimientos con los que llega el estudiante al aula y la información que va a adquirir. Para Solé (1992) es preciso cuestionarnos ¿Qué sé acerca de los contenidos del texto? y ¿Qué otras cosas sé que me puedan ayudar? para Lomas y Tuson (2009) un interrogante importante que debe formularse el docente en esta estrategia es: ¿Qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales? En esta estrategia Solé (1992) plantea que el docente puede dar información general sobre lo que se va a leer, intentar relacionarla con su experiencia previa e informar sobre el tipo de texto. Considerando el punto de vista del autor, se puede entender que el estudiante construye representaciones ideológicas, culturales, conceptuales o de valor, de acuerdo con las experiencias previas, como las interacciones con personas y situaciones. El efecto de esta estrategia en el alumno es que hace más accesible y familiar el contenido, además de elaborar una visión global y contextual.

Hojear y examinar: Esta estrategia se considera útil para seleccionar una información determinada. El hojear un texto de manera general, según afirma Solé (1992) es cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido, es decir el lector busca una determinada información que se acerquen más a lo que busca o quiere aprender.

Guardando estrecha relación con el nivel inferencial en sus categorías genérica y enunciativa.

Objetivos de la lectura: Es una estrategia propuesta por Solé (1992) en la cual es importante que el estudiante tenga claro los objetivos de la lectura, y está relacionada con la consciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por los objetivos, por lo tanto, no es lo mismo leer para ver si interesa seguir leyendo, que leer para buscar información determinada, la estrategia de los objetivos de lectura, deja en claro que es una estrategia crucial para los alumnos a la hora de la enseñanza, ya que, si ellos no tienen establecidas las metas a seguir y la utilidad de las mismas, no pueden poner en marcha los procesos pertinentes de la comprensión. En esta estrategia es necesario que el docente ayude a establecer los propósitos de la lectura y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno. El efecto de la estrategia en el alumno será conocer la finalidad y el alcance del material y cómo manejarlo. También saber qué se espera de él al terminar de revisar el material, además de ayudarlo a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

Aproximación e identificación: Para Lomas y Tuson (2009) “El alumno podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto, y activar, el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo” (p. 134).

La serie de estrategias mencionadas y que hacen parte de la primera fase, generan el ambiente propicio para profundizar en los conocimientos a través de las estrategias coinstruccionales estructuradas en la fase denominada de aclaración que según Díaz Barriga y Hernández (1999) son entendidas como estrategias de organización e inferencia que permitirán hacer más accesible y familiar los contenidos, además de trasladar lo aprendido a otros contextos.

Organización: La habilidad básica que debe desarrollar un estudiante es precisamente la de organizar información obtenida, ya que le permite como dice Lomas y Tuson (2009) “vincular información con campos bien acotados que llevan a jerarquizar la información siguiendo un orden distinto al presentado por el escritor” (p. 134). Desde la perspectiva del ICFES (2017) en su competencia comunicativa lectora, en la estrategia de organización de la información, es preciso que el estudiante desarrolle una comprensión más específica o

completa de lo leído, prestando especial atención a la lógica, coherencia y a la cohesión del texto.

Inferencia: El lector entra en interacción con el texto a partir de ciertos elementos de éste, pero también de su conocimiento previo, es decir que el lector podrá hacer inferencias debido a los conocimientos que ya posee y a la profundidad que logre en su lectura. La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) “es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 225). Por su parte para Kheimais (2005) la inferencia equivale al proceso de juzgar, es decir, obtener conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información; de esta manera la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno supere las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso y adquiera autonomía en la construcción de la comprensión. Algunas preguntas que Solé (1992) plantea para establecer inferencia durante la lectura son: ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto?, ¿Cuál es el hilo que sigue esta argumentación?, ¿Qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído?, ¿Es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo?, ¿Cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla?, ¿Qué nuevos problemas le esperan?.

Para complementar el esquema, las estrategias posinstruccionales que corresponden a lo que se denominó fase de aplicación Díaz Barriga y Hernández (2002) plantea que son para aprender a entender, integrar y sintetizar, lo que facilitará el recuerdo y comprensión de la información relevante de los contenidos que han aprendido los estudiantes.

Aprender a entender: Es otra técnica de aprendizaje donde Lomas y Tuson (2009) “plantean la identificación de ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través de una actividad generada con el propósito de indagar sobre estos elementos” (p. 120); ante esto Solé (1992) expone con mucha similitud, que una estrategia que permita establecer la propia comprobación de la comprensión lectora, permite una adecuada construcción del acto de leer.

Integración y síntesis: Aquí, se va integrando lo nuevo con el conocimiento preexistente, relacionado con la lectura, es decir se trata de ir agrupando la información asimilada en una sola, mientras se vaya leyendo. La descripción de esta estrategia a la luz de Lomas y Tuson (2009) consiste en sintetizar la información extraída mediante la

comparación o el contraste de la información obtenida del texto, en esta estrategia se incorpora la técnica del resumen, la cual destaca la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, además de enfatizar conceptos clave, principios, términos y argumento central. El efecto de la estrategia en el alumno es el de facilitar el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.

Los efectos de la estrategia en los alumnos en los estudiantes es la de realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además de contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.

Introducir esta serie de estrategias que se recopilaron de varios autores permitió introducirnos y encaminarnos en el fortalecimiento de la comprensión lectora ya que de manera conjunta aportaría a los diferentes niveles de comprensión lectora que, aunque no son evaluados en su totalidad por las pruebas externas son indispensables para el abordaje de textos de mayor dificultad a los que se verán enfrentados los estudiantes en grados superiores.

2.2.5. Niveles de comprensión lectora

Existen niveles de comprensión que ayudan a seleccionar las lecturas y las modalidades para el desarrollo de la misma, a fin de incluir ítems que abarquen todos los niveles de comprensión lectora, como lo son: nivel de literalidad, retención, organización, inferencia, interpretación, valoración y creación (Rioseco y Ziliani, 1992).

Literalidad: en esta etapa el lector aprende la información explícita del texto. Las destrezas que puede desarrollar en este nivel son: captación del significado de palabras, oraciones y párrafos, identificación de acciones, reconocimiento de personajes, espacio y tiempo.

Retención: el lector puede recordar la información presentada en forma explícita y las destrezas a desarrollar son reproducción oral de situaciones, recuerdo de pasajes del texto y de detalles específicos, fijación de los aspectos fundamentales del texto y la captación de la idea principal.

Organización: en este nivel el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos, puede desarrollar las destrezas de captación y establecimiento de relaciones entre personajes, acciones, lugares y tiempo,

Inferencia: en este nivel el lector descubre los aspectos y mensajes implícitos en el texto, la complementación de detalles que aparecen en el texto, conjetura de otros sucesos ocurridos que pudieran ocurrir y formulación de hipótesis.

Interpretación: este nivel permite al lector la reordenación de la información del texto y las destrezas que puede desarrollar el alumno son: predicción de consecuencias probables de las acciones, formulación de una opinión personal y reelaboración del texto en una síntesis personal.

Valoración: este nivel permite al lector la formulación de juicios basándose en la experiencia y en los valores.

Creación: posibilita en el lector la capacidad de transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporadas a los personajes y a otras situaciones parecidas, la asociación de las ideas del texto con las ideas personales.

2.2.6. Estrategias cognitivas para la comprensión de lectura

Todo lector utiliza estrategias para acercarse a la comprensión, aunque estas estrategias no sean conscientes al momento de leer. De acuerdo con Solé (1992) una estrategia se utiliza para “regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos” (p. 59). Sin embargo, el uso de una estrategia no garantiza el éxito de la acción, ya que las estrategias son acercamientos inteligentes a la ruta más adecuada frente a la realización de una tarea, que proveen una mayor probabilidad de eficacia en el proceso, pero que no son infalibles.

La enseñanza de estrategias para la comprensión de lectura en la escuela permite que los estudiantes empleen acciones y procedimientos que les faciliten la comprensión, atendiendo a sus propias características. El desarrollo en el aula de estas estrategias permite que el estudiante lleve a cabo un tipo de procedimientos de mayor dificultad, por cuanto se hace consciente de la consecución de una meta; por lo tanto, su enseñanza permite “hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de distinta estructura e intencionalidad, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye en el aula” (Solé, 1992, p. 61). Es así como la práctica de estrategias tanto

cognitivas como metacognitivas le brindan al estudiante las herramientas necesarias para enfrentarse a la comprensión de textos cada vez más exigentes.

De esta manera y atendiendo a las propuestas de Solé (1992) las estrategias cognitivas que se usaron en el contexto educativo de este proyecto son las siguientes:

1. Tener presente los propósitos de la lectura; es decir, las razones por las cuales se realiza la lectura, saber qué se lee, por qué se lee y para qué se lee.
2. Activar sus conocimientos previos necesarios frente al contenido de la lectura, esto permite estar alerta frente a la nueva información.
3. Identificar la información fundamental y descartar la información menos importante, para establecer la idea principal y poder realizar resúmenes acertados.
4. Comparar la compatibilidad de los conceptos previos con el contenido o la información nueva que brinda el texto.
5. Autorregular la comprensión, el estudiante debe ser capaz de hacer un seguimiento constante sobre su propio proceso.
6. Hacer inferencias: interpretación, hipótesis, predicciones y conclusiones, para comprobarlas o desecharlas más adelante.

El trabajo mediante estrategias de comprensión lectora, debe extenderse durante todo el proceso lector, que, como ya se ha señalado, no se refiere al acto mecánico de decodificar, sino a un acercamiento activo entre el lector y el texto, con todas las implicaciones que esto tiene. Por esta razón, y en consecuencia se coincide con la autora en afirmar que es necesario implementar estas estrategias antes, durante y después de la lectura con las ventajas que ya se han mencionado en párrafos anteriores y que fueron enmarcadas dentro de las tres fases de implementación en cada sesión.

Para concluir el uso pedagógico de estas estrategias de manera cotidiana en la escuela, le posibilita al estudiante adquirir destrezas y habilidades que contribuyen al fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora.

2.2.7. Unidades virtuales de aprendizaje

Las UVA planteadas como secuencia didáctica, fueron presentadas como elemento mediador de los aprendizajes de estrategias de lectura para el nivel inferencial, estuvieron enmarcadas y organizadas a partir del modelo planteado por la guía de lectura y composición

en español del colegio Los Nogales (2015), usado en las aulas de clase con el apoyo del programa todos a aprender. Este modelo plantea 4 fases para la ejecución de una sesión de aprendizaje: exploración, aclaración, aplicación, y evaluación.

Ante esto, es importante hacer claridad que cada Unidad Virtual de Aprendizaje (UVA) está pensada como estrategia inscrita dentro de la perspectiva de que el acto de aprender a través del uso de las TIC no solo debe ser técnica sino también metodológica puesto que, al ser un elemento de mediación según Suarez (2003) deben tener doble valor: como herramienta y como signo. Como herramienta, permite operar sobre los contenidos de forma externa, tanto a nivel pedagógico como tecnológico, pero como signo favorece la construcción y ampliación interna de aprendizajes, vinculados con el recurso tecnológico y con el proceso pedagógico; por un lado está claro que no todo lo tecnológicamente viable es adecuadamente pertinente, por esto se hace necesario indiscutiblemente la intervención del docente para añadir a este mundo de oportunidades una dimensión pedagógica apropiada y dosificada, como lo describe Vygotsky (2000) “La función de la herramienta no es otra que la de servir de conductor de la influencia humana en el objeto de la actividad; se halla externamente orientada y debe acarrear cambios en los objetos y en los sujetos” (p. 23).

Visto de esta manera, transformaría la herramienta en un medio a través del cual la actividad externa aspira a dominar y triunfar sobre la naturaleza del sujeto. Así pues, se trata de un medio de actividad interna que aspira ser reorientado; es decir, se puede ver al signo (como puede ser el lenguaje, los sistemas de numeración, los sistemas de lecto-escritura, sistemas convencionales legales, una estructura hipertextual, etcétera) y a la herramienta (dígase un ordenador, la UVA, etcétera como dos líneas de influencia precisa, pero a su vez, complementarias, ya que participarían en un mismo proceso de conformación del sujeto en cuestión que serían nuestros estudiantes.

2.2.8. La mediación virtual

Desde las formulaciones teóricas que plantea Vygotsky (2000) relacionados con los procesos mentales superiores, se considera de manera general que dichos procesos son producto de la actividad mediada; es decir, la comprensión que hace el sujeto de su entorno, llamados procesos de internalización y reconstrucción, posibles a través de la regulación que ejercen los instrumentos culturales de mediación. A la luz de esta premisa, un acto

como la cognición que se considera netamente humano es susceptible de ser enriquecida o transformada desde la perspectiva de mediación pedagógica de las herramientas ofimáticas. Ahora bien, sabiendo que la actividad humana no está ceñida simplemente al reflejo o respuesta frente a un estímulo requiere un componente adicional de transformación y al mismo tiempo de regulación que, aunque sea un instrumento, esté dotado de un simbolismo que permita al sujeto una interacción entre él y el mundo; pero, además, entre ellos y el símbolo.

Como se puede apreciar la herramienta se orienta hacia el exterior y se usa para operar el mundo, pero por otro lado en esa interacción con el mundo se orienta a su vez hacia el interior generando cambios en los procesos mentales de los sujetos (Suarez, 2003) y es aquí donde se revela la importancia de la mediación intencionada, puesto que evidencia la doble orientación hacia lo físico y lo psicológico en un solo instrumento que en el caso particular del proyecto serán las UVA.

Cuando se optó por una estrategia basada en lo tecnológico como elemento mediador, se hizo pensando en un sistema de acción predeterminada y no solo como aparato que sustituyera la participación del docente, se pensó en la creación de un ambiente de aprendizaje donde se incluyeran de manera integral los componentes materiales, los agentes intencionales, un sistema estructurado pensado, desde unos objetivos y unos resultados que como lo define Quintanilla un sistema de acciones que basa su particularidad en una intención educativa a través de recursos infovirtuales; es decir, una forma de actuación educativa enmarcada por unos márgenes tecnológicos (1998).

De acuerdo a lo anteriormente mencionado, las posibilidades de acción que se generan gracias a la digitalización de los contenidos como dimensión técnica, las posibilidades hipertextuales entendidas como dimensión expresiva y su potencial desarrollo en el campo del aprendizaje (dimensión pedagógica) dan cuerpo a la propuesta aquí planteada donde docente y estudiante puedan compartir experiencias e información superando dificultades de ubicación tiempo y disposición permitiendo que la acción tecnológica medie en el proceso de aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

A partir de las bases teóricas expuestas como sustento para el análisis de las categorías que soportaron la presente investigación, y teniendo en cuenta aspectos sociales, y pedagógicos que apoyaron los alcances de este estudio, se hace indispensable seleccionar y

explicar la metodología que se usó para el acercamiento al objeto de estudio. Este apartado se considera fundamental para el desarrollo de la investigación, puesto que permite la selección de los métodos, técnicas y herramientas que favorecen la obtención de la información pertinente, que contribuye a la coherencia entre la pregunta de investigación, el método y a su vez con la realidad.

Desde esta coherencia científica, se presentó una propuesta que pretende aportar soluciones al problema presentado en la realidad escolar, a partir de la ejecución de acciones de mejora que propendieron por el fortalecimiento de la comprensión lectora a nivel inferencial, en los estudiantes de 5-1 de la Institución educativa Alfredo Cock Arango.

El presente trabajo de investigación, es de corte cualitativo, lo que según (Guba y Lincoln, 1994) posibilita el análisis del ser humano en muchas de sus dimensiones y permite describir, comprender e interpretar los fenómenos que ocurren en un contexto determinado, ligado a la participación, conocimiento del entorno en el cual se investiga y la voz del investigado.

Esta investigación tuvo un alcance descriptivo ya que permitió como dice Hernández, Fernández y Baptista (2006) “buscar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se ha sometido a análisis y explicarlo, apuntando al hallazgo de razones del porqué de los fenómenos evidenciados” (p. 524). A partir de esto, se plantea que el enfoque que se usó es la investigación acción educativa, ya que trató de ser sensible a la complejidad de las realidades en el ámbito educativo y al mismo tiempo, intentó exponer los procedimientos que se llevaron a cabo de manera rigurosa, sistemática y crítica, con el ánimo de proponer una mejora en relación a la problemática que se investigaba. Con esto se hizo entonces necesario, hablar sobre la importancia del quehacer pedagógico y la reflexión sobre este.

Este proyecto tuvo como finalidad no solo fortalecer el nivel inferencial, sino transformar la propia práctica, ya que “permite al maestro penetrar en la práctica cotidiana, para desentrañarla, criticarla y, al hacer esto, liberar de la tiranía de la repetición inconsciente la práctica pedagógica, pasando a construir alternativas que investiga y somete a prueba sistemática” (Gomez , 2006 p. 71).

3.2. Población

La población que se escogió para este proyecto investigativo, fueron 70 estudiantes que estaban divididos en jornada mañana y tarde. Se seleccionó luego de los análisis preliminares para identificar el problema, los estudiantes de la jornada de la mañana; ya que, era el grupo con el cual se tenía contacto directo por medio de uno de los docentes investigadores por ser él el director de grupo.

3.3. Camino metodológico

3.3.1. Primer momento metodológico.

El primer momento metodológico constó de un diagnóstico, el cual se realizó con una prueba objetiva. Esta prueba objetiva se constituyó en un instrumento de medida, fue elaborada rigurosamente, y permitió evaluar los conocimientos, capacidades, destrezas, rendimientos, aptitudes y actitudes. Según Figermann (2010) “la objetividad de esta prueba sólo podía surgir al momento de puntuarlas, cuando se la corrigiera, pues sólo habría que contar aciertos o errores en las alternativas seleccionadas, que era la única actividad del alumno” (p. 7); actividad que requería de su conocimiento, y de sus capacidades para analizar y comprender. Con esto de manera objetiva se medía por parte de los investigadores su rendimiento.

Este trabajo investigativo realizó, además de la prueba objetiva que sirvió para el diagnóstico, tres pruebas más al finalizar cada unidad, a manera de pruebas de progreso; ya que esto permitía visualizar el avance o el impacto académico después de la intervención pedagógica propuesta en este proyecto.

La prueba objetiva diagnóstica permitió la recolección de datos (Ver anexo D) con miras a evidenciar de manera concreta las categorías del nivel inferencial que propone (Martínez, 2013) en las que tenían dificultad los estudiantes, y de esta manera generar el plan de acción para intervenir el objeto de estudio. Dicha prueba fue construida a partir del uso de preguntas que el ICFES había utilizado durante los últimos años a estudiantes de la básica primaria, de las cuales se escogieron 15 en total, procurando guardar la proporción utilizada por esta institución en el área de lenguaje para el nivel inferencial, desde lo planteado por Martínez (2013) se pueden evidenciar 5 categorías para este nivel de comprensión (genérica, enunciativa, organizacional, textual y discursiva); estas categorías

se evaluaron a partir de 3 preguntas en promedio procurando transitar desde los niveles más básicos de complejidad hasta los más complejos. Se aplicó usando la plataforma de la Institución Educativa², donde se alojaron las preguntas para que los estudiantes en la sala de sistemas pudieran resolverlas; buscando coherencia con la implementación del plan de intervención que será con mediación tecnológica.

En total fueron 35 estudiantes del grado 5-1 en la jornada de la mañana los que presentaron la prueba, encontrando algunas dificultades de tiempo por causa de la conectividad. Esta prueba fue de gran ayuda toda vez que sirvió para la selección de la muestra; ya que esta investigación uso el muestreo por juicio planteado por (Navarrete, 2000, p. 169).

Este tipo de muestreo, permitió realizar un estudio riguroso de los estudiantes que tenían más dificultades en el nivel inferencial, y así poder determinar el aporte específico de las Unidades Virtuales a este nivel. Además de lo anterior la prueba objetiva diagnóstica permitió establecer las categorías: genérica, textual y enunciativa del nivel inferencial como las de mayor dificultad, (gráfico 7) y esto permitió establecer los objetivos de cada unidad virtual de aprendizaje.

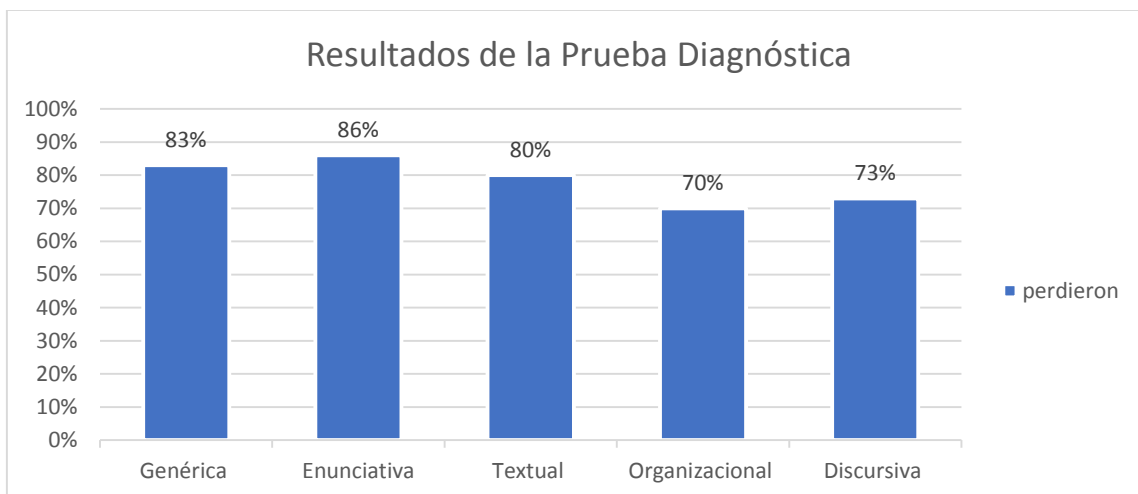


Gráfico 7. Resultados de prueba diagnóstica en las categorías del nivel inferencial. (Fuente: elaboración propia).

² Página institucional: www.ieaca.edu.co

Sumado a la prueba diagnóstica se tuvo en cuenta la prueba de caracterización que permitió a través de sus resultados, validar el problema, confirmar la muestra, y establecer la ruta metodológica para la construcción de las UVA.

La prueba mencionada fue ejecutada con el apoyo del Programa Todos a Aprender PTA que buscaba medir tres factores (velocidad, calidad y nivel de comprensión). La velocidad fue asumida por la cantidad de palabras leídas por cada estudiante en un lapso de 60 segundos arrojando que de un total de 27 estudiantes del grado 5-1 evaluados, el 70.3% representado por 19 estudiantes se ubicaron en muy lento, el 22.2% representado por 6 estudiantes en lento y tan solo el 3.7% representado por 1 estudiante en rápido y óptimo respectivamente indicando que la velocidad en la lectura era un factor de estudio en la comprensión.

En cuanto a la calidad, definida como la capacidad de responder preguntas de diferente nivel, tomando como base lo leído en un tiempo determinado fue etiquetado con las letras (A, B, C, D) donde la letra A representaba el mínimo y la letra D el máximo; dejó como resultado que no hay estudiantes en el nivel mínimo, el 14.8% en el nivel B, 48.1% en el nivel C y 33.3% en el nivel D. Para los niveles de comprensión fueron tenidos en cuenta los niveles (textual, inferencial y crítico) realizando 2 preguntas por cada nivel, tomando como base la lectura de un texto que definía la calidad y el nivel; en este punto se evidenció que 17 estudiantes equivalentes al 62.9% tuvieron un nivel textual de comprensión que es considerado como el nivel más básico, 11 estudiantes equivalentes al 40.7% comprendió el texto a nivel inferencial y 5 estudiantes equivalente al 18.5% lo hizo a nivel crítico.

TABLA 4. *Análisis prueba de caracterización.*

E	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CURSO	VELOCIDAD	CALIDAD	Comprensión		
					Literar	Inferencial	Crítica
1	Yoselin García		MUY LENTO	B	No cumple	Cumple	No cumple
2	Juan Camilo Vélez Sánchez		MUY LENTO	B	No cumple	No cumple	No cumple
3	Dilan Sepúlveda Tuberquia		RÁPIDO	D	Cumple	No cumple	No cumple
4	Cristian Camilo Quintero Giraldo		MUY LENTO	C	Cumple	Cumple	No cumple
5	Melanny Garcés Hernández		MUY LENTO	C	Cumple	Cumple	No cumple
6	Sara Isabel Ubillus Ararat		MUY LENTO	C	Cumple	Cumple	No cumple
7	Maria Alejandra López Giraldo		MUY LENTO	D	No cumple	No cumple	Cumple
8	Sara Álvarez Gárces		LENTO	D	No cumple	No cumple	No cumple
9	Isabella Vanegas Saldarriaga		MUY LENTO	C	No cumple	Cumple	No cumple
10	Andrés Camilo Rojas Villa		MUY LENTO	C	Cumple	Cumple	No cumple
11	VALERIE RODRIGUEZ		MUY LENTO	0	No cumple	No cumple	No cumple
12	Laura Camila Maya Cadavid		MUY LENTO	C	No cumple	Cumple	Cumple
13	Santiago Henao Jurado		MUY LENTO	C	Cumple	No cumple	No cumple
14	Juan José Moreno Flórez		LENTO	D	Cumple	No cumple	Cumple
15	Juan Mateo Mosquera Bran		MUY LENTO	C	No cumple	No cumple	Cumple
16	Alexandra Puerta Villa		ÓPTIMO	D	Cumple	Cumple	Cumple
17	Manuela Taborda Mejía		LENTO	D	Cumple	No cumple	Cumple
18	Kelly Dahiana Londoño Escobar		MUY LENTO	C	Cumple	No cumple	No cumple
19	Juan David Valencia Giraldo		LENTO	C	Cumple	No cumple	No cumple
20	Kelly Dahiana Gil Giraldo		MUY LENTO	C	No cumple	No cumple	No cumple
21	Julián Loaiza Palacio		LENTO	D	Cumple	Cumple	No cumple
22	Juan Pablo González Luna		MUY LENTO	C	Cumple	Cumple	No cumple
23	Juan David Barajas Vélez		MUY LENTO	C	No cumple	Cumple	No cumple
24	Estefanía Bedoya Restrepo		LENTO	B	Cumple	No cumple	No cumple
25	Kevin Estiven Candamil Galvis. No lee		NO LEE	0	0	0	0
26	Mauri Alexander Ramírez Agudelo		MUY LENTO	B	Cumple	No cumple	No cumple
27	ARLEY SANTIAGO RODRIGUEZ		MUY LENTO	D	Cumple	No cumple	No cumple
28	LEXLY DAHIANA MARULANDA		MUY LENTO	D	Cumple	No cumple	No cumple

Fuente: Prueba diagnóstica del Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación

TABLA 5. *Número de estudiantes caracterizados y discriminados por “velocidad de lectura, calidad de lectura y nivel de comprensión”*

TOTAL ESTUDIANTES EN RÁPIDO	1	
TOTAL ESTUDIANTES EN ÓPTIMO	1	
TOTAL ESTUDIANTES EN LENTO	6	
TOTAL ESTUDIANTES EN MUY LENTO	19	
TOTAL ESTUDIANTES EN NIVEL A	0	
TOTAL ESTUDIANTES EN NIVEL B	4	
TOTAL ESTUDIANTES EN NIVEL C	13	
TOTAL ESTUDIANTES EN NIVEL D	9	
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL		17
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE NO CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LITERAL		10
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL		11
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE NO CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL		16
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICA		5
TOTAL DE ESTUDIANTES QUE NO CUENTAN CON EL NIVEL DE COMPRENSIÓN CRÍTICA		22

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los datos suministrados en la prueba diagnóstica y de caracterización, se encontraron 8 estudiantes con dinámicas similares de comprensión; presentaron los más bajos desempeños oscilando entre el 23.08 % con 3 respuestas positivas y el 53.45% representado por 7 respuestas negativas, la velocidad con la que leyeron afectó su capacidad para culminar las lecturas y posteriormente responder preguntas relacionadas con ellas, el nivel inferencial al igual que el crítico tuvieron los desempeños más bajos, los estudiantes plantearon que las pruebas les causaron temor y aseguraron que, aunque sabían leer cuando tenían conocimiento de que iban a contestar un

cuestionario algo les pasaba que les impedía leer con naturalidad; lo que en definitiva contribuyó a la velocidad, la calidad y en definitiva la comprensión. Estos 8 estudiantes representaron el 30% de la población correspondiente al grado 5-1.

3.3.2. Segundo Momento Metodológico.

El segundo momento metodológico fue la creación de las UVA; estas están constituidas por objetos virtuales de aprendizaje, que fueron seleccionados de la plataforma del Ministerio de Educación y que estuvieron intencionalmente organizadas siguiendo los parámetros dados en la institución en relación con el plan de área (organización curricular), fueron enlazados con el objetivo principal de aportar al fortalecimiento del nivel inferencial en las categorías enunciativa, genérica y textual ya que fueron las de desempeño más bajo en la prueba objetiva diagnóstica.

Las UVA planteadas como secuencia didáctica, fueron presentadas como elemento mediador de los aprendizajes; estuvieron enmarcadas y organizadas bajo el modelo planteado por la guía de lectura y composición en español (Colegio Los Nogales, 2015) usado en las aulas de clase con el apoyo del programa todos a aprender así:

Fase de Exploración: en esta sección de las UVA, el estudiante podía interactuar con una actividad introductoria que indagaba por los saberes previos y a la vez generaba la motivación requerida por el trabajo a desarrollar, contaba con algunas instrucciones que permitía ir desarrollando los ejercicios propuestos de manera cada vez más autónoma tratando de resolver la necesidad que planteaba Colomer y Camps (1996) relacionada con que el elemento mediador estableciera los procesos internos involucrados en la comprensión, generando una ruta de solución a los problemas planteados a través de la inferencia, restándole importancia a la simple operatividad de la herramienta (p. 98).

En este momento se plantearon los objetivos con los que se generaría interés por la adquisición de nuevos aprendizajes enfocando la atención del estudiante en elementos esenciales como el vocabulario, la importancia de la unidad, el uso del lenguaje en situaciones comunicativas, brindándole importancia a la utilización de estos elementos en situaciones reales.

Fase de Aclaración: la segunda sección de las UVA por su arquitectura, limitaba el trabajo colaborativo en línea, por tal razón se centró en el desarrollo de actividades

individuales, donde el docente mediador, monitoreaba sus desempeños intentando contribuir a la solución de problemas metodológicos o instruccionales, procurando la ampliación de los conceptos, previniendo el trabajo con errores, brindando soporte al contenido, generando a partir de las actividades planteadas estrategias de comprensión centrándose en los indicios de los textos, focalizando la atención de los estudiantes en las pistas y estrategias que brindaba el contenido de la unidad para la comprensión a nivel inferencial.

Fase de Aplicación: en función de las necesidades comunicativas de los estudiantes, las actividades planteadas en esta fase, estuvieron propuestas como mecanismo para la identificación de situaciones reales donde se pudiera aplicar lo aprendido; haciendo énfasis en las estrategias recolectadas a lo largo de las UVA, de la misma manera se utilizó como espacio de reflexión donde el docente como lo plantea Colomer y Camps (1996) utiliza las respuestas del estudiante consignadas en el material del estudiante y en los ejercicios desarrollados en las otras dos fases para establecer patrones de solución a los problemas planteados para indagar sobre el procedimiento que siguió, y que otras rutas podría haber tomado para abordar las situaciones. Este tipo de interacciones lograría que los estudiantes al exponer públicamente sus aciertos o fracasos

adquirieran el hábito de hacer conscientes sus errores y la forma que tenían otros de solucionar problemas relacionados con la comprensión de lectura a nivel inferencial, para que pudieran realizar transferencia de lo aprendido a partir de la deducción de principios inducidos o deducidos como estrategia generalizada y aplicable a otros contextos (Colomer y Camps, 1996 p. 171).

Esta sección tenía un énfasis cooperativo generado al finalizar la fase, ya que promovía la “socialización de los hallazgos posibilitando la coevaluación y confrontación de saberes” como lo plantea Colomer y Camps (1996, p. 99), dónde el mediador enriquecía la sesión, y superaba ampliamente la mera solución de preguntas entre los actores.

Fase de Evaluación: Como parte del proceso de recolección de información que permitiera identificar progresos de los estudiantes, cada una de las fases contaba con una evaluación (ver anexo E) que consistía en la proyección de las estrategias de comprensión aprendidas en la UVA para la solución de preguntas de selección múltiple con única

respuesta basadas en cuestionarios usados en pruebas externas como (saber, olimpiadas del conocimiento y aprendamos) que indagaran sobre la comprensión a nivel inferencial como lo haría una prueba externa o al interior de las diferentes áreas.

Continuando con los procedimientos ejecutados para la planeación y construcción de la herramienta para cada fase de las UVA, se hizo necesario seleccionar el material interactivo de lectura y ejercitación, como mediadoras para la integración de estrategias de comprensión en el nivel inferencial, cabe resaltar la importancia del MEN con su portal contenidos para aprender y su micro sitio de dónde fue analizado, seleccionado y posteriormente utilizado el material interactivo para la construcción de las Unidades Virtuales de Aprendizaje.

El análisis y selección de los contenidos tuvo como eje fundamental obedecer a los rasgos generales de los textos que los estudiantes de básica primaria deben estar leyendo, en especial los del grado 5°. Ante esto, varios autores como Narvaja, Di Estefano y Pereira (2002), Carlino (2003), han insistido en la diferenciación de los textos que deben estar leyendo los estudiantes en cada nivel escolar, pero en la práctica de aula los docentes investigadores han encontrado que algunos tipos de texto aun cuando están en el grado 5° no son apropiados para estos estudiantes a pesar de estar planteados en los portales mencionados anteriormente para este grado específico; es por esta razón que fue necesario, analizar y seleccionar contenidos que pertenecen a otros grados como 3° o 4° de primaria para poder configurar las UVA en función de los objetivos de la implementación.

En relación a los textos usados, en la básica primaria se hizo evidente el predominio de las secuencias narrativas en los textos utilizados por los docentes como parte de su práctica de aula, lo que ha conllevado a pocas habilidades comprensivas de los estudiantes ante otras tipologías textuales, tanto en pruebas externas como cuando se ven enfrentados a textos referidos en otras áreas. Esta característica continuada en la institución llevó al equipo investigador a seleccionar contenidos interactivos que promovieran en cierto nivel los solapamientos de secuencias discursivas como lo plantean Revaz y Adam (1996) al hablar de productos discursivos mixtos con predominios de una tipología u otra.

De esta manera y atendiendo a la clasificación que adapta León (2003) se escogieron contenidos educativos digitales relacionados con la siguiente Tabla:

TABLA 6. *Clasificación de secuencias textuales.*

TIPOS DE SECUENCIAS BÁSICAS	FINALIDAD	COMPOSICIÓN DE LA ESTRUCTURA	GÉNEROS EN LOS QUE SE MANIFIESTAN
Narrativa	Informar de hechos y acciones que se desarrollan en el tiempo.	Introducción, compilación, evaluación-reacción, resolución y moralidad.	Parábola, chiste, noticia de sucesos, relato teatral, fábula, relato oral, relato histórico, cine, historieta, etc.
Descriptiva	Presentar las relaciones entre las cosas sin orden temporal-causal, sino según un orden jerárquico, regulado por la estructura de un léxico disponible.	Reflejar conceptos (o partes) y sus propiedades, cualidades y/o funciones, estableciendo relaciones de espacio, tiempo y/o de semejanza.	Múltiples actividades discursivas, prensa, publicidad, guías turísticas, catálogos comerciales, relatos, descripciones técnicas, instrucciones, memorias.
Argumentativa	Exponer las opiniones y rebatirlas con el fin	Premisas, argumentos y tesis.	Discurso judicial o político, anuncio publicitario, ensayo,

	de convencer, persuadir o hacer creer.		sermón, debate, crítica de espectáculos, artículo editorial.
Explicativa	Mostrar las relaciones causales que relacionan los hechos o las palabras.	Preguntas del tipo ¿por qué? Acompañadas de la respuesta (porque) y de una evaluación.	Textos del ámbito académico, folletos explicativos, circulares de instituciones.
Conversacional- dialogal	Preguntar, prometer, agradecer, excusarse.	Serie de intervenciones de dos o más interlocutores.	Teatro, coloquio, entrevista, interrogatorio, etc.

Fuente: Clasificación de secuencias textuales de Adam y Revaz, adaptada por León (2003, p. 158))

Con la anterior clasificación de secuencias textuales se pudo deducir entonces, que los materiales utilizados no respondían a esquemas fijos ni de construcción ni de uso, permitiendo como herramienta mediadora, ir ajustando paulatinamente el nivel de dificultad, no con base en los contenidos propuestos para el grado 5° sino a los progresos de comprensión de cada uno de los estudiantes, permitiendo al docente analizar la manera en que los estudiantes abordan diversas tipologías textuales a partir de la solución de problemas cotidianos en los actos discursivos.

La propuesta que se planteó entonces, fue realizar la selección y reorganización de contenidos de los grados 3°, 4° y 5° de primaria presentes en el portal de MEN que respondieran a las secuencias discursivas mencionadas anteriormente sin privilegiar ninguna, buscando un eje común, que fueran contenidos relacionados con situaciones comunicativas

reales de los estudiantes de la básica primaria y que se circunscribieran en el ámbito escolar apoyando a las otras áreas del conocimiento.

Después de analizar y seleccionar los contenidos interactivos se construyó un micro currículum, entendiendo este como herramienta de trabajo para los docentes en la que se pusieran de manifiesto los recursos materiales y las bases conceptuales para la práctica educativa, con el fin de organizarla y aportar soluciones a diversos problemas que se pudieran derivar de estas acciones. Se centró en todos aquellos elementos teóricos relevantes para la intervención educativa partiendo de las necesidades propias del contexto; a la luz de lo que plantea (Stenhouse, 1987). Así, el diseño curricular que se planteó para esta intervención fue definido como una alternativa que quedó abierta a la revisión crítica, para que pudiera ser traducida efectivamente a la práctica de aula ya que se partió de la hipótesis de que lo planteado era conveniente para el desarrollo y alcance de los objetivos de la presente investigación.

Todo currículum plantea modelos de los que se parte para su construcción, pero, a decir verdad, lo importante en este caso fue plantear claramente los objetivos o fines que se deseaban lograr y los pasos que se darían para alcanzarlos, ya que a partir de estas premisas se elegían los contenidos y posteriores estrategias. De manera simple, los currículos para los propósitos de la intervención estuvieron enmarcados bajo la estructura (Objetivos, contenidos, estrategias) que configuraron la propuesta curricular que sustenta la construcción de cada UVA desde la mirada de (Duschl y Gitomer, 1996) quienes ponen de manifiesto que la base de la enseñanza tendrá su eje en lo que se pretende hacer en clase, y los porqués de esas acciones buscando poner en primer plano los propósitos perseguidos sobre la mera instrucción. De esta manera, es importante resaltar que la propuesta de intervención mediada por las Unidades Virtuales de Aprendizaje, al ser una propuesta de carácter institucional está enmarcada dentro de los criterios establecidos desde las propuestas pedagógicas para cada periodo académico, en el caso particular, la I.E Alfredo Cock Arango propone Unidades de aprendizaje como núcleos de contenido, lo que ya presume un presupuesto didáctico y metodológico propios del área de humanidades lengua castellana; por tal razón y como estrategia pensada para el trabajo extra clase, que favoreciera el trabajo autónomo y que brindara herramientas para la lectura comprensiva a nivel inferencial se hizo indispensable la creación de un currículum por cada UVA, que tuviera en cuenta todos los elementos con los

que cuentan las instituciones educativas para la planeación de sus actividades académicas; en consonancia con los parámetros establecidos por el MEN, acerca de lo que “todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2017).

A partir de lo mencionado anteriormente se planteó el siguiente modelo:

Título de la Unidad Virtual de Aprendizaje: se propuso a partir del tipo de inferencia en el que se haría hincapié durante las fases de aclaración y aplicación; resaltando que esta división es estrictamente metodológica pues según Martínez (2002) “las diferentes categorías se presentan de manera simultánea en la construcción de cualquier discurso” (p. 155).

Contexto significativo: pensado como el conjunto de situaciones cotidianas en las que es posible utilizar de manera efectiva cualquier tipo de discurso (Marilu y Romero, 1997), ya que como lo plantean, las circunstancias sociales y el entorno son variables importantes que interactúan con los patrones y características individuales, para promover el aprendizaje y el razonamiento. La elección de los contextos se convirtió entonces, en la posibilidad de que la actividad planteada se hiciera auténtica y por ende más fácil de interiorizar.

En este momento, mucha de la responsabilidad recayó en el profesor, puesto que debía tener siempre presente que el aprendizaje de algo nuevo siempre se producía con mayor efectividad en un contexto de interés para el estudiante, y que era más favorable si se hacía en un ambiente de cooperación donde vieran que las ganancias individuales siempre serían traducidas en ganancias para el grupo al que pertenecían. En este punto, el valor lo cobró el estudiante en cuanto vio el aprendizaje como una red de razonamientos que afectaban el entorno y la sociedad; así, entre estas dos acciones (profesor-estudiante) se fortaleció la percepción de que la enseñanza en el contexto del mundo concreto, le daba valor real a todo conocimiento en todas las situaciones; En consecuencia, como lo muestra Marilu y Romero (1997) este contexto significativo ofreció la oportunidad para que los estudiantes especularan, exploraran, criticaran, justificara y se alentara al estudiante a usar su discurso con fines explicativos de su comprensión.

Unidad de aprendizaje (periodo académico): vista como una secuencia de actividades organizadas en torno a un eje, tuvo en cuenta según la Institución Educativa, el conjunto de temáticas abordadas durante el periodo haciendo especial énfasis en la temporalización (10

semanas académicas o el equivalente a un periodo), y la coherencia entre cada una de las unidades pensadas como una secuencia de enseñanza completa, es decir, partió del establecimiento de un objetivo de aprendizaje hasta llegar a la verificación del logro de ese aprendizaje, buscando agrupar lo que en años anteriores se venía trabajando de manera fragmentada como temas, en núcleos de aprendizaje tratando de llegar al punto de crear Unidades transversales para disminuir la atomización de saberes siguiendo este modelo:

- aprendizajes esperados
- actividades y estrategias metodológicas
- medios y materiales
- duración, cronograma
- indicadores de evaluación

Cada periodo cuenta con aproximadamente 4 Unidades de Aprendizaje que, en el caso particular de la construcción de las UVA, se tuvieron en cuenta algunas del tercer y cuarto periodo en el grado 5°, por encontrarse ubicados en el tiempo establecido para el logro del segundo objetivo de esta investigación (semestre B 2017) y por tener coherencia con el propósito de la misma así:

- La comunicación en diferentes medios
- ¿Qué es lo lírico y lo dramático?
- Como una novela

Objetivo de enseñanza: estuvieron contruidos como parte de la estrategia de intervención a partir del análisis de diferentes documentos institucionales que arrojaron bajos niveles de comprensión lectora específicamente en el nivel inferencial.

Como objetivos de enseñanza estuvo principalmente brindar estrategias de pre, co y post lectura como lo plantea Solé (1992) que le permitieran al estudiante de grado 5° leer y comprender en las categorías genéricas, enunciativas y textuales como lo plantea Martínez (2002) pertenecientes al nivel inferencial y que se constituyeron en debilidades institucionales.

De esta manera lo que se buscó fue brindar herramientas para la identificación de las tipologías textuales, paratextualidad, enunciador- enunciatario, situación de enunciación, contextualización, recuperación léxica, marcas textuales, relaciones analógicas y referenciales, marcadores y conectores, relación causa efecto y planteamiento de hipótesis,

relaciones macroestructurales, titulación, palabras clave, idea principal y secuenciación como principales objetivos de enseñanza y ejes fundamentales del proceso docente dentro de la lógica de la asignatura, guardando las proporciones para este grado de primaria; permitiendo a los alumnos la adquisición de conocimientos y habilidades que contribuyeran al fortalecimiento de su proceso creativo atendiendo así a una doble función; instructiva y educativa.

Objetivo de aprendizaje: Estuvo pensado como parte de la estrategia de intervención, con un grado de importancia igual al de los objetivos de enseñanza, con este se pretendió que el estudiante desarrollara habilidades metacognitivas para relacionarse con los textos y evidenciara como estos se relacionaban con el entorno.

Cada uno de los objetivos de aprendizaje estuvo mediado por su trabajo autónomo, pero a su vez estimulado por el docente desde lo que plantea Monereo (1990), cuando hace referencia a que cada estrategia pensada por el docente debe tener como propósito fundamental facilitar la asimilación de la información que le llega de manera externa al sujeto; de esta manera cada uno de estos objetivos atendieron a una habilidad en particular, mientras las UVA y el docente como elementos mediadores estarían encargados de motivar en el estudiante el empleo de estrategias para su alcance.

Derecho básico de aprendizaje (DBA): Según el ministerio de educación nacional están pensados como “un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, de manera intrínseca permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (MEN, 2017, p. 4). Por su parte, para los docentes investigadores, los DBA fueron los ejes en los que se soportó la intervención, ya que se usaron como una conjunción entre conocimientos, habilidades y actitudes que, atadas a un contexto significativo potenciaron las habilidades para usar los aprendizajes en situaciones reales y cotidianas, que se vieron reflejadas en la comprensión y en la forma de leer el mundo que los rodeaba.

Cada una de las UVA según los objetivos de enseñanza y aprendizaje estuvieron soportados en los Derechos Básicos de Aprendizaje que mejor se adaptaran a las evidencias de aprendizaje que se proponían, teniendo en cuenta como se dijo en el texto relacionado con la selección de los materiales (la selección no corresponde a el grado de escolaridad) si no que estuvo sujeto a los objetivos perseguidos.

Competencia: Entendida como la convergencia de conocimientos, habilidades, actitudes y valores puestos al servicio de una acción particular en un espacio específico, se retomaron las directrices del MEN en este sentido, para brindar una formación integral que se enfocara no solo en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de la mayor cantidad de potencialidades posibles en el estudiante; de esta manera el micro currículo estimuló entonces, la competencia comunicativa y el proceso lector por considerarlos una de las herramientas más relevantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que su carácter transversal implicaba efectos colaterales positivos, aplicables a todas las áreas del conocimiento, además de estar anualmente evaluada desde las pruebas externas e internas que el MEN y la Institución vienen implementando.

Componente: Para la construcción del micro currículo se tuvieron en cuenta los componentes, también conocidos como dimensiones que, evaluados por el MEN en las pruebas Saber de lenguaje; estuvieron articulados con los DBA establecidos por cada UVA y que dependieron de los objetivos tanto de aprendizaje como de enseñanza. Las pruebas Saber para los grados tercero y quinto grado de básica primaria plantean el componente pragmático, semántico y sintáctico (ICFES, 2012, p. 19) siendo estos transversales a las competencias evaluadas (lectura y escritura); en este sentido cada componente planteó unas afirmaciones o evidencias útiles al docente como instrumento de análisis de los grados así:

Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.

Evidencia: recupera información implícita contenida en el texto, identifica el sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.

Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

Evidencia: Identifica la estructura implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.

Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Evidencia: Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.

Estándares básicos de competencia: Están pensados como los referentes comunes que revelan los niveles de calidad a los que deben acceder todos los niños, niñas y jóvenes del país, el MEN los ha desarrollado de una manera clara y de acceso público, para que evidencie “si un estudiante, una institución o un sistema educativo en su conjunto cumplen con los referentes básicos de calidad” (MEN, 2005); fueron seleccionados en cada micro currículo, como apoyo al desarrollo de la UVA y como instrumento que permitiera un desarrollo integrado y gradual a lo largo de las unidades, por estar expresados como secuencias con grados de complejidad crecientes, y agrupados por grados, permitiendo establecer una coherencia entre lo que pretendíamos como docentes investigadores, lo que requería el estudiante y lo que pretendía la institución.

Evaluación: Como parte del cierre, cada Uva tenía una serie de preguntas que hacían parte de una selección estructurada de pruebas externas que habían sido liberadas y aplicadas en años anteriores, y que cumplían la función de verificar los progresos de cada estudiante en cuanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el nivel inferencial. Su análisis generó mediciones y valoraciones cuantitativas que serían contrastadas con el seguimiento hecho a cada estudiante en el desarrollo de la Unidad Virtual; cada evaluación sumativa tendría 12 preguntas relacionadas con los temas desarrollados en las diferentes fases que constituían la unidad trabajada.

La evaluación se tuvo en cuenta de manera formativa, ya que, estas permitieron como dicen Monereo, Castello, Clariana , Palma, y Pérez, 1999):

- Reactivar o consolidar habilidades o conocimientos previos necesarios antes de introducir nueva materia.
- Centrar la atención en los aspectos más importantes de la materia.
- Incentivar las estrategias de aprendizaje activo.
- Ofrecer oportunidades a los estudiantes para practicar sus habilidades y consolidar el aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a controlar su propio progreso y desarrollar las capacidades de autoevaluación.

- Orientar en la toma de decisiones sobre las siguientes actividades de instrucción o aprendizaje para aumentar su dominio.
- Ayudar a los estudiantes a sentir que han alcanzado un objetivo (pp. 112-115)

Esta evaluación permitió analizar qué conceptos eran necesarios reforzar en la siguiente unidad, para poder alcanzar el objetivo de aportar al fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial. “es, por lo tanto, una evaluación planteada básicamente con el fin de poder ir tomando, de forma fundamental, las decisiones que se consideren necesarias para readaptar los componentes del proceso educativo a las competencias que se pretenden”. (Grau y Gómez, 2010 p. 26). Estas evaluaciones se crearon utilizando un formulario de Google, que permitiera ir tabulando la información, y así ir analizando los progresos en los procesos lectores de cada estudiante después de la implementación de la UVA.

3.3.3. Tercer Momento Metodológico.

El tercer momento metodológico fue la implementación, esta se ejecutó en dos momentos establecidos en sesiones de 120 minutos distribuidas en 2 días a la semana así:

Momento 1.

- Aplicación de la prueba de entrada
- Duración: 60 minutos equivalente a ½ sesión

La prueba de entrada fue aplicada dentro de la clase de lengua castellana, fue presentada a los estudiantes del grado 5-1 como parte del diagnóstico que permitiría establecer las categorías del nivel inferencial en que los estudiantes tenían más dificultades, ya que las pruebas externas arrojaban ya, bajos desempeños en la comprensión lectora en el nivel inferencial; estos dos resultados fueron posteriormente relacionados con la prueba de caracterización aplicada por el programa PTA que a su vez confirmó los bajos resultados en este nivel y que además contribuyó a la posterior elección de los contenidos que constituirían las Unidades Virtuales de Aprendizaje.

La prueba fue construida a partir de la elección de 15 preguntas de selección múltiple usadas en pruebas externas que evaluaban específicamente el nivel inferencial de comprensión. El resultado obtenido de esta prueba fue la base de selección para la muestra de 8 estudiantes que fueron intervenidos con el programa. El número de preguntas

seleccionado se ajusta a los porcentajes usados por el ICFES en este nivel para evaluar a los estudiantes de grado 5°.

Momento 2

- Implementación de 3 Unidades Virtuales de Aprendizaje
- Duración: 15 sesiones

Como fue mencionado anteriormente una sesión es asumida como dos encuentros semanales de 60 minutos cada uno, para un total de 120 minutos por sesión semanal, el trabajo con estudiantes se ejecutó en jornada extra de 12:15 m. A 1:15 p.m. buscando que el programa funcionara como complemento a la jornada escolar además de tener disponibilidad total de la sala de sistemas.

La primera sesión de trabajo se llevó a cabo en la semana del 10 y 11 de agosto del 2017 con el grupo muestra de 8 estudiantes, cada una de las sesiones se desarrolló sin contratiempos buscando continuidad en las semanas exceptuando la semana de receso estudiantil en el mes de octubre.

A continuación, se describe la implementación de la sesión 1 de la UVA 1 incluyendo objetivos, actividades, propuestas y recursos necesarios: (para visualizar las demás sesiones ver anexo F)

UVA 1 “la comunicación en la vida diaria”

Objetivo de enseñanza:

- Proporcionar al estudiante herramientas que le permitan identificar el tipo de texto, su función según la intención comunicativa y hacer predicciones.

TABLA 7. Sesión 1 de la implementación

Fuente: (elaboración propia)

Objetivo de aprendizaje:

- Transmitir un mensaje mediante un texto apropiado
- Comunicar un mensaje usando imágenes
- Difundir información de forma efectiva

<p>Sesión 1 Familiarización con la herramienta – El dialogo</p> <p>Categoría: enunciativa</p> <p>Objetivo: Reconocer los iconos y el recorrido que debe hacer el estudiante para el uso de la plataforma.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de gustos, tendencias y patrones asociados a los hábitos de lectura - Identificar los elementos que intervienen en un acto comunicativo 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Recorrido por los diferentes íconos que hacen parte de la plataforma y exploración de la plataforma para familiarizarse con cada uno de los pasos de ingreso y manejo de los contenidos.</p> <p>Cuestionario google docs. para establecer patrones y hábitos de lectura.</p> <p>Solución de preguntas relacionadas con video para identificar los roles participantes en un acto comunicativo</p> <p>Sopa de letras interactivo</p> <p>Actividad de lectura y escucha que permite la identificación de los signos en la escritura que indican la voz de un actor en el acto comunicativo</p>	<p>Presentación dinámica que explica los elementos constitutivos de un dialogo</p>	<p>Modelo de dialogo usando una de las situaciones propuestas por la actividad (lectura y escucha)</p> <p>Actividad interactiva para la elección del contexto comunicativo y reconstrucción de un dialogo con base en este usando lo visto en la sesión.</p>
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

3.4. Técnicas de recolección de la información

La técnica utilizada en la implementación de las UVA fue la observación participante, ya que como dice Marshall y Rossman (1989) “Las observaciones facultan al observador a describir situaciones existentes usando los cinco sentidos, proporcionando una "fotografía escrita" de la situación en estudio" (p. 79). Esto, a la luz de nuestra labor docente está ligado a la investigación acción educativa, ya que como nos dice Herreras (1984) “Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda” (p. 29); Lo que conlleva a entender la acción docente bajo la integración de la reflexión y el trabajo intelectual en pro del análisis de cada una de las experiencias que se ejecutan en el aula, como

un elemento primordial de lo que compone la actividad educativa. Así, según el autor, los problemas guían la acción en el aula, de esta manera lo fundamental en la investigación – acción fue la reflexión que el docente investigador hizo de su práctica, no buscando únicamente la resolución de los problemas identificados, si no preparando el camino para que otros docentes al igual que él reflexionen sobre sus propias prácticas, lo que conlleve a introducir mejoras progresivas en el entorno escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, la técnica seleccionada para el trabajo investigativo buscó resignificar la reflexión académica acerca de la comprensión lectora en el nivel inferencial, y esto solo se puede lograr a partir de la observación participante y utilizando como instrumento el diario del profesor (ver anexo G), retomado de la propuesta de Porlán y Martín (2000).

Estos autores proponen para la ejecución del diario dos fases:

Fase de descripción: corresponde al registro de impresiones, basado en un plan determinado de búsqueda, que se realiza durante la jornada y que se sistematiza en un tiempo posterior a esta.

Los autores sugieren el siguiente esquema que fue adoptado en la investigación:

- Descripción general de la clase: organización y distribución de la jornada.
- Descripción pormenorizada de una o varias actividades.
- ¿Qué hace el profesor durante su desarrollo?
- ¿Qué hacen los estudiantes?
- Acontecimientos más significativos durante su desarrollo: tipos de conductas, frases textuales (de profesores y estudiantes).
- Descripción de conflictos (si los hubo) entre los estudiantes y, entre los estudiantes y el profesor.
- Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades.

Fase de descripción y análisis: en esta nueva fase, se incorporó un cierto grado de diferenciación entre lo que se describió en la fase anterior y el análisis sistemático posterior a la descripción. Este análisis, proponen los autores, debe referirse a todos aquellos acontecimientos que enriquecieron la búsqueda del objetivo, los patrones de convergencia y asuntos relacionados directamente con el objeto de estudio.

3.5. Análisis de los datos

El análisis de los datos se dio por pasos o fases como no los dicen: Álvarez-Gayou, Miles, Huberman y Rubin (1995)

La primera fase fue la obtención de la información que se dio por medio de la planeación y ejecución de la intervención de las unidades virtuales de aprendizaje.

La segunda fue realizar la transcripción de la información teniendo en cuenta el formato del diario del profesor. (Ver Anexo H).

Posteriormente se realizó la codificación de la información por medio de una matriz de análisis, que se dividió en cuatro columnas. En la primera columna se encuentran 4 *pre categorías* que surgieron de los objetivos y de la temática general de la investigación, estas fueron: *unidades virtuales de aprendizaje, enseñanza, lectura y estrategia*; a cada uno de ellas se les asignó un color para identificarlas, y poder subrayarlas con ese mismo color en los diarios del profesor. Luego se hizo lectura de cada una de los diarios del profesor, se seleccionaron ideas o frases textuales que se relacionaban con la pre categoría y se le asignó un código el cual hace referencia al lugar de donde se obtuvo la información. Los códigos fueron los siguientes:

- Los diarios del profesor de cada intervención tienen los siguientes códigos:

DP (diario del profesor)

S (número de sesión)

EXPL (fase de exploración)

ACLA (fase de aclaración)

APLI (fase de aplicación)

(descripción general (1), descripción de actividades (2), que hace el profesor (3), que hace el estudiante (4), acontecimientos significativos (5), descripción de conflictos (6), reflexiones (7),

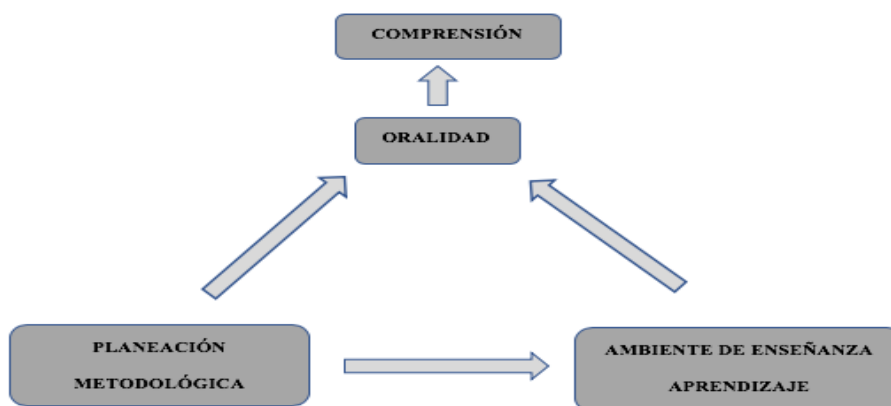
- DPpd: diario del profesor de la prueba diagnóstica.
- DPpp: diario del profesor pruebas de progreso.
- Dpcu: diario del profesor construcción de las unidades virtuales de aprendizaje.
- D (): Los docentes investigadores se codificaron con los números 1-2
- E (): Los estudiantes se codificaron con los números del 1 al 8

Toda esta información codificada se le llamo unidades de sentido; estas se colocaron en la segunda columna. Posteriormente, las unidades de sentido se leían para relacionar los términos entre importantes y que se relacionaban entre sí o que se repetían en cada pre categoría, para realizar una interpretación y llegar a unas *ideas clave* que se escribieron en la tercera columna. Por último, se realizó una lectura de esas ideas clave de donde emergieron categorías de análisis que se ubicaron en la cuarta columna, tal como se puede evidenciar en la siguiente imagen:

Precategoría	Unidad de sentido	Ideas clave	Categoría de análisis
Unidades virtuales de aprendizaje	<p>"E (4) profe, esto está muy bueno, ¿quién lo hizo?" DC1S5EXP</p> <p>"E (8) en clase a mí me regañan mucho, yo no me estoy quieto. ¿cierto que acá me estoy portando bien?" DP1S5EXP</p> <p>"en ningún momento se debe parar la actividad para pedir silencio, se notan comodos recostados sobre la mesa frente a la pantalla" DP1S5ACL</p> <p>"E (7,1,3) profe, a mí no me sale eso que está <u>copstrando</u>" DC1S5API</p> <p>"Los estudiantes seleccionados se encuentran muy entusiasmados con la sesión de esta semana ya que en sus casas estuvieron mirando las actividades y les parece muy llamativas y muy fáciles de desarrollar".DP2S1EXPL</p> <p>"E(8) olvidó la memoria ante lo cual el E(1)uno tuvo que guardarle el archivo en su computador.DP2S1EXPL</p> <p>"E(3,1,6) ya han ingresado la memoria al computador y ejecutado el programa."DP2 S4EXPL</p> <p>"E (6) No puede comprender la instrucción al igual que el estudiante (1) a lo que se puede deducir que toda instrucción escrita en la UVA debe estar también de manera oral o en audí."DP2S4ACL</p>	<p>El ambiente de aprendizaje que se genera alrededor de las UVA es propicio, los estudiantes se sienten tranquilos y los problemas de disciplina disminuyen. (R = AdeA)</p> <p>Los estudiantes se ven enfrentados a la auto regulación, se sienten ansiosos y quieren realizar todo, sin esperar la instrucción, inicialmente cuesta trabajo para ambos actores puesto que no siguen instrucciones.(A= audre)</p> <p>Se genera un ambiente de cooperativismo, los estudiantes son solidarios ante las dificultades de sus compañeros</p>	<p>Ambiente de aprendizaje</p> <p>Autoregulación</p> <p>Motivación</p> <p>Habilidades del pensamiento</p>

Fuente: (elaboración propia)

Después de realizar la matriz de análisis emergieron las categorías que describiremos a continuación; estas se analizaron, se jerarquizaron y se realizó la siguiente red que fue la columna vertebral para los resultados, las conclusiones y las recomendaciones del proyecto investigativo



CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Análisis y resultados.

Como parte del proceso investigativo, y tomando como como fuente el diario del profesor, se pasa al análisis de los resultados a partir de las siguientes categorías y subcategorías:

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Planeación Metodológica	El maestro y centros de interés.
Ambiente de Enseñanza Aprendizaje	Trabajo autónomo y motivación.
Oralidad	Habilidades del pensamiento, estrategias de lectura y comprensión.

Las categorías y las subcategorías se sustentan en el registro de las voces y las reflexiones de los estudiantes y docentes a lo largo de la implementación, también tienen que ver con la teoría tratada. Con lo anterior, el análisis se realizó mediante la triangulación de los datos. A continuación, las reflexiones y resultados de este proceso:

El acto de enseñar y aprender representa una posibilidad de dialogo entre lo que se sabe y la utilidad de ese conocimiento, requiere de parte de quien enseña conocer muy bien el objeto de conocimiento y, sobre todo, tener conciencia de quien aprende y como lo hace, porque en esa medida es posible determinar unos objetivos que sean alcanzables y significativos.

El ambiente de enseñanza aprendizaje en el aula tradicional está enmarcado por factores que determinan y en cierta medida afectan el desarrollo natural del pensamiento, elementos como el tiempo, los contenidos estandarizados y la evaluación sumativa vuelven aún más complejo el acto de aprender y esto se evidenció en reflexiones suscitadas después de la implementación, donde la maestra investigadora Gómez habla de que “el tiempo siempre juega en contra de los objetivos propuestos, aunque la conducta y la disposición de los estudiantes ayuda mucho al logro y desarrollo de estos, siempre hace falta tiempo” (Gómez, 2018, DP2 p. 6), además el concepto que tienen los estudiantes de evaluación les genera malestar, tal como se pudo evidenciar en el siguiente comentario: E (2,3,5,7,8) “ante

la noticia de una evaluación, dicen que eso es lo malo de las clases con los profes, que siempre hay evaluaciones”

Lo anterior, hace que la experiencia docente atraviese por una crisis que está enmarcada por el afán de cumplir con los patrones establecidos en términos de resultados, por ende se plantean muchas actividades, dejando en evidencia el ejercicio investigativo, la importancia de minimizar el número de actividades; ya que como lo dice el maestro investigador Díaz “el tiempo es muy corto para desarrollar todas las actividades, yo creería que hay que modificar la cantidad para que no tengamos que correr”. (Díaz, 2018, DP5, p. 10).

En algunas ocasiones, nuestro objetivo de enseñanza se desvanece por la necesidad de cumplir con las temáticas, lo que ha empobrecido el acto de enseñar, la atención y la motivación de quien aprende, puesto que se ha olvidado sistemáticamente que el actor principal del proceso educativo es el estudiante y sus intereses. Esto se pudo evidenciar en una reflexión dada por uno de los maestros investigadores en la que dice: “esta sesión deja en evidencia que los estudiantes ante situaciones o contenidos que no pertenecen a su contexto se les dificulta identificar el emisor” (Díaz, 2018, DP6-7, p. 17).

De esta manera se vuelve esencial la planificación con sentido, donde cobre validez los anhelos, ambiciones y contextos de aquellos que están en el proceso de aprendizaje.

Cuando se plantea una planeación con sentido, se hace desde la mirada del estudiante, donde es él, quien por medio de sus saberes previos genera los contenidos desde los cuales el docente puede proponer los objetivos de enseñanza; esto se concluyó a partir de la ejecución de la fase de exploración en la que la docente Gómez afirmó que: “sería conveniente planear ejercicios en pro de responder a preguntas que se generan en la fase de exploración, más importante aún es plantear en la fase de exploración situaciones que cuestionen a los estudiantes con su rol y con el medio en el que habita” (Gómez, 2018, DP4, p. 9), puesto que, en la medida que los contenidos sean significativos para ellos les facilitará el aprendizaje “E (2) ¿profe, esto está muy fácil cierto?”

En este orden de ideas, la planeación con sentido requiere que las sesiones de aprendizaje estén estructuradas en fases, que permitan el recorrido natural desde lo que se sabe (fase de exploración) para introducir nuevos conocimientos (fase de aclaración), lo que permita luego darles sentido, al ponerlos en uso en una situación real (fase de

aplicación). De esta manera, como se ha mencionado antes, para los maestros investigadores “Las fases de exploración han sido una buena herramienta para que los estudiantes desde su experiencia logren acercarse a los conceptos. Es evidente que necesitan la orientación del docente, pero si se hace de manera sistemática al pasar a grados superiores habrán avanzado mucho en su capacidad para aprender de manera autónoma”.

Al analizar esto, se puede decir que la fase de exploración es vital en el proceso, puesto que genera la motivación necesaria y capta el interés de los estudiantes, como se evidencia en el estudiante E(6) “profe, a mí ni hambre me da, esta hora se va volando y a mí me gusta mucho esos animados son muy chéveres”; ya que permite vincular problemas cotidianos que se solucionan a través de los nuevos aprendizajes; por ende, debe ser muy bien pensada y planeada para que logre el objetivo de indagar y extraer todos los conocimientos que traen los estudiantes de sus actividades diarias.

La fase de exploración, que a este término ha captado la atención y el interés del estudiante se ve enriquecida cuando influenciados por el docente o los contenidos, propicia el dialogo entre los saberes previos y las visiones de mundo de los compañeros de clase, como se puede evidenciar en el siguiente dialogo:

(D1) “Pregunta a los estudiantes si han escuchado la palabra formulario, que saben acerca del tema, en que situaciones han llenado o han visto llenar formularios”

DP4S3EXPLO

E(7) “cuando nos matriculamos a fin de año profe, mi mamá llena unas hojas ahí con nuestros datos... ¿eso es un formulario?”

E(1) “puesss claro, no ve que la profe dijo la otra vez que esas hojas donde ponemos nuestros datos son formularios...”

Porque en esa relación dialógica, de manera natural se van dando respuesta a inquietudes que surgen, o aclarando vacíos conceptuales, dando paso así a las siguientes fases. Esta estructura, permite que el docente tenga en cuenta diferentes medios de aprendizaje como la decodificación, la escucha, la observación, entre otras, lo que justifica la necesidad de plantear una estrategia donde converjan diversos tipos de formato que faciliten el aprendizaje desde la diversidad. Así, nació la propuesta de Unidades Virtuales de Aprendizaje, debido a que possibilitaba el uso de contenidos existentes y la cercanía de los estudiantes con el entorno multimedia para dar respuesta a necesidades educativas evidenciadas en la institución.

La comprensión lectora como eje de la actividad escolar y punto de partida de este proyecto; demanda del docente, claridad en los objetivos de enseñanza y el método más apropiado para acercarlos al estudiante, lo que nos lleva nuevamente al campo de la planificación y las necesidades del educando. Pero en algunas oportunidades no es fácil la planificación en consonancia con los intereses y necesidades de los estudiantes, en la elaboración de las unidades virtuales se trató al máximo de enlazar esta triada: conocimientos-intereses-necesidades, pero para lograr el objetivo de mejorar el nivel inferencial, el material seleccionado debía ser muy preciso, y esto dificultó la búsqueda de los objetos virtuales de aprendizaje, ya que la mayoría del material estaba destinado a otros objetivos o manejaban los niveles de comprensión lectora unificados, por ende, se tuvo que tener presente los objetivos de manera clara y dotarlos de un propósito práctico para permitir la regulación del aprendizaje y crear así un ambiente de motivación.

Por consiguiente, es el docente quién por medio de la estrategia mediadora comparte el protagonismo en el ambiente de aprendizaje, puesto que, al ser consciente de la población atendida, le es posible construir un escenario con acciones encaminadas a producir cambios actitudinales y cognitivos; como se evidencia en las expresiones de los siguientes estudiantes:

E(8) “en clase, a mí me regañan mucho, yo no me estoy quieto. ¿Cierto que acá me estoy portando bien?”.

E(5,7) “el tiempo es muy poco para terminar, que no les gusta que quede empezado”

El trabajo realizado teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes desde la fase de exploración creó dinámicas alternativas de aprendizaje, en las cuales el educando se sintió parte del proceso como un actor protagonista lo que le generó confianza: E(6) “Profe que chimba que me hubiera escogido a mí para esta cosa”

Esta confianza estuvo determinada por la posibilidad de expresarse en el momento que se sintiera seguro y con capacidad de responder. Como se evidencia en estos dos apartados del diario del profesor:

D(2) “ver que los estudiantes en un principio se veían indecisos o temerosos frente a la participación y que poco a poco recuperan la confianza ya que no hay burlas, represiones o calificaciones es algo positivo” DP1S7EXPL

(D1) “el E(5) pide que lo dejen leer a él, lee con algunos errores de dicción pero en general lo hace bien” DP5S4ACLA

Como es visible, se trata de un ejercicio que se debe integrar a las dinámicas de clase de manera progresiva, la participación fue un resultado que se dio, producto de la inclusión de rutinas desde el lenguaje iconográfico, que el estudiante fue capaz de comprender y ejecutar como si fuera una instrucción generada desde el docente; el entorno virtual que se asemeja en estructura a la del aula tradicional “E(6) como si estuviéramos en una clase de verdad” buscaba que no fuera ajena a sus prácticas cotidianas de estudio. Pero no enmarcadas desde acciones disciplinarias del cuerpo, (la silla rígida, la mirada al mismo punto, la atención puesta en una sola voz, dentro de un espacio igualmente rígido) que habitualmente conduce al tedio y progresivamente a la disminución en los niveles de concentración. Así, la inclusión del entorno virtual permitió otra forma de acercarse al aprendizaje, donde los estudiantes adoptaron una nueva postura (más relajada) frente a la pantalla y como dice el maestro Díaz “deja mucha satisfacción que asombre a los estudiantes los contenidos y vean estas sesiones como irreales” (Díaz, 2018, DP1, p. 8), tanto así, que sin importar el cansancio producto de la jornada o de los compromisos que tenían, siempre estuvieron dispuestos a participar de las actividades: E(6) “profe, profe a mí ni hambre me da, esta hora se va volando y a mí me gusta mucho, estos animados son muy chéveres” DC2S5EXPL

Lo que indica alta motivación ante este ejercicio y compromiso por su proceso de aprendizaje, motivando de igual manera a los docentes, puesto que en la medida que se vean resultados, su labor se ve recompensada como se visualiza en los siguientes apartados de diario del profesor:

D(1) “estos muchachos responden tan bien que uno casi no siente el cansancio, ojalá así fueran en el salón” DP2S2ACLA

D(2) “la sesión de esta semana inicia de manera puntual a la 1:00 p.m. gracias a la buena disposición de los estudiantes que llegan antes de la hora citada para poder comenzar a tiempo” DP4S1EXP

D(1) “Al inicio de esta sesión se muestra un tanto eufóricos ya que mencionan haber visto y desarrollado varias actividades en la casa, que el fin de semana pasado se fueron muy entusiasmados y que por eso llegaron a la casa a continuar”. DP2S5EXPL

Uno de los inconvenientes que más se presenta en las aulas de clase está relacionado con el comportamiento, la falta de escucha y la ausencia de materiales de trabajo, lo que dificulta el alcance de los objetivos en términos de tiempo y de contenidos, la implementación de la estrategia de mediación dentro de sus alcances tenía como objetivo generar ambientes de autorregulación, respeto por el otro y respeto por el espacio de trabajo; los resultados se pudieron observar desde los inicios de la implementación, en ningún momento se tuvo que parar la actividad para pedir silencio, se notaron cómodos recostados sobre la mesa frente a la pantalla; ya que como mencionan los mismos estudiantes era tan agradable estar ahí, que los pactos de aula que normalmente nacen de una propuesta del docente, fueron ellos mismos los que lo exigieron para no se perdiera tiempo. Este hecho fue tan representativo, que, al no presentarse conflictos en las sesiones, los docentes investigadores eliminaron del diario del profesor la casilla relacionada con este aspecto. Se puede considerar entonces, que elementos como la participación, el comportamiento y las habilidades sociales se pueden desarrollar a partir de rutinas enriquecidas con un propósito y un interés de parte quien aprende: E(1) “pregunta el significado de las palabras físico y digital, pero antes de que el docente llegue a su puesto a responderle los E(8 y 7) le responden en un tono muy alto a su pregunta; a lo que el docente les da las gracias, pero les recomienda no responder tan duro, ya que parecía un regaño, a lo que dicen: ...perdón, es que a veces se nos olvida que aquí no se grita...” DP4S4EXPL.

Superado el inconveniente relacionado con el comportamiento y rodeados por una atmósfera de estudio más sana y respetuosa, da como resultado un espacio donde la fortaleza complementa la debilidad y no compite con ella, la solidaridad y el trabajo colaborativo emergen como un insumo más del ambiente de aprendizaje donde el estudiante adquiere habilidades sociales para reconocerse y reconocer al otro, aprender de manera autónoma y a través de sus compañeros:

E(6) “con NEE quién no decodifica usa a sus compañeros más cercanos para responder el formulario” DP1S5EXPL

E(2) “toma la iniciativa de leerle a su compañero más cercano y los otros lo siguen excepto E(6) que se queda en el puesto sin saber que hacer” DP6-7S4APLI.

El ánimo de parte de los compañeros juega un papel fundamental en la seguridad que deben desarrollar los estudiantes, este cuando proviene de parte de los pares ejerce más poder sobre sus desempeños.

Así, a la luz del trabajo colaborativo y el interés por desarrollar habilidades sociales es pertinente acercarnos a una condición presente en la I.E Alfredo Cock Arango; los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE. La propuesta de intervención aportó desde el uso de contenido multimedia a facilitar los aprendizajes, permitiendo que estudiantes que no han adquirido la habilidad para decodificar pudieran ver y oír los contenidos, además de la posibilidad de regresar a ellos las veces que lo consideraran necesario, acciones que son poco probables en el ambiente tradicional de la clase, como se puede observar en las intervenciones del estudiante E(6) que tiene necesidades educativas especiales:

E(6) “yo le cuento lo que escuché profé. Porque yo no leo usted sabe, si?”

DP2S5EXPL

E(6) “no participa de esta actividad, pero escucha atentamente lo que leen sus compañeros y transcribe lo que su compañero más cercano está escribiendo” DP6-

7S4ACL

Pensar en un ambiente de enseñanza aprendizaje adecuado implica, además de los factores ya mencionados la búsqueda de alternativas para la diversidad, como lo son los variados ritmos de aprendizaje, o las barreras físicas con las que llegan los niños y niñas a la institución; así, la versatilidad de las UVA fue un gran aporte como modelo y como guía en el desarrollo de habilidades como dice la maestra Gómez “los audios y videos son muy necesarios, viste que los solicitan? de una u otra manera los archivos multimedia modelan la situación mejor de lo que puede hacerlo el docente, al menos parece ser más atractivo, fíjate que hemos notado como logran reproducir con mucha fidelidad las lecturas después de haberlas escuchado en audio que cuando lo ha hecho el docente” (Gómez, 2018, DP6, p. 19).

La habilidad de leer entre líneas parte de la atención al detalle y el uso de unos saberes previos en función de una situación; cuando los contenidos presentes en la UVA tiene un contexto ligado a las experiencias de los estudiantes permite la movilización del pensamiento dejando ver su capacidad para comprender las situaciones en las que se

generan los actos comunicativos, el modelado presente en los videos o audios le permite al estudiante con dificultades de aprendizaje usar otros sentidos que favorecen sus procesos, y sus avances están determinados por otras formas de expresión diferentes a la escrita y que se ha constituido como única forma de evaluación. Como se visualiza en esta reflexión dada a partir de las pruebas de progreso:

E (6) “fue quien logró responder 2 de las preguntas en esta categoría, era un estudiante diagnosticado con NEE y que a pesar de estar en el grado 5° no había logrado la habilidad de decodificación, pero frente a los contenidos que estaban con audio o video siempre respondió de manera acertada, sus aportes fueron positivos, su motivación y actitud frente a la clase mejoró de manera notable lo que lleva a pensar que si todos los contenidos estuvieran con apoyo visual y (o) auditivo sus resultados hubiesen sido mejores, o si el modelo de evaluación se propone de manera diferente, si estuviera en juego la promoción de este estudiante por los resultados de esta prueba, este estudiante perdería con seguridad, si por el contrario revisamos nuevamente los diarios de campo podemos evidenciar muchos logros de este E (6) involucrados con sus capacidades especiales y no con los parámetros establecidos normalmente en el aula tradicional”

Todo lo anterior deja ver la necesidad de repensar la evaluación escrita como única forma de evidenciar los aprendizajes, ya que esta experiencia nos permitió ver que el interés del docente debe estar centrado en hacer seguimiento a los progresos y no a los resultados. La evaluación en términos de productos terminados ha creado en los estudiantes ambientes de estrés que deterioran notablemente su disposición frente al aprendizaje. Además que de nada sirven los resultados numéricos si después de esto no hay una estrategia de mejora; ante lo cual, la fase de aplicación propuso una evaluación integral donde el estudiante por medio de las actividades propuestas tuviera la oportunidad de usar en situaciones reales todos los contenidos de las fases anteriores, lo que desvió la atención del estudiante sobre la evaluación o la calificación y la centró en el uso consiente y útil de sus conocimientos en espacios colaborativos donde el docente tuvo que favorecer la oralidad como instrumento que interrogara y que diera cuenta de los procesos cognitivos que llevaban los estudiantes para comprender el mundo y su comunicación con este.

Aprender desde la experiencia de mediación de una herramienta virtual dejó en evidencia la capacidad innata del ser humano de autorregularse, de aprender de manera autónoma y de hacerlo de manera colectiva.

Así, la propuesta de intervención permitió que los docentes les apostaran a estas capacidades planeando movimientos estratégicos e intencionados que generaran el espacio propicio para que los conocimientos se desarrollaran de manera natural, generando estímulos que dotaran de sentido cada uno de los aprendizajes.

El ambiente de respeto y de participación generado, permitió de manera natural llegar a la solución de preguntas que surgieron en el curso de la sesiones, enriqueciendo las clases ya que las dinámicas giraron en torno al pensamiento y la reflexión desde la oralidad como herramienta para entender el mundo, fue muy interesante como por casualidad se pudo responder a unas inquietudes de los estudiantes a partir de un ejercicio que no estaba pensado para esto, este ejercicio permitió conectar ideas y referentes con los que conviven los estudiantes, lo malo es que fue un resultado casual y no causal.

E(2) inicia mencionando “pues, el título me habla de un parque de diversiones y las imágenes tienen juegos que uno ha montado” DP5S4EXP

E(6) “los caballitos, las canastas del fondo y las carpas son cosas que yo he visto en el parque cuando he ido con el grupo de apoyo; profe” DP5S4EXP

Hacer énfasis en lo oral como punto de partida, facilitó el uso del contexto inmediato y del discurso cotidiano para indicar que elementos explícitos e implícitos como (la entonación, los gestos o las señales) enriquecen y llenan de posibilidades el texto, permitiendo el paso a un nivel de complejidad mayor (*géneros secundarios*) cuando se analizaron y reconstruyeron varias tipologías textuales que aunque estaban relacionadas con la escritura contribuyeron a la categorización del género discursivo.

Todo lo anterior fue posible, por la cantidad de estudiantes que facilitó el trabajo personalizado y esto permitió escuchar las voces de todos, este espacio posibilitó aprender del otro, al docente le permitió conocer las estrategias que utilizaba el estudiante para llegar a la solución de un problema y al socializarlo nutrir las posibilidades de los otros.

Generar el espacio de socialización luego de cada actividad para que los estudiantes enunciaran sus percepciones, puntos de vista y conclusiones les daba la posibilidad de explicar con sus palabras lo que comprendían, dando así pistas al docente del grado de

comprensión al que llegaban, y compararlo con las respuestas de sus compañeros les permitía a ellos validar o corregir sus respuestas de manera autónoma lo que sugiere cambios en la manera cómo perciben el proceso de aprendizaje.

Así, la oralidad se constituyó en el punto de partida para indagar sobre el proceso lector y sus diferentes niveles de comprensión; donde se pudo identificar que los estudiantes comprenden lo que leen en la medida que estas lecturas están relacionadas con su contexto, y que una de las barreras de comprensión, está relacionada con la incapacidad de usar sus conocimientos previos debido a la descontextualización de las temáticas, sumado a las pocas habilidades para leer otras tipologías textuales diferentes a las narrativas. Entonces, la propuesta de intervención permitió el uso consiente de contenidos con temáticas relacionadas al entorno inmediato buscando favorecer el uso de los presaberes para construir inferencias de tipo genérico, lo que permitió avanzar de manera progresiva en las otras categorías del nivel inferencial como lo son las enunciativas y las textuales.

Permitir que los estudiantes-lectores tuvieran la posibilidad de leer y escuchar, repetir e ir al inicio y compartir sus resultados de manera oral en el primer contenido El dialogo, les generó un ambiente de confianza, y de motivación que dio paso a otras posibilidades de interacción con la herramienta y con sus compañeros, la disposición del contenido en fases que se articulaban de manera solapada en tres fases que han sido fortalecidas en el aula facilitó la revisión del material incluso por fuera de la sesión y en espacios diferentes al escolar, llevó a que los estudiantes de manera autónoma avanzaran en aquellos aspectos que le causaron dificultad. Contenidos como La entrevista y El formulario fueron claves para mostrar de qué manera la oralidad se transforma en un texto que al registrarse funciona como fuente de información poniendo en evidencia la necesidad de una transición entre los géneros primarios y los secundarios; de esta manera se llegó a un grado de complejidad más alto con La infografía, la noticia y la publicidad que se preocupó por develar la estructura que los diferencia, sus posibilidades de uso y las intenciones comunicativas dejando un indicio para la UVA 2 que rescata lo enunciativo como elemento primordial en las bases discursivas.

Aprender en la escuela es una actividad que está mediada por la lectura, lo que implica el uso de ciertas habilidades de pensamiento que están relacionadas con la comprensión a nivel inferencial; así, las Unidades Virtuales de Aprendizaje desde cada una de sus

actividades, aportaron al uso y fortalecimiento de estrategias de lectura relacionadas con la habilidad de observar y recordar lo que permitió evidenciar el desarrollo en las categorías enunciativas y genéricas.

La barrera para comprender en su totalidad los textos propuestos en el aula, y con los que se mide esta competencia por parte del ICFES, tiende a estar relacionada a la poca habilidad para realizar inferencias durante los diferentes usos que tiene el lenguaje, lo que ha provocado un aumento en las dificultades para comprender y aprender a través del texto escrito, dejando ver una estrecha relación entre inferencia, comprensión y aprendizaje.

De esta manera las imágenes se constituyeron en la herramienta esencial para desarrollar la observación, el uso de este recurso de manera recurrente fue un ingrediente esencial para mejorar procesos de lectura en el nivel inferencial, ya que estas les proporcionaron los elementos necesarios para predecir y concluir las intenciones de un texto como se puede observar en las siguientes expresiones:

E(2) “pues, el título me habla de un parque de diversiones y las imágenes tiene juegos que uno ha montado”. DP5S4EXP

E(6) “los caballitos, las canastas del fondo y la carpa son cosas que yo he visto en el parque cuando he ido con los del grupo de apoyo profe”. DP5S4EXP

E (4) “¿yo digo profe que la 1 es la correcta porque son las cosas que uno ve en el parque cierto? La dos que bobada” DC5S4EXPLO

E(3) “pro... yo veo micrófonos y de esos radios que usan los periodistas, para qué? Eso de..., ¿cómo es que se dice? Entrevista esoo.” DP5S4EXP

Estar atentos a los detalles, desarrolló en ellos la capacidad de hacer inferencias antes de la lectura y validarlas después de esta, generándoles la satisfacción necesaria para continuar con los ejercicios hasta afianzar la habilidad: como se evidencia en el estudiante E(7) “profe es que practicado, así cualquiera, es muy fácil así”.

A medida que los estudiantes mejoraron su capacidad para observar fueron cada vez más capaces de correlacionar sus observaciones con los conceptos añadidos en cada fase, evidenciando avances significativos en los aprendizajes a medida que mejoraban sus formas de leer: como es el caso del estudiante E(8) “pro, yo creo que es muy charro. Ellos están en la calle presentando una noticia y pasa una muchacha y él se enamora y le dice como una poesía, las noticias no tienen poesías. Pa’ mí que eso está mal” DP6S4EXP

Esta habilidad de observar es muy necesaria en los estudiantes con NEE puesto que ante su incapacidad para decodificar el lenguaje escrito, la imagen se convierte en el único recurso para contrastar sus conocimientos con el contenido que se está explorando, como se evidencia en el estudiante E(5) “profe, profe, vea que es muy fácil, sin necesidad de leer yo le puedo decir quién es la mujer que el príncipe eligió, la primera que se llama Diana es profesora, está en el escritorio y todo. La segunda que se llama Lía es una secretaria tiene un computador ahí en la mesa. Mientras que la tercera Sara, es princesa al igual que la persona que escribió la carta”. DP6-7S4EXP

Por otro lado las UVA, introdujeron el modelado como estrategia para desarrollar la habilidad de percibir, puesto que uno de los problemas más grandes de lectura estaba en el mal uso de los signos de puntuación, la lectura en voz alta de estos, hizo consiente a los estudiantes de su utilidad, a través de los videos y audios el estudiante tuvo la posibilidad de escuchar en otras fuentes, una correcta lectura de textos lo que los motivó y llenó de confianza para imitarlos frente a sus compañeros:

E(7) “lee muy despacio, se detiene varias veces ante lo cual el docente le debe colaborar varias veces para que pueda continuar”. DP6-7S4ACL

E(4) no quiere leer dice que le da pena, que mejor no, al final decide hacerlo y le dan un aplauso sus compañeros por la valentía” DP6-7S4ACL

E(2) “vimos que todos los textos usan signos de puntuación, que si no los leo pues yo no entiendo, y si los leo en voz alta y no los tengo en cuenta o hablo muy pasito o gagueado no me van a entender” DP6-7S4ACL

A partir de esto se pudo afirmar que, cuando los estudiantes tienen una fuente de imitación a la cual pueden recurrir, les facilita entonces el desarrollo de otra habilidad importante en el proceso de lectura; recordar. Esta habilidad se convierte entonces en una herramienta esencial para el lector que necesita de sus aprendizajes para ponerlos en función de un nuevo conocimiento. Así, la toma de apuntes en el material del estudiante permitió que ellos tuvieran a la mano siempre elementos que les ayudara a recuperar información, o datos suministrados por el docente y que les ayudara a comprender los textos asignados.

De la misma manera como se planteó al inicio de este análisis, la importancia de la planeación para la construcción de una propuesta de intervención, es igualmente importante

que el de una planeación para la evaluación; puesto que es innegable la necesidad de verificar si toda acción en el aula está dando resultados; es por esto que el docente debe tomar muy en serio el proceso evaluativo, ya que con este puede definir acciones que favorezcan los aprendizajes, corregir el rumbo o desestimar propuestas, porque son los avances de los estudiantes los que determinen el alcance de los logros propuestos. Así, el equipo de investigadores propuso una evaluación que midiera el progreso de los estudiantes en relación con los contenidos abordados en cada una de las UVA permitiendo comparar sus desempeños en la sesión de aprendizaje con los resultados de las pruebas y así poder determinar con esto, si la propuesta de intervención tenía efectos sobre la comprensión lectora en las tres categorías mencionadas.

Con lo anterior, podemos decir que el resultado obtenido con las pruebas de progreso en relación con lo genérico fue muy positivo ya que como muestran los resultados, el 87.5% equivalente a 7 estudiantes respondieron de manera acertada entre 7 y 8 preguntas ubicadas en esta categoría, para una efectividad del 90% frente a un 12.5% equivalente a 1 estudiante que logró responder acertadamente a 2 preguntas en esta categoría, lo que equivale al 25%

Permitir que los estudiantes tuvieran la posibilidad de leer y escuchar, repetir e ir al inicio y compartir sus resultados de manera oral en el primer contenido El dialogo, les generó un ambiente de confianza, y de motivación que dio paso a otras posibilidades de interacción con la herramienta y con sus compañeros, la disposición del contenido en fases que se articularon de manera solapada en tres fases que habían sido fortalecidas en el aula facilitó la revisión del material incluso por fuera de la sesión y en espacios diferentes al escolar, llevó a que los estudiantes de manera autónoma avanzaran en aquellos aspectos que le causaron dificultad. Contenidos como La entrevista y El formulario fueron claves para mostrar de que manera la oralidad se transforma en un texto que al registrarse funciona como fuente de información poniendo en evidencia la necesidad de una transición entre los géneros primarios y los secundarios; de esta manera, se llegó a un grado de complejidad más alto con La infografía, la noticia y la publicidad que se preocupó por develar la estructura que los diferencia, sus posibilidades de uso y las intenciones comunicativas dejando un indicio para la UVA 2 que rescató lo enunciativo como elemento primordial en las bases discursivas. La pregunta 2 fue contestada de manera herrada por E.1 y E.2,

requería que los estudiantes tuvieran en cuenta la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión para identificar la estructura implícita y de esta manera ubicarlo dentro de una tipología, reflejando nuevamente la necesidad de una mayor exposición a otros géneros discursivos para ampliar las posibilidades de reconocimiento, los dos estudiantes coincidieron en responder la misma opción permitiendo observar que abordar otros tipos de textos desde su estructura por lo menos permite acercarse a una respuesta consciente y no por simple cumplimiento como se había venido observando.

En relación con la Categoría Enunciativa el estudiante debía identificar la situación de enunciación, hacer inferencias relacionadas con los sujetos que en un contexto determinado interactuaban, definir quiénes y cuántos participaban, además de sus propósitos al momento de generar un acto discursivo, de esta manera las preguntas 9 ,10 de la prueba 1 y las preguntas 10,11 de la prueba 2 indagaron por el sujeto enunciador y por el sujeto enunciatario obteniendo como resultado que en promedio el 35% de la muestra pudo identificar el enunciador del mensaje, y el 45% estuvo en capacidad de identificar a quien se dirigía el texto.

Continuando con la categoría enunciativa era indispensable que el estudiante se hiciera consciente de la importancia de la entonación, los signos de puntuación y la correcta articulación en su lectura, primero en voz alta y luego mentalmente; de esta manera se contó con variados ejemplos audiovisuales para que experimentara los diferentes cambios e inflexiones de la voz de acuerdo a la intención, y como estos cambios podían ser representados por los signos de puntuación; en relación con esto, las preguntas 7 de la prueba 1 y 3,12 de la prueba 2 indagaron por la función que cumplían algunos signos en la intención comunicativa, y como esta correcta interpretación permitía al lector inferir las intenciones con las que se construye el acto comunicativo; encontrando que de la muestra, el 87.5% aún no lograba identificar la función de marcas lingüísticas de cohesión local, en este caso el conector “pero” que da un giro al mensaje haciendo un contraste entre dos descripciones.

En relación con el para qué y el cómo se dice, los estudiantes en la misma proporción 87.5% lograron reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, pudieron caracterizar al enunciador y relacionar enunciados con marcas de enunciación, de igual manera lograron identificar la función de los corchetes, comillas, guiones, rayas, signos de

admiración, etc. en la configuración del sentido de un texto. En resumen, podemos decir que el 50% de la muestra, equivalente a 4 estudiantes, respondieron de manera acertada entre 5 y 8 preguntas de esta categoría, es decir, un 70% en promedio; El otro 50% de los estudiantes respondieron entre 1 y 3 preguntas de esta categoría que oscila entre el 8% y el 37.5%, un buen resultado en comparación con el 18% que obtuvo la totalidad de la muestra en la prueba diagnóstica.

Para finalizar, la categoría textual proponía que el estudiante buscara relaciones de significado a través del texto, el uso de sinónimos y generalizaciones, determinara las causas, hiciera uso de referencias y de sustituciones; puesto que entender y hacer uso de estos conocimientos traía como consecuencia la identificación de la organización macrosemántica; con la prueba se pudo identificar, que en promedio el 25% equivalente a 2 estudiantes pudieron resolver las preguntas relacionadas con inferencias textuales de orden macrosemántico, frente a un 75% equivalente 6 estudiantes, lo que deja ver una falta de entrenamiento en lo relacionado con la capacidad para generalizar y usar las referencias microsemánticas.

En general, los resultados obtenidos de esta propuesta de intervención evidencian que hubo progresos en los estudiantes, y que estos estuvieron determinados por la claridad en el planteamiento de los objetivos, lo que permitió una planeación acorde a las necesidades de los estudiantes, generando nuevas dinámicas de aprendizaje que llevaron a la recuperación de lo oral como recurso para la adquisición de nuevos conocimientos.

Así, las Unidades Virtuales de Aprendizaje se convirtieron en el vehículo para que el docente desde su saber pedagógico propusiera otras formas de leer, vinculando lo multimedia para favorecer el modelado y con esto desarrollar habilidades del pensamiento fundamentales para que el estudiante comprendiera lo que lee.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La necesidad de vincular Tecnologías de la Información y la Comunicación a las actividades cotidianas, ha impulsado transformaciones en todos los sectores de la sociedad. En el campo educativo ha inducido cambios insospechados no solo en la práctica docente, sino en todo el proceso educativo y en los actores que lo componen. Las TIC como elementos mediadores han servido de apoyo a la labor del profesor, motivando su constante actualización, proponiendo la construcción e innovación en el material educativo y con esto, provocando el desarrollo de propuestas metodológicas que desde la virtualidad favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La virtualidad como estrategia de enseñanza, ha evidenciado cambios en la manera de aprender de nuestros estudiantes y el uso consiente de los contenidos presentes en la web por parte del docente, ha permitido mostrar la importancia de la planeación rigurosa tanto del recurso, como de la metodología de implementación y su posterior evaluación.

Entender los entornos educativos virtuales como una simulación del espacio de aula al que se viene acostumbrado, es fundamental para proponer los objetivos y las actividades para lograrlos, de esta manera capturar en las Unidades Virtuales los espacios y los tiempos necesarios para explorar y hacer un acercamiento a los objetos de estudio, permitir de manera práctica y dinámica desde la modelación que se vinculen nuevos aprendizajes para contrastarlos con los viejos y que al final se puedan usar esos aprendizajes en situaciones reales y cercanas al sujeto, se convierte en una forma de generar ambientes de aprendizaje alternativos, donde todos caben, son visibles y escuchados.

Con esto, y a partir de los resultados obtenidos de la implementación de Unidades Virtuales de Aprendizaje, como mediadoras en el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial podemos concluir que:

- La labor del docente debe estar enmarcada desde la reflexión pedagógica, donde los saberes específicos dialogan con los saberes pedagógicos en búsqueda de alternativas que permitan al estudiante acercarse al conocimiento desde sus propias necesidades, intereses y gustos, para que desarrolle habilidades que le permitan solucionar problemas de su entorno.

- El uso multimedia de diferentes posibilidades de lectura, y diversas tipologías textuales fortalece las categorías genérica y enunciativa y permite atender diferentes formas y ritmos de aprendizaje.
- La distribución de las sesiones de aprendizaje por fases, permite que el estudiante construya el conocimiento usando una escala natural de dificultad, partiendo de lo que sabe para llegar a una propuesta.
- La fase de exploración es muy importante y requiere de mayor esfuerzo de parte del docente, ya que de lo obtenido aquí dependerá la motivación de los estudiantes en relación con los objetivos que se tracen.
- La planeación metodológica es la base sobre la que se construye cualquier propuesta de intervención, puesto que permite poner en dialogo la población atendida, sus intereses, necesidades de aprendizaje y los recursos existentes en la institución en pro de objetivos que sean alcanzables y medibles.
- Las UVA como mediadoras en el proceso de enseñanza aprendizaje ayudan a mejorar la concentración, la motivación, el trabajo autónomo y colaborativo lo que conlleva a generar ambientes de aprendizaje propicios para generar procesos lectores.
- Aunque el nivel inferencial tiene cinco categorías, es indispensable fortalecer la enunciativa, puesto que es en esta donde se determinan las bases para las otras y se desarrolla desde el fortalecimiento de habilidades del pensamiento como la observación, la percepción y la evocación.
- A los estudiantes les es más fácil usar la oralidad como estrategia para dar cuenta de lo leído y favorecerlo en la clase le permite al docente regular el alcance de los objetivos de aprendizaje.
- La categoría enunciativa por su carácter oral, necesita de parte del lector habilidades para reconocer detalles del sujeto de enunciación y propósitos, lo que se fortalece si en el aula hay espacios para que el estudiante use la oralidad como fuente de comunicación.

5.2. Recomendaciones

- Implementar este tipo de estrategias en estudiantes con necesidades educativas especiales, sería una alternativa para contribuir al desarrollo de sus procesos cognitivos y

aumento en la comprensión lectora. Nos queda como interrogante: ¿Cómo las UVA posibilitan la flexibilización curricular para la atención y orientación de los procesos de comprensión lectora (en el nivel inferencial) en estudiantes con capacidades diversas?

- Aunque la propuesta está diseñada para favorecer el trabajo autónomo, la implementación en estudiantes de la básica primaria requiere de un número no mayor a 15 estudiantes, para que el docente tenga la capacidad de realizar un trabajo personalizado.
- Generar espacios institucionales para la capacitación docente, con miras a la construcción de material multimedia donde se usen diferentes tipologías textuales.
- Generar conciencia en los maestros del potencial pedagógico que tienen los recursos suministrados por el ministerio de educación en su sitio web para ser adaptados y utilizados según las necesidades e intereses de la institución.
- La realización de jornadas pedagógicas periódicas es importante para dialogar sobre las posturas críticas y propositivas de los maestros para brindar soluciones y alternativas a los problemas cotidianos dentro de la institución educativa.
- Resignificar el currículo teniendo en cuenta los hallazgos realizados en esta investigación (uso de diferentes formatos, planeación basada en tres fases) generaría cambios en el ambiente de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Aguilar , T., & Gonzalez, C. (1998). Leer y Nombrar: La Construcción del Sentido. En C. N. Hurtado, *Educación y Transformación Social Homenaje a Paulo Freire* (pág. 235). Cáritas Española.
- Alliende, F., & Condemarin , M. (1986). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Álvarez-Gayou, 2., Miles y Huberman, 1., & Rubin., R. y. (1995). pasos para analisis culitativo. España : universidad de barcelona instituto de ciencias de la educacion .
- Braslavky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y la escuela*. Obtenido de Scribd: <https://es.scribd.com/doc/111369638/Braslavsky-Berta-Ensenar-a-entender-lo-que-se-lee>
- Bravo, L. (2006). Aprender a leer, aprender a pensar. *Revista Universitaria, Pontificia Universidad católica de Chile*, 93, 40-42.
- Caballero , P., Prada, P. D., Rodriguez, M., & Vera, E. R. (2007). *Políticas y prácticas pedagógicas: las competencias en TIC en educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caballero, E. E. (2008). *Comprensión Lectora de los Textos Argumentativos en los Niños de Poblaciones Vulnerables Escolarizados en Quinto Grado Educación Básica Primaria*. Tesis de Maestría , Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Departamento de Educación Avanzada, Medellín.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Investigación*, 6(9), 409-417.

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de lectura: Lectura y vida*(21), 6-15.
- Colegio Los Nogales. (2015). *Lectura y Composición en Español*. Bogotá, Colombia: Editora RyL Diseño.
- Colomer, T., & Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F: McGraw-Hill Interamericana.
- Duschl, R., & Gitomer, D. (1996). Project Sepia Design Principles. *annual meeting of AERA*.
- Ferreiro, E. (1996). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Lectura y Vida: revista latinoamericana de lectura*, 17(4), 23-30.
- Figermann, H. (2010). *La Guía*. Obtenido de Educación:
<http://educacion.laguia2000.com/evaluacion/pruebas-objetivas#ixzz4ge8IXF9g>
- García, M. G., Icochea, K. O., & Uechi, S. T. (2015). *Diferencias En La Comprensión Lectora De Textos Lineales y Con Hipervínculos En Estudiantes De 5to Grado En Un Colegio De Lima*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Posgrado, Lima.
- Gómez, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista Universidad de la Salle*(42), 92-101.
- Gómez, J. (Julio-Diciembre de 2011). **COMPRESIÓN LECTORA Y RENDIMIENTO ESCOLAR: UNA RUTA PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN.**

- COMUNI@CCION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-37. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/4498/449845038003.pdf>
- Grau, M., & Gomez, m. (2010). La evaluación, un proceso de cambio para el aprendizaje. *Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 17-32.
- Guba , E., & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En *Manual de la investigación cualitativa* (págs. 105-117). Thousand Oaks: SAGE. Obtenido de http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Guerra , M., Hilbert, M., Jordan, V., & Nicolai, C. (2007). Panorama Digital 2007 de América Latina y el Caribe: Avances y desafíos de las políticas para el desarrollo con las Tecnologías de Información y Comunicaciones. *CEPAL Colección Documentos de Proyectos*, 9-31.
- Henao, M., & Castro, J. (2000). Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia.
- Hernandez , L. (2016). Unidades virtuales de aprendizaje en capacitaciones docentes en el uso de tecnología en la enseñanza de las matemáticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, 99-112.
- Hernandez, R., Fernandez , C., & Baptista, P. (2006). El proceso de la investigación cualitativa. En R. Hernandez, C. Fernandez, & P. Baptista, *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN* (págs. 523-741). México D.F: Mc Graw-Hill Interamericana .
- Herreras, E. (1984). *La docencia a través de la investigación-acción*. Obtenido de <http://sirius.une.edu.ve/une/blogs/serviciocomunit>

- ICFES. (2012). *Guía metodológica pruebas saber 3º, 5º y 9º*.
- Institución Educativa Alfredo Cock Arango. (2016). *Institución Educativa Alfredo Cock Arango*. Recuperado el Febrero de 2017, de <http://www.ieaca.edu.co/index2.php?id=31008&idmenutipo=3492&tag=col>
- Kheimais, J. (2005). ESTRATEGIAS INFERENCIALES EN LA COMPRESIÓN LECTORA. *GLOSAS DIDÁCTICAS: REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL*(13), 95-113. Obtenido de http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf
- Leon , J. (2003). Claves para inferir y comprender. En *Conocimiento y Discurso*. Madrid: Pirámide.
- Leon, J. (1991). La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo. *Infancia y Aprendizaje*, 56, 5-24.
- Lomas, C., & Tuson, A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias en el aula. México: Oedere.
- Lopez , G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Lenguaje*, 27, 7-33.
- Lopez, G. J., & Arciniegas, E. L. (enero de 2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, 7-28.
- Lopez, G., & Arciniegas , S. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 119-141.
- Marilu, R., & Romero, R. (1997). *LA CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO ELEMENTO FACILITADOR DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*. Recuperado el Junio de 2017, de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSV900J->

1SDW54M-GZ9/Contextualización de la Enseñanza como elemento facilitador del Aprendizaje Significativo.pdf

Marshall, C., & Rossman, G. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Martin-Barbero, J. (Marzo de 2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la sociedad de la Información*, 10(1).

Martinez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO MECEAL. Lectura y Escritura.

martinez, M. C. (2013). El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos. *Enunciación Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas*, 124-139.

Martinez, M., & Tolchinsky, L. (2001). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. En M. Martinez, & L. Tolchinsky, *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor* (págs. 76-84). Cali: Homo Sapiens.

Martinez, R., & Rodriguez , B. (Julio-Diciembre de 2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9(2), 18-25.

Mateos, M., & Alonso, J. (1985). Comprensión Lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 5-19.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Recuperado el Marzo de 2017, de Sitio Web Ministerio de Educación: https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-299245_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Recuperado el Marzo de 2017, de Colombia Aprende: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/siempreDiae>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Colombia Aprende*. Recuperado el Marzo de 2017, de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-237444.html>
- Monereo , C. (1990). *Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar*. Recuperado el Noviembre de 2016, de <http://investigacion.udgvirtual.udg.mx:8080/rid=1J93V4LLC-7F3HDH-V7/Monereo.pdf>
- Monereo, C., Castello, M., Clariana , M., Palma, M., & Perez, L. (1999). La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los alumnos. En *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (págs. 99-122). Barcelona: Graó.
- Monserrat, B., & Monserrat, C. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Moran , D. (2010). *Estrategias Didácticas Para La Comprensión Lectora En Estudiantes Del Subsistema De Educación Básica*. Tesis de Maestría, Universidad de Zulia, Facultad de Humanidades y Educación, Maracaibo.
- Mosquera, M., & Castro, L. (2002). *¿Cuáles son los factores que influyen en la deficiente comprensión de lectura entre las estudiantes de 7º y 8º del colegio Santa Clara de Asís del municipio de Medellín?*. Tesis de pregrado, Universidad de Medellín, Medellín.
- Narvaja, A., Di Estefano, M., & Pereira , C. (2002). *Lectura y escritura en la universidad*.
- Navarrete, J. (2000). Muestreo por juicio. En J. N. Mejía, *EL MUESTREO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA*. Investigaciones sociales. Obtenido de

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/viewFile/6851/6062>

- Navarro, P., & Ramos, M. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la universidad autónoma de nuevo León*. Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Filosofía y Letras. Nuevo León: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2004). Problemas contemporáneos de la didáctica de la educación superior: Estrategias Educativa y Didácticas en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 9(5).
- Osorio, H. (2002). La comprensión lectora y su incidencia en los procesos de pensamiento. *Cuadernos Pedagógicos*(20), 169-185.
- Perez, J. (1998). *Elementos para una teoría de la lectura*. Obtenido de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/16071/16963>
- Perez, M. Z. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación*, 121-138.
- Porlan, R., & Martin, J. (2000). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Obtenido de <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/diario-del-maestro.pdf>
- Quintanilla, M. (1998). *Informe cultura e innovación*. Salamanca: Fundación COTEC.
- Revaz, F., & Adam, J.-M. (1996). (proto) Tipos: La escritura de la composición de textos. *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9-32.
- Rioseco, R., & Ziliani, M. (1992). Yo pienso y aprendo. En M. Rioseco, *Yo pienso y aprendo* (págs. 22-23). Chile: Andrés Bello.

- Rodriguez, L. (2008). Uso de las tic para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Congreso Internacional de la Educacion Superior,(5to. Congreso: 2008: Palacio de las Convenciones, Cuba)*, 18-23.
- Rojas, F. (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. México: Mc. Graw-Hill.
- Sierra, R. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica*. Tesis Doctoral , Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Dirección Educacional, La Habana.
- Sole, I. (1992). Estrategias de Lectura. En I. Sole , *Estrategias de Lectura: Materiales para la innovación educativa* (págs. 101-137). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y GRAÓ.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.
- Suarez, C. (2003). Los entornos virtuales de aprendizaje como instrumento de mediación. *Teoría de la educación: educación y cultura en la sociedad de la información*, 1-10.
Obtenido de <http://hdl.handle.net/10366/56462>
- Tobon, S. (2008). *LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: El enfoque complejo*. Recuperado el Marzo de 2017, de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formación%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tobón\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formación%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tobón).pdf)
- Vasquez, F. (1995). Lectura y abducción, escritura y reconocimiento. *Jurado & Bustamante*, 79-91.
- Villamizar, G., & Pacheco , M. (1998). La Lectoescritura en el Sistema Escolar. En *Cuadernos de educación* (pág. 149). Venezuela: Laboratorio Educativo.

Vygotski, L. (2000). INTERNALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES. En L. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (págs. 89-91). Barcelona: Crítica.

Anexos

Anexo A. Acta de asesoramiento pedagógico.	107
Anexo B. Relación de resultados Día E, matriz de referencia, Prueba Diagnóstica, categoría del nivel inferencial.	108
Anexo C. Prueba Objetiva Diagnostica	110
Anexo D. Resultados Prueba Objetiva Diagnostica.....	127
Anexo E. Pruebas de Progreso.....	139
Anexo F. Descripción De Cada Una De Las Sesiones Realizadas.	180
Anexo G. Instrumento diario del profesor.	210
Anexo H. Diario Del Profesor Diligenciado.....	213

Anexo A. Acta de asesoramiento pedagógico.

Orden del día

1. Verificación del quórum
2. Lectura y aprobación del acta anterior
3. Identificar y analizar los estudiantes con desempeño bajo en cada una de las áreas, para cada grupo.
4. Propuestas, recomendaciones y compromisos por parte de todos los involucrados.

Objetivos de la reunión.

- a. Identificar y analizar los estudiantes con desempeño bajo en cada una de las áreas por cada grupo.
- b. Identificar y analizar los desempeños bajos de estudiantes con NEE en cada grupo.
- c. Recomendar actividades de apoyo (con NE) para estudiantes que requieren mejoramiento en su desempeño incluidos aquellos con NEE (también) Recomendaciones a docentes y padres de familia cuando la circunstancia lo amerite.

Anexo B. Relación de resultados Día E, matriz de referencia, Prueba Diagnóstica, categoría del nivel inferencial.

Resultados del DÍA E	Matriz de referencia	Prueba diagnóstica	Categoría
2015-2016	MEN	(Tomado de matriz	Del nivel
	APRENDIZAJES	de referencia del MEN).	inferencial
		EVIDENCIA	(María
			Cristina
			Martínez Solís)
El 71% de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto	· Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa	· El 35% de los estudiantes no identifican las intenciones y propósitos en los textos que lee	· Enunciativa
El 54% de los estudiantes no compara textos de diferentes formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido	· Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	· El 40 % de los estudiantes no Inferen visiones del mundo referentes ideológicos en los textos que lee	· Discursiva
		· El 40% de los estudiantes no relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura	· Textual
El 39 % no evalúa información implícita de la situación de comunicación	· Evalúa información implícita de la situación de comunicación	· El 50 % de los estudiantes no caracteriza el posible enunciatario del texto	· Enunciativa

Datos obtenidos de Día E, matriz de referencia (MEN), prueba diagnóstica, nivel de inferencia. (Fuente: elaboración propia)

Anexo C. Prueba Objetiva Diagnostica



INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFREDO COCK PRUEBA DIAGNÓSTICA GRADO 5º 2017 MAESTRIA EN EDUCACIÓN



Responde las preguntas 1 a 3 de acuerdo con el siguiente texto:

EL ASNO

Un día, un buen hombre de esos que son el hazmerreír de los demás, marchaba al mercado llevando tras de sí un asno atado mediante una sencilla cuerda alrededor del cuello del animal. Un ladrón, muy práctico en el arte de robar, lo vio y decidió quitarle el borrico.

Se lo dijo a uno de sus amigos, que le preguntó:

- Pero ¿cómo harás para que el hombre no se dé cuenta?
- ¡Sígueme y verás!

Se acercó entonces por detrás al hombre, y muy suavemente quitó la cuerda del cuello del asno y se la puso él mismo, sin que el dueño se diera cuenta del cambio, yendo como una bestia de carga, mientras su compañero se marchaba con el asno robado.

Cuando el ladrón se aseguró de que el borrico se encontraba ya lejos, se detuvo bruscamente en su marcha, y el hombre sin volverse, comenzó a tirar de él. Pero al sentir resistencia, se dio la vuelta decidido a pegarle al animal, y vio en lugar del asno al ladrón sujeto por la cuerda.

Ante la sorpresa, se quedó un rato sin poder hablar, y al final, dijo:

- ¿Qué cosa eres tú?

- Soy tu asno, ¡oh dueño mío! Mi historia es asombrosa. Has de saber que yo fui en mi juventud un pícaro entregado a toda clase de vicios.

Un día, entré borracho en casa de mi madre, quien al verme me regañó mucho y quiso echarme del lugar. Pero yo, estando como estaba, llegué hasta pegarle. Ella, indignada, me maldijo, y el efecto de su maldición, fue que yo cambié al momento de forma y me convertí en un borrico.

Entonces, tú, ¡oh dueño mío!, me compraste en el mercado de los asnos, y me has conservado durante todo este tiempo y te has servido de mí como animal de carga, y me has azotado cuando me negaba a marchar dirigiéndome una serie de palabras que no me atrevería a repetirte. Mientras yo, no podía ni siquiera quejarme, pues no me era posible hablar. En fin, hoy mi pobre madre me ha debido recordar de buena voluntad y la piedad ha debido entrar en su corazón implorando para mí misericordia. No dudo que ha sido el efecto de esa misericordia el que hace que tú me veas como mi primitiva forma humana.

Al oír estas palabras, el pobre hombre exclamó:

- ¡Oh, perdóname por los agravios recibidos de mí, y olvida los malos tratos que te haya hecho sufrir al ignorar estas cosas!

Después de decir esto, se apresuró a quitar del cuello del ladrón la cuerda y se fue muy arrepentido a su casa en donde no pudo dormir en toda la noche de tanto remordimiento y pesar que tenía. Pasados unos días, el pobre hombre fue al mercado de los asnos a comprar otro borrico y ¡cuál sería su sorpresa al encontrar al muchacho bajo el aspecto de animal de carga!

Y dijo para sí, indudablemente ese bribón ha debido cometer un nuevo delito. Y acercándose al asno que se había puesto a rebuznar al conocerle se inclinó sobre su oreja y le gritó con todas sus fuerzas: “¡Oh sinvergüenza incorregible, otra vez debiste golpear a tu madre para verte convertido en un asno! Mas no, ¡no seré yo el que te compre otra vez!”

Y furioso, le dio con un palo que llevaba y marchó a comprar otro asno, asegurándose antes de que su padre y su madre lo fueran también.

Texto tomado de: Agullo, Carmen (1982) (Adaptación).

Las mil y una noches. Madrid: EDAF.

Según lo ocurrido al dueño del asno, la historia transcurre de la siguiente manera:

- A. Va caminando con su asno, este se convierte en una persona y queda libre.
- B. Se encuentra con la madre del ladrón, lo convierte en asno y termina feliz.
- C. Se encuentra paseando con su asno, engaña al ladrón quien termina arrepentido.
- D. Va al mercado con su asno, es engañado por el ladrón y termina creyendo el engaño.

Inferencial organizacional

Respuesta D

En el penúltimo párrafo, los signos de admiración se utilizan para expresar

- A. la sorpresa de quien cuenta la historia.
- B. la gratitud del dueño del asno.
- C. la incredulidad del amigo del ladrón.
- D. la indignación del dueño del asno

Inferencial enunciativa

Respuesta D

El propósito del cuento es

- A. resaltar la actitud de la madre frente a la ingenuidad del ladrón.

- B. resaltar la bondad del ladrón frente a la generosidad de su amigo.
- C. resaltar la astucia del ladrón y la ingenuidad del dueño del asno.
- D. resaltar la maldad del dueño del asno y terquedad del amigo del ladrón.

Inferencial enunciativa

Respuesta C

RESPONDE LA PREGUNTAS 4 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

¿JAGUAR O LEOPARDO?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de “grandes felinos”: gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzco, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado

de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas.

La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeñitos a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza.

Tomado de:

Cole, Melisa (2002). *Los jaguares y los leopardos*. China: Thomson Gale.

El texto anterior tiene como propósito fundamental

- A. Describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo
- B. Definir los aspectos del hábitat natural de los felinos
- C. Informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos
- D. Argumentar la razón por la cual se considera salvaje al leopardo

Inferencial enunciativa

Respuesta A

Responde las preguntas 5 a 6 de acuerdo con el siguiente texto:

Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que

elimina los celulares de las aulas porque “generan trastornos de aprendizaje” y, además, pueden ser usados como “machetes electrónicos”. El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los “vigilados”.

El efecto imitación hizo el resto. El “celu” fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático.

Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. “No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios”, explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descrea el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es

“imposible”, porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento “son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación”.

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo “Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela”.

Clarín La Plata. Corresponsal.

Disponible en laplata@clarin.com

5. En el enunciado "Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clase", la palabra subrayada indica que la ley

- A. nunca se aplicará.
- B. ya se aplicó.
- C. se está aplicando.
- D. se aplicará.

Inferencial Discursiva

Respuesta D

6. El escrito es

- A. un cuento.
- B. un poema.

C. una noticia.

D. una nota deportiva.

Inferencial Genérica

Respuesta C

RESPONDE LA PREGUNTA 7 DE ACUERO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

En una noche sin luna, podemos reconocer 2.500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuerte que nuestro Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación de hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan sólo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como “enanas blancas”, “estrellas de neutrones” y “hoyos negros”. Nuestro Sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas.

Tomado de: Überlacker, Erich. (2005). *Física moderna*. México. Altea.

El texto anterior se titula **¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?** Porque

- A. Informa acerca de la fuente energética y vital del sol
- B. Describe por qué explota una estrella y sus consecuencias
- C. Argumenta cómo y cuándo el sol se convertirá en estrella
- D. Explica la razón del principio luminoso de estos astros

Inferencial Discursiva

Respuesta D

RESPONDE LA PREGUNTA 8 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO:

EL MAR COMO ESPACIO VITAL

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000.

Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas.

Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de la tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente.

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga Kelp, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes. El tercer grupo, el plancton (que en griego significa “errante”) vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua.

Tomado de: Crummener, Rainer (2004). *Oceanografía*. México: Altea.

El texto puede considerarse

- A. adecuado para informar sobre las especies que habitan en el mar.
- B. inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar.
- C. adecuado para proteger a las especies que habitan en el mar.
- D. inadecuado para mostrar las diferencias entre los seres que viven en el mar

Inferencial discursiva

Respuesta A

Lee el siguiente texto y responde la pregunta 9

EL AGUILA REAL

Desde mi puesto de observación, bien camuflado bajo unas matas, me contemplo a cinco jóvenes zorros que juegan a la puerta de su refugio. Salieron hace media hora, con toda precaución, cuando el sol se asomó sobre las cumbres. Poco a poco tomaron confianza y tendidos en las posturas más cómicas se mordisquean y se perseguían abiertamente sobre la fresca hierba que crece frente al negro agujero de la cueva.

De repente, los cinco zorros a la vez corren velozmente hacia la cueva. Casi en el mismo instante oigo detrás de mi cabeza un zumbido creciente. Alcanzo a ver una sombra enorme, es el águila real; con las alas semicerradas y con las garras abiertas y adelantadas, el ave de Júpiter se clava contra la pared de la cueva de los zorros. En el último instante gira en ángulo recto, llevándose un zorrillo en las garras hacia el fondo del valle.

Cuando el águila real da grandes vueltas en lo alto del cielo, en realidad no está cazando; simplemente trata de ganar altura, dejándose llevar por las corrientes ascendentes de aire caliente. Cuando tiene altura suficiente se lanza en picada sin aletear, tratando siempre de aparecer de improvisto sobre las crestas de los valles, para sorprender a los mamíferos o a las aves que se encuentran en el abrigo de las laderas. Un águila real, lanzada a más de doscientos kilómetros por hora hacia el fondo de un estrecho valle, es un espectáculo inolvidable. Y a esa gran velocidad, el pesado pájaro, puede cortar con un giro brusco de costado la huida de la más ágil libre o el salto hacia la madriguera del astuto zorro.

RODRIGUEZ DE LA FUENTE

Félix. En la revista la actualidad española (Adaptación)

En el texto anterior se

- A. Explica como los zorros escapan de las águilas
- B. Narran las actividades diarias de los mamíferos
- C. Informa sobre los lugares donde viven las águilas y los zorros
- D. Describe como caza el águila real.

Nivel inferencial textual

Respuesta D

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 10

La zorra, el oso y el león

Un feroz león y un enorme oso se encontraron al mismo tiempo un ciervo. Para ver cuál de ellos dos se quedaba con la presa decidieron tener un combate y el que ganara se lo llevaba. Mientas pelean fuertemente, y sin que se dieran cuenta, paso por allí una astuta zorra.

La zorra, al verlos pelear y darse cuenta de que estaban muy fatigados, aprovecho la situación y se llevó al siervo. Corrió muy lejos, mientas el león y el oso solo pudieron ver como se iba, pues estaban muy cansados para correr tras ella.

Desilusionados por su triste suerte, murmuraron: “¡que desdicha! tanto esfuerzo y tanta lucha para que la presa se la quedara la zorra”.

El texto anterior es una fábula porque

- A. Explica la rivalidad entre la zorra y el león
- B. Narra acciones de personajes como el león y la zorra
- C. informa sobre una lucha que hubo entre varios animales

D. deja un am moraleja o enseñanza para la vida.

Inferencial genérica

Respuesta D

Lee el siguiente fragmento tomado de un programa radial y responde la pregunta

11

(1)

___ Gol, gol, Goldstar... televisores, equipos de sonido y videograbadoras Goldstar. Un golazo en imagen y sonido

(2)

___ Regresaremos con la información del momento: El gobierno, con el apoyo de los gremios, inicio una campaña para aumentar el consumo de papa en el país y de esta forma ayudar a los campesinos cultivadores de este tubérculo, agobiados por el bajo precio del producto.

(3)

___ Escuchemos ahora “por ti” canción interpretada por la cantante española Mariana Flórez y que fue un éxito total en toda América Latina durante los años 90. (Suena música)

Los tres tipos de información presentados por el programa radial son

- A. Noticia, música, propaganda
- B. Propaganda, noticia, música
- C. Deportes cultura, música
- D. Tecnología, noticia, cultura

Nivel inferencial genérica

Respuesta B

Lee el siguiente texto y responde las preguntas 12 y 13.

Los cocodrilos

El cocodrilo pertenece al grupo de los reptiles, y se caracteriza por su gran tamaño corporal. Además, posee un cabeza también grande, que es chata y en forma triangular, de la que sobresalen sus amenazantes ojos. Posee dientes muy grandes y filosos que sirven para apretar y destrozar a su presa.

Todo su dorso está recubierto de placas Oseas, mientras que su panza, que es la que se arrastra en contacto siempre con la tierra y sus costados están cubiertos de escamas.

Posee cuatro patas, dos delanteras y dos traseras, además de su gran cola. La cola le sirve fundamentalmente para nadar; es ella la encargada de generar el movimiento, mientras sus patas, en ese momento, se mantienen plegadas al cuerpo.

Estas patas solo las utilizan para caminar en la superficie terrestre o incluso para correr. Cabe destacar que estos animales tienen alto nivel de reflejos y son muy ágiles, siendo capaces tanto de nadar como de caminar y correr velozmente, inclusive pueden caminar erguidos sobre sus patas de atrás.

Tomado de: <http://www.Infoanimales.com>

La idea principal del texto anterior es que los cocodrilos

- A. Poseen placas óseas y escamas en sus cuerpos
- B. Viven en ríos y lagos donde cazan a sus presas
- C. Son reptiles grandes y ágiles
- D. Tiene patas grandes y ágiles

Inferencial textual.

Respuesta C

Que se hace en el texto anterior

- A. Describir los rasgos particulares de los cocodrilos
- B. Narrar una historia sobre los cocodrilos**
- C. Presentar una opinión sobre cómo viven los cocodrilos
- D. Informar sobre la manera como se alimentan los cocodrilos

Inferencial organizacional

Respuesta A

Responde las preguntas 14 y 15 de acuerdo con la siguiente información

Un amor demasiado grande

Desde pequeño fue un gigante. La talla más grande de zapatos. El más alto de la fila. El peso pesado del equipo de Básquetbol. Cuando Mauricio se caía, la tierra entera sonaba. Se estremecía con el golpe. Era exagerado, desproporcionado, colosal... desocupaba la nevera en cada comida y siempre se quedaba con hambre. Un niño fuera de lo común. Tenía once años y no paraba de crecer.

Un día se enamoró como loco. Con sus manzanas arrancaba las flores del jardín y luego, temblando, las dejaba en la puerta de la casa de Juanita. No se atrevía a poner la cara. No le dirigía la palabra, de tanto amor que le tenía guardado. Solo le hablaba con los ojos. En la clase, ella sentía unos ojos fijos en su espalda. El gigante se pasaba las horas en frente de su ventana. Detrás del árbol de cerezas la cuidaba. Cuando Juanita apagaba la luz, él le cantaba serenatas con su voz de tarro.

Mauricio nunca volvió a hacer tareas ni a entrenar con el equipo. Rara vez alguien se encontraba con él. Era apenas una sombra. Una sombra gigantesca.

Tomado y adaptado de: Reyes, Yolanda (2000). El terror de sexto "B". Bogotá.

Editorial Alfaguara

El esquema que mejor representa la organización de las ideas en el texto es

- A. ¿Qué le paso a Mauricio? ---- ¿Qué comía Mauricio? ---- ¿Cómo era Mauricio?
- B. ¿Cómo era Mauricio? --- ¿Qué le paso a Mauricio? --- ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- C. ¿Qué hacía Mauricio? --- ¿Cómo era Mauricio? --- ¿Qué cambios tuvo Mauricio?
- D. ¿Qué le paso a Juanita? --- ¿Cómo era Mauricio? --- ¿Qué le paso a Mauricio?

Inferencial organizacional

Respuesta B

Según el narrador, Mauricio era un niño

- A. Tímido y sensible
- B. Seguro y arriesgado
- C. Juguetón y distraído
- D. Valiente y aventurero

Inferencial textual**Respuesta A****Observación:**

Las preguntas fueron organizadas a partir del banco de preguntas de cuadernillos del ICFES y cuadernillos del programa Todos a Aprender.

Cuadernillo ICFES 2015-1. Grado 5°

Cuadernillo actividad diagnóstica Programa “todos a aprender” grado 3, 4, 5

Anexo D. Resultados Prueba Objetiva Diagnostica.

Para analizar la prueba objetiva diagnóstica se utilizó la siguiente rejilla:

Esta rejilla se utilizará como instrumento para evaluar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 5°1 de la Institución Educativa Alfredo Cock Arango

“La comprensión tiene que ver con la construcción de inferencias. Según ésta las dificultades de comprensión y aprendizaje a partir de los textos están vinculadas a la falta de realización de inferencias por parte del lector que no tiene conocimiento de los niveles que intervienen en la construcción del discurso escrito” (M.C. Martínez 2000)

Martínez nos habla de 5 categorías de inferencias: Genérica, enunciativa, organizacionales, textuales, discursivas

Categoría de la	Ítems evaluados	Pregunta	Pregunta	Pregunta
Inferencia	(Matriz de Referencia MEN)	1	2	3
GENÉRICA (identificación del género discursivo al que pertenece el texto,	Ubica el texto dentro de una tipología o género específico.			

ej.: científicos,

publicitario)

ENUNCIATIVA

Caracteriza el posible

(identifica la situación de

enunciario

enunciación, identificar los

Identifica intenciones

puntos de vista que se

y propósitos en los textos

presentan en el texto, cómo

que lee

se construye la imagen del

Identifica la función de

enunciador, cómo se

los corchetes, comillas,

posiciona frente al tema y al

guiones, raya, signos de

enunciario.)

admiración, etc. En la

configuración del sentido

de un texto.

Identifica la función de
 marcas lingüísticas de
 cohesión local
 (concordancia gramatical
 y conectores)

<p>ORGANIZACIONALES (identificación del Modo de organización del texto en secuencias narrativas, expositivas o argumentativas).</p>	<p>Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual. Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurre los hechos.</p>
--	--

TEXTUALES	Relaciona e integra
(Identificación del tema central y los Subtemas).	información del texto y los paratextos para predecir información sobre posibles contenidos
	Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura
DISCURSIVAS	Elabora hipótesis de
(Funcionan en la localización de información de tipo pragmático.	lectura global sobre los textos que lee.
Identificar la intención del emisor y la posible secuencia de los actos del habla. O sea: identificación	Infiere visones del mundo, referentes ideológicos en los textos que lee

del punto de vista global
y la intencionalidad global
del texto).

Estudiante	Nivel inferencial					Resultado Por Estudiante (15 preguntas)
	Categoría Genérica	Categoría enunciativa	Categoría textual	Categoría organizacional	Categoría discursiva	
1	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correcta	3 correctas	3 correctas	5 incorrectas 10 correctas

2	2 incorrectas 1 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	3 incorrectas	7 incorrectas 8 correctas
3	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	6 incorrectas 9 correctas
4	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
5	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
6				1 incorrecta	3 correctas	4 incorrecta

	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	2 correctas		11 correctas
7	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas 12 correcta
8	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 correctas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas 13 correctas
9	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	11 incorrectas 4 correctas

10	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrecta
11	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	5 incorrectas 10 correctas
12	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
13	3 correctas	3 correctas	1 incorrecta	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	5 incorrecta 10 correcta

			2 correctas			
14	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
15	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	5 incorrectas 10 correctas
16	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
17		1 incorrecta				5 incorrectas

	3 correctas	2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 correctas	10 correctas
18	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	3 incorrectas	6 incorrectas 9 correctas
19	3 correctas	3 correctas	2 incorrectas 1 correcta	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	4 incorrecta 11 correctas
20	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas 1 correcta	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	5 incorrectas 10 correctas

21	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
22	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas 1 correcta	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas 1 correcta	1 incorrecta 2 correctas	7 incorrectas 8 correctas
23	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 correctas	3 correctas	5 incorrectas 10 correctas
24	3 incorrectas	3 correctas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas 13 correctas

25	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	3 incorrectas	15 incorrectas
26	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	3 correctas	3 correctas	1 incorrecta 14 correctas
27	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	5 incorrectas 10 correctas
28	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	3 incorrectas	3 incorrectas	1 incorrecta 2 correctas	2 incorrectas
29	3 incorrectas	1 incorrecta	3 correctas	1 incorrecta	3 correcta	4 incorrecta 11 correctas

		2 correctas		2 correctas		
30	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	3 correctas	1 incorrecta 2 correctas	3 correctas	2 incorrectas 13 correctas
Resultado Por Categoría (3 preguntas para	Incorrectas :53 Correctas: 37	Incorrectas: 47 Correctas 43	Incorrecta: 51 Correctas: 39	Incorrecta 44 Correcta: 46	Incorrectas: 46 Correctas 42	

Anexo E. Pruebas de Progreso.

PRUEBA DE PROGRESO 1

LA PIEL DEL VENADO

Leyenda maya

Los mayas cuentan que la piel del venado era muy clara, siendo así presa fácil para los cazadores, quienes apreciaban el sabor de su carne y la resistencia de su piel en la construcción de escudos. Por eso el venado era perseguido y casi desaparece de El Mayab.

Un día, un pequeño venado bebía agua cuando escuchó voces extrañas; al voltear vio que era un grupo de cazadores que disparaban sus flechas contra él. Muy asustado, el cervatillo corrió tan veloz como se lo permitían sus patas. Justo cuando una flecha iba a herirlo, resbaló y cayó dentro de una cueva oculta por matorrales.

En esta cueva vivían tres genios buenos, quienes escucharon al venado quejarse, ya que se había lastimado una pata al caer. Compadecidos por el sufrimiento del animal, los genios aliviaron sus heridas y le permitieron esconderse unos días. El cervatillo estaba muy agradecido y no se cansaba de lamer las manos de sus protectores, así que los genios le tomaron cariño.

En unos días, el animal sanó así que se despidió de los tres genios, pero antes de que se fuera, uno de ellos le dijo:

—¡Espera!, queremos concederte un don, pídenos lo que más desees.

El cervatillo lo pensó un rato y después les dijo con seriedad:

—Lo que más deseo es que los venados estemos protegidos de los hombres, ¿ustedes pueden ayudarme?

—Claro que sí —aseguraron los genios. Luego, lo acompañaron fuera de la cueva. Entonces uno de los genios tomó un poco de tierra y la echó sobre la piel del venado, al mismo tiempo que otro de ellos le pidió al sol que sus rayos cambiaran de color al animal. Poco a poco, la piel del cervatillo dejó de ser clara y se llenó de manchas, hasta que tuvo el mismo tono que la tierra que cubre el suelo de El Mayab. En ese momento, el tercer genio dijo:

—A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra y con ella será confundida. Así los venados se ocultarán de los cazadores, pero si están en peligro, podrán entrar a lo más profundo de las cuevas, allí nadie los encontrará.

El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y corrió a darles la noticia a sus compañeros. Desde ese día, la piel del venado representa a El Mayab: su color es el de la tierra y las manchas que la cubren son como la entrada de las cuevas. Todavía hoy, los venados sienten gratitud hacia los genios, pues por el don que les dieron muchos de ellos lograron escapar de los cazadores y todavía habitan la tierra de los mayas.

Leyendas mayas - Autor: S.E.P. México,

Versión escrita: Gloria Morales Veyra Ilustración: Isaac Hernández Diseño: Javier Caballero S.

Tomado de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/narrativa/leyendas>

1. En el segundo párrafo, las palabras: "escuchó", "vio", "corrió" y "resbaló", indican que los hechos
 - A. Nunca ocurrieron.
 - B. Ya ocurrieron.
 - C. Pueden ocurrir.
 - D. Están ocurriendo.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
		<i>Sintáctico</i>	<i>Da cuenta de estrategias de organización,</i>	Identificar la estructura implícita del texto.
<i>textual</i>	<i>B</i>	se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este	<i>tejido y componentes de los textos que lee</i>	Identificar la función de marcas lingüísticas de cohesión local

componente indaga por el cómo se dice.

(concordancia gramatical y conectores).

Distinguir entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurre los hechos.

2. En la historia, ¿quién dice "A partir de hoy, ¿la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra ..."?

- A. Un cazador.
- B. El cervatillo.
- C. El tercer genio.
- D. Un venado.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>enunciativa</i>	<i>C</i>	<i>Pragmático</i> tiene que ver con el para qué se dice, en función de la	<i>Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.</i>	Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación. Caracterizar el posible enunciatario. Identificar intenciones y propósitos en los textos que lee.

situación de
comunicación.

¿Cómo se forma una palabra?

Que las palabras están formadas por letras, todos lo sabemos. También sabemos que se pueden separar en sílabas: PA – LA – BRE – RÍ – A. Pero pocos saben que muchas palabras, aunque no todas, se pueden separar en partecitas que no son sílabas: PALABR – ERÍA.

La diferencia entre estas partecitas y las sílabas es que cada una de estas partecitas quiere decir algo. Cada una de las sílabas por separado no quiere decir nada: **BRE** o **RÍ** no tienen ningún significado. En cambio, las partecitas tienen todo un significado:

PALABR = palabra

ERÍA = muchas, abundancia de

PALABRERÍA = muchas palabras, abundancia de palabras = charlatanería.

¿Y cómo pueden darse cuenta de cuáles son esas partes? Pueden darse cuenta porque cada una de esas partes se usa para formar otras palabras. Veamos un ejemplo

PALABR se usa para formar palabrota, palabreja, palabrita, apalabrar.

ERÍA se usa para formar gritería, sillería, chiquillería.

Cada una de las partes que forma una palabra, que tiene significado y que sirve para formar otras palabras se llama **morfema**. Al igual que un auto o una casa hechos con bloques, las palabras también se desarmen. Los bloques de las palabras son los morfemas. Combinando los morfemas de otro modo, se pueden armar nuevas palabras.

Tomado de: Colección Para seguir aprendiendo, Material para alumnos,

Ministerio de Educación - educ.ar.

Disponible en: [http: www.educ.ar/educar/las-partes-de-una-palabra-html](http://www.educ.ar/educar/las-partes-de-una-palabra-html)

3. Por la forma como se presenta la información puede decirse que el texto es
 - A. Explicativo.
 - B. Instructivo.
 - C. Argumentativo.

D. Descriptivo.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
		<i>Sintáctico</i>		Identificar la estructura
		se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.		implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.
<i>genérica</i>	A		<i>Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.</i>	Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico.
				Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.

4. El contenido del texto es:

- A. Social.**
- B. Publicitario.**
- C. Educativo.**

D. Estético.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>genérica</i>	<i>C</i>	<p><i>Semántico</i></p> <p>hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.</p>	<p><i>Recupera información implícita en el contenido del texto</i></p>	<p>recuperar información implícita contenida en el texto, identifica el sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.</p> <p>Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico.</p> <p>Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.</p>

El centauro*Vicente Muñoz Álvarez*

Escuchamos en la lejanía un rumor sordo y creciente, el trueno de una doble tempestad, y en el horizonte una nube de polvo hinchada precedió la llegada de los invasores. Cayeron sobre nosotros como el viento, sembrando en nuestras filas el terror con largos cuchillos resplandecientes y bastones de fuego que herían desde la distancia. Pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos, fusión de hombre y bestia en un solo perfil. Su aspecto era fiero y espantoso: lo que parecía ser un hombre dividido se cubría con una carcasa brillante y cegadora sobre la que rebotaban nuestras lanzas. Su cara era confusa, oculta como estaba en una abundante masa de pelo desgreñado. El final de su espalda se fundía con la cadera de la bestia, de enorme vientre y ojos destellantes. Era ágil y fuerte, y la vimos varias veces saltando sobre nuestras cabezas impulsada por sus patas delanteras. Aturdidos por su magia y conscientes de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, listos a idolatrarles como a dioses. Y entonces sucedió la más grande de las maravillas. Uno de ellos se acercó hasta nuestro grupo y ante nuestra mirada se dividió en dos partes sin esfuerzo, quedando bestia y hombre separados y aumentando así nuestro pavor. Su voz era ronca y cavernosa. Su nombre, Hernán Cortés.

Adaptado de: <http://www.ficticia.com/indicePorTema.html>

5. En el texto encontramos principalmente

- A. La explicación de un fenómeno.**
- B. La narración y la descripción de un fenómeno.**
- C. La explicación de lo que piensa un personaje.**
- D. Las opiniones de un autor sobre la historia.**

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
		<i>Sintáctico</i>		Identificar la estructura implícita del texto.
<i>textual</i>	<i>B</i>	se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.	<i>Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.</i>	Relacionar e integrar información del texto y los paratextos para predecir información sobre posibles contenidos.

6. En el texto, la información se presenta en el siguiente orden:

- A. La llegada de los invasores, el ataque de los invasores, la rendición y la separación bestia-hombre.**
- B. La lucha contra los invasores, la separación bestia-hombre y la rendición de los invasores.**
- C. La tempestad, separación bestia-hombre, lucha contra los invasores y la rendición.
- D. La separación bestia-hombre, la rendición, la lucha contra los invasores y la tempestad.**

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
		<i>Sintáctico</i>		Identificar la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores).
<i>textual</i>	<i>A</i>	se relaciona con la organización	<i>Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes</i>	

del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

de los textos que lee.

7. En el texto, la frase “Pero, más aún que sus ingenios, asombraba la fisonomía de sus cuerpos,…” permite
- A. Pasar de la descripción del trueno a mostrar cómo era el paisaje.
 - B. Pasar de la descripción del rumor a mostrar cómo era la nube.
 - C. Pasar de la descripción del asalto a mostrar cómo eran físicamente los invasores.
 - D. Pasar de la descripción de los cuchillos a mostrar cómo era la doble tempestad.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
enunciativa	C	Pragmático		Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.
		tiene que ver con el para qué se dice, en función de la	<i>Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace al texto.</i>	

situación de comunicación.

Identificar intenciones y propósitos en los textos que lee.

Identificar la función de marcas lingüísticas de cohesión local (concordancia gramatical y conectores).

8. Del siguiente fragmento: “Aturdidos por su magia y conscientes de su poder nos postramos frente a ellos sin ofrecer apenas resistencia, listos a idolatrarles como a dioses”, se puede concluir que
- A. Los invasores se rindieron ante los invadidos.
 - B. Los dioses se rindieron ante los invasores.
 - C. Los dioses se rindieron ante los invadidos.
 - D. Los invadidos se rindieron ante los invasores.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
textual	D	Semántico		recuperar información implícita contenida en el texto, identifica el sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.
		hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.	Elabora hipótesis de lectura global sobre los textos que lee	Elaborar hipótesis de lectura global sobre los textos que lee.



Tomado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/porta/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://da84e01ab4e7532fcda9b0f11461beec>

9. En el afiche, la imagen de la Alcaldía de Medellín permite

- A. Identificar la persona que aparece en el afiche.
- B. Identificar quien dice ¡Sí, ¡cómo no!
- C. Reconocer quienes pueden leer la campaña.
- D. Reconocer a los promotores de la campaña.

categoría clave componente afirmación Para lo cual el estudiante debe

		<i>Sintáctico</i>	Identificar la estructura
		se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.	implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.
<i>enunciativa</i>	<i>D</i>	<i>Da cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido.</i>	Caracterizar el posible enunciatario. Relacionar e integrar información del texto y los paratextos para predecir información sobre posibles contenidos.

10. Por el contenido del afiche, se puede afirmar que este va dirigido a

- A. Mujeres que hacen ejercicio.
- B. Hombres que hacen ejercicio.
- C. Personas que son sedentarias.
- D. Ciudadanos que ven televisión.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
enunciativa	C	Pragmático		Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.
		tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.	Identificar intenciones y propósitos en los textos que lee.

MIS QUINCE AÑOS

DE : Ana María Caro
PARA : Andrea González López

Me gustaría compartir la alegría de mis quince años contigo. La celebración se llevará a cabo a las 7:00 p.m. en el salón Dorado en Bogotá.

Vestido: Traje de gala
Regalo: "Lluvia de sobres"

11. De acuerdo a lo que se puede ver en el texto sería

A. Una carta a la cumpleañera.



- B. Una tarjeta de invitación.
- C. Un afiche que promociona eventos
- D. Una tarjeta de felicitación

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
genérica	B	<i>Pragmático</i> tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	Reconoce <i>estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.</i>	Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación. Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico. Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.

Tostadas de queso

Ingredientes (para cuatro personas)

- 4 lonchas de queso para fundir
- 4 rebanadas de pan de molde tostadas (recién hechas)
- 4 lonchas de jamón york
- 2 peras muy maduras


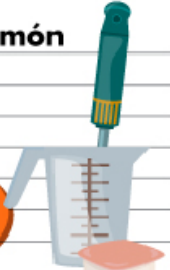
- 1.** Enciende el horno a fuego fuerte. Coloca sobre cada una de las tostadas de pan una loncha de jamón, media pera pelada sin pepitas y cortada en láminas, y el queso en último lugar.
- 2.** Envuelve cada tostada en papel de aluminio y mételas en el horno caliente durante cinco minutos. Sirvelas calientes.

¡Cuidado con el horno!

Crema de jamón


Ingredientes

- 1 yogurt
- 100 g de jamón york
- 50 g de queso gruyere

¡Cuidado! Cuando haya que usar la batidora...

- 1.** En el vaso de la batidora pon todos los ingredientes y bátelos hasta obtener una mezcla homogénea y cremosa.
- 2.** Puedes servir la crema en varios cuencos de barro o de cristal.
- 3.** Acompaña la salsa con un cesto lleno de panes de diferentes formas para untar.



Tomado y adaptado de: s.a. (2010). Cocina divertida para niños, Bogotá: Susaeta.
 Recuperado de: <http://goo.gl/8bPUvr>

12. Deseas vender y promocionar los productos que resultan de la anterior preparación, para esto la mejor opción es:

- A. Una carta.
- B. Un resumen.
- C. Una receta.
- D. Un afiche.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
genérica	D	Pragmático		Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.
		tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	<i>Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.</i>	Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico. Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.

PRUEBA DE PROGRESO 2

CRÍA DE MAMUT DE SOLO UN MES SE EXPONE POR PRIMERA VEZ EN EUROPA



Los expertos creen que el mamut se ahogó mientras intentaba conseguir agua y que cayó en el barro.

Por: EFE
12:37 a.m. | 21 de mayo de 2014

Una cría de mamut de la Edad de Hielo, que murió hace 42.000 años en Siberia cuando tenía solo un mes, será expuesta en el Museo de Historia Natural de Londres por primera vez en Europa, informó este centro.

La cría de mamut, una hembra a la que llamaron Lyuba ('amor' en ruso), fue descubierta por un pastor de renos en 2007 y se considera el ejemplar de esta especie más completo y mejor conservado.

La cría de piel lanuda, que conserva pequeños colmillos de leche apenas visibles, mantiene sus órganos internos intactos y solo presenta un defecto en la cola, que habría sido mordida por unos animales. De un tamaño un poco más grande que un perro, con 1,3 metros de alto y 50 kilos de peso, Lyuba formará parte de la exposición 'Mamuts, gigantes de la Edad de Hielo', que se inaugura este viernes en el museo londinense.

Los expertos creen que Lyuba se ahogó mientras intentaba conseguir agua y que cayó en el barro, que después se habría solidificado, permitiendo así su buena conservación hasta que el pastor siberiano Yuri Khudi y sus hijos la encontraron mientras buscaban leña en la orilla del río Yuribel (cerca del mar de Kara en Asia).

El paleontólogo Adrian Lister, experto en mamuts del Museo de Historia Natural de Londres, dijo que su aspecto es tan 'real' que parece como si "en cualquier momento pudiera echar a andar". Este ejemplar, parecido a sus lejanos parientes, los elefantes, pertenece a un grupo de mamuts que han sido encontrados en la zona noroeste de Siberia.

Tomado y adaptado de:

EFE. (2014, 21 de junio). Cría de mamut de solo un mes se expone por primera vez en Europa. El Tiempo. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/ciencia/cria-de-mamut-de-solo-un-mes-se-expone-por-primera-vez-en-europa/14015076>

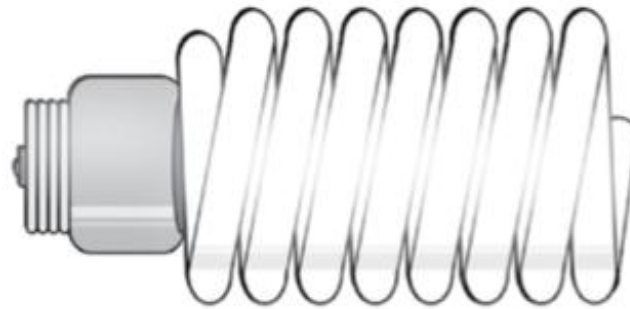
1. Teniendo en cuenta el propósito, el texto puede considerarse

- A. Una carta.
- B. Un comentario.
- C. Una noticia.
- D. Un cuento.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
genérica	C	<p><i>Pragmático</i></p> <p>tiene que</p> <p>ver con el</p> <p>para qué se</p> <p>dice, en</p> <p>función de la</p> <p>situación de</p> <p>comunicación.</p>	<p><i>Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.</i></p>	<p>Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.</p> <p>Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico.</p> <p>Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.</p>

¿SABES QUÉ ES LA CORRIENTE ELÉCTRICA?

La corriente eléctrica es el paso de la electricidad de unos cuerpos a otros. Este paso de la electricidad puede ser casi instantáneo y en forma de descarga, como sucede con las chispas que se generan cuando se produce un corto circuito; o bien puede circular durante algún tiempo, como sucede con la electricidad que pasa por un bombillo.



Los cuerpos pueden ser conductores o aislantes de la electricidad. Los cuerpos conductores permiten el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos metálicos. Los cuerpos aislantes impiden el paso de la corriente eléctrica; por ejemplo, los objetos de plástico o de madera. Por lo anterior, ¡ten cuidado con la electricidad!; y recuerda que ¡antes de tocar, siempre debes preguntar!

2. Por la manera como se presenta la información, se puede afirmar que el texto es

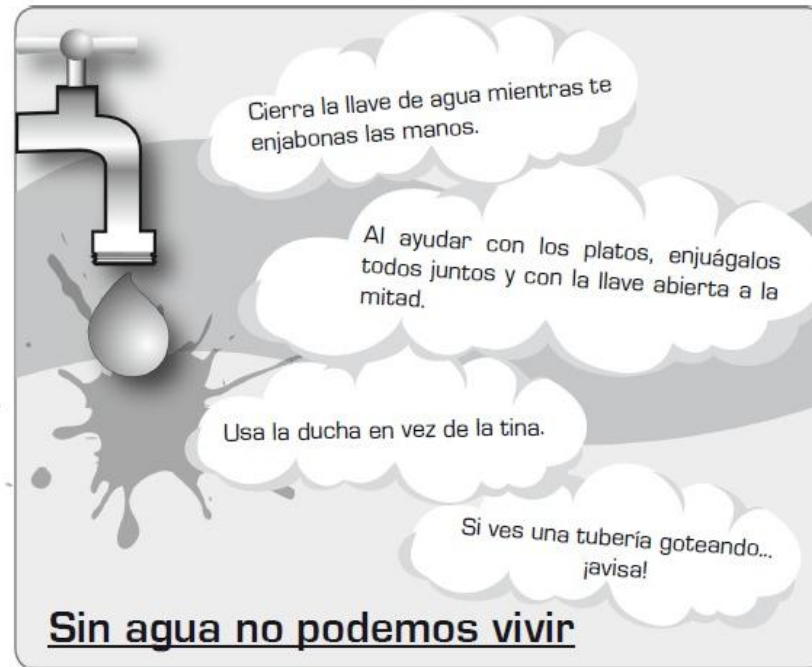
- A. Narrativo.
- B. Explicativo.
- C. Argumentativo.
- D. Publicitario.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
		<i>Sintáctico</i>		Identificar la estructura
		se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión.		implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.
<i>genérica</i>	<i>B</i>	Este componente indaga por el cómo se dice.	<i>Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.</i>	Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico.
				Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.

3. El autor del texto, con la frase “¡*ten cuidado con la electricidad!*; y recuerda que *¡antes de tocar, siempre debes preguntar!*”, busca

- A. aconsejar y ordenar.
- B. advertir y aconsejar.
- C. recordar y preguntar.
- D. advertir y mencionar.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
enunciativa	B	<p><i>Pragmático</i></p> <p>tiene que</p> <p>ver con el</p> <p>para qué se</p> <p>dice, en</p> <p>función de la</p> <p>situación de</p> <p>comunicación.</p>	<p><i>Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.</i></p>	<p>Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.</p> <p>Caracterizar el posible enunciatario.</p> <p>Identificar intenciones y propósitos en los textos que lee.</p>



4. Al ver la manera como se presenta la información, podrías decir que es un

- A. Un poema con versos.
- B. Una carta con pensamientos.
- C. Un afiche con sugerencias.
- D. Una tarjeta con indicaciones.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
genérica	C	Sintáctico	Recupera información	Identificar la estructura implícita del texto, ubica el texto dentro de

se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.



implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.

una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.

Tostadas de queso

Ingredientes (para cuatro personas)

- 4 lonchas de queso para fundir
- 4 rebanadas de pan de molde tostadas (recién hechas)
- 4 lonchas de jamón york
- 2 peras muy maduras


- 1.** Enciende el horno a fuego fuerte. Coloca sobre cada una de las tostadas de pan una loncha de jamón, media pera pelada sin pepitas y cortada en láminas, y el queso en último lugar.
- 2.** Envuelve cada tostada en papel de aluminio y mételas en el horno caliente durante cinco minutos. Sirvelas calientes.

¡Cuidado con el horno!

Crema de jamón

Ingredientes

- 1 yogurt
- 100 g de jamón york
- 50 g de queso gruyer



- 1.** En el vaso de la batidora pon todos los ingredientes y bátelos hasta obtener una mezcla homogénea y cremosa.
- 2.** Puedes servir la crema en varios cuencos de barro o de cristal.
- 3.** Acompaña la salsa con un cesto lleno de panes de diferentes formas para untar.

¡Cuidado! Cuando haya que usar la batidora...

Tomado y adaptado de: s.a. (2010). Cocina divertida para niños, Bogotá: Susaeta.
Recuperado de: <http://goo.gl/8bPUvr>

5. El texto anterior es instructivo, puesto que su correcta lectura permite:

- A. Practicar la lectura.
- B. Aprovechar adecuadamente el tiempo.
- C. Aprender a cocinar rápidamente.

D. Hacer la receta correctamente.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>genérica</i>	<i>D</i>	<p><i>Semántico</i></p> <p>hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.</p>	<p><i>Recupera información implícita en el contenido del texto</i></p>	<p>Recuperar información implícita contenida en el texto, identifica el sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.</p> <p>Ubicar el texto dentro de una tipología o genero específico.</p> <p>Reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual.</p>



Tomado de: <http://www.medellin.gov.co/irj/portal/ciudadanos?NavigationTarget=navurl://da84e01ab4e7532fcd9b0f11461beec>

6. En el afiche, las expresiones “hacer ejercicio”, “sedentarismo” permiten hablar de

- A. Salud y enfermedad.
- B. Riesgo y vida.
- C. Televisión y muerte.
- D. Excusas y vida.

<p> categoría <i>textual</i> </p>	<p> clave <i>A</i> </p>	<p> componente <i>Semántico</i> </p>	<p> afirmación <i>Recupera información</i> </p>	<p> Para lo cual el estudiante debe Recuperar información implícita contenida en el texto, identifica el </p>
---	-------------------------------------	--	---	---

<p>hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.</p>	<p><i>implícita en el contenido del texto.</i></p>	<p>sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.</p>
---	--	--

EL ORIGEN DE LA AGRICULTURA

La agricultura es un arte y los indios de la Gran Llanura lo saben. Así se lo enseñaron sus ancestros desde el comienzo de los tiempos.

Se cuenta que hace muchísimo tiempo el joven cacique Trueno Ardiente fue acusado injustamente de renegar contra los dioses, por lo que fue condenado a la horca. Su enamorada, la doncella Pluma Suave, no soportó la muerte de su prometido y lloró incansablemente

junto a su tumba, al pie de un gran roble. Era tanto el desconsuelo de la joven que un día se le apareció el alma de Trueno Ardiente y le dijo:

-No te desesperes, Pluma Suave. Recoge en la palma de tu mano la saliva que te arrojaré desde las ramas de este árbol y ya no estarás sola ni triste.

Fue así como, a los pocos meses, la joven doncella quedó embarazada. Pero como no se le conocía esposo fue acusada de deshonestas y condenada por la tribu. Nada convenció al Gran Jefe de la inocencia de la joven. Al contrario, ordenó:

-Sacrifiquenla y traigan un tazón con su sangre que ofreceré en honor a los dioses.

Sin embargo, los indios encargados de cumplir este mandato se apiadaron de la bella doncella, le permitieron huir y esconderse en el bosque para que pudiera dar a luz. Al volver a la tienda del Gran Jefe, estos indios lo engañaron entregándole un tazón con la sangre de un venado.

En la espesura del bosque, Pluma Suave encontró una pequeña aldea de cazadores quienes le dieron alimento y la cuidaron. A los pocos días, dio a luz un hermoso niño al que llamaron Rama Firme. Durante el parto, la joven doncella murió y el niño fue entregado a la hija del cacique para que se encargara de criarlo. Con el paso de los años, Rama Firme se hizo grande y fuerte y poco a poco se fue convirtiendo en un gran guerrero.

Mientras tanto, en la Gran Llanura, nadie supo por qué una enorme sequía azotó la región y acabó con todas las plantas y animales. La hambruna y la escasez reinaron en toda la tribu. Los indios danzaron, hicieron plegarias, rezos y cantos pidiendo agua y semillas, pero todo fue inútil al Gran Espíritu. Fue entonces cuando Rama Firme decidió regresar a su tribu. Se subió a lo alto de una enramada y se dirigió al pueblo diciendo:

-Nadie en esta tribu sabe quién soy yo. Pero tal vez sí recuerdan al gran guerrero Trueno Ardiente y a la bella doncella Pluma Suave. Eran mis padres. Hace veinte años fueron condenados injustamente. Al nacer yo, mi madre murió y sus restos doloridos pidieron venganza. Gran Espíritu oyó su clamor y secó cada raíz de la tierra, cada hierba, cada semilla. Yo he venido para contarles la verdad. Si abren su corazón y siembran arrepentimiento, daré a cada familia un trozo de los huesos de mi madre y les enseñaré a cultivarlos. Así se acabará esta sequía-.

Y así fue y así será mientras el Padre Sol siga su curso en el firmamento y haga madurar las semillas.

Adaptado de: *Leyendas de América del Norte*. Recopilación y notas de Olga Díaz. Ediciones B Argentina, 2002. pp. 33-35.

7. El primer párrafo, escrito en letra cursiva,
- A. Presenta anticipadamente cuál será el desenlace del relato.
 - B. Especifica cuáles personajes participarán en el relato.
 - C. Explica la manera como se va a desarrollar la trama de la historia.
 - D. Introduce un comentario del narrador acerca del origen de este relato.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>textual</i>	<i>D</i>	<i>Sintáctico</i>		Identificar la estructura implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual.
		se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente	<i>Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.</i>	Identificar la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. En la configuración del sentido de un texto.

indaga por el
cómo se dice.

8. En el primer párrafo del texto, palabras como, "*fue acusado*", "*soportó*" y "*apareció*" indican que los hechos
- A. Ya ocurrieron.
 - B. Están ocurriendo.
 - C. Pronto ocurrirán.
 - D. Podrían ocurrir.

categoría	clave	componente <i>Sintáctico</i>	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>textual</i>	A	se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.	<i>Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.</i>	Identificar la estructura implícita del texto, ubica el texto dentro de una tipología, reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual. Distinguir entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que ocurre los hechos.

SEÑALES QUE HABLAN

En los espacios públicos las señales cumplen tres funciones básicas: facilitar la convivencia

diciéndonos cómo comportarnos dentro de un espacio que es colectivo, de todos y para todos en igualdad de condiciones.

Algunas señales nos ponen condiciones: no pitar, no estacionarse, transitar en una dirección, etc.

Otra función de las señales es ayudarnos a vivir la ciudad, guiándonos y dándonos información relevante. Y la más importante: cuidar nuestras vidas, previniéndonos sobre las situaciones de riesgo, para así disminuir los accidentes.

Hay muchas más señales a nuestro alrededor. Las que traen los equipos eléctricos, los juguetes, los insecticidas, las prendas de vestir. Las que nos guían en los centros comerciales, en el metro. Las de seguridad industrial. Pero, ¿sabemos leerlas? ¿Entendemos sus mensajes? Porque no siempre son fáciles de descifrar a simple vista, aunque pretendan ser un lenguaje universal que vence las barreras de los idiomas en el mundo globalizado de hoy. Por fortuna siguen unos cuantos códigos comunes, internacionales, que nos pueden dar una pista inicial. Los más importantes: la forma y el color.

Sin embargo, como nadie nace aprendido, debemos alfabetizarnos y alfabetizar a los niños en la lectura de señales (y enseñarles su importancia). Una forma de hacerlo es inventar con ellas muchos juegos para estas vacaciones, dentro de la casa o en los paseos.

Tomado de: Arango, Magdalena. Revista Urbícola, Julio de 2004.

“Habitante de la urbe”. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

9. De acuerdo con el texto, la palabra señal significa

- A. Instrumento para guiarse en los centros comerciales.**
- B. Herramienta para poder trabajar con los equipos electrónicos.**
- C. Imagen que se utiliza para dar información sobre algo.**
- D. Aviso de advertencia en la carretera que disminuye riesgos.**

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>textual</i>	<i>C</i>	<i>Semántico</i> hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el	<i>Recupera información implícita sobre el contenido del texto.</i>	Recuperar información implícita contenida en el texto, identifica el sentido de algunos códigos no verbales, reconoce secuencias, deduce información, identifica el sentido de una palabra en su contexto, sintetiza y generaliza.

qué se dice
en el texto.

CADA VEZ MÁS CERCA DE VISITAR OTROS MUNDOS

Una empresa holandesa se propone enviar seres humanos, comunes y corrientes al planeta Marte a partir del año 2023 con un pasaje de ida –es decir que no hay tiquete de regreso–, pues como lo explica con sinceridad el creador de la empresa, Thomas Lamb, “no hay seguridad sobre las condiciones del viaje”. Pese a la desconfianza de algunos expertos, Thomas se muestra decidido e incluso aseguró a un periódico francés que “la conquista de Marte es la etapa más importante de la historia de la humanidad”.

La pregunta de los expertos es ¿habrá gente que se quiera arriesgar? Para el premio Nobel de Física, Serge Haroche, “La empresa será un éxito porque siempre existirán aventureros para quienes el valor de la vida está en la búsqueda de lo desconocido.”

La selección y el entrenamiento de los candidatos astronautas empezará en el 2014, y el envío de las cápsulas y los víveres está previsto para el 2016. En abril del 2023, los primeros cuatro “astroviajeros” llegarán a Marte y en el 2033 se sumarán otros 17 para formar una colonia humana y hacer investigaciones científicas.

Adaptado de: <http://www.portafolio.co/portafolio-plus/tiquete-marte-turismo-seria-posible-desde-2023>

10. El texto está dirigido

- A. a científicos de la NASA.
- B. a agencias de viajes.
- C. a estudiantes universitarios.

D. al público en general.

categoría	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
<i>enunciativa</i>	<i>D</i>	<i>Pragmático</i>		Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.
		tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	<i>Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.</i>	Identificar intenciones y propósitos en los textos que lee. Caracterizar el posible enunciatario.

EL ÁRBOL DE LA CANDELA

(Fragmento)

En Taganga, un pequeño y lejano pueblo que ya no existe, un loco sembró un fósforo encendido en el jardín de su casa.

Era su último fósforo porque, aburrido de contemplar chorros de humo, decidió dejar de fumar. El loco, que era un gran tipo, delgado y gracioso, cabello de alfileres y nariz fina, usaba camisas de colores y pantalones de estrellas. Inventaba globos y cometas famosos en Taganga y sus alrededores, y estaba loco. A veces amanecía como perro, ladraba hasta que le cogía la noche y perseguía a los niños hasta rasgarles los calzones. De noche quería morder la luna. Otras veces se sentía gato, recorría los tejados y se bebía la leche en las cocinas del vecindario. Otras veces se creía jirafa y lucía bufandas de papel. Cuando le daba por volverse guacamaya, era peor.

A piedra o con agua caliente lo espantaban. Pero casi siempre lo toleraban porque, aparte de las cometas y los globos, inventaba otras bellezas: de pronto tapizaba de flores todas las calles del pueblo o escribía frases curiosas que repartía en hojas rosadas, o soplaba pompas de jabón toda la tarde en el parque. Como loco que se respete, era poeta y soñador. Si el loco desaparecía por mucho tiempo, lo extrañaban y se preguntaban unos a otros dónde estaría, qué estaría haciendo y con quién.

Como era de esperarse, la gente se burló de la última locura del loco. Lo vieron sembrar el fósforo encendido en el jardín de su casa y se fueron a dormir. Sólo a un loco se le podía ocurrir sembrar un fósforo. Soñaron con estrellas de colores y madrugaron a ver el jardín.

El loco estaba cantando. Sacudió los hombros, hizo una cometa de zanahoria y la echó a volar. La gente se reía.

El loco hizo un globo en forma de conejo, con orejas y todo, que se tragó la cometa en el aire. La gente lloraba de risa. El globo se comió una nube y engordó, se comió otra y se alejó sobre el mar. La gente se toteaba de risa.

Pero al poco tiempo nació, y con rapidez creció, un árbol de candela. El árbol era como un sol de colores inquietos, como una confusión de lenguas rojas, naranjas y azules que se perseguían sin descanso desde la tierra del jardín hasta el cielo. Las flores se fueron corriendo a otro jardín porque el calor se les hizo insoportable y así el árbol fue el amo y señor indiscutible.

El loco, loco de la dicha, se puso la camisa más bonita y se peinó, salió a caminar por el pueblo con los bolsillos llenos de margaritas. El loco más feliz del mundo y la sonrisa de oreja a oreja. El más vanidoso. Se hizo tomar un retrato sobre un caballito de madera para acordarse de su día feliz. Debajo de la cama, en el baúl de una tía difunta, el loco conservaba un grueso álbum de días felices, que le gustaban más que la mermelada.

11. En el texto, quien cuenta los hechos es

- A. Un personaje de la historia.
- B. El protagonista central de la historia.
- C. Un narrador que conoce todos los hechos.
- D. El personaje que determina el desenlace de los hechos.

categoria	clave	componente	afirmación	Para lo cual el estudiante debe
enunciativa	C	<i>Pragmático</i>		Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.
		tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.	<i>Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa.</i>	



12. la expresión “**¡era increíble! ¡Yo quería verlo todo!** Indica que Juan estaba

- A. asombrado.
- B. asustado.
- C. aterrado.
- D. aburrido.

categoría clave componente afirmación Para lo cual el estudiante debe

<i>enunciativa</i>	A	<p><i>Pragmático</i></p> <p>tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.</p>	<p><i>Recupera información implícita de la situación comunicativa.</i></p>	<p>Reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, caracteriza al enunciador, caracteriza los roles en un acto comunicativo, identifica el contexto que regula el uso de una tipología textual, relaciona enunciados con marcas de enunciación.</p> <p>Identificar la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc. En la configuración del sentido de un texto.</p>
--------------------	---	--	--	---

Anexo F. Descripción De Cada Una De Las Sesiones Realizadas.

<p>Sesión 2</p> <p>La entrevista</p> <p>Categoría</p> <p>Genérica - enunciativa</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reconocimiento de un tipo de texto ❖ Propósitos del texto y cambios de entonación ❖ Identificación de los elementos constitutivos en una entrevista 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
Video explicativo y modelo de entrevista	Actividad interactiva. el estudiante luego de dar clic al botón del audio indicado, escucha el	Actividad física. El estudiante en el material del estudiante debe preparar una entrevista siguiendo los pasos sugeridos por la UVA.

<p>Actividad interactiva que busca a partir de un audio que el estudiante asocie por la entonación, con una pregunta y con una respuesta.</p> <p>Actividad interactiva donde el estudiante al dar clic a un botón escuchará un apartado de una entrevista la cual debe asociar a una pregunta o una respuesta.</p> <p>(las actividades buscan favorecer la escucha y el reconocimiento de los cambios de entonación de acuerdo a la intención)</p>	<p>fragmento y debe asociarlo a un texto que completa el acto comunicativo.</p> <p>(la actividad busca favorecer la escucha y la lectura, además de afianzar el concepto de pregunta y respuesta no solo desde la entonación si no desde la escritura)</p>	<p>(busca poner en uso todo lo visto en la sesión, que el estudiante sepa escoger el sujeto, prepare preguntas de acuerdo a su interés, anticipe acontecimientos y mejore su capacidad comunicativa)</p>
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

<p>Sesión 3</p> <p>El formulario</p> <p>Categoría genérica</p>

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Extraer información importante ❖ Reconocer el contexto ❖ Identificar un tipo de texto 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva. Observar la presentación que irá mostrando los elementos que constituyen un formulario, el estudiante debe dar clic sobre la flecha indicativa para avanzar o retroceder.</p> <p>(busca la familiarización con los elementos que constituyen este tipo de texto)</p>	<p>Actividad interactiva. Se debe observar la imagen que representa un contexto y escucha el audio para identificar información importante que sea susceptible de incluir en un formulario de acuerdo a la situación.</p> <p>Socialización de respuestas</p> <p>(favorece la interpretación del contexto a partir de la imagen, la capacidad de escucha y de</p>	<p>Actividad física. El estudiante a partir de la lectura de las imágenes lee preguntas que podrían ir en un formulario, de acuerdo a su interpretación de la situación comunicativa elige que preguntas son relevantes y cuales no según la intención.</p> <p>Socialización de respuestas.</p> <p>(busca fortalecer la interpretación de imágenes y la discriminación de información)</p>

	extracción de información importante para fines puntuales)	
Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente		

<p>Sesión 4</p> <p>La infografía</p> <p>Categoría: genérica - textual</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar un tipo de texto ❖ Selección de información relevante ❖ Uso de imágenes, gráficos y textos escritos para agrupar y brindar información 		
<p>Fase de Exploración</p>	<p>Fase aclaración</p>	<p>Fase de aplicación</p>

<p>Actividad interactiva y física. A partir de una imagen el estudiante debe elegir y escribir en el material del estudiante la información relevante para incluir en un texto que brindará información al público en un parque de diversiones.</p> <p>(busca relacionar al estudiante con este tipo de texto, para que elija información relevante que pueda servir de orientación para un público específico y que identifique la imagen como apoyo a la lectura e interpretación de un texto</p>	<p>Actividad interactiva. El estudiante inicialmente observa la información contenida en la infografía propuesta. Acto seguido tratará de aproximarse a el contexto en el que puede ser usado, reflexiona sobre la información mostrada allí para expresar de manera oral cual es la utilidad de dicha información en el contexto identificado. Para finalizar debe dar clic en cada uno de los íconos que acompaña la información para que conozca las partes de este tipo de texto y como se realiza su correcta lectura</p> <p>Socialización de la reflexión.</p> <p>(busca que el estudiante infiera información a partir de la lectura de imágenes, gráficas y datos numéricos, que establezca relaciones entre lo que ofrece el texto escrito y la parte gráfica)</p>	<p>Actividad física. De acuerdo a la información obtenida en las fases anteriores y siguiendo las indicaciones del material, el estudiante debe construir una infografía donde trate de usar la mayor cantidad de elementos vistos en esta sesión.</p> <p>Socialización de la construcción.</p> <p>(esta actividad pone en evidencia la capacidad de abstracción del estudiante, su habilidad para representar en distintos medios la información)</p>
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

<p>Sesión 5</p> <p>La noticia</p>
--

<p>Categoría genérica – enunciativa – textual</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar un tipo de texto ❖ Recuperar información implícita ❖ Reconocer los elementos constitutivos del texto 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física. Lectura de texto informativo relacionado con las preguntas que se formulan y se responden en estos tipos de texto.</p> <p>Actividad interactiva. Observar el video que complementa la lectura realizada en el punto anterior.</p>	<p>Actividad interactiva. A partir de una noticia el estudiante reconoce los principales elementos que constituyen la noticia.</p> <p>Actividad interactiva. Teniendo en cuenta lo visto en el punto y la fase anterior, el estudiante debe elegir un suceso, luego un sujeto y un lugar de una serie de tres posibilidades.</p>	<p>Actividad interactiva y física. Cada una de las elecciones aparecerán en pantalla, con estos elementos los estudiantes construyen un esquema de noticia desde su imaginación, pero conservando los parámetros establecidos a lo largo de las fases. El estudiante debe siempre tener en cuenta que el texto debe intentar responder las preguntas de rigor que se aprendieron.</p> <p>Socialización de la actividad.</p>

<p>Actividad física. Responder en el material del estudiante las preguntas de rigor que se generan en estos tipos de texto.</p> <p>Socialización de las respuestas.</p> <p>(esta serie de actividades buscan el afianzamiento del texto expositivo, la recuperación de información tanto explícita como implícita a partir de las preguntas de rigor, fortalecer la capacidad de escucha y brindar elementos de control a la lectura).</p>	<p>Actividad física. En el material del estudiante cada uno escribe sus elecciones describiendo el porqué de sus elecciones.</p> <p>Socialización de la actividad.</p> <p>(la actividad está propuesta como instrumento para indagar sobre los intereses y gustos de los estudiantes y así aprender de ellos para la elección de futuros contenidos. Cada elección le permite al estudiante hacer predicciones e hilar una historia en su mente que contenga los elementos constitutivos de una noticia)</p>	<p>(se pretende una construcción escrita que aborde la información elegida por interés, para que hile un texto informativo que responda a las preguntas (qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué y cómo. Los estudiantes a través de esta actividad evalúan la redacción de sus compañeros y su capacidad para informar un suceso usando lo aprendido)</p>
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

Sesión 6

La publicidad

<p>Categoría genérica – enunciativa – textual</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar el texto ❖ Identificar los elementos constitutivos ❖ Identificar y comprender las intenciones ❖ Identificar los roles ❖ Trabajo cooperativo 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física. Por medio de una serie de publicidades televisivas el estudiante en su material, responde preguntas relacionadas con el producto, señalando ventajas y desventajas, además de los porqués de cada uno de los elementos que se presentan.</p> <p>Socialización de las respuestas.</p>	<p>Actividad interactiva y física. Cada ícono en el contenido es un elemento de la publicidad que el estudiante debe leer y comprender, debe ser asociado con lo que observó en la fase anterior.</p> <p>Actividad interactiva y física. En los dos soportes el estudiante debe señalar los elementos constitutivos de la publicidad, las frases que tengan relación con el</p>	<p>Actividad física por parejas. En parejas se debe diseñar un texto publicitario siguiendo cada una de las instrucciones propuestas en su material.</p> <p>Socialización del producto.</p> <p>(se espera con esta actividad que el estudiante evidencie que comprende los roles y las intenciones con las que se trabaja en un</p>

<p>(la actividad se propone como pretexto para indagar sobre los saberes previos relacionados con los comerciales publicitarios, a través de las preguntas el estudiante identifica la intención comunicativa, quienes participan y cuál es su rol como televidente frente a la publicidad)</p>	<p>producto, la imagen que represente la intención comunicativa entre otros. (con estas actividades se busca que los estudiantes se apropien de los elementos que constituyen una pieza publicitaria, que la aborden como lectores y a su vez como creadores; que sean capaces de identificar las intenciones y cómo influyen en las decisiones del consumidor siendo al mismo tiempo agente pasivo y activo)</p>	<p>anuncio publicitario, que de manera cooperativa produzca un texto con las características propuestas)</p>
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

Sesión 7

Nodo de la propuesta

Categoría: enunciativa, genérica y textual

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluar los aprendizajes ❖ Identificar progresos 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva. Se proponen una serie de frases que describen los textos estudiados en esta unidad para que el estudiante clasifique según su criterio en una tipología.</p> <p>Actividad interactiva y física. El estudiante en la plataforma debe escuchar cada uno de los audios propuestos, elegir una situación comunicativa para redactar el texto necesario para abordar ese tema en particular.</p> <p>Actividad interactiva. Evaluación de selección múltiple con única respuesta</p> <p>(esta serie de actividades están pensadas como parte de la auto- evaluación y la co-evaluación de la unidad, por medio de estos resultados los docentes investigadores adquieren información para analizar los progresos de los estudiantes y valorar los aportes de la herramienta mediadora en los procesos de aprendizaje)</p>		
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente</p>		

Uva 2: “La comunicación en la vida diaria”

Objetivo de enseñanza:

- ❖ Proporcionar herramientas que le permitan identificar el enunciador y el enunciatario.
- ❖ Brindar estrategias de recuperación léxica, interpretación de marcas lingüísticas y conectores.
- ❖ Construir estrategias de anticipación y relación entre contenidos.

Objetivo de aprendizaje:

- ❖ Distinguir el significado de diferentes palabras de acuerdo con el contexto.
- ❖ Interpretar y comprender el mensaje en diversos tipos de texto y formato.
- ❖ Aproximarse a una interpretación general del sentido de un texto.
- ❖ Leer teniendo en cuenta la entonación según los signos de puntuación

Esta Uva se desarrolló en 5 sesiones de la siguiente manera:

<p>Sesión 8</p> <p>Situaciones comunicativas</p> <p>Categoría: enunciativa – genérica - textual</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar el emisor y el receptor de un acto comunicativo ❖ Comprender la importancia del contexto ❖ Identificar las características de diversos tipos de texto 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación

<p>Actividad interactiva. Leer los mensajes de texto que aparecen e identificar el emisor escribiéndolo en el espacio correspondiente.</p> <p>Actividad interactiva y física. Observar el video relacionado con una nota periodística para identificar elementos o comportamientos que no corresponden a este tipo de textos y responder a las preguntas que se proponen en el material del estudiante.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se compone de tres partes, en la primera el estudiante debe relacionar la imagen con la pregunta que se propone, respondiéndola en su material desde lo observado. La segunda parte se incluye audio que debe ser contrastado con la imagen para que complemente sus respuestas en el ejercicio anterior. En la tercera parte se proponen las imágenes de unos libros que llevan por título diversos tipos de textos como (trabalenguas, cuentos, poemas, canciones y adivinanzas) el</p>	<p>Actividad interactiva y física. Se pide que los estudiantes observen el video analizando que actividades desarrolla cada uno de los integrantes, que escuchen atentamente de que habla cada uno y que palabras utilizan para comunicarse.</p> <p>Actividad interactiva. Cada estudiante en la plataforma inicialmente observa un video, luego debe leer la definición de rol y su función en los actos comunicativos, puede ver un ejemplo de cada rol dando clic en la imagen de cada personaje, a continuación, podrán leer una ampliación de la explicación; para terminar, se proponen 4 situaciones expresadas en imágenes, 4 textos que describen la situación para que el estudiante las asocie completando actos comunicativos coherentes y contextualizados.</p> <p>Actividad física grupal. Se propone que dramaticen una situación comunicativa usando profesiones con las</p>	<p>Actividad interactiva. Inicialmente se pide que escuche un dialogo entre un entrenador y una niña que practica un deporte, debe poner mucha atención a las palabras usadas para que las señale en una lista propuesta, a continuación, debe elegir el lugar en el que se llevó a cabo el dialogo y para finalizar que identifique el rol de cada participante</p> <p>(esta actividad busca que el estudiante a partir de la escucha identifique el vocabulario que se usa en un acto comunicativo para que, desde ahí, saque conclusiones como: donde sucede, de que hablan y quiénes son sus participantes)</p>
--	--	---

<p>estudiante luego de escuchar los audios debe relacionarlo con el tipo de texto al que correspondería.</p> <p>(el propósito de esta serie de actividades es que se logre identificar quien emite el mensaje y para quién va dirigido, que recuerde algunas tipologías textuales y las asocie a lo que ha escuchado fortaleciendo su capacidad para interpretar imágenes, de escuchar y de hacer relaciones entre lo aprendido y la información nueva)</p>	<p>que estén familiarizados, que se distribuyan los roles teniendo en cuenta que cada uno cumple una función específica y que por tanto sus expresiones se relacionan con el contexto, la profesión y la situación.</p> <p>Actividad interactiva. Cada estudiante en la plataforma escucha un audio, observa la imagen que representa la situación y luego completa un texto recuperando información implícita y explícita.</p> <p>(Con esta serie de actividades se busca que el estudiante comprenda que todo acto comunicativo está compuesto por una situación, un contexto y unos sujetos, que la comprensión de estos elementos contribuye a la comprensión del mensaje. Por otro lado, recordar que, de acuerdo a la intención, existen múltiples tipos de texto y que la identificación de sus características le permite ubicarlo en una tipología puntual)</p>	
---	--	--

<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

<p>Sesión 9</p> <p>Una buena lectura</p> <p>Categoría: genérica - enunciativa</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Identificar la importancia de los signos de puntuación ❖ Hacer una correcta lectura de los signos de puntuación ❖ Identificar la estructura de diversos tipos de texto ❖ Comprender la relación entre la correcta lectura y la comprensión. 		
<p>Fase de Exploración</p>	<p>Fase aclaración</p>	<p>Fase de aplicación</p>
<p>Actividad interactiva. Se propone la lectura de una carta que inicialmente no tiene signos de puntuación, a continuación, encuentra la misma carta con signos de puntuación ubicados en distintas partes lo que genera un</p>	<p>Actividad interactiva. El estudiante debe escuchar tres audios y de acuerdo a esto elegir el tipo de texto que sería; entre las opciones encuentra (cuento, noticia, fábula, instrucción, poema, descripción)</p>	<p>Actividad física. Se ofrece una selección de 5 trabalenguas para que los estudiantes los lean en voz alta y traten de hacerlo exagerando la entonación en cada signo de puntuación.</p>

<p>mensaje diferente cada vez. Al final se pide que el estudiante identifique a quién va dirigido el mensaje.</p> <p>(apunta al componente sintáctico y tiene como objetivo que el estudiante evalúe en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales y ortográficos)</p>	<p>Actividad interactiva. El estudiante debe dar clic en cada uno de los tipos de texto para leer sus características y así recordarlas buscando que el estudiante pueda corregir las respuestas dadas en el ejercicio anterior.</p> <p>Actividad física. Se genera un espacio de discusión para que los estudiantes traten de recordar los signos de puntuación, y la función que cumplen en un texto.</p> <p>Actividad interactiva. A manera de resumen se propone un video donde se recoge la información obtenida en este tema.</p> <p>(apunta al componente sintáctico y tiene como objetivos que el estudiante reconozca algunas estrategias propias de cada tipo textual, y que ubique en los textos dentro de una tipología o taxonomía bien sea por su uso o por su función)</p>	<p>Actividad física. Cada estudiante debe escoger un trabalenguas de los propuestos y leerlo ante los compañeros teniendo en cuenta establecer las pausas y el manejo de la respiración usando apropiadamente los signos de puntuación y una buena dicción.</p> <p>(apunta al componente sintáctico y tiene como objetivo que el estudiante evalúe en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales y ortográficos)</p>
--	---	--

Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.		

<p>Sesión 10</p> <p>El diccionario</p> <p>Categoría: organizacional</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Seleccionar las palabras adecuadas de acuerdo a la situación y contexto comunicativo. ❖ Comprender la importancia del léxico en los actos comunicativos ❖ Usar la sustitución de palabras como estrategia de comprensión. 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
Actividad interactiva y física. El estudiante debe observar un video que muestra un mensaje vía e-mail que envió un empleado a su jefe, al finalizar el video surgen unas preguntas que el estudiante debe responder en su material	Actividad interactiva y física. Desde la observación de un video explicativo del diccionario y su función, el estudiante en su material debe completar una tabla que sugiere una lista de palabras	Actividad grupal. El estudiante en cooperación con sus compañeros elabora un diccionario de sinónimos a partir de los parámetros que se sugieren en el material.

<p>del estudiante (¿qué viste de inusual en la carta que escribió el empleado a su jefe?, ¿notaste algo extraño en las palabras que usó o en el modo que expresó su mensaje?, ¿consideras que la carta es adecuada al contexto comunicativo?)</p> <p>(apunta al componente pragmático y tiene como objetivos que el estudiante identifique la correspondencia entre el léxico empleado y el contexto o auditorio al que se dirige el mensaje además de identificar el contexto o situación que le autorice el uso de determinados tipos de texto o enunciados)</p>	<p>a las que tendrá que buscar el significado y organizar en orden alfabético.</p> <p>Actividad interactiva. Tomando como referencia la palabra que aparece señalada, se deben arrastrar todos los sinónimos que puedan reemplazar la palabra origen sin perder el sentido de la oración.</p> <p>Actividad interactiva y física. El estudiante encuentra una serie de 6 textos correspondientes a cartas, chats y correos electrónicos, los debe leer, y en el material del estudiante escribir si son formales o informales, la situación en el que pudo ser creado el mensaje y escribir una respuesta adecuada en el caso que amerite.</p> <p>Actividad física. El estudiante debe escribir una carta a su profesor o a un amigo eligiendo si será con un lenguaje formal o informal recordando el uso de sinónimos y signos de puntuación. Estas cartas serán socializadas al grupo.</p>	<p>(apunta al componente pragmático y tiene como objetivos, identificar el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación además de identificar la función social de algunos textos de uso cotidiano)</p>
--	--	---

	<p>Actividad interactiva. A manera de resumen el estudiante da clic a una regadera que hace crecer una planta en cuyas hojas crecen los elementos más relevantes de la clase.</p> <p>(apunta al componente semántico y tiene como objetivos, identificar el sentido de las palabras o expresiones en su relación contextual, además de evaluar el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y al rol del interlocutor)</p>	
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente</p>		

Sesión 11

¿Qué nos quiere comunicar?

Categoría: genérica – enunciativa – textual – organizacional - discursiva

Objetivo:

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluar la información implícita de la situación de comunicación. ❖ Recuperar información implícita del contenido del texto. ❖ Identificar la estructura implícita del texto 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física. El estudiante debe observar los avisos publicitarios para responder algunas preguntas en su material.</p> <p>¿Cuál de los avisos te gustó más?</p> <p>¿Cuál es la intención de cada uno de los avisos publicitarios?</p> <p>¿Las imágenes usadas te ayudaron a comprender el mensaje del aviso publicitario?</p>	<p>Actividad interactiva. El estudiante da clic en cada elemento del diagrama para leer sobre los elementos que componen un aviso publicitario, cuál es su intención y cuales sus características. En este mismo ejercicio se proponen una serie de imágenes publicitarias asociadas a una liste de posibles intenciones, el estudiante luego de leerlas debe elegir la que más se ajuste.</p> <p>Actividad interactiva. El estudiante hace un recorrido por las diferentes plataformas por las que</p>	<p>Actividad física. La actividad está propuesta a partir de tres pasos: en el primero el estudiante debe fijarse en los avisos publicitarios que frecuentemente ve en televisión, periódicos, revistas, internet o en la calle; tratando de identificar los elementos que aprendieron durante las fases. En el segundo debe elegir dos que le llamen mucho la atención bien sea por sus imágenes, el texto o por su mensaje. Para finalizar en el paso tres se propone al estudiante que describa los avisos seleccionados teniendo en cuenta la intención</p>

<p>(apunta al componente semántico y tiene entre sus objetivos que el estudiante identifique el sentido que tiene algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidianas además de relacionar la información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto)</p>	<p>se presenta la publicidad (televisión, internet, radio o prensa) debe escuchar atentamente la explicación para realizar el ejercicio propuesto, ya que al igual que el anterior se pregunta por la intención de estos avisos.</p> <p>Actividad interactiva y física.</p> <p>Se propone inicialmente un video que resume los elementos presentes en un aviso publicitario, la función que cumple y la manera de construir uno; a continuación, se plantean una serie de pasos que el estudiante debe seguir para construir una campaña publicitaria que debe ser socializada al grupo.</p>	<p>comunicativa y el modo en el que cree que influye en las personas.</p> <p>(apunta al componente semántico al tener como objetivos que el estudiante relacione información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto, además de sintetizar y generalizar información para construir hipótesis globales sobre el contenido del texto)</p>
---	--	---

	<p>(apunta al componente pragmático al tener como objetivo que el estudiante identifique intenciones, propósitos y perspectivas de los textos que lee; de la misma manera aborda el componente semántico al tener como objetivo cuando el estudiante debe elegir un contenido acorde a un propósito)</p>	
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

Sesión 12

Nodo de la propuesta

Categoría: genérica –enunciativa

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Evaluar los aprendizajes ❖ Identificar progresos
<p>Actividad interactiva. Se utilizan todos los contenidos de resumen para recordar algunos elementos vistos durante la unidad.</p> <p>Actividad interactiva. Evaluación de selección múltiple con única respuesta</p> <p>(esta serie de actividades están pensadas como parte de la auto- evaluación y la co-evaluación de la unidad, por medio de estos resultados los docentes investigadores adquieren información para analizar los progresos de los estudiantes y valorar los aportes de la herramienta mediadora en los procesos de aprendizaje)</p>
<p>Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>

UVA 3 “La comunicación en la vida diaria

Objetivo de enseñanza:

- ❖ Brindar estrategias que le permitan identificar la situación de enunciación y los puntos de vista que presenta el texto.
- ❖ Brindar estrategias de identificación del tema global a partir de la realización de inferencias léxicas, causales, referenciales y de sustitución.
- ❖ Construir estrategias para prever contenidos, propósitos tipos de texto y actos de habla en un contexto cotidiano.
- ❖ Reconocer la función de las imágenes en la construcción del sentido global de un texto.

Objetivo de aprendizaje:

- ❖ Reconocer las estrategias conceptuales para defender una idea.

- ❖ Distinguir las temáticas que presentan diferentes tipos de texto.
- ❖ Establecer ideas y opiniones sobre un texto leído.
- ❖ Contrastar ideas y opiniones sobre un texto leído.

Esta Uva se desarrolló en 4 sesiones de la siguiente manera:

<p>Sesión 13</p> <p>Mi opinión cuenta.</p> <p>Categoría: enunciativa – textual – organizacional - discursiva</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprender los argumentos de un texto de opinión. ❖ Aplicar elementos de contextualización, radicación y sinonimia para comprender un texto. 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física.</p> <p>El estudiante debe observar el video en la plataforma y luego leer el artículo de opinión para</p>	<p>Actividad interactiva y física. En la parte inicial se propone al estudiante observar el video explicativo sobre el artículo de opinión para desarrollar una actividad en la que el estudiante debe hallar en los fragmentos propuestos los elementos que</p>	<p>Actividad interactiva. El estudiante debe observar el video resumen que muestra los elementos aprendidos hasta el momento y se sugiere revisar en el material del estudiante las actividades trabajadas para afianzar los conceptos.</p>

<p>responder a las preguntas planteadas:</p> <p>¿con cuál de los personajes está de acuerdo?</p> <p>¿cuáles razones le dio el personaje que leía el periódico a su compañero para lograr convencerlo?</p> <p>¿cuál es tu opinión personal sobre el tema de la discusión?</p> <p>(apunta al componente semántico al tener como objetivo, que el estudiante reconozca la presencia de argumentos en un texto)</p>	<p>constituyen el texto. En el material del estudiante se debe completar la actividad respondiendo las preguntas planteadas.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se debe leer en el material del estudiante algunas claves para comprender una lectura. En la plataforma se debe leer un artículo de opinión y desarrollar la actividad propuesta dónde debe marcar la opción correcta a cada pregunta. Para finalizar en el material del estudiante se debe complementar el ejercicio respondiendo preguntas que se relacionan con la identificación de los argumentos.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se solicita al estudiante que observe la animación sobre los mecanismos para descifrar el significado de las palabras. A continuación, el estudiante debe leer un artículo y desarrollar la actividad interactiva propuesta que debe ser complementada en el material del estudiante.</p> <p>Actividad interactiva y física. En la plataforma el estudiante debe hacer clic en cada uno de los títulos y leer la información ofrecida sobre el debate y sus elementos constitutivos para</p>	<p>Actividad física. El estudiante debe seguir las instrucciones para escribir un artículo de opinión teniendo en cuenta el contexto cotidiano y lo aprendido en las sesiones; se le recuerda que los argumentos son indispensables para reflejar su punto de vista.</p> <p>Socialización de la actividad</p> <p>(apunta al componente semántico y sintáctico al tener entre sus objetivos, que el estudiante ubique información relevante para dar cuenta de las relaciones entre eventos, agentes y situaciones, además de elegir un contenido o tema acorde con un propósito comunicativo y elaborar un plan textual para producir un texto)</p>
---	---	---

	<p>finalizar realizando un debate con los compañeros siguiendo las indicaciones propuestas en el material del estudiante.</p> <p>(apunta a los componentes semántico y sintáctico al tener como objetivos, reconocer algunas estrategias propias de cada tipo textual, además de ubicar en el texto palabras o expresiones que le permitan comprender la idea global del texto)</p>	
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

Sesión 14

Comprender para disfrutar.

Categoría genérica – enunciativa – textual - organizacional

Objetivo:

- ❖ Recuperar información que se encuentra de forma implícita en el texto
- ❖ Utilizar la corrección léxica para darle sentido y precisión al contenido de un texto.
- ❖ Relacionar información del texto y los paratextos para predecir información sobre posibles contenidos.
- ❖ Relacionar el contenido entre diversos textos.

Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física. Se propone ver el video animado y a continuación realizar la lectura para responder a las preguntas que se proponen en el material del estudiante.</p> <p>¿Qué personajes pudiste observar?</p> <p>¿Cuál crees es el personaje más importante?</p> <p>¿Cuál es el tema central de la historia?</p> <p>(Apunta a los componentes pragmático cuando propone identificar quién habla en el texto, semántico jerarquiza y clasifica los personajes según su participación en la historia y sintáctico cuando ubica el texto dentro de una tipología o género específico.</p>	<p>Actividad interactiva y física. Inicialmente se propone a los estudiantes realizar un recorrido que parte de un video con el que se indaga sobre los personajes, el tema y la idea principal de un texto, luego en el material del estudiante debe complementar la actividad relacionando los textos leídos hasta el momento.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se inicia dando clic en el botón explicativo dónde encuentra algunos tips al momento de leer, se desarrollan unos ejercicios relacionados con el tema y se finaliza en el material del estudiante con un ejercicio que complementa la actividad.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se inicia dando clic en el botón explicativo donde se enseña a elaborar piezas publicitarias, luego se desarrollan ejercicios de práctica donde se vinculan los aprendizajes para terminar en el material del estudiante realizando los ejercicios</p>	<p>Actividad interactiva y física. Se utiliza el video resumen para que el estudiante repase de manera cronológica lo abordado en las fases, se sugiere que revise el material y sus ejercicios anteriores para afianzar sus conceptos.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se propone al estudiante que, a través de una serie de pasos, diseñe un folleto donde compare una película que le guste con un texto que haya leído y le haya gustado, tratando de vincular elementos como el tema, los personajes, los espacios, el tipo de narración etc.</p> <p>(apunta al componente sintáctico al tener como objetivo que identifique el tipo de texto que debe escribir y que realice un plan textual para producirlo, pragmático cuando evalúa la</p>

	<p>propuestos que permiten afianzar los conceptos aprendidos.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se inicia observando un video que utiliza la historia de Simón el bobito para realizar la actividad del crucigrama donde se debe a través de la memoria identificar los personajes que aparecen al finalizar se debe complementar la actividad respondiendo las preguntas sugeridas en el material del estudiante.</p> <p>(apunta al componente pragmático cuando propone identificar quién habla en el texto y evaluar la correspondencia entre el léxico y sus potenciales interlocutores; semántico cuando ubica en el texto palabras o expresiones que permiten describir o caracterizar y relaciona el contenido de un texto con otros textos)</p>	<p>pertinencia del contenido en relación con el propósito y reconoce la secuencia de acciones)</p>
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.</p>		

<p>Sesión 15</p> <p>Lo sé y lo comunico</p> <p>Categoría genérica – enunciativa – textual – organizacional - discursiva</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Expresar la interpretación sobre un texto. ❖ Identificar los ambientes en los que se desarrolla la trama. ❖ Reconocer la estructura general del texto. 		
Fase de Exploración	Fase aclaración	Fase de aplicación
<p>Actividad interactiva y física. Se solicita que el estudiante escuche el audio que corresponde a un fragmento del texto “algo muy grave va a suceder en este pueblo” del autor Gabriel García Márquez para luego responder las preguntas del material.</p> <p>¿Cuál crees es la intención del autor?</p>	<p>Actividad interactiva y física. A partir de un video explicativo el estudiante indaga sobre la novela y la tertulia literaria, al final el estudiante debe leer un fragmento de viaje al centro de la tierra del autor Julio Verne y en el</p>	<p>Actividad interactiva y física. Se utiliza el video resumen para que el estudiante repase de manera cronológica lo abordado en las fases, se sugiere que revise el material y sus ejercicios anteriores para afianzar sus conceptos.</p>

<p>¿En qué año crees que pasó la historia?</p> <p>¿Crees que esto pasó en la realidad?</p> <p>¿Por qué sus personajes son importantes?</p> <p>(Apunta al componente semántico al tener por objetivo que el estudiante ubique en el texto información puntual sobre ¿qué? ¿Quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? Y pragmático al pedir que identifique las intenciones y propósitos en el texto leído, además del componente sintáctico al pedir que distinga entre el tiempo de la narración y el tiempo en el que transcurren los hechos)</p>	<p>material del estudiante responder las preguntas propuestas.</p> <p>Actividad interactiva y física. Se solicita a los estudiantes que se organicen en pequeños grupos para elaborar una cartelera sobre el fragmento leído de viaje al centro de la tierra siguiendo los pasos sugeridos en la plataforma.</p> <p>Socialización de la actividad.</p> <p>(apunta al componente semántico al tener como objetivo que el estudiante infiera visiones de mundo o referentes ideológicos en los textos que lee y evalúe las formas de referir o recuperar información relevante del texto)</p>	<p>Actividad interactiva y física. Se propone que el estudiante observe el paso a paso que se muestra en la plataforma para realizar la actividad, que indague en la biblioteca escolar o internet una novela que le llame la atención para realizar una cartelera que exponga sobre el autor, el título, el año en que fue escrita, los personajes, el lugar donde ocurren los hechos, el tema y la opinión personal.</p> <p>(apunta al componente semántico al tener como objetivo que el estudiante elija un contenido o tema acorde con un propósito, jerarquice y clasifique personajes según la participación en la historia y elabore hipótesis de lectura global sobre el texto leído)</p>
<p>Recurso: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente</p>		

Sesión 16

Nodo de la propuesta (prueba de salida)

Objetivo:

- ❖ Evaluar los aprendizajes
- ❖ Identificar progresos

Actividad interactiva. Se utilizan todos los contenidos de resumen para recordar algunos elementos vistos durante la unidad.

Actividad interactiva. Evaluación de selección múltiple con única respuesta

Recursos: UVA, material del estudiante, computador, video beam, memoria USB, diario de campo del docente.

Anexo G. Instrumento diario del profesor.

Esta rejilla se utilizará como instrumento para describir lo observado en cada una de las sesiones de implementación de las unidades virtuales de aprendizaje.

Esta rejilla está orientada desde la base teoría de Rafael Porlán y José Martín (2000)

Fase Descripción y análisis

Fase de descripción

EXPLORACIÓN

ACLARACIÓN

APLICACIÓN

Descripción general de la
clase: organización y
distribución de la jornada.

S1

Descripción pormenorizada
de una o varias actividades

S2

¿Qué hace el profesor
durante su desarrollo?

S3

¿Qué hacen los estudiantes?

S4

Acontecimientos más
significativos durante su
desarrollo: tipos de conductas,
frases textuales (de profesores
y estudiantes).

S5

Descripción de conflictos (si
los hubo) entre los estudiantes
y, entre los estudiantes y el
profesor.

S6

Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades.

S7

Anexo H. Diario Del Profesor Diligenciado.

DIARIO DE CAMPO SESION 2

FECHA: 17 y 18 DE AGOSTO

LUGAR: SALA DE

SISTEMAS DE PRIMARIA

Fase de descripción	Fase Descripción y análisis		
	EXPLORACIÓN	ACLARACIÓN	APLICACIÓN
<p>Descripción general de la clase: organización y distribución de la jornada.</p> <p>S1</p>	<p>La sesión número dos se desarrolla en los días jueves y viernes de la tercera semana de agosto en la sala de sistemas de primaria, en horario extra clase de 12:05 a 1:15.</p> <p>Los estudiantes seleccionados se encuentran muy entusiasmados con la sesión de esta semana ya que en sus casas estuvieron</p>	<p>Esta segunda sesión tiene una distribución similar a la de la semana pasada, los estudiantes ya tienen claras sus ubicaciones y como los computadores asignados inicialmente no tuvieron fallos fueron utilizados nuevamente.</p>	<p>Como la sesión anterior se hizo un recorrido por la herramienta para una familiarización con los iconos y manejo de las actividades, esta sesión tendrá como propósito indicar los objetivos de esta UVA, que se pretende aprender y la manera como se irán desarrollando las actividades.</p> <p>La sesión estará dividida en tres momentos que serán los ejes con los que se seguirá trabajando durante las</p>

mirando las actividades y les parece muy llamativas y muy fáciles de desarrollar.

Como parte del compromiso de la sesión anterior se plantean unos pactos de convivencia para el buen desarrollo de las futuras sesiones.

El ingreso a la UVA no tuvo ningún inconveniente, un estudiante olvidó la memoria (8) ante lo cual uno de sus compañeros (1) tuvo que guardarle el archivo en su computador.

próximas sesiones, se les recuerda cual es la función de cada fase de la unidad y de esta manera se dispusieron al trabajo en clase.

		<p>La organización e inicio de la sesión se hizo muy rápido y de manera organizada, lo que permitió evidenciar buena actitud y disposición de los estudiantes.</p>	
<p>Descripción pormenorizada de una o varias actividades</p> <p>S2</p>	<p>Esta sesión tiene como propósito indagar acerca del dialogo, de esta manera en la fase de exploración los estudiantes deben inicialmente leer los textos que se presentan y que hacen parte de un dialogo entre dos estudiantes que</p>	<p>En la fase de aclaración, por medio de una presentación se muestran cuales marcas textuales aparecieron en el dialogo, los personajes de la presentación explican que función cumplen cada uno</p>	<p>La fase de aplicación está determinada por la escritura de un dialogo teniendo en cuenta lo visto hasta el momento.</p> <p>Para escribir el texto deben leer y escuchar un ejemplo donde la brecha</p>

hablan acerca de sus vacaciones, terminada la lectura se pide que escuchen los audios que contienen el mismo dialogo y se pide que comparen la manera como ellos lo leyeron y cómo fue escuchado. El propósito de este ejercicio es que los estudiantes reconozcan y recuerden las marcas textuales y como ellas intervienen en los textos escritos y orales.

de ellos y cómo de manera oral deben ser leídos y entendidos.

El propósito de esta fase es que los estudiantes por medio de las imágenes y la contextualización de los conceptos logren afianzar lo que encontraron en la fase de exploración.

Aquí el docente realiza pequeñas intervenciones donde cree conveniente

del lenguaje interviene en la correcta comunicación.

Se presentan unas imágenes que representan situaciones comunicativas y que contienen una pregunta que direcciona la construcción del dialogo.

El propósito de esta fase es que los estudiantes en primera instancia recuerden los conceptos vistos a lo largo de la sesión, que interpreten situaciones comunicativas a partir de imágenes y que representen de

		<p>aclarar algunas cuestiones relacionadas con el tema.</p>	<p>manera escrita un acto comunicativo haciendo uso de diferentes marcas textuales, donde se pueden expresar de manera clara las intenciones comunicativas relacionadas con el contexto.</p>
<p>¿Qué hace el profesor durante su desarrollo?</p> <p>S3</p>	<p>El docente realiza introducción de la sesión, la organización del espacio y luego de esta estructura inicial se dispone a dar las indicaciones para la ejecución de las diferentes fases.</p>	<p>En la fase de aclaración el docente da la instrucción para el desarrollo de esta actividad, ante las preguntas de dos estudiantes (6 y 1) se dispone a realizar una nueva explicación de manera personalizada.</p>	<p>Luego de escuchar a los dos estudiantes, el docente pide a los estudiantes que en el material del estudiante realicen la actividad propuesta en la fase de aplicación.</p> <p>A pesar de estar escrita la instrucción el docente debe realizar dos ejemplos de cómo desarrollar la</p>

Da las instrucciones para la exploración y atiende a las preguntas realizadas por el estudiante 6 que se encuentra distraído escuchando los diálogos antes de la explicación del docente.

Cumplido el tiempo para el desarrollo el docente realiza preguntas relacionadas con la actividad acabada de desarrollar y cerciorarse de que los conceptos se han comprendido.

Retoma el dialogo escrito y pide a un par de estudiantes (6 y 1) que lo lean haciendo énfasis en la entonación.

actividad ya que de manera generalizada por los 8 estudiantes se perciben confusiones.

D(1)Pide al estudiante (4) que trate de dar un ejemplo de manera oral sobre la actividad que se está planteando.

Cuando parece todo estar claro el docente se dedica a pasar por cada uno de las estaciones de trabajo mirando cómo los estudiantes desarrollan la actividad, que estrategias utilizan o

¿Qué hacen los estudiantes?

S4

Los estudiantes están muy emocionados por esta nueva sesión, se ubican muy rápido en sus puestos y antes de dar la instrucción algunos (3,1,6) ya han ingresado la memoria al computador y ejecutado el programa.

Escuchan atentamente las instrucciones que da el docente, pero el estudiante (6) no está prestando atención, ya que se

Los estudiantes prestan atención a las indicaciones para esta actividad, nuevamente el estudiante (6) no puede comprender la instrucción al igual que el estudiante (1) a lo que se puede deducir que toda instrucción escrita en la UVA debe estar también de manera oral o en audio para favorecer al estudiante (6) ya que su limitación impide

supervisando que no se vayan a distraer con otras cosas.

Los estudiantes se ven concentrados ante la lectura de la instrucción, cuando el docente hace preguntas relacionadas con el ejercicio los estudiantes (6,7,8,5,1) exponen no comprender, el docente pregunta si los que no preguntaron si comprendieron y dicen que no mucho pero que les da pena preguntar.

Luego de los ejemplos del docente el estudiante (4) inventa otro ejemplo usando la imagen de los niños en el

encuentra haciendo algo que aún no ha pedido el docente (escuchar los diálogos). Según el docente director de curso este estudiante (6) no decodifica a pesar de estar en quinto. Lo que presume un mayor interés ante lo oral y lo gráfico.

El estudiante (6) pide al docente que le vuelva a explicar la actividad para él poderla desarrollar.

un normal desarrollo de las unidades virtuales. Se advierte que lo del estudiante (1) fue solo distracción ya que seguía escuchando los audios de la actividad de exploración.

El estudiante (1) se postula a pasarle los archivos al computador al (8) quién olvidó la memoria.

aeropuerto y tratando de usar el propuesto en la UVA. Es evidente una copia de este ejemplo, pero se valida ya que esto permitió que los otros estudiantes se sintieran seguros al realizar su propia actividad.

Después de esto cada estudiante se dispone a desarrollar la actividad con buena actitud evidenciando tranquilidad y seguridad ante lo que realizan.

Todos se encuentran muy concentrados leyendo y escuchando el dialogo; dos estudiantes no tienen aún audífonos (1,3) así que se les dificulta la escucha de los audios por lo que deben pegar el oído al computador, el ruido afuera y la mala calidad de los parlantes de los equipos dificulta la escucha sin audífonos.

Ante la petición que realizó el docente de que los estudiantes (6 y 1) leyeran en voz alta el texto evidenciamos que el estudiante (6) no lo pudo leer, pero sí pudo realizar un resumen muy completo de lo que escuchó tratando de explicar en qué partes se hicieron preguntas y en cuales había exclamaciones. El estudiante (1) lo leyó muy lento, pero tuvo en cuenta la

		<p>entonación y exageró un poco en las exclamaciones.</p>	
<p>Acontecimientos más significativos durante su desarrollo: tipos de conductas, frases textuales (de profesores y estudiantes).</p> <p>S5</p>	<p>Al inicio de esta sesión se muestra un tanto eufóricos ya que mencionan haber visto y desarrollado varias actividades en la casa, que el fin de semana pasado se fueron muy entusiasmados y que por eso llegaron a la casa a continuar.</p> <p>“noo profes, eso está muuuuy fácil, yo desarrollaba eso en unnn momentico”</p>	<p>No se presentan conflictos ni técnicos ni disciplinarios, siempre están atentos a las indicaciones del docente.</p> <p>“eey, pero qué, el profe dijo que la memoria era muy importante que sin ella no podíamos aprender”</p> <p>“yo lo ayudo profe, le paso todo al compu, pero</p>	<p>D(1-2)Nos damos cuenta que, aunque estaban entusiasmados y supuestamente habían desarrollado varias actividades en la casa, ellos solo dedicaron tiempo a las que son virtuales, las que tenían que hacer en el material del estudiante, no las realizaron; ahora en la sesión nos damos cuenta que no comprendieron bien la instrucción que daba la unidad.</p> <p>Ante la comparación de los comportamientos frente a</p>

En general se muestran atentos y a gusto, llegan antes de la hora citada y se ubican de manera ágil y organizada.

Los docentes se encuentran al igual que los estudiantes muy emocionado por el evidente entusiasmo que presentan los 8 estudiantes.

“E (6) profe, profe a mí ni hambre me da, esta hora se va volando y a mí me gusta

regáñelo, él sabía que debía traerla”

La capacidad que presentó el estudiante (6) para resumir de manera oral lo escuchado en los audios ya que al no decodificar en el salón de clase se hubiese perdido su participación.

“yo le cuento lo que escuché profe. Porque yo no leo. Usted sabe, ¿sí?”

instrucciones escritas donde los estudiantes deben leer y los audios donde deben escuchar nos damos cuenta que responden mejor cuando el por medio de audio lo que deja ver que hay una dificultad con la lectura y la escritura.

	<p>mucho, estos animados son muy chéveres”</p>	<p>Es posible atender las inquietudes de todos los integrantes del grupo y ayudarles si se les presenta alguna dificultad.</p> <p>D(2)“estos muchachos responden tan bien que uno casi no siente el cansancio”</p> <p>“ojalá así fueran en el salón”</p>	
<p>Descripción de conflictos (si los hubo) entre los estudiantes y, entre los estudiantes y el profesor.</p>	<p>En esta sesión no se evidencian conflictos ni de</p>	<p>El estudiante (6) en una clase cotidiana parecería un estudiante conflictivo, pero</p>	

<p>S6</p>	<p>disciplina, ni de participación o escucha.</p>	<p>por medio de esta experiencia podemos ver que su dificultad de aprendizaje genera esas conductas que se mitigan con la implementación de esta herramienta.</p>	
<p>Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades.</p> <p>S7</p>	<p>Esta segunda sesión nos vuelve a dejar muy contentos por la disposición y actitud que han mostrado los estudiantes, como se puede llevar a cabo los objetivos planteados. El entusiasmo que plantean cuando se termina la sesión y</p>	<p>El tiempo siempre juega en contra de los objetivos propuestos, aunque la conducta y disposición de los estudiantes ayuda mucho al logro y desarrollo de estos siempre hace falta tiempo, sería muy</p>	<p>Continuamos teniendo dificultades con las estrategias de lectura en el tiempo que se encuentran fuera del colegio, notamos que les gusta desarrollar las actividades virtuales pero cuando los textos son de más de ½ página no lo terminan de leer o se</p>

como continúan en su casa nos tiene muy motivados.

Algo que nos deja un poco pensativos es como se les dificulta seguir instrucciones que están de manera escrita en contraste con las indicaciones orales, lo que se empieza a perfilar como pocas habilidades comunicativas lectoras que ya se evidenciaban en el proceso de diagnóstico.

interesante que los estudiantes con acompañamiento en casa pudieran reforzar estos aprendizajes con tiempo extra ya que los avances se notan.

En casa son muy pocos los que tienen una persona que los apoye en el desarrollo de las actividades virtuales ya que no cuentan con competencias en este tipo de plataformas, se ve

basan solo en los gráficos obviando información importante.

En términos generales se tiene un balance positivo de esta segunda sesión ya que en 2 horas y 30 minutos se logró cumplir con los objetivos planteados como lo eran:

Por medio de un dialogo identificar las marcas textuales para conocer su función y la importancia de su correcta lectura tanto mental como en voz alta.

	<p>En la sesión anterior se veía necesario ampliar un poco las sesiones, pero por dificultades de tiempo por parte de los docente y algunos estudiantes que practican algún deporte en contra jornada dificulta por ahora esta posibilidad.</p>	<p>imprescindible capacitar a los padres en el manejo de este tipo de herramientas para que puedan contribuir con este proceso.</p>	<p>La construcción de un texto escrito usando las marcas textuales vistas en la sesión, partiendo de una situación comunicativa que se proporcionaba a partir de una imagen y una pregunta conductora.</p> <p>La práctica de la lectura en voz alta, la participación, el seguimiento de instrucciones y el respeto por el otro y la valoración de las dificultades como oportunidad de mejora.</p>
<p>Fase de descripción</p>		<p>Fase Descripción y análisis</p>	

**Descripción general de la clase: organización
y distribución de la jornada.**

S1

La sesión número dos se desarrolla en los días jueves y viernes de la tercera semana de agosto en la sala de sistemas de primaria, en horario extra clase de 12:05 a 1:15.

Los estudiantes seleccionados se encuentran muy entusiasmados con la sesión de esta semana ya que en sus casas estuvieron mirando las actividades y les parece muy llamativas y muy fáciles de desarrollar.

Esta segunda sesión tiene una distribución similar a la de la semana pasada, los estudiantes ya tienen claras sus ubicaciones y como los computadores asignados inicialmente no tuvieron fallos fueron utilizados nuevamente.

Como parte del compromiso de la sesión anterior se plantean unos pactos de convivencia para

Como la sesión anterior se hizo un recorrido por la herramienta para una familiarización con los iconos y manejo de las actividades, esta sesión tendrá como propósito indicar los objetivos de esta UVA, que se pretende aprender y la manera como se irán desarrollando las actividades.

La sesión estará dividida en tres momentos que serán los ejes con los que se seguirá trabajando durante las próximas sesiones, se les recuerda cual es la función de cada fase de la

el buen desarrollo de las futuras sesiones.

El ingreso a la UVA no tuvo ningún inconveniente, un estudiante olvidó la memoria (8) ante lo cual uno de sus compañeros (1) tuvo que guardarle el archivo en su computador.

La organización e inicio de la sesión se hizo muy rápido y de manera organizada, lo que permitió

unidad y de esta manera se dispusieron al trabajo en clase.

		evidenciar buena actitud y disposición de los estudiantes.	
<p>Descripción pormenorizada de una o varias actividades</p> <p>S2</p>	<p>Esta sesión tiene como propósito indagar acerca del dialogo, de esta manera en la fase de exploración los estudiantes deben inicialmente leer los textos que se presentan y que hacen parte de un dialogo entre dos estudiantes que hablan acerca de sus vacaciones, terminada la lectura se pide que escuchen los audios que contienen el mismo</p>	<p>En la fase de aclaración, por medio de una presentación se muestran cuales marcas textuales aparecieron en el dialogo, los personajes de la presentación explican que función cumplen cada uno de ellos y cómo de manera oral deben ser leídos y entendidos.</p>	<p>La fase de aplicación está determinada por la escritura de un dialogo teniendo en cuenta lo visto hasta el momento.</p> <p>Para escribir el texto deben leer y escuchar un ejemplo donde la brecha del lenguaje interviene en la correcta comunicación.</p> <p>Se presentan unas imágenes que representan situaciones</p>

dialogo y se pide que comparen la manera como ellos lo leyeron y cómo fue escuchado. El propósito de este ejercicio es que los estudiantes reconozcan y recuerden las marcas textuales y como ellas intervienen en los textos escritos y orales.

El propósito de esta fase es que los estudiantes por medio de las imágenes y la contextualización de los conceptos logren afianzar lo que encontraron en la fase de exploración.

Aquí el docente realiza pequeñas intervenciones donde cree conveniente aclarar algunas cuestiones relacionadas con el tema.

comunicativas y que contienen una pregunta que direcciona la construcción del dialogo.

El propósito de esta fase es que los estudiantes en primera instancia recuerden los conceptos vistos a lo largo de la sesión, que interpreten situaciones comunicativas a partir de imágenes y que representen de manera escrita un acto comunicativo haciendo uso de diferentes marcas textuales, donde se pueden expresar de manera clara las intenciones

			comunicativas relacionadas con el contexto.
<p>¿Qué hace el profesor durante su desarrollo?</p> <p>S3</p>	<p>El docente realiza introducción de la sesión, la organización del espacio y luego de esta estructura inicial se dispone a dar las indicaciones para la ejecución de las diferentes fases.</p> <p>Da las instrucciones para la exploración y atiende a las preguntas realizadas por el estudiante 6 que se encuentra distraído escuchando los</p>	<p>En la fase de aclaración el docente da la instrucción para el desarrollo de esta actividad, ante las preguntas de dos estudiantes (6 y 1) se dispone a realizar una nueva explicación de manera personalizada.</p> <p>Cumplido el tiempo para el desarrollo el docente realiza preguntas relacionadas con la</p>	<p>Luego de escuchar a los dos estudiantes, el docente pide a los estudiantes que en el material del estudiante realicen la actividad propuesta en la fase de aplicación.</p> <p>A pesar de estar escrita la instrucción el docente debe realizar dos ejemplos de cómo desarrollar la actividad ya que de manera generalizada por los 8 estudiantes se perciben confusiones.</p>

	<p>diálogos antes de la explicación del docente.</p>	<p>actividad acabada de desarrollar y cerciorarse de que los conceptos se han comprendido.</p>	<p>D(1)Pide al estudiante (4) que trate de dar un ejemplo de manera oral sobre la actividad que se está planteando.</p>
<p>¿Qué hacen los estudiantes? S4</p>	<p>Los estudiantes están muy emocionados por esta nueva sesión, se ubican muy rápido en</p>	<p>Retoma el dialogo escrito y pide a un par de estudiantes (6 y 1) que lo lean haciendo énfasis en la entonación.</p>	<p>Quando parece todo estar claro el docente se dedica a pasar por cada uno de las estaciones de trabajo mirando cómo los estudiantes desarrollan la actividad, que estrategias utilizan o supervisando que no se vayan a distraer con otras cosas.</p>
	<p>Los estudiantes prestan</p>	<p>Los estudiantes prestan atención a las indicaciones para esta actividad,</p>	<p>Los estudiantes se ven concentrados ante la lectura de la instrucción, cuando el docente hace</p>

sus puestos y antes de dar la instrucción algunos (3,1,6) ya han ingresado la memoria al computador y ejecutado el programa.

Escuchan atentamente las instrucciones que da el docente, pero el estudiante (6) no está prestando atención, ya que se encuentra haciendo algo que aún no ha pedido el docente (escuchar los diálogos). Según el docente director de curso este estudiante (6) no decodifica a

nuevamente el estudiante (6) do puede comprender la instrucción al igual que el estudiante (1) a lo que se puede deducir que toda instrucción escrita en la UVA debe estar también de manera oral o en audio para favorecer al estudiante (6) ya que su limitación impide un normal desarrollo de las unidades virtuales. Se advierte que lo del estudiante (1) fue solo distracción ya que seguía

preguntas relacionadas con el ejercicio los estudiantes (6,7,8,5,1) exponen no comprender, el docente pregunta si los que no preguntaron si comprendieron y dicen que no mucho pero que les da pena preguntar.

Luego de los ejemplos del docente el estudiante (4) inventa otro ejemplo usando la imagen de los niños en el aeropuerto y tratando de usar el propuesto en la UVA. Es evidente una copia de este ejemplo, pero se valida ya que esto permitió que los otros

pesar de estar en quinto. Lo que presume un mayor interés ante lo oral y lo gráfico.

El estudiante (6) pide al docente que le vuelva a explicar la actividad para él poderla desarrollar.

Todos se encuentran muy concentrados leyendo y escuchando el dialogo; dos estudiantes no tienen aún audífonos (1,3) así que se les dificulta la escucha de los

escuchando los audios de la actividad de exploración.

El estudiante (1) se postula a pasarle los archivos al computador al (8) quién olvidó la memoria.

Ante la petición que realizó el docente de que los estudiantes (6 y 1) leyeran en voz alta el texto evidenciamos que el estudiante (6) no lo pudo

estudiantes se sintieran seguros al realizar su propia actividad.

Después de esto cada estudiante se dispone a desarrollar la actividad con buena actitud evidenciando tranquilidad y seguridad ante lo que realizan.

	<p>audios por lo que deben pegar el oído al computador, el ruido afuera y la mala calidad de los parlantes de los equipos dificulta la escucha sin audífonos.</p>	<p>leer, pero sí pudo realizar un resumen muy completo de lo que escuchó tratando de explicar en qué partes se hicieron preguntas y en cuales había exclamaciones. El estudiante (1) lo leyó muy lento, pero tuvo en cuenta la entonación y exageró un poco en las exclamaciones.</p>	
<p>Acontecimientos más significativos durante su desarrollo: tipos de conductas, frases textuales (de profesores y estudiantes).</p> <p>S5</p>	<p>Al inicio de esta sesión se muestra un tanto eufóricos ya que mencionan haber visto y desarrollado varias actividades</p>	<p>No se presentan conflictos ni técnicos ni disciplinarios, siempre</p>	<p>D(1-2)Nos damos cuenta que, aunque estaban entusiasmados y supuestamente habían desarrollado varias actividades en la casa, ellos</p>

en la casa, que el fin de semana pasado se fueron muy entusiasmados y que por eso llegaron a la casa a continuar.

“noo profes, eso está muuuuy fácil, yo desarrollaba eso en unnn momentico”

En general se muestran atentos y a gusto, llegan antes de la hora citada y se ubican de manera ágil y organizada.

están atentos a las indicaciones del docente.

“eey, pero qué, el profe dijo que la memoria era muy importante que sin ella no podíamos aprender”

“yo lo ayudo profe, le paso todo al compu, pero regáñelo, él sabía que debía traerla”

La capacidad que presentó el estudiante (6) para resumir de manera

solo dedicaron tiempo a las que son virtuales, las que tenían que hacer en el material del estudiante, no las realizaron; ahora en la sesión nos damos cuenta que no comprendieron bien la instrucción que daba la unidad.

Ante la comparación de los comportamientos frente a instrucciones escritas donde los estudiantes deben leer y los audios donde deben escuchar nos damos cuenta que responden mejor cuando el por medio de audio lo que deja ver que

Los docentes se encuentran al igual que los estudiantes muy emocionado por el evidente entusiasmo que presentan los 8 estudiantes.

“E (6) profe, profe a mí ni hambre me da, esta hora se va volando y a mí me gusta mucho, estos animados son muy chéveres”

oral lo escuchado en los audios ya que al no decodificar en el salón de clase se hubiese perdido su participación.

“yo le cuento lo que escuché profe. Porque yo no leo. Usted sabe, ¿sí?”

Es posible atender las inquietudes de todos los integrantes del grupo y ayudarles si se les presenta alguna dificultad.

hay una dificultad con la lectura y la escritura.

		<p>D(2)“estos muchachos responden tan bien que uno casi no siente el cansancio”</p> <p>“ojalá así fueran en el salón”</p>	
<p>Descripción de conflictos (si los hubo) entre los estudiantes y, entre los estudiantes y el profesor.</p> <p>S6</p>	<p>En esta sesión no se evidencian conflictos ni de disciplina, ni de participación o escucha.</p>	<p>El estudiante (6) en una clase cotidiana parecería un estudiante conflictivo, pero por medio de esta experiencia podemos ver que su dificultad de aprendizaje genera esas conductas que se mitigan</p>	

		con la implementación de esta herramienta.	
<p>Dudas y contradicciones personales, reflexiones que surgen durante o después del desarrollo de las actividades.</p> <p>S7</p>	<p>Esta segunda sesión nos vuelve a dejar muy contentos por la disposición y actitud que han mostrado los estudiantes, como se puede llevar a cabo los objetivos planteados. El entusiasmo que plantean cuando se termina la sesión y como continúan en su casa nos tiene muy motivados.</p> <p>Algo que nos deja un poco pensativos es como se les</p>	<p>El tiempo siempre juega en contra de los objetivos propuestos, aunque la conducta y disposición de los estudiantes ayuda mucho al logro y desarrollo de estos siempre hace falta tiempo, sería muy interesante que los estudiantes con acompañamiento en casa pudieran reforzar estos aprendizajes con tiempo</p>	<p>Continuamos teniendo dificultades con las estrategias de lectura en el tiempo que se encuentran fuera del colegio, notamos que les gusta desarrollar las actividades virtuales, pero cuando los textos son de más de ½ página no lo terminan de leer o se basan solo en los gráficos obviando información importante.</p> <p>En términos generales se tiene un balance positivo de esta segunda sesión ya que en 2 horas y 30 minutos</p>

dificulta seguir instrucciones que están de manera escrita en contraste con las indicaciones orales, lo que se empieza a perfilar como pocas habilidades comunicativas lectoras que ya se evidenciaban en el proceso de diagnóstico.

En la sesión anterior se veía necesario ampliar un poco las sesiones, pero por dificultades de tiempo por parte de los docente y algunos estudiantes que practican algún deporte en

extra ya que los avances se notan.

En casa son muy pocos los que tienen una persona que los apoye en el desarrollo de las actividades virtuales ya que no cuentan con competencias en este tipo de plataformas, se ve imprescindible capacitar a los padres en el manejo de este tipo de herramientas para que puedan contribuir con este proceso.

se logró cumplir con los objetivos planteados como lo eran:

Por medio de un dialogo identificar las marcas textuales para conocer su función y la importancia de su correcta lectura tanto mental como en voz alta.

La construcción de un texto escrito usando las marcas textuales vistas en la sesión, partiendo de una situación comunicativa que se proporcionaba a partir de una imagen y una pregunta conductora.

contra jornada dificulta por
ahora esta posibilidad.

La práctica de la lectura en voz alta, la participación, el seguimiento de instrucciones y el respeto por el otro y la valoración de las dificultades como oportunidad de mejora.

