

RAE

TITULO: Aplicación de las TIC en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto del Colegio La Merced

AUTOR: María del Pilar Gaitán León

FECHA. Octubre 2 de 2015

PALABRAS CLAVE: TIC, comprensión, lectura, escritura, lectoescritura, competencia, recuerdo, reconocimiento, nivel, texto, lector, contexto.

DESCRIPCION: Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Docencia Mediada por Las TIC

FUENTES: 42 Fuentes Bibliográficas

CONTENIDOS:

La investigación pretendió determinar el impacto del empleo de las TIC como herramienta de apoyo para desarrollar la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del colegio La Merced. La metodología empleada fue mixta, de carácter exploratorio, con un diseño descriptivo. Sus resultados no son generalizables. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final. Los resultados se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa, mediante un diseño pretest/postest. La comprensión de lectura se definió con base en sus actores y sus competencias. En el primer caso, es un producto emergente derivado de relaciones que el lector establece entre la información del texto y sus saberes previos, y de las inferencias, comparaciones e interrogantes que se plantea. Estas formas de relación se agrupan en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En el segundo caso, se refiere a la reconstrucción de los sentidos y significados presentes en textos literarios, expositivos o líricos, formas de comunicación no verbal y expresiones artísticas. Estas competencias tienen tres componentes, semántico, sintáctico y pragmático. Los resultados no fueron concluyentes, las puntuaciones en los test muestran un incremento, pero no existe un índice de correlación significativo entre las dos modalidades de pruebas y las estudiantes no alcanzaron puntajes mayores a 60% en los test. Sin embargo, los datos muestran una tendencia a mejorar los desempeños, un incremento de velocidad de decodificación, un progreso en la recuperación de información explícita, un cambio favorable en el reconocimiento de detalles y secuencias del nivel de comprensión literal y un avance en el conocimiento de la organización explícita de textos con coherencia y cohesión.

Los errores de escritura más frecuentes en el componente sintáctico fueron los ortográficos: omisiones de tildes, letras y términos y la unión de palabras; y en el semántico, la recuperación de información explícita de sujeto, acción, lugares y objeto.

Por último, se mostró que usar, diseñar y modificar TIC favorece los roles de guía, mediador y tutor del maestro y además enriquece su perfil profesional.

METODOLOGIA: La metodología empleada investigación cuantitativa-comparativa, con un diseño descriptivo. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final.

CONCLUSIONES:

- La comprensión de lectura es un proceso cognitivo multidimensional y complejo. Las propuestas explicativas actuales muestran una visión global en la que cognición, práctica y ética se integran y se asume la interacción texto-lector.
- Con todo, las TIC constituyeron una forma de apoyo importante para el desarrollo de la lectura y la escritura debido a su diversidad, flexibilidad y carácter interactivo.
- Su flexibilidad dio la posibilidad de establecer una comunicación sincrónica o asincrónica, es decir en diferentes momentos y espacios sin las limitaciones impuestas por la jornada o el colegio al elaborar actividades extracurriculares en casa y retroalimentadas en clase.
- En suma, la selección de las TIC para el desarrollo de la comprensión de lectura debe obedecer a criterios clave entre los cuales destacan: la caracterización de los estudiantes; la disponibilidad recursos técnicos; teorías del significado; teorías de desarrollo del lenguaje, la lectura o la lectoescritura; y las características del modelo y enfoques de enseñanza (por competencias, cognitivo, conductual, etc.), entre otros.



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ, D.C.

Proyecto de Investigación

María del Pilar Gaitán León

Universidad San Buenaventura
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Especialización en Docencia mediada por las TIC
Bogotá

2015



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ, D.C.

Aplicación de las TIC en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de
grado quinto del Colegio La Merced

María del Pilar Gaitán León.

Trabajo de grado para optar el título de Especialista en
Docencia Mediada por Las TIC

Director:

M.Sc. Nelson Castillo Alba

Universidad San Buenaventura
Facultad de Ciencias Humanas Y Sociales
Especialización en Docencia Mediada por las TIC

Bogotá

2015

Aplicación de las TIC en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto del Colegio La Merced

Resumen

La investigación pretendió determinar el impacto del empleo de las TIC como herramienta de apoyo para desarrollar la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del colegio La Merced. La metodología empleada en la investigación fue cuantitativa-comparativa, con un diseño descriptivo. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final. Sus resultados no son generalizables. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final. Los resultados se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa, mediante un diseño pretest/postest. La comprensión de lectura se definió con base en sus actores y sus competencias. En el primer caso, es un producto emergente derivado de relaciones que el lector establece entre la información del texto y sus saberes previos, y de las inferencias, comparaciones e interrogantes que se plantea. Estas formas de relación se agrupan en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En el segundo caso, se refiere a la reconstrucción de los sentidos y significados presentes en textos literarios, expositivos o líricos, formas de comunicación no verbal y expresiones artísticas. Estas competencias tienen tres componentes, semántico, sintáctico y pragmático. Los resultados no fueron concluyentes, las puntuaciones en los test muestran un incremento, pero no existe un índice de correlación significativo entre las dos modalidades de pruebas y las estudiantes no alcanzaron puntajes mayores a 60% en los test. Sin embargo, los datos muestran una tendencia a mejorar los desempeños, un incremento de velocidad de decodificación, un progreso en la recuperación de información explícita, un cambio favorable en el reconocimiento de detalles y secuencias del nivel de comprensión literal y un avance en el conocimiento de la organización explícita de textos con coherencia y cohesión. Los errores de escritura más frecuentes en el componente sintáctico fueron los ortográficos: omisiones de tildes, letras y términos y la unión de palabras; y en el semántico, la recuperación de información explícita de sujeto, acción, lugares y objeto. Por último, se mostró que usar, diseñar y modificar TIC favorece los roles de guía, mediador y tutor del maestro y además enriquece su perfil profesional.

Keywords: TIC, comprensión, lectura, escritura, lectoescritura, competencia, recuerdo, reconocimiento, nivel, texto, lector, contexto

TABLA DE CONTENIDO

	PAG.
1. RESUMEN.....	3
2. DESCRIPCION DEL PROYECTO.....	6
2.1. Antecedentes del problema.....	6
2.2. Planteamiento del problema.....	7
2.3. Justificación.....	10
2.4. Objetivos.....	12
2.4.1. Objetivo General.....	12
2.4.2. Objetivos Específicos.....	12
3. MARCO TEORICO.....	13
3.1. El Lenguaje y la cuestión del significado.....	13
3.2. El Lenguaje como medio.....	14
3.3. Teorías del significado como uso.....	16
3.4. La Lectura.....	20
3.5. La Lectoescritura.....	22
3.5.1. El desarrollo de la Lectoescritura.....	22
3.5.2. La Enseñanza de la Lectoescritura.....	24
3.6. La comprensión de Lectura.....	29
3.7. Las Competencias Lectoras.....	29
3.8. Las Tecnologías de la Información.....	30
3.9. Las TIC y la Educación.....	31
3.9.1. El Maestro como Tecnólogo.....	34
4. METODOLOGÍA.....	35
4.1. Población y Muestra.....	35
4.2. Instrumentos.....	36
4.3. Procedimiento.....	36
4.4. Estrategia de análisis de datos.....	38

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	39
5.1. Resultados.....	39
5.2. Análisis y discusión.....	50
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	55
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	58
ANEXOS.....	61
Anexo 1: Test de Yuste Hernández.....	61
Anexo 2: Sinfones: fl,fr,tr,dr.....	62
Anexo 3: Ordenar Oraciones 1 ^o - 2 ^o	64
Anexo 4: Colócalo correctamente.....	64
Anexo 5: Test ICFES para competencias lectoras.....	65
Anexo 6: Enlaces a videos de partes de las sesiones de refuerzo.....	67

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

2.1. Antecedentes del problema

En la educación básica uno de los fines fundamentales de los procesos de enseñanza aprendizaje es el desarrollo de las competencias para leer y escribir.

Estas competencias constituyen prácticas sociales y culturales que potencian el desarrollo de los estudiantes en diferentes ámbitos. Ambas, lectura y escritura, figuran como contenidos curriculares básicos en las áreas de: lenguas, español, humanidades o sus equivalentes curriculares.

La lectura, en particular tiene como propósito esencial la comprensión de un conjunto heterogéneo de textos presentes en la cultura, es decir la construcción de redes semánticas, la extracción de significado, la toma de decisiones frente a los contenidos expuestos, la formación de criterio para seleccionar información relevante, y en un nivel avanzado, la posibilidad de dar opiniones críticas, realizar interpretaciones y juicios argumentados.

Su desarrollo comprende al menos tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales serán descritos posteriormente.

En el ámbito educativo, la adquisición y desarrollo del lenguaje suponen un incremento de las posibilidades para pensar, imaginar, discutir, argumentar, crear y significar (atribuir sentido) en el conjunto de interacciones cotidianas.

Para las ciencias cognitivas el lenguaje es el pilar esencial de las llamadas herramientas de pensamiento, las cuales representan los componentes de la mente, y por ende, son los mecanismos que facilitan el aprendizaje y la realización personal.

No obstante, enseñar a leer y escribir ha obedecido a los enfoques teóricos o paradigmas predominantes en cada época (Suriani, 2005).

En el siglo XX, su enseñanza en los primeros años ha variado, pasó de centrarse en el manejo del código alfabético escrito a la formación en competencias lingüísticas con propuestas que comprenden: la exploratoria, la estructuralista, la conductista; hasta llegar a aproximaciones en términos de desarrollo cognitivo como la psicogénesis piagetiana, el aprendizaje social vigotskiano, las teorías del procesamiento de la información y las propuestas de las ciencias cognitivas (Suriani, 2005).

Dentro de las propuestas constructivistas basadas en Piaget y el valor de la socialización del acto lingüístico de Vigotsky, el trabajo de Ferreiro y Teberosky

(1979) parte de la premisa de que hay una construcción del conocimiento del lenguaje a partir de las interacciones entre el aprendiz y el medio que le rodea, en otras palabras una génesis de la lectoescritura.

Estas ideas son retomadas por autores como Negret (2008), quienes proponen metodologías particulares para la enseñanza del lenguaje.

En el siglo XXI, los desarrollos y avances tecnológicos y científicos, inclusive las TIC, han cambiado la manera de enseñar y aprender la lengua, por esta razón se han proliferado propuestas innovadoras tanto teóricas como prácticas.

Algunas se centran en la enseñanza, es decir en la forma como el maestro transmite, a un sujeto pasivo, el alumno, contenidos y temas propios del lenguaje.

Otras se enfocan en el aprendizaje, es decir en el sujeto que aprende, en el estudiante como un sujeto activo con capacidades para construir y transformar conocimientos, por lo cual fomenta aprendizajes comprensivos y significativos, que sirven de base para su evolución, para avanzar hacia formas más amplias y complejas de su desarrollo lingüístico (Barreto, 2006).

Otras son una mezcla de aspectos de ambas visiones y se consideran eclécticas, en otras palabras, acogen y emplean lo que desde la práctica funciona.

En esta última línea, propuestas didácticas que relacionen variables tales como: edad de los aprendices, desarrollo sociocultural, preconcepciones, trabajo colaborativo, adecuación de herramientas y recursos, fomentando el desarrollo de la lectura, la escritura y la comprensión de diferentes tipos de texto, pero atendiendo el contexto del estudiante constituyen alternativas de interés para los sistemas educativos.

En este sentido, la implementación de recursos TIC como apoyo del proceso de enseñanza de la comprensión de lectura representa una contribución importante para la experiencia educativa.

2.2. Planteamiento del problema

En el mundo globalizado actual, caracterizado por el cambio constante y la competitividad, el desarrollo de habilidades y destrezas de lecto-escritura, en particular la comprensión de lectura, constituye una herramienta clave para estudiar y trabajar efectivamente.

En el ámbito educativo, posibilita el acceso y manejo de la información para convertirla en conocimiento teórico y práctico.

Para autores como Colomer, Ferreiro y Garrido (2004) la lectura va de la mano con la escritura, son una diada que difícilmente puede separarse en su desarrollo. De acuerdo con los resultados de pruebas externas (ICFES, 2003) los sistemas actuales de enseñanza, en términos de efectividad, están fracasando en el desarrollo de personas competentes para la lectura y la escritura.

Algunos de los indicadores de esta situación son: la cobertura educativa, la permanencia, los índices de reiniciación y abandono escolar.

Las causas parecen estar relacionadas con aspectos culturales, el analfabetismo funcional por desuso, pero sobre todo, el escaso acceso, análisis y comprensión de la información los cuales se convierten en barreras que limitan a las personas en actividades diarias que pueden mejorarse leyendo o escribiendo de acuerdo con sus intereses (conocimiento teórico y aplicado) (Vega, 2004).

Negret (2008) considera que el foco del problema está en los primeros años de escolaridad. Los estudiantes en los años iniciales de la educación responden afectiva y estéticamente a la palabra y la narración de historias, pero hacia los 9 años comienzan a mostrar disgusto por la actividad de leer.

Las razones argumentadas son de diverso tipo y se resaltan: nivel de comprensión y tipo de lenguaje empleado, selección de narrativas monótonas (sin emoción, suspenso, etc.), tamaño del texto, escasa generación de expectativas y grado de obligatoriedad, entre otras.

Este trabajo de investigación lo llevo a cabo puesto que en el transcurso de los últimos años he observado cierta apatía y desinterés por aprender en niñas que proceden de familias de sectores populares que se hallan inmersas en contextos de pobreza, dando la impresión que tal situación se ve acentuada año tras año, a pesar de que en general como docente de grado, he buscado nuevas estrategias didácticas de enseñanza en las aulas.

Así pues, particularmente me movilizó indagar sobre las causas que conllevan al desinterés y a la falta de motivación por aprender; problemática que incide cada vez más en los niñas, obstaculizando en cierta manera los modos de enseñanza y del aprendizaje.

Por lo que urge la necesidad de brindar herramientas de reflexión y acción en torno a la temática a desarrollar en las prácticas cotidianas docentes y de replantearse ciertas cuestiones que hacen no sólo al niño y a su familia o entorno inmediato sino al quehacer educativo y al rol que asumiré como docente en mi gestión.

De acuerdo con lo anterior, aparecen retos pedagógicos como: la selección y adecuación de diferentes tipos de texto para estudiantes de los primeros ciclos de enseñanza; y la determinación del conjunto de estrategias y didácticas efectivas para lograr el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas.

En esta vía, algunas líneas de actuación sugeridas para lograr una efectiva mediación en la lecto-escritura son: destinar recursos para incrementar la cantidad y diversidad de libros en el entorno infantil; capacitar en formación lectora a los docentes para facilitar su rol de mediadores; aumentar la lectura literaria en la escuela; fomentar hábitos de lectura individual y compartida entre escolares y con familia; incluir en las facultades de docencia la formación profesional en la formación de hábitos de lectura dirigidos a la comunidad educativa en general; desarrollar ejercicios que combinen armónicamente la construcción compartida y de relación entre la lectura y escritura en las acciones de clase y de fomento lector; brindar espacios en las escuelas para la lectura silenciosa autónoma; aceptar y emplear libros generacionales; dotar de medios para que los estudiantes se sientan dueños de su lectura y puedan ser capaces de hablar sobre ella; intercambiar las experiencias que se llevan a cabo en la actividad docente diaria; investigar sobre lo que parece interesante, aplicar realmente todo lo que funciona.

En estas últimas líneas de acción, surgen preguntas relacionadas en dos aspectos esenciales: (1) la efectividad y adecuación de las metodologías para enseñar a leer y a escribir en el siglo XXI y (2) su fundamentación relacionada con teorías e investigaciones de las ciencias de la educación (pedagogía, psicolingüística y ciencia cognitiva, entre otras) (Nemirovsky, 2005) y los avances en la tecnología.

Para el caso de los estudiantes de primeros grados del nivel básico de educación se presentan interrogantes tales como: ¿Cómo mejorar el proceso de lectura en los primeros grados de educación básica empleando las Tecnologías de la Informática y la Comunicación? ¿De qué manera podemos utilizar recursos TIC en los cursos iniciales de educación básica? ¿Qué diferencias encontramos al comparar un método tradicional y uno que se apoya con las TIC?

Esta problemática se debe al hecho de que las estudiantes no poseen una adecuada formación familiar, con hogares donde los padres de familia laboran fuera de la casa y no destinan tiempo a sus hijos para apoyarles ni revisarles las tareas escolares, no tienen hábitos de estudio, no tienen hábitos de lectura ni los recursos tanto económicos como materiales para utilizar como estrategias de aprendizaje.

De esta manera, se llega al planteamiento del problema de esta investigación: ¿Qué incidencia tiene la utilización de recursos TIC que ejercitan actividades con identificación de referentes de términos y expresiones, y la organización de oraciones en párrafos, de comprensión lectora de estudiantes del grado quinto del colegio La Merced?

2.3. Justificación

En América Latina y el Caribe, de acuerdo con la UNESCO, el 40% de los alumnos que han aprobado cuarto grado son analfabetas funcionales, es decir son incapaces de comprender frases simples (Schiefelbein et al; Castillo y Colbert, 1993. Pág 4)

A pesar de los esfuerzos estatales, los métodos tradicionales de enseñanza continúan siendo los predominantes, sobre todo en las etapas iniciales de la escolaridad. La escuela como Institución se encuentra rezagada con respecto a los cambios tecnológicos y los avances científicos (Nemirovsky, 2005.Pag 20)

Para el caso de La Merced IED, en los últimos años ha surgido el interés por cambiar estos modelos por otro de carácter constructivista, empleando como enfoque el aprendizaje significativo.

Para este colegio en particular, los resultados recientes en las pruebas SABER grados tercero y quinto no fueron los mejores, tampoco lo fue para la mayoría de colegios del país, de acuerdo con el Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior ICFES (2003), en Colombia los resultados encontrados en el área de lenguaje reflejan cinco problemáticas: la escasa producción de textos y el énfasis en la escritura oracional; la incapacidad para identificar diferentes tipos de textos; la insuficiente cohesión y coherencia en los escritos; los bajos niveles de ortografía; el desconocimiento de la intencionalidad de la comunicación; dificultad para relacionar contenidos de diferentes textos; y los inconvenientes para realizar lectura crítica.

Actualmente, para el primer ciclo, grados preescolar, primero y segundo, el propósito trazado tiene que ver con que la estudiante desarrolle dos competencias transversales: (1) interactúe con pares y el entorno demostrando el manejo de operaciones mentales básicas a través de la estimulación y exploración en diferentes actividades lúdico pedagógicas y (2) participe con curiosidad en las experiencias significativas que le proponen observar, explorar y conjeturar fenómenos que suceden en su medio familiar, social y natural. Lograrlo depende en gran medida del desarrollo de las capacidades de leer y escribir, es decir la adquisición del código convencional del lenguaje y su comprensión.

Generalmente los docentes no asumen su responsabilidad ética y profesional escudándose en que las causas de este déficit son características de los estudiantes tales como: problemas de atención, psicomotricidad o capacidad cognitiva; o situaciones familiares como los roles inadecuados de los padres; y en últimas, acuden a las fallas del sistema educativo o sus instituciones (Lozano, 2008).

Estas condiciones y resultados invitan a revisar crítica, pero también constructivamente las metodologías y didácticas empleadas en los procesos de enseñanza aprendizaje para la lectura y la escritura con el ánimo de que junto con la oralidad y la escucha, se conviertan en herramientas funcionales para la construcción de conocimientos y la adquisición de nuevas formas de dar sentido y significado a la realidad desde los primeros años en la escuela.

En este sentido, los métodos constructivistas de lectura y escritura surgen como una opción a implementar debido a que al compararse con los tradicionales ofrecen ciertas ventajas.

Por otra parte, los avances en la ciencia y la tecnología, y las características de la población actual pueden reconocerse por medio de la adopción de lo digital dentro del aula, es decir de las TIC, los dispositivos móviles y demás aparatos tecnológicos.

En este orden de ideas, los recursos TIC se convierten en un apoyo importante para el desarrollo de la lectura y la escritura debido a su diversidad, flexibilidad y carácter interactivo.

Las TIC dentro del mundo digital pueden emplearse como medios para la enseñanza o como parte de las mediaciones realizadas dentro de las aulas para lograr los aprendizajes.

Sus recursos pueden convertirse en ayudas para pensar, hacer actividades de lectoescritura, interactuar con dispositivos, obtener retroalimentaciones instantáneas, y desarrollar la autonomía, entre otras cosas.

El campo digital está íntimamente relacionado con actividades táctiles, visuales e interactivas que facilitan la asimilación de aprendizajes.

De hecho, el conocimiento, el aprendizaje y la experiencia cada vez más se apoyan en recursos digitales, las áreas, la lúdica, la comunicación y las artes ya son procesos experienciales que pueden ser mediados por las TIC (Rodríguez, 2012.Pag 29)

A pesar de lo anterior, en la educación inicial en particular, son escasos los estudios que han explorado la relación entre el desarrollo de niños y niñas con las TIC para detectar cuáles son sus bondades y aspectos a mejorar en los procesos de enseñanza aprendizaje adelantados (Quilaguy, 2012.Pag 18)

2.4. Objetivos

2.4.1. Objetivo General

Identificar TIC como herramientas virtuales para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado del Colegio La Merced

2.4.2. Objetivos específicos

- Establecer un diagnóstico en término de competencias lectoras, mediante la aplicación de pre-test, que permita identificar cuáles son las deficiencias que tienen las estudiantes en la comprensión lectora.
- Identificar y describir los recursos TIC para apoyar los procesos de comprensión lectora de las estudiantes de quinto grado de educación básica primaria.
- Aplicar y analizar las pruebas de comprensión lectora, a través de un post-test que evidencie el desempeño que han tenido las estudiantes de quinto de primaria.
- Comprender lo que ocurre con la intervención, las expectativas y valoraciones de las TIC por parte de quienes intervienen.

3. MARCO TEÓRICO

Para determinar lo que se entiende por comprensión de lectura resulta necesario explorar conceptos relacionados con las expresiones lingüísticas, su significado y sentido y las maneras en que se puede desarrollar el lenguaje.

Partir de estas nociones facilita el entendimiento de lo que se pretende realizar en el presente estudio y la interpretación de sus resultados.

Con este ánimo, en el presente capítulo se presentan inicialmente algunos aspectos teóricos relacionados con el lenguaje y la cuestión del significado; luego se hace un recorrido breve acerca de la evolución del concepto lectura; después se menciona la definición de lectoescritura y se muestran perspectivas que dan cuenta de su desarrollo; posteriormente se hace un acercamiento a lo que se entiende por comprensión de lectura, sus niveles y evaluación; se continúa con una breve descripción de las TIC y su relación con los procesos educativos y se termina haciendo algunas consideraciones acerca del rol del profesor como en las aulas.

3.1. El lenguaje y la cuestión del significado

Tradicionalmente el lenguaje ha sido concebido de dos maneras, la primera argumenta que es un medio de comunicación, mientras que la segunda afirma que el lenguaje se explica teniendo en cuenta su uso.

En la primera perspectiva, el argumento central es que lo que llamamos lenguaje es una entidad usada para comunicar algo y que por medio de ésta se entiende algo.

Este algo que se comunica se denomina significado y la mayoría de personas creen que se corresponde directamente con las palabras, frases y oraciones del lenguaje.

Esta definición muestra al lenguaje como un medio y constituye la tesis esencial de las teorías verificacionistas.

La otra propuesta teórica sostiene que el significado de las expresiones lingüísticas está más relacionado con su frecuencia de uso en situaciones específicas o contextuales.

En los dos apartados siguientes se resumen ideas principales de estas teorías del significado, mencionando también algunas de sus críticas.

3.2. El lenguaje como medio.

Estas teorías se pueden agrupar en referenciales, verificacionistas y causales o psicológicas. Algunas consideran que el lenguaje trata acerca de las cosas, actividades, cualidades de objetos, estados de las cosas, relaciones, etc. Y si, al final del análisis lógico, no existe aquello que una expresión o palabra nombra o designa, entonces se dice que carece de significado, en caso contrario el referente equivale al significado porque representa una condición necesaria y suficiente (Hudson, 1974).

Las referenciales definen el significado de una palabra o expresión identificándola o haciéndola equivalente a una cosa, evento o fenómeno, es decir, ponen de relieve una conexión referencial a saber, la relación entre la expresión y su(s) referentes(s).

En este caso, los referentes pueden denotar una clase o connotarla, es decir, señalar la condición necesaria y suficiente para afirmar correctamente algo.

Al definir significado como una relación, no se puede decir que el significado equivale al referente, pero se puede afirmar que no se conoce el significado del lenguaje hasta que se conozcan las personas o las cosas de las cuales se habla o escribe.

De esta forma, el significado del lenguaje sólo se puede aclarar indicando aquello a lo que se aplica, en otras palabras, el referente se convierte en una condición necesaria más no suficiente para el significado (Hudson, 1974).

Según Hudson (1974), el primer Wittgenstein también propuso una versión referencial o representacional según la cual el lenguaje es una imagen o modelo de la realidad.

En esta propuesta, cualquier proposición o expresión lingüística ofrece una representación lógica de una situación determinada o de un estado de cosas, por tanto una proposición significativa cumple tres condiciones: (a) su estructura debe contener exactamente tantas partes distinguibles como la situación que representa, es decir los términos de la proposición elemental se corresponden con cada objeto de la situación que se representa.

Estos términos consisten en hechos atómicos, que a su vez solo consisten en objetos; (b) la configuración de los objetos corresponde a la configuración de los signos simples en el signo proposicional. Y la proposición representa la realidad solo porque sus elementos (términos) tienen una configuración específica, la cual corresponde a la de los elementos (objetos) de la situación.

No obstante, solo los hechos pueden expresar su sentido, un conjunto de términos no puede hacerlo; y (c) una proposición es una oración escrita o hablada pero a la vez es un signo proposicional, en su relación proyectiva con el mundo.

De esta manera, los elementos en una proposición que represente la realidad deben relacionarse por leyes o reglas de proyección con los elementos de la realidad, en forma análoga a como ciertas notas de una partitura musical se relacionan convencionalmente con ciertos sonidos.

En este orden de ideas, cuando en un signo proposicional se da a los signos tales referencias en una configuración particular, el sentido de la proposición se entiende como la situación que representa y los objetos son lo inalterable y subsistente, mientras que lo cambiante es su configuración (Hudson, 1974).

Estas teorías referenciales del significado resultan muy atractivas a primera vista, pero presentan problemas como los siguientes: si se acepta como supuesto que para mostrar el significado de una expresión se requiere o necesita saber al menos dos cosas: uno, sobre qué trata y dos, cómo lo trata, entonces las teorías referenciales simplifican o reducen el concepto de significado porque solamente hacen énfasis en el sobre qué (los hechos de la realidad).

Sin embargo, la realidad no puede dividirse de manera absoluta en unidades simples llamadas hechos, por lo tanto, no tiene sentido hablar de una correlación biunívoca absoluta entre las unidades simples del lenguaje y los hechos de la realidad (Hudson, 1974)

Las teorías verificacionistas, por su parte, incluyen posiciones como la del positivismo lógico, en esta corriente de pensamiento un enunciado es literalmente significativo si y solo si, es analítico o empíricamente verificable.

Los enunciados analíticos (lógicos y matemáticos) son aquellos que se verifican o falsean simplemente apelando a las definiciones de los signos usados en ellos. Si son tautologías, entonces se consideran verdaderos, si resultan ser contradicciones se consideran falsos.

Todos los demás enunciados significativos son hipótesis sobre nuestra experiencia futura y por tanto son susceptibles a la verificación por observación empírica, esto es, por la evidencia de los sentidos.

A esta perspectiva le fueron formuladas objeciones relacionadas con la noción del principio de verificación, por ejemplo, los enunciados de la ética carecerían de sentido, es decir, sus enunciados no serían verificables analítica o empíricamente (Botero et al, 2001; Hudson, 1974).

Para terminar, la teoría causal o psicológica concibe que el lenguaje expresa ciertos estados internos de los sujetos.

Por lo tanto, el significado de los enunciados consiste en su disposición para causar o ser causados por, ciertos procesos psicológicos en el oyente o en el hablante, respectivamente.

En otras palabras, tales efectos y sus causas pueden igualarse lógicamente al significado. Sin embargo, a pesar de que significar, puede eventualmente ser equivalente a causar o ser causado por, ciertos procesos mentales, hay que distinguir cuidadosamente este sentido de significado de otros.

Por ejemplo, dado un significado para un acto lingüístico (mandatos, enunciados, juicios, etc.), este permanecerá constante sea cual fuere la variedad de causas o efectos psicológicos relativos al acto. En otras palabras, el significado del acto lingüístico no puede igualarse a ningún proceso psicológico (Hudson, 1974).

3.3. Teorías del significado como uso.

Para el segundo Wittgenstein las expresiones lingüísticas pueden compararse con herramientas, ya que sus funciones son muy diversas y combinándose pueden emerger aún más (Botero et al, 2001; Hudson, 1974; Rorty, 1991)

Para argumentar esta idea se basa en el concepto llamado juego de lenguaje con el cual se opone a la idea difundida de que existe un lenguaje privado o una entidad universal llamada lenguaje que todos compartimos.

Para entender el concepto se acude al empleo común del lenguaje que puede ilustrarse con el ejemplo de una persona enviada a comprar con una lista en un papel.

El papel dice “tres peras verdes”. Idealmente el tendero lee el papel y procede, en pasos ordenados, primero llega hasta el lugar en el que se halla un recipiente con el rótulo “peras”, luego en una tabla de colores consulta el color que corresponde a la palabra “verde”, por último, recita de memoria la serie de números naturales hasta llegar a tres, tomando cada vez una manzana que corresponda al color de la muestra (Botero et al, 2001).

En contraste con las teorías que consideran el lenguaje como medio, no se hace referencia a las cosas mediante palabras, en cambio se observa cómo son empleadas ordinariamente, de tal modo que el interlocutor haga algo específico.

Este funcionamiento es complejo y está estructurado. Si bien las palabras manzana y rojas refieren a una fruta y un color, respectivamente, para el caso de la palabra “cinco” no existe un referente, solo es una manera de usar esta palabra (“cinco”).

De esta manera, no se habla del significado de la palabra como una imagen o representación a un objeto o una configuración, sino que se trata de mirar su uso en el contexto de la compra con signos alfabéticos anotados en un papel (Botero et al., 2001).

Otro ejemplo de juego de lenguaje mencionado por Botero et al (2001) es la “Tribu de constructores”, consiste en un albañil en el contexto de la construcción de un edificio.

Un ayudante debe pasarle al albañil los materiales que requiere (ladrillos, losas, vigas, etc.) en un orden particular especificado. Para hacerlo dispone de las palabras correspondientes.

Con cada pronunciación verbal de una palabra, el ayudante le alcanza la correspondiente piedra. Si se supone que este es el lenguaje propio de la tribu, en la cual hay infantes que aprenden a realizar las acciones correspondientes a las palabras oídas, entonces con el tiempo, ellos aprenden a usar las palabras correspondientes a las acciones apropiadas, y aprenden a reaccionar así a las palabras de los demás.

Parte importante de este entrenamiento consistirá en la enseñanza ostensiva de las palabras, es decir en el conjunto de las acciones mediante las cuales el instructor señala los objetos, llama la atención del niño hacia ellos, y pronuncia la palabra adecuada. Se establece así una conexión asociativa a la cosa que no equivale a su significado (Botero et al., 2001).

Esta noción de lenguaje se presenta en un contexto de prácticas humanas, no es producto de reflexiones acerca de lo que ocurre en el pensamiento propio. Cuando los niños oyen el término “ladrillo”, les puede venir a la mente la imagen del objeto, pero este no es el propósito de las palabras.

Para comprobar que el aprendiz ha comprendido la palabra es mejor indicio fijarse en que haya obrado según la finalidad práctica de las palabras pronunciadas, que postular un correlato mental necesario para la comprensión.

Esta forma particular de ver al lenguaje posee una dinámica interna que lo lleva a incorporar nuevos elementos, olvidando quizá otros, en últimas cambia permanentemente.

De acuerdo con varios autores (Botero et al, 2001; Hudson, 1974; Rorty, 1991) estos juegos de lenguaje no se pueden clasificar, pero si enumerar.

Algunos comprenden acciones lingüísticas en sentido estricto como: ordenar, describir, contar un chiste, suplicar, rezar, preguntar; otros abarcan acciones entrelazadas con el uso de las palabras: fabricar un objeto según una descripción, formar o comprobar una hipótesis, hacer un chiste; unos más son actividades lingüísticas complejas: inventar una historia y leerla, actuar en un teatro, cantar a coro, adivinar acertijos, traducir un lenguaje a otro; y la lista puede continuar.

Algunos juegos nacen, unos más se fortalecen, mientras que otros desaparecen con el tiempo.

Estos juegos no son reductibles a un solo metalenguaje, presentan una relación similar a los parecidos de familia que señalan superposiciones y entrecruzamientos entre ellos, lo cual los relaciona de manera particular.

Cada juego de lenguaje constituye una actividad que viene determinada por sus reglas, aunque no todos los movimientos del juego pueden ajustarse a ellas, ni las reglas cumplen una función única dentro del juego.

Estas reglas determinan las jugadas aceptables o correctas, sin desconocer la necesidad de los ejemplos para aprenderlas o enseñarlas. Los ejemplos constituyen una forma de determinar las reglas.

Los juegos de lenguaje son autónomos en el sentido de que las reglas los determinan como tales y no como otro distinto, su propósito es el juego mismo, en el caso del lenguaje, el lenguaje mismo. Si no se cumplen las reglas, el aprendiz simplemente está jugando otro juego (Botero Et Al, 2001).

Para el caso del lenguaje, la gramática o conjunto de sus reglas, determina desde dentro del lenguaje mismo sus diferentes formas de funcionamiento sin acudir al supuesto anclaje de lenguaje con una realidad no lingüística que determinaría sus funciones, bien fuera de representación o de expresión.

El significado de cada palabra en un juego de lenguaje estaría determinado por las asociaciones complejas del lenguaje con ciertas actividades, con la noción de uso, pero esta utilización viene determinada por las reglas, entonces existe una correspondencia entre significado y regla.

El significado de una expresión explica su uso correcto en situaciones normales, lo que incluye considerar varios casos, parafrasear, recurrir a gestos ostensivos, corregir, completar las expresiones del otro ante la explicación y supone en este un cierto grado de competencia lingüística (Botero Et Al 2001).

En resumen, las teorías que consideran el lenguaje como un medio se apoyan en dos argumentos: (a) adecuación al mundo y (b) ser fiel a la naturaleza del yo.

Ambas intentan enlazar lenguaje con algo que no lo es, argumentando que lo representa o lo expresa.

Por lo tanto consideran el lenguaje como una entidad, una unidad, un tercer elemento que mantiene determinada la relación con las otras dos unidades: el yo y la realidad.

Esto resulta sugestivo y de sentido común plausible, debido a que se ha aceptado la idea de que hay cosas no lingüísticas llamadas significados que es la tarea del lenguaje expresar, de manera análoga se da la idea de que hay cosas no lingüísticas llamadas hechos en las que está dividido el mundo o la naturaleza y que es tarea del lenguaje representar (Rorty, 1991).

Por su parte, las teorías del lenguaje como uso sostienen que el lenguaje se encuentra imbricado en alguna actividad solo en relación a la cual tiene sentido considerarlo.

Su aprendizaje se desarrolla mediante un proceso de adiestramiento o entrenamiento, en el que una parte importante es la enseñanza ostensiva de las palabras, es decir, el establecimiento de conexión asociativas mediante las acciones del instructor que señalan objetos tangibles, llama la atención hacia estos, y pronuncia la palabra adecuada, sin que la cosa se equipare con su significado.

Con todo, se puede decir que para abordar la comprensión de lectura se debe partir de una noción de significado para las expresiones lingüísticas objeto de enseñanza en las actividades de lectura y/o escritura.

Esta definición obedece a dos supuestos, primero que el lenguaje es medio de representación de la realidad o de expresión del yo; y segundo, que el uso ordinario del lenguaje en un contexto específico es lo que determina el significado de las palabras, términos y expresiones del lenguaje.

Para efectos de este trabajo estas teorías del significado permitirán dar argumentos para analizar e interpretar los resultados de la investigación.

En los siguientes títulos, se expondrán aspectos relacionados con la lectura y la lectoescritura, para terminar con una aproximación a la definición de “comprensión lectora”, señalando algunas maneras de medirla.

3.4. La lectura

La lectura debido a su importancia en el plano personal y sociocultural ha sido tema de investigación, discusión y teorización en distintas disciplinas (psicología, lingüística, psicolingüística, didáctica, filosofía, entre otras).

Cada ciencia atendiendo su objeto de estudio ha aportado al debate acerca de su desarrollo y fundamentación.

Independientemente de su concepto, se considera que la lectura puede desarrollarse o aprenderse y para explicar este proceso se han formulado tres modelos, dos de procesamiento de información (ascendente o descendente) y uno interactivo.

De acuerdo con Santiago, Castillo y Morales (2007), en los modelos de procesamiento ascendentes, la premisa es que la lectura parte de niveles inferiores, letras, palabras o frases, para llegar a niveles superiores oraciones o textos, de esta manera la comprensión lectora se reduce a la identificación de la jerarquía de las unidades lingüísticas, en términos técnicos su decodificación.

Para estos autores, los modelos de procesamiento descendentes, por su parte, consideran que el proceso va desde la mente del aprendiz hacia el texto, tiene en cuenta los saberes y experiencias previas de los sujetos, en la medida que le permiten entender los contenidos más fácilmente.

De esta manera, para que alguien lea comprensivamente debe combinar dos tipos de información que están relacionados de manera inversa, su teoría del mundo individual (conocimientos almacenados en la mente) y la información visual codificada en el texto, la escasez de una demanda el aumento de la otra.

Una tercera perspectiva de análisis concibe la lectura dentro de un modelo interactivo, por lo que la comprensión lectora se convierte en un proceso constructivo, un proceso dialéctico, en el que el sujeto y el texto negocian, en el que hay un sujeto que se esfuerza por interpretar los significados del texto, se cuestiona constantemente, participa y se actualiza.

Este proceso interactivo crea un conjunto de actividades que forma o transforma, es algo que puede constituir a la persona en sí misma o la cuestiona en aquello que es o cree ser, combina lo subjetivo (afectos, sentimientos, imaginación), construye realidades o las modifica, en esa medida la lectura elimina la frontera entre el saber y el ser (Larrosa, 2003; Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Para Santiago, Castillo y Morales (2007), en esta propuesta, leer pasa de ser un acto de simple reconocimiento del uso de un conjunto de signos convencionales, de decodificación alfabética o de traducción gráfica del lenguaje oral, a concebirse como un proceso dinámico que se desarrolla gracias a la interacción lector-texto, al uso de funciones cognitivas que facilitan la determinación de significado de un texto, y la comprensión y producción de sentido.

De acuerdo con estos autores, el modelo interactivo divide el ejercicio de la lectura en tres componentes: sujeto, texto y contexto.

El texto brinda información de dos tipos, lingüístico y discursivo, el primero se limita al nivel de las oraciones, su gramática, sus niveles de cohesión y la coherencia.

El segundo tipo hace referencia a los aspectos pragmáticos que dan cuenta de la situación comunicativa, la clase de discurso y las relaciones texto-contexto.

El contexto es el responsable de relacionar los componentes del medio en el que se lleva a cabo el proceso lector, situaciones y condiciones presentes que propician la interacción texto-lector, es decir variables como motivaciones, intereses, condición de lectura, etc.

Por último, el lector corresponde al sujeto activo que cuenta y emplea sus conocimientos y experiencias previas, sus funciones mentales y sus creencias para reconstruir el significado de los textos haciéndolos interactuar, relacionándolos con los otros dos elementos.

En esta perspectiva, la interacción texto-lector esta mediada por los conocimientos de este último.

Estos conocimientos pueden clasificarse en: declarativos, procedimentales y condicionales.

Los declarativos se asocian a los saberes acerca del mundo, de la realidad, en general, y de la lengua y la escritura, en particular.

Los procedimentales se refieren a los procedimientos para llevar a cabo el proceso lector, generalmente tienen que ver con procesos y estrategias de orden mental o cognitivo (identificar, clasificar, comparar, inferir, etc.) que facilitan la realización de la lectura relacionando diferentes tipos de información para la comprensión (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Los condicionales están relacionados con la acción, con el momento y la justificación para realizar una actividad o emplear una función mental determinada, atendiendo los recursos y los procedimientos necesarios a la hora de leer. Este tipo de conocimiento justifica la acción en lenguajes de diferente orden (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

En resumen, existen varias propuestas para definir la lectura y explicar su desarrollo, algunas lo conciben bajo modelos de procesamiento ascendente o descendente, pero en definitiva reducen la actividad de leer a un acto simple de reconocimiento del uso de un conjunto de signos convencionales, de decodificación alfabética o de traducción gráfica del lenguaje oral.

Otras conciben la lectura como un proceso dinámico que se desarrolla gracias a la interacción lector-texto, al uso de funciones cognitivas que facilitan la determinación de significado de un texto, y la comprensión y producción de sentido dentro de un contexto.

No obstante, el desarrollo de la lectura y por ende, el dominio del lenguaje con todos sus matices y funciones, no es algo instantáneo, por el contrario su enseñanza implica un conjunto de cambios, una serie de transformaciones graduales, una génesis de habilidades y funciones, que se explican y sustentan de modos diferentes dependiendo de la teoría que se asuma.

En el siguiente apartado se describen brevemente, algunas de las teorías más sobresalientes de la adquisición y desarrollo del lenguaje, inclusive la del modelo constructivista empleado en la institución educativa objeto de la intervención.

3.5. La lectoescritura

El término lectoescritura pone de relieve la relación estrecha que hay entre la lectura y la escritura.

Estas dos actividades representan los componentes de una diada inseparable de un mismo proceso mental de carácter complejo.

Generalmente es empleado para señalar los inicios de los niños y niñas en el lenguaje, pero en ocasiones se hace referencia a esta competencia doble en diferentes niveles del desarrollo. A continuación se presenta un recuento de la forma en que algunos autores conciben su desarrollo.

3.5.1. El desarrollo de la lectoescritura

La adquisición y desarrollo de la lectoescritura en niños se ha explicado desde diferentes perspectivas teóricas.

Algunas posturas, consideran la escritura como el manejo del código alfabético convencional escrito, entendido como una técnica que reduce la lectura a la identificación o descifrado de signos, la idea de fondo es atribuir sentido fonológico y fonético, es decir cierto tipo de traducción sonora.

Esta perspectiva concibe la enseñanza a través de métodos fonéticos o globales, ascendentes o descendentes, sintéticos o analíticos (Suriani, 2005).

En esta postura inicial, la discusión docente se centró en la edad a la que se debía enseñar, el conjunto de habilidades necesario (Bastidas, 2012) y su secuenciación, es decir qué se enseñaba primero, las letras o las palabras.

Luego surgieron propuestas pedagógicas y didácticas que pretendían formar personas con competencias lingüísticas, es decir, estudiantes con capacidades para comprender y producir diferentes textos tanto orales como escritos de manera autónoma.

De esta forma la adquisición y el desarrollo de estas competencias no se limitaron a etapas tempranas como la infancia y la adolescencia sino que aumenta su duración extendiéndose a la mayor parte del ciclo de vida del individuo (Ferreiro y Teberosky, 1979; Suriani, 2005).

Llegan así propuestas como la exploratoria que consideran el desarrollo biológico como condición determinante; y las perspectivas de la lingüística estructuralista.

Posteriormente aparece el enfoque educativo conductista basado en explicaciones y procesos de carácter positivista y asociacionista, con Skinner como su máximo exponente y su libro *Verbal Behavior* como referente metodológico.

La idea base fue que la adquisición y desarrollo del lenguaje puede reducirse a explicaciones causales estímulo-respuesta-consecuencia.

Las conductas observables y las expresiones cobraron importancia y las competencias lingüísticas fueron reducidas a un tipo más de comportamiento.

Los conductistas tratan a los estudiantes como entes pasivos, mecánicos y repetidores en los procesos educativos, priorizando la memoria como proceso mental.

Años más tarde aparecen aproximaciones conceptuales como la Teoría de la Lecto-escritura Emergente, que comprende o aglutina visiones con orientaciones afines tales como: la psicogénesis piagetiana, el aprendizaje social vigotskiano (Bastidas, 2012; Suriani, 2005), teorías del procesamiento de la información y propuestas de las ciencias cognitivas.

Sus tesis se sustentan en los avances en el estudio de la adquisición del lenguaje de la psicolingüística apoyándose de manera conceptual en las estructuras cognitivas, las funciones mentales o los procesos de pensamiento.

Lo importante son los procesos internos que fundamentan el constructo teórico de la mente, considerando que todas las funciones de pensamiento subyacentes a las conductas son estructuras susceptibles de adquisición, entrenamiento y desarrollo.

Dentro de este último grupo, las propuestas constructivistas basadas en Piaget y el valor de la socialización del acto lingüístico de Vigotsky promovieron trabajos como los de Ferreiro y Teberosky (1979) que parten de la premisa de que el conocimiento del lenguaje se construye a partir de las interacciones entre el aprendiz y el medio que le rodea, y el caso del lenguaje no es la excepción.

Por eso proponen su propia teoría de desarrollo del lenguaje.

Para terminar, las propuestas cognitivistas conciben la comprensión de lectura como un proceso en el que se emplea un complejo sistema cognitivo que combina diferentes habilidades mentales, es decir, la comprensión lectora necesita ejecutar un acto de razonamiento con actividades como: preguntarse, hacer conjeturas, dialogar, relacionar, acercarse a la cultura, y ofrecer nuevos puntos de vista acerca de los temas a los que está accediendo.

Estas acciones implican que la persona debe identificar indicios o huellas en la configuración de significados expuesta en un texto, atendiendo las particularidades del contexto y los conocimientos previos del lector.

A continuación se profundizará en dos propuestas recientes: la teoría de la madurez para la lectura y la teoría de la lectoescritura emergente por considerar que contienen conceptos útiles para analizar los hallazgos del presente estudio.

3.5.2. La enseñanza de la lectoescritura.

El carácter amalgamado de la lectura y escritura, no siempre ha sido tenido en cuenta por los sistemas educativos, un ejemplo aún presente lo constituyen los métodos tradicionales, sin embargo estos sirvieron de base para la formulación de los métodos constructivistas y los modelos por competencias que han surgido en las últimas décadas.

Enseguida se presentan algunos de los supuestos fundamentales de tres perspectivas: métodos tradicionales, modelo interactivo, método Negret, para luego mostrar cómo se puede definir la comprensión de lectura y cómo los nuevos enfoques abogan por el desarrollo de competencias en lugar de habilidades lectoras y escritoras.

Métodos tradicionales.

Los métodos de enseñanza de la lectura ubicados dentro de este conjunto, se pueden clasificar en dos tipos: sintéticos y analíticos según la unidad de partida en la enseñanza.

Los primeros, parten de elementos menores a la palabra, asumen una correspondencia entre el lenguaje oral y el escrito, entre lo que suena y su grafía, se basan en un proceso inductivo que va de la parte al todo. Incluyen los métodos llamados alfabéticos que parten de la letra y los fonéticos que parten del fonema, en ambos casos se trata de aislar y reconocer de manera efectiva los símbolos o sonidos del alfabeto estableciendo correspondencias letra-sonido o viceversa.

Algunos autores incluyen en este grupo los métodos denominados silábicos y psicofonéticos.

En su aplicación las reglas básicas son: (1) pronunciación correcta que disminuya confusiones entre fonemas y (2) las grafías similares se presenten de manera separada para reducir equivocaciones entre ellas.

En estos métodos la lectura y escritura son mecánicas, es decir, lo importante al aprender es descubrir y aplicar técnicas de descifrado de textos (Bolaños, Cambroner y Venegas, 1987; Ferrero y Teberosky, 1979).

De esta manera, tanto sintéticos como analíticos se centran en habilidades perceptivas (sonidos o imágenes) dejando de lado, las capacidades cognitivas y la competencia lingüística de los niños y niñas.

A continuación se presentan una de las propuestas alternativas a estos métodos, el modelo interactivo de la lectura que se ocupa de las funciones mentales y asume que el estudiante desempeña un rol activo en sus procesos de aprendizaje.

Modelo interactivo de la lectura.

De acuerdo con Santiago, Castillo y Morales (2007) para este modelo saber leer requiere que el sujeto lector active sus conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales por medio de las actividades propuestas para el desarrollo de la lectura.

El docente en su diseño curricular debe seleccionar la ponderación de cada uno de estos tipos de conocimiento y los tipos de contenido que va a trabajar. Las opciones que se le presentan son: los procesos mentales o habilidades de pensamiento haciendo énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las cognitivas abarcan actividades de enfoque de la atención, análisis, organización y elaboración, entre otras.

Las metacognitivas se relacionan con la conciencia y el control de los procesos cognitivos: planificación, supervisión y evaluación de la tarea cognitiva, entre otros.

Para estos autores las estrategias cognitivas de lectura de acuerdo con el momento en que se realizan también pueden clasificarse en: antes, durante y después (véase tabla 1). En este orden de ideas, centrar la atención es un proceso relacionado con la prelectura debido a que facilita actividades como: plantear objetivos, explorar, generar hipótesis y activar conocimientos previos.

Analizar está asociado con el desarrollo del proceso lector e implica acciones como: identificar temas e ideas principales.

Organizar haría referencia a estrategias post-lectura en las que lo primordial es formalizar la comprensión por medio de representaciones como gráficos, y esquemas mientras que elaborar tendría que ver con hacer resúmenes o parafrasear.

PROCESO MENTAL	ACTIVIDADES COGNITIVAS	FASE PROCESO LECTOR	ESTRATEGIA METOCOGNITIVA	ACTIVIDADES METACOGNITIVAS
Centrar la atención	Formular objetivos Explorar Formular hipótesis Activar conocimientos previos	Pre lectura	Planificar	Analizar la tarea (propósito, extensión, grado de dificultad) Planificar la ejecución de la tarea (definición de tiempo de ejecución de estrategias)
Analizar	Identificar temas Identificar ideas principales	Durante la lectura		Determinar los conocimientos que se poseen con respecto a la tarea.
Organizar	Formalizar la comprensión		Supervisar	Identificar puntos clave de la tarea, tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer.
Elaborar	Resumir/parafrasear	Pos lectura	Evaluar	Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto. Analizar errores cometidos y plantear soluciones.

Tabla 1. Elementos del Modelo Interactivo. Tomado de (Santiago, Castillo y Morales, 2007)

Las estrategias metacognitivas, por su parte, se evidencian por medio de la planificación de tareas en cada estrategia cognitiva, la supervisión de su práctica, y la evaluación en términos de proceso y resultados (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

El método Negret para la enseñanza de la lectoescritura.

En Colombia, el método Negret constituye una propuesta apoyada en supuestos del constructivismo genético de Piaget, el valor de la socialización del acto lingüístico de Vigotsky y el trabajo de “Los sistemas de escritura en el Niño” propuesto por Ferreiro y Teberosky (Barreto, 2006; Lozano, 2008; Negret, 2008).

El constructivismo psicogenético piagetiano y la psicología sociocultural vigotskiana han sido la base más empleada para describir los procesos de enseñanza-aprendizaje y guiar la intervención educativa de los profesores en la escuela.

Estas propuestas, junto con la de Ferreiro y Teberosky (1979) parten de la premisa de que los niños son sujetos activos en los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura, ellos a partir de las interacciones con el medio que le rodea, inclusive la computadoras, generan diversas hipótesis acerca de lo que leen, lo cual les permite evolucionar en su proceso de aprendizaje.

Para Negret (2008) la aparición y el desarrollo de la lectoescritura en los niños es un proceso evolutivo dividido en cinco fases iniciales diferenciables para su aprendizaje, cada una cuenta con etapas particulares continuas y articuladas, que terminan cuando se adquiere la capacidad de leer y escribir textos coherentes, complejos y con sentido.

En la primera fase se encuentran las etapas de rayones, garabatos continuos y separados, pseudoletas y letras convencionales al azar.

En la segunda, aparece la escritura vocálica.

La tercera corresponde a los escritos transicionales silábico-alfabéticos y la adquisición del código alfabético básico.

La cuarta fase, refiere al desarrollo de los textos alfabéticos sin matices y los textos expositivos plenamente legibles.

Y la fase final corresponde a la iniciación en la lectura y escritura de cuentos fantásticos.

Estas dos últimas etapas se describen brevemente a continuación, debido a que se corresponden con el estado actual en el que se encuentran las participantes de la investigación.

La etapa de legibilidad y textos expositivos corresponde al entrenamiento para aplicar matices escriturales a la escritura, es decir, aumentar su legibilidad para los demás.

Los matices se refieren a una serie de rasgos que comprenden: la segmentación de palabras, la homogeneidad en el tamaño y tipo, el uso de ciertas reglas ortográficas como el uso de las combinaciones de dos consonantes o sílabas atípicas y el de mayúsculas y minúsculas.

La etapa de inicio en la escritura de cuentos fantásticos, por su parte, se diferencia de las fases anteriores en la intencionalidad de la escritura.

En las cuatro etapas iniciales los estudiantes producen textos basados en acontecimientos cotidianos, es decir su función principal es la expresión o la comunicación de algo real, que se siente, piensa o hace.

En esta etapa se comienza la escritura de textos que llevan cierta estructura, textos narrativos que pertenecen al terreno de la ficción. Se basan en eventos extraordinarios o el encuentro de objetos insólitos y mágicos que pueden unir dos mundos, uno real y otro imaginario.

Retomando lo expuesto hasta el momento en los apartados anteriores se puede decir que el concepto lectura y escritura en el último siglo ha mostrado una evolución en la que se resalta su carácter interdependiente, es decir su indivisibilidad.

Por otra parte, cada cambio ha traído consigo diferentes maneras de enseñar estas dos actividades debido a que tiene como base subyacente los fundamentos conceptuales de perspectivas teóricas que explican su adquisición y desarrollo.

En este orden de ideas, una forma de desarrollar la comprensión de lectura en los grados iniciales de educación básica puede presentar actividades que permitan desarrollar los procesos mentales o habilidades de pensamiento haciendo énfasis en las estrategias cognitivas y metacognitivas.

Las estrategias cognitivas de acuerdo con el momento se clasifican en: antes, durante y después.

En este orden de ideas, se pueden emplear ejercicios que centren la atención en la prelectura para facilitar actividades como: plantear objetivos, explorar, generar hipótesis y activar conocimientos previos.

También es viable brindar ejercicios que desarrollen el análisis durante el proceso lector, con acciones como: identificar temas e ideas principales. Por otra parte, las modalidades de presentación de los ejercicios ahora pueden ser escrita o digital empleando herramientas TIC en computadoras u otros dispositivos electrónicos.

En los apartados siguientes se intentará dar una definición de significado de un texto como base para abordar lo que se entiende por comprensión lectora y la manera de medirla. Luego se mencionará la manera de articular los recursos TIC en este tipo de procesos de enseñanza aprendizaje.

3.6. La comprensión de lectura

La comprensión lectora constituye un proceso cognitivo multidimensional y complejo.

Los modelos tradicionales de explicación de este proceso, se fundamentaron en la ordenación jerárquica de habilidades, series de actividades secuenciales y el rol pasivo de los aprendices de lector.

Las propuestas explicativas actuales abogan por una visión más global en la que las habilidades se integran y se asume la interacción texto-lector (Reyes, 2005).

Actualmente la comprensión de lectura se puede definir con base en sus actores o a partir de las competencias que requiere, en el primer caso se acude a las relaciones establecidas entre tres actores principales: lector, texto y contexto; en el segundo se estipulan normas de competencia lectora y escritora.

Atendiendo sus actores, la comprensión lectora es un producto emergente derivado de las relaciones que el lector establece entre la información del texto y sus saberes previos, y las inferencias, comparaciones e interrogantes acerca de ese contenido.

A continuación se muestra una de las maneras en las que desde un modelo de competencias se puede abordar la comprensión de lectura.

3.7. Las competencias lectoras y escritoras

De acuerdo con el MEN (2006), la comprensión de textos se refiere a la reconstrucción de los sentidos y significados presentes dentro de un texto, bien sea literario, informativo, descriptivo, etc., o dentro de las formas de comunicación no verbal, es decir, la interpretación del lenguaje corporal y facial, y expresiones artísticas como la música o el teatro.

Esta reconstrucción se da gracias a dos tipos de competencia, la lectora y la escritora.

La primera abarca la comprensión, el uso y la reflexión acerca de informaciones contenidas en los textos, implica una relación dinámica entre dos de sus actores: texto y lector.

La segunda, está relacionada con la creación o construcción de significados, es decir la elaboración de textos para expresarse, transmitir información o interactuar con los demás.

Esta producción de textos escritos debe tener en cuenta aspectos como: (1) atender a las necesidades e intenciones comunicativas (exponer, narrar, argumentar, etc.); (2) tener una elaboración sistemática que incluya los conocimientos previos de quienes los elaboran; y (3) evidenciar el manejo del lenguaje convencional en diferentes situaciones comunicativas.

Con todo, se puede observar que la comprensión lectora en niveles iniciales puede medirse teniendo en cuenta textos literarios y expositivos. Dentro de los literarios se pueden incluir descripciones, narraciones y textos líricos. Los expositivos comprenden los informativos, explicativos y argumentativos. Por otra parte, las preguntas también pueden apuntar a evaluar la competencia lectora y escritora atendiendo sus componentes: sintáctico, semántico y pragmático, este último concuerda con la idea del significado como uso, visto en secciones anteriores.

Por otra parte, la presentación de los textos y preguntas puede hacerse al menos de dos maneras, la tradicional prueba escrita, y mediante el empleo de recursos TIC o medios digitales, en esta última modalidad, los textos se presentan por medio de procesadores o formatos de texto en un computador.

Actualmente Internet, ofrece una amplia gama de pruebas para valorar la comprensión lectora, algunos de estos recursos se conocen como Recursos TIC, y son de uso gratuito. En el título siguiente se presentan generalidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC y sus recursos para el ámbito educativo con el ánimo de ilustrar su utilización en la presente investigación.

3.8. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC.

Actualmente un concepto que viene tomando vigencia es el llamado, sociedad de la información, que se define como un conjunto de ciudadanos que comparten la posibilidad de crear, acceder, emplear y compartir información y conocimiento, con el ánimo de desarrollarse y mejorar su calidad de vida individual y comunal.

Esta sociedad se caracteriza por: eliminar las fronteras físicas o socioculturales, convirtiéndose en una sociedad globalizada; usar como medio de desarrollo y potencialización a las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC; crear nuevos sectores de trabajo como el teletrabajo o la virtualidad; crecer en cantidad de información disponible; divulgar aceleradamente el conocimiento; cambiar los objetivos educativos que pasan de centrarse en los contenidos hacia las estrategias de aprender a aprender; incluir todos los sectores sociales; y aumentar la velocidad de cambio y la brecha digital, entre otros (Cabero, 2007).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC representan el elemento distintivo de este tipo de sociedad. TIC es una expresión empleada para denominar a un conjunto variado de recursos y técnicas, principalmente de informática, internet y telecomunicaciones que se encuentran inmersas en los ámbitos personal, familiar, social, cultural y político actuales.

La explosión de este tipo de tecnología brinda a la educación una serie de servicios que incrementan la cantidad de información cualitativa y cuantitativa disponible para los estudiantes, pero el propósito educativo cambia, ya no se centra en los contenidos que se deben enseñar sino en cómo buscar y clasificar la información útil dentro del conglomerado existente.

Las TIC ofrecen diferentes servicios entre los que se pueden mencionar: correo electrónico, búsqueda de información, banca, audio y música, televisión y cine, video juegos, servicios móviles, E-Administración, E-Gobierno y Educación.

Las posibilidades educativas que surgen con este tipo de recursos comprenden entre otras a: (1) mayor oferta informativa; (2) diseño y creación de ambientes de aprendizaje flexibles en términos de espacio-temporalidad y ritmos de aprendizaje; (3) aumento de entradas perceptuales y por ende, de modalidades comunicativas; (4) empleo de escenarios y ambientes que permiten la interacción del sujeto con dispositivos y maestros; (5) fomento del aprendizaje autónomo, independiente, colaborativo y en grupo; (6) ampliar las aulas y su alcance debido a que pueden convertirse en virtuales o remotas; (7) diversificar los roles de los docentes; y (8) promover la formación continua (Cabero, 2007).

3.9. Las TIC y La Educación

De acuerdo con lineamientos y políticas de organizaciones nacionales e internacionales la enseñanza, formación y empleo de las TIC, son una prioridad en la sociedad del conocimiento, por tal razón las instituciones educativas han trabajado para pasar de la enseñanza con metodologías tradicionales a aquellas que aprovechan cada vez más este tipo de tecnologías (Hopenhagen, 2002). Sin embargo, la inversión se ha centrado en la infraestructura tecnológica, lo cual no siempre garantiza que se manejen y empleen de manera óptima las TIC.

Por otra parte, los estudios recientes acerca del empleo de las TIC en educación se han centrado generalmente en uno de los miembros de la comunidad educativa, el docente, dejando de lado estudios que den cuenta tanto del punto de vista del alumno como del proceso de enseñanza aprendizaje en sí mismo (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010). La evidencia muestra que factores como el perfil docente, sus percepciones y actitudes, las actividades de docencia en las aulas, los intereses investigativos y el acceso a redes de información como la Internet son variables a tener en cuenta (Torres, Barona y García, 2010).

Sin embargo, el concepto de “apropiación de la tecnología” aún no está delimitado, se sabe que implica un proceso de construcción social en el que las acciones y pensamientos de los usuarios son concebidas dentro de la misma tecnología, pero sus significados y efectos son formados a partir de las acciones individuales o grupales (Overdijk y Diggelen, 2006).

Como se mencionó anteriormente, las TIC permiten crear ambientes de aprendizaje innovadores, que emplean estímulos visuales, auditivos y actividades interactivas que mejoran la comprensión, promueven el aprendizaje, el interés, la motivación y la creatividad en diferentes áreas (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010; Kesner y Linzey, 2005).

Además brindan la posibilidad de diseñar actividades interactivas, ambientes de aprendizaje y software especializado para apoyar los procesos educativos.

Existen dos formas de abordar el uso de las TIC en el contexto escolar, una de ellas coloca al alumno como usuario que se vale de ellas para la realización de actividades y otra que lo coloca como protagonista y centro del proceso de aprendizaje.

Estas dos visiones corresponden a los enfoques de “Aprender de la Tecnología” y “Aprender con la Tecnología”. Montes y Ochoa (2006) establecen que “el primer modelo considera a la tecnología como un medio para transmitir información y le otorga al estudiante un papel pasivo, mientras que el segundo la considera como un modelo de construcción del conocimiento y otorga al estudiante un papel activo en el proceso”.

Aprender de la Tecnología ofrece la oportunidad a los estudiantes de romper las barreras del miedo a la participación cara a cara, las limitantes del tiempo y el espacio, sin embargo, su carácter lineal y cerrado basado en metas preestablecidas impiden al alumno enriquecer el proceso. Los mismos autores establecen algunas características que diferencian a los modelos educativos apoyados en las TIC de los modelos tradicionales. De otra parte, Aprender con la Tecnología facilita la transferencia y extrapolación de contenidos ya que se basa en la construcción de problemas simulando escenarios de la realidad, que pueden ser enriquecidos y modificados. Aquí los errores son vistos como posibilidades de aprendizaje.

Sin importar la modalidad, Montes y Ochoa (2006) señalan algunas ventajas de la educación apoyada en las TIC frente a los modelos de enseñanza tradicionales. Estas son:

1. Formalismo: sistémica y deducible (por parte del estudiante).
2. Almacenamiento y transmisión de información: se dispone de un número importante de documentos, de diversas fuentes, accesible con fluidez.
3. Interactividad: entre alumno y la información, con constante retroalimentación, autorregulación.
4. Dinamismo: se observan los procesos de transformación de los fenómenos de la realidad, facilitan la construcción de simulaciones.

5. Multimedia: permiten múltiples representaciones combinando variedad de símbolos convencionales como la imagen, escritura, número, etc., la información se maneja con flexibilidad y se generaliza.

6. Hipermedia: permite que el alumno acceda a la información en cualquier orden, como red y no como línea.

Cabe aclarar que para que la tecnología se vincule dentro del ámbito educativo debe llevarse a cabo un proceso mediante el cual: hay ajustes en la infraestructura escolar, se emplean ideas de diferentes fuentes para crear ambientes de aprendizaje óptimos para los estudiantes; y se modifican los currículos atendiendo al uso de estos recursos tecnológicos.

No obstante la mayoría de instituciones educativas han reducido su aplicación a la variación de actividades dentro de las clases tradicionales (Hooper y Rieber, 1995).

En suma, para la educación, teniendo en cuenta que sus procesos de enseñanza aprendizaje son procesos de comunicación intencionales, es decir, pretenden enriquecer el conjunto de conocimientos, actitudes y aptitudes de los aprendices, las TIC permiten diseñar modelos metodológicos que atienden las características de los estudiantes, los contenidos, los objetivos, etc. pero con ingredientes adicionales como la disponibilidad inmediata de recursos diversos y la posibilidad de interacción, entre otras ventajas (Cabero, 2007).

Una manera particular de realizar esta tarea es apoyar las actividades del aula con las Herramientas TIC.

En este orden de ideas, algunas de las habilidades que deben desarrollar los maestros de las nuevas generaciones son: conocimiento y manejo de recursos tecnológicos dentro de las clases; generalización con experticia de TIC a otros escenarios y contextos; diseño de nuevas TIC; y búsqueda, selección y/o adaptación de recursos de acuerdo con tema o asignatura (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010). Esta última habilidad brinda la posibilidad de identificar algunas TIC que favorezcan el desarrollo de la comprensión lectora como aprendizaje relevante dentro del área de español o humanidades.

En síntesis, los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula pueden ser enriquecidos y apoyados con las TIC, pero hacerlo requiere que los maestros asuman su rol como tecnólogos desarrollando algunas competencias relacionadas con: conocimiento y manejo de recursos tecnológicos; diseño de TIC; y búsqueda, selección y adaptación de recursos de acuerdo con tema o asignatura (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010).

3.9.1. El maestro como tecnólogo

Hoy en día, son múltiples las funciones que desempeña el maestro. Sin embargo un punto de convergencia en todas ellas lo constituye el ámbito tecnológico, en especial su aplicación al interior de las aulas.

Esta situación se da porque el docente debe diversificar sus metodologías y porque los estudiantes están en contacto continuo con información y estímulos que los hace más despiertos y receptivos, es decir son ciudadanos de la sociedad de la información (Lozano, 2005).

De acuerdo con Lozano (2005), los docentes desempeñan un rol como tecnólogo que tiene que ver con el empleo de la tecnología y sus recursos dentro del aula de clase, el conocimiento de sus ventajas y aspectos a mejorar, su capacidad de aprendizaje y su flexibilidad.

La tecnología abarca un conjunto diverso de herramientas que pueden apoyar la planeación, diseño, ejecución y evaluación de las unidades didácticas en las diferentes áreas.

Este conjunto comprende: aparatos de audio, de video, audiovisuales, las plataformas electrónicas, los servicios de las TIC y sus recursos, entre otros.

El éxito de su utilización estriba en su conocimiento y la forma de integrarlos dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo.

El empleo de la tecnología debe tener en cuenta entre otros factores: la caracterización de los estudiantes, los equipos disponibles, sus características, la necesidad de Internet, el tipo de competencias que se desea desarrollar, la forma de conocerse el área o disciplina y la intencionalidad pedagógica, entre otros.

En este último aspecto pueden mencionarse fines como: centrar la atención, ejercitar habilidades relacionadas con competencias, construir conocimiento a partir de actividades que ocasionen conflicto cognitivos, etc.

Seleccionar un tipo de tecnología o los recursos de apoyo para trabajar en el aula depende de factores como: los estudiantes, la sencillez en el uso, el valor, el objetivo en términos del proceso de enseñanza aprendizaje, los niveles de interacción ofrecidos, los aspectos organizacionales, el grado de novedad y la velocidad del sistema (Lozano, 2005). Con todo, emplear la tecnología en un curso requiere de al menos cinco cosas: (1) identificar el aprendizaje que se pretende mejorar; (2) ubicar el ambiente donde se puede integrar la herramienta tecnológica; (3) conocer las características de los estudiantes; (4) diseñar o identificar los materiales, actividades o recursos que se desean implementar; (5) establecer el rol del educador en el proceso de enseñanza aprendizaje; (6) determinar la duración de la intervención educativa; (7) estipular los criterios de evaluación; y (8) retroalimentar el uso de la tecnología como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje (Lozano, 2005).

4. METODOLOGÍA

La investigación es una experiencia pedagógica de avanzada, pretende diversificar acciones en beneficio de la comunidad educativa.

En cuanto al tipo de estudio, se hace énfasis en investigación cuantitativa-comparativa, ya que busca involucrar activamente a docentes y estudiantes en la implementación de las herramientas TIC, con la finalidad de realizar seguimiento investigativo a una propuesta pedagógica, partiendo de una conducta base pre-test, posteriormente hay una intervención y seguimiento, para finalmente aplicar un post-test con la intención de confrontar y comparar resultados para mejorar la comprensión lectora en las estudiantes del grado quinto de primaria.

Metas:

- Estimular habilidades cognitivas como proponer, argumentar y evaluar.
- Que lingüísticamente tengan recursos para expresar sus puntos de vista.
- Apropiarse del lenguaje de las diferentes disciplinas.
- Construcción de representaciones por medio de prototipos, modelos.
- Solución de problemas cotidianos con condiciones adecuadas para la edad.

4.1 POBLACION Y MUESTRA

La población está conformada por un grupo de 30 estudiantes del grado quinto de primaria del colegio La Merced I.E.D, centro educativo femenino, ubicado en Bogotá (Colombia), tomando como muestra un grupo de 10 estudiantes que presentan dificultades en el desarrollo de aprendizajes relacionados con la comprensión lectora, las edades de las estudiantes oscilan entre los 9 y 10 años. Ninguna presenta déficits cognitivos diagnosticados

La mitad de ellas pertenece a estrato socioeconómico 2 y el restante al estrato 3. El 70% pertenece a familias nucleares, mientras que el restante vive en hogares con jefatura única.

4.2. INSTRUMENTOS

- ✓ Test de memoria (Ver anexo 1)
- ✓ TIC: apoyo al desarrollo de la comprensión lectora
Su descripción es la siguiente:
- ✓ Actividad 1: Sinfones fl, fr, tr, dr. (Ver anexo 2)
- ✓ Actividad 2: Ordenar oraciones 1º - 2º. (Ver anexo 3)
- ✓ Actividad 3: Colócalo correctamente. (Ver anexo 4)
- ✓ Test de Lectura Comprensiva TIC que hace parte de la página web <http://reglasdeortografia.com>, propiedad de Juan Antonio Marín Candón.

Tabla 2. Test de Lectura Comprensiva

Texto o pregunta	Pregunta	Competencia	Componente
Mi diario: El mundo de los duendes	1	Lectora	Semántico 1: Recupera información explícita del texto
	2	Lectora	Semántico 2: Recupera información implícita contenida en el texto
	3	Lectora	Semántico 2: Recupera información implícita contenida en el texto
	4	Lectora	Semántico 1: Recupera información explícita del texto
	5	Lectora	Sintáctico 1: Identifica la estructura explícita del texto
Perdidos en el bosque I	6	Escritora	Semántico 1: prevé temas, contenidos o ideas para producir textos de acuerdo con el propósito de lo que requiere comunicar
	7	Lectora	Semántico 2: Recupera información implícita contenida en el texto
Perdidos en el bosque II	8	Lectora	Semántico 1: Recupera información explícita del texto
	9	Lectora	Semántico 2:
Perdidos en el bosque III	10	Lectora	Semántico 1: Recupera información explícita del texto
	11	Lectora	Pragmático 3:
	12	Lectora	Sintáctico 2: conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión
Aviso: El loro es mi animal favorito	13	Escritora	Pragmático 1: Establece el destinatario del texto (para quién se escribe) así como su propósito, para atender las necesidades de la comunicación
Para explicar tu juego favorito escribes sobre:	14	Escritora	Sintáctico 2: conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión
Nota: te invito a cumplir años	15	Escritora	Sintáctico 2: conoce la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión

Está disponible en <http://reglasdeortografia.com/testcomprension1ciclo.html>.

- ✓ Test ICFES para competencias lectora y escritora. (Ver anexo 5)

4.3. Procedimiento:

Para facilitar su seguimiento y comprensión el estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final. Cada una de estas se describe a continuación:

Se identificó el aprendizaje a mejorar, la comprensión lectora; se determinó la ubicación del ambiente donde se integró la herramienta tecnológica, la sala de informática de la sección primaria del colegio; se establecieron las características relevantes de las estudiantes participantes; se identificaron las TIC que sirven como apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión de lectura;

se definió el rol del educador como guía y orientador durante el proceso; se estipuló la duración de la intervención educativa en tres semanas; y se especificaron dos modalidades de evaluación basadas en un modelo test-pretest, una prueba digital y otra escrita.

Paso seguido se solicitó autorización para que los equipos de cómputo pudieran ingresar a las páginas WEB con TIC. El grupo de participantes recibió una sesión de ambientación que se centró en dos grupos de actividades: reconocimiento y manejo de partes del computador (mouse, teclado, pantalla), por una parte, y el acercamiento a los menús y funcionamiento de las TIC, por la otra. De esta manera quedó todo preparado para la siguiente etapa.

Tabla 3. Cronograma de la organización de las actividades de la investigación

Alistamiento						
Permisos					Fecha	14-18 ene
Alistamiento Equipos					Fecha	21-25 ene
Consentimiento Informado					Fecha	28-ene a 1-feb
Diagnóstico Inicial						
Sesión de ambientación					Fecha	1 feb
Test ICFES para competencias lectora y escritora					Fecha	4-feb
Test de Lectura Comprensiva TIC						6 feb
Fecha						
Intervención						
Fecha	08-feb	11-feb	12-feb	15-feb	20-feb	22-feb
Participante 1	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2
Participante 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2
Participante 3	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2
Participante 4	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2
Participante 5	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3
Participante 6	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3
Participante 7	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3
Participante 8	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1
Participante 9	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1
Participante 10	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1	Actividad 3	Actividad 2	Actividad 1
Evaluación Final						
Test de Lectura Comprensiva TIC					Fecha	25-feb
Test ICFES para competencias lectora y escritora					Fecha	26-feb
Sistematización de Datos					Fecha	27-feb a 12-mar
Análisis de Datos					Fecha	13 a 24 mar
Elaboración de reporte					Fecha	25-31 mar

Se aplicaron dos pruebas iniciales individuales, una con TIC y la otra escrita. La primera se denominó Test de Lectura Comprensiva TIC y la otra fue llamada Test ICFES para competencias lectora y escritora. Sus resultados establecieron una especie de línea base, localizando cada participante de acuerdo con su desempeño o puntuación inicial. La duración máxima de la aplicación para el primer test fue de 75 minutos mientras que para el segundo fue de 60 minutos. Las dudas relacionadas con las pruebas fueron solucionadas por el docente, repitiendo la pregunta y dando la respuesta en voz alta a todas las participantes.

El grupo de participantes se reforzó con 6 sesiones de trabajo. Las sesiones de intervención se llevaron a cabo tres veces por semana durante un periodo de 10 días hábiles. Cada sesión duró sesenta minutos distribuidos en 10 de ambientación y orientación docente, 5 de repaso de funcionamiento y 40 de ejercicio de las actividades interactivas.

Cualquier duda o pregunta relacionada con las actividades, juegos o ejercicios fue solucionada por el docente, repitiéndola y dando su respuesta en voz alta, de tal forma que todas las participantes se enteraron.

Se evaluaron dos niveles: general y particular. El primero, se centró en la comprensión de lo que ocurre con la intervención, las expectativas y valoraciones de las TIC por parte de quienes intervienen. El segundo, analizó los cambios en el proceso de la comprensión lectora con base en los resultados test-pretest y en los datos de la ejecución de las actividades. Se tuvo en cuenta la variable nivel de comprensión lectora con base en: aciertos, errores, duración, indicadores de competencia y tipos de reconocimiento. También se realizaron afirmaciones que vinculan las actividades de refuerzo con el desempeño observado en las diferentes pruebas de acuerdo con su modalidad y tipo de preguntas.

4.4. Estrategia de análisis de datos

Después de obtener los datos a través de pruebas, observaciones y bitácoras, se procedió a organizar y sistematizar la información separándola por instrumentos.

Este proceso se realizó dentro de hojas Excel, para el Test-pretest de Lectura Comprensiva TIC la tabulación se hizo con base en la taxonomía de Barret.

Adicionalmente los resultados de esta prueba fueron categorizados dentro del componente semántico de comprensión lectora. Cada respuesta fue ajustada o corregida gramaticalmente para poder establecer su frecuencia y la respuesta original fue empleada para determinar los tipos de errores más frecuentes a la hora de escribir.

Para el Test-pretest ICFES la tabulación se hizo atendiendo los criterios de desempeño de cada uno de los componentes de las competencias medidas, es decir, el semántico, sintáctico y pragmático, para más detalle puede observarse la información expuesta en la Tabla 2.

5. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Resultados

En la Figura 2 se observa la diferencia de desempeño, con base en el porcentaje de aciertos obtenido por las participantes en las pruebas escritas inicial y final. En el pretest escrito solo las participantes 1 y 3, obtienen puntajes mayores o iguales al 60%, en el posttest tan solo la participante 4. El 20% de las estudiantes disminuye su rendimiento, el 30% permanece con el mismo desempeño, pero el 50% muestra un aumento en el número de respuestas correctas. El índice de correlación pre-pos en esta modalidad de prueba fue de 0,54. Las participantes que mostraron una mejoría mayor fueron 5, 7 y 10 con porcentajes 33%, 20% y 13%, respectivamente.

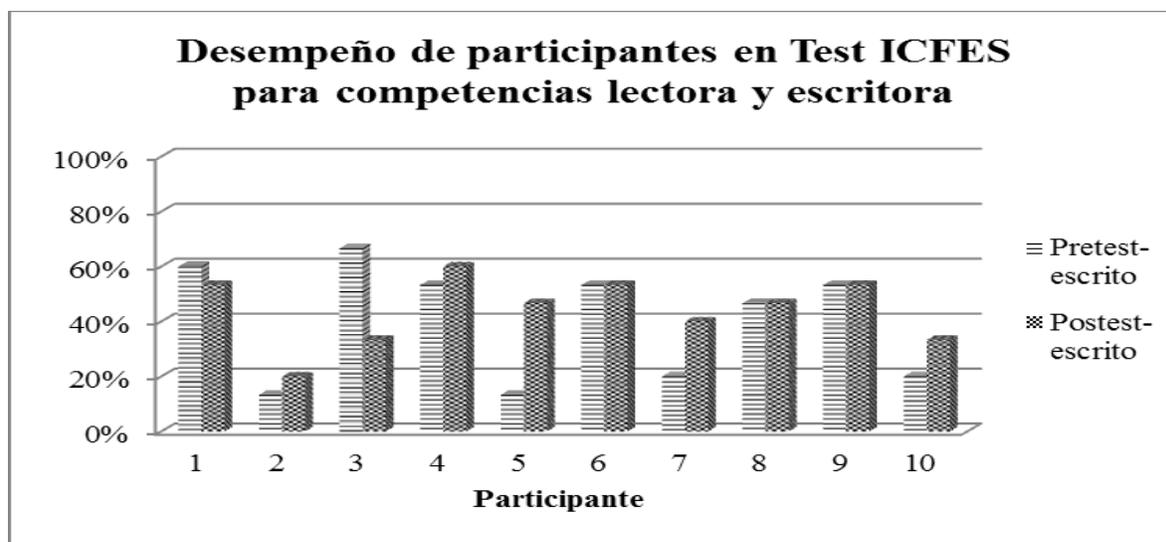


Figura 2. Desempeño de participantes en pruebas escritas que miden la competencia lectora y escritora.

Las medidas de tendencia central muestran que el promedio del posttest (44%) fue mayor que el del pretest (40%). Los datos de la prueba escrita en el diagnóstico tuvieron una desviación estándar de 21% mientras que los de la prueba final presentaron un 12%.

Los valores mínimos y máximos para la aplicación inicial fueron 13% y 67% respectivamente, mientras que en la aplicación final pasaron a 20% y 60%. La duración media del pretest fue 45 minutos y la del posttest 32 minutos.

Desempeño de participantes en Test de Lectura Comprensiva TIC

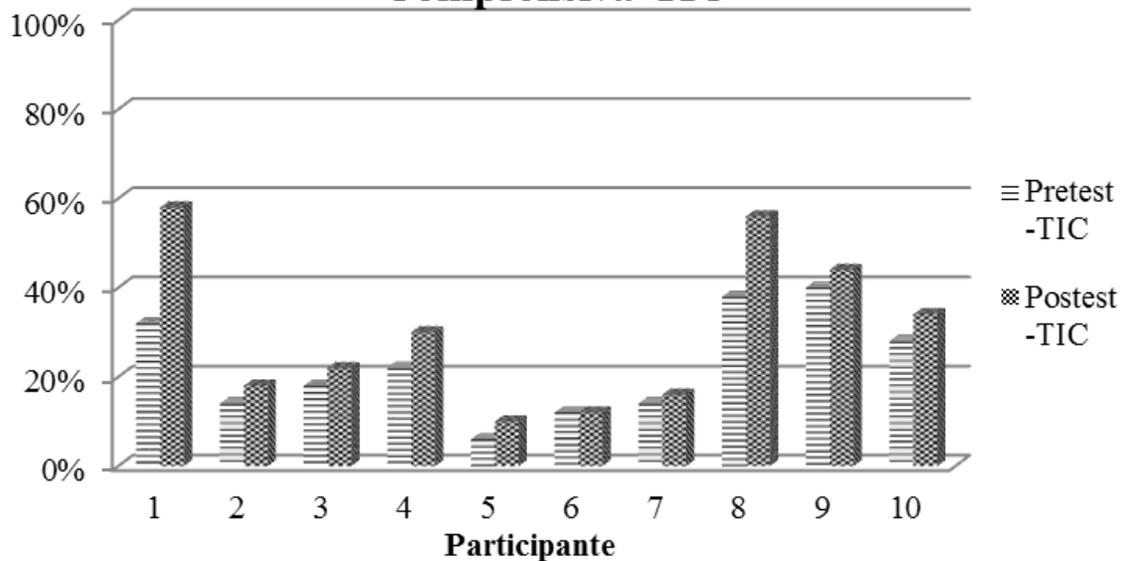


Figura 3. Desempeño de participantes en pruebas TIC que miden el nivel literal de comprensión lectora.

En la Figura 3 se muestran los cambios en el desempeño, mediante los porcentajes de preguntas respondidas correctamente por las estudiantes en el pretest y el posttest. Como se puede observar el 90% presenta un aumento en el número de aciertos. El índice de correlación pre-pos que presentan los puntajes en esta prueba de carácter digital fue de 0,93. Las participantes 1, 8 y 4 muestran un progreso mayor (26%, 18% y 8% respectivamente) y el 60% restante muestra avances que oscilan en un rango de 2% al 6 %. El 10% restante no presenta cambios.

Comparación de desempeños en pretest

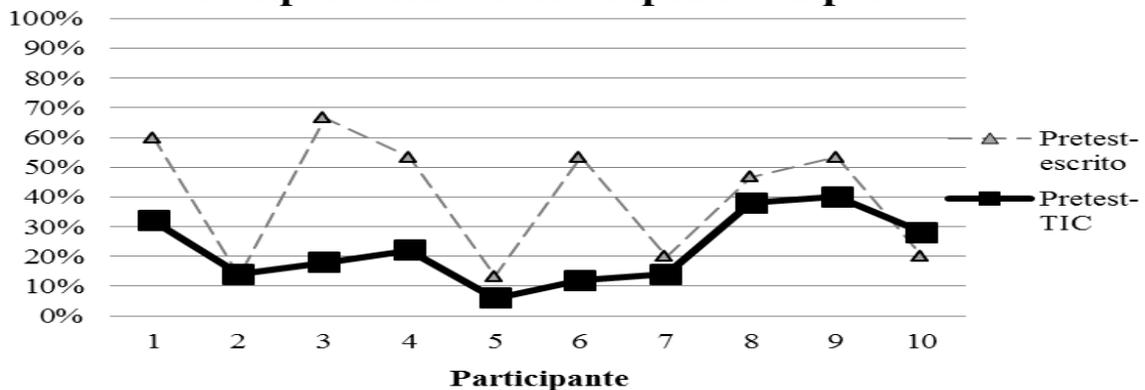


Figura 4. Comparación de las pruebas iniciales de diagnóstico Pretest.

La comparación de los desempeños en las pruebas iniciales y finales, ICFES y TIC, se puede apreciar en las Figuras 4 y 5. Las líneas señalan la relación entre las dos modalidades de prueba, escrita y digital, en dos momentos diferentes. La Figura 1 corresponde a los puntajes obtenidos en el diagnóstico, el análisis estadístico muestra un índice de correlación de 0,45 entre las pruebas, la Figura 2, por su parte, indica que para las pruebas finales este índice disminuyó a 0,32.

El porcentaje de preguntas respondidas en el pretest TIC es menor cuando se compara con el escrito. Las participantes 2, 5 y 7 responden una proporción similar en ambas pruebas.

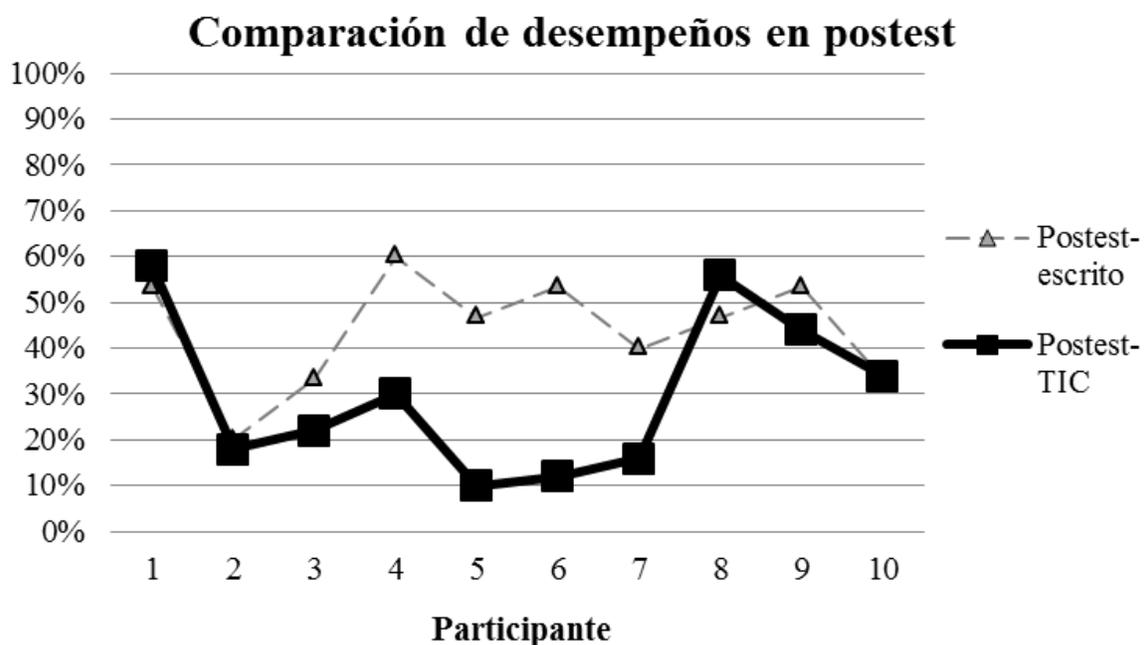


Figura 5. Comparación de las pruebas finales Postest.

La cantidad de respuestas correctas en el postest TIC es menor cuando se compara con el escrito, a excepción de las participantes 1 y 8. Las estudiantes 1, 2 y 10 responden una proporción similar en ambas pruebas. Se puede ver que 4 participantes obtienen puntajes superiores al 50% en la prueba escrita, pero solo 1 de ellas obtiene un 60%. Todos los puntajes en la prueba TIC son menores o iguales al 58%, las únicas participantes que se acercan al 60% son la 1 y la 8.

La prueba TIC constaba de 5 lecturas cortas, en la Figura 6 se señalan la cantidad de preguntas no contestadas comparada con el número de aciertos. En ésta se puede apreciar que a medida que se avanza en las lecturas, las preguntas que se dejan sin contestar aumentan, sobre todo en el postest.

Es evidente que la mayoría de participantes solo responden las preguntas relacionadas con las tres primeras lecturas. Este patrón hace ver un decaimiento en la Comprensión Lectora conforme se avanza en las pruebas, pero también indica una velocidad de lectura baja. Del mismo modo se ve que después de la intervención hubo un aumento de respuestas acertadas en las diferentes lecturas.

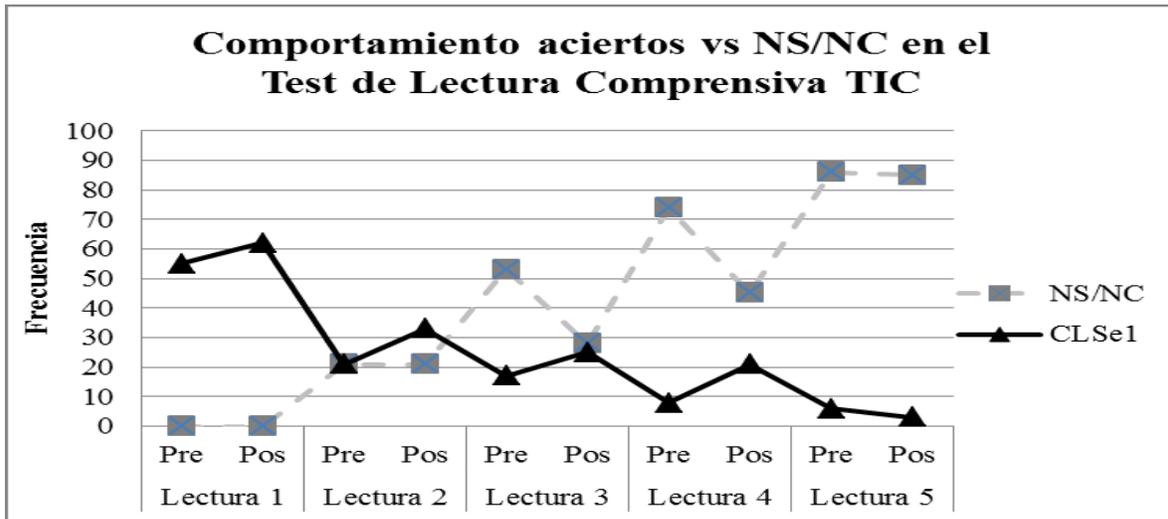


Figura 6. Comparación entre aciertos y preguntas no contestadas en la prueba TIC.

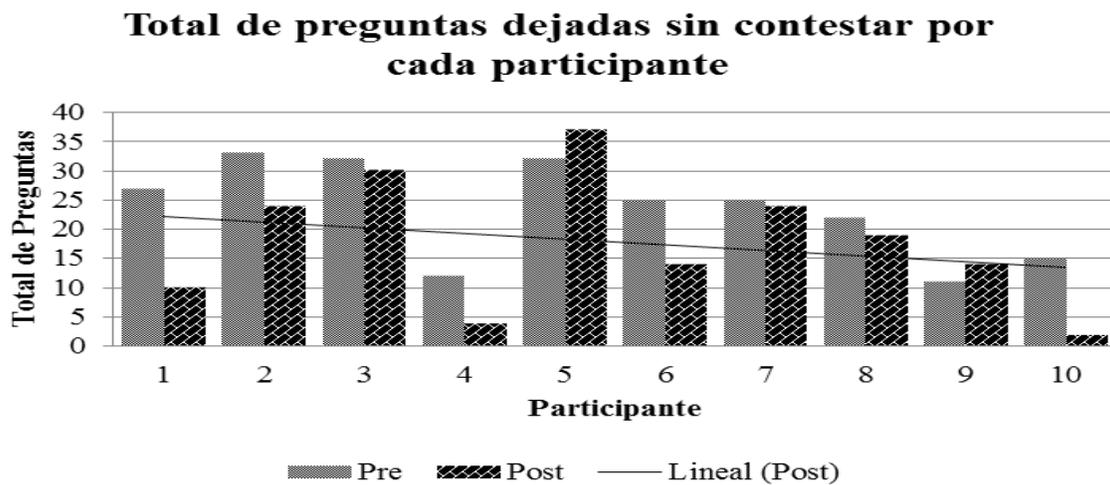


Figura 7. Comparación entre aciertos y preguntas no contestadas en la prueba TIC.

No obstante, la Figura 7 permite observar que el número de preguntas sin contestar después de la intervención presenta una tendencia a disminuir, siendo más evidente en los participantes 1, 2, 4 y 10. Tan solo las participantes 5 y 9 no muestran mejoría. Es de aclarar que para esta Figura “responder la pregunta” no es sinónimo de “contestarla bien”.

Tipo de ejercicios	Función mental	Vocabulario desconocido	Estrategias empleadas	Dificultades presentadas
<i>Actividad 1</i> Asociaciones imagen-nombre y parte-todo; agrupación de palabras o imágenes en una combinación de consonantes; identificación de nombres con imágenes como pista; armado de puzles 4x4; oraciones incompletas; y armado de parejas de imágenes.	Memoria, identificación, comparación, clasificación y razonamiento espacial.	Catedral, fregar, trepar, trueno, freír, fraile, África, fregona, tarta, frigorífico, flexo, medrar, trono y Flora	Asociación, ensayo y error, permutación espacial, mixta, descarte, barridos horizontales, verticales y diagonales en ambos sentidos.	Vocabulario, ansiedad, escogencia de estrategia, velocidad de lectura, tipo de actividad, forma (sintaxis oración).
<i>Actividad 2</i> Construcción de párrafos con base en oraciones; puzles	Memoria, identificación, comparación, clasificación y razonamiento.	Ariadna y euros	Asociación, ensayo y error, permutación espacial, mixta y descarte.	Vocabulario, identificación secuencia temporal, procedimiento de verificación, asociación imagen-contenido texto,
<i>Actividad 3</i> Asociación referente oración-	Memoria, identificación, comparación y clasificación.	Ciprés, lagartija, cigüeña, hormiga, golondrina, faro, chimenea, pelicano, velero, descapotable, escarabajo, apisonadora, cesta, seta y mochuelo.	Asociación y descarte.	Vocabulario, lateralidad, velocidad de lectura, discriminación cualidades, procedimental.

Tabla 4. Resumen de las sesiones de refuerzo

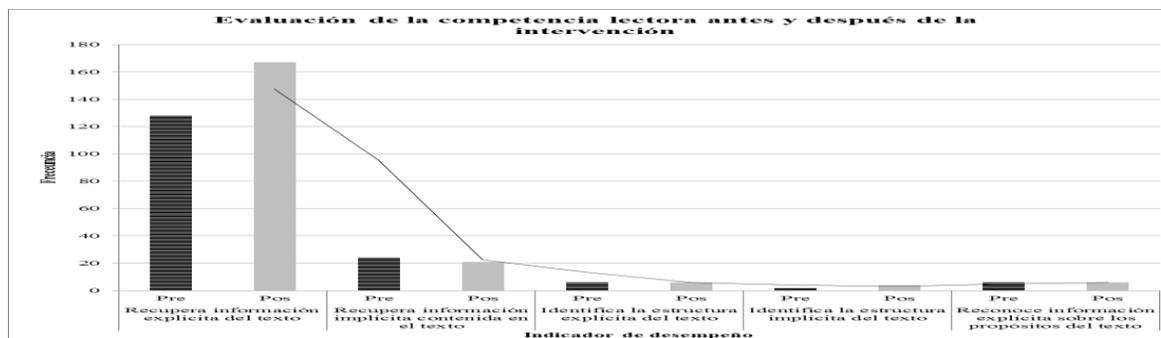


Figura 8. Cambios en la competencia lectora evidenciados en la prueba ICFES.

Después de las sesiones de refuerzo y de acuerdo con las mediciones de la competencia lectora llevadas a cabo con el Test ICFES (Véase Figura 8), el entrenamiento mejoró tan solo la recuperación de información explícita de los textos, pero los demás indicadores no mostraron una diferencia significativa.

La identificación de la estructura explícita del texto se mantiene, junto con el reconocimiento de la información explícita acerca de la intencionalidad del texto. En la competencia escritora (Véanse Figuras 9 y 10) el número de aciertos aumento con referencia al indicador de desempeño del conocimiento acerca de la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión.

En indicador de la intencionalidad de los textos mantiene una misma frecuencia en las dos aplicaciones. Por último, la escritura predictiva, atendiendo el destinatario y lo que se desea comunicar muestra una disminución.

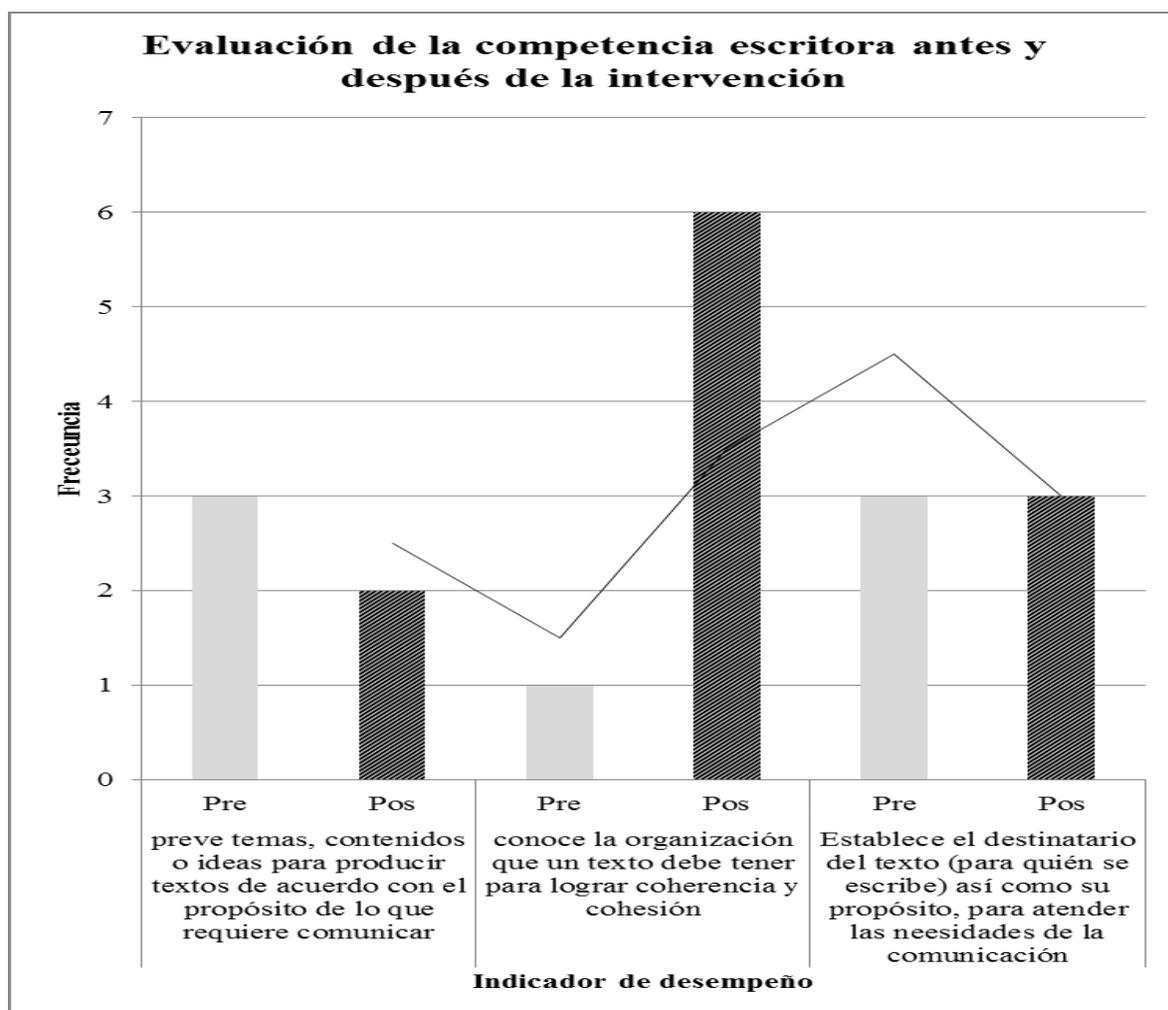


Figura 9. Valoración de los cambios en la competencia escritora en la prueba ICFES.

Por otra parte, las preguntas de completar dentro del Test TIC muestran que los tipos de errores al escribir se ubican dentro de los componentes sintáctico y semántico.

En el primer grupo (Véase Figura 10) los más frecuentes fueron los ortográficos, comenzando por la omisión de tildes, seguido por la unión de palabras y la omisión de letras o palabras. Con una menor frecuencia se encuentran el cambio de letras por aquellas cercanas fonéticamente y la falta de coherencia con respecto al accidente gramatical de número, el cual indica la correspondencia de cantidad.

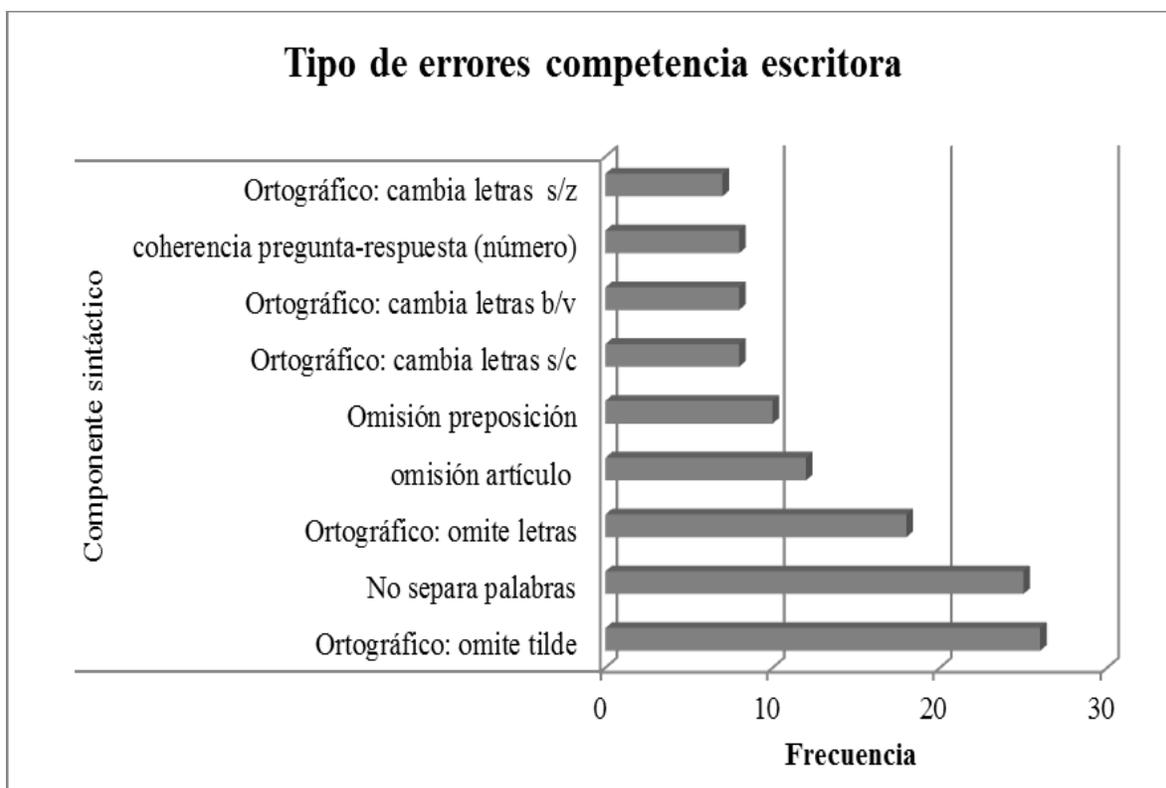


Figura 10. Frecuencia de errores en la competencia escritora.

En la Tabla 5 se aprecia un consolidado de los errores más frecuentes para el componente semántico de la competencia escritora en las pruebas aplicadas en conjunto, es decir los datos corresponden al conjunto de respuestas de la inicial más el de la final.

Se observa que la mayor cantidad de errores corresponde a que las participantes no recuperan información explícita, cambiándola o poniendo en su lugar alguna palabra o expresión que guarda una relación de: “sinónimo de”, “parte de”, “pertenece a” o “incluido en”.

Otra equivocación frecuente es remplazar la respuesta atendiendo a la forma (sintaxis) de la pregunta, pero sin atender su intencionalidad o estructura de fondo, por ejemplo una pregunta para identificar el lugar es respondida como si fuera una que cuestiona acerca de la relación de pertenencia.

Los demás yerros tienen que ver con el desconocimiento o desatención al tipo de pregunta realizado, es decir no se tiene en cuenta que la pregunta pretende identificar el sujeto, la acción o el objeto de la acción.

COMPONENTE SEMANTICO	
INDICADOR DE DESEMPEÑO	FRECUENCIA
No recupera información explícita, lugar, remplazándolo por categoría relacionada o mencionada en la historia (sinónimo, pertenece a, parte de, todo).	22
No recupera información explícita (lugar), remplazándolo por categoría distinta de manera coherente.	16
Falta de coherencia, no recupera información explícita, sujeto de la acción	14
Falta de coherencia, no recupera información explícita, objeto de la acción.	12
Falta de coherencia no recupera información explícita, objeto de la acción, remplazándolo por una categoría relacionada.	12
Falta de coherencia no recupera la información explícita, acción.	11

Tabla 5. Frecuencia de errores relacionados con el componente semántico en las respuestas a las preguntas del Test de Lectura Comprensiva TIC

Atendiendo la taxonomía Barret, la Figura 11 muestra que las respuestas a preguntas de reconocimiento de detalles en las pruebas finales tanto escrita como TIC fue mayor, 56% y 70% respectivamente, mientras que los puntajes en las pruebas diagnósticas fueron 47% y 50% respectivamente. En la prueba ICFES el incremento es más elevado, 20%.

Cabe aclarar que para realizar los porcentajes de comparación con las categorías Indicador de desempeño Frecuencia No recupera información explícita, lugar, remplazándolo por categoría relacionada o mencionada en la historia (sinónimo, pertenece a, parte de, todo).

No recupera información explícita (lugar), remplazándolo por categoría distinta de manera coherente. Falta de coherencia, no recupera información explícita, sujeto de la acción. Falta de coherencia, no recupera información explícita, objeto de la acción. de reconocimiento de Barret, se tomaron en cuenta el número de aciertos sobre el total de preguntas contestadas, es decir no se contabilizaron las opciones “No Contesta NC”.

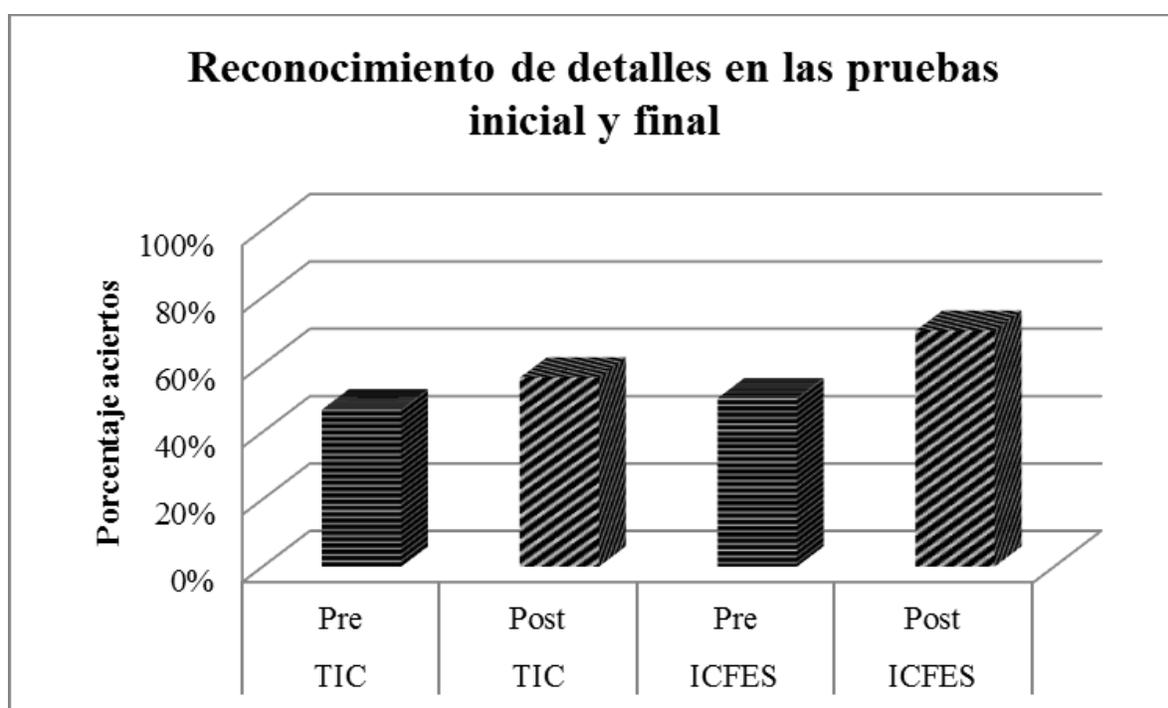


Figura 11. Comparación de reconocimiento detalles en las pruebas aplicadas.

La Figura 12 indica que algo similar sucede con el reconocimiento de secuencias, los porcentajes iniciales para las prueba TIC e ICFES se ubicaron en 29% y 15% respectivamente mientras que para la medición final los desempeños fueron de 50% y 35% respectivamente.

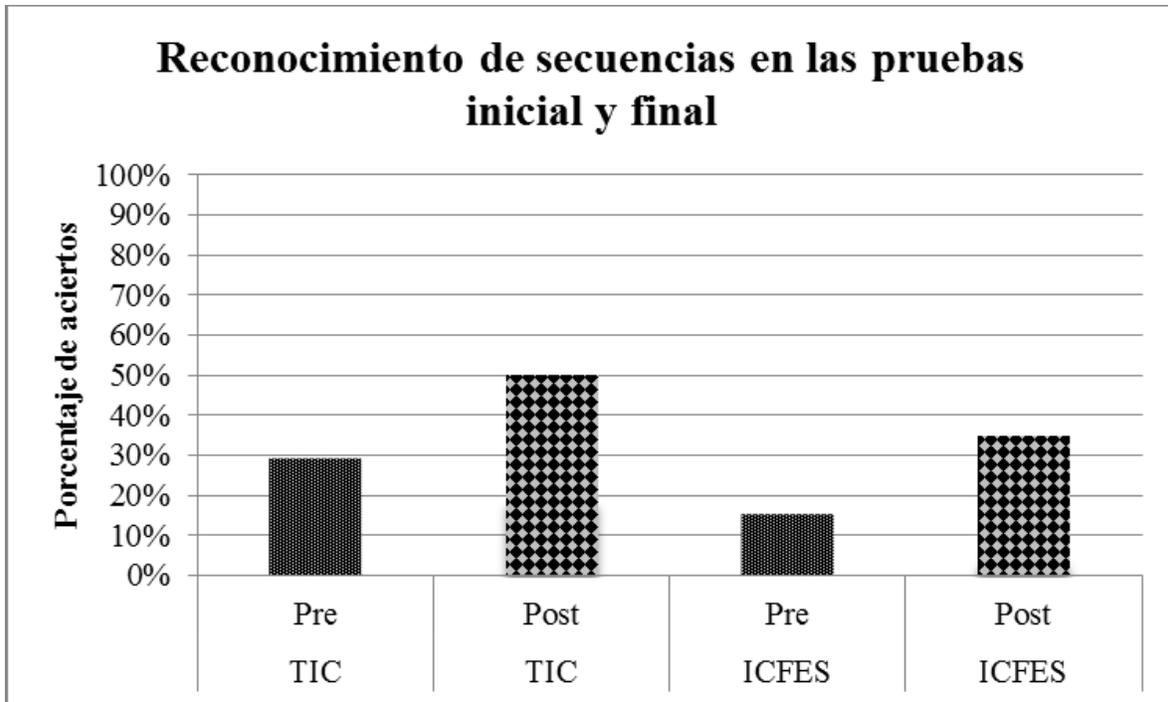


Figura 12. Comparación de reconocimiento de secuencias en las pruebas aplicadas.

La capacidad para reconocer ideas principales, relaciones causales y rasgos de personajes no muestra cambios significativos después de la intervención (véanse Figuras 13, 14 y 15), incluso se ve una tendencia a disminuir las puntuaciones de las dos primeras categorías en las pruebas ICFES.

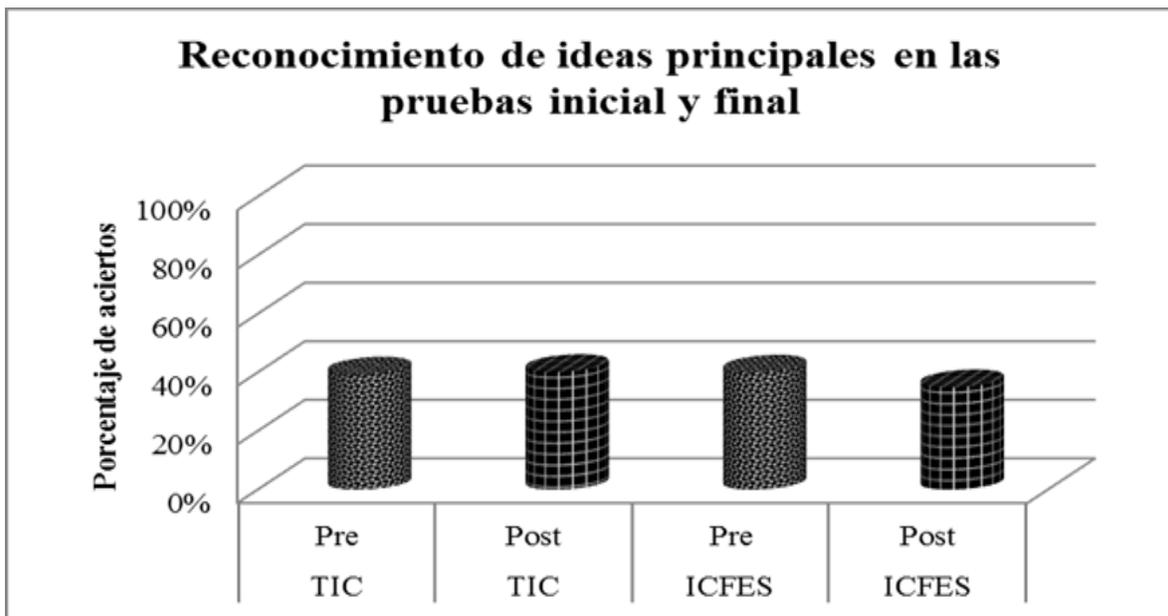


Figura 13. Comparación de reconocimiento ideas en las pruebas aplicadas.

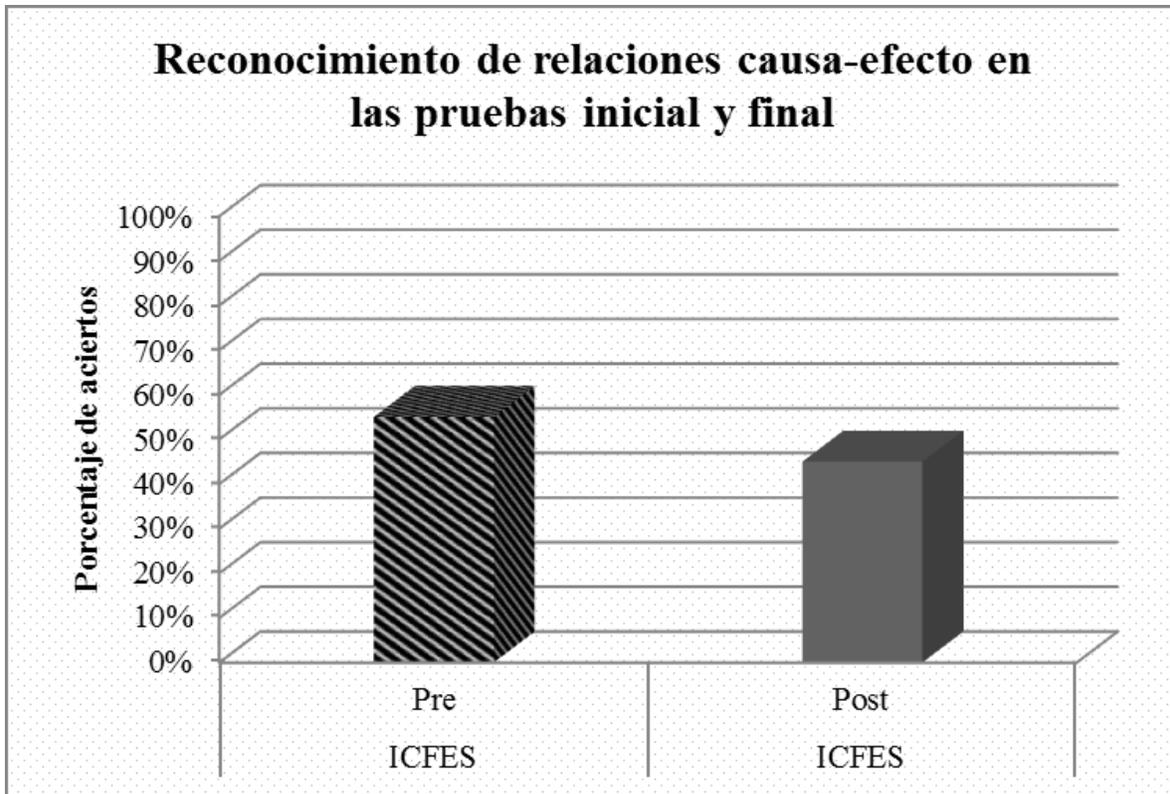


Figura 14. Comparación de reconocimiento de relaciones causales en las pruebas aplicadas.

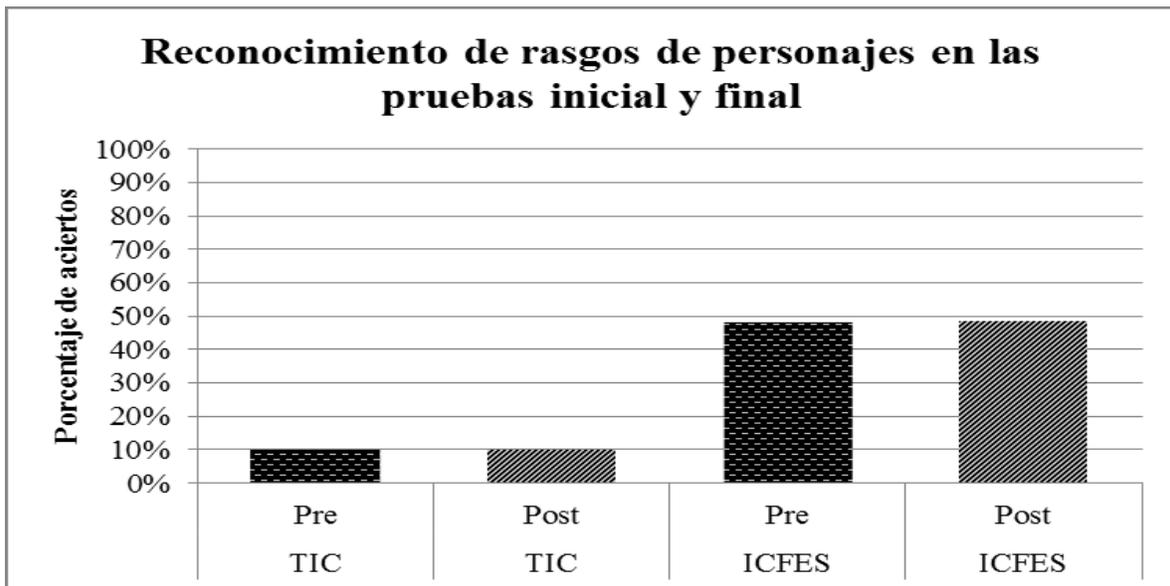


Figura 15. Comparación de reconocimiento de rasgos de personajes en las pruebas aplicadas.

5.2. Análisis y discusión

Los resultados después de las sesiones de refuerzo con TIC indican que el desempeño en la comprensión de lectura tiende a mejorar.

En el Test TIC, también sucede algo parecido, la mayoría (90%) de las estudiantes supera su número anterior de aciertos, el promedio de puntuación de la evaluación final supera en 8% a la inicial, los valores mínimos y máximos para las pruebas aumentaron en 4% y 8%, respectivamente y el índice de correlación de 0,93 indica que las dos puntuaciones se encuentran altamente correlacionadas (Véase Figura 3).

Sin embargo, esta mejoría no se evidencia cuando se observan las correlaciones de las pruebas de acuerdo con modalidad y momento, en los pretest la correlación que se presenta es baja (0,45) y disminuye aún más en los postest (0,32). Esta situación se debe, al menos en parte, a que la prueba escrita es respondida totalmente por la mayoría de las participantes, mientras que la digital no.

Otro aspecto que llama la atención es que el desempeño alcanzado en la prueba de comprensión lectora después de la intervención tan solo alcanza puntajes mayores o iguales al 60% en un caso (Véase Figura 5), en otras palabras solo una participante logra un desempeño aceptable, mientras que las demás, a pesar de haber contestado toda la prueba presentan un rendimiento deficiente o en el mejor de los casos insuficiente.

Los resultados son aún más desalentadores en la prueba TIC, en la Figura 6 puede verse que a pesar de que la mayoría de las estudiantes logra un mayor número de aciertos ninguna de las participantes logra superar el 58% de rendimiento en la prueba final (Figura 5), esta situación resulta evidente cuando se tiene en cuenta que el número de preguntas que dejan de contestar las participantes aumenta a medida que se avanza en las lecturas, (Figura 6). Este aumento señala que la velocidad de lectura de las participantes fue bajo, y a pesar de mejorar después de la intervención, como lo muestra la línea de tendencia de la Figura 7, esta aceleración y la comprensión de lectura no fueron suficientes, esto se refleja en que el número de aciertos no se relacionó de manera directa y proporcional con el incremento de la velocidad.

Atendiendo los criterios de competencia lectora especificados en la Figura 8, se muestra que tan solo la recuperación explícita de información sufre un cambio favorable, mientras que los demás, permanecen sin una diferencia significativa.

Esta situación resulta en cierto grado previsible cuando se observa que los ejercicios de refuerzo se centraron en funciones mentales enfocadas en el tratamiento de información explícita, para ser más exactos en el significado de las palabras entrenado como asociación ostensiva, lo cual provee una aproximación al significado en relación con sus referentes, en lugar de hacer énfasis en los tres componentes del lenguaje: semántico, sintáctico y pragmático.

Por otra parte, observando las dudas acerca del significado de expresiones reportadas en las sesiones de refuerzo (Tabla 4), se nota que los términos desconocidos son en su mayoría palabras poco utilizadas en el contexto de las estudiantes, es decir cobra vigencia la noción de significado como uso. En este orden de ideas, el juego de lenguaje que emplea palabras como medrar, frigorífico, fregar, fregona y freír no ha sido practicado por las estudiantes y en esa medida tienen que indagar acerca de cómo utilizarlas para poder asignarles un sentido práctico. Esta situación, en general, muestra que las actividades de refuerzo no se relacionan directamente con lo medido por las pruebas tanto escrita como digital, por lo tanto, lo ideal hubiese sido contar con ejercicios que entrenaran la utilización de términos y expresiones iguales o similares a las contenidas en las lecturas de los test o que desarrollarán las competencias atendiendo los indicadores de desempeño previstos.

De manera análoga, el entrenamiento en identificación, comparación y clasificación con base en referentes visuales (Actividad 3) y la ejercitación de reconstrucción de párrafos sobre la base del criterio de temporalidad (Actividad 2) puede explicar el mejoramiento en los reconocimientos de detalles y secuencia mostrados en las Figuras 11 y 12, los cuales atendiendo la Taxonomía Barret, sufrieron cambios favorables. Este tipo de reconocimiento tomado sobre la base del número de preguntas contestadas y no sobre el total, presenta un aumento después de la intervención en ambas modalidades de prueba, siendo más notorio en la prueba escrita (20%) que en la TIC (11%). El aumento de 21 puntos porcentuales en el reconocimiento de secuencias para la prueba ICFES y de 20 puntos para la TIC puede ser explicado de la misma manera.

Sin embargo, la limitante del tipo de ejercicios y juegos empleados durante la intervención no trabajó de manera intencional los demás tipos de reconocimiento, ideas principales, relaciones causa-efecto y rasgos de personajes, por esta razón los cambios no fueron significativos, incluso en los dos primeros casos tendieron a disminuir (Figuras 13, 14 y 15).

Para el caso de la competencia escritora, el criterio que hace referencia al reconocimiento de la organización explícita de los textos para lograr coherencia y cohesión sufre un cambio que señala cierto progreso, mientras que el establecimiento del destinatario y el propósito comunicativo quedan estáticos y la escritura predictiva intencional tiende a disminuir (Figura 8).

Al igual que en la competencia lectora, puede verse que las actividades de refuerzo incluían ejercicios de coherencia y cohesión (Actividad 2), pero adolecían de los relacionados con la intencionalidad de los textos escritos y su composición, nuevamente la teoría del significado como uso se pone de relieve o como es llamado por los psicolingüistas, el componente pragmático del lenguaje cobra importancia, pero para la investigación paso desapercibido.

Los errores en escritura más comunes, identificados mediante las respuestas a las preguntas de completar que hacen parte de la Prueba TIC, estuvieron relacionados con los componentes sintáctico y semántico.

En el primer componente, se incluyen la omisión de tildes, la unión de palabras y la omisión de letras o palabras (Figura 10). Al igual que con los resultados mencionados anteriormente, se aprecia que las actividades de refuerzo no incluían la escritura directa, esta característica no permitió teclear o digitar, por este motivo muchas de las estudiantes participantes cometieron errores cuyo origen puede estar relacionado con aspectos procedimentales como el manejo correcto de técnicas mecanográficas y la reproducción de palabras escritas, no solamente con factores que influyen en la comprensión de lectura de manera directa.

En el componente semántico se aprecia que las respuestas de las participantes en el Test TIC presentan problemas que se relacionan con la recuperación de información explícita acerca de sujeto, acción, lugares y objeto, en otras palabras, no reconocen respuestas a preguntas tales como: ¿Quién? ¿Hace qué? ¿Dónde? y ¿Con qué? Esta situación, como se mencionó anteriormente, también puede estar relacionada con las temáticas y propósitos de las sesiones de refuerzo, reforzando la idea de que fueron deficientes a la hora de entrenar con base en indicadores de desempeño claves medidos por las pruebas.

Sin embargo, los recursos seleccionados no tuvieron en cuenta todos los indicadores de desempeño de las pruebas, en particular los que medían las competencias lectoras y escritora. En su lugar, la mayoría se centraron en el ejercicio de procesos de memoria, identificación, comparación y clasificación de información explícita, lo cual mejoró algunas de las categorías de reconocimiento, pero dejó de lado los componentes pragmático y sintáctico de los textos, los cuales juegan un papel muy importante en la comprensión de lectura.

Estos ejercicios de refuerzo no permitieron que las estudiantes tuvieran un papel más activo dentro del proceso de lectura, es decir que de acuerdo con el Modelo Interactivo de la lectura, la mayoría de las actividades de refuerzo, incluso las del test escrito, indagaban acerca de la información de tipo lingüístico de los textos, dejando de lado las de tipo discursivo. En otras palabras, se limitó a entrenar aspectos relacionados con párrafos, oraciones, su gramática y la temporalidad como criterio de cohesión y coherencia. En palabras de Reyes (2005), la comprensión lectora se redujo al nivel literal, es decir, a la mera extracción de información del texto, sin realizar un ejercicio interpretativo.

De esta manera lo acontecido en la investigación evidencia que la lectoescritura, la lectura y la escritura, no son reductibles a la identificación de referentes o el armado de párrafos, debido a que como lo señala la Teoría de la lectoescritura emergente (Bastidas, 2012) las estudiantes no son agentes pasivos sino protagonistas de su aprendizaje, son sujetos que generan hipótesis y busca soluciones a las situaciones problema que se le presentan. Esto se ve reflejado en la manera cómo afrontaron los ejercicios y juegos de las actividades de refuerzo, es decir se muestra mediante la aparición de estrategias de trabajo como la asociación, el ensayo y error, la permutación y el descarte (véase Tabla 4).

Lo anterior, dentro del Modelo Interactivo de la lectura, puede mencionarse como que la información discursiva, referida al componente pragmático no se vio entrenada mediante la intervención, es decir los aspectos que dan cuenta de la situación comunicativa, la clase de discurso y las relaciones texto-contexto, no fueron tenidas en cuenta en esta fase, pero si en la de evaluación.

Por ejemplo, el contexto fue desconocido en algunas de las actividades del refuerzo, esto se evidencia en que se presentan palabras sin significado para las estudiantes (Véase Tabla 4).

Además la reconstrucción del significado mediante el establecimiento de redes semánticas que articulan conocimientos y experiencias previas, funciones mentales y creencias de los textos, no fue muy efectivamente desarrollada o reforzada por medio de los TIC seleccionados (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

Otra manera de enunciar lo sucedido con la intervención es decir que la mediación llevada a cabo con los saberes de las lectoras, se centró en aquellos conocimientos de tipo declarativo y procedimental, dejando de lado los condicionales (Santiago, Castillo y Morales, 2007).

En lo declarativo se dio prioridad a saberes acerca del mundo entendidos como asociaciones términos-referente; y cuestiones de sintaxis (forma oracional o coherencia y cohesión).

En lo procedimental se entrenaron niveles básicos y medios de procesos de orden mental tales como identificación, clasificación y comparación.

Pero en lo condicional, no se hizo nada, esto significa que la toma de decisiones con respecto al momento y la justificación para realizar una actividad o emplear una función mental determinada, atendiendo los recursos y los procedimientos necesarios a la hora de leer no fue entrenada, desarrollada o en el mejor de los casos explicitada.

A pesar de todo, la información recolectada en los videos y fotos, muestra, como lo señalan otros autores (Celaya, Lozano y Ramírez, 2010; Kesner y Linsey, 2005; Montes y Ochoa, 2006), que el uso de los recursos TIC desarrollan gran motivación en las estudiantes, gusto por el ambiente de aprendizaje innovador; su interés y atención se incrementan con el uso de estímulos visuales y multimedia; y la interactividad les ofrece la posibilidad instantánea de retroalimentación y autorregulación.

Estas características convierten a las TIC en un apoyo alternativo digno de tener en cuenta dentro del proceso de desarrollo de la comprensión lectora.

Sin embargo, las intervenciones educativas que se lleven a cabo no debe limitarse a considerar a las participantes como usuarias que se valen de las TIC para la realización de actividades, caso del presente estudio donde la intervención se enmarcó dentro del enfoque de “Aprender de la Tecnología”, y las TIC se emplearon como un medio para transmitir información, otorgando así un papel pasivo a las estudiantes.

Por último, conviene decir que el rol del maestro dentro de la presente investigación señala la posibilidad real de incluir las TIC dentro de las metodologías del aula, atendiendo la condición de ciudadanas de la sociedad de la información de las nuevas generaciones (Lozano, 2005).

Estudios como el presente ponen de manifiesto la importancia y bondades del empleo de la tecnología y sus recursos, y permite establecer algunas de sus ventajas y aspectos a mejorar. Una ventaja es que la labor directiva del docente se ve disminuida para darle paso a la de guía, en una especie de tutor en lugar de supervisor y evaluador.

Otro de los aspectos que se evidencia es que existen factores clave como: la caracterización de los estudiantes, la disponibilidad de los recursos técnicos, el tipo de competencias que se desea desarrollar, la forma de conocer el área o disciplina y la intencionalidad pedagógica, entre otros, que son de gran importancia a la hora de planear unidades didácticas que tengan recursos de las TIC como apoyo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

- La comprensión de lectura es un proceso cognitivo multidimensional y complejo. Las propuestas explicativas actuales muestran una visión global en la que cognición, práctica y ética se integran y se asume la interacción texto-lector.
- Las pruebas iniciales establecieron líneas base a partir de las cuales se mostró que el entrenamiento con actividades que identifican referentes de términos y oraciones, y organizan correctamente párrafos atendiendo el criterio de secuencialidad temporal ocasionó un cambio favorable en el desempeño de las participantes.
- Los criterios de desempeño para la competencia lectora mostraron que en el componente semántico la recuperación de información explícita tuvo un cambio favorable con la intervención que entrenó la identificación de referentes, mientras que la recuperación de información implícita, la comparación de textos y el establecimiento de relaciones entre contenidos no presentó diferencias significativas.
- Después de las sesiones de refuerzo, los reconocimientos de detalles y secuencias de la Taxonomía Barret (Reyes, 2005) sufrieron cambios favorables que pueden estar relacionados con el entrenamiento en identificación de referentes y la reconstrucción de párrafos sobre la base del criterio de temporalidad.
- Con todo, las TIC constituyeron una forma de apoyo importante para el desarrollo de la lectura y la escritura debido a su diversidad, flexibilidad y carácter interactivo.
- Su variedad permitió acceder simultáneamente a diferentes tipos de información: visual, auditiva, audiovisual, multimedia y simbólica, entre otras.
- Su flexibilidad dio la posibilidad de establecer una comunicación sincrónica o asincrónica, es decir en diferentes momentos y espacios sin las limitaciones impuestas por la jornada o el colegio al elaborar actividades extracurriculares en casa y retroalimentadas en clase.
- En la metodología existieron dos factores que afectaron la investigación, la duración y la relación entre refuerzo y evaluación. La duración de la intervención era corta (10 sesiones) y tuvo que reducirse aún más (6 sesiones) por circunstancias concernientes a los calendarios académicos.

- La selección de los contenidos de las actividades de refuerzo y los criterios de evaluación de las pruebas, no contaron con un grado de relación directa suficiente.
- En suma, la selección de las TIC para el desarrollo de la comprensión de lectura debe obedecer a criterios clave entre los cuales destacan: la caracterización de los estudiantes; la disponibilidad de recursos técnicos; teorías del significado; teorías de desarrollo del lenguaje, la lectura o la lectoescritura; y las características del modelo y enfoques de enseñanza (por competencias, cognitivo, conductual, etc.), entre otros.

Recomendaciones

A pesar de la variedad y cantidad de recursos TIC encontrados para los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión de lectura, resulta aconsejable partir de los supuestos de una teoría del significado y de una teoría del desarrollo del lenguaje, la lectura o la lectoescritura coherentes para seleccionar, crear o ajustar las TIC atendiendo las características de las diferentes fases o etapas descritas.

De esta manera el conjunto de actividades articulado en las unidades didácticas de los procesos de enseñanza aprendizaje, responderá de manera más consistente y efectiva al currículo, modelo y enfoque de enseñanza empleados en una institución educativa.

Del mismo modo, la selección, creación o modificación de las TIC para el apoyo del desarrollo de la comprensión de lectura debe tener en cuenta factores adicionales como: la caracterización de los estudiantes (contexto), la disponibilidad de recursos técnicos y humanos, el grado de relación entre actividades y objetivos de aprendizaje, la secuenciación y la duración de la intervención.

De esta manera los objetivos de aprendizaje serán estipulados y se podrá establecer su manera de medición y evaluación.

Del mismo modo, las TIC seleccionadas deben tener en cuenta que el significado de las expresiones lingüísticas, llámense palabras, oraciones, párrafos, noticias, cuentos, tienen un componente pragmático, que en términos de Wittgenstein corresponde a las reglas del uso de un juego de lenguaje particular, las cuales le dan un sentido entendido como su finalidad práctica, pero sobre todo una manera particular de aprenderlo.

Por otra parte, el diseño, creación y ajuste de las TIC brinda la posibilidad de desarrollar actividades, juegos y pruebas en los que se ejerciten y evalúen juegos de lenguaje particulares o el componente pragmático de la lectoescritura atendiendo los tipos de texto, su intencionalidad y destinatarios.

Con todo, los cambios de rendimiento observados en el presente estudio deben ser investigados más a fondo, teniendo en cuenta variables como: el tipo de actividades de intervención, el tipo y extensión de las pruebas empleadas para la medición, el número de sesiones de refuerzo, el nivel de interacción de las actividades, y la relación entre refuerzo y evaluación, entre otras.

Las preguntas que surgen al respecto son: ¿De qué manera deben relacionarse las actividades de refuerzo con el tipo de pruebas? ¿Cuál es la incidencia del tipo de prueba (digital o escrita) en el puntaje obtenido? ¿Cuál es el efecto de la duración de la intervención en el cambio de la comprensión de lectura? ¿Cuáles son las causas de las diferencias en las puntuaciones? ¿Cómo afectan la extensión de las pruebas a la recolección e interpretación de los resultados?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreto, F. (2006). Leer y escribir: desarrollo de la lengua escrita con significación. Bogotá: ECOE ediciones.

Bastidas, J. (2012) Teorías sobre la adquisición y desarrollo de la lectura en niños de corta edad. Recuperado de <http://revistahechos.udenar.edu.co/wp>

Bolaños, B., Cambroner, M., y Venegas, A. (1987). Didáctica de la Lectoescritura (1a ed.). Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia. La Enseñanza de la Lecto-escritura: Aportes de la Psicología.

Botero, J., Cardona, C., Meléndez, R., Holguín, M., Flórez, A., Castañeda, F. (2001). El pensamiento de L Wittgenstein. Bogotá: Juan José Botero.

Bruner, J. (2000). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias (pp. 1-38). *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe y Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Chile: UNESCO.

Cabero, J. (2007) Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. España: Mc Graw Hill.
Campanario, J., y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? 17 (2) Págs. 179-192. Disponible en <http://www2.uah.es/jmc/papers2.html>

Celaya, R., Lozano, F. y Ramírez, M. (2010). Apropiación tecnológica en profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15 Pg. 487-513 Pendiente completar referencia
Colomer, T., Ferreiro, E. y Garrido, F. (2004) El papel de la mediación en la formación de lectores. México: Coedición Colombia.

Fabregat, R. (2011). Inclusión de la realidad aumentada en el aprendizaje virtual adaptativo, personalizado y para todos. *Revista internacional del Magisterio*. No. 52. Septiembre-octubre. Bogotá.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (3ª Ed) México: Siglo Veintiuno editores.

Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). De la teoría a la práctica ¿Qué es la ciencia? *Metodología de las ciencias humanas*. La investigación en acción (1ª Edición). México: Fondo de Cultura Económica.

Graf, S., Maiga, K., Dron, J., Wen, D., Kumar, W., Tan G., Yang, G., Lin, O., y Chen, N. (2011) Adaptabilidad y personalización de aprendizaje ubicuo. *Revista internacional del Magisterio*. No. 52. Septiembre-octubre. Bogotá.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª Edición). México: Mc Graw Hill

Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*, (pp. 154-170). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
<http://www.nowhereroad.com/twt/>

Hopenhayn, M. (2002). *Educación para la sociedad de la información y de la comunicación: una perspectiva latinoamericana*. Revista Iberoamericana de Educación, número 30. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI Ediciones).
Hudson, W. (1974). *La filosofía moral contemporánea*. Madrid: Alianza.

ICFES. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: MEN-ICFES.
Kesner, M. y Linzey, A. Can Computer-Based Visual-Spatial Aids Lead to Increased Student Performance in Anatomy & Physiology. *The American Biology Teacher*. Reston: Apr 2005. Vol. 127, Iss. 4; pg. 206, 12 pgs.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: fondo de Cultura Económica.

Lozano, A. (2005) (Comp.). *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor*. Distrito Federal, México: Trillas. (Capítulo 8).

Lozano, C. (2008). *El método Negret*. Bogotá: H y G editores CIA Ltda.

MEN. (2001) Resolución 144.

MEN. (2002) Decreto 1850.

MEN. (2006) *Estándares básicos de competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

MEN. (2007) *Lectura y escritura con significado*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-122251.html>

MEN. (2008). *Formar para la Ciencia la Tecnología y la Innovación*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-183960.html>

MEN. (2009). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-210023.html>

MEN. (2012). *Lineamientos curriculares*. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf10.pdf

Montes, J. y Ochoa, S. (2006). *Apropiación de las tecnologías de la información y comunicación en cursos universitarios*. Acta Colombiana de Psicología, noviembre, año/vol.9, número 002, Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia, pp., 87-100.

Moreno, G. (1987). *Naturaleza de la Investigación. Introducción a la metodología de la investigación educativa*1 (2ª Edición). Guadalajara: PROGRESO. Págs. 9-15

Negret, J. (2008). *Portafolio del Educador*. Bogotá: Herramientas y gestión.

Nemirovsky, M. (2005). *Revista iberoamericana de educación*, ISSN 1022-6508, N° 36. págs. 105-112. Disponible en [<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1167274>]

ONU. (2008). Consultado el 22 de febrero de 2011 en [http://www.un.org/spanish/millenniumgoals/pdf/MDG_Report_2008_SPANISH.pdf]

Overdijk y Diggelen, (2006). Technology Appropriation in Face-to-Face Collaborative Learning. Utrecht University, Research Centre Learning in Interaction, Heidelberglaan1, 3584 CS Utrecht, The Netherlands en [\[http://cursos.itesm.mx/bbcswebdav/courses/UV.ED4024L.1113.1/6%20Technology%20Appropriation%20Overdijk.pdf\]](http://cursos.itesm.mx/bbcswebdav/courses/UV.ED4024L.1113.1/6%20Technology%20Appropriation%20Overdijk.pdf)

Quilaguy, J. (2012). LA educación inicial y las TIC. Talla única. Revista internacional del Magisterio. No. 54. Enero-febrero. Bogotá.

Rodríguez, P. (2012). Nativos interactivos. Revista internacional del Magisterio. No. 54. Enero-febrero. Bogotá.

Rorty, R. (1991). Contingencia, ironía y solidaridad. Barcelona: Paidós.

Salinas, J. (2004). *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*.

Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC).

Santiago, A., Catillo, M., y Morales, D. (2007). Estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Revista Folios. Bogotá. pp., 27-38.

Schiefelbein, E., Castillo, G. y Colbert, V. (1994). Guías de aprendizaje para una escuela deseable. Chile: OREALC.

Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Editorial Trillas

Suriani, B. (2005). Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB. Año VI. No. 2. Disponible en: [\[http://redalyc.uaemex.mx/pdf/184/18412606.pdf\]](http://redalyc.uaemex.mx/pdf/184/18412606.pdf)

Torres, S., Barona, C., y García, O. (2010). Infraestructura tecnológica y apropiación de las TIC en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Estudio de caso. Perfiles Educativos, XXXII, 105-127.

Treviranus, J. y Chalghounmi, C. (2011). Aprendizaje Inclusivo: Talla única. Revista internacional del Magisterio. No. 52. Septiembre-octubre. Bogotá.

ANEXOS

ANEXO 1: Test de Yuste Hernández

Para el diseño y aplicación de las pruebas, se contó con la clasificación de ítems de varios test de memoria entre otros el Test de Yuste Hernández, cuyo contenido presenta una serie de ejercicios clasificados por niveles, para ser aplicados según el grado de escolaridad. Con esta prueba se mide la memoria inmediata (de tipo gráfico, de palabras, números y relatos). A pesar de ser un test que pretende medir únicamente los procesos de memorización se pudo determinar que el desarrollo de este ejercicio involucró procesos de percepción audiovisual, atención, memoria y lenguaje.

COLEGIO DISTRITAL LA MERCED
SECCION PRIMARIA – JORNADA TARDE
PROPUESTA PEDAGOGICA PARA POTENCIAR PROCESOS COGNOSCITIVOS
AÑO 2014

RECUERDE QUE TIENE MÁS IMPORTANCIA HACER LAS COSAS BIEN QUE DE PRISA. TRABAJE CONTINUAMENTE. PERO SIN PRECIPITARSE.

TENGA EN CUENTA LA HOJA DE RESPUESTAS PARA SEÑALAR LA OPCIÓN.

TEST 1

Imagine que las figuras A son baldosas que deben colocarse sobre uno de los huecos B y C que tienen al lado, haciendo coincidir el trazo grueso de la figura A, con la línea gruesa que une a las otras dos figuras.

Ensayemos con dos ejemplos:

A B C

RESPUESTAS

1 A B C

Después usted deberá marcar en la hoja de respuestas, B ó C según corresponda, tal como se ve en el ejemplo resuelto anteriormente.

Marque en los 10 casos que a continuación se muestran, cual de las letras B ó C; señaladas con las baldosas coinciden con A.

A B C

1.

2.

3.

4.

5.

A B C

6.

7.

8.

9.

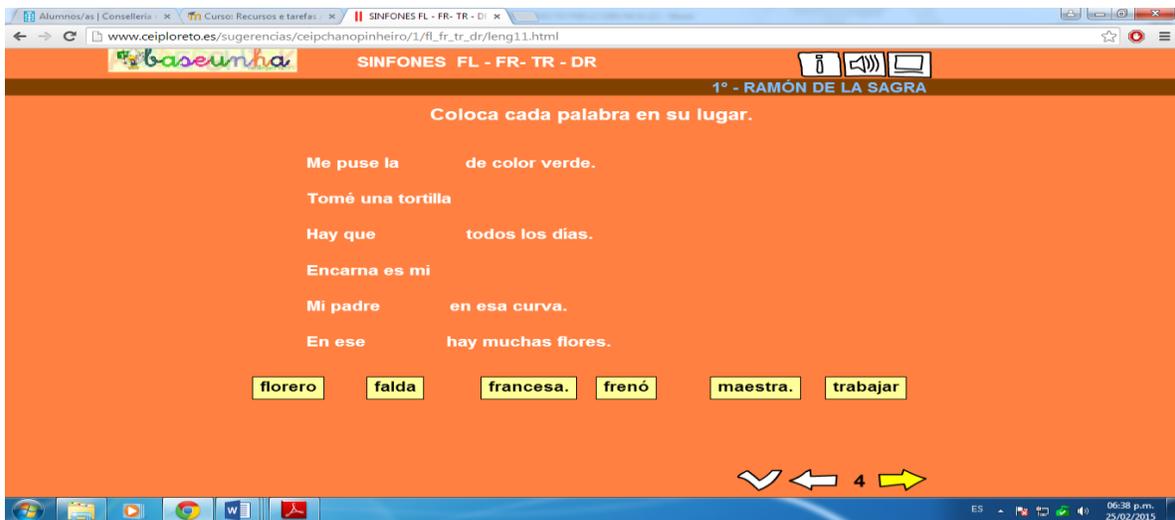
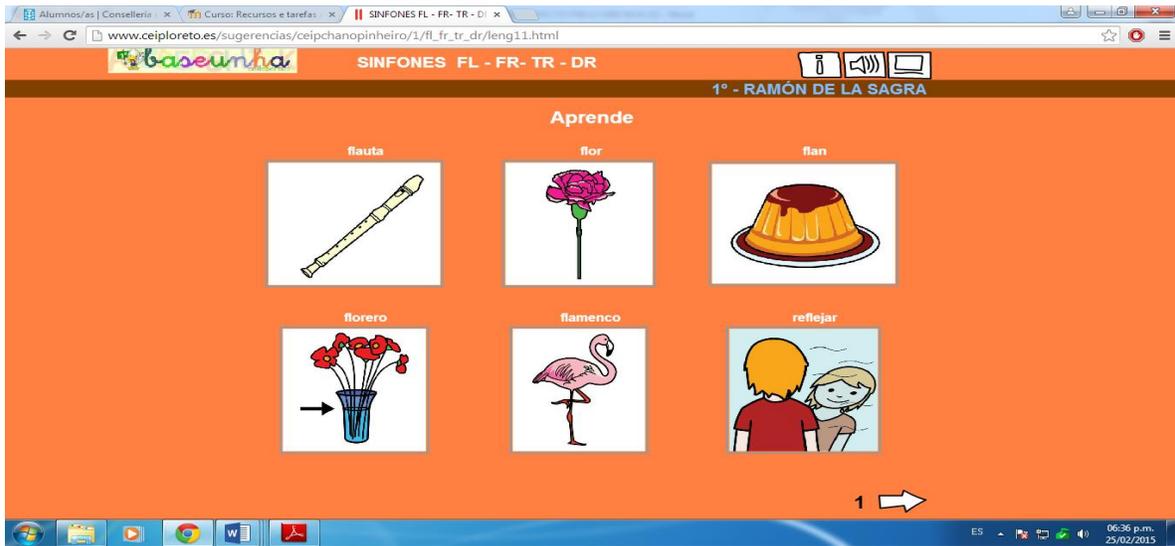
10.

etc etc

ANEXO 2: Sinfones fl, fr, tr, dr.

TIC elaborado en una herramienta de distribución libre de la WEB 2.0 llamada Moodle. Esta herramienta es una aplicación del grupo de los Ambientes Educativos Virtuales empleada comúnmente para realizar cursos en línea de diferente índole. El conjunto de ejercicios pertenece al computador y análisis de contenido aula virtual del portal educativo: www.edu.xunta.es. (Ver anexo 2)

Fue elaborada por: anllepernas – ebermúdez. Está disponible en: http://www.edu.xunta.es/centros/ceipchanopinheiro/aulavirtual/file.php/3/rsagra/LI_M_LENGUA_TEMA_11/leng11.html



ANEXO 3: Ordenar oraciones 1º - 2º.

TIC elaborado en un Blog de la WEB 2.0. Se denomina blog a un sitio web que es actualizado de forma periódica, su característica fundamental es que los diferentes tipos de texto aparecen en orden estrictamente cronológico del más reciente al más antiguo. El conjunto de actividades del REA pertenece a: anllepernas-encarnabermúdez. (Ver anexo 3)

Está disponible en: <http://baseduas.blogspot.com/2011/09/ordenar-oraciones-1-2.html>

RAMÓN DE LA SAGRA

ORDENAR ORACIONES 1 - 2º PRIMARIA

Basedúas

1 Al final empatamos el partido.

2 Nos metieron un gol.

3 Jugamos ayer un partido de fútbol.

ES 07:02 p.m. 25/02/2015

RAMÓN DE LA SAGRA

ORDENAR ORACIONES 1 - 2º PRIMARIA

Basedúas

1 Se lo cuenta a su hermano Manuel.

2 Jose coge un libro de clase.

3 Lo lee muy despacito y le encanta.

ES 07:03 p.m. 25/02/2015

ANEXO 4: Colócalo correctamente.

TIC elaborado también en Moodle. El conjunto de ejercicios pertenece al Portal de Investigación y Creación Multimedia www.genmagic.net. Fue elaborada por: anllepernas – ebermúdez. (Ver anexo 4)

Está disponible en: <http://www.genmagic.org/lenqua2/comprend2.swf>.

Test de Lectura Comprensiva TIC que hace parte de la página web <http://reglasdeortografia.com>, propiedad de Juan Antonio Marín Candón.

Está disponible en: <http://reglasdeortografia.com/testcompresion1ciclo.html>.



ANEXO 5: Test ICFES para competencias lectora y escritora.

Es una prueba modelo de aplicación escrita, dirigida a estudiantes de tercer grado de educación básica primaria. Está disponible en www.icfes.gov.co. Consta de quince ejercicios con preguntas de selección múltiple con única respuesta que miden las competencias lectora y escritora.

www.icfes.gov.co/examen x

www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/855-lenguaje-5-2013?Itemid=

PRUEBA DE LENGUAJE Liberada

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON LA SIGUIENTE INFORMACIÓN.

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, pídenlo 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?

https://www.google.com.co/ur?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CEIQFAG&url=http%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2FExamenes%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc_view%2F855-lenguaje-5-2013%3FItemid%3D&ei=fWfuVK-S8H...

ES 07:29 p.m. 25/02/2015

www.icfes.gov.co/examen x

www.icfes.gov.co/examenes/component/docman/doc_view/855-lenguaje-5-2013?Itemid=

BLOQUE 1
52 Cuadernillo 01

1. En el texto, el orden en que se cuentan los hechos es:

- Huida del cervatillo; ataque de los cazadores; encuentro con los genios; caída del cervatillo; agradecimiento del cervatillo; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; cambio de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo; agradecimiento del cervatillo.
- Ataque de los cazadores; huida del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; ayuda al cervatillo; agradecimiento de parte del cervatillo a los genios; concesión de un don al cervatillo; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo del cervatillo; agradecimientos del cervatillo.
- Agradecimientos del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; deseo del cervatillo; cumplimiento del deseo; cambio del color de piel del cervatillo; concesión del don al cervatillo.
- Cumplimiento del deseo; huida del cervatillo; deseo del cervatillo; caída del cervatillo; encuentro con los genios; compadecimiento de los genios por el sufrimiento del animal; entrega del don al cervatillo; agradecimientos del cervatillo.

2. En el texto, el primer párrafo permite

- describir cómo vivían los tres genios buenos.
- señalar desde cuándo la piel de venado representa el Mayab.
- narrar el origen de la piel oscura del venado.
- explicar por qué los cazadores valoraban la piel del venado.

3. En el segundo párrafo, las palabras: "escuchó", "vio", "corrió" y "resbaló", indican que los hechos

- nunca ocurrieron.

ES 07:30 p.m. 25/02/2015

EVIDENCIAS



Anexo 6: Enlaces a videos de partes de las sesiones de refuerzo.

Armado de párrafos: <http://www.youtube.com/watch?v=yZ2aSrML6gU>

Armado de párrafos 2: http://www.youtube.com/watch?v=h_Z-PdSn2pM

Completar oraciones: <http://www.youtube.com/watch?v=pAVOSCK5tYY>

Evaluación escrita: http://www.youtube.com/watch?v=QM-7G_TLJME

Evaluación TIC (1): <http://www.youtube.com/watch?v=M6NxxwRTV8Z4>

Evaluación TIC (2): <http://www.youtube.com/watch?v=JWLZo8-mBVY>

Evaluación TIC (3): <http://www.youtube.com/watch?v=WSPoR1d5wP0>

Evaluación TIC (4): <http://www.youtube.com/watch?v=NfapqnSBZxo>

Identificación de referentes concretos: <http://www.youtube.com/watch?v=BGoxNn2ft4c>

Identificación de referentes concretos 2: <http://www.youtube.com/watch?v=p0BoQPKOVvU>

Identificación referentes palabras: http://www.youtube.com/watch?v=5_D--KHJ6uE

Permutación espacial: <http://www.youtube.com/watch?v=Z-xRpyddSro>

Permutación espacial 2: <http://www.youtube.com/watch?v=p0J6ZbXDDb0>

Puzles: http://www.youtube.com/watch?v=Aq1kzY_N9ss

Sopa de letras: <http://www.youtube.com/watch?v=qul59G2YU>

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Elementos del Modelo Interactivo. Tomado de (Santiago, Castillo y Morales, 2007)

Tabla 2. Test de Lectura Comprensiva.

Tabla 3. Cronograma de la Organización de las Actividades de la Investigación.

Tabla 4. Resumen de las sesiones de refuerzo.

Tabla 5. Frecuencia de errores relacionados con el componente semántico en las respuestas a las preguntas del Test de Lectura Comprensiva TIC

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desempeño de participantes en pruebas escritas que miden la competencia lectora y escritora.

Figura 2. Desempeño de participantes en pruebas TIC que miden el nivel literal de comprensión lectora.

Figura 3. Comparación de las pruebas iniciales de diagnóstico Pretest

Figura 4. Comparación de las pruebas finales Posttest.

Figura 5. Comparación entre aciertos y preguntas no contestadas en la prueba TIC

Figura 6. Comparación entre aciertos y preguntas no contestadas en la prueba TIC

Figura 7. Cambios en la competencia lectora evidenciados en la prueba ICFES

Figura 8. Valoración de los cambios en la competencia escritora en la prueba ICFES.

Figura 9. Frecuencia de errores en la competencia escritora.

Figura 10. Comparación de reconocimiento detalles en las pruebas aplicadas

Figura 11. Comparación de reconocimiento de secuencias en las pruebas aplicadas.

Figura 12. Comparación de reconocimiento ideas en las pruebas aplicadas.

Figura 13. Comparación de reconocimiento de relaciones causales en las pruebas aplicadas.

Figura 14. Comparación de reconocimiento de rasgos de personajes en las pruebas aplicadas.

RAE

TITULO: Aplicación de las TIC en los procesos de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto del Colegio La Merced

AUTOR: María del Pilar Gaitán León

FECHA. Octubre 2 de 2015

PALABRAS CLAVE: TIC, comprensión, lectura, escritura, lectoescritura, competencia, recuerdo, reconocimiento, nivel, texto, lector, contexto.

DESCRIPCION: Trabajo de grado para optar el título de Especialista en Docencia Mediada por Las TIC

FUENTES: 42 Fuentes Bibliográficas

CONTENIDOS:

La investigación pretendió determinar el impacto del empleo de las TIC como herramienta de apoyo para desarrollar la comprensión lectora de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria del colegio La Merced. La metodología empleada fue mixta, de carácter exploratorio, con un diseño descriptivo. Sus resultados no son generalizables. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final. Los resultados se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa, mediante un diseño pretest/postest. La comprensión de lectura se definió con base en sus actores y sus competencias. En el primer caso, es un producto emergente derivado de relaciones que el lector establece entre la información del texto y sus saberes previos, y de las inferencias, comparaciones e interrogantes que se plantea. Estas formas de relación se agrupan en tres niveles: literal, inferencial y crítico. En el segundo caso, se refiere a la reconstrucción de los sentidos y significados presentes en textos literarios, expositivos o líricos, formas de comunicación no verbal y expresiones artísticas. Estas competencias tienen tres componentes, semántico, sintáctico y pragmático. Los resultados no fueron concluyentes, las puntuaciones en los test muestran un incremento, pero no existe un índice de correlación significativo entre las dos modalidades de pruebas y las estudiantes no alcanzaron puntajes mayores a 60% en los test. Sin embargo, los datos muestran una tendencia a mejorar los desempeños, un incremento de velocidad de decodificación, un progreso en la recuperación de información explícita, un cambio favorable en el reconocimiento de detalles y secuencias del nivel de comprensión literal y un avance en el conocimiento de la organización explícita de textos con coherencia y cohesión.

Los errores de escritura más frecuentes en el componente sintáctico fueron los ortográficos: omisiones de tildes, letras y términos y la unión de palabras; y en el semántico, la recuperación de información explícita de sujeto, acción, lugares y objeto.

Por último, se mostró que usar, diseñar y modificar TIC favorece los roles de guía, mediador y tutor del maestro y además enriquece su perfil profesional.

METODOLOGIA: La metodología empleada investigación cuantitativa-comparativa, con un diseño descriptivo. El estudio se dividió en cuatro fases: alistamiento, diagnóstico inicial, intervención y evaluación final.

CONCLUSIONES:

- La comprensión de lectura es un proceso cognitivo multidimensional y complejo. Las propuestas explicativas actuales muestran una visión global en la que cognición, práctica y ética se integran y se asume la interacción texto-lector.
- Con todo, las TIC constituyeron una forma de apoyo importante para el desarrollo de la lectura y la escritura debido a su diversidad, flexibilidad y carácter interactivo.
- Su flexibilidad dio la posibilidad de establecer una comunicación sincrónica o asincrónica, es decir en diferentes momentos y espacios sin las limitaciones impuestas por la jornada o el colegio al elaborar actividades extracurriculares en casa y retroalimentadas en clase.
- En suma, la selección de las TIC para el desarrollo de la comprensión de lectura debe obedecer a criterios clave entre los cuales destacan: la caracterización de los estudiantes; la disponibilidad recursos técnicos; teorías del significado; teorías de desarrollo del lenguaje, la lectura o la lectoescritura; y las características del modelo y enfoques de enseñanza (por competencias, cognitivo, conductual, etc.), entre otros.

