

Desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales en estudiantes de noveno grado de la I. E. Sagrado Corazón de Jesús de Aguachica-Cesar

Frank Alberto Ayala Ospino

Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación

Institución Educativa Sagrado Corazón de Jesús

Aguachica, Cesar, Colombia, 2019

Correo electrónico: fayala702@unab.edu.co

Resumen

Este artículo tiene como propósito exponer características de la investigación sobre el desarrollo de la comprensión de textos literarios, mediante una propuesta pedagógica basada en estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales en los estudiantes de noveno grado de la I.E. Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Aguachica, Cesar. El proyecto, con base en la investigación cualitativa, con un diseño metodológico de investigación acción, describe cómo desde los diferentes recursos digitales utilizados aplicándoles estrategias de lectura para comprender diferentes textos literarios, se desarrolla la comprensión lectora en educandos de 13 - 16 años de edad del grado noveno de esta institución educativa.

Por otra parte, se demuestra la incidencia de los diferentes recursos digitales para el desarrollo de la comprensión de textos literarios aplicándoles estrategias de lectura. En esta investigación, se empleó la observación participante, puesto que se interactuó continuamente con la población mediada a través de la realización y desarrollo de las actividades en el aula utilizando las TIC. En este artículo también se describen los objetos virtuales de aprendizaje. Las categorías y subcategorías en relación al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de los textos literarios en diversos recursos digitales implementados en la población objeto de estudio, tales como: la comprensión literal, inferencia y crítica. Asimismo, se explican las categorías de análisis y se evidencian los resultados con base en estas. La primera categoría se define: estructuración de la enseñanza empleando estrategias de lectura y la segunda trata de la valoración de los recursos digitales empleándoles estrategias de lectura.

Palabras clave: recursos digitales, estrategias de lectura, textos literarios, comprensión de textos, niveles de comprensión, estudiante “nativo digital”.

Abstract

The purpose of this article is to introduce the characteristics of the development of literary text understanding through a pedagogical proposal based on reading strategies by using digital resources in ninth-grade students from Sagrado Corazon de Jesus School – Aguachica, Cesar. The document carried out a qualitative approach emphasizing in a methodological design (action research), it focuses on describing how to use different digital resources and reading strategies for strengthening reading comprehension skills in students from thirteen to sixteen years old. On the other hand, it presents the impact that the different digital resources caused in order to develop literary text understanding by using reading strategies. In this process, participatory observation technique was used, due to the teacher constantly interacted with the group because of the activities design and implementation; all this, integrating the ICT. Moreover, this article describes the learning of virtual objects. The categories and subcategories related to the development of reading comprehension skills, the digital resources used like, literary, inferential and critical reading comprehension. Likewise, the analysis of the categories and the results based on the evidence are explained.

Keywords: digital resources, reading strategies, literary texts, text comprehension, levels of comprehension, “digital native” student.

Introducción

Este proyecto de investigación titulado: “Desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales en estudiantes de noveno grado de la I. E. Sagrado Corazón de Jesús de Aguachica - Cesar”, nació de la idea de mejorar el rendimiento académico de los estudiante, de incentivar a la lectura, de conocer las costumbres, lecciones y otras particularidades que se encuentran inmersas en cada uno de los factores endógenos y exógenos según Morazán (2013) asociados al rendimiento escolar, y sobre todo, para desarrollar la comprensión de textos literarios.

Fusionar el uso de las tecnologías con la enseñanza, utilizar las TIC¹ como herramienta pedagógica para cautivar a los educandos del grado noveno jornada mañana de la institución

¹ Tecnologías de Información y Comunicación conocidas por las siglas (TIC). Estas siglas serán utilizadas en todo el artículo.

educativa Sagrado Corazón de Jesús de Aguachica-Cesar con la magia que emana de los textos literarios, de tal manera, que se generen procesos pedagógicos tales como analizar, argumentar y producir argumentaciones y escritos basados en los relatos y personajes, poemas, canciones, imágenes, representados en recursos digitales como son las películas, videos, entre otros, igualmente textos escritos y publicidad.

Como base conceptual y procedimental el desarrollar actividades por medio de la plataforma Moodle local, crear objetos virtuales de aprendizaje con cada una de ellas para que puedan ser utilizadas en cursos posteriores, y al finalizar contribuir al desarrollo de la comprensión de textos literarios de los estudiantes de noveno de dicha institución. Con el fin de elaborar un método diferente para trabajar la comprensión y la motivación de los estudiantes con respecto a la lectura de cualquier tipo de textos.

De acuerdo con ello, se presenta de forma detallada una mirada desde el pensamiento del estudiante contemporáneo o “nativo digital”, es decir, estudiantes que nacieron en la era digital, teniendo en cuenta lo planteado por Prensky (2010a) los pensamientos o las concepciones de los “estudiantes nativos digitales” son, sin duda, diferentes a los del siglo pasado. Esto quiere decir que el estudiante es parte fundamental dentro de este estudio, puesto que a partir de su participación permite dar a conocer la incidencia de los recursos digitales en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios. Asimismo, se presenta la utilización de la tecnología en la educación del estudiante contemporáneo, una mirada desde lo digital, la lectura en la educación académica, la lectura de manera general, niveles de comprensión lectora según la Taxonomía de Barret (clasificación) y estrategias de lectura que han propuesto algunos autores desde el siglo pasado.

Una mirada desde el pensamiento del estudiante contemporáneo o “nativo digital”

Desde la concepción del educando que se conoce en la historia, el pensamiento del estudiante ha venido cambiando a medida que este hace parte de un mundo globalizado, aunque la misma academia en cierta medida no lo ha visto así, porque se sigue enseñando de la misma manera, por lo tanto, es visto como un ser pasivo de la misma. De acuerdo con ello, Prensky (2010b) afirma que resulta evidente que los estudiantes piensen y procesen la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Y que, por tanto, no es algo circunstancial, sino que está decidido aumentar con el tiempo, de modo que sus habilidades en el manejo y manipulación en los diferentes aparatos tecnológicos son bastantes avanzados. También lo

afirma Almenara y Díaz (2017) en su artículo titulado “La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI”:

Pero esta transformación en las instituciones educativas no se ha limitado a la incorporación de las TIC, sino también a la introducción de un nuevo tipo de alumnos, que al nacer en una sociedad digital y al interactuar con las tecnologías, presenta características cognitivas diferentes a los alumnos del siglo anterior. (P. 29).

Igualmente, el estudiante en el proceso de transmisión del conocimiento es la parte más importante que los contenidos, inclusive más que enseñanza de estos (Trujillo, 2012).

El estudiante contemporáneo dedica gran parte de su tiempo a entretenerse con cualquier aparato tecnológico. Prensky (2010c) plantea que la escuela tradicional debe incorporar formatos educativos “basados en el ocio y el entretenimiento” porque los estudiantes que nacieron en la era digital solo:

- Quieren recibir la información de forma ágil e inmediata.
- Se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos.
- Prefieren los gráficos a los textos.
- Se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos).
- Funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red.
- Tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta satisfacción y recompensa inmediatas.
- Prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional. (P. 6)

Por otra parte, los factores endógenos y exógenos de los estudiantes inciden en el rendimiento escolar, y por ende, en el desarrollo de la comprensión lectora, por eso es muy importante identificarlos y controlarlos para que se logre el objetivo propuesto en esta investigación, en palabras de Moreira (2009a) “cuanto más intensas sean, mayor será el rendimiento” (P. 64). En lo que tiene que ver con los endógenos se encuentra la motivación, la disposición del estudiante, indiscutiblemente, la perseverancia y el esfuerzo, asimismo los hábitos de estudio, las actitudes y aptitudes influyen fuertemente en la comprensión, y este a su vez, en el rendimiento. En cambio, los exógenos, y uno de los más estudiados es “el rol pedagógico de los docentes”, otro de los factores asociado está las relaciones sociales o intersubjetivas, asimismo la institución en

general, es decir la planta física. Desde la perspectiva de Andrade et al. citado en Moreira (2009b):

... los adolescentes asumen una subjetividad para interpretar el mundo y para entenderse a sí mismos; por ello las demás personas tienen una importancia especial para los jóvenes y las propias apreciaciones y valoraciones sobre sí mismos cobran nuevas dimensiones que los proyectan positiva o negativamente ante el mundo y sus tareas, particularmente en lo que respecta al rendimiento académico. (p. 65)

Es por eso que el estudiante se debe concebir como parte fundamental y único en donde se resalte su participación de manera activa en el desarrollo de todas las actividades mediadas por las Tecnologías de Información y Comunicación. Estas últimas abarcadas desde los pilares de la educación, la formación del aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos (Correa y Martínez, 2010).

Utilización de la tecnología en la educación del estudiante contemporáneo

A partir del pensamiento del estudiante contemporáneo o “nativo digital” expuesto anteriormente, se admite que es fundamental conocer acerca de la utilización de la tecnología en la educación del estudiante contemporáneo, teniendo en cuenta lo importante que es esta en los últimos años, reconociendo que el estudiante contemporáneo se desenvuelva en un ambiente favorable y motivador cuando su enseñanza es impartida por medio de aparatos tecnológicos. Según Prensky, (2010d):

... los estudiantes que están llenando las aulas en la academia aprenden a la velocidad de la contracción nerviosa de los juegos y de MTV (canal temático de música). Utilizan instantáneamente el hipertexto, descargan música, telefonean desde dispositivos de bolsillo, consultan la biblioteca instalada en sus ordenadores portátiles, intercambian mensajes y chatean de forma inmediata. Es decir, trabajan en Red siempre. (P. 7)

De la misma manera, Prensky (2010e) explicó que los estudiantes actuales se cansan y se impacientan en las clases que son siempre magistrales o tipo conferencia, pero que las escuelas o los docentes que han sido formados de manera tradicional no quieren hablar la misma lengua tecnológica porque creen que es cuestión de tiempo que los estudiantes se adapten a su manera de impartir la educación, porque les da miedo que los estudiantes mediados por recursos tecnológicos no logren el nivel en pruebas de los estudiantes de escuelas tradicionales.

Utilizar las TIC en las aulas no se hace por simple capricho, ni por diversión, ni tan siquiera como un instrumento didáctico más.

Las TIC tienen el valor en sí mismas de ser trasmisoras de lo actual y novedoso. Desde sus inicios, las funciones que prestan las TIC han afectado a generaciones de personas mediante su agilización para el proceso educativo, reduce el tiempo al buscar conceptos, al archivar ideas, al mejorar la redacción, entre otras funciones. Las TIC son herramientas que eliminan distancias y que generan conocimiento mundial, nacional y local. Las TIC deben ser llevadas a las aulas como elemento de motivación e incentivación, y sin lugar a dudas, como orientadoras de actualidad.

El docente competente en la era digital

En esta investigación se hace un breve análisis de cómo debe ser el educador porque este al igual que el estudiante contemporáneo es parte fundamental de todo el proceso, en el sentido que el investigador en este caso es el docente y el que mediará a los estudiantes con los recursos digitales para desarrollar la comprensión lectora de textos literarios, por lo tanto, es importante resaltar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han realizado aportes significativos a nuestra sociedad, tanto en el campo de la educación como en el comportamiento del colombiano en general. El internet lo está cambiando todo a medida que se van pasando los años y que los docentes deben innovar en sus prácticas utilizando las TIC (Cassany, 2012a).

Con base en ello, Lázaro, Gisbert y Silva (2018a) afirman que, el docente competente en un mundo digital en constante desarrollo, será aquel capaz de fortalecer su capacidad crítica para incorporar las novedades tecnológicas. Asimismo, proponen que un educador en nivel experto es aquel que utiliza las tecnologías digitales de forma eficiente para mejorar los resultados académicos de los estudiantes, su acción docente y la calidad del centro educativo. Esta era es una sociedad que está en constante cambio por eso Prensky (como se citó en Cabero y Marín, 2017) propone lo siguiente:

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel en el que estaban viviendo. Pero esa situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos

viviendo ahora. Hay que respetar el pasado, por supuesto, pero nuestros alumnos no vivirán en él. (p. 30)

Aunque lo ideal que se quiere lograr con este proyecto de investigación, con base en la rúbrica que estos plantean es llegar a un “nivel transformador” que es un nivel 4, conformemente a lo que opinan Lázaro et al. (2018b) son aquellos docentes que utilizan las tecnologías digitales, investigan sobre su uso para mejorar los procesos y exportar sus conclusiones con el fin de dar respuesta a las necesidades del sistema educativo.

Según Ramírez y Castilla (como se citaron en Delgado y Cantú, 2016) los saberes digitales que deben tener los docentes son los informáticos y los informacionales. Los informáticos: usar dispositivos, administrar archivos, utilizar programas, crear contenido con texto y texto enriquecido, crear contenidos multimedia, crear conjunto de datos, entablar comunicaciones, socializar y colaborar. Informacionales: ciudadanía digital y literacidad informacional.

Una mirada desde lo Digital y uso de las TIC

Prensky (2010f) hace referencia a un contenido de futuro donde incluye no solo lo digital, sino que también lo tecnológico como el software, hardware, robótica, nano-tecnología, entre otras. Asimismo, afirma que los contenidos de futuro centran la atención del estudiante contemporáneo, sin embargo, en esta investigación solo se explicitará lo digital (P. 9). Lo digital es aquello relativo a los dedos (las extremidades de las manos y los pies del ser humano), este concepto se le acuña en la actualidad a la tecnología y la informática para hacer referencia a la representación de información a través de pantallas tecnológicas. De igual forma Prensky (2010g) hace unas recomendaciones a los profesores de la actualidad, los invita a que se convenzan de que está a su alcance impulsar esta metodología novedosa en cualquier tema, en cualquier grado o nivel, usando guías para que los estudiantes también las utilicen. (P. 10)

Las lecturas, la realización de las secuencias para lograr el desarrollo de la comprensión, y los recursos digitales a los que se hace referencia en esta investigación son en los siguientes formatos: videos, imágenes, audios, fotografías, infografías, películas, textos y recursos interactivos que serán visualizados en la plataforma bitnami moodle stack que la institución instaló de manera local. Red que facilita el compartir información, la interoperabilidad. Estos recursos deben tener los siguientes criterios que son definitivamente, con base en las orientaciones establecidas en los estándares básicos de competencias, estos deben ser textos seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios: (a) la pertinencia de la temática en función

de la edad de los estudiantes y el grado que cursan; (b) el vocabulario; (c) la complejidad sintáctica; (d) los saberes previos según el grado cursado; (e) la complejidad estilística; (f) la complejidad de la estructura del texto y (g) la extensión. Asimismo, se tienen en cuenta diferentes tipos de textos literarios (descriptivos, narrativos en prosa o icónica y lírico), atendiendo la diversidad de formas de organización y estructuración de información: (1) Textos continuos organizados en oraciones y párrafos, esto es, escritos en prosa y también en verso; (2) Textos mixtos como historieta o cómic.

Por otra parte, a manera de conclusión, en palabras de Martínez, Mejía, Rodríguez y Villanueva (2011):

... En el mundo actual donde el auge de las TIC ha permitido acortar distancias, se ha popularizado el término “aldea mundial”, gracias a que los celulares, computadores, IPOD, PDA, y otros, son de uso común, y todos con conexiones a internet. Lo cual muestra que la sociedad de hoy no es la misma que la de hace 100 años y por lo tanto la educación tampoco debe serlo. (P. 20)

Asimismo según Lázaro et al. (2018c) el uso eficaz de las tecnologías digitales por parte del profesorado, implica movilizar conocimientos relacionados con las habilidades digitales básicas, con el uso didáctico de la tecnología y con la capacidad de seguir aprendiendo de manera continua haciendo conscientes de esto a sus estudiantes. Igualmente, de acuerdo con la visión proyectada desde el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2008) es que: “en 2019, todos los colombianos conectados, todos los colombianos informados, haciendo uso eficiente y productivo de las TIC, para mejorar la inclusión social y la competitividad” (p. 9).

La importancia de la lectura y comprensión en la educación académica

Conforme a lo que afirma Solé (1997a) uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar es que los estudiantes aprendan a leer correctamente, debido a que la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas; ya que esto provoca desventajas en las personas que no logran este aprendizaje. Leer no solamente es pronunciar palabras, sino también saber qué hacer con lo leído (González, 2011).

El problema de la enseñanza de la lectura en la academia es la conceptualización misma de lo que esta es, de cómo los profesionales en educación la valoran, el lugar que ocupa en el currículo, y sin lugar a dudas, la metodología que se utiliza para orientarla (Solé, 2010a). En

contraste, el enfoque PISA es “leer para aprender, más que aprender a leer; de ahí que no se evalúe a los alumnos en las destrezas más básicas” según la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010, p. 23). “La ‘educación a lo largo de la vida’ debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad” (Delors et al., 1994, p. 35). Para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, estos deben tener en cuenta los objetivos que se tienen al momento de realizar el proceso lector. Isabel Solé nombra algunos de esos objetivos para que el educador pueda plantearlos en una secuencia que guíe el proceso a seguir.

Solé (1997a) propone una secuencia o ficha guía para el proceso de la lectura, esto quiere decir que organiza una secuencia relacionada con lo leído y lo resume a aspectos de morfosintaxis, ortografía, vocabulario, y sujeto a las circunstancias, a la comprensión lectora. Lo que se pretende destacar en este punto de la investigación es la importancia que se le debe dar a la lectura en la escuela, para mejorar la comprensión lectora en cualquier área del conocimiento. (p. 19)

Según el MEN (2017a), la competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. En términos generales, el desarrollo de la comprensión lectora se basa en que los estudiantes se puedan plantear una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Esto quiere decir que los recursos digitales se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas. (P. 17)

La lectura por medio de las TIC

“Las Tecnologías de la Información y la Comunicación permiten enfoques y modalidades novedosos para el trabajo con la lectura y la escritura en pantalla” (Bidiña, Gallo, Lacalle y Toledo, 2018, p. 117).

Para Solé (1997b):

... Leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que queremos comprender. Es un proceso que implica

activamente al lector, en la medida en que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación de contenido que trata. (P. 37).

Por otra parte, de acuerdo con lo que proponen Martínez y Rodríguez (2011):

En contraste a la apatía hacia la lectura, se observa la gran expectativa e interés que genera el trabajo con el computador y las tecnologías de la información y la comunicación, (TIC). Ya que hoy en día el uso de los computadores es generalizado, al igual que el del internet, lo cual implica realizar lecturas permanentes en la web. (P. 9).

Cassany (2012b), en su libro titulado “En_línea Leer y escribir en red”, invita al docente hacer uso de las TIC, pues él afirma que el mundo está cambiando y los docentes no se deben quedar atrás. Con base en lo propuesto por los autores antes mencionados es que en esta investigación se requiere usar las TIC como herramienta motivadora para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado. Saber leer es sin duda fundamental para lograr una mayor comprensión, pero si no se tiene como hábito la lectura, hay que implementar estrategias que generen el interés en los estudiantes y para eso se utiliza la literatura. Ahora combinarla con la tecnología hace que este trabajo logre el efecto deseado. En palabras de Ballester y Ibarra (2016):

... la enseñanza-aprendizaje de la lectura y en especial, la lectura literaria adquiere un protagonismo esencial, pues entre sus objetivos esenciales se encuentra la formación del lector crítico a través de la adquisición y desarrollo de las competencias lectora... aludimos a la necesidad de vincular de forma explícita los índices de lectura y el uso de los soportes digitales con el placer de leer en los trabajos en torno a la educación lectora y literaria... (p. 163)

Para saber en qué nivel de comprensión lectora se encuentran los estudiantes es necesario determinar dicho nivel, por eso a continuación se presenta la literatura que ayudará a establecer el grado de comprensión en el que los estudiantes mediados se encuentran.

Niveles de comprensión lectora según Taxonomía de Barret (clasificación)

Gordillo y Flórez (2009) describen bien los tres niveles en la comprensión lectora propuestos en la taxonomía de Barret, nivel literal, nivel inferencial y crítico, teniendo en cuenta la interacción entre el texto y el lector. También esto mismo dicho por Solé (2010b):

... Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura... el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o

significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (pp. 144 - 146).

Para la Asociación Colombiana de Semiótica (ACS) (como se citó en Aragón, 2010a), la comprensión lectora posee unos niveles de lectura, a saber, literal, inferencial y crítico-intertextual para explicitar la capacidad del que lea cualquier texto.

Nivel literal. La comprensión literal se desarrolla con la lectura denotativa, es decir, reconocimiento y recuerdo.

“Literal” viene de letra y designa la acción de “retener la letra”. Se presentan dos variantes de caso: la literalidad transcriptiva y la literalidad de paráfrasis. En la primera el lector reconoce palabras y frases con sus significados de base (de diccionario); la segunda trata del reconocimiento del primer nivel de significado de mensaje y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee (Aragón, 2010, p. 40b).

Nivel inferencial. La comprensión inferencial constituye la lectura connotativa. Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones.

Un lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados: construye relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. El acto de leer, entendido como una búsqueda del sentido, conduce a permanentes deducciones y pre- suposiciones, a una cooperación textual (Aragón, 2010, p. 40c).

Nivel crítico. La comprensión crítica corresponde en aplicar lo leído y realizar hipótesis como producto de la comprensión, en otras palabras, es un tipo de lectura extrapolar.

Implica una utilización de saberes de múltiples procedencias, una exploración de relaciones intertextuales. La explicación interpretativa va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica, pasa por la diferenciación genérico-discursiva y desemboca en el reconocimiento tanto de los puntos de vista intratextuales del enunciador y del enunciatario como de las intenciones del autor empírico. En este nivel el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios frente a lo leído: se conjetura y evalúa aquello que dice el texto y se indaga por el modo en que lo dice. En

últimas, se trata de apuntar a la explicitación de las representaciones ideo- lógicas de quien lee. (Aragón, 2010, p. 40d)

Estrategias de lectura.

Esta investigación también se realizó con el propósito de aportar a los docentes una idea de cómo desarrollar la comprensión de textos literarios en los estudiantes de secundaria por medio de las TIC, teniendo en cuenta el fortalecimiento de cada uno de los niveles de comprensión anteriormente mencionados. Por consiguiente, en esa búsqueda constante en la literatura sobre el cómo cumplir el objetivo general de la investigación, el investigador encontró la utilización de estrategias de lectura que han funcionado en investigaciones anteriormente hechas sobre mismo tema.

Hernández (2016), Gonzáles (2018), Clavijo et al. (2011), Leal (2009), Leal (2010) y Rojas, Vargas y Medina (2018) han utilizado la estrategia del “antes, durante y después de la lectura” propuesta por Isabel Solé, sus resultados fueron positivos para el desarrollo de la comprensión lectora de textos. Teniendo en cuenta que los textos literarios en recursos digitales también son un tipo de discurso, por lo tanto, para hablar de discursos hay un autor que ha escrito múltiples proposiciones sobre este, Teun Adrianus Van Dijk (Van Dijk, 2005).

Benítez, Barajas, Uresti y Nallehly (2014), Bedoya, Sánchez y Sánchez (2017), Castro (2010), Muñoz y Ocaña (2017), García, Villamil y Rodríguez (2019) y Silva, Aristizábal, Deluque y Parra (2014), estos autores en sus investigaciones utilizaron las estructuras de Van Dijk como estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión de textos. Sin embargo, Quiroz (2018), Pacheco (2017), Ramírez (2013), Anaya, Gamarra y Pantoja (2015), Arias (2011) y Navarros (2010) utilizaron las seis lecturas propuestas por Miguel de Zubiría, igualmente obtuvieron resultados positivos. Debido a que, de alguna otra manera las tres estrategias aquí mencionadas se enlazan entre sí, los estudiantes pudieron utilizarlas sin complicaciones. Por lo tanto, los resultados podrán sistematizarse en una propuesta, para ser incorporados como conocimiento a las ciencias de la educación, puesto que, demuestra que el uso de las estrategias de lectura desarrolla la comprensión de textos literarios y contribuyen al mejoramiento del nivel de desempeño de los estudiantes.

Las estrategias de lectura son las ideas que un agente tiene acerca de la mejor forma de actuar con la finalidad de lograr una meta (Van Dijk, 1996a). También Pritchard (como se citó en

Carrasco, 2003), “Es la acción deliberada que un lector voluntariamente realizada para desarrollar la comprensión”.(p. 132)

Carrasco (2003) indica que “las estrategias son enseñables y, al leer, se aprenden y desarrollan nuevas estrategias de lectura. Al parecer los mejores lectores desarrollan en forma autodidacta estas estrategias y no son muy conscientes de su aplicación durante la lectura y llegan a ser autodidactas precisamente porque leen”. (p. 140)

De manera general, existen varias estrategias de lectura que se pueden aplicar en el diseño de la estrategia pedagógica elaborada para la mediación con los estudiantes y desarrollar la comprensión de textos literarios de estos. Estas estrategias se fundamentan en el trabajo de varios autores como son las estructuras de Van Dijk. El antes, durante y después de la lectura planteada por Isabel Solé y la teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría.

Las estructuras de Van Dijk como estrategia.

Van Dijk (1996b) afirma que la literatura no es un tipo de discurso estructuralmente homogéneo. Es más bien una familia de tipos de discurso, en la que cada tipo puede tener estructuras textuales muy distintas; la unidad es el resultado de funciones socioculturales similares. Teniendo en cuenta lo dicho por Van Dijk en que todos los textos tienen estructuras diferentes. Se deduce que para mejorar la comprensión de estos se debe empezar analizar desde su superestructura, macroestructura y microestructura, y así comprobar que el discurso literario realmente tenga o deba tener propiedades distintivas, textuales y estructurales. Asimismo Montealegra (2004) propone dos niveles que son: el superficial y el profundo, en los cuales encierra las estructuras propuestas por Van Dijk, y este a su vez, enmarca el contexto como parte fundamental a la hora de comprender un texto o construir su significado.

Dicho mejor por van Dijk (1996c):

También debemos reiterar que al estudiar la estructura de textos literarios no debemos limitarnos al análisis gramatical de sus respectivas oraciones, sino que debemos también incluir secuencias de oraciones y macroestructuras. La coherencia local y global, así como las superestructuras, también son adecuadas en el análisis estructural del discurso. Aun si hay estructuras ‘específicas’ de discursos literarios, tienen que ser caracterizadas en términos de estas nociones. (P. 120).

La macroestructura.

Es la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. En ella se construyen las ideas centrales del texto en virtud de las macrorreglas. Constituye la coherencia global y permite asignar tema a un texto. Interviene la memoria de largo plazo cuando el lector procesa las relaciones entre las oraciones y entre estas y el tópico global del texto, incluyendo actos de habla y contexto (Van Dijk, 1996, p. 120d).

Según Van Dijk, en la macroestructura se construyen macroproposiciones (red jerárquica de ideas principales organizadas en torno a un tópico) que definen el tema del discurso.

Su función es transformar la información semántica. Organizar y reducir la información necesaria para comprender, almacenar y reproducir el discurso. Se basa en las siguientes operaciones mentales o macrorreglas:

Generalización, de proposiciones con cierto grado de solapamiento.

Construcción, en una secuencia de proposiciones se redacta una que sustituya a las demás y que contenga el mismo concepto denotado por la totalidad.

Omisión o supresión, se suprimen todas las que redundan en información y no son necesarias. (P. 17).

La microestructura.

Corresponde a la estructura que tiene la secuencia de las proposiciones y sus relaciones semánticas de conexión y de coherencia. Relaciones intra e inter oracionales. Entramado de relaciones gramaticales, léxicas, etc. La microestructura es lo primero en formarse y su construcción exige establecer entre las proposiciones diversos tipos de relaciones, en especial de referencia y causal. (P. 45).

La superestructura.

Es la representación abstracta de la estructura global que caracteriza un tipo de texto independientemente de su contenido temático (van Dijk, 1996e). Es una especie de esquema o silueta textual. Determinan el orden jerárquico global en que aparecen las partes del texto controlando las macroproposiciones. Los textos se diferencian entre sí por su diferente función comunicativa y especialmente por su diferente estructura esquemática. Por ejemplo: superestructura narrativa, argumentativa, dialogal, expositiva. (P. 53).

El antes, durante y después de la lectura, estrategias plateadas por Isabel Solé.

Antes, durante y después es el proceso de comprensión lectora que implica ir más allá de la decodificación de palabras dentro del texto, responder preguntas en cada una de las etapas, leer en voz alta o en silencio, leer solo o en grupo. Solé (como se citó Hernández, 2016) plantea estos tres subprocesos y recomienda que cuando uno inicie una lectura se debe acostumbrar a contestar determinadas preguntas.

Las habilidades que se desarrollan según Gonzales en su trabajo citando a Solé:

- Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Supervisan su comprensión durante todo el proceso de la lectura.
- Corrigen los errores de comprensión en la medida que van leyendo.
- Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.
- Resumen la información cuando leen.
- Realizan inferencias constantemente durante y después de la lectura.
- Preguntan.

Los tres momentos se plantean a continuación:

a) Antes de la lectura.

- ¿Para qué voy a leer? Establece el propósito de la lectura
- ¿Qué sé de este texto? Considera los conocimientos previos del lector
- ¿De qué trata este texto? Anticipa el tema o lo infiere a partir del título, pero, ojo, todavía no se lee el texto.
- ¿Qué me dice su estructura? Analiza la composición de su estructura, su extensión, escritura.

b) Durante la lectura.

- Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

c) *Después de la lectura.*

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Utilizar organizadores gráficos

Las seis lecturas de Miguel de Zubiría.

Esta teoría fue analizada, articulada y se toma como estrategia de lectura para elaborar aquellos recursos digitales que median al estudiante en todo el proceso investigativo. La Fundación Promigas (2005) tuvo como referente estas seis lecturas en la enseñanza de comprensión lectora y que definió de la siguiente manera:

... la competencia operacional lectora, debido a que ésta es una de las de mayor importancia en la formación de los niños y jóvenes y, por lo tanto, de mayor interés para los docentes. El planteamiento teórico y práctico que se enseñó a éstos como estrategia para desarrollar la competencia lectora de sus estudiantes fue la teoría de las seis lecturas, que es un modelo neuropsicopedagógico del lector óptimo mediante el cual es posible identificar, comprender y, en consecuencia, potenciar la compleja serie de operaciones intelectuales y psicolingüísticas que tienen lugar durante el proceso de lectura... (p. 78)

Con base en ello se presenta en el siguiente esquema y se resume lo que significa y aporta la teoría de las seis lecturas de (Zubiría, 2001).

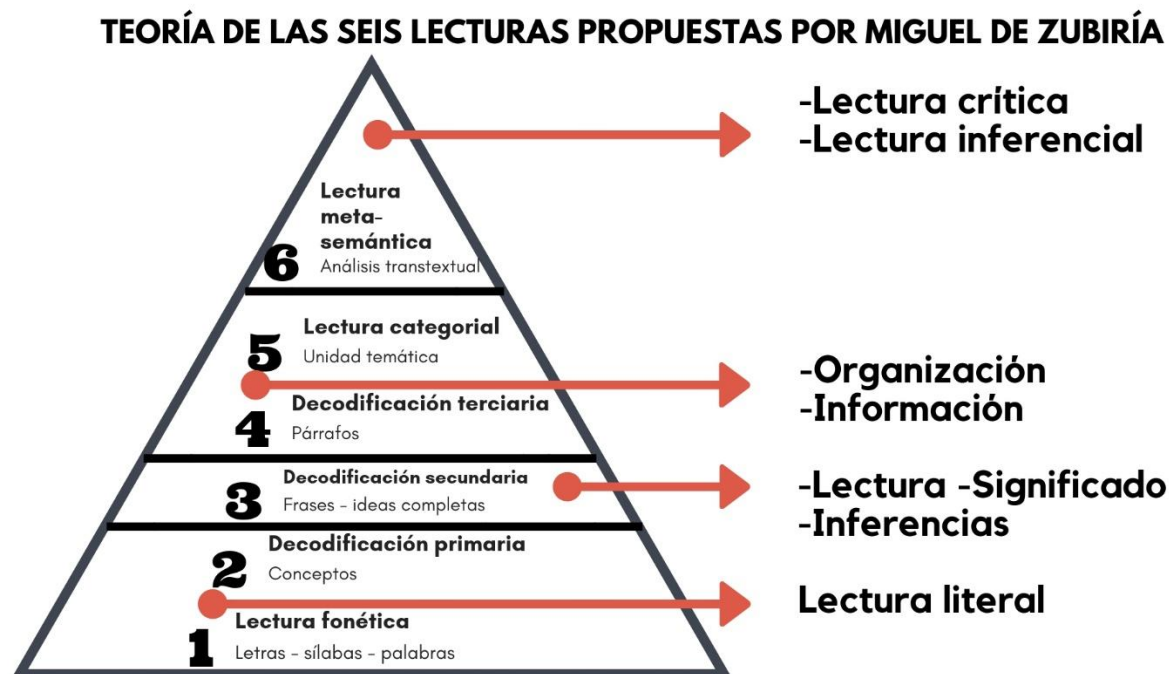


Figura 1: Las seis lecturas propuestas por Miguel de Zubiría

Fuente: propia del autor basado en la teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría, (Quiroz, 2018) (Promigas, 2005, p. 79).

Finalmente, hablar de estrategias de lectura en el contexto educativo presenta un cambio significativo en cuanto al desarrollo de las actividades pedagógicas y la motivación de procesos, en este caso, comprensión textual; siendo este una parte fundamental del discernimiento del conocimiento, posibilitando la construcción del conocimiento autónomo, heterónomo, individual y colectivo. Por ello, dichas estrategias permiten en primer momento, que los docentes innoven en su quehacer pedagógico y reconozcan que los estudiantes tienen diversas ideas y ritmos de aprendizaje. En segunda instancia, generar motivación e interés en la adquisición de destrezas para recuperar la información y la proposición de nuevas perspectivas.

Metodología

Esta investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, en el cual se realizaron deducciones de manera general a las circunstancias sociales y a fenómenos peculiares educativos, teniendo en cuenta al análisis de la observación, descripción y reflexión del quehacer pedagógico en la enseñanza de la comprensión lectora en el último grado de educación básica secundaria, tomando como punto de partida, sus conocimientos previos, experiencias e interacciones con el entorno o

ambiente en donde se desenvuelven como seres sociables, y sin lugar a dudas, dándole gran relevancia el rol del estudiante como un sujeto activo de derechos en el contexto educativo. De esta forma, de acuerdo con Izcara (2014a) la investigación cualitativa busca comprender la realidad social por medio del razonamiento inductivo, teniendo como propósito la construcción teórica. El procedimiento inductivo inicia de lo particular a lo general para la elaboración de los razonamientos. Asimismo Izcara (2014b) afirma que, “Al sustentarse en el razonamiento inductivo, no sólo es menos dependiente de conceptos preexistentes que guían el proceso investigador, sino que tiene una mayor capacidad de generación teórica”. Del mismo modo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) argumentan que, “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358). Dicho de otra manera, el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de descripciones explicativas de las situaciones sociales, en la que se evalúa el comportamiento de los objetos y participantes en su cotidianidad, con base en la comprensión, interpretación y reconstrucción de los contextos.

Asimismo, afirman que, el enfoque cualitativo se caracteriza por ser flexible, naturalista, interpretativo, holístico e inductivo, pues se explora, describe y posteriormente, se generan posturas cognitivas a la luz de diferentes concepciones teóricas, en palabras de estos autores, “pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen”.

Evidentemente, esta investigación reflejó las características del enfoque cualitativo, puesto que se pretendió reflexionar y transformar la práctica docente en la enseñanza de la lectura y contribuir al desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios de estudiantes de noveno grado de la I. E. Sagrado Corazón de Jesús, utilizando recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura en la propuesta de intervención pedagógica. Asimismo, se observaron, interpretaron y describieron las actitudes, comportamientos y respuestas de cada uno de los participantes teniendo en cuenta sus vivencia día a día, sus inclinaciones o intereses, conocimientos previos y las vivencias en su entorno; de esta forma, comprobar la importancia y eficacia de la propuesta según los grandes teóricos postulados en el marco de referencia y sus respectivas conceptualizaciones.

Diseño metodológico

Teniendo en cuenta que con esta investigación se pretendió desde el inicio de la misma generar una propuesta de intervención pedagógica que motive al educando a leer más, implementando otras formas, igualmente motivando al docente a que innove en su quehacer pedagógico en el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios de los estudiantes de noveno, se utilizó el diseño metodológico de Investigación Acción, puesto que este método hace que el docente que integra en su práctica la función investigadora reflexione sobre las situaciones sociales vividas para mejorar la calidad educativa de su institución (Latorre, 2005a). En este caso, una vez que se logre identificar de manera más explícita los problemas existentes en la enseñanza de la comprensión lectora, los procesos se dirigen hacia estos para así poder modificar la situación en el actuar docente favoreciendo un cambio en la enseñanza para mejorar la institución educativa. Martínez (2000) agregó que “La investigación-acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico”. (P. 28).

En consecuencia, por medio del diseño metodológico de Investigación Acción se propuso el investigador a mejorar y fortalecer el quehacer pedagógico en el desarrollo de la comprensión de textos literarios en el aula de clases, apuntándole siempre a desarrollar el rol como docente de manera significativa, y a su vez, fortalecer la motivación de los participantes para tener mejores estudiantes amantes del conocimiento y por lo tanto, de la lectura de textos literarios. .Por lo cual, según Latorre (2005b) la Investigación Acción tiene una doble intencionalidad “De acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión. La investigación-acción no es ni investigación ni acción, ni la intersección de las dos, sino el bucle recursivo y retroactivo de investigación y acción” (P. 27).

De igual forma, Kemmis (como se citó en Latorre, 2005c) propuso momentos para la realización de la investigación acción en cuatro fases, la planificación, acción, observación y reflexión. A esta se le llama Modelo de Kemmis. Los momentos presentados se integraron de forma conjunta como un espiral o de manera cíclica, por lo tanto, condujeron a la reflexión colectiva e individual de los conocimientos, Kemmis citado en (Latorre, 2005d). Las fases presentadas orientaron las acciones, el proceso ordenado investigativo del proyecto, para finalmente, poder contribuir al desarrollo de la comprensión de textos literarios de los estudiantes de noveno grado empleando

estrategias de lectura a recursos digitales, (estas fases se encuentran específicamente detalladas en el informe completo de la investigación).

Procedimiento en la aplicación de instrumentos y análisis de datos

Teniendo en cuenta que la investigación giró en torno al desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura y, su diseño metodológico fue una investigación acción, se organizó el trabajo de análisis en dos campos según los instrumentos empleados.

El primero se ajustó al desarrollo de la comprensión lectora; para lo cual, se realizó un test como prueba diagnóstica, con el fin de identificar y analizar los niveles de comprensión lectora de textos literarios de la población mediada por medio de una malla de observación. En esta se estipula la conceptualización, los logros, afirmaciones o acciones de los niveles de comprensión lectora a desarrollar, así como se muestra en la tabla 1:

Tabla 1: Malla de observación. Conceptos clave para la elaboración del pretest y postest.

Competencia	Categoría	Subcategoría	Componente	Logro	Acciones
Comunicativa (proceso de lectura)	Comprensión de textos literarios	Nivel literal	Semántico	Obtener información explícita de la lectura, reconociendo frases y palabras que operan como claves temáticas para acceder a un conjunto de inferencias y conjeturas textuales.	➤ Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
		De acuerdo con Tapia (2005) la comprensión lectora es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de	La comprensión literal se desarrolla con la lectura denotativa, es decir, reconocimiento y recuerdo. “Literal” viene de letra y designa la acción de “retener la letra”. Se presentan dos variantes de caso: la literalidad trans-criptiva y la literalidad de paráfrasis. En la primera el lector reconoce palabras y frases con sus significados de base (de diccionario); la segunda trata del reconocimiento del primer nivel de significado de mensaje y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. (Aragón, 2010, p. 40e)	Hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. (MEN, 2017B).	➤ Recupera información explícita en el contenido del texto.
El MEN (2017b) define que: La competencia comunicativa-lectora explora la forma como los estudiante		Nivel inferencial			➤ Da cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.

<p>s leen e interpreta n diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprend er tanto la informaci ón explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenido</p>	<p>aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde</p>	<p>La comprensión inferencial constituye la lectura connotativa. Clasificación de: objetos, lugares, personas y acciones. Un lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados: construye relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc. El acto de leer, entendido como una búsqueda del sentido, conduce a permanentes deducciones y pre- suposiciones, a una cooperación textual.(Aragón, 2010, p. 40f)</p> <hr/> <p>Nivel crítico</p> <p>La comprensión crítica corresponde en aplicar lo leído y realizar hipótesis como producto de</p>	<p>Sintáctico Según el MEN (2017d) “Se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice”.</p> <hr/> <p>Pragmático</p>	<p>Procesar deducciones, conclusiones y conjeturas, a partir de información implícita en el texto, lo cual conduce a encontrar lo que quiere decir el texto y lo que no expresa.</p> <hr/> <p>Analizar y relacionar la</p>	<p>➤ Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. ➤ Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. ➤ Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto. ➤ Da cuenta del uso y la función</p>
--	--	--	--	--	---

s y lo que saben acerca de un determina do tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. (P. 17)	el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. (P. 64)	la comprensión, en otras palabras, es un tipo de lectura extrapolar. Implica una utilización de saberes de múltiples procedencias, una exploración de relaciones intertextuales. La explicación interpretativa va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica, pasa por la diferenciación genérico-discursiva y desemboca en el reconocimiento tanto de los puntos de vista intratextuales –del enunciador y del enunciatario– como de las intenciones del autor empírico. En este nivel el lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios frente a lo leído: se conjetura y evalúa aquello que dice el texto y se indaga por el modo en que lo dice. En últimas, se trata de apuntar a la explicitación de las representaciones ideológicas de quien lee. (Aragón, 2010, p. 40g)	Tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación . (MEN, 2017e)	lectura y su contexto, perfilando al lector para asumir una posición y tener elementos de juicio para la valoración de lo leído, desde diferentes perspectivas.	que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. ➤ Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. ➤ Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
---	--	--	--	---	---

Fuente: Esta tabla fue construida por el investigador, con base en la conceptualización planteada por los autores y teniendo en cuenta lo establecido por lineamientos de la lengua castellana (MEN, 1998), las pruebas saber 9 del 2016 (Manuel y Calderón, 2016), en relación a la competencia comunicativa del estudiante.

El segundo campo, comprendió el diseño, implementación y análisis de la intervención pedagógica basada en estrategias de lectura aplicándolas a recursos digitales, para lo cual se evaluó su eficacia en el desarrollo de la comprensión de textos literarios. Se seleccionaron estrategias de lectura propuestas por diferentes autores como Isabel Solé con el “antes, durante y después de la lectura”, Van Dijk con la identificación de “las diferentes estructuras de texto” y Miguel de Zubiría con sus “seis lecturas”. Para el proceso de análisis se definieron las categorías y subcategorías, las cuales se delimitaron a partir de la reflexión rigurosa en cada uno de los encuentros realizados con el grupo mediado y respondiendo a las teorías, conceptos y aspectos fundamentales en el desarrollo de la comprensión de textos literarios.

Las categorías fueron direccionadas a dos aspectos esenciales, en primer lugar, a las características y propiedades del quehacer pedagógico en la implementación de estrategias de lectura a recursos digitales, para lo cual se estableció la siguiente categoría y subcategorías: Planificación de la enseñanza utilizando estrategias de lectura para la comprensión de recursos digitales: eficacia, estructura, tiempo, coherencia y eficacia de los logros y acciones propuestos. El segundo aspecto esencial al que se orientaron las categorías fue hacia las respuestas y resultados de los estudiantes mediados de acuerdo al proceso de lectura, principalmente al desarrollo de la comprensión de textos literarios. Esta categoría se denominó: evaluación en el desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura, como subcategorías se estableció evaluación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje.

Estas categorías permitieron direccionar el proceso de observación, para poder cumplir los objetivos propuestos en torno al desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura, así como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis

Estrategias	Categoría	Subcategoría
de lectura aplicadas a recursos digitales	Planificación de la enseñanza empleando estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales	Eficacia La eficacia entendida como lo que se busca generar con el objetivo propuesto. La palabra “eficacia” viene del Latín <i>efficere</i> que, a su vez, es derivado de <i>facere</i> , que significa “hacer o lograr”. El Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española señala que “eficacia” significa “virtud, actividad, fuerza y poder para obrar”. María Moliner interpreta esa definición y sugiere que “eficacia” “se aplica a las cosas o personas que pueden producir el efecto o prestar el servicio a que están destinadas”. Algo es eficaz si logra o hace lo que debía hacer. Los diccionarios del idioma inglés indican definiciones semejantes. Por ejemplo, el Webster’s International define eficacia (“ <i>efficacy</i> ”) como “el poder de producir los resultados esperados”. (Mokate, 2000, p. 2)
Estrategia de lectura propuesta por Isabel Solé (El Antes, Durante y después de la lectura)	Gvirtz y Palamidessi (1998) definen que “Por planificación se entiende un plan general, científicamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un objetivo determinado”. (P. 11) Estos autores argumentan que el diseño de la enseñanza debe ser científico – reflexivo, debe ser práctico y público.	Para que las actividades sean eficaces en esta investigación se tomó como referente algunos criterios al seleccionar o diseñar las actividades, propuestos por Raths, citado en (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Según Raths, son más valiosas aquellas actividades o propuestas de actividad que: <ul style="list-style-type: none"> • Dan espacio al alumno para tomar decisiones razonables acerca de cómo desarrollarla y ver las consecuencias de su elección. • Promueven el desempeño de un papel activo por parte del alumno: investigar, exponer, observar, entrevistar, participar en simulaciones, etc. en lugar de ocupar un
Estrategia de lectura	Asimismo Álvarez (2006) propone unos componentes y pasos para una buena	

<p>sobre la identificación de las estructuras según Van Dijk (Macro, micro y súper estructura)</p>	<p>planificación “El proceso de planificación consiste en tomar decisiones sobre qué acciones llevar a cabo y cómo organizarlas para lograr los resultados previstos. Se puede sintetizar el procedimiento en los siguientes pasos: 1) Determinar los resultados que se espera o desea conseguir, coherentes con las necesidades que se deben</p>	<p>papel pasivo: escuchar, rellenar fichas, participar en discusiones rutinarias con el docente, etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permiten o estimulan al alumno a comprometerse en la investigación de las ideas, en la aplicación de procesos intelectuales o en problemas personales y sociales. Implicarse en cuestiones acerca de la verdad, la justicia, la belleza; comprobar hipótesis, identificar supuestos. Las actividades planteadas de esta manera manifiestan una intencionalidad modelizadora por parte del docente y contribuyen a la formación más general del alumno, más allá del contenido puntual de que se trate. • Implica al alumno en una relación amplia y diversificada de contacto con las realidades —tocar, manipular, aplicar, examinar, explorar, construir—, superando el pintar, escribir y narrar como opciones únicas. Entre otros criterios. La actividad requerirá ciertas condiciones organizativas en relación al espacio, al tiempo, a los recursos necesarios y a los disponibles. (p. 17)
<p>Estrategia de lectura propuesta por Miguel de Zubiría titulada (las seis lecturas)</p>	<p>que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo. 2) Identificar los medios y recursos que se podrían utilizar para lograrlo. 3) Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los</p>	<p>Estructura</p> <p>Para planificar o diseñar una intervención pedagógica se deben tener en cuenta la estructura que conlleva, así que de acuerdo con (Gvirtz y Palamidessi, 1998):</p> <p>Los aspectos de la realidad en las que debemos pensar si queremos planificar y desarrollar una actividad sistemática de enseñanza.</p> <p>Cualquier diseño de la enseñanza debe tomar en cuenta una serie de cuestiones o variables. A continuación enumeramos y describimos ocho cuestiones o variables básicas. Podrían ser más o podrían ser menos; se trata</p>

recursos disponibles. 4) Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan. 5) Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes. De acuerdo con De Pro Bueno (1999) “cuando un profesor planifica una unidad didáctica, una lección o unas actividades, integra sus conocimientos científicos y didácticos, su experiencia práctica y sus concepciones ideológicas”.(P. 411). En definitiva, mediante la planificación, el docente identifica el camino que

de convenciones útiles para pensar la acción.9 Las variables con las que el docente puede trabajar para diseñar la enseñanza son:

- a) las metas, objetivos o expectativas de logro;
- b) la selección del/de los contenido/s;
- c) la organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- d) las tareas y actividades;
- e) la selección de materiales y recursos;
- f) la participación de los alumnos;
- g) la organización del escenario;
- h) la evaluación de los aprendizajes. (p. 12)

Con base en lo anterior se concluye que para planificar una serie de actividades debe ser completa y detallada para que logre efecto deseado con el objetivo propuesto.

Tiempo

Gvirtz y Palamidessi (1998) “El tiempo escolar siempre es insuficiente frente al cúmulo de conocimiento existente y por eso el tiempo afecta a la selección de contenidos que se realiza”. A la hora de planificar las actividades la distribución del tiempo es fundamental e indispensable para la realización de la actividad y cumplir con el logro propuesto.

Estos mismos autores argumentan respecto del tiempo, afirman que: “no es lo mismo planificar la tarea a) para todo el año, b) para un mes o dos semanas de trabajo, c) para la clase de matemática del día lunes. En el primer caso, lo más probable es que

deberá trazar para desarrollar la acción educativa en el aula. el maestro realice una selección general de los contenidos que se propone presentarles a sus alumnos a lo largo de los meses y una identificación de los objetivos más generales, lo cual que le dará un perfil general de la materia o asignatura. En el segundo caso (la planificación de un mes o de una quincena), seguramente, tomará como base la distribución anual de los temas, elaborará la secuencia de contenidos, pensará en líneas generales algunas de sus actividades (sobre todo, las iniciales) y la forma que asumirá la evaluación o los productos finales esperados. En el último caso (la planificación de la clase), el docente intentará clarificarse el o los objetivos de la clase, revisará la secuencia de contenidos con más precisión, determinará el tipo de actividad y sus momentos, pensará consignas para orientar a sus alumnos y seleccionará cuidadosamente el texto y los materiales que piensa utilizar. (p. 21).

Coherencia y eficacia de los logros y acciones

Los logros se conciben “como aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica”. (Ministerio de Educación Nacional, 1996a).

Las acciones o indicadores de logros son aquellos indicadores de logro que se formularon teniendo en cuenta lo que la enseñanza puede conseguir, quiere conseguir, sería conveniente que consiguiera, (Ministerio de Educación Nacional, 1996b). También definen “los indicadores de logros como comportamientos

manifiestos, evidencias representativas, señales, pistas, rasgos o conjunto de rasgos observables del desempeño humano que gracias a una argumentación teórica bien fundamentada permiten afirmar que aquello previsto se ha alcanzado”. (p. 11)

Evaluación en el desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el usos de recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura

La evaluación puede entenderse como:

Una de carácter social de selección y de clasificación, pero también de orientación del alumnado.

Una de carácter pedagógico, de regulación del proceso

Evaluación de la enseñanza: Eficacia del quehacer pedagógico en el desarrollo de las actividades basadas en estrategias de lectura aplicándolas a recursos digitales.

Estévez (1997a) propone ciertos elementos de la evaluación, necesarios tomar en cuenta si lo que se pretende es evaluar integralmente: los diversos momentos del quehacer pedagógico: la planeación, la realización y la finalización; y el proceso metodológico.

La planeación en la acción educativa es importante para preparar y orientar lo que se va a ejecutar. Es la forma adecuada de evitar la improvisación y la casualidad si se quiere, de verdad, responder a los intereses y necesidades de los estudiantes, es necesario un diagnóstico que permita conocer sus expectativas...Durante el tiempo de la realización de las actividades pedagógicas es importante que se esté evaluando para que el estudiante interiorice y perciba lo que está pasando en el proceso impulsado, (Estévez, 1997, p. 31b)

Asimismo, según (Estévez, 1997c) la metodología:

Es entendida como la forma o manera de afrontar la acción educativa, posee gran importancia en la pedagogía actual ya que de ella depende gran parte de la eficacia o fracaso del proceso de aprender implementado en el aula.

de enseñanza- aprendizaje, es decir, de reconocimiento de los cambios que se han de introducir progresivamente en este proceso para que todos los alumnos aprendan de forma significativa (Jorba y Sanmartí, 2009).

Sin duda, la evaluación es una estrategia para obtener y analizar sistemáticamente la información recopilada. En palabras de Hernández et al. (2014) “las evaluaciones sobre tal desempeño deben basarse en criterios explícitos (interés por el progreso de los alumnos, conocimiento de los

Evaluar integral mente el proceso metodológico implica armonizar tres preguntas que se relacionan con él: qué se aprende o enseña; quién aprende y enseña y cómo se aprende o enseña. (p. 32)

En definitiva, es importante evaluar porque es la manera en como se demuestra que el proceso mismo implementado desde el aula es fundamental y se pueda mejorar la acción pedagógica con base en los resultados explicitados en el proceso de evaluación y valoración. Por otra parte, el docente debe dar espacio y tiempo para que el educando valore y aprecie la dinámica que a cada momento desarrolla. Sólo de esta forma considera de gran valía el trabajo pedagógico cotidiano adelantado mancomunadamente (Estévez, 1997d). Por lo tanto, la otra subcategoría planteada a continuación es basada en la evaluación de los aprendizajes.

Evaluación del aprendizaje que tiene que ver con los logros e indicadores o acciones propuestas

Sin lugar a dudas, el propósito de la evaluación del aprendizaje, de acuerdo con Mora (2011) “es valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades del programa; así como los efectos deseados y no deseados”. Por otra parte, evaluar es identificar y verificar los conocimientos, los objetivos, las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanza los procesos de aprendizaje y formación implementados... Es una reflexión que analiza las causas y factores que motivaron un desempeño, un rendimiento o una participación acertada o no,

temas que enseña, motivación excelente o deficiente. El propósito no es identificar a los que tuvieron éxito o para que los estudiantes se quienes perdieron o fracasaron, sino de orientar o reorientar el trabajo de unos y otro interesen por los contenidos, (Estévez, 1997e). claridad de sus explicaciones, Según el Ministerio de Educación Nacional (1996) : etcétera)".(p. 43)

Esto revela la concepción de los logros como aquello que se espera obtener durante el desarrollo de los procesos de formación del educando, es decir, algo previsto, esperado, buscado pues, hacia lo cual se orienta la acción pedagógica. En este sentido habría que darle a los logros el calificativo de esperados; no bastaría con decir solamente logros. (p. 11)

Asimismo el MEN (1996) explicó que:

Evaluar implica atribuir un sentido a los indicadores, interpretarlos. Interpretar un indicador es leer los comportamientos, las pistas, los rasgos, las evidencias, desde una concepción pedagógica, científica y desde la investigación académica que permitan entender que los estudiantes están en una determinada etapa del proceso. (p. 12)

Fuente: Concepciones retomadas de (Gvirtz y Palamidessi, 1998), (MEN 1996), (Jorba y Sanmartí, 2009), (R. Hernández et al., 2014), (Mokate, 2000, , Raths, citado en (Gvirtz y Palamidessi, 1998), (Estévez, 1997f), y (Mora, 2011) .

Análisis y resultados

En este apartado del artículo se establecen los análisis y resultados con base en los objetivos de la investigación, en primer lugar, se evidenciará el análisis de los niveles de lectura de los estudiantes mediados después de llevar a cabo el test diagnóstico. Estos resultados, sin duda, lograron que se diseñara e implementara la propuesta de intervención pedagógica, asimismo el análisis de la eficacia y de la efectividad de los recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión de textos literarios en los estudiantes de noveno grado. La planificación de la enseñanza y evaluación en el desarrollo de la comprensión de textos literarios implementando estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales están organizadas por unidades de análisis basadas en las categorías y en subcategorías específicas. De igual manera, este apartado está orientado al análisis y a los resultados de la revisión de los logros y acciones que corresponden a la comprensión de textos literarios, en relación a la implementación de las estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales. Evidentemente, todo esto cumple un propósito y es darle cumplimiento al objetivo general de la investigación: desarrollar la comprensión de textos literarios, mediante una propuesta pedagógica basada en estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales en los estudiantes de noveno grado jornada mañana de la I. E. Sagrado Corazón de Jesús del municipio de Aguachica –Cesar.

En las líneas siguientes se presentan los resultados y análisis de los datos según los objetivos específicos de la investigación, evidenciando la información del test diagnóstico, el diseño de la propuesta por medio de objetos virtuales de aprendizaje, selección y análisis de las actividades; posteriormente la triangulación de los resultados.

Presentación de resultados y análisis

Con base en el propósito de la investigación fue indispensable valorar las condiciones de entrada de los estudiantes de noveno grado de la I. E. Sagrado Corazón de Jesús de Aguachica - Cesar, por lo cual se implementó un test diagnóstico con preguntas que giraron en torno a los niveles de comprensión de textos literarios a desarrollar en la investigación, tales como el nivel literal, nivel inferencial y el nivel crítico. A partir de lo anterior se realizó el diseño y ejecución de los tres objetos virtuales de aprendizaje “Estrategia de lectura según Isabel Solé” con 4 actividades, “Estrategia de lectura según Van Dijk” con 4 actividades y “Las seis lecturas de Miguel de Zubiría” con 4 actividades, lo cual dio un total de 12 intervenciones pedagógicas, en el cierre de la propuesta pedagógica se aplicó un postest para determinar las condiciones de salida de los

estudiantes participantes. A continuación, se presentan los resultados por nivel de lectura y su respectivo análisis, asimismo el contraste entre el pretest con el posttest para visualizar avances o retrocesos de los resultados estadísticos.

Nivel literal

En el test diagnóstico se pudo determinar que en el nivel literal de la comprensión de textos literarios, se encuentran en promedio el 65,83% de los estudiantes, siendo el 100% los 30 estudiantes intervenidos. En otras palabras, 65,83% de los estudiantes reconocen y recuerdan la información contenida en los textos. Por tanto, se determinó que es un nivel muy bajo de comprensión, aunque se evidenció que es el nivel de mayor porcentaje, es decir, es el nivel en el que mayor cantidad de estudiantes tienen desarrollado, entre los tres niveles de comprensión de textos literarios tomados aquí para el análisis. En términos específicos pueden hacerse las siguientes afirmaciones de los contenidos de cada pregunta del test que medían los niveles. Por ejemplo; en este nivel: 18 estudiantes recuperan información explícita en el contenido del texto. 19 reconocen y caracterizan la situación de comunicación que subyace en un texto. 21 dan cuenta de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 21 recuperan información explícita en el contenido del texto.

Nivel inferencial

De acuerdo al desarrollo del test diagnóstico, 50,83% de la cantidad de estudiantes que presentaron la prueba establecen relaciones y asociaciones entre los significados: construye relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación (Aragón, 2010, p. 40h).

En este sentido, se puede afirmar que 20 estudiantes de los 30 reconocen elementos implícitos de la situación comunicativa del texto. 11 recuperan información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos. 17 recuperan información implícita en el contenido del texto. 13 reconocen y caracterizan las situaciones de comunicación que subyacen en un texto.

Nivel crítico

En el test diagnóstico se evidenció que el 41,67% de los 30 estudiantes que presentaron la prueba aplican lo leído y realizan hipótesis como producto de la comprensión, en otras palabras, logran realizar una lectura extrapolar. Evidentemente, se pudo afirmar que este nivel de lectura en los estudiantes que presentaron el test, lo tienen desarrollado la minoría.

Conforme a los datos que arrojó el test diagnóstico basados en cada pregunta realizada se pudo afirmar que 13 estudiantes relacionan los textos y movilizan saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos. 19 reconocen estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee. 12 dan cuenta del uso y la función que cumplen algunas marcas textuales en la configuración del sentido. 6 recuperan información implícita en el contenido del texto.

En términos generales se concluye que fue necesario fortalecer cada uno de los niveles de comprensión de textos literarios descritos para demostrar todos los indicadores de avances o retrocesos correspondientes a sus edades y grado de escolaridad.

Después de valorar las condiciones de entrada de los educandos por medio del test diagnóstico, se diseñó la propuesta de intervención pedagógica basada en estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales que permitieran el desarrollo de la comprensión de textos literarios en los estudiantes de noveno grado. Por tanto, se plantearon tres objetos virtuales de aprendizaje, con un total de 12 actividades. Las temáticas de los objetos virtuales de aprendizaje giraron en torno al plan de área del grado noveno en el factor de comprensión e interpretación de textos contemplado en los estándares básicos de competencias y que la I. E. Sagrado Corazón de Jesús tiene como referente para la elaboración de estos.

El primer objeto virtual de aprendizaje se denominó “Estrategia de lectura de Isabel Solé”, el cual tenía como propósito promover la participación de los estudiantes en acciones que contribuyeran a la motivación de la lectura voluntaria, a la participación y habilidades en el manejo de las TIC a través de recursos digitales. La propuesta inició con la lectura y conocimiento de la estrategia de lectura de Isabel Solé “El antes, durante y después de la lectura”, el cual tenía la intención de desglosar 4 actividades que incentivarán la disposición para leer textos literarios, asimismo disfrutaran con narraciones, poemas y canciones.

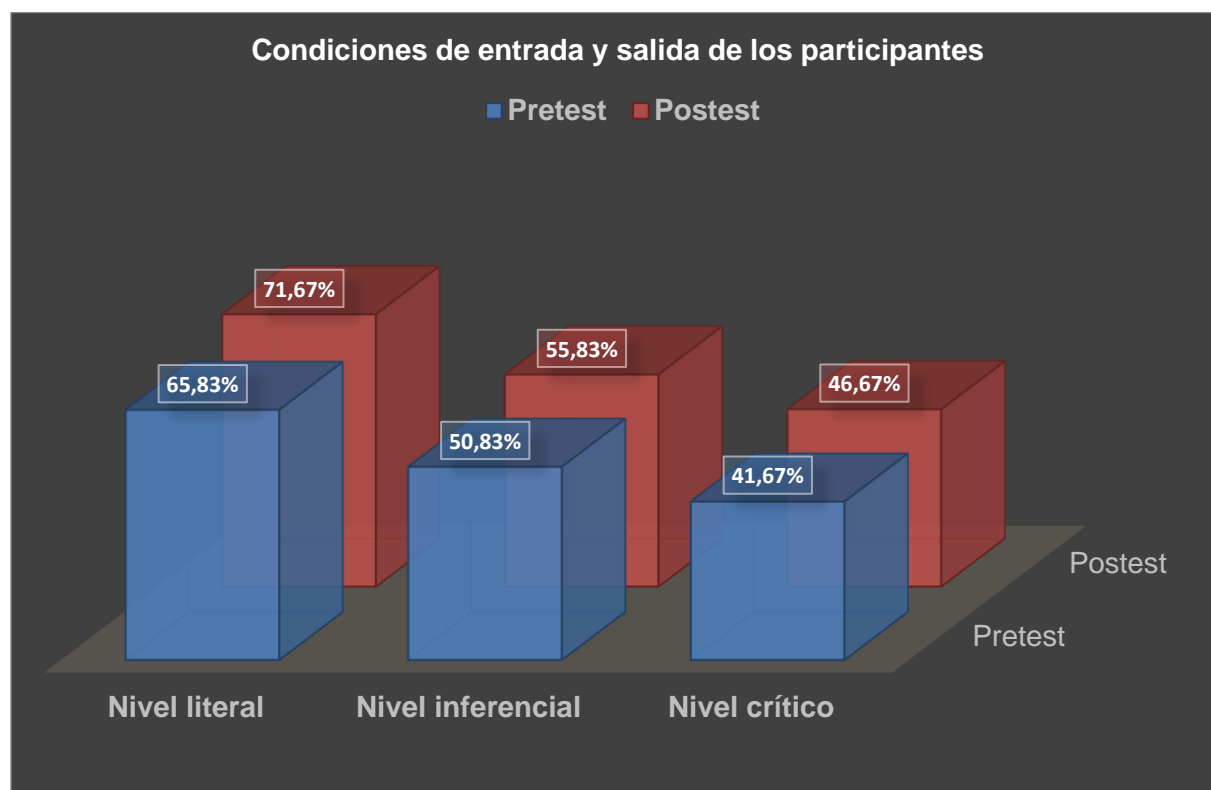
El segundo objeto virtual de aprendizaje “Estrategia de lectura según Van Dijk” fue constituido por 4 actividades que fueron desencadenadas con el conocimiento teórico e instrucciones que constituyen la estrategia. Estas actividades se plantearon con el fin de reconocer y comprender las características, el sentido global y local de los textos literarios, a través de recursos digitales. Por último, se propuso el tercer objeto virtual de aprendizaje: “Las seis lecturas de Miguel de Zubiría” con el objetivo de reconocer un paso a paso a la hora de enfrentarse a un texto literario y en la extracción de su contenido por medio de recursos digitales, promoviendo la tecnología. El

objeto virtual de aprendizaje inició con la fundamentación conceptual y teórica de la estrategia de lectura propuesta por Miguel de Zubiría, introdujo 4 actividades que trataron diversos textos literarios, tales como: narraciones, imágenes, poemas y canciones.

Durante la etapa de ejecución, se implementaron las actividades pedagógicas propuestas en los objetos virtuales de aprendizaje descritos anteriormente. Estas actividades se aplicaron con el fin de favorecer la competencia comunicativa (proceso lector) de los estudiantes de noveno grado por medio de la implementación de estrategias de lectura en recursos digitales.

Finalizadas las intervenciones pedagógicas correspondientes a los tres objetos virtuales de aprendizaje, se diseñó la tabla en la que se evidencia la eficacia y selección de las actividades implementadas, asimismo, en esta misma se elaboró una casilla donde se indican las observaciones generales de efectividad y mejoramiento (estas se encuentran en el informe completo).

Contraste pretest con el postest



Gráfica 1 Contraste de los datos de análisis entre el pretest y postest aplicados a los participantes de la investigación.

Sin lugar a dudas, esta investigación logró avances en cada uno de los niveles de comprensión de textos literarios. Analizando la gráfica se puede determinar que en el nivel literal 5,84% de los

estudiantes alcanzaron este nivel debido a las intervenciones pedagógicas propuestas aquí, un 5% el nivel inferencial y un 5% en el crítico.

En cumplimiento con el segundo objetivo específico que trata de: construir una propuesta de intervención pedagógica, basada en recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura que mejoren la comprensión de textos literarios. Se utilizó la plataforma Moodle local debido a que la I. E. no tuvo conectividad a internet durante la implementación de la propuesta pedagógica. Se diseñaron las actividades con los recursos interactivos que facilitó la plataforma. Por lo tanto, se elaboró un video tutorial con el fin de evidenciar los recursos virtuales diseñados. (Ver video <https://youtu.be/pxrJvJSa4ok>).

Conclusiones y recomendaciones

En este apartado del artículo se establecen las conclusiones de la investigación, las cuales provienen de los análisis y resultados descritos anteriormente. Después de las conclusiones, se presentan las recomendaciones referentes a la propuesta de intervención pedagógica basada en recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura para el desarrollo de la comprensión de textos literarios.

Conclusiones

Sin lugar duda, durante todo el proceso y después de finalizadas las intervenciones pedagógicas, los estudiantes se mostraron más críticos, infiriendo coherentemente ante los diferentes textos literarios visualizados en sus redes sociales, en los diferentes canales de televisión, hasta en textos encontrados en libros, de igual manera tienen mayor habilidad al identificar y caracterizar rasgos literales de cualquier tipo de textos y se mostraron con mayores capacidades a la hora de argumentar y a la proposición de diferentes perspectivas.

Por otra parte, cabe resaltar que los estudiantes también evidenciaron avances en otras áreas del saber cómo en las ciencias sociales, puesto que en las diferentes actividades establecidas en las respectivas fechas especiales alusivas al bicentenario, día de la raza, entre otras actividades se mostraron con mayor motivación al participar en obras de teatro, declamaciones de poemas, hasta realizaciones de videos con contenidos literarios, haciendo uso de la argumentación. Asimismo, los docentes de las otras asignaturas manifestaron que los estudiantes habían mejorado en la comprensión de diferentes textos y actividades que se utilizan en sus clases. De acuerdo con Cassany (2012c) los estudiantes de ahora prefieren leer en pantalla y digitar porque

les genera más placer y motivación, creen que están conectados con todo el mundo y hacen parte de medio.

Los estudiantes participantes en la investigación utilizan el acceso a internet una gran parte de su tiempo al entretenimiento como es escuchar música, juegos en línea y estar inmerso en las redes sociales, sin embargo, algunos utilizaban el acceso para hacer consultas de palabras desconocidas e investigar más del tema del cual hacía parte el recurso digital en desarrollo.

Atendiendo al primer objetivo específico correspondiente a la identificación de las condiciones de entrada de los estudiantes de noveno en la comprensión de textos literarios, se concluye que, a pesar de que, en los años escolares anteriores de los estudiantes intervenidos, en el desarrollo cognitivo, los docentes independientemente del área del conocimiento que orientan contribuyen al desarrollo del nivel literal de comprensión lectora. Sin embargo, los estudiantes presentan dificultades en este nivel que carece de complejidad, en consecuencia, los niveles inferencial y crítico e intertextual son más difíciles de lograr comprender, por eso los resultados evidenciados son de mayor negatividad.

Sin embargo, el éxito en los procesos de cada nivel de comprensión, depende de la disposición y motivación del estudiante y la manera como el docente adecúe el quehacer pedagógico a las necesidades de los mismos. De esta forma, el compromiso es diseñar estrategias que fortalezcan y contribuyan al desarrollo de la comprensión de textos literarios, asimismo que estos adquieran herramientas y la capacidad de afianzarse a un entorno cada día más digital.

De acuerdo con el segundo objetivo específico referente a la construcción de la propuesta de intervención pedagógica basada en recurso digitales con contenidos literarios aplicándoles estrategias de lectura, se concluye que la intervención pedagógica por objetos virtuales de aprendizaje potencia el proceso pedagógico, genera motivación al auto aprendizaje, a leer en pantalla y la realización de actividades de manera individual, grupal y participativa. Es así como se es coherente con lo expresado por Cabrera, Sánchez y Rojas (2016) quienes afirman que una forma de obtener una combinación eficaz del contexto educativo, tecnológico y motivacional es la utilización de objetos de aprendizaje (OA) u objetos virtuales de aprendizaje (OVA) que ayudan a promover el autoestudio, el aprendizaje en línea y el virtual, con ayuda de las TIC. Asimismo estos autores afirman que “el trabajo en el aula o fuera de ella con OVA propician el aprendizaje colaborativo: Al estar disponible el mismo recurso para todos, propicia el intercambio de ideas y el trabajo en equipo. El estudiante aprende a su propio ritmo”. (p. 5)

Por lo tanto, el trabajo por OVA no solo responde a las necesidades del contexto por su flexibilidad sino que también crea nuevos ambientes de aprendizaje, genera la participación y despierta el interés por reconocer su entorno, atender a situaciones y pueden ser reutilizables con otros participantes en otros contextos. Además en palabras de (Callejas, Hernández, y Pinzon, 2011) afirman que: “el aprendizaje de un estudiante no depende de la modalidad educativa en que se encuentre, sino de cómo se le presentan los contenidos temáticos, de las actividades que refuerzan su aprendizaje y de la coherencia que exista entre el material con sus necesidades y objetivos educativos”. (p. 186)

Evidentemente, una característica importante que contribuyen los OVA al quehacer pedagógico, es el uso de tecnología, teniendo en cuenta que genera un puente entre el proceso de enseñanza y aprendizaje, igualmente despierta interés en la participación y genera atención en la acepción y producción del conocimiento.

Por otra parte, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa (proceso lector), puesto que, por medio de la lectura y visualización en pantalla y la necesidad del estudiante por manipular y explorar los elementos que contienen los recursos digitales, se promueve la inferencia, la identificación, el análisis, la proposición, la comprensión e interpretación de su realidad. Por lo tanto, se concluye que el uso de las TIC es fundamental en la planificación del quehacer pedagógico, en el fortalecimiento de competencias, en consecuencia, en el desarrollo de los niveles de comprensión de textos literarios de los estudiantes.

De igual manera, se concluye que para la construcción de la propuesta de intervención pedagógica es importante identificar las características de los estudiantes según su grado de escolaridad con el fin de tener coherencia, eficacia y pertinencia en la formulación de los logros y los indicadores o acciones. De igual manera, se requiere que el proceso sea claro, preciso y conciso con las estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales para que cumplan con el desarrollo de la comprensión de textos literarios, de acuerdo a las condiciones de entrada y al proceso llevado a cabo con los educandos.

Por otra parte, con base en la implementación de estrategias de lectura aplicadas a recursos digitales, se afirma que son fundamentales estas herramientas pedagógicas para lograr buenos resultados en la educación, puesto que además de desarrollar la comprensión de textos contribuye al fortalecimiento de otras habilidades comunicativas más generales como la expresión oral y escrita, igualmente, la atención, participación, creatividad, escucha y respeto en los espacios y momentos de participación logrando una buena actitud por su motivación a utilizar la tecnología. Por lo tanto, utilizar recursos digitales

aplicándoles estrategias de lectura en las actividades para reforzar contenidos. Al respecto se confirmó lo establecido por Marqués como se citó en (Cacheiro, 2012) donde propone lo siguiente sobre las TIC:

Los medios didácticos cumplen, entre otras, las siguientes funciones: 1. Motivar, despertar y mantener el interés; 2. Proporcionar información; 3. Guiar los aprendizajes de los estudiantes: organizar la información, relacionar conocimientos, crear nuevos conocimientos y aplicarlos, etc.; 4. Evaluar conocimientos y habilidades; 5. Proporcionar simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación; 6. Proporcionar entornos para la expresión. (p. 71)

Asimismo, la evaluación de los aprendizajes por TIC genera seguimiento continuo y la comprobación de la eficacia de los logros y acciones.

Sin embargo, la efectividad de los recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura dependerá de la planificación y la orientación pertinente del docente, es decir, el educador deberá saber escoger el recurso digital adecuado y saber de qué trata la estrategia de lectura para dirigirla correctamente; a su vez, de organizar la estructuración de la actividad, controlar el tiempo, adecuar las preguntas según su complejidad para estudiantes según su grado de escolaridad, asimismo, según los logros y acciones, sobre todo las participaciones de los educandos según sus perspectivas.

De acuerdo con el último objetivo específico del proyecto de investigación sobre la evaluación de las actividades de la intervención pedagógica, determinando la eficiencia, la eficacia y la efectividad de los recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura, se concluye que, por medio del análisis basado en las categorías y subcategorías establecidas en el proyecto, se hizo la respectiva valoración por actividad aplicada, atendiendo a la estructura, al tiempo de aplicación y a la coherencia y cumplimiento de los logros y acciones. Por consiguiente, se determinó que lo anterior dicho fue fundamental para seleccionar las actividades eficaces en el desarrollo de la comprensión de textos literarios en estudiantes de noveno grado.

Por otra parte, mediante la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica y la elaboración de las actividades reforzadas con un curso en la plataforma Moodle para desarrollar la comprensión de textos literarios, se generó como impacto del proyecto, en gran medida en que los estudiantes de otros grados querían que se les aplicara el curso o que se les realizara actividades por medio de las TIC en áreas como lenguaje, sociales, matemáticas, ciencias naturales, entre otras. En consecuencia, los recursos digitales que conforman un curso en la plataforma Moodle fue buena estrategia para socializar con los docentes, porque comenzaron a planificar sus actividades de intervención en el aula con diferentes recursos digitales viendo que esto generaba motivación y atención de los estudiantes en el aula.

En definitiva, mediante el diseño de investigación acción, a través de sus fases se potencializó la práctica pedagógica del docente investigador, partiendo de la reflexión sobre la importancia de las TIC en la

enseñanza que genera motivación y atención en el educando de estas generaciones, asimismo en sus condiciones de desarrollo de la comprensión de textos literarios en estudiantes de grado noveno de escolaridad. En segundo lugar, la planificación y ejecución de actividades que contribuyeran al desarrollo de la comprensión de textos literarios mediante el uso de recursos digitales aplicándoles diferentes estrategias de lectura. Finalmente, la observación permanente de los avances y retroceso, particularidades de las dificultades y de los logros que se presentaron en todo el proceso, para determinar resultados pertinentes y continuar mejorando el quehacer pedagógico.

Recomendaciones

Se recomienda que la planificación, la selección de los recursos digitales en la elaboración de las actividades para la intervención pedagógica sea coherente y tenga el grado de complejidad a sus conocimientos y capacidades en el grado y edades en el que se encuentren los estudiantes, para cumplir con los logros y acciones propuestas y el efecto deseado en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje. Es decir, que las actividades no sean muy evidentes pero que tampoco sean tan complejas.

En cuanto al diseño de la intervención pedagógica se recomienda a los docentes de diferentes áreas del saber sobre la importancia de trabajar con recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura, puesto que el uso de estas herramientas generan motivación y atención en el estudiante, siendo estos elementos fundamentales para cumplir con el objetivo general propuesto. Sabiendo que cada día el mundo es más globalizado y se requieren competencias en tecnologías para encajar en la sociedad del siglo XXI, esto quiere decir que la utilización de estas herramientas genera en los estudiantes manipulación con las TIC. La propuesta de intervención pedagógica basada en recursos digitales aplicándoles estrategias de lectura, tuvo gran importancia en el proceso de la enseñanza - aprendizaje de los educandos de noveno grado y en los cambios de planeación en las actividades por parte del docente investigador. Por consiguiente se recomienda tener presente el curso titulado “Comprensión de textos literarios” en la plataforma Moodle local de la institución, como herramienta ilustrativa al momento de construir e implementar las actividades con recursos digitales, para que puedan tener apoyo y una guía para sus diseños.

Referencias

- Álvarez, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educación Siglo XXI*, (24), 17–34. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/download/151/134/>
- Anaya De La Ossa, C., Gamarra Fuentes, L. M., & Pantoja Hernández, S. S. (2015). *Teoría de las seis lecturas, como estrategia para potenciar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto (4º) básica primaria de la institución educativa técnico industrial Antonio prieto sede: Santa María* (Doctoral dissertation).
- Arias, M. G. I. (2011). Estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia en el desarrollo de la lectura de alumnos del vy vi ciclos de educacion basica regular. *Investigación educacional*, 15(28), 57-73.
- Aragón, G. A. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo* (Secretaría). Bogotá D. C.: Kimpres Ltda. Recuperado de <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/001/1172/1/referenteslenguajeciclo1.pdf>
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2016). La educación lectora, literaria y el libro en la era digital. *Revista Chilena de Literatura*, (94), 147–171. <https://doi.org/10.2307/90000057>
- Bidiña, A., Gallo, F., Lacalle, J., y Toledo, V. (2018). La mediación de las TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. *Rihumso*, (13), 115–134. Recuperado de <http://rihumso.unlam.edu.ar/index.php/humanidades/article/view/132/pdf>
- Benítez Lima, M. G., Barajas Villarruel, J. I., Uresti, H., & Nallehly, I. (2014). Efecto de la aplicación de una estrategia de comprensión de lectura en un entorno virtual. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 71-87.
- Bedoya Rodríguez, G. P., Sánchez Castellanos, C. J., & Sánchez Rivera, S. L. (2017). *Estrategias didácticas para mejorar la escritura de textos argumentativos en los estudiantes de grado noveno en el Colegio Luigi Pirandello de Bogotá* (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios)

- Cabero, J., y Marín, V. (2017). La educación formal de los formadores de la era digital - los educadores del siglo XXI. *Notandum*, 29–42. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.4>
- Cabrera, J., Sánchez, I., y Rojas, F. (2016). Uso de objetos virtuales de aprendizaje OVAS como estrategia de enseñanza – aprendizaje inclusivo y complementario a los cursos teóricos – prácticos. Una experiencia con estudiantes del curso física de ondas. *Revista Educación En Ingeniería*, 11(22), 4–12. <https://doi.org/10.26507/REI.V11N22.602>
- Cacheiro, M. (2012). Recursos educativos TIC de información, colaboración y aprendizaje. *Pixel - Bit. Revista de Medios y Educación*, 71(39), 69–81. <https://doi.org/10.3402/ijch.v71i0.19265>
- Callejas, M., Hernández, E., y Pinzon, J. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176–189. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v7n1/v7n1a12.pdf>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Ecuativa*, 8(17), 129–142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001708.pdf>
- Cassany, D. (2012). *En_línea -Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, M. R. L. (2010). Intervención educativa en un caso real de problemas de comprensión lectora. *Hekademos: revista educativa digital*, (6), 27–48
- Correa, J. M., y Martínez, A. (2010). ¿Qué hacen las escuelas innovadoras con la tecnología?: Las TIC al servicio de la escuela y la comunidad en el colegio Amara Berri. *Revista Electrónica Teoría de La Educación: Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 11(1), 230–261. Recuperado de http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5841/5867
- Clavijo, J., Maldonado, A., & Sanjuanelo, M. (2011). Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2), 26–36. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4495483%5Cnfiles/60/4495483.pdf>
- De Pro, A. (1999). Planificación de unidades didácticas de los profesores: Análisis de tipos de actividades de enseñanza. *Enseñanza de Las Ciencias*, 17(3), 411–429. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21594/21428>
- Delgado, V., y Cantú, M. (2016). Saberes Informáticos E Informativos En Un Grupo De Docentes De Secundaria Una Institución Pública En Colombia. *Eduotec. Revista Electrónica*

- de Tecnología Educativa*, (56), 1–18. Recuperado de https://www.google.com/search?rlz=1C1SQJL_esCO780CO780ysxsrf=ACYBGNQa1V2BZX3xOFsU2YOoiApmC4_VLA:1575219606102yq=SABERES+INFORMÁTICAS+E+INFORMACIONALES+EN+UN+GRUPO+DE+DOCENTES+DE+SECUNDARIA+UNA+INSTITUCIÓN+PÚBLICA+EN+COLOMBIA&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjgcKo
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... Nanzhao, Z. (1994). *La educación encierra un tesoro* (UNESCO). UNESCO (Vol. 53). París, Francia: Santillana. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Estévez, C. (1997). *Evaluación Integral por Procesos*. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, M. H. G., Villamil, N. Y. Z., & Rodríguez, C. A. M. (2019). La macroestructura semántica como estrategia didáctica en la comprensión de textos expositivos. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (22), 315-334
- González, H. (2018). Antes, durante y después de la lectura
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los Niveles De Compresión Lectora: Hacia Una Enunciación Investigativa Y Reflexiva Para Mejorar La Comprensión Lectora En Estudiantes Universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 13. <https://doi.org/10.1108/01435121111187932>
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (primera ed). Argentina: Aique.
- Hernández, J. (2016). *Comprensión de textos narrativos mediante la implementación del recurso educativo abierto Biblioteca Digital Ciudad Seva a través de la plataforma digital Edmodo*. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/20434>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (S. Méndez y C. Mendoza, Eds.) (Sexta edic). México: El oso panda.com. Recuperado de www.elosopanda.com
- Hernández, O. (2016). Estrategia antes, durante y después de la lectura para lograr el aprendizaje significativo en el área de comunicación en los estudiantes del 2do grado, I: E. 82991, Hualgayoc, Cajamarca-2016
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa* (Primera ed). México: Fontamara.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/271504124_MANUAL_DE_INVESTIGACION_CUALITATIVA

- Jorba, J., y Sanmartí, N. (2009). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 20, 20–30. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CartillaB/6antologia/Referentes para la evaluaci#n/Sobre estrategias y herramientas para llevar a cabo evaluaci#n f/Jorba, Jaume y S. Neus.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación - acción* (Tercera ed). Barcelona, España: Graó, de IRIF, S.L.
- Lazaro, J., Gisbert, M., y Silva, J. (2018). Una Rubrica Para Evaluar La Competencia Digital Del Profesor Universitario En El Contexto Latinoamericano. *EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa.*, 0(63), 1–14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.63.1091>
- Leal, A. (2009). Estrategias de comprensión lectora y aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*.
- Leal, A. L., & DE APRENDIZAJE, D. I. F. I. C. U. L. T. A. D. E. S. (2010). Orientaciones para el desarrollo de estrategias de lectura. *Innovación y experiencias educativas*, (27).
- Manuel, J., y Calderón, S. (2016). Saber 9º Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2016.
- Martinez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27–39.
- Martínez, R., y Rodríguez, B. (2011). Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic. Una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en secundaria. *Escenarios*, 9, 18–25. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/1618/Estrategias de comprensión lectora mediadas por tic..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MEN, M. de E. N. de C. (2017). Guía de Orientación Saber 9º 2017, 59.
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Volver a Contenido serie lineamientos curriculares*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educacion Nacional de Colombia. (1998). Serie lineamientos curriculares Lengua castellana, 102.
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2008). *Plan Nacional de*

- TIC 2008-2019*. Bogotá. Recuperado de https://www.google.com/search?q=Plan+Nacional+de+Tecnologías+de+la+Información+y+las+Comunicaciones&rlz=1C1SQJL_esCO780CO780yoq=Plan+Nacional+de+Tecnologías+de+la+Información+y+las+Comunicaciones&qs=chrome..69i57j0l4.925j0j8ysourceid=c&hromeie=UTF-8
- Mokate, K. (2002). *Eficacia, Eficiencia, Equidad y Sostenibilidad: ¿Qué queremos decir?* Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de https://www.cepal.org/ilpes/noticias/paginas/9/37779/gover_2006_03_eficacia_eficiencia.pdf
- Montealegra, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243–255. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>
- Mora, A. I. (2011). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos Y Modelos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 4(2). Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>
- Moreira Mora, T. E. (2009). Factores endógenos y exógenos asociados al rendimiento en matemática: un análisis multinivel. *Revista Educación*, 33(2), 61–80. <https://doi.org/10.15517/revedu.v33i2.505>
- Muñoz-Muñoz, Á. E., & Ocaña-De-Castro, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (29), 223-244.
- Navarros Payares, C. M. (2010). *Implementación de un plan lector para los alumnos del grado tercero de educación básica primaria, basado en la teoría de las seis lecturas: validación desde un estudio de caso en la institución educativa jackeline Kennedy* (Doctoral dissertation, Universidad del Magdalena).
- OCDE. (2010). *Pisa 2009* (2010th ed.). *Gallium Nitride and Related Materials. First International Symposium/Gallium Nitride and Related Materials. First International Symposium*. Madrid.
- Pacheco López, J. H. (2017). Estrategias de enseñanza y hábitos de lectura en dos Instituciones Educativas de Bogotá.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadrenos SEK 2.O*, (M-24433–2010), 21.

<https://doi.org/http://hdl.handle.net/10230/21226>

- Promigas, F. (2005). *Gestión de aula Experiencias del proyecto de mejoramiento*. (P. Fundación, Ed.). Distrito de Barranquilla, Departamento del Atlántico: Odette Rumié. Recuperado de [file:///C:/Users/PROFE/Downloads/Dialnet-GestionDeAula-573457 \(1\).pdf](file:///C:/Users/PROFE/Downloads/Dialnet-GestionDeAula-573457%20(1).pdf)
- Quiroz Narváez, F. (2018). Aplicación De Las Estrategias Centradas En La Teoría De Las Seis Lecturas En La Comprensión Lectora De Textos Narrativos En El V Ciclo De La Institución Educativa N° 82102 De Granja Porcón-Cajamarca.
- Ramírez Restrepo, L. M. (2013). Desarrollo de habilidades lectoras con base en la teoría de las seis lecturas en estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales.
- Rojas Cetina, G., Vargas Arias, O., & Medina Peña, N. (2018). Comprensión lectora: un proceso permanente. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (19). Recuperado a partir de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/7780
- Rubén Darío González Ramírez. (2011). Impacto del uso de la pizarra digital interactiva en la enseñanza de la lectura en el grado primero en el Instituto Pedagógico “Arturo Ramírez Montúfar” de la Universidad Nacional de Colombia.
- Silva, L. S. L., Aristizabal, C. P. D., Deluque, G. L. C., & Parra, A. O. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares. *Psicología desde el Caribe*, 31(1), 39-58.
- Solé, I. (2010). *De la lectura al aprendizaje* (1st ed.). Editorial Graó. Recuperado de <http://runapacha.iespana.es/paginas/9lengua/pdf/lengua001.pdf>
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educacion, Extraordin*, 63–93. Recuperado de www.oei.es/.../claves_ensenanza_comprension_lectora_alonso_tapia.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso*. Siglo XXI.
- Van Dijk, T. (1995). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. *BELIAR (Boletín de Estudios Lingüísticos Argentinos)*, 2(6), 12-34.

.

.