

Transformación de la identidad docente en un contexto virtual para la enseñanza y aprendizaje de los procesos referidos a la comprensión de textos a través del modelo interactivo de María Eugenia Dubois.

Ana Milena Méndez Contreras



Universidad de Pamplona

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Práctica Profesional II – Básica Secundaria y Media

Pamplona, diciembre de 2020

Transformación de la identidad docente en un contexto virtual para la enseñanza y aprendizaje de los procesos referidos a la comprensión de textos a través del modelo interactivo de María Eugenia Dubois.

Ana Milena Méndez Contreras

C.C.1094284359

Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciado en Lengua Castellana y  
Comunicación

Ph.D Sonia Patricia Gómez Silva

Ph. D Jairo Samuel Becerra Riaño

Ph.D. Andre Runée Contreras Roa

Directores de Práctica

Universidad de Pamplona

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Práctica Profesional II – Básica Secundaria y Media

Pamplona, diciembre de 2020

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

---

---

**Firma del presidente del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

## **DEDICATORIA**

Este trabajo se lo dedico principalmente a Dios, pues fue quien me dio fortaleza y sabiduría para asumir con responsabilidad y dedicación esta profesión, asimismo, dedico este proyecto a mis padres, especialmente a mi madre María Inés Contreras Moncada, quien con su sacrificio constante me ayudó y me brindó la posibilidad de culminar mis estudios. Del mismo modo, a mi hermana María Fernanda Méndez Contreras y mis hermanos Felipe Benicio Méndez contreras, José García Contreras y Carlos Alberto García Contreras quienes estuvieron en constante apoyo. De igual forma, es grato dedicar todo esto a mis compañeras de estudio Gina Marcela Galvis Villamizar, Juliana del pilar Salcedo Reyes y Yenifer Lascano Naizzir, las cuales contribuyeron de manera significativa en mi formación docente. Por último, reflejo agradecimiento a Jorge Omar Acosta Soto, quien fue mi compañero, mi amigo y confidente en todo este proceso de aprendizaje.

## **AGRADECIMIENTO**

Evidencio agradecimiento a Dios por ser mi guía y mi protector, pues él me permitió que docentes capacitados como Jairo Samuel Becerra Sierra, Sonia Patricia Gómez y Andre Runée Contreras Roa, me formaran como docente de lengua castellana. De igual forma, agradezco a mis compañeros de estudio, quienes demostraron con sacrificio y dedicación el valor de la educación.

Sin más, este triunfo se lo dedico a mis padres, quienes con mucho esfuerzo me formaron en valores e hicieron que me convirtiera en una profesional integral, llena de sueños y de muchas más metas por lograr.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO UNO: PROBLEMA .....</b>	<b>11</b>
1.1 TÍTULO .....	11
1.2 DESCRIPCIÓN .....	11
1.3 ENUNCIACIÓN, DISCUSIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	14
1.4 OBJETIVOS GENERAL / ESPECÍFICOS .....	15
1.4.1 Objetivo general.....	15
1.4.2 Objetivos específicos .....	15
1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPACTO.....	15
<b>CAPÍTULO DOS: MARCO DE REFERENCIA .....</b>	<b>18</b>
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	18
2.1.2 Antecedentes nacionales .....	21
2.1.3 Antecedentes regionales.....	24
2.2 BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
2.2.1 TEORÍA DE AUTORES-ENFOQUES DEL ÁREA HLC .....	25
2.3 CONCEPTOS BÁSICOS .....	31
2.3.1 TEORÍA BASE PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	31

2.3.2. CONTENIDOS DE EJE DESARROLLO DE COMPETENCIAS;**Error! Marcador no definido.**

<b>CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>42</b>
3.1 TIPO DE LA INVESTIGACIÓN .....	42
3.1.1 Paradigma cualitativo.....	42
3.1.2. Enfoque hermenéutico -interpretativo .....	43
3.1.3. Método de investigación acción.....	43
3.2 MARCO CONTEXTUAL Y POBLACIÓN OBJETO .....	44
3.2.1 Marco contextual .....	44
3.2.2 Población objeto.....	45
3.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
3.3.1 Primera etapa: Diagnóstico .....	45
3.3.2 Segunda etapa: documentación.....	46
3.3.3 Tercera etapa: diseño de la propuesta pedagógica. ....	47
3.3.4 Cuarta etapa: Intervención en la enseñanza -aprendizaje- Ejecución de la propuesta. ....	47
3.3.5 Quinta etapa: recolección de datos .....	48
3.3.6 Sexta etapa: Organización y análisis de los datos, resultados y hallazgos y discusión .....	50
3.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	52
3.4.1 Técnicas de la investigación .....	52
3.4.2 Instrumentos de la investigación.....	53

<b>CAPÍTULO CUATRO: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y HALLAZGOS, DISCUSIÓN</b> .....	<b>54</b>
4.1 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	54
4.2 PROCESO DE ANÁLISIS .....	55
4.3 RESULTADOS, HALLAZGOS: DISCUSIÓN- TRIANGULACIÓN.....	55
4.4 DISCUSIÓN-TRIANGULACIÓN.....	64
CONCLUSIONES .....	70
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS .....	72
ANEXOS .....	86

#### TABLA DE ANEXOS

ANEXOS DE CAPÍTULO UNO.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo N°01- Informe etapa uno de práctica docente.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo N°02 - Cuestionario observación institucional y diagnóstica -	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo N°03- Diagnóstico de área HLC .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo N°04- Plan de mejoramiento .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
Anexo N°05 - Diario de campo .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
ANEXOS DE CAPÍTULO DOS .....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>



Anexo N°07- Informe etapa dos de práctica docente - propuesta pedagógica .....**¡Error!**

**Marcador no definido.**

Anexo N°08- Plan de unidad proyecto de período grado 7°-03 básica secundaria .....**¡Error!**

**Marcador no definido.**

Anexo N°09- Plan de unidad proyecto de período grado 10°-01 y 02 de educación media  
..... **¡Error! Marcador no definido.**

ANEXOS DEL CAPÍTULO TRES ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°10 -Informe de etapa tres práctica pedagógica-ejecución de la propuesta pedagógica  
..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°11 Modelo didáctico para plan de clases en secuencia y ambientes de aprendizaje  
programados- diseño de talleres guías, u otras secuencias según un modelo. ....**¡Error!**

**Marcador no definido.**

Modelo didáctico ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Secuencias didácticas..... **¡Error! Marcador no definido.**

Foros ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Diseño de talleres..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°12- Cartilla didáctica..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°13- Portafolio evidencias de productos didácticos de grados;**¡Error! Marcador no  
definido.**

ANEXOS DEL CAPÍTULO CUATRO ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°14 Tabla N°1 Transcripción de la entrevista ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°15 Tabla N°2 Niveles 1-2-3 de análisis de las respuestas de entrevista .....**¡Error!**

**Marcador no definido.**

Análisis de las respuestas de estudiantes ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Análisis de las respuestas docente formadora..... **¡Error! Marcador no definido.**

Análisis de las respuestas docente practicante..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°16 Tabla de resultados y hallazgos de macro categorías-categorías-subcategorías

..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°17 Ponencia..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°18 Power point de la sustentación ..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N°19 Link de audiovídeo de sustentación..... **¡Error! Marcador no definido.**

Anexo N° 20 Constancia cumplimiento práctica..... **¡Error! Marcador no definido.**

## PRESENTACIÓN

El presente proyecto propicia una exploración de los procesos relacionados con la comprensión de textos a través de la modalidad virtual en un contexto educativo con los estudiantes de séptimo 03 y décimo 01y 02 pertenecientes a la institución educativa Bethlemitas Brighton del municipio de Pamplona, Norte de Santander, con el propósito de mejorar en los educandos los procesos referidos a la comprensión textual a partir del modelo interactivo de lectura propuesto por María Eugenia Dubois, teniendo en cuenta las TIC como soporte pedagógico y didáctico. Teniendo en cuenta esto, se realizaron actividades encaminadas al fortalecimiento de la comprensión textual a partir de la

creación de una propuesta pedagógica, la cual permitió la adaptación del modelo didáctico y la inclusión de la unidad del cuarto periodo, en la que se integraron diversas estrategias que permitieron a los educandos interactuar de manera didáctica con los textos a través de la plataformas y guías digitales. Todo esto fue posible a través de la intervención clase por clase de la docente en formación, en la que permitió que los estudiantes interactuar de manera autónoma con los textos entregados. De acuerdo con esto, se pudo diseñar y escoger los instrumentos y acciones apropiadas para estudiar y analizar los resultados obtenidos del proceso de práctica, llevado a cabo desde la virtualidad.

## **CAPÍTULO UNO: PROBLEMA**

### **1.1 TÍTULO**

Transformación de la identidad docente en un contexto virtual para la enseñanza y aprendizaje de los procesos referidos a la comprensión de textos a través del modelo interactivo de María Eugenia Dubois.

### **1.2 DESCRIPCIÓN**

En la actualidad la educación ha venido innovando y creando estrategias para propiciar una formación de calidad, en la que los docentes formadores en el aula y los educandos, experimenten nuevas formas de enseñar y aprender. Una de esas maneras se relaciona con la implementación de las TIC como herramienta didáctica en el ambiente pedagógico.

Sin más, la presente investigación se enfoca en demostrar la transformación que el docente de lengua castellana evidencia al encontrarse con problemas de comprensión de textos en un contexto virtual. Mencionada deficiencia se evidenció a través de la observación institucional y diagnóstica,

realizada en los estudiantes de 7° 03, 10° 01 Y 10° 02 y la institución educativa Bethlemitas Brighton.

En este diagnóstico se pudo identificar aspectos relacionadas con la parte institucional como: los datos generales del colegio, las políticas educativas empleadas para la modalidad virtual, la inclusión de actividades intrainstitucionales entre otros aspectos. Del mismo modo, se evidenció las plataformas empleadas por el centro educativo para llevar los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre los cuales se resalta la plataforma lectópolis, webcolegios, zoom, WhatsApp y el correo electrónico. Asimismo, se reconoció el rol del docente formador en el aula, a partir de la adaptación metodológica del modelo didáctico apoyado por las TIC.

De igual forma se determinan las condiciones de medios alternos y del dispositivo mediación virtual- alternativos, en los que se evidencia como el centro educativo genera alternativas para los estudiantes que no tienen acceso a internet, dejando las guías en la papelería Multitrabajos. Además, se registra las interacciones de población objeto y comunidad educativa con los medios digitales y las estrategias empleadas por la docente formadora. Igualmente se abarcan los recursos bibliográficos y otras fuentes de consulta que llevan al educando a explorar los aspectos concernientes a la lengua castellana desde la virtualidad.

Cabe resaltar que, para esto se tuvo como soporte el diario de campo, con el que se realiza el registro de la observación de los entornos educativos y de los procesos dentro del aula virtual identificando que los estudiantes presentan falencias en los aspectos referidos a la comprensión de textos.

Esta necesidad identificada desde la virtualidad, es generada por la falta de conocimientos previos, dominio de la decodificación, carencia de vocabulario y desinterés por la lectura por parte

de los estudiantes, lo cual se ha reflejado al momento en el que desarrollan actividades básicas, prácticas y de aplicación con textos leídos.

Lo que ha llevado a pensar que el proceso de comprensión textual no solo implica poner en acción varios procesos cognitivos que permitan entender el sentido de las palabras, oraciones y párrafos, sino un conjunto estructurado de elementos que le dan coherencia al texto.

Así como lo expone García al mencionar que:

“Cuando leemos un texto a fin de comprender lo que está escrito, nuestra mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de operaciones o procesos mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios, pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva. Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además, el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos)”. (1993, p.87)

En otras palabras, el autor quiere expresar que la comprensión de textos implica procesar correctamente el contenido del escrito, con el fin de entender el sentido global que tienen las palabras, las imágenes, los signos y todos los elementos presentes al momento de realizar la lectura. Del mismo modo, García considera relevante que el lector posea pre-saberes con base en la lectura que está realizando, ya que permite asociar el contenido del texto con conocimientos que ya posee.

Teniendo presente estos aspectos, comprender el sentido y la intención que posee un texto; es una tarea que se debe realizar en conjunto, evitando excluir elementos relevantes de la lectura.

Considerando todo lo que implica la comprensión textual, resulta necesario mencionar la influencia que tiene la familia en el proceso lector; identificando esta como un agente directo en el ambiente virtual, puesto que actualmente se está llevando a cabo las clases desde casa con ayuda de las TIC. De acuerdo con lo dicho, se considera que:

“El ambiente del hogar puede contribuir de diversas formas en las habilidades lectoras; por un lado, puede proporcionar oportunidades de interacción con la literatura a través de libros disponibles o del modelo que constituyen los padres, o de actividades de lectura realizadas conjuntamente, estas interacciones entre padres e hijos pueden estimular habilidades de lenguaje oral que son importantes para el desarrollo de la comprensión lectora”. (Anderson y Stokes, 1984; Purcell-Gates, 1996) citado por (Carpio, Cruz, & Mariscal, 2012)

Es decir, la familia se convierte en un agente de intervención en el proceso de comprensión textual al momento en el que crea espacios de lectura con sus hijos; en los que motiva al estudiante a leer y a crear vínculos amenos con el texto que está leyendo.

Es así, como los familiares pueden propiciar el gusto y el hábito lector en los estudiantes desde casa, llegando a convertirse en uno de los principales que propicien el desarrollo de la comprensión textual. Cabe resaltar que, aquellos educandos que no han recibido apoyo en el hogar, probablemente tengan dificultad al momento de entender el sentido global del texto.

### **1.3 ENUNCIACIÓN, DISCUSIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **Pregunta general**

¿Cómo el docente de lengua castellana transforma su identidad docente para el mejoramiento de los procesos referidos a la comprensión de textos desde un contexto virtual, aplicando el modelo

interactivo de María Eugenia Dubois en los estudiantes del grado séptimo 03 y décimo 01 y 02 de la Institución educativa Bethlemitas Brighton?

### **Preguntas específicas**

- ✓ ¿Cuál es el nivel de lectura con el que cuentan los estudiantes de 7°-03 y 10°-01 y 02?
- ✓ ¿Cómo el docente de lengua castellana logra mejorar el proceso de comprensión textual desde un contexto virtual?
- ✓ ¿De qué manera los recursos tecnológicos implementados por el centro educativo ayudan a mejorar la comprensión textual de los educandos?

## **1.4 OBJETIVOS GENERAL / ESPECÍFICOS**

### **1.4.1 Objetivo general**

Determinar la transformación que hace un docente de lengua castellana en un ambiente virtual al momento de mejorar los procesos de comprensión de textos a través del modelo interactivo de María Eugenia Dubois.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

1. Identificar a partir de la observación institucional y diagnóstica las deficiencias y necesidades que presentan los estudiantes de séptimo 03 y décimo 01 y 02 en relación con la lengua castellana.
2. Construir una propuesta pedagógica encaminada al mejoramiento de los procesos referidos a la comprensión de textos en los estudiantes de séptimo 03 y décimo 01 y 02 de la institución educativa Bethlemitas Brighton.

3. Intervenir en el proceso formativo a través del diseño de unidades didácticas que propicien el fortalecimiento y desarrollo de la comprensión textual en los estudiantes de séptimo 03 y décimo 01 y 02 de la institución educativa Bethlemitas Brighton.
4. Sintetizar la información a partir de la recolección de datos dados por la prueba final entrevista, diario de campo.
5. Analizar y socializar los resultados hallados en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

### **1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPACTO**

El presente proyecto se centra en estudiar el proceso referido a la comprensión de textos, puesto que, a través de la observación institucional y diagnóstica, se pudo evidenciar que los estudiantes de séptimo 03, décimo 01 y 02 presentan deficiencias al momento abordar e interiorizar el sentido que tiene el texto.

Por tal motivo, se crea un plan de mejoramiento en el cual se plasman las deficiencias y necesidades que poseen los educandos en relación con los procesos de comprensión textual, con el propósito de intentar subsanar aquellas falencias a través de la implementación de las TIC dentro del entorno educativo.

Cabe resaltar que, actualmente se está llevando el proceso de enseñanza y aprendizaje desde contexto virtual en casa, debido a la emergencia sanitaria del Covid 19. Por tal razón, los docentes formadores de lengua castellana deben crear estrategias didácticas, teniendo en cuenta el ambiente digital, con el fin de fortalecer y mejorar la comprensión textual, siendo estas una herramienta facilitadora en el proceso formativo.



Así como afirma (Clavijo, Maldonado, & Sanjuanelo, 2011) al decir que, las TIC deben verse como el complemento didáctico más no como estrategia en sí, ya que la orientación de un profesional empleará las TIC acorde al acto pedagógico desarrollado.

Dicho lo anterior en otras palabras, las TIC se convierten en un soporte para los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula virtual, ya que los formadores se encargan de emplear la tecnología con el fin de potenciar las estrategias que van a implementar en las clases digitales.

Del mismo modo, surge la necesidad de incorporar metodologías que se enfoquen en el desarrollo de la comprensión lectora: para subsanar las deficiencias identificadas tanto en el aula como en las pruebas realizadas por el Estado (DANE, 2015; ICFES, 2016) citado por (Franco B., 2018)

Es decir, incluir metodologías que propicien el mejoramiento de la comprensión de textos, ya que se ha identificado que los educandos presentan falencias al momento de realizar las pruebas que organiza el estado.

De acuerdo con este planteamiento, los docentes formadores en el aula desde un ambiente virtual, deben buscar soporte en teorías o modelos de lectura, con el propósito de crear estrategias que generen el desarrollo de la comprensión textual.

Sin más, este proyecto tiene como finalidad mostrar las deficiencias que presentan los educandos actualmente en el área de lengua castellana, asimismo, como el docente en formación logra intervenir en el aula virtual con el fin de mejorar de manera significativa estos procesos lingüísticos soportado con herramientas digitales.

Asimismo, este proyecto pretende mostrar como la tecnología puede ser implementada para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que poseen gran variedad de herramientas, aplicaciones, plataformas entre otros recursos, que son empleados para soportar los procesos formativos.

Del mismo modo, este proyecto pretende mostrar la preocupación que surge como docente en formación; al observar que actualmente los estudiantes poseen falencias en el área de lengua castellana que no han sido mejoradas en grados anteriores.

## **CAPÍTULO DOS: MARCO DE REFERENCIA**

### **2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Para la construcción de este proyecto se toma como referente trabajos de grado, maestría y doctorados, realizados a nivel internacional, nacional y regional.

En los antecedentes internacionales se tiene en cuenta el trabajo doctoral titulado “la mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura”, asimismo, se incluye a esta investigación el proyecto titulado “los entornos virtuales para fortalecer la competencia lectora: implementación, experimentación y evaluación de estrategias emergentes”, del mismo modo, se integra a esta investigación “los aportes sobre las estrategias didácticas para la comprensión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula”

Para los antecedentes nacionales, se incluye un trabajo de maestría titulado “el impacto de la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé en el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria en el contexto de la lectura digital”, asimismo se integra el trabajo de grado titulado “desarrollo de la comprensión lectora mediante el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje”, del mismo modo se introduce a la investigación el trabajo titulado “la comprensión lectora: una capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje”.

Para finalizar, se incorpora a la investigación el trabajo de grado referido al antecedente regional, el cual tiene por título “desarrollo de las competencias para la comprensión y producción de textos a partir de la teoría del análisis crítico del discurso de Teun van Dijk en los estudiantes de octavo y décimo grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton en Pamplona”

### **2.1.1 Antecedentes internacionales**

En su tesis doctoral titulada la mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura presentada para la Universitat Jaume I en España, (Rello, 2017) plantea que existen distintos informes de evaluación realizados por organismos internacionales como la OCDE o la UE que se encargan de evaluar la comprensión lectora en niños, adolescentes e incluso adultos (PISA, PIRLS, EECL, TIMSS, PIAC) comparten la necesidad de trabajar la comprensión lectora dentro del aula.

En la presente investigación se realizan dos estudios con alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria. En el primer estudio se realiza un análisis de distintas variables con el objetivo de conocer la fuerza y relación que existe entre estas y la comprensión lectora, el poder predictivo de las mismas y las diferencias entre alumnos de distinto nivel de comprensión. Posteriormente el

segundo estudio analiza la eficacia de un programa sobre la mejora en comprensión lectora en alumnos de 6° de Educación Primaria que incluye la valoración que los profesores hacen del mismo.

Teniendo en cuenta esto, el presente trabajo brinda a la investigación en curso aportes relevantes sobre los estudios que se pueden realizar en distintos grados, con el fin de conocer los procesos que involucran la comprensión de textos y así identificar como la aplicación de programas mejoran la comprensión de los mismos.

Asimismo, se incluye a esta investigación los aportes realizados por (Díaz, Morales, & Guadarrama, 2018) sobre los entornos virtuales para fortalecer la competencia lectora: implementación, experimentación y evaluación de estrategias emergentes elaborados para la universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex)

Este trabajo investigativo, tiene como objetivo fortalecer la competencia lectora promoviendo pedagogías emergentes en entornos virtuales de aprendizaje. En el estudio se aplicó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) con un enfoque cuasi experimental, un grupo control y otro experimental (comparativo) con muestras independientes no aleatorias que permitió reconocer la importancia e influencia que tienen las herramientas digitales, como el diseño de pedagogías emergentes y nuevos espacios de aprendizaje en el aula.

El aporte que brinda a la investigación, está relacionado con el fortalecimiento de la comprensión de textos a partir de un entorno virtual, en el que el docente crea estrategias para que los educandos empiecen a formarse como lectores competentes. Asimismo, en esta construcción, los educandos evidencian habilidades y destrezas que poseen para entender en sentido de un escrito.

Del mismo modo, se integra a esta investigación los aportes dados por (Fumero, 2008) sobre las estrategias didácticas para la comprensión de textos. una propuesta de investigación acción participativa en el aula para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Esta investigación tuvo como objetivo valorar la efectividad de un conjunto de estrategias didácticas para la comprensión de textos. Se trabajó según los intereses y necesidades de un grupo de estudiantes cursantes de la asignatura Enseñanza de la Lengua Materna del departamento de Castellano de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, núcleo Maracay. Como bases teóricas se utilizaron los postulados para la comprensión de textos y las estrategias didácticas de Goodman, Cassany, Luna y Sanz, Díaz y Hernández, entre otros autores.

En cuanto a la metodología se trabajó desde la perspectiva de la Investigación-Acción, bajo la modalidad de proyecto factible. Para la recolección de datos se utilizó el registro anecdótico y las notas de campo, así como la grabación magnetofónica. Se llegó a la conclusión de que las estrategias didácticas aplicadas permitieron la consolidación de los niveles de inferencia, evaluación y apreciación del texto.

De acuerdo con esto, la investigación permite contribuir en el desarrollo de este proyecto, puesto que permite evidenciar la relación metodológica con los resultados obtenidos a partir de la intervención con los estudiantes desde un entorno digital a través de la investigación acción.

### **2.1.2 Antecedentes nacionales**

En su tesis para obtener el título de magister en educación (Franco, 2018) realiza la investigación sobre el Impacto de la aplicación del modelo interactivo de Isabel Solé en el proceso de comprensión lectora de niños de segundo de primaria en el contexto de la lectura digital para la universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia.

Mencionado trabajo, tuvo como objetivo determinar la incidencia de la implementación del modelo interactivo de comprensión lectora de Solé en el contexto de la lectura digital en niños de segundo grado del Colegio Distrital Isabel II de Bogotá.

La metodología se enfoca en una investigación mixta, donde se complementaron los enfoques cualitativo y cuantitativo, mediante el desarrollo de un método analógico, ya que se planteó la adaptación de una estrategia didáctica de lectura digital a partir del modelo interactivo de Solé para fortalecer la comprensión lectora y la determinación de su funcionamiento.

Es así como la implementación del modelo interactivo de comprensión de lectura de Solé en el contexto de la lectura digital, mostró ser un mecanismo eficiente para abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora, ya que en nueve sesiones logró generar un impacto significativo del grupo objeto de estudio y mejorar los componentes semántico y pragmático de la comprensión lectora, lo cual por los métodos tradicionales difícilmente se logra después de toda una formación básica primaria, e incluso secundaria.

Sin más, esta investigación logra contribuir de manera directa al proyecto de grado en curso, puesto que, busca mejorar los procesos de aprendizaje referidos a la comprensión de textos a través de la implementación de modelo interactivo de lectura, el cual mostró resultados positivos al aplicarlo con los estudiantes. De esta manera, se logra evidenciar que este modelo coopera en los procesos de comprensión textual.

Del mismo modo, se incluye los aportes brindados por (Díaz & Quiroz, 2016) en su trabajo de grado titulado: desarrollo de la comprensión lectora mediante el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje dirigido a la Universidad del Norte en Barraquilla, Colombia, el cual tiene como

objetivo determinar el nivel de incidencia del uso de un ambiente virtual de aprendizaje en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del grado once.

El enfoque es de carácter cuantitativo, con un diseño cuasi experimental de medición antes y después. De manera aleatoria se tomaron dos grupos, uno experimental expuesto a la implementación de un ambiente virtual estructurado bajo un enfoque de aprendizaje constructivista y otro de control con el desarrollo de las mismas actividades de manera presencial con el docente de lengua castellana.

Para el análisis de los datos, se aplicó la prueba estadística t de student para el grupo experimental, encontrándose que no hay diferencia significativa entre los dos grupos. Se concluye que utilizar un ambiente virtual de aprendizaje como el propuesto, como mediación para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado 11 del Ateneo Técnico Comercial de la ciudad de Barranquilla no es un factor determinante.

Según lo expuesto, esta investigación aporta datos clave sobre el empleo de la TIC como medio para fortalecer los procesos de comprensión textual en los educandos, teniendo en cuenta esto se puede comprobar la incidencia de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna al momento de emplearlos en el aula digital.

Del mismo modo, la investigación realizada por (Franco J. , 2016) sobre la comprensión lectora: una capacidad para favorecer el proceso de aprendizaje presentada para la universidad católica del oriente, Colombia; busca comprender desde una perspectiva crítica las acciones a implementar para potencializar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, surgen dificultades en los estudiantes cuando su nivel de lectura presenta deficiencias, ya sea por los hábitos, métodos o capacidades propias de la lectura (analizar,

comprender, sintetizar, entre otras); a la luz de Freire, tales dificultades pueden estar estrechamente relacionadas con la metodología implementada por el docente en el aula al orientar las diferentes asignaturas, es pertinente pensar en torno a la importancia que tiene la capacidad lectora en la formación de sujetos críticos, que busquen analizar un contexto determinado, que aprendan el significado de lo que leen y que construyan su propio conocimiento.

En la actualidad el uso de la tecnología está de moda, los ambientes virtuales de aprendizaje representan nuevas posibilidades de acceso a una educación pertinente, involucrando a todos los agentes educativos; esta generación posee el fácil contacto con la tecnología y descarta las formas tradicionales de enseñanza-aprendizaje. El artículo enfatiza en la importancia del acto de leer como instrumento alfabetizador y considera que una ventana hacia la comprensión lectora es la virtualidad.

De acuerdo con lo mencionado por esta investigación, se puede decir que aporta al proyecto, puesto que, permite conocer las falencias que evidencian los estudiantes en el proceso lector. De igual forma contribuye a trabajo investigativo, al afirmar que la tecnología es un soporte para el mejoramiento de la comprensión lectora, pues esta investigación se está realizando desde un entorno digital.

### **2.1.3 Antecedentes regionales**

En su trabajo de grado para optar el título de Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación para la Universidad de Pamplona llamado “desarrollo de las competencias para la comprensión y producción de textos a partir de la teoría del análisis crítico del discurso de Teun van Dijk en los estudiantes de octavo y décimo grado de la institución educativa Bethlemitas Brighton en pamplona” (Latorre, 2016), tiene como objetivo identificar los problemas de comprensión y



producción en los estudiantes y explicar cómo se realizan los procesos de comprensión y producción con fundamento en la teoría de Teun Van Dijk, y producir una ponencia sobre el desarrollo teórico derivado de la propuesta metodológica según los resultados de la investigación.

A partir del proceso de observación institucional y diagnóstico se determinó el centro de trabajo alrededor de las competencias mencionadas, por medio de él se dio la proposición y posterior ejecución de un modelo metodológico pedagógico-didáctico que en cada uno de los encuentros en el aula definía momentos que desarrollaran el aprendizaje desde las bases de la identidad docente.

En cuanto a los resultados se concluye que, el desarrollo de las competencias de comprensión y producción textual en los alumnos de octavo y décimo grado de la institución Bethlemitas Brighton a lo largo de la práctica profesional integral desarrollada en el año 2016, tuvo un resultado óptimo al ejercer por medio de su aplicación cambios positivos en cada uno de los ejes presupuestos por el Ministerio de Educación Nacional, siguiendo las directrices de la institución y respondiendo a las necesidades educativas diagnósticas en el aula y propuestas por la docente formadora y la docente en formación.

En concordancia con lo referido, la investigación aporta en la creación de estrategias que resulten oportunas para resolver las problemáticas existentes sobre comprensión de textos, de igual manera para lograr fortalecer el perfil profesional de los docentes.

## **2.2 BASES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.2.1 TEORÍA DE AUTORES-ENFOQUES DEL ÁREA HLC**

La presente investigación esta soportada por nociones pedagógicas y disciplinares, las cuales se articulan con el propósito de fortalecer la experiencia educativa desde un entorno virtual.

Estas nociones están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, por eso se aborda desde el principio los aspectos relacionados con el paradigma y enfoques constructivistas; como el aprendizaje significativo y el enfoque comunicativo. Del mismo modo, se mencionan diversas nociones disciplinares relacionadas con la comprensión de textos y la teoría con la que pretende fortalecer este proceso, Asimismo, esta investigación está sustentada por aspectos relacionados con las TIC como medio y soporte para el proceso formativo; encaminado a la búsqueda y transformación de la identidad docente en un contexto virtual.

### **Paradigma pedagógico constructivista**

El paradigma pedagógico constructivista, fundamenta las relaciones e interacciones entre los sujetos en la acción educativa orientada a problematizar, conflictuar los conocimientos, realizar elaboraciones más acordes con la realidad y buscar la coherencia entre lo reflexionado, conceptualizado, verbalizado y la acción de transformación de lo social y lo humano hacia mejores formas de convivencia. (Ospina, 2018)

En efecto, se presenta un vínculo entre los sujetos con el proceso formativo, en el cual se debe consolidar aspectos que propicien el desarrollo del conocimiento, a través de acciones didácticas; que logran la formación integral del individuo a nivel social y cognitivo. En concordancia, en constructivismo pretender ofrecer al educando la posibilidad de construir su propio conocimiento, teniendo en cuenta orientaciones y mediaciones por parte de los docentes, con el fin de propiciar un aprendizaje sólido y aplicable en diversos contextos.

### **Enfoque pedagógico**

El enfoque pedagógico constructivista está enfocado en el aprendizaje significativo planteado por Ausubel, el cual es definido por (Ortiz, 2013) como aquel que:

Estima que aprender significa comprender y para ello es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre aquello que se quiere enseñar. Propone la necesidad de diseñar para la acción docente lo que llama organizadores previos, una especie de puentes cognitivos, a partir de los cuales los estudiantes puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos. Defiende un modelo didáctico de transmisión - recepción significativa, que supere las deficiencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los estudiantes y la estructura y jerarquía de los conceptos.

Es decir que, para el pedagogo David Ausubel el proceso de aprendizaje implica conocer los saberes previos con los que cuenta el educando sobre un tema determinado que se va a trabajar en el aula. Para esto, sugiere a los docentes formadores la inclusión de mecanismo cognitivos con los cuales los discentes pueden relacionar de manera significativa lo que aprendió.

De acuerdo con este planteamiento, se puede fortalecer la comprensión textual, ya que los docentes pueden conocer los saberes previos con los que cuentan los educandos al momento de comprender un escrito, teniendo en cuenta esto, se puede orientar al educando, con el propósito de que se haga un proceso lector significativo.

Asimismo, el pionero de este paradigma contribuye con la definición del aprendizaje significativo teniendo que:

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del

alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983 :18).

Esto quiere decir que, el aprendizaje significativo es relevante cuando el contenido no se aborde de manera estructurada con los saberes que el educando tiene, por lo tanto, esto ocurre cuando el educando posee pre saberes que puede relacionar con lo que no conoce.

De acuerdo con lo planteado, los conocimientos o saberes previos que posee el educando, son importantes al momento de relacionarlos con nuevo contenido, por eso un estudiante que no tenga pre saberes va tener dificultad al momento de procesar nueva información.

Del mismo modo, se integra el enfoque comunicativo, teniendo en cuenta la perspectiva de (lomas, 1993) al decir que, “el enfoque comunicativo adoptado para la enseñanza de la lengua en los documentos que establecen el currículo del área deben implicar más allá de las incoherencias que en ocasiones se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencias discursivas”.

En otros términos, el enfoque comunicativo no solo se centra en identificar las necesidades que se evidencia sobre algunos agentes comunicativos, sino, un conjunto estructurado de competencias que giran en torno al lenguaje. En concordancia con esto, la aplicación de ya mencionado enfoque se puede emplear para identificar las necesidades que los educandos presentan al momento de realizar un acto comunicativo, ya sea a través de la oralidad, escritos, ilustraciones, entre otros.

Así como lo explica (Bérard, 1995) al decir que:

“El enfoque comunicativo se desarrolla a partir de una crítica de las metodologías

audioorales y audiovisuales para la enseñanza de lenguas. Tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua”.

Dicho de otra manera, el autor expone que el enfoque comunicativo parte de un análisis realizado a los momentos establecidos para el conocimiento del lenguaje, el cual tiene como fin propiciar el acto comunicativo, teniendo en cuenta las deficiencias que poseen los aprendices. Del mismo modo, se establece lo que se va a fortalecer a partir de la realidad que lo rodea. De acuerdo con lo planteado, este enfoque se convierte en una herramienta para los docentes formadores, puesto que brinda la posibilidad de mejorar la comprensión textual a partir de la comunicación.

Por lo tanto, Carlos Iomas citado por (Bruzual, 2008) expresa que, la tarea del profesorado en el contexto de un enfoque comunicativo es más compleja ya que para enseñar en esta dirección no basta con tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...)

Con base en esto, la labor de los docentes dentro de un enfoque comunicativo resulta difícil, puesto que, educar con este soporte comunicativo implica poseer amplia formación en lingüística. Conforme con lo expresado, el formador en el aula debe propiciar que los educandos desarrollen habilidades comunicativas con las que puedan volverse competentes en área de lengua castellana.

### **Lineamientos curriculares en el área de lengua castellana**

El ministerio de educación nacional creó los lineamientos curriculares para cada área los cuales son definidos como:

“Orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23” (MEN, 1998)

Es decir, los lineamientos curriculares son los encargados de soportar y fundamentar las áreas obligatorias que propuso la ley general de educación a través de orientaciones curriculares. En concordancia, es necesario que se permita incluir fundamentos que busquen el desarrollo integral de los educandos en el área de lengua castellana.

De igual forma, “en el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación” (MEN. 1998)

Las instituciones crean los proyectos educativos institucionales (PEI), los cuales permiten integrar la política educativa que fundamenta el saber pedagógico y curriculares del centro educativo en relación con lo propuesto por el MEN en los lineamientos curriculares y en los Estándares Básicos de Competencia.

### **Estándares básicos de competencia del área**

Según el (MEN, 1998) “los Estándares de Competencias Básicas(EBC) son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen

derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar”

En otros términos, los EBC son aquellos que establecen los niveles que cada estudiante debe lograr en cada una de las áreas básicas del saber. De acuerdo con esto, se establecen los niveles por grupos de grados, en los que se identifican cinco factores y varios subprocesos en relación con cada eje curricular.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar. (2006)

## **2.3 CONCEPTOS BÁSICOS**

### **2.3.1 TEORÍA BASE PARA LA PROPUESTA PEDAGÓGICA**

Esta investigación se centró en fortalecer los procesos referidos a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión textual en los educandos, a partir del modelo interactivo propuesto por María Eugenia Dubois, el cual es descrito como:

“... la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el

conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos.

(Dubois,1996)

En otras palabras, este proceso interactivo se obtiene a través de la representación mental que hace el lector sobre el texto, el cual se basa de soportes para edificar el sentido del mensaje. Cabe mencionar que, la validez de los soportes depende de la correlación que se efectuó entre el los pre saberes y los nuevos aprendizajes.

Teniendo en cuenta el modelo interactivo para la comprensión de textos, es indispensable mencionar la relación que tiene este con el enfoque comunicativo, pues los dos centran y sitúan en propiciar el desarrollo de habilidades lingüísticas a partir de actos comunicativos que presenta la realidad.

Por lo tanto, el modelo interactivo de lectura según (Dubois, 2005) supone que:

La lectura es un proceso global e indivisible; el sentido del mensaje escrito no está en el texto, sino en la mente del autor y del lector; el lector construye sentido a través de la interacción con el texto y la experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

Dicho esto, de otra forma, en la perspectiva del modelo interactivo se concibe el proceso lector como aquel en el que se debe abordar de manera crítica todos los elementos que lo componen al texto, ya que, el lector crea un diálogo permanente con el autor con el propósito de evidenciar el sentido que tiene el escrito.

De acuerdo con lo planteado, la lectura interactiva implica la relación del lector con el texto, pues a partir de esto, se empieza a descubrir la finalidad que pretende reflejar el escritor. Por lo tanto, es necesario que el lector se convierta en un investigador al momento que va a abordar un



texto, es decir, conocer el género, movimiento, contexto, datos del autor etc., A partir de esto, puede descubrir datos clave, útiles al momento de comprender el sentido del escrito.

Así como lo soportó Pérez (1998) citado por (Torro & Monroy, 2017) al decir que, el lector es la persona que entra en interacción con el texto y es capaz de producir significado a partir de él. Posee un bagaje intelectual que le permite crear sentidos desde las diferentes lecturas con la que interactúa.

Expresado de otra manera, el lector es el sujeto que se encarga de comprender e interpretar el contenido que tiene el texto, asimismo, es aquel que logra relacionar y aplicar sus conocimientos en el proceso lector. En concordancia con esto, se puede decir que debe existir una conexión entre el objeto y el participante, pues de lo contrario, no se podría obtener el significado, ni la intención del escrito.

Asimismo, se dice que la lectura es un proceso complejo, donde se establece un intercambio comunicativo entre el lector y las ideas del autor del mismo, y donde quien lee, a partir de sus experiencias previas, reconstruye e interpreta el texto. (Irigoyen, Karla, & Jiménez, 2013)

Dicho de otro modo, el proceso lector resulta ser difícil, ya que debe haber una interacción entre el que está leyendo y entre los postulados que presenta el autor en el texto. El sujeto lector puede interpretar el texto de la mejor manera si lo hace desde sus saberes y conocimientos previos. De acuerdo con este autor, tal vez varias de las deficiencias en comprensión textual sean por la falta de pre saberes sobre la lectura abordada, puesto que, esto hace que el lector se sienta desconectado con lo que está leyendo.

Por otra parte, se evidenció que el proceso lector se concibe como algo complejo, según lo indicó (MEN,1998. p.27) al decir que, el acto de leer es un proceso complejo, significativo y

semiótico, situado histórica y culturalmente, que va más allá de la búsqueda del significado. Situación que debe tener en cuenta el docente cuando enseña a leer, porque no se puede desconocer los elementos de un entorno de un texto.

En otros términos, el autor pretende dar a conocer que el proceso lector no se debe ver solamente como un soporte para encontrar significado, sino común todo, en el que se comprenda cada uno de los componentes que presenta el texto.

En concordancia con esto, resulta necesario explicar en qué consiste la comprensión textual, por tal motivo (García, 1993) mencionó que:

“Cuando leemos un texto a fin de comprender lo que está escrito, nuestra mente realiza un conjunto muy diverso y complejo de operaciones o procesos mentales. No basta con la decodificación de signos gráficos o letras escritas y el reconocimiento de palabras y lo que éstas significan (procesos léxicos). Estos son procesos necesarios, pero no suficientes para alcanzar una lectura comprensiva” (...)

En otros términos, el autor quiso decir que, al momento en el que se decide abordar un texto para comprender su contenido, la mente empieza a procesar la información. Sin embargo, con esta acción no se alcanza a entender todos los elementos del texto, porque solo se está comprendiendo desde el sentido de la palabra. De acuerdo con esto, se considera que la comprensión de textos implica otros elementos para que el lector logre interpretar lo que el autor quiere expresar a través de su escrito.

Por lo tanto, (García, 1993) expuso los elementos que se deben tener en cuenta en la comprensión textual.

“Es preciso también poner en juego conocimientos de tipo sintáctico que ponen en relación las palabras, constituyendo unidades mayores como las oraciones y frases con una determinada estructura y no otra (procesos sintácticos). Además, el lector tiene que comprender el significado de la oración y el mensaje y contenido del texto integrándolo con los conocimientos previos del sujeto (procesos semánticos)”.

En otras palabras, el autor empieza explicar cómo la mente empieza a procesar un texto desde lo particular a lo general. En este momento, el lector empieza a decodificar y a estructurar palabras hasta formar oraciones y darle sentido a estas mismas. Asimismo, se debe asociar con el contenido del texto con los saberes previos que posee.

Por tal motivo, existen varios niveles de comprensión lectora, los cuales indican el estado en el que se encuentra el sujeto lector; esto se puede evidenciar al momento de realizar preguntas o hacer actividades relacionadas con la lectura.

### **Niveles de lectura**

Ahora bien, teniendo en cuenta la comprensión como un proceso de interacción entre el texto y el lector, Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión.

#### **Nivel de comprensión literal**

En este nivel, el lector reconoce las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Corresponde a una reconstrucción del texto que no ha de considerarse mecánica, comprende el reconocimiento de la estructura base del texto.

Es decir, el lector empieza su interacción con el texto en el que logra comprender los elementos básicos que presenta un escrito. En este nivel el lector no profundiza en las ideas, ni en la intención del autor, ni en la información subyacente.

Teniendo presente esto, los autores deciden ahondar más en el nivel literal dando a conocer que:

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser: 1. de ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato; 2. de secuencias: identifica el orden de las acciones; 3. por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; 4. de causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

En este nivel el lector no va más allá de lo que muestra el texto, solo se centra en reconocer elementos básicos que posee el escrito. Estos datos brevemente se puede identificar, incluso algunos tan textuales. En conclusión, en este nivel el lector es conformista, pues solo se queda con lo que le muestra la producción textual.

### **Nivel de comprensión inferencial**

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas.

Según lo expuesto por los autores, el lector empieza a relacionar las experiencias y conocimientos que posee, los articula o usa al momento de iniciar el proceso de comprensión textual. En esta situación se puede decir que, el lector ha logrado ir más allá de lo que muestra el texto en sus líneas, pues el lector trasciende y empieza a cuestionarse sobre lo que expone el autor en su escrito.

Según Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) mencionan que:

“La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción. Favorece la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo”.

Dicho esto, el nivel inferencial tiene como objetivo propiciar que los lectores elaboren conclusiones a partir del texto abordado. Sin embargo, en este nivel es común que se evidencie más la asociación de contenido con saberes previos.

Teniendo en cuenta esto, es preocupante que pocos sujetos lectores sean capaces de diseñar conclusiones, por eso al momento de fortalecer estos procesos de comprensión textual o lectora, es necesario que los lectores logren abordar todos los niveles a partir de ejercicios o actividades que generan esa abstracción. Para esto, es fundamental la intervención del docente como mediador y motivador en el proceso lector del educando.

### **Nivel de comprensión crítico**

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído.

En otros términos, el nivel crítico consiste en procesar la información que expone el texto, de acuerdo con esto, el lector empieza a cuestionar las posturas o ideas que presenta el escrito y las soporta a través de argumentos o razones sustentadas o justificadas. De acuerdo con lo dicho, en este nivel el lector tiene una madurez, la cual ha desarrollado desde que empezó a trascender de un nivel a otro, llegando hasta el más complejo y el más esencial al momento no solo de descubrir la intención del autor, sino en la que el lector logra desarrollar competencias lingüísticas que le van a servir para varias áreas del saber.

Expuestos ya los niveles de comprensión textual, surgen una serie de estrategias que son empleadas para abordar un texto.

Según Solé (1998) citada por (Torro & Monroy, 2017),

“las estrategias de comprensión lectora son procedimientos que implican el cumplimiento de unos fines específicos, la programación de acciones para conseguirlas y la evaluación de todo el procedimiento para ajustar posibles cambios, en el que se analizan las problemáticas y se desarrollan alternativas. Son ayudas que el docente le brinda al estudiante para que pueda afianzar su conocimiento, presentándose un proceso de construcción mediante el cual tanto uno, como el otro, pueden compartir de forma gradual universos de sentidos”.

Esto es, una serie de pasos que requiere el procesamiento de objetivos que se quieren alcanzar a partir de la planeación de una estrategia que logre mejorar aquello que se encuentra deficiente. Asimismo, las estrategias son colaboraciones que el profesor brinda al educando para que pueda consolidar su saber.

### **Estrategias de lectura**

Dicho esto, Solé (1998) plantea las siguientes estrategias antes, durante y después de la lectura, haciendo énfasis en el conocimiento previo de los estudiantes:

### **Estrategias antes de la lectura**

Dar alguna información general sobre lo que se va a leer. En un primer momento se les indica a los estudiantes el tema, para que lo puedan relacionar con su experiencia previa, y el tipo de texto que se va a leer, para que ellos vayan asimilando tipologías textuales.

Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que puedan activar su conocimiento previo. En este aspecto, el profesor orienta al discente para que se centre en los siguientes aspectos: el título, los subtítulos, las enumeraciones, los subrayados, cambios de letra, ideas esenciales del texto; entre otras. Estos aspectos son significativos para captar el sentido del texto.

Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema. Aquí se sustituye la explicación del profesor por la de los estudiantes. Los alumnos explican experiencias propias sobre el tema.

### **Estrategias durante la lectura**

Establecer predicciones sobre el texto. Para establecer predicciones se deben tener en cuenta los siguientes aspectos: tipo de texto, títulos, subtítulos, dibujos, encabezamientos, entre otros. También, la experiencia que el estudiante tenga sobre el tema. En estas predicciones, los alumnos participan de acuerdo con lo que observan y lo que conocen acerca del tema. Luego de hacer todas las predicciones, se realiza una lectura silenciosa o dirigida.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto. Cuando los estudiantes plantean preguntas sobre el texto, no solo desarrollan su conocimiento previo, sino que se hacen conscientes

de lo que saben o no acerca del tema. En este proceso, el profesor interviene en la formulación de preguntas que elaboran los discentes.

### **Estrategias después de la lectura**

Después de la lectura, el estudiante debe: identificar la idea principal del texto; aplicar macro-reglas para sintetizar (suprimir ideas que se repiten, ideas terciarias y ejemplos, generalizar ideas en núcleos comunes); y formular los nuevos interrogantes que surgieron.

Las tres estrategias de solé, evidencian el proceso que el lector debe desarrollar para comprender en su totalidad el sentido del texto. Pero para esto, los momentos de antes, durante y después deben estar mediados por los profesores, ya que el proceso implica la ejecución de varios pasos que posiblemente los educandos al principio por si solos no serían capaces de efectuarlos.

Es decir, el docente debe mediar el proceso lector en cada una de las estrategias, ya que así se logra entender el significado del escrito. Cuando se habla de mediación, es propiciar a educando de manera directa ayuda para que él mismo logre construir el aprendizaje. Cabe mencionar que, con esto, el lector siente apoyo y motivación por parte del formador, ya que, este va estar observando el proceso que lleva el discente.

Estas estrategias se han venido aplicando en contextos tanto presenciales como virtuales, teniendo claro que en el primero se interactúa de manea física, en el segundo por medio de herramientas tecnológicas, ya que, el proceso de comprensión de textos se debe abordar en diversos entornos y espacios de acuerdo a las circunstancias dadas.

Por eso, se pretende dar a conocer la inclusión de las TIC dentro del proceso educativo.



Teniendo presente esto, se considera que, las TIC se unen cada vez más a los tradicionales medios de enseñanza (pizarra, tiza, libro) y enriquecen los procesos pedagógicos; presentan, además, múltiples funciones que facilitan la fijación de los conocimientos y los contenidos, y ofrecen beneficios a los educandos (Miranda et al., 2006) citado por (Toro & Monroy, 2017).

En otros términos, para el autor las TIC resultan un completo innovador para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se venía dando, puesto que, a través de las herramientas tecnológicas se puede abordar temáticas didácticas e interactivas, en las que el educando ponga en práctica los conocimientos previos y los aprendidos en clase.

Cabe resaltar que, si los procesos formativos son en un contexto virtual, es necesario que el docente continúe con la mediación, las orientaciones, las asesorías que se daba presencialmente, la idea es que el formador no deje que el discente se quede solo procesando lo que un aparato tecnológico le pide o le muestra.

De acuerdo con lo anterior, “el aprovechamiento pedagógico de las nuevas tecnologías requiere de nuevas formas de atención, manejo de nuevos sistemas de comunicación y creación de nuevos escenarios donde se requiere que el discente desarrolle su autonomía” (Sulbarán y Rojón, 2006).

Es decir, se debe adaptar espacios formativos en los que se incluya las TIC, con el propósito de complementar la enseñanza y el aprendizaje con el fin de que el educando logre construir su propio conocimiento.

De igual forma, “las TIC favorecen un aprendizaje significativo; su uso constante permite desarrollar las estrategias de lectura, la creatividad y la comunicación. En este sentido, proporcionan escenarios para el desarrollo de la lectura interpretativa, fundamentado en procesos

didácticos e interactivos en los que el discente elabora procedimientos dialécticos, participa constantemente y se involucra en el tema desarrollado” (Torro & Monroy, 2017).

En otros términos, las tecnologías de la información y la comunicación propician un aprendizaje significativo, su empleo diario propicia espacios en los que se pueda trabajar aspectos relacionados con la interacción, imaginación. En estos espacios se da la oportunidad al estudiante de que construya su propio conocimiento a través de su participación activa e interesada en el desarrollo de saberes.

En concordancia con esto, las TIC se articulan con el proceso educativo ya que propician entornos en los cuales los educandos fortalecen y desarrollan competencias, pues con ayuda de la tecnología, el docente formador crea estrategias innovadoras, que le permitan al educando explorar, cuestionarse, argumentar y adquirir saberes desde su propia construcción Marco conceptual

## **CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.1 TIPO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1.1 Paradigma cualitativo**

La presente investigación se centró en el paradigma cualitativo, el cual permitió obtener información a partir del contacto interactivo con la población objeto, así como lo expone Watson-Gegeo (1982, citados por Pérez, 2001) al decir que:

“la investigación cualitativa se encarga analizar a través de la experiencia directa con la población de estudio, todos los aspectos relacionados con las interacciones, las relaciones, las acciones y demás exploraciones que los sujetos investigados realiza en un escenario de investigación”

En este mismo sentido, la investigación cualitativa pretende conocer a partir de interacción, aquellas experiencias, descubrimientos, innovaciones que el sujeto investigado realiza en su proceso educativo. Todas estas acciones permiten analizar de manera significativa el impacto que propicia la estrategias y metodologías empleadas por el docente.

De igual manera, Taylor y Bogdan (1986: 20) citado por (Herrera, 2008) consideran a la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Según esto, es la que logra recolectar variedad de datos relacionados con la acción del sujeto en un medio determinado que pueda ser observables.

En efecto, la investigación cualitativa propició a este trabajo investigativo, la recopilación de datos relacionados con la experiencia del sujeto investigado en un contexto virtual a través del enfoque hermenéutico interpretativo y el método de la investigación acción.

### **3.1.2. Enfoque hermenéutico -interpretativo**

El enfoque que dirigió esta investigación fue el interpretativo-hermenéutico, el cual parte de:

“reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, buscando la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Abarca un conjunto de corrientes humanísticointerpretativas, cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social. Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, enfatiza que, transformando la conciencia de los

docentes, éstos transformarán su práctica educativa”. (Barrero, Bohórquez, & Mejia, 2011)

Expresado de otra forma, el enfoque interpretativo-hermenéutico reconoce el valor que tienen las interacciones y relaciones sociales, en las que el ser humano logra adquirir conocimientos a través de las experiencias vivenciadas con diversos grupos sociales. Igualmente, concibe a la educación como un conjunto de procesos que se relacionan entre sí y buscan lograr objetivos en pro de la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

### **3.1.3. Método de investigación acción**

Esta investigación se centró en el método de investigación/acción la cual es definida como: “un método de investigación que relaciona la práctica educativa con la reflexión compartida sobre la práctica”. (Munarriz, 1992). Es decir, esta investigación está encargada de articular la experiencia educativa con las consideraciones resultantes de la misma.

Por su parte, Yuni y Urbano (2005) expresan que la Investigación acción se enmarca en un modelo de investigación de mayor compromiso con los cambios sociales, por cuanto se fundamenta en una posición respecto al valor intrínseco que posee el conocimiento de la propia práctica y de las maneras personales de interpretar la realidad para que los propios actores puedan comprometerse en procesos de cambio personal y organizacional. (pag. 138-139)

Según lo expuesto, este modelo de investigación está estrechamente vinculado con el análisis de la realidad que se genera a partir de la intervención en un contexto, ya sea educativo o social, permitiendo que se realicen cambios de acuerdo a la necesidad identificada en estos entornos.

## **3.2 MARCO CONTEXTUAL Y POBLACIÓN OBJETO**

### **3.2.1 Marco contextual**

Este proyecto se está realizando en la Institución Educativa Betlemitas Brighton, la cual está ubicada en el municipio de Pamplona, Norte de Santander. Está se encuentra dirigida por la comunidad de las Hermanas Bethlemitas, las cuales tiene como razón de ser la educación y contribución en la formación integral de la niñez y la juventud basados en los valores emanados de los Fundadores de la Obra; Santo Hermano Pedro de San José de Betancur y la Beata María Encarnación Rosal, y en los lineamiento curriculares creados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN); cumpliendo con la misión de formar en la fe, formar al hombre nuevo, holístico, teniendo como esencia a Cristo, a través de una educación de calidad, en coherencia, con las exigencias del nuevo milenio.

Cabe resaltar que, todos estos aspectos formativos se están llevando a través de la modalidad virtual, debido a los efectos provocados por la emergencia sanitaria del covid -19.

Por tal motivo, el centro educativo adoptó estrategias para continuar con los procesos educativos desde un ambiente virtual. Estas estrategias están soportadas por herramientas tecnológicas, las cuales permiten que el educando desarrolle los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera creativa, innovadora e interactiva.

Algunas de las herramientas digitales empleadas por la institución educativa para continuar con el proceso formativo a través de la interacción virtual fueron: Zoom, webcolegios, lectópolis y WhatsApp, correo electrónico.

### **3.2.2 Población objeto**

Para esta investigación se tuvo en cuenta estudiantes matriculados en el colegio Bethlemitas Brighton en los grados séptimo 03, décimo 01 y 02. Cada uno de estos grupos, estaba conformado por 30 estudiantes.

## **3.3 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **3.3.1 Primera etapa: Diagnóstico**

En esta etapa se evidenció el proceso diagnóstico realizado en la institución y el aula desde un entorno virtual, teniendo en cuenta que se ha desarrollado a través de la observación en estos espacios. (Ver anexo N° 1: informe de la etapa observación institucional y diagnóstica)

En cuanto a la observación institucional, se tuvo presente la articulación de las categorías referidas a la parte institucional, plataformas, docente formador en el aula, condiciones institucionales y del dispositivo de mediación virtual-alternativas, interacciones población objeto y comunidad educativa, estrategias didácticas el aula desde la virtual/alternativas y recursos bibliográficos y otras fuentes de consulta. De acuerdo con esto, se pudo evidenciar aspectos clave que serán especificados. (ver anexo N°2 cuestionario observación institucional y diagnóstica)

Al mismo tiempo, se efectuó el diagnóstico en el aula desde la virtualidad, teniendo presente aspectos relacionados con el estado de las competencias del lenguaje y las necesidades que se evidencian en clase digital en el área de lengua castellana. (ver anexo N°03-diagnóstico de área HLC)

Con base en esto, se formuló el plan de mejoramiento con el fin subsanar necesidades percibidas desde el contexto virtual. Allí se puntualizó los aspectos relacionados con los ejes curriculares como: el componente mediación virtual, componente estrategias alternativas,

procesos de comprensión textual, producción textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. (ver anexo N°4- plan de mejoramiento)

De igual manera, se abordaron aspectos sobre los problemas y las necesidades identificadas, elementos virtuales o alternativos, logros esperados, acciones y ambientes requeridos uso de: herramientas virtuales específicas, mediaciones didácticas, audiovisuales/Cablegráficas o alternativas, bibliográficos, tiempo y criterios de evaluación.

En definitiva, se hizo una articulación de los aspectos abordados en la observación institucional y el diagnóstica. A través de los resultados dados, se propuso un plan para mejorar los procesos identificados en relación con el área de lengua castellana los cuales fueron registrados en el diario de campo. (ver anexo N°5- diario de campo)

### **3.3.2 Segunda etapa: documentación**

Para esta investigación se tuvo como soporte los documentos estipulados por el MEN, los cuales están relacionados con: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencia y derechos básicos de aprendizaje, en relación con el área de lengua castellana.

Del mismo modo, se apoyó la investigación con las bases teóricas que propuso María Eugenia Dubois sobre el modelo interactivo de lectura, asimismo, se tuvo en cuenta los aportes de Isabel solé en relación con las estrategias de lectura (antes, durante y después). En el mismo sentido, se incluyó los aportes de Strang, Jenkinson y Smith los tres niveles de lectura (literal, inferencial y Crítico).

De igual forma, se documentó en relación con paradigmas, enfoques y modelos pedagógicos e investigativos como base para la investigación. Además, se tuvo en cuenta el estado de arte recopilado a nivel internacional, nacional y regional sobre otras investigaciones realizadas sobre la comprensión textual, el modelo interactivo, la identidad docente y los medios virtuales.

### **3.3.3 Tercera etapa: diseño de la propuesta pedagógica.**

En la etapa del diseño de la propuesta pedagógica, se integró el paradigma y el enfoque que dirige mencionada propuesta, asimismo, se menciona el eje curricular a trabajar, el cual está referido a los procesos de comprensión textual; de igual manera, se evidencia el modelo didáctico que optó la institución por efectos de la emergencia sanitaria, el cual será aplicado al momento de iniciar la etapa 3, referida a la ejecución curricular; del mismo modo, se incluye la preparación de cada unidad periodo para el grado séptimo 03 y décimo 01 y 02, cada uno de estos documentos se encuentran soportados por referentes bibliográficos y cibergráficos. (ver anexo N°7- Informe propuesta pedagógica), (ver anexo N°8- Plan de unidad de periodo grado 7-03 de básica secundaria) y (ver anexo N°9- Plan de unidad de periodo grado 10°-01 y 02 de educación media)

### **3.3.4 Cuarta etapa: Intervención en la enseñanza -aprendizaje- Ejecución de la propuesta**

En esta etapa se ejecutaron las sesiones clase por clase, mencionadas en la unidad periodo para el grado séptimo 03, décimo 01 y 02. Allí, se estableció los propositos conceptuales, procedimentales y actitudinales para cada tópico. (ver anexo N°10 Informe etapa tres practica pedagógica- ejecución de la propuesta pedagógica)

Cabe mencionar que, para el grado séptimo 03 se abordaron las temáticas relacionadas con: el género dramático, la oración gramatical, el verbo y el párrafo (ver anexo N°11 Sesiones didácticas 7-03) y en el grado décimo 01 y 02, se desarrolló la generación del 98, 27, literatura contemporánea, textos discontinuos, lectura crítica y semiótica de la imagen, teniendo presente los momentos didácticos de la clase, las acciones de pensamiento y aprendizaje, los medios y recursos, el tiempo el enunciado y la evidencia aportada por los derechos básicos de aprendizaje diseñados por el MEN. (ver anexo N°11 Sesiones didácticas 10°01 y 02)



Es preciso resaltar que, las sesiones didácticas fueron diseñadas de acuerdo con la metodología implementada por el centro educativo Bethlemitas Brighton, por lo tanto, se especificó en la parte procedimental todas las actividades básicas, prácticas, de aplicación y refuerzo para cada tópico. De igual manera, se considera relevante indicar que cada una de las sesiones didácticas fueron explicadas por la plataforma zoom y soportadas con diapositivas en Power Point.

### **3.3.5 Quinta etapa: recolección de datos**

A partir de la experiencia educativa digital vivenciada en institución, se aplicaron una serie de instrumentos para la recolección de datos sobre los participantes implicados en esta investigación. Con base en esto, los instrumentos empleados para la recopilación de información fueron: la entrevista, la prueba final y el diario de campo.

#### **Entrevista**

En la entrevista se formularon once ítems relacionados con los medios y recursos virtuales o alternativos empleados por el centro formativo, asimismo, sobre la adaptación metodológica implementada por el colegio debido a la emergencia sanitaria del covid – 19.

Del mismo modo, se incluyó aspectos relacionados con el desempeño de la docente practicante en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana. Además, se abordaron aspectos sobre la comunicación entre el docente, el estudiante y la practicante. De igual forma, se evidenció una pregunta sobre la reacción y participación de los padres de familia en el proceso educativos dese la virtualidad en casa.

#### **Prueba final**

Por otra parte, la prueba final consta de tres momentos. El primero se relaciona con el diseño de la prueba, el segundo con el estudio y el tercero con el análisis de los resultados obtenidos a partir de la aplicación.

En el diseño de la prueba final se tuvo en cuenta los factores y subprocesos de los Estándares Básicos de Competencia(EBC), asimismo, la evidencia y el enunciado de los Derechos Básicos de Aprendizaje(DBA), del mismo modo, se articuló las competencias del área de lengua castellana establecidas en los lineamientos curriculares. De acuerdo con esto, se formuló el ítem y la clave de respuesta de cada ítem.

Cabe mencionar que, la prueba final estaba compuesta por 18 ítems de selección múltiple y 2 ítems abiertos; formados para que los estudiantes respondieran con la producción escrita. Estos ítems se diseñaron con base en los tópicos vistos en el cuarto periodo sobre: el género dramático, la oración gramatical, el verbo y el párrafo para el grado séptimo 03 y para décimo 01 y 2 relacionados con la generación del 98, 27, literatura contemporánea, textos discontinuos, lectura crítica y semiótica de la imagen.

Ya en el estudio de la prueba, se tuvo en cuenta los siguientes aspectos: la modalidad de la prueba, es decir si fue virtual o alternativa, asimismo, los aciertos, errores y omisiones presentados por cada ítem, de igual manera, el enunciado y la evidencia obtenido de los DBA.

Resulta necesario puntualizar que, la aplicación de la prueba se realizó de dos formas; la primera se organizó en formularios google para aquellos estudiantes que tenían acceso a internet para resolver la prueba en línea. La segunda se formuló en Word, para los discentes que no tenían suficiente internet o datos para presentar el previo.

### **Diario de campo**

Por otro lado, se empleó el diario de campo como otro instrumento para recolección de datos experimentados en el ambiente educativo desde la virtualidad. Este instrumento estaba compuesto por el encabezado, la descripción y narrativa del evento, la reflexión argumentada con autores y la conclusión de manera general.

En cada uno de estos aspectos se puntualizó las experiencias positivas y negativas experimentadas con los educandos y la docente formadora. Asimismo, se reflexionó sobre el proceso educativo actual, la metodología implementada, la relación docente-estudiante, la influencia de los medios tecnológicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, asimismo, sobre la construcción de la identidad docente.

### **3.3.6 Sexta etapa: Organización y análisis de los datos, resultados y hallazgos y discusión**

En la organización de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados para la recolección de datos, se emplearon formatos para estructurar cada uno de los datos recopilados.

Para el diario de campo se empleó un formato que estaba compuesto por el encabezado, la descripción y narrativa del evento, la reflexión argumentada con autores y la conclusión de manera general. En cada uno de estos aspectos se puntualizó las experiencias positivas y negativas experimentadas con los educandos y la docente formadora. Asimismo, se reflexionó sobre el proceso educativo actual, la metodología implementada, la relación docente-estudiante, la influencia de los medios tecnológicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana, asimismo, sobre la construcción de la identidad docente. (ver anexo 5. Diario de campo).

Seguidamente, para la organización y análisis de la prueba se tuvo en cuenta dos formatos; el primero referido al estudio de la prueba, en el que se pudo identificar la modalidad en la que se presentó la prueba, asimismo los aciertos, errores y omisiones presentados por cada ítem, los cuales

estaban soportados por el enunciado y la evidencia extraída de los DBA. (Ver anexo 9. Estudio de la prueba). El segundo formato estaba relacionado con el análisis de la prueba, en el que se identificó los subprocesos de cada ítem, seguidamente la competencia del área de lengua castellana articulada con la pregunta, asimismo, el enunciado y la evidencia propuesta por los DBA y por último la Macro categoría referida a la modalidad virtual. (Ver anexo 10. Análisis de la prueba)

Asimismo, para la organización y análisis de la entrevista, se tuvo en cuenta dos formatos diferentes. El primero está dirigido a la transcripción de las respuestas obtenidas por los informantes clave (estudiantes, docente formadora y docente practicante), cabe resaltar que cada uno de estos, está identificado por un código. (ver anexo 11. Transcripción de la entrevista). El segundo, enfocado en el análisis de la entrevista, en el que se integró el nivel de análisis (conceptos), la subcategoría, la categoría y la macro categoría, con el propósito de descomponer cada una de las respuestas dadas por los informantes. (Ver anexo 12. Análisis de la entrevista)

### **3.4 TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**

#### **3.4.1 Técnicas de la investigación**

##### ***INFORMANTES CLAVE***

Se empleó tres tipos de informantes clave; el primero estuvo enfocado en los estudiantes, para esto se escogió un educando del grado séptimo 03, uno de decimo del curso 01 y otro del 02. El segundo se relacionó con la docente formadora del área de lengua castellana y el tercero con la docente practicante.

A cada uno de estos informantes se les asignó un código para identificarlo en el procesamiento de los datos. En el caso del informante 1 se estipuló el código EG7-03-4 que significa: estudiante del grado 7°-03 ubicado en el puesto 4 de la lista. El informante 2 se identificó con el código EG10-01-27 que denota: estudiante del grado décimo 01 ubicado en el puesto 14 de la lista, del mismo

modo el informante 3 se codificó de la siguiente manera EG10-02-5, esto representa que pertenece al estudiante del grado 10º-02 el cual está ubicado en el puesto 5 de la lista. Seguidamente, el informante 4 se representó con el código DFCL-G10-2, el cual significa docente formador de lengua castellana titular del grado 10º- 02. Por último, el informante 5 identificado con el código DPLC-G7-03-10-1Y2, el cual representa: docente practicante de lengua castellana de los grados séptimo 03, décimo 01 y 02. (Ver anexo 14. Transcripción de la entrevista)

### *LA ENTREVISTA*

La entrevista se construyó teniendo en cuenta preguntas generales extraídas de las siete categorías empleadas en el cuestionario general para la observación y el diagnóstico institucional. Con base en esto, se crearon preguntas relacionadas con los medios y recursos empleados en la institución para llevar a cabo las clases virtuales, asimismo, se tuvo en cuenta la reacción de los padres o familiares con relación al uso de estas estrategias implementadas por el por el Centro Educativo, de igual forma se incluyó ítems sobre el desempeño del practicante de lengua castellana al usar medios e instrumentos seleccionados para realizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, además sobre los modos como se han realizado los procesos de evaluación y valoración de los aprendizajes y por último, sobre la intervención de los padres de familia, acudientes u otros relacionados con la formación y educación en apoyo a las actividades asignadas en el área de lengua castellana.

Esta entrevista se aplicó a los informantes clave a través de formularios google, luego se realizó la transcripción de las respuestas obtenidas. (ver anexo 14- transcripción de la entrevista). Seguidamente, se empleó un formato para analizar las respuestas de los estudiantes, la docente formadora y la docente practicante (ver anexo 15 análisis de las entrevistas –capítulo cuatro)

### **3.4.2 Instrumentos de la investigación**

Se empleó la entrevista, el diario de campo, el cuestionario de observación institucional y diagnóstico y la prueba final, este último como apoyo al proceso investigativo.

En la entrevista se realizó un diseño en Word, luego se pasó a formularios google para aplicar a los informantes clave, seguidamente se empleó un formato para analizar las respuestas de cada informante.

Para el diario de campo se tuvo en cuenta las situaciones observadas e identificadas en la institución, de acuerdo con esto, se realizó el análisis de cada situación, soportado por respuestas de los informantes clave y fundamento teórico.

## **CAPÍTULO CUATRO: ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS, RESULTADOS Y HALLAZGOS, DISCUSIÓN**

### **4.1 ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Para el análisis de la entrevista, se organizó la información de los informantes de la siguiente manera: una tabla para analizar las respuestas de los estudiantes (Ver anexo 15. Análisis de la entrevista estudiantes), otra para la docente formadora (ver anexo 15. Análisis de la entrevista docente formadora) y otra la de la docente practicante (ver anexo 15. Análisis de la entrevista docente practicante). Cada una de estas, estaba conformada por el ítem, el informante, la respuesta, nivel de análisis (conceptos, subcategoría, categoría y macro categoría. Con base en esto, cada una de las respuestas dadas por los informantes fue descompuesta para obtener el análisis de cada una.

En el primer nivel de análisis se realizó la reducción de la respuesta dada por el informante hasta obtener conceptos clave. En el segundo nivel de análisis se establece la subcategoría que resulta de la respuesta generalizada de la entrevista. En el tercer nivel de análisis generalización

en categorías se creó a partir de la formulación del ítem, en el que se identifica cual es el tema central y en el cuarto nivel de análisis: identificación de las Macro categorías resultantes se identificó si fue a través de la virtualidad o la alternancia. (Ver anexo 15. Análisis de la entrevista estudiantes), (ver anexo 15. Análisis de la entrevista docente formadora) y (ver anexo 15. Análisis de la entrevista docente practicante)

Para la organización de los datos referidos al diario de campo, se realizó un listado de situaciones registradas en este formato, las cuales se articularon con las respuestas dadas por los informantes en la entrevista y por fundamento teórico. A partir de esto, se realizó la triangulación de forma inductiva. (ver anexo 5. Diario de campo).

#### **4.2 PROCESO DE ANÁLISIS**

**Primer nivel de análisis- reducción a conceptos:** teniendo en cuenta las respuestas obtenidas por los informantes clave, se realizó la reducción a conceptos a palabras clave en relación con la pregunta central.

**Segundo nivel de análisis reducción a subcategorías:** en este proceso se identificó el contexto en el que el informante clave respondió, es decir se identifica si fue positiva o negativa la experiencia vivenciada según la respuesta.

**Tercer nivel de análisis generalización en categorías:** se ubicó el tema central del ítem, para obtener la categoría principal, d la cual se deriva toda la respuesta. En este proceso se relacionó de manera directa cada una de las respuestas dadas por los informantes.

**Cuarto nivel de análisis: identificación de las macro categorías resultantes:** teniendo en cuenta el contexto, se identificó si fue desde la virtualidad o la alternancia.

#### **4.3 RESULTADOS, HALLAZGOS: DISCUSIÓN- TRIANGULACIÓN**

VER ANEXO 13: TABLA N°3 RESULTADOS Y HALLAZGOS

*Primera tabla de análisis de datos*

MACROCATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
1.Transformaciones por la mediación: de las Tic en un ambiente virtual.	Recursos	1.Plataformas: web colegios y lectópolis.
		2.Aplicaciones: WhatsApp, zoom y correo electrónico.
		3.Material de trabajo: guías y foros.
	Metodología	1.Motivación: inicio, cierre o finalización de la clase.
		2.Socialización de contenido: exposiciones en Power Point.
		3.Valoración de contenido: aplicación en Word y formularios google.
	Mediación Docente	1.Comunicación-docente estudiantes
		2.Clarificar contenido(asesoría )
	Desventajas de la virtualidad	Falta de recursos tecnológicos.(celular, computador o Tablet)



		Falta de conectividad(internet)
	Intervención de acudientes	1.Actividades académicas
		2.Actividades culturales

*Segunda tabla de análisis de datos*

MACROCATEGORÍA	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
2.Ámbito pedagógico de las competencias en HLC	Clasificación de las competencias.	1.Competencia enciclopédica: poner en práctica saberes previos en actos de significación y comunicación.
		2.Competencia literaria: procesos de lectura-experiencia y análisis de textos
		3. Competencia semántica: Reconocimiento de significados .

#### **4.3.1° PRIMERA MACROCATEGORÍA**

La primera macro categoría relacionada con la transformación por la mediación de las Tic en un ambiente virtual, surgió a partir de la interacción en un contexto educativo que llevaba los procesos académicos desde la virtualidad. En esta experiencia se pudo identificar que los estudiantes de 7°-03 y 10° 01 y 02 presentaban falencias en relación con los procesos de comprensión textual.

Esto fue identificado a partir de la observación institucional y diagnóstica realizada al entorno educativo y en el aula, asimismo a través del registro evidenciado en el diario de campo, “en el que se pudo evidenciar varias deficiencias en los estudiantes, puesto que, al momento de revisar los trabajos, talleres y lecturas asignadas se identifican problemas de comprensión e interpretación textual, redacción, ortografía, coherencia y cohesión en los escritos, mencionadas problemáticas dificultan que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo.

Cabe resaltar que, “la producción y comprensión de textos es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados”. (Ríos, 2012). Es decir, escribir textos y entender el significado de los escritos es una tarea que implica el procesamiento de diversos signos que tienen múltiples significados, los cuales deben ser comprendidos por el estudiante con el fin de darle sentido.

De acuerdo con esto, es necesario que los educandos logren desarrollar estas dos competencias en el proceso formativo, ya que, les permite explorar diferentes mundos a través de las letras, además, propicia que los estudiantes creen posturas críticas ante cualquier situación o problema que se presente.

La segunda macro categoría fue relacionada con el ámbito pedagógico de las competencias en humanidades y lengua castellana (HLC), las cuales se relacionaron con la enciclopédica, la

literaria y la semántica. Estas competencias fueron relacionadas con la comprensión de textos, ya que se dicha investigación gira en torno al mejoramiento de este proceso. Cabe mencionar que, el (MEN, 1998) define a las competencias como “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Por tanto, estas competencias constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes que permiten visualizar y anticipar énfasis en las propuestas curriculares sea alrededor de proyectos pedagógicos o de trabajos a nivel de talleres dentro del área de lenguaje.

Es decir, las competencias son aquellas que permiten al educando apropiarse de un contenido de manera significativa, pues cuenta con capacidades intelectuales para poder procesar los datos y así asimilar todos los procesos que componen al tópico que se esté trabajando. De acuerdo con esto, surgió la primera categoría, la cual está referida a los recursos empleados por el centro educativo para llevar a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje desde la virtualidad.

Esto se pudo identificar a través de la observación institucional y diagnóstica, asimismo, al momento de aplicar el cuestionario y los registros del diario de campo. Estos medios y recursos fueron empleados para llevar las clases, las asesorías, la asignación de trabajos y la comunicación.

Así como lo afirma EG10-02-5 al decir que “se usaron diversos medios para la educación virtual mayormente diferentes páginas donde realizar evaluaciones o encuestas, al igual que otras aplicaciones para realizar las clases y explicarlas por medios de guías o exposiciones explicadas, buscando así que se mantuviera la comunicación entre los estudiantes y el docente de cada área”.

De acuerdo con esto, (Colina, 2008) expresa que “las TIC, además de proporcionar a los estudiantes contenidos de auto-estudio, también crean un espacio para la comunicación mediante las clases por videoconferencia, entornos de trabajo en grupo (cooperativo), la distribución por línea de materiales multimedia, etc.” Es decir, las TIC son un complemento didáctico y pedagógico

útil para implementar en la modalidad virtual con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana.

En relación con esta primera categoría emergieron las siguientes subcategorías: la primera relacionada con las plataformas: web colegios y lectópolis. La segunda enfocada en las aplicaciones: WhatsApp, zoom y correo electrónico y la tercera centrada en el material de trabajo: guías y foros. De acuerdo con esto, el informante DPLC-G10-1Y2 expresó que, “los medios empleados están relacionados con recursos tecnológicos, aplicaciones y plataformas, entre las cuales se encuentra web colegios, lectópolis, el WhatsApp, zoom y el correo electrónico”

Cabe resaltar que, “Las herramientas tecnológicas han fortalecido el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la actual situación nos llevó a aliarnos con las Tic de manera constante, pues de no ser así, no se hubieran continuados los procesos formativos” Diario de campo.

En concordancia con esto, (Torres A. , 2020) indicó que, “la virtualidad es una modalidad de educación a distancia que utiliza las tecnologías —tales como el correo electrónico, las charlas en tiempo real o chats, videos, sistemas multimedia, etc.— para establecer un aprendizaje entre estudiantes y profesores sin limitaciones de localización, es decir, sin restricciones geográficas”. Es decir que, los medios tecnológicos permiten que las clases se puedan dar de forma rápida y efectiva al usar plataformas y aplicaciones que generan un ambiente de aprendizaje innovador

La segunda categoría fue vinculada con la metodología empleada en la modalidad virtual, pues se pudo observar que la institución la adaptó para que pudiera ser aplicada en entornos virtuales. A partir de esto, se decidió llevar a cabo las clases a partir de la explicación de diapositivas, soportadas por vídeos, audios y conferencias. Así como dijo DFLC-G10-2 al expresar que “La docente practicante se esforzó por cumplir a cabalidad con lo requerido para la asignatura,

empleando los medios virtuales como apoyo, para el correcto funcionamiento de la clase. (Diapositivas, exposiciones, manejo claro de conceptos y explicaciones manejo de aula, etc.”

En relación con la segunda categoría emergieron las siguientes subcategorías: la primera relacionada con los momentos: inicio, cierre o finalización de la clase, la segunda con la socialización de contenido: exposiciones en Power Point y la tercera con la valoración de contenido: aplicación en Word y formularios google.

Para llevar a cabo los momentos de la clase, se empleó la aplicación zoom, la cual permitía la interacción con los educandos y la explicación de los contenidos propuestos; dando como resultado un proceso significativo. Ya que, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la educación, ha implicado una serie de cambios significativos en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Dentro de estos cambios significativos puede resaltarse la creación de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), los cuales dan la posibilidad de romper las barreras de espacio y tiempo que existen en la educación tradicional y posibilitan una interacción abierta a las dinámicas del mundo educativo. (Hiraldo, 2013).

Es decir, los medios virtuales permiten la inclusión de herramientas tecnológicas que posibiliten el desarrollo significativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que Se puede crear actividades interactivas, con la que el educando ponga en práctica los saberes previos y los nuevos conocimientos.

En la socialización de los contenidos se pretendió crear estrategias encaminadas al mejoramiento de los procesos de comprensión textual a través de la intervención pedagógica en el contexto virtual, por lo tanto, se creó la explicación de los contenidos a través de diapositivas didácticas e interactivas que captaran la atención del educando. Así como lo indicó EG10-01-27 al decir que “la profesora practicante mantenía siempre atenta a las clases para apoyar el desarrollo

de las clases, con exposiciones y diapositivas muy buenas y didácticas para que los temas queden muy bien explicados y entendidos”.

La tercera categoría se vinculó con la mediación docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje llevados desde la modalidad virtual. En esta etapa de observación, se pudo evidenciar el rol que toma el docente al momento de dar su clase de manera virtual, siendo este un mediador y facilitador del proceso formativo, así como lo mencionó García (2005) citado por (Parra, García, & Mortis, 2014) al decir que: las actitudes del profesor ante las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), deben ser positivas e integrar las herramientas tecnológicas posibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el docente toma una postura agradable respecto a la inclusión de la tecnología al campo de la educación, siendo esta una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, se puede apreciar que los maestros son capaces de incluir en el proceso educativo herramientas o alternativas para potencializar la E.A. tomando posturas de innovación y creatividad en el aula o en cualquier ambiente pedagógico.

En relación con la tercera categoría emergieron las siguientes subcategorías: la primera relacionada con la comunicación-docente estudiantes y la segunda con clarificar contenidos (asesoría). Si bien es cierto que la educación virtual es un método innovador de aprendizaje, al aportar y brindar flexibilidad en los procesos de enseñanza, hay que reconocer que la responsabilidad compartida por estudiantes y docentes virtuales es indispensable.

Es decir que el docente en la educación virtual sigue siendo el guía del estudiante, permitiendo aclarar dudas sobre procesos académicos. Tanto así que de nada serviría la guía del docente, si el estudiante no cumple oportunamente con sus obligaciones en las diferentes actividades asignadas por el docente guía e incluso no busca aclarar dudas. En efecto, esta

metodología que es flexible necesita dos factores indispensables y necesarios: Buen servicio de Internet y responsabilidad del estudiante. (Arroyo & Delgado, 2016)

Teniendo en cuenta esto, el éxito del proceso educativo radica en la buena relación entre el docente – estudiante, asimismo, en la dedicación y responsabilidad que cada uno tiene para que la enseñanza y el aprendizaje sea más eficaz. No se puede pretender pensara en que los procesos formativos están aislados, pues se requiere de estas dos partes o más para que resulte efectivo y de buena calidad. Así como lo fundamentó EG10-02-5 al decir que, “realmente se llegó a facilitar bastante una comunicación lo mejor posible a través de clases virtuales donde los alumnos ingresaban para atender a las explicaciones o indicaciones sobre las guías y pruebas”

Cabe resaltar que, los tres estudiantes establecen en sus respuestas una concordancia en que la docente practicante cumplió con sus deberes de acompañamiento, asesoría explicativa y consolidación de conocimientos de los estudiantes, a través de explicaciones pedagógicas basadas en explicaciones con herramientas de presentación de pantalla y diapositivas, para la correcta elaboración de talleres de trabajo en casa y posteriormente la evaluación de los temas presentados en dichas actividades complementarias por parte del alumno.

La cuarta categoría se relacionó con las desventajas de la virtualidad las cuales fueron identificadas y registradas a partir de la observación institucional y diagnóstica presentada en el centro educativo. De acuerdo con esto, se considera que las desventajas más comunes son falta de recursos tecnológicos (celular, computador o Tablet) y falta de conectividad (internet). Así como lo afirmó EG10-02-5 al expresar que, “Suele ser a veces difícil la conexión a clases por fallas del internet. No todas las familias tienen los suficientes aparatos eléctricos”.

Asimismo, como lo dijo DPLC-G10-1Y2 al mencionar que, “algunas desventajas identificadas en la educación virtual están relacionadas con falta de recursos tecnológicos, pues no

todos los estudiantes tienen acceso a internet, ni poseen medios como computador, teléfono o Tablet. Por tal razón varios estudiantes no asisten a clase o desertan.

La quinta categoría fue relacionada con la intervención de acudientes o padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto se registró en el diario de campo y en la entrevista aplicada a los informantes clave a partir de la observación del proceso educativo.

De acuerdo con esto, emergieron las siguientes subcategorías: la primera relacionada con las actividades académicas y la segunda con las culturales. A partir de esto, se pudo constatar que, “Los padres de familia han sido un soporte eficaz en el proceso de la modalidad virtual, pues han estado pendiente de las actividades, clases, evaluaciones y demás ejercicios que se deja a los educandos” DPLC-G10-1Y2.

Teniendo en cuenta esto, se considera que, “las instituciones educativas se deben convertir en el espacio natural donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de éstos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre la forma como se desempeñan como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación de los hijos, en la medida que establezcan una relación de corresponsabilidad en la formación y construcción de valores con directivos, docentes, con otros padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños”.(MEN, 2007)

En otras palabras, los padres de familia han intervenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo desde la modalidad virtual, propiciando mediación a los estudiantes desde casa y participando de manera activa en actividades culturales organizadas por la institución. De acuerdo con esto, queda en evidencia la importancia de que las escuelas y sus profesionales desarrollen estrategias de intervención que permitan acercar a las familias de manera tal que los padres y madres adquieran mayor responsabilidad, preocupación y competencia para la educación



de sus hijos en el espacio del hogar, colaborando con el trabajo que hace día a día la escuela. (Razeto, 2016)

#### **4.4 DISCUSIÓN-TRIANGULACIÓN**

Por otro lado, el procesamiento de datos implicó la triangulación de tres fuentes: el diario de campo, la entrevista y las bases teóricas. De acuerdo con esto, se logró analizar situaciones reales registradas en el diario de campo, las cuales fueron soportadas por teóricos y por los informantes clave.

La primera categoría de análisis se relacionó con los medios empleados en las clases virtuales. Esta, consistió en mencionar los recursos y formas empleadas por el centro educativo para facilitar la educación en casa y con ello el aprendizaje. A partir de esto, surgió un concepto dado de las respuestas de los informantes clave, teniendo en cuenta estos datos, se obtuvo la subcategoría que se presenta en torno a lo planteado en la categoría.

De acuerdo con esto, la categoría fue soportada por información dada por el informante EG7-03-4 al mencionar que: “la profesora nos hacía clases virtuales y nos explicaba los contenidos de la guía, nos mostraba vídeos, diapositivas para poder complementar el tema”. Asimismo, el informante EG10-02-5 expresó que “se usaron diversos medios para la educación virtual mayormente diferentes páginas donde realizar evaluaciones o encuestas, al igual que otras aplicaciones para realizar las clases y explicarlas por medios de guías o exposiciones explicadas, buscando así que se mantuviera la comunicación entre los estudiantes y el docente de cada área”

Con base en esto, los medios virtuales empleados por la institución generaron ambientes de enseñanza y aprendizaje, en la que el educando logró adquirir competencias ya que, se realizó el proceso educativo de manera innovadora. Así como se reflejó en el diario de campo al indicar que: “las herramientas tecnológicas fortalecieron el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues la

actual situación provocó una alianza con las TIC de manera constante, pues de no ser así, no se hubieran continuados los procesos formativos.

En relación con esto, (Torro & Monroy, 2017) afirman que: “las TIC favorecen un aprendizaje significativo; su uso constante permite desarrollar las estrategias de lectura, la creatividad y la comunicación. En este sentido, proporcionan escenarios para el desarrollo de la lectura interpretativa, fundamentado en procesos didácticos e interactivos en los que el discente elabora procedimientos dialécticos, participa constantemente y se involucra en el tema desarrollado”

En concordancia, las TIC se articularon con el proceso educativo, ya que se propició entornos en los cuales los educandos fortalecieron y desarrollaron competencias, pues con ayuda de la tecnología, el docente formador creó estrategias innovadoras, que le permitieron al educando explorar contenidos, relacionarlos y cuestionarlos para empezar a construir su propio conocimiento.

En la segunda categoría se abordaron aspectos sobre el desempeño del practicante de Lengua Castellana en el uso de los medios e instrumentos para realizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje. Esta categoría se enfocó en demostrar el rendimiento de la docente en formación, en relación al uso de los medios e instrumentos seleccionados para realizar los procesos educativos de enseñanza y aprendizaje en casa.

Así como lo expuso el informante EG10-02-5 al mencionar que: “la practicante del área participa activamente de diferentes formas: -Entrando a algunas reuniones junto con la docente apoyando en el desarrollo de las mismas. -Realizó exposición por diversas aplicaciones para explicar sobre un tema. -Explico las guías punto por punto para evitar confusiones. -Se prestaba para preguntas sobre los diferentes talleres”. De ello resulta decir que, el desempeño de la docente

formadora, partió de integración de los educandos en el proceso educativo, con el fin de que ellos entendieran que son protagonistas en la construcción de su propio aprendizaje.

Resulta preciso decir que, uno de los objetivos propuestos por la docente en formación fue; propiciar que los educandos en esta fase virtual logaran ser autónomos al momento llevar a cabo los procesos académicos, los cuales iban a ser mediados por parte de la docente. Por lo tanto, (Gutiérrez & Prieto, 1999) complementan la información al decir que:

“La función mediadora de la pedagogía tiende un puente entre el educando y el conocimiento, entre lo que sabe y lo que no sabe, entre sus experiencias y los conceptos, entre su presente y su porvenir, dotando de sentido al acto educativo. El educador es concebido como asesor pedagógico, como mediador que debe facilitar el autoaprendizaje, la construcción de conocimientos, la actitud investigativa y la participación del educando, contribuyendo a que la educación se experimente como una actividad lúdica, creativa y placentera”

En conformidad con lo expuesto, se considera que la mediación permitió que el educando aprendiera por sí solo, apoyándose de la experimentación, pues a partir de esta, el estudiante pudo crear, desarrollar y fortalecer conocimientos con relación a diversos tópicos.

Del mismo modo, se pudo evidenciar el rol que tomó el docente al momento de dar su clase de manera virtual, siendo este un mediador y facilitador del proceso formativo, así como lo menciona García (2005) citado por (Parra, García, & Mortis, 2014) al decir que: “Las actitudes del profesor ante las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), deben ser positivas e integrar las herramientas tecnológicas posibles en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, el docente toma una postura agradable respecto a la inclusión de la tecnología al campo de la educación, siendo está una alternativa para mejorar los procesos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta esto, se puede apreciar que los maestros son capaces de incluir en el proceso educativo herramientas o alternativas para potencializar la E.A. tomando posturas de innovación y creatividad en el aula o en cualquier ambiente pedagógico.

Por otra parte, la tercera categoría está vinculada con las desventajas de la educación virtual en casa, pues estas no permiten que el proceso educativo se genere de manera satisfactoria.

Así como lo dijo el informante EG7-03-4 al indicar que las desventajas que ella tuvo estaban relacionadas con: “problemas de Internet ya que en algunas veces el Internet se caía, por lo que no podía ingresar a clases o no podía presentar evaluaciones en línea y tocaba ir a reclamarlas. De la misma manera, EG10-02-5 expresó lo siguiente “Suele ser a veces difícil la conexión a clases por fallas del internet. No todas las familias tienen los suficientes aparatos eléctricos. No se aprende tanto como es a nivel presencial. No todos los alumnos se conectan a las clases”

De acuerdo con esto, se puede decir que, “el proceso de enseñanza y aprendizaje fue soportado por las TIC como medio de fortalecimiento educativo. Sin embargo, los estudiantes y docentes evidencia de manera directa ventajas y desventajas al momento de llevar el proceso educativo completamente virtual” Ya que, se evidenció que pocos estudiantes asistían a clase y participaban en el proceso de enseñanza, no exploran las plataformas ni sacan provecho a las aplicaciones para el fortalecimiento de su proceso educativo”

Por lo tanto, se consideró que la educación debe seguir dándose de manera presencial, soportada con herramientas tecnológicas, ya que, estas posibilitan que los educandos conozcan diversas maneras de aprender un tema y propicio interés por explorar ese tópico. Así como lo expone (Colina, 2008) al manifestar que:

“En tales circunstancias, la discusión se orienta más hacia la búsqueda de una mayor calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde la educación está llamada a incorporar las TIC a los procesos de aprendizaje para facilitar a los ciudadanos en formación, no sólo su conocimiento y uso, sino también la orientación necesaria para aprender con ellos y utilizarlos para la construcción de su propio conocimiento”

En otras palabras, el autor pretende indicar que la educación esta n la necesidad de incluir las Tic en el proceso educativo, si realmente quiere mejorar la calidad educativa.

Sin más, se abordó la cuarta categoría en relación con la comunicación entre docente, practicante de Lengua castellana y estudiantes. La intención de esta categoría fue conocer si realmente se ha facilitado la comunicación entre los participantes ya mencionados, al momento de dar orientaciones, explicaciones e instrucciones y asesoría sobre una temática.

De acuerdo con esto, el informante EG10-02-5 expresó que: “por la situación que ha pasado realmente se llegó a facilitar bastante una comunicación lo mejor posible a través de clases virtuales donde los alumnos ingresaban para atender a las explicaciones o indicaciones sobre las guías y pruebas”.

En concordancia con esto, (Arroyo & Delgado, 2016) se menciona que:

“la educación virtual es un método innovador de aprendizaje, al aportar y brindar flexibilidad en los procesos de enseñanza, hay que reconocer que la responsabilidad compartida por estudiantes y docentes virtuales es indispensable. Es decir que el docente en la educación virtual sigue siendo el guía del estudiante, permitiendo aclarar dudas sobre proceso académicos. Tanto así que de nada serviría la guía del docente, si el estudiante no cumple oportunamente con sus obligaciones en las diferentes actividades asignadas por el docente guía e incluso no busca aclarar dudas. En efecto, esta metodología que es flexible

necesita dos factores indispensables y necesarios: Buen servicio de Internet y responsabilidad del estudiante”.

Teniendo en cuenta esto, el éxito del proceso educativo radica en la buena relación entre el docente – estudiante, asimismo, en la dedicación y responsabilidad que cada uno tiene para que la enseñanza y el aprendizaje sea más eficaz. No se puede pretender pensar en que los procesos formativos están aislados, pues se requiere de estas dos partes o más para que resulte efectivo y de buena calidad.

## **CONCLUSIONES**

Actualmente varios contextos fueron afectados por la emergencia sanitaria del covid 19, entre esos el educativo. Por tal motivo, las instituciones optaron por continuar los procesos educativos a través de la virtualidad, lo que implicó la integración de recursos tecnológicos dispuestos a fortalecer las estrategias de enseñanza ya aprendizaje creadas por los docentes para llevar a cabo las clases.

De acuerdo con esto, la institución educativa Bethlemitas Brighton decidió llevar a cabo los procesos formativos a través de la modalidad virtual, con ayuda de plataformas y recursos tecnológicos como: webcolegios, lectópolis, zoom, WhatsApp y correo electrónico.

Todo esto fue identificado a partir de la observación institucional y diagnóstica, asimismo se evidenció como los estudiantes de 7°-03 y 10°-01 y 02 presentan deficiencia en los procesos de comprensión textual.

Dichas falencias, giran en torno a la falta de saberes previos, dominio de la decodificación, carencia de vocabulario y desinterés por la lectura, ya que, se vio reflejado al momento en el que los estudiantes entregaban las guías, resolvían lecturas, esquematizaban contenidos, socializaba trabajos y presentaban pruebas.

De acuerdo con esto, se diseñó un plan de mejoramiento que implicó la búsqueda de estrategias encaminadas a mejorar los procesos de comprensión textual de los estudiantes ya mencionados, teniendo en cuenta las bases teóricas propuestas por María Eugenia Dubois, sobre el modelo interactivo de lectura, asimismo, los medios y recursos tecnológicos.

A partir de esto, se buscó relacionar a los estudiantes con lectura de manera interactiva, por eso, se llevó el proceso lector, a través de la plataforma lectópolis, en la que los discentes interactuaban con el texto de manera digital y reflejaban los conocimientos adquiridos sobre el texto, a partir de la solución de preguntas a nivel literal, inferencial y crítico.

Este proceso resultó significativo, ya que a través de esta plataforma se pudo conocer el proceso lector que cada estudiante estaba llevando, ya que, reflejaba el promedio de lectura, la interpretación del texto, la velocidad promedio por minuto y la eficiencia lectora de cada texto leído.

De igual forma, la experiencia investigativa del presente proyecto resultó significativa, ya que fue encaminada a la búsqueda de la transformación docente a partir de la intervención pedagógica propiciada en un contexto virtual, con estudiantes de 7°-03 y 10°-01 y 02 del colegio Bethlemitas Brighton.

A partir de esta experiencia, se evidenció que el docente logró crear estrategias encaminadas al mejoramiento de los procesos de comprensión textual, teniendo como soporte los planteamientos teóricos de María Eugenia Dubois sobre el modelo interactivo de lectura, asimismo, logró mejorar este proceso con la implementación de la plataforma lectópolis.

De igual forma, mejoró los procesos de comprensión textual, al Intervenir en el proceso formativo a través de la aplicación de unidades didácticas encaminadas al fortalecimiento de este proceso. En conclusión, esta experiencia pedagógica demostró que la implementación de la TIC

en un contexto educativo, sirve como medio para fortalecer y llevar a cabo estrategias pedagógicas que mejoran los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua castellana.

Del mismo modo, la vivencia pedagógica e investigativa en el contexto virtual, logró transformar de manera radical la identidad profesional, puesto que, se realizó un proceso innovador que invitó al docente en formación a replantear la metodología, las estrategias y las interacciones para aplicar en el proceso pedagógico-didáctico

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y CIBERGRÁFICAS

abc. (12 de Octubre de 2015). *abc.com*. Obtenido de <https://www.abc.com.py/edicion-impresas/suplementos/escolar/como-leer-textos-discontinuos-la-infografia-1416639.html>

Aguilar, M. (2016). De lo presencial a lo virtual: caso Universidad Metropolitana. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048482001.pdf>

Angulo, O. (2015). conociendo el género dramático. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=KDwQnByamDs&t=6s&ab\\_channel=OlgaAngulo](https://www.youtube.com/watch?v=KDwQnByamDs&t=6s&ab_channel=OlgaAngulo)

Arcúrio. (2008). La autonomía en la educación virtual . Obtenido de <https://padlet.com/samaya/g8giy9w5kufg>

Arias, F., & García, M. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en lengua castellana. De la indómita objetividad industrial hasta la inocua subjetividad de los estudiantes. *Praxis & Saber 2015*, 6(12), 280. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247216013.pdf>

Arroyo, M., & Delgado, L. (2016). Experiencia con la educación virtual. *Cognosis revista de filosofía, letras y ciencias de la educación*. Obtenido de



[https://www.researchgate.net/publication/319944482\\_EXPERIENCIAS\\_CON\\_LA\\_EDUCACION\\_VIRTUAL\\_EN\\_EL\\_APRENDIZAJE\\_DE\\_LOS\\_ESTUDIANTES\\_DE\\_LA\\_FACULTAD\\_DE\\_FILOSOFIA\\_DE\\_LA\\_UNIVERSIDAD\\_TECNICA\\_DE\\_MANABI/link/59c2dd1aa6fdcc69b930115f/download](https://www.researchgate.net/publication/319944482_EXPERIENCIAS_CON_LA_EDUCACION_VIRTUAL_EN_EL_APRENDIZAJE_DE_LOS_ESTUDIANTES_DE_LA_FACULTAD_DE_FILOSOFIA_DE_LA_UNIVERSIDAD_TECNICA_DE_MANABI/link/59c2dd1aa6fdcc69b930115f/download)

Ato, C. (2015). *La Comprensión Lectora y la Habilidad para decodificar la Lectura en Estudiantes del Primer grado de Educación Primaria de una Institución educativa Privada del Cercado de Lima*. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de [http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/729/ato\\_cl.pdf?sequence=3&isAllowed=y](http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/urp/729/ato_cl.pdf?sequence=3&isAllowed=y)

Barrajón, E. (2011). El verbo. Obtenido de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19832/8/Presentacion%20de%20contenidos\\_tema7.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19832/8/Presentacion%20de%20contenidos_tema7.pdf)

Barrero, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa del siglo XXI. *Itinerario Educativo*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6280160.pdf>

Bérard. (1995). *Enfoque comunicativo*. Obtenido de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/oran\\_2013/16\\_beghadid.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf)

Blogspot. (2013). *EL PÁRRAFO*. Recuperado el 01 de Noviembre de 2020, de <http://englihsforkids-sandracolsam.blogspot.com/2013/08/taller-sobre-el-parrafo-5.html>

Blogspot. (18 de Mayo de 2015). *asxlab.blogspot*. Obtenido de <https://asxlab.blogspot.com/2015/05/textos-discontinuos-compresion-lectora.html>

- Blogspot. (2016). *Microtexto el barco*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de [https://mikrotextosblogs.blogspot.com/2016/11/texto-narrativo-oraciones-simples\\_22.html](https://mikrotextosblogs.blogspot.com/2016/11/texto-narrativo-oraciones-simples_22.html)
- Blogspot. (2017). *Análisis denotativo y connotativo de la imagen*. . Recuperado el 31 de Octubre de 2020, de <http://btsvminkookbp.blogspot.com/2017/12/analisis-denotativo-y-connotativo-de.html>
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiantes en línea. causas y acciones preventivas. *Digitum*. Obtenido de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/84205/2/536-13372-1-PB.pdf>
- Bruzual, R. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura en la voz de Carlos Lomas. *Educere*, 12(40). Recuperado el 30 de Septiembre de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102008000100023](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100023)
- Cabrales, J. (2010). *Ambiente cultural y literario del 98*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/206285.pdf>
- Calvo, P. (2010). Importancia de los niveles de comprensión lectora. Obtenido de <http://lecturaylectura.blogspot.com/2010/03/importancia-de-los-niveles-de.html>
- Carpio, M., Cruz, M., & Mariscal, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293123551008.pdf>

Carratalá, F. (2016). *LA GENERACIÓN POÉTICA DEL 27*. Obtenido de <https://www.cdlnmadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/Generacion27I.pdf>

catalinaluque. (2012). Definición y estructura de la oración gramatical . Obtenido de <https://catalinaluque.files.wordpress.com/2012/11/laoracion.pdf>

ciervalengua. (2011). ESTRUCTURA DEL PÁRRAFO. Obtenido de <https://ciervalengua.files.wordpress.com/2011/11/estructura-del-texto.pdf>

clases lengua. (2019). *oraciones compuestas: clasificación, nexos, función* . Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de <https://www.claseslengua.com/2019/06/oraciones-compuestas-clasificacion.html>

Clavijo, J., Maldonado, A., & Sanjuanelo, M. (2011). potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información. *Escenarios*, 9(2). Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4495483.pdf>

Colina. (2008). LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. *Laurus*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716015.pdf>

Colina, L. (2008). LAS TIC EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. *Laurus*. Recuperado el 5 de Diciembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716015.pdf>

Contreras, M. (2014). El párrafo. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=yOfBHDVxghU&ab\\_channel=MaritzaContreras](https://www.youtube.com/watch?v=yOfBHDVxghU&ab_channel=MaritzaContreras)

Córdova. (2006). *Dialnet*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/Dialnet-ElProblemaDeComprensionYProduccionDeTextosEnElPeru-3893533.pdf>

Course Hero. (s.f). *La rana solitaria*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <https://www.coursehero.com/file/p5217rm/Actividad-4-REVISA-TU-ESCRITURA-Esta-una-rana-solitaria-con-una-corona-en-la/>

Cuartero, M. (2017). *Comprensión y motivación lectora a través de la literatura y las TIC*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2020, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4780/CUARTERO%20PLAZA%2C%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cubides, c., Rojas, M., & cárdenas, R. (2017). *Lectura crítica definiciones, experiencias y posibilidades*. Obtenido de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/download/1586/1171>

Díaz, E., & Quiroz, J. (2016). *DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA MEDIANTE EL APOYO DE AMBIENTES VIRTUALES DE APRENDIZAJE*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2020, de <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7520/Eugenia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Díaz, J., Morales, B., & Guadarrama, A. (2018). *Entornos virtuales para fortalecer la competencia lectora: implementación, experimentación y evaluación de estrategias emergentes*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2020, de

<https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/FzukPvPa0eTfgMVGqrCyuheGhaP8U2oYyPaF3xQt.pdf>

Dubois, M. (2005). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos aires: Aique. Recuperado el 30 de Septiembre de 2020, de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Dubois.pdf>

Ejemplode.com. (s.f). *Ejemplo de oraciones simples y compuestas*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de [https://www.ejemplode.com/12-clases\\_de\\_espanol/4115-ejemplo\\_de\\_oraciones\\_desiderativas.html](https://www.ejemplode.com/12-clases_de_espanol/4115-ejemplo_de_oraciones_desiderativas.html)

Fernández, F. (2018). La evaluación y su importancia en la educación. *Nexos*. Obtenido de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1016>

Figueroa, R., & Simón, J. (2011). Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Recuperado el 8 de Diciembre de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142011000200007](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142011000200007)

Franco. (2018). **IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE ISABEL SOLÉ EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN NIÑOS DE SEGUNDO PRIMARIA EN EL CONTEXTO DE LA LECTURA DIGITAL**. Recuperado el 30 de Septiembre de 2020, de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11027/TO-22378.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Franco, B. (2018). *IMPACTO DE LA APLICACIÓN DEL MODELO INTERACTIVO DE ISABEL SOLÉ*. Bogotá. Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11027/TO-22378.pdf?sequence=1>

Franco, J. (2016). LA COMPRESIÓN LECTORA: UNA CAPACIDAD PARA FAVORECER EL PROCESO DE APRENDIZAJE. Recuperado el 29 de Septiembre de 2020, de <http://200.9.158.34/index.php/kenosis/article/view/89>

Fumero, F. (2008). *ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA COMPRESIÓN DE TEXTOS. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA EN EL AULA*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2020, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-00872009000100003](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000100003)

Galvez, L. (2020). Importancia de las actividades culturales. Obtenido de <https://difusionculturaluninter.wordpress.com/2020/03/26/importancia-de-las-actividades-culturales-en-la-adolescencia/>

García. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica. Lengua Y Literatura*. Recuperado el 21 de Octubre de 2020, de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9393110087A>

García, E. (1993). *La comprensión de textos. Modelo de pensamiento y estrategias de mejora*. Madrid: Complutense. Recuperado el 22 de Septiembre de 2020, de <https://core.ac.uk/download/pdf/38833884.pdf>

Gente univa. (2018). semiótica de la imagen. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=jdHTrMKChNQ&ab\\_channel=GenteUniva](https://www.youtube.com/watch?v=jdHTrMKChNQ&ab_channel=GenteUniva)

- Gómez, A. (2018). Literatura contemporánea. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=nxQsZksYazk&ab\\_channel=AdrianaG%C3%B3mez](https://www.youtube.com/watch?v=nxQsZksYazk&ab_channel=AdrianaG%C3%B3mez)
- González, García, & Solís. (2002). (F. Suárez, Productor) Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de [LaProblematicadelaCompresionylaProduccionTextualenelPacifico\(1\).pdf](#):  
[file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/57\\_LaProblematicadelaCompresionylaProduccionTextualenelPacifico.pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/57_LaProblematicadelaCompresionylaProduccionTextualenelPacifico.pdf)
- González, M., Díaz, A., & Pérez, L. (2004). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/investigacion/1379Gonzalez.pdf>
- Gutiérrez, F., & Prieto, D. (1999). La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa. *Ciccus - La Crujía*. Obtenido de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/02/LA-MEDIACION-PEDAGOGICA.pdf>
- Gutiérrez, S. (2020). Rol de los padres en la educación a distancia o virtual. Obtenido de <https://www.elregionalpiura.com.pe/index.php/especiales/163-reportajes/43433-rol-de-los-padres-en-la-educacion-a-distancia-o-virtual>
- Herrera, J. (2008). *La investigación cualitativa*. Recuperado el 23 de Octubre de 2020, de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hirald, R. (2013). Uso de los entornos virtuales de aprendizaje en la educación a distancia. *EDUTEC*. Obtenido de [https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald\\_162.pdf](https://www.uned.ac.cr/academica/edutec/memoria/ponencias/hirald_162.pdf)

Hiru.eus. (s.f). *Oración simple y compuesta*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de [https://www.hiru.eus/es/lengua/oracion-simple-y-oracion-](https://www.hiru.eus/es/lengua/oracion-simple-y-oracion-compuesta#:~:text=Son%20oraciones%20simples%20aquellas%20que,por%20tanto%2C%20un%20solo%20predicado%3A&text=En%20estos%20casos%2C%20la%20oraci%C3%B3n,tienen%20m%C3%A1s%20de%20un%20predicado.)

[compuesta#:~:text=Son%20oraciones%20simples%20aquellas%20que,por%20tanto%2C%20un%20solo%20predicado%3A&text=En%20estos%20casos%2C%20la%20oraci%C3%B3n,tienen%20m%C3%A1s%20de%20un%20predicado.](https://www.hiru.eus/es/lengua/oracion-simple-y-oracion-compuesta#:~:text=Son%20oraciones%20simples%20aquellas%20que,por%20tanto%2C%20un%20solo%20predicado%3A&text=En%20estos%20casos%2C%20la%20oraci%C3%B3n,tienen%20m%C3%A1s%20de%20un%20predicado.)

Iáñez, E. (2016). *El siglo XX: literatura contemporánea*. Obtenido de <https://www.lamanadaescuela.com/app/download/7009446062/IA%C3%91EZ+EDUARDO+El+siglo+XX+literatura+contemporanea+-+Eduardo+Ianez.pdf?t=1511090247>

Irigoyen, J., Karla, A., & Jiménez, M. (2013). *La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar*. Recuperado el 21 de Octubre de 2020, de <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2013/mip131e.pdf>

Jímenez, A. (2016). *Lengua y literatura II: GÉNERO DRÁMATICO*. Obtenido de [https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/cuader/lit\\_2\\_b2.pdf](https://repositorio.cbachilleres.edu.mx/wp-content/material/cuader/lit_2_b2.pdf)

kintsch, & Dijk, V. (1978). *servicios.educarm*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/citas\\_lectura.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/citas_lectura.pdf)

Latorre, A. (Diciembre de 2016). <http://serviciosacademicos.unipamplona.edu.co/prestamo/>. Recuperado el 30 de Septiembre de 2020, de [file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/INFORME%20FINAL%20PR\\_CTICA%20INTEGRAL%20ANGIE%20LATORRE\(1\).pdf](file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/INFORME%20FINAL%20PR_CTICA%20INTEGRAL%20ANGIE%20LATORRE(1).pdf)

León, A. (2004). *Ortografía española: método práctico*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/10/Ortograf%C3%ADa->



Espa% C3% B1ola-M% C3% A9todo-Pr% C3% A1ctico-Antonio-Le% C3% B3n-  
Hidalgo.pdf

Llorens, R. (2015). La comprensión lectora en educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos. Recuperado el 5 de Diciembre de 2020, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3411/LLORENS%20ESTEVE%2C%20RUBEN.pdf?sequence=1>

Machado, A. (1907). *Orillas del Duero*. Recuperado el 31 de Octubre de 2020, de <https://scalar.usc.edu/works/literalia/orillas-del-duero>

Machado, A. (4 de Mayo de 1912). *poesi.as*. Obtenido de <https://www.poesi.as/amach115.htm>

Martí, A., Martínez, R., & Valcárcel, N. (2018). La comunicación entre profesores y estudiantes . Obtenido de <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1218/676>

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)

MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias*. Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de <https://ietacaldipal.edu.co/wp-content/uploads/2018/07/Est%C3%A1ndares-B%C3%A1sicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matem%C3%A1ticas-Ciencias-y-Ciudadanas.pdf>

MEN. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Obtenido de [https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_Lenguaje.pdf](https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf)

MEN. (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de Aprendizaje Y Mallas de Aprendizaje del área d lenguaje* . Obtenido de

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Fundamentacio%CC%81n%20-%20Lenguaje.pdf>

Méndez, L., & Mogollón, S. (2009). *repository*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7881/T26.09%20M5381.pdf?sequence=1>

Mendoza, A., López, A., & Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=152574>

Mihura, M. (1959). *Maribel y la extraña familia*. Recuperado el 23 de octubre de 2020, de [https://www.vicensvives.com/vvweb/\\_pdf/Muestra-Maribel.pdf](https://www.vicensvives.com/vvweb/_pdf/Muestra-Maribel.pdf)

Montserrat. (1998). *servicios educarm*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de [http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/citas\\_lectura.pdf](http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/citas_lectura.pdf)

Morris, C. (1972). *Fundamentos de la teoría de los signos*". En Gracia, F. (comp.). *Presentación del lenguaje*. Madrid: Taurus. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2943/3/Pres\\_Pragm.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/2943/3/Pres_Pragm.pdf)

Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en Investigación cualitativa* . 108. Recuperado el 23 de Octubre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>

obras de teatro cortas. (s.f). *El conejito que se burlaba de todo*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <https://obrasdeteatrocortas.mx/el-conejito-que-se-burlaba-de-todo/>

- OCDE. (2016). *La educación en Colombia*. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf)
- Ortiz, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías de aprendizaje*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/315835198\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_y\\_Teorias\\_del\\_Aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje)
- Ospina, H. (2018). *Fundamentos de la pedagogía constructivista*. Recuperado el 21 de Octubre de 2020, de <https://doi.org/10.30854/anf.v4.n8.1996.430>
- Parra, E., García, R., & Mortis, S. (Junio de 2014). PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE EL PERFIL DEL PROFESOR EN LA MODALIDAD VIRTUAL-PRESENCIAL. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(48), 16-18. Recuperado el 12 de Septiembre de 2020, de <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/114/22>
- PEI. (2019). PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL BETHLEMITAS BRIGHTON. Recuperado el 22 de Octubre de 2020, de <http://bethlemitasbrightonpamplona.edu.co/wp-content/uploads/2019/10/PEI-Revisado-Agosto-2019.pdf>
- Pequeocio. (s.f). *Tipos de oraciones*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de <https://www.pequeocio.com/tipos-de-oraciones/>
- Pérez, G. (1994). *INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.RETOS E INTERROGANTES*. Madrid: La Muralla. Recuperado el 23 de Octubre de 2020, de [http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin\\_cualitativa.pdf](http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf)

- Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria\*. *scielo*. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052016000200026](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000200026)
- Razonamiento verbal. (2013). *blogspot.com*. Obtenido de <http://razonamiento-verbal1.blogspot.com/2013/05/textos-continuos-y-discontinuos.html>
- Rello, J. (2017). *La mejora de la comprensión lectora a través del modelo interactivo de lectura*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2020, de <https://www.tdx.cat/handle/10803/406141#page=1>
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid,: Arco Libros. Obtenido de [https://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/reyes\\_cap.\\_iii\\_1.pdf](https://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/reyes_cap._iii_1.pdf)
- Rios, D. (2012). Comprensión y producción de textos escritos a través del aprendizaje colaborativo. *Escribanía*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2020, de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/escribania/article/view/937>
- Salgado, S. (2020). La generación del 98 y 27. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=K3SbqTnyPY8&ab\\_channel=Solisissalgadocontreras](https://www.youtube.com/watch?v=K3SbqTnyPY8&ab_channel=Solisissalgadocontreras)
- Sánchez, E. (21 de septiembre de 2012). *Feandalucia*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9613.pdf>
- Santillana. (2007). *Guía para el docente de español 7º*. Recuperado el 01 de Noviembre de 2020, de [https://www.se.gob.hn/media/files/basica/Guia\\_de\\_docente\\_Espanol\\_7.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/basica/Guia_de_docente_Espanol_7.pdf)

Secretaria de cultura, recreación y deporte . (s.f). *Grupos étnicos* . Recuperado el 31 de Octubre de 2020, de <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/areas-de-trabajo/practicas-culturales/grupos-etnicos#:~:text=Un%20grupo%20C3%A9tnico%20es%20una,la%20espiritualidad%20entre%20otros%20elementos.>

Solé, I. (12 de octubre de 1992). *scielo.org*. Recuperado el 10 de Marzo de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/indes/v23n2/v23n2a05.pdf>

Stav. (2016). El verbo. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=3FDojt9wShs&ab\\_channel=StavGuxt](https://www.youtube.com/watch?v=3FDojt9wShs&ab_channel=StavGuxt)

Stav, G. (2016). La oración gramatical. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=F0Yq31THvXI&ab\\_channel=StavGuxt](https://www.youtube.com/watch?v=F0Yq31THvXI&ab_channel=StavGuxt)

Toro, C., & Monroy, M. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa. *Revista Universidad Católica Luis Amigó*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2020, de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/article/view/2653>

Torres, A. (2020). Educación virtual. Obtenido de <https://www.semana.com/especiales/articulo/educacion-virtual/43953-3/>

Torres, J. (2016). *El género dramático*. Obtenido de [https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9513/80010%20El\\_g%E9nero\\_Dram%Eltico.pdf;jsessionid=C2265F0ECFE38CF300A36B3C1403ECB7.jvm1?sequence=](https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/9513/80010%20El_g%E9nero_Dram%Eltico.pdf;jsessionid=C2265F0ECFE38CF300A36B3C1403ECB7.jvm1?sequence=)

Torro, C., & Monroy, M. (2017). Las TIC: estrategia para mejorar la competencia lectora-interpretativa en área de lenguaje. *universidad católica Luis amigó*. Recuperado el 30 de septiembrrre de 2020, de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RULuisAmigo/article/view/2653/2017>

Tu tarea escolar. (2015). *Oraciones compuestas*. Recuperado el 10 de Octubre de 2020, de <https://www.tutareaescolar.com/ejemplos-de-oraciones-compuestas.html>

Vásquez, D. (2018). *Formar criterio*. Recuperado el 31 de Octubre de 2020, de <https://lectopolis.net/>

Vento, C. (2011). Obtenido de <https://carlosventocapacitaciones.files.wordpress.com/2011/08/textos-discontinuos.pdf>

Yuni, J., & Urbano, c. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas. Recuperado el 23 de Octubre de 2020, de [https://www.academia.edu/33356914/Investigaci%C3%B3n\\_Etnogr%C3%A1fica\\_e\\_Investigaci%C3%B3n\\_Accion\\_pdf](https://www.academia.edu/33356914/Investigaci%C3%B3n_Etnogr%C3%A1fica_e_Investigaci%C3%B3n_Accion_pdf)

## **ANEXOS**

VER ADJUNTOS DE CARPETA DE ANEXOS CAPÍTULO UNO, DOS, TRES Y CUATRO