



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**La lectura inferencial a través de las Tecnologías de
la Información y la Comunicación: Un reto para el
grado quinto de primaria**

Autor(es)

**Isabel Cristina Flórez Aguirre
Claudia Berónica Henao Zapata
Mary Luz Ríos Bedoya
Edebaldo Sena Aleans**

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Medellín, Colombia

2018



**La lectura inferencial a través de las Tecnologías de la Información y la
Comunicación: Un reto para el grado quinto de primaria**

**Isabel Cristina Flórez Aguirre
Claudia Berónica Henao Zapata
Mary Luz Ríos Bedoya
Edebaldo Sena Aleans**

**Tesis de maestría presentada como requisito para optar al título de Magister en
educación modalidad en profundización, en la línea de la enseñanza de la
lengua y la literatura.**

Asesor:

**Carlos Andrés Parra Mosquera
Doctor en Ciencias Sociales y Humanas**

Línea de Investigación:

Maestría en Educación Modalidad en Profundización

**Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Medellín, Colombia
2018**

Dedicatoria

Primero a Dios por permitirnos disfrutar la vida y haber llegado a este momento de victoria. A nuestras familias porque nos han ofrecido todo su amor, demostrado en el sacrificio de entregarnos el tiempo para que este trabajo pudiera realizarse.

Agradecimientos

En un principio agradecemos al Ministerio de Educación Nacional por darnos la oportunidad de continuar con nuestra formación académica y profesional. A la Institución Educativa San Luis del municipio de San Luis, Antioquia, por abrirnos las puertas para la ejecución de este estudio. A los estudiantes del grado quinto uno por su disposición, dinamismo, entrega y responsabilidad, que hicieron posible el desarrollo de la propuesta.

A la comunidad educativa por sus aportes y acompañamiento a los estudiantes durante todo el proceso. Finalmente, un agradecimiento especial a nuestro asesor Carlos Andrés

Parra, por su paciencia, sus valiosas enseñanzas y por creer que es posible la transformación en el aula.

Contenido

	Pág.
Introducción	7
1. Contextualización	8
2. Objetivos	18
2.1 General.....	18
2.2 Específicos.....	18
3. Antecedentes	19
3.1 Antecedentes internacionales.....	19
3.2 Antecedentes nacionales.....	24
3.3 Antecedentes normativos.....	31
4. Referentes teóricos	34
4.1 La lectura como práctica social.....	34
4.2 Lectura y lectura inferencial desde los lineamientos curriculares.....	36
4.3 Los estándares curriculares en el área del lenguaje.....	37
4.4 Las inferencias.....	39
4.5 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).....	44
5. Metodología	52
5.1 Primera fase: configuración y diseño del proyecto de profundización y de la propuesta didáctica.....	54
5.2 Segunda fase: ejecución.....	55
5.3 Tercera fase: resultados.....	56
6. Resultados	57
6.1 Inferencia desde la lectura oral, gráfica y desde la escritura.....	58
6.2 Medios de comunicación en acción.....	66
6.3 El contexto, una oportunidad para aprender.....	83
7. Conclusiones	86
Referencias bibliográficas	98
Anexos	105

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Texto escrito por un grupo cooperativo.....	60
Figura 2. Texto escrito por un grupo cooperativo.....	61
Figura 3. Primer encuentro con la escritura utilizando las tabletas digitales.....	65
Figura 4. Ensayo de guión de entrevista.....	67
Figura 5. Ensayo de guión de entrevista	68
Figura 6. Simulación de un programa radial en las locaciones de la emisora del municipio	74
Figura 7. Conociendo los equipos necesarios para producir un programa radial.....	75
Figura 8. Aprendiendo a editar un programa radial.....	75
Figura 9. Esbozo de reportaje.....	79
Figura 10. Esbozo de reportaje.....	79
Figura 11. Esbozo de reportaje.....	80
Figura 12. Esbozo de reportaje.....	80
Figura 13. Esbozo de reportaje.....	81

Resumen

El presente estudio de profundización se enfoca en el fortalecimiento del nivel de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis, Antioquia, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC). En términos generales, los estudiantes han manifestado falencias en la lectura, específicamente en la realización de inferencias. Por ello se hace necesario fortalecer la lectura ligada al contexto en el que se desenvuelven con la finalidad de mejorar el aprendizaje y asumir el proceso lector como una práctica social.

La propuesta se sitúa desde el paradigma sociocultural, enmarcado en la investigación cualitativa. Además, se desarrolla mediante el método de la sistematización, en la que se emplean técnicas e instrumentos como el diario de campo y la observación. Dicha metodología permite organizar el trabajo a través de una secuencia didáctica en la que se establecen registros de planeación, seguimiento y análisis, y se hace énfasis en textos escritos, gráficos y digitales, así como en la escritura y la oralidad, vinculados al uso de los medios de comunicación como la televisión y la radio.

De esta manera se logra que los estudiantes elaboren significados y compartan sus conocimientos a través de medios digitales y no solo logren desarrollar el nivel de lectura inferencial, sino una mayor apropiación de la lectura ligada al contexto sociocultural.

Palabras claves: enseñanza o didáctica de la lectura, lectura inferencial, TIC, educación primera, sistematización de experiencia.

Introducción

En el presente proyecto de profundización, se exponen diversos aspectos centrales que abordan el fortalecimiento de la lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, Sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis, Antioquia.

El trabajo se presenta de la siguiente manera: en primer lugar, se plantean aspectos generales sobre la importancia de la lectura, se señalan características del contexto en el cual se lleva a cabo esta propuesta y la manera en que allí se desarrolla dicha práctica lectora. En segundo lugar, se describen aspectos centrales que justifican la necesidad de fortalecer el nivel de lectura inferencial, mediante el uso de las TIC, en el contexto señalado.

Posteriormente, se enuncian los objetivos, general y específicos, que establecen la guía, propósitos y alcances de este trabajo. Así mismo, se nombran algunas investigaciones y estudios que han abordado diferentes procesos de lectura mediante el uso de las TIC, y que son de utilidad teórica, metodológica y conceptual. Seguidamente se presentan los referentes teóricos que brindan aportes de distintos autores que sustentan la propuesta.

Por otro lado, el diseño metodológico está compuesto por tres fases, la primera es la configuración y diseño del proyecto, la segunda de ejecución y una última de resultados. Todo basado en la estrategia metodológica de la sistematización, que permite la aplicación de instrumentos acordes a los objetivos propuestos. Finalmente, en el capítulo de resultados se da cuenta de todo lo surgido durante el desarrollo de la propuesta.

1. Contextualización

En el presente proyecto, se asume la lectura como una práctica sociocultural de importancia en la vida del ser humano y para los educadores a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza, puesto que la alfabetización junto con la escritura, pueden llegar a ser «prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir» (Lerner, 2001, p.26).

Asimismo, por ser una construcción social, la práctica de la lectura adopta diversas formas según el contexto; en este sentido, Cassany (2004) afirma que «leer es un verbo transitivo y no existe una actividad neutra o abstracta de leer, sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana» (p.1).

Partiendo de dicha perspectiva, en este estudio de profundización se asume la práctica de la lectura según las particularidades de los sujetos en un entorno determinado. Se enfoca en los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez, en el municipio de San Luis, en el oriente antioqueño.

El modelo pedagógico Dinámico Emergente es el adoptado por IE San Luis, por cuanto con él se busca «una construcción participativa de todos los estamentos en diferentes espacios generados para reflexión, el análisis y la confrontación de experiencias, realidades, intereses y necesidades de nuestro contexto local, regional y nacional» (PEI,

2017, p.72)¹. En esta línea de exposición, la IE impulsa de manera visible y reconocida tanto en su fuero interno como a nivel municipal, eventos culturales, deportivos, educativos, religiosos, sociales, entre otros, que avalan el modelo educativo propuesto. Esto se complementa con su misión, con ella se busca «formar al ser humano en valores éticos, culturales, científicos, tecnológicos, ambientales y de convivencia social; —un ser humano— capaz de construir su realidad de manera reflexiva, crítica y creativa, en un ambiente armónico de paz y trascendencia humana» (p.8).

Por otro lado, dentro de los objetivos para la básica primaria, en cuanto a lo sociocultural, la institución le apunta a fomentar el deseo de saber de los estudiantes, a tener iniciativa frente al conocimiento y a la realidad social, así como al cultivo del espíritu crítico. En particular, en el área del lenguaje le apuesta al desarrollo de las habilidades comunicativas, para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en la lengua castellana (IE San Luis, 2017).

En esta misma línea, se identifica que la IE no cuenta con un plan de área, pero existen mallas curriculares. Estas fueron ajustadas en el año 2017 teniendo en cuenta los derechos básicos de aprendizaje (DBA), en los cuales se centra la atención en la capacidad de los estudiantes para comprender el sentido global de los mensajes, a partir de la relación entre la información explícita e implícita en textos narrativos, descriptivos, informativos y expositivos; con todos ellos se hace énfasis en los procesos de comprensión y producción, oral y escrita.

Dentro de los textos informativos que contempla la malla de lenguaje del grado quinto encontramos: el periódico haciendo énfasis en los artículos y las noticias, los

¹ Para el caso se trata del PEI de la IE San Luis.

anuncios publicitarios, la interpretación de símbolos como los signos y señales, los reportajes, las entrevistas y las redes sociales.

Así pues, con este estudio se busca un vínculo con los propósitos institucionales en el área en mención, en donde además se incluye la implementación de TIC como la radio y la televisión, que aunque están contempladas en las mallas como herramientas a utilizar, no están pensadas como espacios de construcción de nuevos saberes donde los estudiantes puedan potencializar sus competencias comunicativas de lectura y escritura ligándolas a su contexto.

En lo referido a los espacios físicos, la sede Juan José Hoyos Gómez cuenta con acceso a la biblioteca de la sede principal de la Institución Educativa. Allí se encuentra material como la Colección Semilla, que consta de libros de literatura —libros álbum, cuentos, historietas, mitos y leyendas, poesía, teatro y otra serie de textos informativos como cartillas, crónicas, diccionarios básicos y enciclopédicos, entre otros—. Además, cuenta con otras colecciones y textos de arquitectura, arte, ciencia, biología, matemáticas y una variedad de libros propios del área de lenguaje que están siendo utilizados por medio del proyecto complementario de la biblioteca, en el que cada grupo asiste una hora semanal y desarrolla diferentes actividades de lectura y escritura.

Con respecto a los recursos tecnológicos, la sede cuenta con herramientas tecnológicas², los cuales están en adecuadas condiciones para su funcionamiento. Valga aclarar que no se dispone de conexión a internet. Estos recursos no están siendo utilizados con frecuencia por los docentes de la sede, algunos por falta de conocimiento sobre su

² Cuarenta y cinco tabletas digitales, una cámara de video, un video beam, un televisor, una grabadora, treinta computadores y una cabina de sonido.

manejo y otros manifiestan que la sola organización de los equipos les quita mucho tiempo de la clase.

Por ello durante el año 2018 los docentes vienen implementando un proyecto complementario denominado «Las TIC en el aula: uso y pedagogía», el cual es liderado por la docente del grado quinto uno, con el propósito de dar capacitaciones sobre la importancia de la utilización de las herramientas tecnológicas en el aula y tener a disposición los equipos que cada docente requiera.

De otro lado, la Institución Educativa San Luis ha sido intervenida por el Proyecto Todos a Aprender. Este hace parte del plan sectorial del Ministerio de Educación Nacional (en adelante MEN) denominado «Educación de Calidad, el camino para la prosperidad 2010 – 2014». Allí se plantea como objetivo principal el mejoramiento de la calidad educativa en todos los niveles, desde la primera infancia hasta la superior. Y en aras de lograr esta meta se diseñó “Todos a aprender”, cuyo propósito es mejorar los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria (de transición a quinto) en lenguaje y matemáticas de los establecimientos educativos que muestran desempeño insuficiente (MEN, 2010).

En medio de los aspectos institucionales presentados, el grupo que se focaliza para el desarrollo de este proyecto es quinto uno. Este es un grado que está en un momento de cierre del ciclo escolar y se prepara para el inicio de la vida académica en el bachillerato. Por tanto, al finalizar el grado quinto, los estudiantes deben estar en capacidad de producir textos orales y escritos que respondan a distintas situaciones comunicativas, así como comprender e interpretar textos utilizando diversas estrategias y haciendo uso de distintos medios de comunicación y otros sistemas simbólicos (MEN, 2006).

Se requiere entonces que los estudiantes tengan la capacidad de hacer lecturas de las diferentes situaciones que se presentan en la vida escolar y en su contexto para que las puedan entender y sortear de una manera acertada. De ahí la importancia de reconocer la composición e intereses de los estudiantes que pertenecen al grado quinto uno. Este grupo está integrado por 40 estudiantes, 15 mujeres y 25 hombres, entre los 10 y 12 años; son estudiantes participativos, activos en las áreas de su agrado y con aptitudes comunicativas y artísticas enfocadas en el teatro y la música. El grupo ha demostrado su interés por escudriñar en las asignaturas de ciencias naturales, artística y educación física, ya que estas les permiten mantenerse en movimiento, experimentar, indagar y explotar sus aptitudes artísticas, lo que es un factor común en el municipio de San Luis.

Por otro lado, el desempeño de los estudiantes en las demás áreas no es sobresaliente, ni se observa que disfruten del aprendizaje, puesto que su interés está más enfocado en desarrollar las actividades requeridas para no obtener un nivel bajo en esas materias. Esto lleva repensar si la manera en la que la docente está desarrollando su trabajo en el aula es la adecuada con respecto a esas asignaturas.

Frente a la competencia comunicativa, los estudiantes participan de manera activa en las actividades que requieren la expresión oral, lo que demuestra el gusto por esta práctica y la mayoría lo hace de acuerdo con una estructura adecuada, es decir, hacen entender con claridad las ideas que desean expresar.

En lo que se refiere a la escucha, los niños en su mayoría son activos y lo hacen con mayor interés y dedicación cuando se trata de temas amenos para ellos, como son los textos narrativos (fábulas, cuentos, novelas, leyendas y mitos) y las actividades que les permiten la exploración o temas relacionados con su contexto.

De otro lado, con respecto al proceso escritural de los niños, es pertinente enunciar que en los grados anteriores no se había enfatizado en ello, pues en las mallas no estaba contemplada la práctica de la escritura y se acentuaba más en las habilidades comunicativas orales. Partiendo de esto se observa que desarrollan textos cortos y sin coherencia en la mayoría de los escritos, no cumplen con las reglas ortográficas, ni uso adecuado de los signos de puntuación y en algunas ocasiones no manifiestan gusto por escribir.

Las dificultades señaladas se ven reflejadas en los resultados de las Pruebas Saber en el área de lenguaje del grado quinto en los años comprendidos entre 2015 y 2017. Aunque el nivel de insuficiencia según el ICFES 2017, ha venido disminuyendo pasando de un 15%, a un 9% y a un 5% respectivamente, esto refleja que aún hay estudiantes en un nivel básico en el área, lo que posiblemente obedece a la falta de comprensión textual (ICFES, 2017).

En esta misma vía, las pruebas mostraron que, en lo literal, la totalidad de los estudiantes contestaron adecuadamente, pero, en lo inferencial y lo crítico, en su mayoría, no lograron comprender las intenciones comunicativas en los textos, puesto que no contestaron acertadamente las preguntas. De igual modo, al momento de dar cuenta de lo aprendido se observa que los estudiantes tienen falencias en el establecimiento de los propósitos de la lectura, en la identificación de los argumentos principales, sus ideas centrales y secundarias, en descifrar las metáforas implícitas y la explicación con sus propias palabras de lo comprendido en la lectura. Es por tanto que se ve la necesidad de trabajar la lectura inferencial generando estrategias que motiven a los estudiantes a comprender lo que leen y en medio de esa práctica, construyan nuevos significados y se

apropien del proceso lector, claro está, teniendo presente que la lectura es una práctica sociocultural y no debe ser vista de manera instrumental centrada en sus niveles.

Ahora bien, teniendo como base las potencialidades y falencias que tienen los estudiantes, se pretenden diseñar estrategias que permitan fortalecer la comprensión de lectura inferencial, entendida la inferencia como un proceso que permite escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que facilitan leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito. Dicho proceso se puede ver facilitado a través del uso de herramientas como la radio y la televisión, propias de las TIC, las cuales son medios de comunicación masivas que dan información actual a nivel local, nacional e internacional. Todo esto motiva a los estudiantes del grado quinto uno, hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas. Además, dichas herramientas hacen parte de sus vidas, pues tienen la facilidad de acceder a ellas en sus respectivos hogares, adicionalmente, la comunidad cuenta con una radio local que abre sus puertas para aquellos que deseen conocer su funcionamiento y ofrecen un abanico de posibilidades de interacción con la comunidad de San Luis, a la vez que les permite la construcción de aprendizajes. En cuanto a la televisión, la malla curricular de lenguaje contempla los reportajes y las entrevistas en donde los estudiantes interactúan con las cámaras, asuman roles y se acerquen a esta herramienta con intenciones comunicativas.

Las políticas de incorporación de las TIC en América Latina y en el mundo han estado acompañadas de expectativas, que buscan desarrollar en los estudiantes habilidades en el manejo de las tecnologías, para integrarlos a una sociedad que está avanzando en torno a estas y que demanda un aprendizaje de destrezas del manejo de las TIC. Así, como un mayor acceso a los computadores y a la internet, para finalmente facilitar los procesos

académicos mediante la transformación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje (Claro, 2010). En la medida que estos elementos se den de manera simultánea, la educación presenta una posibilidad alterna de llegar al conocimiento.

Por otro lado, algunos estudios «[...] han demostrado que la naturaleza visual de algunas tecnologías, (animaciones, simulaciones e imágenes móviles) involucran a los estudiantes y refuerzan la comprensión de conceptos» (Claro, 2010, p. 7). Sin embargo, también han de tenerse en cuenta las condiciones en que se presenta el acceso a las TIC, la manera en que los docentes las integran a sus prácticas de aula, la experiencia en el manejo y las condiciones institucionales para su uso.

Ahora bien, hay que tener presente los aspectos culturales, cognitivos, económicos, sociales e individuales de los estudiantes, puesto que influyen en el uso que se da a las TIC y en la manera en que se benefician de estas. Partiendo de lo anterior, se reconoce que los estudiantes del grado quinto uno, cuentan con herramientas tecnológicas como: tabletas, celulares y computadores en sus casas, lo que permite que tengan un conocimiento sobre su manejo y puedan facilitar el desarrollo de las actividades propuestas en este proyecto de profundización.

En este sentido, los resultados no dependen simplemente de la integración de las TIC en el entorno educativo, sino también de todos los aspectos anteriormente nombrados. Por tal razón, aunque existan muchos estudios sobre la implementación de estas tecnologías, no es prudente afirmar que son funcionales en todos los contextos o que su solo uso lleva a prácticas educativas enriquecedoras.

Al respecto, el MEN (2008) plantea la meta de la alfabetización tecnológica no solo con el fin de proveer herramientas para tener una participación asertiva en el entorno, sino también para potenciar tres dimensiones interdependientes como lo son el conocimiento, las formas de pensar y la capacidad para actuar. Con base en dicho propósito, el MEN (2013) plantea que la incorporación de las TIC a los procesos pedagógicos permite generar ambientes de aprendizaje ricos en materiales y experiencias que cautivan el interés de los estudiantes y les permiten explorar, construir conocimiento, estimular la creatividad, el sentido crítico, adquirir gran cantidad de información actualizada y facilitar la comprensión científica de los diferentes fenómenos sociales y naturales.

El uso de la radio y la televisión se considera pertinente en la intervención del grupo quinto uno, en tanto se aprovecha las capacidades comunicativas que tienen los estudiantes de este grupo, evidenciadas en las intervenciones orales que realizan con claridad, fluidez, coherencia y agrado. Además, se posibilita una mayor interacción de los estudiantes con las lecturas que abordan y la generación de un amplio abanico de significados y experiencias.

Así mismo, se requiere llevar al aula una propuesta que haga de la lectura una práctica acorde con el entorno en el cual se desenvuelven los niños, puesto que no se parte de cero, sino de los conocimientos y gustos que poseen. En esa medida, la utilización de la radio y la televisión ha de servir para que se apropien de la práctica de la lectura.

De acuerdo con lo anterior, surge la pregunta ¿Cómo fortalecer la lectura inferencial en los estudiantes del grado quinto uno de la IE San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis, mediante la incorporación de la radio y la televisión propias de las TIC?

2. Objetivos

2.1 General

Fortalecer el nivel de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis, Antioquia, mediante el uso de las TIC, con la finalidad de abordar la lectura como una práctica social.

2.2 Específicos

1. Caracterizar los factores de aula que inciden en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis.
2. Identificar las herramientas TIC más pertinentes para el fortalecimiento de la lectura en el nivel inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis.
3. Desarrollar una secuencia didáctica utilizando estrategias enfocadas en el fortalecimiento de inferencias a través de las TIC, de los estudiantes del grado quinto uno de la Institución Educativa San Luis, sede Juan José Hoyos Gómez del municipio de San Luis.
4. Analizar e interpretar la información recabada durante el proceso que permita derivar los desafíos y alternativas para el fortalecimiento de la lectura inferencial a nivel del aula y de la institución educativa.

3. Antecedentes

A continuación, se refieren algunas investigaciones y estudios que han implementado las TIC en los procesos de lectura en la educación básica, los cuales no buscan los mismos objetivos del presente proyecto de profundización, pero sí logran relacionar poblaciones y temáticas similares, aportando análisis teóricos, conceptuales y metodológicos pertinentes.

3.1 Antecedentes Internacionales

Paredes (2005) de la Universidad Autónoma de Madrid plantea que las fronteras entre la tecnología y los programas de creación literaria han ido desapareciendo y que existen herramientas que pueden ser bien utilizadas para la animación a la lectura. Sin embargo, hace la salvedad de que los docentes tienen la tarea de permitir unas condiciones de trabajo que posibiliten el compromiso de los estudiantes con el proceso lector y que, por tanto, su intervención ha de ser contextual y variada.

El investigador nombra algunos procesos metodológicos que apoyan la animación a la lectura mediante el uso de las TIC a partir de algunos proyectos desarrollados en España y otros países europeos donde integran las TIC en la escuela y las vinculan con otros espacios como bibliotecas y ciberespacios.

Algunos de estos proyectos están basados en herramientas de comunicación como el correo electrónico al que añaden aplicaciones de la web que les permite ingresar imágenes y textos, compartir información y opiniones sobre libros y experiencias.

Otro proyecto tiene que ver con la correspondencia escolar electrónica en los que se preparan cuentos en audio y se realizan otros materiales con imágenes en clase para luego ser compartidos.

De esta manera Paredes (2005) nombra diversos proyectos como el de los colegas viajeros o expediciones, que permiten a los niños apropiarse de toda una práctica de la lectura en la que no solo interactúan a través de la red o en el aula, sino que principalmente les permite crear, explorar y convertirse en verdaderos lectores y escritores.

En el mismo sentido, Ferreiro (2011) plantea que la relación entre el desarrollo de tecnologías, el uso que se les da y las instituciones educativas son un asunto complejo y enfatiza que la escuela ha asumido una posición conservadora a la hora de adoptar esas tecnologías para el entorno educativo.

Sin embargo, resalta lo positivo que puede ser su uso en relación con la lectura y escritura, considera que permite alfabetizar con innumerables textos y no ya con unos cuantos; obliga a la escuela a no enfocarse en la gramática y la ortografía puesto que existen correctores ortográficos; hace obsoleta la idea de una sola fuente de información que era el maestro y un libro.

Concluye que el problema no es el uso o no de internet, sino la necesidad de lectores críticos que duden de la veracidad de lo que se les presenta, ya sea impreso, en pantalla o imágenes proporcionadas por cualquier medio.

Del mismo modo Burin, Coccimiglio, González y Bulla (2016) argumentan que pasar muchas horas frente al computador, la tableta o el celular no necesariamente lleva a que se haga un uso eficiente para fines de educación o información.

Los investigadores realizaron una revisión de trabajos que han abordado de forma empírica la problemática de las habilidades digitales en relación a la comprensión lectora y concluyeron que, si bien se da un dominio técnico y operacional, se desarrollan habilidades

de búsqueda y navegación, se evalúan fuentes o se hace un uso estratégico de la información, estas habilidades por sí mismas no llevan a desarrollar la comprensión lectora.

Con base en dichos resultados, enfatizaron en la importancia del rol del docente en relación con la implementación de las tecnologías en las aulas de clase. Consideran que las habilidades digitales son necesarias, se pueden desarrollar en la escuela de la mano con las habilidades de la comprensión lectora y contribuir a forjar mentes críticas que hagan correcto uso de la información y de los nuevos conocimientos aportados por las TIC.

Por su parte Briceño y Fonseca (2007) desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue diseñar un libro electrónico multimedia, basado en estrategias de aprendizaje que facilitaran la lectura y escritura de niños entre seis y siete años del primer grado de Educación Básica. Su diseño fue documental en nivel exploratorio, mediante lo cual fueron vinculando a la tecnología, las estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Según Briceño y Fonseca (2007) el trabajo realizado permitió que los niños, mediante la lectura y la escritura, dieran significados a las letras y las emplearan para comunicar. Se valieron del cuento para establecer correspondencia entre el lenguaje oral-escrito y saber los propósitos de leer y escribir.

Las investigadoras se apoyaron en distintas asignaturas para que fueran integradas en el libro electrónico y así trabajar distintos contenidos, a la vez que promovieron las capacidades multimodales del aprendizaje en los niños.

Este proyecto muestra claramente cómo los recursos electrónicos pueden ser utilizados de diversas maneras, incluso desde los primeros niveles de escolaridad, todo ello

para facilitar los procesos de lectura y escritura y contribuir a la inclusión de recursos informáticos como parte de la práctica pedagógica.

Otro estudio relacionado es el de «Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica.» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006). Este es un trabajo que analiza las tecnologías de la información y plantea cómo darles un uso adecuado en el aula y fuera de ella. Es una propuesta que analiza lo que ha sido y lo que es la relación entre los medios de comunicación y la escuela. También hace mención de cómo incorporar y enseñar los medios en el aula.

Por otro lado, este trabajo menciona la influencia que tienen los medios de comunicación en la identidad de los individuos de una sociedad determinada. Allí se argumenta que dichos medios, forman identidad de grupos sociales, así como también, la visión de la realidad construida a partir de los medios como la televisión, la radio, entre otros. Esto implica que los estudiantes al llegar a la escuela ingresen con abundante información, conocimiento y aprendizaje; proporcionados en gran medida por la influencia de los medios de comunicación en la formación de la identidad cultural del sujeto.

En cuanto a lo que actualmente es la relación, medios de comunicación-escuela, se busca que la escuela oriente al estudiante frente a la diversidad de saberes que estos reciben de los medios, lo que significa que la escuela debe formar personas capaces de ver y analizar de manera crítica el inmenso caudal de información que se recibe de los medios; y así, formar sujetos reflexivos y autónomos capaces de hacer frente a toda clase de información que circula en la sociedad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, (2006).

Con esta propuesta se busca que los medios se ingresen a la escuela no de una manera práctica, activa o directamente participativa, sino como objeto de estudio, transformando la información proveniente de los medios en conocimientos, «interrogar las certezas, fortalecer el capital cultural de los alumnos, reflexionar sobre las consecuencias de la mirada sobre los “otros” y “nosotros”, desafiar los mensajes, son los ejes de una educación que toma a los medios como objeto de estudios» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, pág. 10).

¿Cómo incorporar los medios en el aula? Es una pregunta orientadora utilizada en este trabajo que explica la estrategia para lograrlo. El primer paso, es iniciar a partir del gusto que produce ver la televisión, escuchar un programa radial o leer información en un periódico, para luego reflexionar sobre las impresiones que motivan los mensajes. La reflexión y el análisis son elementos claves en esta propuesta porque permiten, entre otras cosas, preguntar por las intenciones del emisor que las produjo.

En lo referente a cómo enseñar los medios en el aula, específicamente la radio y la televisión, se describe una breve reseña histórica de ambos. En cuanto a la radio se plantean actividades como la siguiente: los estudiantes deben escuchar diversos programas de la misma emisora y estar atentos a conectores para luego responder preguntas como «¿Cómo son sus voces? ¿Enérgicas, suaves, fuertes...? ¿Qué volumen de voz utilizan para hablar? ¿Elevado, medio, bajo? ¿Qué estilo eligen para anunciar los temas o las noticias? ¿Alarmista, sereno, indiferente? ¿Cómo manejan los silencios? ¿Dan espacio a la reflexión o al aburrimiento?» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006, pág. 60). Estas reflexiones se realizan desde temáticas como: la fuerza de la palabra, la entrevista radial, los radioteatros, el manejo de la radio, entre otros.

Por consiguiente, la estrategia de abordar la radio desde el aula busca que los estudiantes sean sujetos reflexivos, críticos y autónomos frente a la información que reciben. En cuanto a la televisión, se propone de manera similar a la radio, desde diferentes tipos de programas como la entrevista, los programas informativos, la investigación en los noticieros, comparaciones de los noticieros de ayer y de hoy, entre otros.

Esta propuesta se constituye en un buen referente para el presente proyecto de profundización, puesto que hace mención a cómo se ha trabajado en países como Argentina, el uso de las TIC específicamente la radio y la televisión, herramientas que se tienen en cuenta para la implementación de este proyecto, lo cual ayudará a cumplir los objetivos propuestos.

3.2 Antecedentes Nacionales

El primer estudio que se destaca es el de Múnera (2013), quien diseñó una intervención que vinculó la lectura de los textos digitales e impresos, así como el cine, el video y el cómic para permitir un acercamiento más ameno a la lectura de la literatura; partiendo del supuesto de que las nuevas generaciones son más cercanas a la imagen y a la ilustración gráfica de los textos.

El uso de diferentes formatos le permitió no solo identificar su incidencia en la comprensión de textos literarios clásicos y revisar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de 5° con los cuales desarrolló el trabajo de investigación, sino que también le suscitó reflexiones en torno a la relación lectura-vida que implica que los niños y jóvenes se acerquen a la lectura desde la experiencia significativa.

La anterior experiencia brinda aportes de gran importancia en tanto invita a los investigadores a no enfocarse simplemente en el uso de determinados formatos, sino a

lograr procesos significativos que motiven y atraigan a los niños hacia el disfrute del aprendizaje. Múnera (2013) señala que a los niños desde muy temprana edad se les empieza a conectar con los aparatos electrónicos como el televisor o el computador, sin pasar por la oralidad y la narración que les atrae tanto, entonces no es simplemente permitir el acceso a las TIC, sino propiciar el encuentro con la palabra y permitirles desarrollarla y apropiarla a fin de que ingresen al mundo de la lectura y la escritura.

Asimismo, Galeano, Molina, Mora y Reyes (2016) partieron de la necesidad de trabajar las habilidades de pensamiento inferencial en los niños y niñas de educación básica de cuatro instituciones por medio de la comprensión lectora mediada por TIC desde el enfoque cualitativo.

Los investigadores basados en la metodología del trabajo cooperativo se enfocaron en el desarrollo de la lectura por medio electrónico, propiciando ambientes de aprendizaje que fueron representados en la plataforma Moodle. Dicha herramienta permitió a los estudiantes observar videos y desarrollar pruebas diagnósticas, aproximaciones conceptuales, actividades de pensamiento inferencial, resolución de problemas, cuestionarios, análisis de imágenes, videos, hacer uso de chat y participar en juegos y foros.

Según Galeano, Molina, Mora y Reyes (2016) el trabajo permitió mejorar los discursos pedagógicos en las instituciones participantes aportando a la reformulación de estrategias pedagógicas innovadoras mediante las TIC, lo que a su vez favoreció en los estudiantes las habilidades comunicativas, de interacción y trabajo colaborativo. Pero con respecto a la lectura inferencial no se logró desarrollar como tal ese nivel de lectura, por lo que se requiere un mayor fortalecimiento de los procesos lectores.

En relación con ese tipo de propuestas didácticas interactivas Pineda, Arango y Bueno (2013) brindaron aportes significativos a la intervención pedagógica en los grados

1º, 2º y 3º de tres Instituciones educativas en las que implementaron una secuencia didáctica que enfatizó en los niveles literal e inferencial de la comprensión lectora. Abordaron los textos narrativos haciendo uso de herramientas tecnológicas como el correo electrónico, internet y programas de edición.

Por su parte Lozano (2017) en su trabajo “Alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria” manifiesta que «en la cultura moderna, tanto profesores como estudiantes deben estar alfabetizados digitalmente para no quedar rezagados en el uso y manejo de las TIC» (p.36), cuyo uso es una necesidad que debe ser atendida desde la escuela, desarrollando las competencias digitales pertinentes para formar ciudadanos críticos y autónomos, capaces de desenvolverse en la cultura digital que se ha tomado la sociedad moderna (Lozano, 2017).

Por otro lado, manifiesta la investigadora que el uso de dispositivos y de internet, ha hecho que la forma de aprender o de adquirir conocimiento están en constante cambio debido a las múltiples oportunidades de acción que las TIC ofrecen. Además, dice Lozano (2017), que «la orientación hacia el aprendizaje se ha de orientar de modo independiente, de manera que los estudiantes puedan por sí solos, realizar acciones como seleccionar la información adecuada para elaborar sus propias definiciones y puntos de vista desde un sentido crítico» (p.30).

Añade, que la aparición del internet fomenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se puede acceder al conocimiento prácticamente desde cualquier lugar. Sostiene, que la integración de las TIC a los procesos de formación en la escuela genera en los estudiantes la ocasión de ser propositivos, autónomos e independiente en la forma de aprender (Lozano, 2017).

Es de destacar que en los trabajos de Galeano, Molina, Mora y Reyes (2016), Pineda, Arango y Bueno (2013) y Lozano (2017) los investigadores hacen la salvedad de que el mero uso de las herramientas TIC no necesariamente lleva a una apropiación de la lectura, ellos particularmente no observaron mayores transformaciones en la comprensión inferencial de los estudiantes porque argumentan que faltó más acompañamiento, apropiación por parte de los docentes y fortalecimiento de los procesos lectores.

Esto último muestra la necesidad de fortalecer esos procesos de una manera cada vez más consciente y con un mayor compromiso por parte de docentes, instituciones e investigadores; realmente no es solo hacer uso de herramientas innovadoras sino de convertirlas en un medio para que los estudiantes ingresen a la práctica de la lectura y logren importantes avances en sus procesos de aprendizaje y en el conocimiento del mundo.

Investigadores como Romero (2017) le han apostado al desarrollo de estrategias innovadoras que faciliten la interacción, al tiempo que mejoran la comprensión lectora y el desempeño en distintos roles. Particularmente utilizó el Facebook como herramienta didáctica en tanto considera que las nuevas generaciones son nativos digitales y el uso de las herramientas TIC pueden favorecer el aprendizaje.

Según Romero (2017) los resultados obtenidos mediante la investigación demostraron que la implementación de la estrategia de aprendizaje logró desarrollar en los estudiantes de sexto grado los niveles literal, inferencial, crítico e inter textual de la lectura. Lo que, a su vez, puede motivar futuras investigaciones sobre el tema y aportar a las transformaciones de las prácticas pedagógicas más vinculadas a los contextos e intereses de los estudiantes.

Mediante dicha propuesta el autor buscó que directivos, docentes y padres de familia, brindaran a los estudiantes la posibilidad de hacer uso de los medios tecnológicos con los que cuenta la institución para permitirles una experiencia distinta a la tradicional del aula de clase. Esto se hizo con el fin de que el estudiante desarrollara habilidades no solo referidas al proceso lector, sino también las habilidades propias del uso de la tecnología, necesarias para desenvolverse en la vida actual.

Es importante señalar que el investigador partió de las prácticas cotidianas de los estudiantes para desarrollar los propósitos de su trabajo, como es el uso de redes sociales como el Facebook, una nueva forma de comunicación entre los estudiantes que trae consigo otras formas de leer, de simbolizar y de dar sentido a la relación con los otros y a los procesos de aprendizaje donde se pueden enfrentar a diferentes tipos de texto como narrativos, informativos, desarrollo de test y también la posibilidad de hacer análisis de lo leído mientras se aprende en lo cotidiano.

Por otro lado, Duque, Vera y Hernández (2010) presentan una revisión de la literatura sobre comprensión inferencial de textos narrativos en los primeros lectores, plantean que los niños desde temprana edad pueden elaborar inferencias y se pueden potenciar si los adultos que interactúan con ellos facilitan la construcción de la realidad por medio de diferentes estrategias.

Si bien, este análisis se enmarca desde una perspectiva psicológica, cultural y cognitiva, es pertinente en la medida en que aporta una comprensión teórica sobre las inferencias y las maneras en que los niños pueden desarrollarlas en su interacción con otros y a través de distintos medios. Las autoras asumen que para comprender un texto se necesita no solo entenderlo de manera literal, sino hacer inferencias, las que pueden

facilitar el pensamiento crítico y autónomo, por ello consideran necesario realizar estudios multidisciplinarios que permitan ahondar en los procesos de comprensión lectora.

Duque, Vera y Hernández (2010) plantean discusiones de gran importancia frente a los cambios de paradigmas sobre la enseñanza de la lectura, nombrando las concepciones tradicionales enfocadas en la memorización y su viraje hacia nuevas miradas que conciben la lectura de otras maneras en las que los sujetos lectores son protagonistas. Al respecto, agregan que no solo se han modificado las concepciones de la lectura, sino que eso implica modificar las prácticas de aula.

Cabe resaltar la investigación realizada por Clavijo, Maldonado y Sanajuelo (2011) quienes se apoyaron en las TIC para trabajar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico con estudiantes de quinto grado de una institución de Educación básica de Barranquilla, a quienes vincularon activamente en el proceso. Las estrategias desarrolladas posibilitaron que los niños construyeran sus propios significados, aportaran sus conocimientos previos y reconocieran sus debilidades y fortalezas con respecto a la práctica de la lectura.

Clavijo, Maldonado y Sanajuelo (2011) afirman que las Tecnologías por sí solas no darían respuesta a las problemáticas relacionadas con el aprendizaje, sino que su uso debe tener un objetivo claro y una preparación docente que permita orientar los procesos educativos, en tanto se requiere que los estudiantes desde los primeros años de escolaridad puedan acceder a este tipo de herramientas y sean sujetos de su propio conocimiento.

De igual manera, el equipo investigador de Rodríguez (2005) quien llevó a cabo un estudio que relaciona escuela, medios de comunicación y tecnologías, indagó sobre el uso y apropiación de los medios de comunicación masivos y las TIC en 419 instituciones

escolares de la ciudad de Bogotá, considera que las transformaciones socioeconómicas en América latina no se resuelven con dotación de infraestructura en el campo de las telecomunicaciones, sino que requieren considerar las diferencias socioculturales para forjar sujetos creadores de sus propios proyectos y que reflejen su diversidad cultural.

Por tales razones, argumenta que en las prácticas educativas y comunicativas se establecen relaciones de poder y se ponen en juego estrategias que vienen transformando la cultura. Son problemas que involucran desencuentros entre el quehacer de las distintas disciplinas con la educación; además no se logra una articulación de la cultura oral con la lectura, la escritura, lo audiovisual y digital electrónico; tampoco se articulan los contextos locales con los globales, sumado a un desfase entre teoría-práctica y discursos institucionales.

Es pues un panorama variado el que se le presenta a la relación educación-lectura-TIC, la cual ha sido trabajada por muchos autores desde diferentes perspectivas y haciendo uso de marcos metodológicos amplios y diversos, lo que ha dejado una rica experiencia de la cual aprender como investigadores y docentes. De tal manera que para el presente proyecto de profundización no solo se tendrán en cuenta los aciertos y desaciertos ya analizados por esas experiencias, sino también las reflexiones realizadas por los investigadores frente a la importancia del contexto en el que se desarrollan y los nuevos aprendizajes generados.

Es por tanto que se requiere partir de las condiciones de los niños y del contexto particular donde se ha de desarrollar el trabajo. Por tal motivo, el uso de las TIC y la manera de fortalecer la lectura ha de corresponder a dicha realidad, permitiendo que la

práctica docente logre ser fuente de conocimientos y pueda producir saberes derivados de esa interacción.

3.3 Antecedentes normativos

El Congreso de la República (2009) decretó, mediante la ley 1341, el marco general que rige las políticas públicas de las TIC en Colombia. En su artículo 6 las define de la siguiente manera:

Las TIC son el conjunto de recursos, herramientas, equipos, programas informáticos, aplicaciones, redes y medios, que permiten la compilación, procesamiento, almacenamiento, transmisión de información como: voz, datos, texto, vídeo e imágenes. (Congreso de la República, 2009, p. 4).

Y dentro de sus principios orientadores plantea que es una política del Estado fomentar, promover y desarrollar las TIC, lo que involucra a todos los sectores y niveles de la administración pública y de la sociedad para contribuir al desarrollo de la educación, la cultura, la economía, la sociedad y la política.

Con respecto a la integración de las TIC en los sistemas educativos, el MEN (2012) señala:

- referentes internacionales como las Cumbres mundiales sobre la sociedad de la información en Ginebra, 2003 y Túnez, 2005
- las Metas 2021 la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios que incluye las TIC como herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo globalizado
- el plan de desarrollo 2010-2014

- Plan Decenal de Educación 2006-2016
- Plan Ministerio de las TIC
- Plan Sectorial de educación 2010-2014.

Para llevar a cabo la innovación educativa con el uso de las TIC, se han implementado estrategias que buscan el desarrollo del profesional docente, la gestión de contenidos mediante la web de Colombia Aprende, avanzar con la educación virtual, fomentar la investigación y proporcionar mayor acceso a la tecnología.

Con respecto a la enseñanza de la lengua castellana, la lectura y la escritura en el ciclo de primaria, el artículo 21 de la Ley General de Educación plantea como uno de sus objetivos específicos:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 6).

Y «El desarrollo de la capacidad para apreciar y utilizar la lengua como medio de expresión estética» (Congreso de la República de Colombia, 1994, p. 6).

Asimismo, en el artículo 23 el Congreso de la República de Colombia (1994) establece el área de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros como área obligatoria y fundamental del conocimiento que se debe ofrecer en el proyecto educativo de las instituciones y en los currículos.

Para dar cumplimiento a esa normatividad y fomentar la lectura, el MEN (2017) desarrolla el Plan Decenal de Lectura que tiene como objetivo desarrollar las competencias

comunicativas a través del mejoramiento de los distintos niveles de lectura y escritura de los estudiantes de preescolar, básica y media. Para ello busca fortalecer a las escuelas como espacios de formación de lectores y escritores involucrando las familias en dicho proceso.

Por consiguiente, dentro de las acciones encaminadas al logro de dicho objetivo el MEN (2017) se enfoca en promover el acceso a materiales de lectura y escritura, formar a docentes y otros mediadores en el uso y apropiación de materiales que hacen parte del Plan Decenal de Lectura, además de brindar acompañamiento a las secretarías de educación con miras a fortalecer tales procesos. Y un aspecto de gran importancia es la vinculación de la escuela, la familia y la sociedad para la formación de lectores y escritores.

Se entiende entonces la necesidad de que los docentes y la sociedad en general se comprometan a forjar toda una generación de lectores y escritores, eso implica cualificar los procesos de enseñanza y de investigación a fin de lograr una mayor apropiación de las prácticas de la lectura y la escritura.

4. Referentes Teóricos

En este apartado se presentan las categorías que componen y le dan sentido al proyecto de intervención. En primer lugar, se aborda la lectura; posteriormente se hace énfasis en su nivel inferencial y, por último, se presentan las TIC.

4.1 La lectura como práctica social

Existen diversas investigaciones realizadas por teóricos e intelectuales que buscan explicar cómo se desarrolla el proceso lector en el individuo. Por ejemplo, para Freire, el proceso de leer comienza en el momento mismo del nacimiento, cuando el recién nacido empieza a construir significados a partir de su entorno y de las condiciones que se dan en su contexto particular. En tal sentido afirma que «la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra» (Freire, 1981, p.1) por lo que se hace necesario conjugar los conocimientos previos del niño en el proceso de alfabetización, a fin de construir significado en contexto.

Teniendo presente el contexto en el que está inmerso el lector, Cassany (2006) hace precisión sobre lo que pasa en la mente cuando se lee, afirma que leer es comprender, «para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir significado, etc.» (Cassany, 2006, p. 5).

En ese orden de ideas, Cassany (2006) aborda tres concepciones de la lectura como la Lingüística, enfocada en la semántica que da sentido a los signos, a las palabras y su

relación con otras, lo que el autor considera como positivista. La concepción Psicolingüística tiene que ver con el proceso mental que hace el lector y los significados que da a lo que lee según sus conocimientos previos y habilidades de comprensión, por ello varía según los individuos y sus circunstancias. Finalmente, con respecto a la concepción Sociocultural, afirma que tanto el conocimiento previo que aporta el lector como el significado de las palabras, tienen origen social y aunque los seres humanos tengan una capacidad innata para adquirir el lenguaje, solo se puede desarrollar al interactuar con la comunidad.

Así, entonces, se entiende la lectura como una práctica sociocultural, porque va más allá de la lectura alfabetizada. Leer implica conocer diversas culturas para comprender el significado de la palabra en un contexto determinado. Por eso, «leer y escribir no son solo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socioculturales. Leer exige descodificar la prosa y recuperar los implícitos, pero también darse cuenta del significado que cada comunidad otorga a una palabra» (Cassany, 2006, p.10).

Al respecto, Lerner (1996) propone retos para los educadores al sugerir que la escuela puede ser un ámbito propicio para la lectura, siempre y cuando logre «abrir para todas las puertas de los mundos posibles» (p. 4) y para ello se deben crear las condiciones didácticas necesarias y examinar las que no lo están permitiendo. En tal sentido, se requiere una pedagogía de la lectura que no se dedique a enseñar a leer únicamente para evaluar y ejercer control del aprendizaje, sino una que se ocupe del sentido de la lectura para los niños.

En definitiva, Lerner (1996) plantea dos requisitos que se deben llenar para que los niños lleguen a ser verdaderos lectores: «respetar la naturaleza de la práctica social de la lectura y tomar en cuenta los procesos constructivos de los niños» (p. 6).

4.2 Lectura y lectura inferencial desde los *Lineamientos Curriculares*

Desde la perspectiva de la significación de los *Lineamientos Curriculares* del MEN (1998), se entiende el acto de leer como:

Un proceso de interacción entre un sujeto portador de saberes culturales, intereses, deseos, gustos, etcétera. Y un texto como soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares, y que postula un modelo de lector; elementos inscritos en un contexto: una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder; en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado. (p.27)

De lo que se puede entender que el sujeto trae consigo unos saberes previos que se derivan del contexto en el que se desenvuelve y de los intereses que poseen, por tanto, el proceso adquiere más sentido y deja de ser una mera actividad mecánica.

Además, tal y como lo plantea Habermas:

Los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación (no olvidemos que con el lenguaje no sólo se significa y se comunica, sino que también se hace, según exigencias funcionales y del contexto) (Citado por el MEN, 1998, p. 36).

Por lo tanto, la interpretación requiere de una serie de procesos mentales que no salen de la nada sino de la interacción que el sujeto tiene con el contexto, así que el modo de comprender es diferente, aunque se trate de un mismo texto.

Teniendo en cuenta la complejidad en el modo de comprender los textos, el MEN (1998), asume la inferencia como una manera a través de la cual las personas complementan la información haciendo uso de su conocimiento conceptual y lingüístico, así como de su capacidad de prever lo que se hará explícito más adelante en un texto. La inferencia entonces implica poner en juego conocimientos previos, anticipar, seleccionar, deducir, concluir, lo que requiere nivel de desarrollo cognitivo, situaciones emocionales y estrategias de lectura.

4.3 Los estándares curriculares en el área de lenguaje

En el documento de *Estándares Curriculares*, el MEN (2006), cita a Tobón Castro para plantear que:

El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana. En efecto, «gracias a él los seres humanos han logrado crear un universo de significados que ha sido vital para buscar respuestas al porqué de su existencia, construir nuevas realidades y establecer acuerdos para poder convivir con sus congéneres» (p. 18).

Gracias a que el lenguaje permite esa apropiación de la realidad y la capacidad de representarla de diversas maneras, el MEN (2006) busca enriquecer seis dimensiones mediante la formación de lenguaje. Tales dimensiones son:

La comunicativa, que concibe la lengua como instrumento que da forma y mantiene las relaciones interpersonales de los individuos.

La transmisión de información es otra dimensión mediante la cual se intercambia información entre las personas a través de diversos medios como la pintura, el cine, la literatura, la matemática, entre otros.

La representación de la realidad, que puede organizar y dar forma a las percepciones y conceptualizaciones sobre el mundo.

La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, que posibilitan expresar sentimientos personales a través de la literatura, la pintura, la música, la caricatura, el cine, la escultura.

El ejercicio de una ciudadanía responsable, en la que el lenguaje expresa una visión del mundo, propiciando la interacción con otras culturas y formas de pensar.

Por último, el sentido de la propia existencia, que se orienta al desarrollo competencias para que los estudiantes puedan participar como individuos autónomos con capacidad de pensar, construir, interpretar y transformar su entorno.

A partir de dicha concepción del lenguaje y haciendo énfasis en la comunicación como un factor transversal, el MEN formula unos estándares en consonancia con los *Lineamientos Curriculares* que orientan el quehacer de las instituciones educativas en el área de lenguaje, a fin de desarrollar en los estudiantes las distintas dimensiones del lenguaje para que sean sujetos críticos, participativos y generadores de conocimientos.

El MEN (2006) define los estándares a partir de cinco factores como lo son la producción textual, la comprensión e interpretación textual, la ética de la comunicación, la literatura y los medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

Al respecto es importante resaltar que esos factores se pueden ver materializados, mediante la propuesta del presente proyecto de acompañamiento a los estudiantes del grado quinto uno de la IE San Luis, puesto que hace énfasis en la comprensión e interpretación textual vinculada a los medios de comunicación. Así que, es necesario tener presente las orientaciones del MEN frente a las capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes de este nivel escolar.

En tal sentido, el Ministerio sugiere que los estudiantes del grado quinto deben estar en capacidad de leer y comprender diversos tipos de texto, así como buscar, organizar y almacenar la información. Lo que implica comprender sus aspectos formales y conceptuales, identificar la intención de lo que está comunicando y establecer estrategias de búsqueda, selección y almacenamiento de la información (MEN, 2006).

Y ligando todo ello al uso de los medios de comunicación, orienta que los estudiantes además de seleccionar información, clasificarla, planear, producir textos orales

y escritos, socializarlos, analizarlos y corregirlos. Se espera que den cuenta de las estrategias empleadas para llevar a cabo la comunicación, explicar su sentido y reconocer su uso en las diferentes situaciones comunicativas (MEN, 2006).

4.4 Las inferencias

Sin perder de vista que la lectura es una práctica sociocultural que implica la interacción no solo con el texto, sino con la comunidad y la subjetividad del lector, en el presente proyecto se aborda la lectura inferencial desde tres perspectivas que dan cuenta de elementos cognitivos, semióticos y relaciones de significación.

De esta manera León, Solari, Olmos y Escudero, explican las inferencias desde la subjetividad del lector y sus procesos mentales; Klinkenberg concibe las inferencias como parte de una verdadera comunicación, partiendo de los estudios lingüísticos; y María Cristina Martínez, se sitúa desde la significación propuesta por Bajtín. En ese sentido, se eligen dichos autores como parte de lograr una comprensión más completa de lo que en realidad son las inferencias y su importancia en los procesos de comprensión lectora.

Los procesos inferenciales suponen el acercamiento a la lectura desde una perspectiva más profunda en la que el lector da cuenta de lo que el texto dice implícitamente, es decir, la información que no se encuentra explicitada, sino que requiere en principio, de un proceso cognitivo para hallar el contenido oculto en el discurso.

En este orden de ideas, es necesario tener presente que todo ese proceso requiere de la intervención de los sistemas atencionales y de memoria, de los procesos de codificación y percepción, de pensamiento y lenguaje, así como de un sinfín de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y en sutiles factores contextuales (Escudero, 2010).

La lectura inferencial es la que realiza el lector para extraer del texto la información oculta, tal y como lo señalan León, Solari, Olmos y Escudero (2011) al afirmar que una inferencia se refiere a las ideas que no están incluidas en un mensaje, pero sí son capturadas por la representación interna del lector. Este nivel de lectura implica una función inferencial compleja y se da por varios aspectos a saber: parte de los contenidos que ya posee el lector, la información que contiene el texto y que se va obteniendo durante la lectura, la reestructuración del conocimiento y el contexto comunicativo.

Klinkenberg (2006) por su parte, entiende esos aspectos como relaciones, e indica que los implícitos se valen de las relaciones entre el código y el contexto, el comportamiento sintáctico, la implicación de los participantes en la comunicación y el sentido expreso.

Así pues, los datos que permanecen implícitos en toda comunicación se diferencian según su tipología, la cual se divide en presupuesto, subentendido y sentido retórico. El autor lo explica de la siguiente manera:

Plantea que la significación implícita que construye al presupuesto está atribuido al enunciado, del cual se parte para justificar un argumento o actuar de cierto modo. De tal manera que el presupuesto está más vinculado al código como tal, independiente del contexto del enunciado o de si se hace una afirmación o una negación, de igual modo las presuposiciones están inscritas en el enunciador, siendo el responsable del mensaje de la comunicación.

Por su parte el subentendido se refiere a las insinuaciones ocultas en un enunciado permitiendo segundas significaciones. A diferencia del presupuesto, el subentendido sí es afectado por el contexto, es decir, un mismo mensaje puede ser interpretado según la situación en la que se emite, involucrando tonos, gestos, silencios y demás expresiones

presentes en la comunicación, donde el receptor es quien asume la responsabilidad de su interpretación (Klinkenberg, 2006).

Finalmente, Klinkenberg (2006) propone un tercer tipo de significación como lo es el sentido retórico, el cual está relacionado con la capacidad de conmover y persuadir mediante el discurso. El autor lo considera como una categoría aparte, en tanto hay situaciones en las que lo retórico no solo involucra subentendidos sino también a los presupuestos.

Es por tanto que el sentido retórico requiere de manipulaciones contextuales donde los participantes comparten la responsabilidad de dar sentido a lo implícito y le atribuyen cualidades sin estar atados al sentido expreso del mensaje.

Con esto quiere decirse que dichas manipulaciones obligan a los participantes de la comunicación a establecer una relación dialéctica que complejiza la comunicación y la lleva más allá de la mera sintaxis del mensaje para crear nuevos significados.

Es por lo que Martínez (2013), partiendo del estudio que hace Bajtín sobre la significación, considera que la comprensión tiene que ver con hacer inferencias y éstas se realizan cuando se dan relaciones de significado mediante el uso social del lenguaje. Por consiguiente, anota que no todos los usos del lenguaje tienen igual nivel de complejidad, algunos son más rigurosos que otros.

Por ejemplo, no es lo mismo inferir en un proceso de comunicación cotidiana como una conversación con un amigo o un familiar, a comprender un texto de mayor elaboración como los textos académicos y científicos. Por tal motivo, Martínez (2013), en función de la propuesta de Bajtín sobre los géneros discursivos, separa a los géneros discursivos en dos partes: género primario y secundario.

Con relación al primero, plantea que éste obedece más a lo oral y a la comunicación cotidiana, concreta e inmediata, donde se manifiestan formas y expresiones propias de las relaciones que se establecen en un contexto determinado. Mientras que el segundo, requiere de mayor distanciamiento y elaboración «donde se presentan de manera mucho más objetiva esferas de la vida social que ya habían sido semantizadas en la cotidianidad, lleva a relaciones de significado más complejas y por supuesto a una exigencia de inferencias más elaboradas» (Martínez, 2013, p. 130).

De esta manera entonces, la autora propone clasificar las inferencias en esos dos amplios bloques que involucran el discurso y los niveles de organización de éste. Así la complejidad o no de la comprensión tendrá que ver con la manera en que se relacionan los sujetos con el discurso, si por ejemplo se da en el género primario, la inferencia depende de elementos contextuales y en el secundario, pues requiere además del contexto, una mayor relación inter e intratextual (Martínez, 2013).

Todo ello implica identificar los diferentes géneros discursivos como el periodístico, pedagógico, publicitario o científico, pero también la tonalidad del discurso, si es predictiva, apreciativa o intencional, así como las formas del enunciado, si es explicativo, conversacional, explicativo o argumentativo (Martínez, 2013).

De tal manera que la dirección del procesamiento en los géneros discursivos es diferente porque en unos textos se requiere de mayor esfuerzo y mantenimiento de la memoria de antecedentes, mientras que en otros se elabora un mayor número de predicciones, esto debido al contenido, estructura, características de cada discurso y del contexto sociocultural en el que se desenvuelve el lector (Escudero, 2010).

En general, se puede establecer que las inferencias son necesarias para la comprensión, es por ello por lo que Martínez (2013) afirma que «se convierten en el eje

central de los procesos de comprensión y de aprendizaje y están íntimamente relacionadas con los diversos usos del lenguaje. Las inferencias son el núcleo del mejoramiento del rendimiento académico» (p. 126).

A ello se agrega otra función esencial y es que al permitir ahondar en los espacios que quedan en lo explícito en el texto, pueden permitir fomentar un pensamiento crítico, autónomo y, por tanto, facilitar la interacción entre los sujetos y el entorno (Duque, Vera y Hernández, 2010).

Pero para lograr ese pensamiento crítico no basta con que los sujetos desarrollen de manera intuitiva esa capacidad mental, sino que es posible cualificarlas mediante la intervención pedagógica en la práctica de la lectura, tal como lo indica Hurtado (s. f) cuando plantea que:

«todo lector pone en juego distintas estrategias de muestreo, predicción e inferencia, las cuales involucran conocimientos previos y una apropiación del proceso lector, lo que puede contribuir a mejorar la calidad de la educación siempre y cuando se tenga presente que la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto» (p. 3).

Por otra parte, Cisneros (2013), Afirma que «cuando se infiere, el lector hace uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas» (pág. 18). Así, cuando se hace inferencia, el lector hace uso de dichas estrategias para hacer planteamientos nuevos a partir de aquellos ya existentes, reorganizando así la información recabada del texto de una manera organizada, formando una estructura global de la información proporcionada por el texto, el contexto y el lector (Cisneros, 2013).

En el mismo sentido, «la inferencia se entiende también como proceso de edificación sobre las bases antiguas» (Cisneros, 2013), refiriéndose a la construcción de significado a partir de la información previamente adquirida que, al combinarse con la

nueva, motiva en el lector un análisis reflexivo, el cual conlleva a generar hipótesis y planteamientos nuevos.

Por otro lado, la investigadora hace mención de la inferencia desde la perspectiva lingüística en donde hace referencia a la presuposición y el conocimiento compartido, del cual expresa que «la información no está explícitamente dicha, se desprende necesariamente del significado de las palabras encontradas y de ellas depende que una oración pueda someterse a la prueba veritativa» (Calsamiglia y Tusón, 1999) citado por (Cisneros, 2013).

Finalmente, hace mención del significado implícito pragmático, en el cual señala que los sobreentendidos están presente en cada acto comunicativo en el cual se entiende la inferencia como el conjunto de procesos mentales realizados en contextos y situaciones específicas para interpretar mensajes (Cisneros, 2013).

4.5 Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En la sociedad actual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ocupan un lugar importante en la cotidianidad de las familias, transformando sin duda las formas de vida. El ámbito educativo no debe ser ajeno a esta realidad, por el contrario, requiere aprovechar el auge de la tecnología para llevar a cabo procesos de alfabetización en el aula siempre y cuando se haga un uso adecuado de dichas tecnologías.

Con respecto a la definición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Cabero, (2002) señala que: “las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones” (p.1) y agrega que funcionan de manera

interactiva y que distintos autores presentan cierto acuerdo en definir las TIC en cuanto a características de innovación, inmaterialidad, interactividad e interconexión, instantaneidad, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, diversidad, digitalización, influencia sobre procesos, inserción en todos los sectores de la vida social.

En otras palabras, cuando hablamos de las TIC nos referimos a ordenadores de escritorio y portátiles, tabletas, teléfonos móviles y fijos, impresoras, tarjetas de memoria, consolas de videojuegos, tableros digitales, lectores de DVDs, reproductores de música y video, internet, programas de software, satélites, cámaras y medios de comunicación como radio, prensa, televisión, correo electrónico, videoconferencias, páginas web, listas de distribución, entre otros.

En este orden de ideas, se considera que las TIC deben estar inmersas en las propuestas pedagógicas que busquen fortalecer competencias lectoras en los estudiantes, como lo plantea Hernández (2008) al manifestar que «en la actual “era digital” no es suficiente saber leer y escribir sólo a través de los medios impresos tradicionales; uno debe ser capaz de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales (mezcla de texto, imagen, video, por medio de computadoras) para ser “alfabetizado”» (p.19).

Al respecto, Isaza y Castaño (2010) en sus referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo que comprende los grados de tercero y cuarto de primaria, expresan que asumir la formación en lenguaje, implica analizar de manera particular los saberes y saberes hacer con el lenguaje que es necesario potenciar durante esta etapa de escolaridad. Además de avanzar en el desarrollo de su capacidad para comprender y producir textos orales y escritos de distinto tipo como el descriptivo, expositivo, narrativo, argumentativo,

instructivo, siendo necesario que los niños evolucionen como lectores y productores de textos literarios y como usuarios de las TIC.

Por su parte, la Asociación Internacional de Lectura (IRA), que en la actualidad se denomina *International Literacy Association (ILA)*, en su declaración sobre la integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase, afirma:

Internet y otras formas de Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) tales como los procesadores de texto, editores Web, Software de presentaciones y correo electrónico, están redefiniendo periódicamente la naturaleza del Alfabetismo. Para ser plenamente Alfabetos, en el mundo de hoy, los estudiantes deben dominar las nuevas competencias de las TIC. Por lo tanto, los educadores en esas competencias tienen la responsabilidad de integrar de manera efectiva estas tecnologías dentro de la Clase de Lenguaje, con el fin de preparar a los estudiantes para el dominio del alfabetismo futuro que merecen (IRA, 2001, p. 1).

Pero es importante entender que la aplicación de las nuevas tecnologías, exige nuevas capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas tanto para lectores como para escritores, tal como lo advierte Ferreiro (2000), al recomendar tener cuidado en creer que los computadores, de por sí, son trampolines para el acceso a niveles de alfabetización nunca alcanzados y que la tecnología, simplifica las dificultades cognitivas de los procesos de lectura y escritura, por lo tanto es necesario que los docentes sepan orientar bien su uso como herramientas con la finalidad de construir nuevas experiencias y conocimientos.

Sin duda, el nivel de lectura inferencial además de ser un proceso cognitivo incorpora varios aspectos que tienen que ver con el ambiente y el contexto donde se desempeña el lector, pues no es posible comprender un discurso sobre lo que no se conoce. Es necesario entonces, situarse desde la contemporaneidad, que convoca a los educadores al ejercicio de nuevos procesos de transformación, que lo aparten del tablero para ingresar a un mundo que le da acceso a la innovación dinámica y dialógica con el estudiante.

Tal y como lo indica el profesor Prensky (2010), la generación actual, denominada como Nativos Digitales, ha nacido y crecido con los avances tecnológicos, teniendo

presente que, en el caso de Colombia, esto varía según las particularidades de cada contexto rural y urbano. Sin embargo, se observan cambios en las generaciones actuales, las cuales poseen unos hábitos, habilidades y conocimientos propios de las TIC, ocasionando una brecha digital con los inmigrantes digitales, términos asociados a las generaciones anteriores. Para paliarla, el autor plantea que «los profesores del Siglo XXI han de aprender a comunicarse con sus estudiantes a través de una lengua y un estilo común» (p. 6), lo que implica incorporar nuevas formas que se adapten a los actuales modos de aprender e interactuar con el mundo.

En ese sentido, Prensky (2010) señala algunas características de los nativos digitales, quienes necesitan recibir la información de forma ágil e inmediata; se sienten atraídos por multitareas y procesos paralelos; prefieren los gráficos a los textos; se inclinan por los accesos al azar (desde hipertextos); funcionan mejor y rinden más cuando trabajan en Red; tienen la conciencia de que van progresando, lo cual les reporta a satisfacción y recompensa inmediatas; prefieren instruirse de forma lúdica a embarcarse en el rigor del trabajo tradicional.

Es así como las TIC pueden generar procesos que llevan al estudiante a una actividad de cambio y búsqueda constante de contenidos y procedimientos, estimulando sus iniciativas y su relación con la práctica de la lectura, teniendo presente claro está, que el creciente uso de las TIC ha generado transformaciones en la manera en que las personas se relacionan o asumen su realidad y que esos cambios no siempre son positivos. Sin embargo, pueden ofrecer un abanico de posibilidades mientras se usen con una mirada crítica tal y como lo advierte Cassany (2006): «Internet multiplica las necesidades de leer con mirada crítica, de saber leer varias lenguas y sobre varias disciplinas. A través de la red

accedemos a muchos más discursos, más diversos, más remotos y más descontextualizados» (p. 182).

Como parte de insertarse en el uso de las tecnologías, el gobierno colombiano a través del MinTIC (2014) implementó el programa de Agenda de Conectividad con el propósito de incrementar y democratizar el uso de las TIC, socializar el acceso al conocimiento, facilitar la participación ciudadana en la veeduría pública y favorecer la competitividad de los sectores productivo y de servicios de economía nacional.

Todo esto se realiza en concordancia con lineamientos de carácter internacional y nacional para aportar al mejoramiento de la calidad de vida de la población, a partir del fortalecimiento del proceso enseñanza – aprendizaje, rescatando la interacción como principio de la vida social del individuo. De hecho, la UNESCO (2013) considera que las TIC siendo aplicadas adecuadamente, contribuyen al acceso universal a la educación mejorando su calidad, contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes, mejorando la gestión, la gobernanza y la administración de la educación.

La relación que se establece entre las TIC, las inferencias y la lectura como una práctica social, está dada por los usos sociales actuales de la lectura, la escritura y el disfrute de las tecnologías. Al respecto Lomas (2003) afirma que «lograr una lectura comprensiva e intertextual exige trabajo colectivo, reflexión sobre los usos del lenguaje, y el análisis del discurso, así como también concebir su enseñanza como procesos de interacción entre un lector, un texto y su contexto» (p. 57).

Es necesario situarse en la realidad actual y comprender que las formas de interactuar han cambiado, así como la manera en que los sujetos asumen los procesos de alfabetización y particularmente la práctica de la lectura. Lomas (2003) argumenta que en las últimas décadas nos enfrentamos a una cultura de masas donde abundan una cantidad de

mensajes a través de los medios de comunicación, el cine, los videos, anuncios, internet, juegos de ordenador y a un sinnúmero de formas verbales y visuales que lleva a consumir bastante información y a construir los textos de la comunicación de masas.

Es por tanto que, mediante la intervención pedagógica en la práctica de la lectura se puede lograr cualificar la manera en que los estudiantes comprenden y asumen toda esa información, por ello cobra valor el estudio de las inferencias en tanto son clave en la comprensión e interpretación de la realidad, como bien lo han argumentado León, Solari, Olmos y Escudero (2011).

Finalmente, respecto a la incorporación, uso y apropiación de los medios de comunicación y TIC, Rodríguez (2005) y su equipo de trabajo exponen el caso de instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y plantean tres perspectivas:

La primera es denominada *informativa o instrumental* caracterizada por transmitir los conocimientos propuestos tradicionalmente por los currículos escolares y donde los medios de comunicación quedan reducidos a medios de enseñanza o simples herramientas audiovisuales.

La siguiente perspectiva es la de la *comunicación social*, enfocada en formar a los estudiantes una mayor apropiación de los medios de comunicación permitiéndoles diseñar, producir y acercarse a formatos y lenguajes propios de la televisión, los videos, los programas radiales, las publicaciones en periódicos y revistas. Esta perspectiva establece una relación más cercana entre los medios y la escuela, así como una lectura crítica de los mismos.

Finalmente, la perspectiva *pedagógico-crítica* permite a la escuela ampliar su visión y su abanico de conocimientos no solo de la cultura local, sino también global, impulsando cambios en las relaciones al interior de las instituciones, la participación democrática y

otras formas de trabajo colectivo; de igual manera obliga a transformar el currículo, ya no orientado a brindar unos contenidos sino principalmente en promover la investigación, la producción de nuevos saberes y la construcción de nuevas pautas culturales; por último reconstruye las prácticas educativas y promueve el trabajo interdisciplinario.

Rodríguez (2005) resalta entonces el trabajo cooperativo de los diversos actores involucrados en la relación comunicación-educación-cultura y su articulación con los distintos medios técnicos y lenguajes proporcionados por las TIC.

Resalta la importancia de medios de comunicación como la televisión, el video y la radio argumentando que la televisión puede permitir que los niños y jóvenes en edad escolar junto a sus maestros, puedan constituirse en sujetos críticos frente al uso de esta, expresar sus demandas, ejercer control sobre los contenidos, apropiarse del medio, hacer análisis de los relatos que presenta, hacer lectura significativa, explorar nuevos formatos y democratizar el acceso.

Con respecto al video plantea la posibilidad de registrar, reproducir imágenes y sonidos que quedan para la posteridad en tanto logra perpetuar instantes que no se repetirían de la misma manera, a la vez que genera motivación la cual es una función de la comunicación. Un aspecto de gran importancia es que el video permite propiciar diálogo y debates, difundir obras artísticas y culturales buscando la apropiación de la cultura y la reproducción de nuevos conocimientos.

En este mismo sentido, la radio está llena de significados y permite identificar la intencionalidad de las voces en la estructura del discurso y el uso de otros recursos como la música y los silencios, además de generar un sin fin de sentimientos (Rodríguez, 2005).

En la misma línea de lo que plantea el trabajo de Rodríguez (2005) es importante señalar que la incorporación de los medios de comunicación a las TIC no solo deben partir

de la voluntad de los docentes o estudiantes, sino que se requiere un trabajo articulado de la comunidad educativa y de las instituciones que las rigen, una intencionalidad clara, recursos y distintas formas de participación de todos los actores escolares involucrados, a fin de democratizar el acceso y formar verdaderos ciudadanos apropiados de sus procesos de aprendizaje.

5. Metodología

Para el desarrollo del presente proyecto de profundización y el logro de sus objetivos, se trabaja con los 40 estudiantes del grado quinto uno, los cuales fueron elegidos para este trabajo por tres razones: la primera, es debido a que este grado se encuentra en un momento de transición entre la escuela y el bachillerato, en donde según el MEN (2006) los estudiantes deben estar en la capacidad de producir, comprender e interpretar textos que respondan a distintas intenciones comunicativas; la segunda, es que el grupo tiene vacíos en la comprensión de lectura inferencial; por último, por la facilidad del acceso al grupo, ya que una de las docentes investigadoras es la directora del mismo.

El proyecto se desarrolla a partir del enfoque de investigación cualitativa, abordada desde el paradigma sociocultural e implementando la metodología de la sistematización.

Al abordar el trabajo desde el paradigma sociocultural, se busca que los estudiantes logren no solo mejorar su nivel de lectura, sino precisamente una mayor apropiación de ese proceso lector y que lo asuman como una práctica consciente que involucra tanto la individualidad de los estudiantes, como sus relaciones con el entorno que habitan y su cultura. Para ello, se espera generar un proceso dialéctico entre los estudiantes, su entorno, su individualidad y la utilización de recursos propios de las TIC, a fin de fortalecer y transformar la práctica de la lectura que desarrollan los estudiantes del grado quinto uno.

De igual forma, la estrategia metodológica del presente proyecto se basará en la sistematización, que parte de entender la práctica docente como una valiosa fuente de conocimientos que: «permiten generar transformaciones sustanciales en la configuración de los modos de enseñar. Se trata de la producción de saberes derivados de la puesta en escena

de configuraciones didácticas específicas, desarrolladas por docentes con intereses y apuestas particulares en el marco de contextos y condiciones situados» (Pérez, 2013, p.5).

Además, Pérez, Roa, Villegas & Vargas (2013) afirman que «la sistematización se constituye en un proceso interpretativo, que va más allá de la descripción, y que se orienta a la transformación» (P.9).

Por tal motivo, la estrategia metodológica de la sistematización en este proyecto permite interpretar tanto el proceso de planeación, como los resultados obtenidos durante el trabajo con los estudiantes, teniendo en cuenta factores culturales, cognitivos, la práctica docente y la efectividad del uso de las TIC en el campo educativo, direccionados a generar cambios en los procesos académicos de la Institución donde se desarrolla el proyecto.

Dicho estudio se realiza mediante la modalidad de trabajo didáctico denominado Secuencia Didáctica, la cual es parte esencial para el desarrollo y realización del proyecto. Pérez et al. (2013) se refiere a esta como «una modalidad que organiza el trabajo en torno a un tema o un grupo de temas, con la finalidad primordial y explícita de alcanzar el aprendizaje de un saber específico y propio de la disciplina» (p.16). Además, se utilizan matrices de planeación en las cuales se describe la actividad, se registran aspectos relevantes generados en las sesiones de implementación en las cuales se depositan los análisis surgidos.

Entre los instrumentos de recolección de información se implementará el diario de campo el cual desde investigación se define como un instrumento que se utiliza para hacer registros de aquellas prácticas que ameritan ser interpretadas. Además, le permite al investigador hacer un seguimiento constante de la evolución de la observación, facilitando

el mejoramiento continuo de la práctica, así como enriquecerla y transformarla. Martínez (2007).

Otro instrumento que será utilizado es la observación, la cual es la técnica de recolección de datos más antigua en investigación. Consiste en «observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación» (Martínez, 2007 p.74).

Esta herramienta no afecta los datos porque permite ver y registrar elementos que sólo se hacen evidentes en ella, tales como la conducta, la apatía o empatía, posturas corporales al momento de leer, entre otras.

En este sentido, se planteará una propuesta metodológica que involucra fases de planeación, formulación didáctica, registro, análisis y sistematización de la práctica a fin de generar nuevos aportes a la propia labor docente.

5.1 Primera fase: Configuración y diseño del proyecto de profundización y de la propuesta didáctica.

En esta fase es donde se construye el cuerpo teórico del proyecto, como el planteamiento del problema, la pregunta que surge de las necesidades del contexto, el objetivo general y los específicos, los antecedentes, los referentes y la metodología a implementar, para poder encaminar el trabajo y lograr conseguir los objetivos propuestos en este estudio de profundización.

En concordancia con lo anterior, se empleará la secuencia didáctica que permiten al docente planear organizadamente los contenidos, con el fin de mejorar el problema identificado, permitiendo la retroalimentación y el fortalecimiento de competencias dentro del contexto, lo que es pertinente con el enfoque sociocultural que orienta el presente proyecto.

Cabe anotar que los instrumentos a utilizar como el diario de campo y la observación permitirán al docente realizar un registro adecuado y oportuno durante la intervención.

En esta primera fase también se pretende caracterizar los factores que inciden en la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes del grado quinto uno de la IE San Luis, Sede Juan José Hoyos Gómez y se definirán las herramientas TIC pertinentes para el fortalecimiento de la lectura inferencial.

5.2 Segunda fase: Ejecución

Una vez definida la metodología, realizada la caracterización de los factores de aula que inciden en la comprensión de lectura en los estudiantes del grado quinto uno, e identificadas las herramientas TIC a trabajar, se procederá con la fase dos, que consta de implementación y evaluación de la secuencia didáctica, al mismo tiempo que se van ejecutando los registros de información con los instrumentos de recolección ya definidas en la fase anterior.

Durante el proceso de implementación de las configuraciones didácticas es pertinente ir evaluando su aplicación e identificar si son apropiadas al contexto intervenido

o si es necesario modificarlas para poder lograr los objetivos propuestos en el proyecto de profundización.

5.3 Tercera fase: Resultados

En esta fase se realiza el análisis e interpretación de la información recabada durante el desarrollo de la secuencia didáctica por medio del diario de campo y la observación del proceso en cada una de las actividades implementadas, y se redacta el informe final que da cuenta del cumplimiento o no de los objetivos propuestos, y el surgimiento de nuevos saberes y experiencias.

Finalmente, frente al manejo de la información, se procura mantener un diálogo permanente con la institución, los estudiantes del grado quinto uno y sus familiares, a fin de desarrollar una comunicación clara y efectiva para lograr su participación activa y con conocimiento del proceso. De igual manera, la presente sistematización, procura garantizar la confidencialidad, evitando filtrar información personal a terceros y ser divulgada sin consentimiento.

Por ello se hará uso de un formato de consentimiento informado, reuniones periódicas con el rector de la Institución, las familias, los docentes del área de lengua castellana y comunicación constante con los estudiantes involucrados, tanto en los momentos de planeación y ejecución, como en el de socialización de resultados.

6. Resultados

Mediante la implementación de la Secuencia didáctica, *El río Dormilón en la mente del niño*, realizada con los estudiantes del grado quinto uno de la sede Juan José Hoyos Gómez, de la IE San Luis del municipio de San Luis, se obtuvo una experiencia que aportó aprendizajes significativos para los docentes y los estudiantes involucrados, así como para la institución y la comunidad educativa. El abordaje descriptivo y reflexivo de esta experiencia es el núcleo central de este capítulo.

Los procesos de lectura desarrollados en dicha secuencia estuvieron enfocados en el nivel inferencial de la lectura. Sin embargo, la práctica misma demostró que las inferencias están ligadas a los niveles literal y crítico y, por supuesto, al contexto en el que se desarrollan. Es por ello que esta experiencia cobró particularidad, gracias a la manera en que se involucraron aspectos del entorno, los modos de acceder a la lectura, la recursividad del maestro, el interés de los estudiantes, el apoyo de la comunidad educativa, entre muchos otros aspectos que hicieron parte del proceso.

En ese sentido, este capítulo aborda las experiencias desde tres categorías. La primera tiene que ver con la lectura de textos escritos y gráficos, la escritura y oralidad que estuvieron asociadas a la secuencia didáctica referida. Una segunda ligada al uso de los medios de comunicación, como la televisión y la radio, en donde los estudiantes crearon programas radiales, reportajes y entrevistas. La última categoría es el contexto, elemento que ha sido transversal de la propuesta.

6.1 Inferencia desde la lectura oral, gráfica y desde la escritura

En la primera sesión de la secuencia didáctica se realizó con los estudiantes un diagnóstico del grupo en cuanto a la lectura inferencial, y también de los aspectos de ambiente escolar que incidían en el aprendizaje, tales como el ruido, el material didáctico al que tenían acceso, el espacio, la silletería, la temperatura, entre otros. En este sentido se observó que los aspectos anteriormente nombrados influían en la concentración y disposición al momento de asumir su proceso de aprendizaje.

A su vez, teniendo en cuenta que la institución no cuenta con internet, pero sí con tabletas y computadores suficientes para todos los estudiantes del grupo, se toma la decisión de utilizar las TIC desde los medios de comunicación como la radio y la televisión para el desarrollo de la secuencia didáctica.

En esa primera sesión se aborda el concepto de lectura inferencial. La docente inició con preguntas que invitaban a los estudiantes a reflexionar sobre sus conocimientos y comprensión de un tema, por ejemplo, de lo que observaban de su entorno, del aula y lo que se puede leer de ello (temperatura, colores, tamaños, características físicas y actitudinales de las personas, imágenes, entre otros). A partir de allí los niños empezaron a hacer lectura de diferentes elementos encontrados en el aula (decálogo de convivencia, organización de las sillas, posturas físicas, etc.), de los que habían estado visibles para ellos, pero que antes no habían captado su atención o no los habían analizado.

Luego lograron realizar una lectura más detallada de los elementos anteriormente nombrados, así como de unas imágenes sobre el medio ambiente proporcionadas por la

docente. También hicieron lectura de personas y del texto *Mi amiga la naturaleza*, tomado de internet, todo esto con el propósito de inferir lo que había más allá de las imágenes y la información presentada.

En el momento de la escritura, la docente dio las pautas necesarias para realizarla: el texto debía ser de tipo narrativo, con inicio, desarrollo y desenlace, el tema era la naturaleza, la extensión del texto era libre. Luego, organizó a los estudiantes en pequeños grupos, asignando a todos unos roles para garantizar su participación en la construcción del texto. La mayoría logró construir un texto narrativo corto, completo y coherente, otros en cambio, alcanzaron a hacer una corta introducción. Con respecto a la utilización de los signos de puntuación, la totalidad del grupo no lo hizo de la manera correcta.

En las figuras 1 y 2 se muestran dos de los escritos realizados por los estudiantes en el primer encuentro:

Viernes 26 de enero del 2018

Jose david, Nicolas, Felipe, Sebastian, Yisel

El cambio de las personas con la naturaleza

Un día en la selva habían unas flores muy bonitas y toda la naturaleza y los animales vivían muy felices por su selva tan hermosa. Su naturaleza brincaban saltaban, y se divertían pero un día llegaron unas personas muy malas fueron a ver la naturaleza y se preguntaron que en esta selva tan bonita podríamos hacer un pueblo y una fábrica de cemento, las personas comenzaron a trabajar en estas tierras y mientras que más trabajaban más dañaban la naturaleza y al terminar el pueblo decidieron hacer una represa de energía. Los animales se estaban acabando los animales entonces ellos decidieron talar la represa y la fábrica de cemento y la talaron y los animales rebieron y los humanos murieron y siguieron disfrutando de su selva. Fin

Figura 1. Texto escrito por un grupo cooperativo. Elaboración personal

MI Familia la naturaleza

Un día en un bosque habian muchas animales y ellos eran muy felices ellas eran Conejos, Aguilas, Cebras y liebres ellos eran muy divertidos con los humanos, ellas jugaban, y todos los dias se divertian, hasta que un dia todo cambio los humanos ya no querian a los animales, tiraban basuras a los rios y afectaban a los Peces, a los conejos los mataban para su alimento, a los arboles los talaban a las cebras las tiraban a un agujero, a las aguilas les tiraban piedras con una cauchera y a los demas animales los aporriaban hasta que llego otra gente de otra parte y todas cambiaron las cosas ellos se propusieron a cuidar mas los animales.

figura 2. Texto escrito por un grupo cooperativo. Elaboración personal.

En la segunda sesión de la secuencia, se trabajó la lectura inferencial de un texto digital con un tema educativo ambiental que muestra el proceso de fabricación de una lata de atún y el uso que le dan los seres humanos luego del consumo de su contenido. Hecho que lleva a la contaminación del ambiente y a la manera en que se está tomando conciencia de la importancia del cuidado de los recursos naturales. Un segundo texto trabajado es el cuento *Medio ambiente* que fue elegido porque los estudiantes ya tienen conocimientos

previos sobre la temática, que es importante a la hora de realizar inferencias, y por otro lado, porque la naturaleza permite abrir el camino al tema central de la secuencia didáctica que es el Río Dormilón.

Así pues, mediante un conversatorio se lograron relacionar aquellos elementos propuestos en ambos textos, con las ideas y conocimientos que los estudiantes tenían sobre el medio ambiente. Hablaron con propiedad y claridad del río del municipio, del campo, los bosques, los animales que conocen, como mariposas, perros, gatos, diversas aves, langostas, peces, conejos, entre otros, así como de los animales que muestran en los programas de televisión, tales como elefantes, leones, cocodrilos, tiburones, dinosaurios y muchos más.

Seguidamente, la profesora propuso una reflexión en torno al cuidado y contaminación del ambiente, lo que llevó a los estudiantes a expresar de la siguiente manera lo que ellos hacen para cuidarlo: «cerramos las llaves del agua cuando no la estamos utilizando, no prendemos la luz cuando no se necesita, cuando vamos al río nos traemos en los bolsos la basura de los mecatos que llevamos»; también a expusieron la manera en que lo están contaminando: «quemamos la basura, tiramos los papeles al piso, no separamos el material reciclable de lo orgánico o inservible, no recogemos la basura que vemos tirada en las calles».

Finalmente, se lanzaron preguntas a los estudiantes sobre las similitudes entre ambos formatos (video y cuento escrito), de lo que observaron y la relación del tema con sus vidas cotidianas.

Mediante las respuestas, los estudiantes no lograron extraer la información implícita contenida en los textos, pues las respuestas dadas se limitaron a dar a conocer información que literal encontrada en cada uno de ellos.

A continuación, se relacionan algunas de las respuestas:

Estudiante 1: «en el video hablaba una lata y en el cuento no».

Estudiante 2: «ambos hablan del cuidado de la naturaleza».

Estudiante 3: «en los dos estaban sufriendo por el daño de la naturaleza».

La siguiente actividad se realizó en 8 grupos cooperativos. A cada equipo se le dio un pliego de papel periódico y marcadores. Los estudiantes realizaron unas carteleras relacionadas con el medio ambiente, apoyados en recursos como el video y el cuento trabajados en la primera parte de la clase. Después, plasmaron en la cartelera lo más relevante de lo que vieron y escucharon. Posteriormente, socializaron ante el resto del grupo.

La mayoría de estudiantes escribió en sus carteleras información literal de los textos abordados, solo un grupo expuso el trabajo realizado a manera de versos y explicó la importancia que tiene el cuidado del medio ambiente para los seres vivos.

A medida que iban rodando las actividades, los estudiantes mostraban más seguridad en sus intervenciones orales, pero en la competencia escrita no lograban mayor apropiación con respecto a la primera sesión. Además, continuaban las carencias de coherencia y de adecuado uso de la ortografía.

Las lecturas siempre estuvieron presentes en cada sesión, enfocadas en temas ambientales y relacionadas a la localidad, principalmente sobre el río del municipio conocido como el Río Dormilón. Este río ha sido un referente para la comunidad por sus características e importancia para el desarrollo de diversas actividades.

Se utilizaron distintos videos, imágenes y textos expositivos que suministraron una valiosa información sobre el río. Esto motivó a los estudiantes y les permitió expresar sus ideas sobre el uso que le dan los campesinos en los cultivos, el atractivo turístico que tiene, la problemática que afronta con el proyecto que se quiere implementar de la microcentral hidroeléctrica en el río Dormilón y la manera en que permite que las familias se reúnan para disfrutar de él.

Posteriormente, cada estudiante en una tableta digital escribió un artículo sobre el Río Dormilón, teniendo en cuenta las características de un texto expositivo y la información suministrada por los textos leídos. Los estudiantes se tardaron para dar inicio a los escritos porque no estaban acostumbrados a manejar la tableta con fines de escritura, quienes las habían utilizado lo hacían para jugar. Sin embargo, esta actividad logró captar la atención de todos.



Figura 3. Primer encuentro con la escritura utilizando las tabletas digitales. Elaboración personal.

Este ejercicio de escritura se socializó de manera voluntaria, en donde 10 estudiantes leyeron sus producciones ante el resto del grupo. A medida que cada uno lo hacía, se abría un espacio de análisis en donde los mismos estudiantes se evaluaron entre sí la redacción, errores en cuanto a la relación entre el tema de la clase y lo escrito, así como la claridad, o no, de los escritos. Luego de esto se dio un espacio para realizar ajustes a cada texto, teniendo en cuenta lo analizado a nivel grupal.

En esta sesión se evidenció un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa oral y los estudiantes mostraron mayor esfuerzo por mejorar la escritura de textos diferentes a los narrativos, pues poco se ha trabajado en ello. Dicha competencia fue integrada por la IE en la malla curricular de lenguaje para el año 2018, ya que antes no se tenía, pues la

institución enfatizaba en la enseñanza de conceptos, gramática, fluidez y comprensión de lectura, limitando la escritura a la redacción de cuentos.

6.2 Medios de comunicación en acción

Con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, extraer información y posteriormente desarrollar análisis del contexto, se les propuso realizar una entrevista. Para ello se explicó previamente que una entrevista consiste en una conversación que se mantiene con una persona y que está basada en preguntas o afirmaciones que hace el entrevistador y de las cuales la persona entrevistada da su respuesta o su opinión, además se habló de sus características.

Se presentaron dos videos de entrevistas realizadas por niños, después de cada video se hicieron preguntas tales como: ¿Cuál fue el tema de la entrevista? ¿Qué elementos identificaron de esta entrevista? ¿Creen que las personas entrevistadas se conocían con el entrevistador?

Los estudiantes manifestaron tener claridad sobre este tema y el paso a paso para realizar una entrevista gracias al análisis de ambos videos y a los conocimientos previos que tenían sobre la misma -ya sea porque el tema fue abordado en el grado cuarto o por lo que han visto en la televisión o escuchado en la radio-. Para complementar el tema se leyó un cuento infantil *La entrevista*, en el que los estudiantes identificaron los elementos trabajados anteriormente.

En los grupos cooperativos, los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido realizando un derrotero de preguntas, se entrevistaron entre sí utilizando las tabletas digitales y para lograr que la entrevista tuviera éxito, desempeñaron distintos roles como el

de editor, camarógrafo, entrevistador y entrevistado. La mayoría de equipos trabajaron de manera adecuada y se pusieron de acuerdo con facilidad tanto en los contenidos a trabajar como en la forma de ejecutar la entrevista.

A continuación, se muestran algunos derroteros de entrevistas escritos por estudiantes:

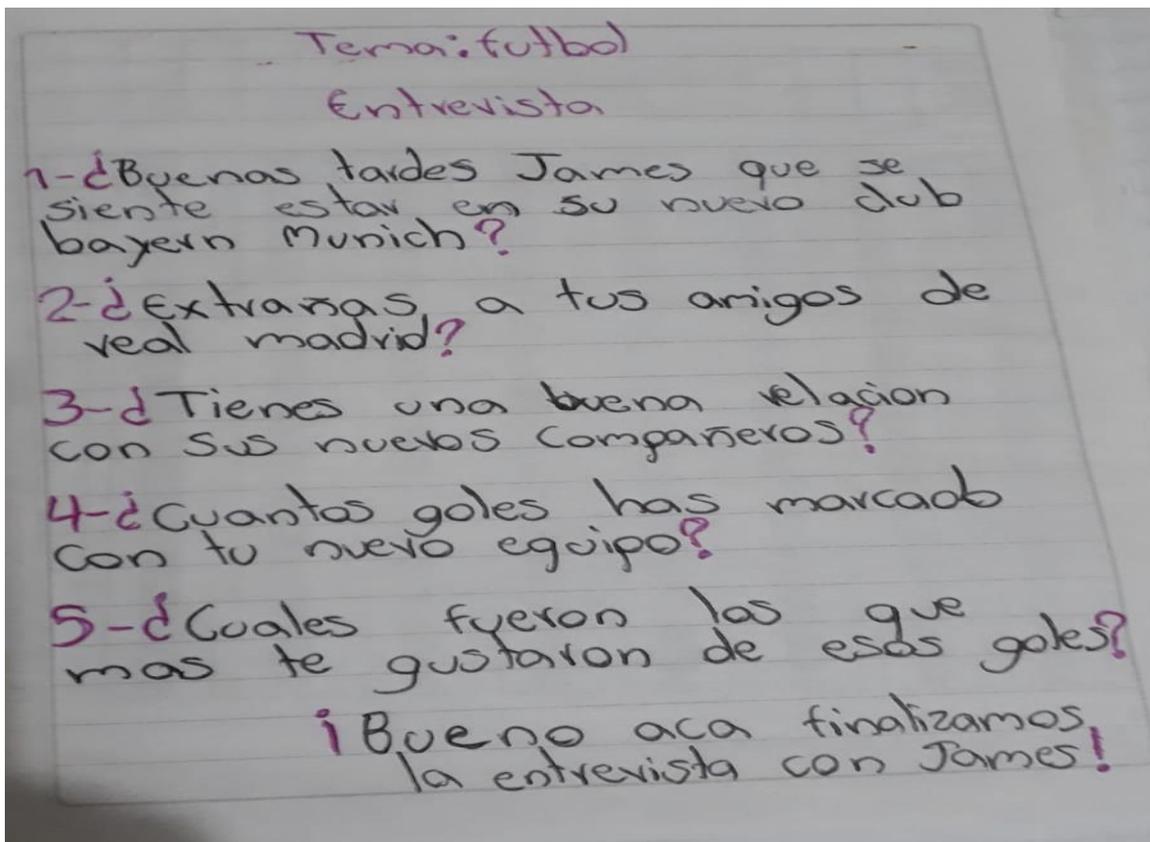


Figura 4. Ensayo de guion de entrevista. Elaboración personal.

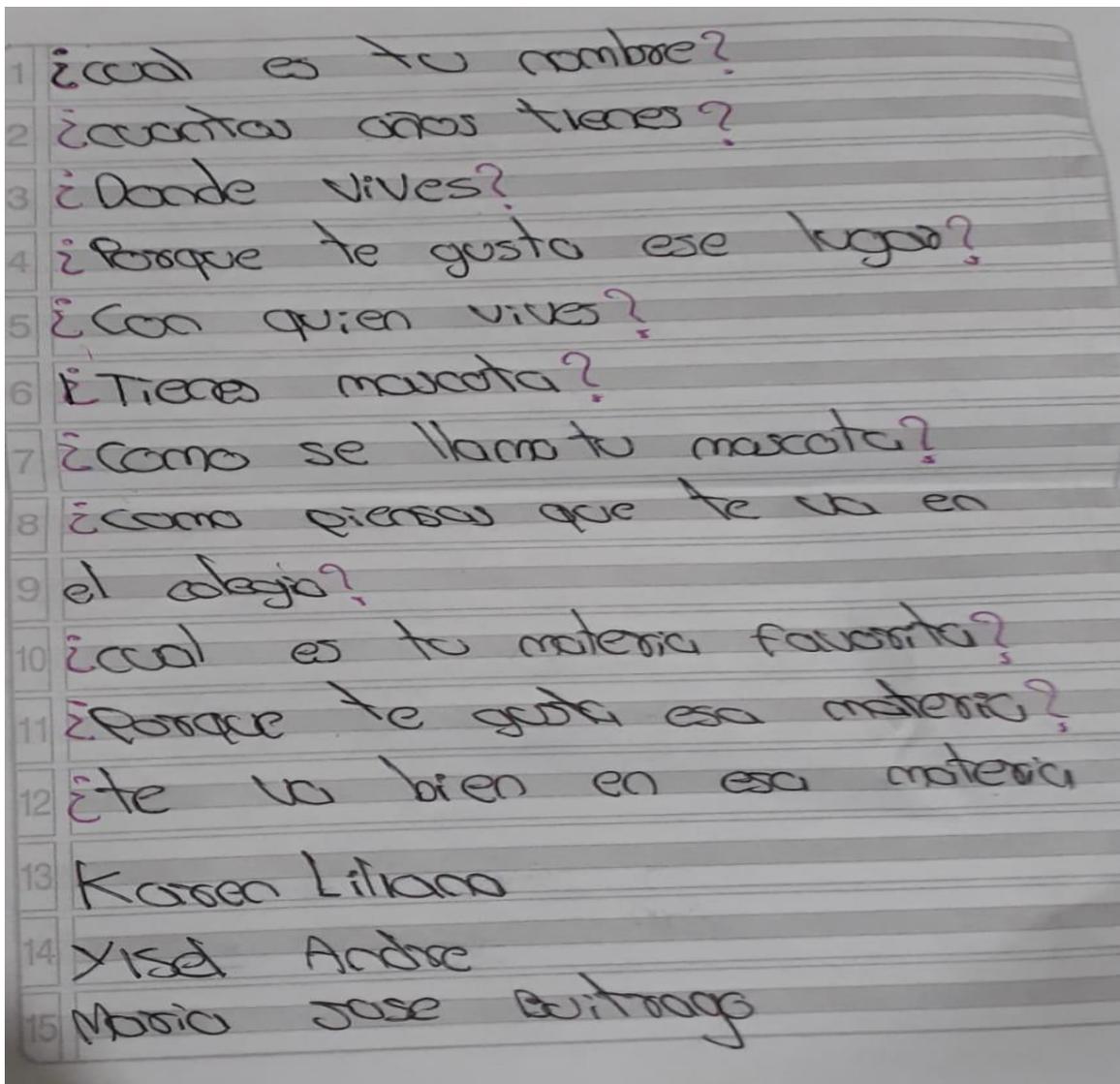


Figura 5. Ensayo de guion de entrevista. Elaboración personal.

Una vez terminado el ejercicio se presentó la posibilidad de mostrar cada una de las entrevistas ante todo el grupo. Cada vez que se observaba una, los estudiantes analizaban y hablaban sobre el tema, las preguntas realizadas, la manera en que se hicieron, las respuestas que dieron, el ruido que se escuchaba detrás, la velocidad en que se realizaron, la postura de los entrevistadores y de los entrevistados y además, compararon unas entrevistas

con otras, en donde identificaron los aspectos que salieron bien y los que no, argumentando el por qué y apoyándose en lo reforzado al principio de la sesión.

Algunas de las expresiones fueron: «ea, eso lo hicieron muy rápido», «las preguntas las hicieron en desorden, porque primero hablaron de la vida profesional y después de la personal», «nooo profe, es que es muy difícil que nos graben, eso da mucho susto, por eso hablamos tan rápido, además se nos olvidaron algunas cosas que habíamos escrito», «no se escucha la voz de ustedes ¡para que se hicieron al lado del salón de preescolar, es que como que no piensan!», «las mejores entrevistas fueron las del grupo de Piedrahíta y de Xiomara porque se les escucho bien, además las preguntas tenían un orden y no se vio que las leyeron sino que parecían conversando».

En el siguiente ejercicio de entrevista se eligió como tema el Río Dormilón para todos los estudiantes. Se organizaron en los mismos grupos cooperativos para escribir una guía de preguntas a partir de las sugerencias dadas en el análisis de los ensayos. Cada grupo de manera oral, dio a conocer las preguntas que redactaron y, entre todos, se fueron eligiendo las que consideraban pertinentes para la aplicación de la entrevista, las preguntas que quedaron al final fueron las siguientes:

- Guion de entrevista: adulto.

Saludo, tema de la entrevista y presentación de la persona a quien se va a entrevistar:

1. ¿Nació usted en el municipio de San Luis? O ¿hace cuánto vive en el municipio?
2. ¿Le parece que el río Dormilón es importante para el municipio? ¿Por qué?
3. ¿Usted de qué manera hace uso del río Dormilón?
4. ¿Cómo ha visto que personas del municipio y turistas usan el río Dormilón?

Por otro lado, hablemos un poco sobre el proyecto de la microcentral hidroeléctrica.

5. ¿Usted qué opina de este proyecto?
6. ¿Esto traería beneficios para el municipio? ¿Cuáles?
7. ¿Qué consecuencias traería para la conservación del ecosistema que se beneficia del río Dormilón?

Muchas gracias por su tiempo y sus valiosas respuestas. De esta manera terminamos con esta entrevista sobre nuestro río.

- Guion de entrevista: estudiantes.

Saludo, tema de la entrevista y presentación de la persona a quien se va a entrevistar:

1. ¿Nació usted en el municipio de San Luis? O ¿hace cuánto vive en el municipio?
2. ¿Le parece que el río Dormilón es importante para el municipio? ¿Por qué?
3. ¿Usted que hace en el río Dormilón?
4. ¿Cómo ha visto que personas del municipio y turistas usan el río Dormilón?

Por otro lado, hablemos un poco sobre el proyecto de la microcentral hidroeléctrica.

5. ¿Usted qué ha escuchado sobre el proyecto de la microcentral hidroeléctrica?
6. ¿Quién le ha hablado de esto?
7. ¿Esto traería cosas buenas o malas para el municipio? ¿Cuáles?
8. ¿Qué pasaría con los seres vivos que se benefician del río Dormilón si este proyecto si se implementa en el municipio?

Muchas gracias por su tiempo y sus valiosas respuestas. De esta manera terminamos con esta entrevista sobre nuestro río.

Aunque las preguntas son las mismas, se trató de que el lenguaje fuera entendible para los diferentes entrevistados.

A cada grupo se le dio un personaje diferente para entrevistar, (rector, profesor, estudiante de primaria, estudiante de bachillerato, padre de familia, comerciante).

Cada equipo se encargó de realizar las entrevistas en horario extra clase, por disponibilidad de tiempo de los diferentes entrevistados.

En esta oportunidad, la recursividad, creatividad, disposición y competencia oral fueron vitales para el desarrollo de la actividad. Los estudiantes se esforzaron por mejorar sus trabajos con relación al ejercicio de ensayo y aunque los grupos que debían entrevistar al rector y al coordinador no lo pudieron hacer con ellos por falta de tiempo de los mismos, consiguieron docentes líderes de la I E que con mucha disponibilidad apoyaron el trabajo.

A la hora de mostrar sus productos ante el resto del grupo, fueron analizando y comparando los avances y aciertos con respecto a la entrevista del ensayo anterior.

En este sentido, los estudiantes identificaron una mejora en la última entrevista, que se debió a varios factores. Uno de ellos es que tuvieron más tiempo para prepararla; otro es que trataron de no cometer los mismos errores del primer ensayo, demostrando amplia receptividad y atención a las sugerencias para mejorar. De igual manera, al enfocarse en el contenido del trabajo realizado sobre el Río Dormilón, estuvieron atentos a detalles como a quién entrevistaron, el lugar, el vestuario que utilizaron, el ruido detrás de cámara, el diálogo entre los involucrados en la entrevista, el tono de voz, entre otros.

Estos elementos ayudaron a sacar inferencias del por qué pasaron esas cosas en el desarrollo de las diferentes entrevistas. Sin embargo, ningún estudiante habló sobre las

respuestas dadas por los entrevistados, lo que hizo necesario que la docente direccionara la conversación por ese lado, haciendo inicialmente un paralelo entre las repuestas de cada personaje y llevando a que los estudiantes notaran las diferencias en las respuestas. Es allí donde dan apreciaciones como las siguientes:

- «Los profesores respondieron mejor porque ellos están acostumbrados a hablar en público y además deben saber más».
- «Es que los niños hemos escuchado lo que está pasando con la microcentral, pero no entendemos bien eso, solo sabemos que eso no es bueno para el municipio porque el río se va a secar y ya no vamos a tener donde recrearnos, eso dicen mis papás».
- «Las respuestas son diferentes porque los adultos conocen más del río Dormilón».
- «Para todos, el río Dormilón es muy importante para el municipio».
- «Nadie está de acuerdo con que se realice la microcentral porque eso dañaría nuestro hermoso río».

Estas respuestas dan a conocer que los estudiantes lograron generar inferencias muy oportunas gracias a los ejercicios realizados, y al acompañamiento y diálogos generados por la docente en torno a lo que piensan los diferentes integrantes de la comunidad sobre lo que está pasando con el Río Dormilón.

Luego de la experiencia de la entrevista desde la televisión, se inició otra actividad denominada *Chiqui radio*, para la cual se buscó que los estudiantes identificaran la radio como un medio de comunicación que se basa en el envío de señales de audio, los cuales puede darse a nivel comunitario, a distancia por la radio Internet y la radio digital, que es la que se maneja en los teléfonos móviles. Además, identificaron algunos elementos que

hacen parte de un programa radial tales como: el presentador, el guion de radio, el productor, el técnico de audio, los anunciantes y el equipo de ventas.

El paso a paso de la clase fue el siguiente: la docente explicó el objetivo de preparar un programa radial, luego habló de lo que es la radio, sus funciones y cada uno sus componentes como características, historia, lenguaje radiofónico, control de la radio, estudio de radio, guion radiofónico, tipos de programación radiofónica y organización de una emisora. Posteriormente dividió a los estudiantes en grupos cooperativos en los que realizaron carteleras plasmando sus aprendizajes sobre la radio y lo expusieron al resto del grupo.

Luego escucharon la emisora del municipio de San Luis y un programa radial de caracol radio por internet, de los cuales lograron extraer elementos que compararon con lo abordado en la clase.

Seguidamente la docente hizo lectura de algunos ejemplos de guiones para realizar un programa radial, lo que luego fue de utilidad para hacer sus propios guiones. En esta oportunidad los equipos cooperativos eligieron temáticas tales como el fútbol, el Bullying, la contaminación ambiental y el Río Dormilón. Estas fueron de fácil manejo para ellos y con base en ellas simularon un programa radial, en donde luego de realizar sus guiones los grabaron en las tabletas utilizando sus voces y música de fondo, el que posteriormente fue expuesto ante el resto del grupo.

En la segunda sesión de actividad de la *Chiqui radio*, los estudiantes tuvieron la oportunidad de visitar las locaciones de la emisora Manantial Radio, del municipio de San Luis. Allí interactuaron con los diferentes equipos necesarios para hacer un programa

radial, cómo funcionan, grabaron sus voces, conocieron la manera de editar un programa, la página web de la emisora, entre otras cosas que hacen posible que un programa salga al aire. Esta experiencia fue bien recibida por los estudiantes, los cuales se mostraron entusiasmados por este medio de comunicación y estuvieron atentos a cada indicación dada por el funcionario de la emisora.

A continuación, se presentan algunas imágenes de dicha visita:



Figura 6. Simulación de un programa radial en las locaciones de la emisora del municipio.

Elaboración personal.



Figura 7. Conociendo los equipos necesarios para producir un programa radial. Elaboración personal.



Figura 8. Aprendiendo a editar un programa radial. Elaboración personal.

Luego de esta visita, los estudiantes en grupos cooperativos prepararon un guion con un tema libre, en este caso trabajaron nuevamente los temas de la clase anterior, pero ahora incluyeron lo aprendido en la emisora comunitaria, y nuevamente en las tabletas digitales se grabaron haciendo la simulación del programa, el cual fue presentado ante el resto del grupo.

Entre todos hicieron la comparación de lo que escucharon con lo aprendido en las clases y esto les permitió mencionar los aspectos positivos de cada grabación, como el tema, el tipo de preguntas realizadas, los diálogos, la música de fondo y lo que debían mejorar como el ruido de fondo, el tono de la voz y la preparación del tema antes de ser grabado.

Para finalizar la actividad de la *Chiqui radio*, la docente dio la ruta para grabar un programa radial. Primero hizo lectura de tres noticias relacionadas con el Río Dormilón: la primera, abordaba la emergencia que hubo en el río con unos turistas luego de que se presentó una crecida súbita; otra noticia estaba enfocada en la marcha que realizaron los integrantes de la comunidad en contra de la hidroeléctrica; y una tercera tuvo que ver con la frenada del proyecto de la Pequeña Central Hidroeléctrica. Los estudiantes, según lo escuchado, realizaron el guion con la noticia que más les llamó la atención, eligieron la de la emergencia con los turistas después de la crecida súbita y, finalmente, prosiguieron a la grabación.

Esta sesión estuvo muy interrumpida por factores externos, ya que a la escuela llegó la brigada de salud y se llevaron a los estudiantes por subgrupos para ser atendidos. Además, llegó la psicóloga para realizar un trabajo de sensibilización con las mujeres del salón. Sin embargo, las grabaciones pudieron ser realizadas, aunque no fue posible utilizar

la aplicación Audacity ya que el sistema operativo de los equipos disponibles no permitió su instalación; por lo tanto, se utilizó el programa de grabación instalado en cada una de las tabletas. Así pues, los estudiantes seleccionaron un espacio en donde no existiera mucha interferencia de ruido y se dispusieron a grabar el programa radial utilizando la información sobre el Río Dormilón suministrada por la docente, la cual plasmaron en sus guiones para luego ser escuchadas y analizadas por todos los integrantes del grupo utilizando las siguientes preguntas:

- ¿Es pertinente el tema para el contexto? A la cual respondieron: «el tema elegido era adecuado para la comunidad de San Luis porque el río es muy importante para la comunidad y les interesa todo lo que pase en él».
- ¿La comunidad escucharía nuestro programa? La respuesta fue: «claro que sí, a la gente del pueblo le gusta escuchar mucho la emisora y sobre todo cuando las noticias tienen que ver con lo que pasa en el mismo pueblo».
- ¿Qué puede ocurrir cuando las personas escuchen nuestro programa? A esto respondieron: «la gente se informaría más de lo que pasa», «estarán más atentos a lo que pueda suceder en el río», «no irán al río mientras esté lloviendo», «serán más responsables a la hora de ir a disfrutar del río».

En este punto, los estudiantes por sí mismos, lograron hacer lectura inferencial de los diferentes formatos de textos y temática abordada, sin necesidad de que la docente los guiara a realizarla. Pues durante la experiencia empezaron a ver la necesidad de profundizar los temas, realizar hipótesis de las situaciones del contexto y aportar análisis propios producto de su comprensión, todo ello motivado por la novedad del uso de los medios de comunicación y la intención de informar a los demás sus nuevos aprendizajes.

Finalmente, se propuso a los estudiantes la importancia de realizar un reportaje en el cual se aborda el tema del Río Dormilón, desde diversos aspectos y desarrollando aún más los aprendizajes obtenidos durante toda la implementación de la Secuencia Didáctica.

Esta actividad inició con la socialización por parte de la docente sobre lo que es un reportaje, su uso y elementos. Luego con el apoyo de algunos videos que mostraron como hacer un reportaje, y de algunos realizados por niños, los cuales tuvieron como propósito que los estudiantes analizaran si los elementos expuestos por la docente en cuanto a contenido y estructura estuvieron inmersos en los videos observados.

Mediante esta actividad se logró identificar el amplio nivel de apropiación y motivación por parte de los estudiantes. Los reporteritos con su ingenio, creatividad y recursividad, dieron un aporte a esta propuesta, luego de entender que un reportaje es un trabajo documental planificado cuyo propósito es informar sobre hechos, personajes, acontecimientos, entre otros; y que tiene unos elementos necesarios para realizarlo como un titular, un párrafo inicial o entrada, cuerpo del reportaje y párrafo final apoyados en imágenes, videos, entrevistas etc. Por lo tanto, tuvieron muy en cuenta todo esto y además, agregaron su empeño, oralidad y cualidades comunicativas para enriquecer el proceso.

Como ha sido habitual en el desarrollo de la secuencia didáctica, el trabajo cooperativo salió a flote en esta actividad, en la que cada grupo eligió un tema relacionado con el Río Dormilón (recreación, contaminación, microcentral hidroeléctrica y uso del río por parte de los campesinos) y realizaron un esbozo de reportaje. A continuación, se presentan algunos esbozos realizados por los estudiantes:

Buenas tardes nosotras les venimos a hablar sobre el uso que le dan los campesinos al río dormilon. El título que nosotras le colocamos fue: "Nuestro patrimonio cultural - El río dormilon"

Buenas tardes!! Como siempre estamos muy contentos de estar un día más con ustedes cuando radio escucha.

Teniendo en cuenta que el río dormilon es uno de los recursos naturales más importantes de nuestro municipio los campesinos hacen parte de él en la pesca, la agricultura para el riego de cultivos, también lo utilizan para disfrutar de sus charcos como atractivo turístico.

Algunos campesinos se preocupan por mantenerlo limpio de basuras y contaminaciones, mientras otros dan mal uso lo contaminan arrojando sucias y desechos tóxicos que que producen la muerte a algunos animales, nosotros como seres humanos debemos velar por nuestro patrimonio cultural y turístico que es una gran fuente de vida.

Figura 9. Esbozo de reportaje. Elaboración personal.

TEMA
EL RIO DORMILON ES VIDA PARA LOS
CAMPESINOS

SEBASTIAN PIEDRAHITA
YUSLEY DAMARIS
JOSE DAVID ZULUAGA
MARIANGEL SUAREZ
ADRIANA TORRES

DOCENTE
ISABEL CRISTINA

GRADO
5,1

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS
2018

Figura 10. Esbozo de reportaje. Elaboración personal.

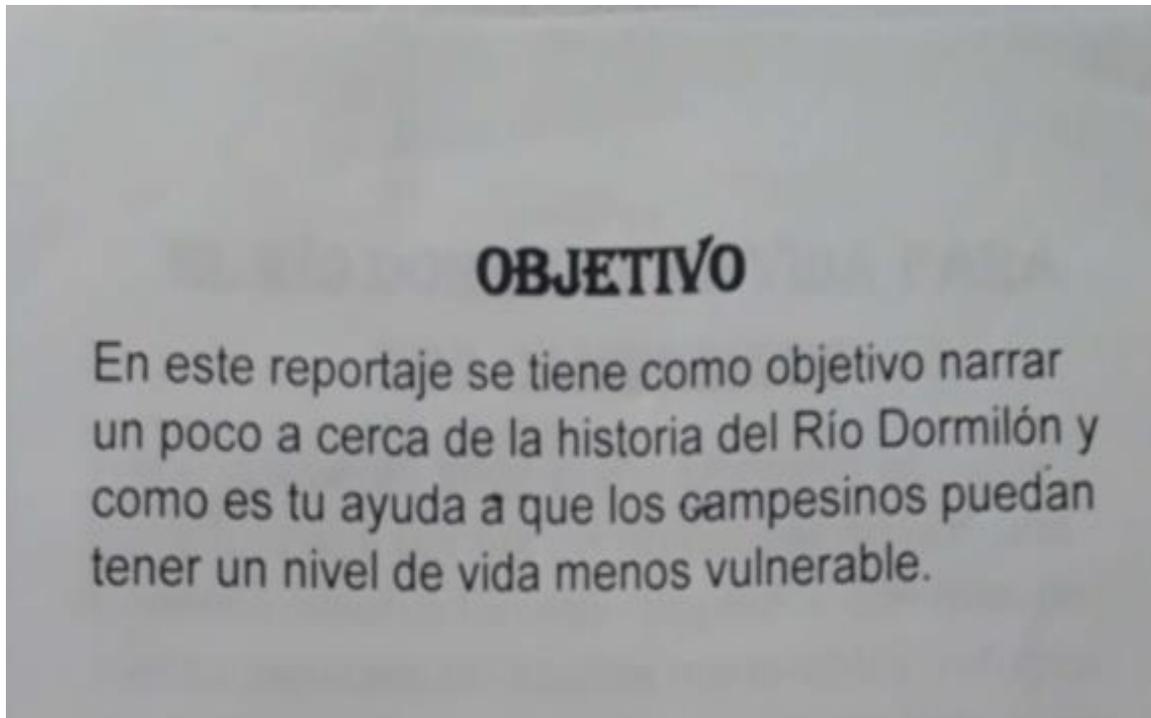


Figura 11. Esbozo de reportaje. Elaboración personal.

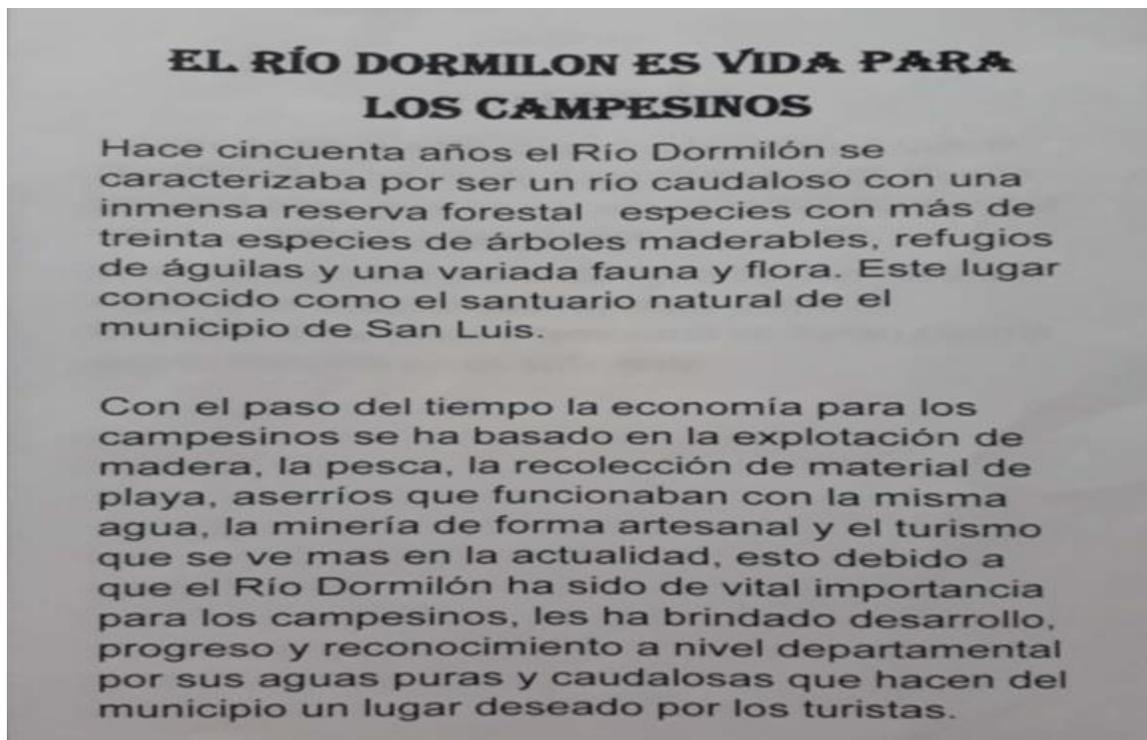


Figura 12. Esbozo de reportaje. Elaboración personal.

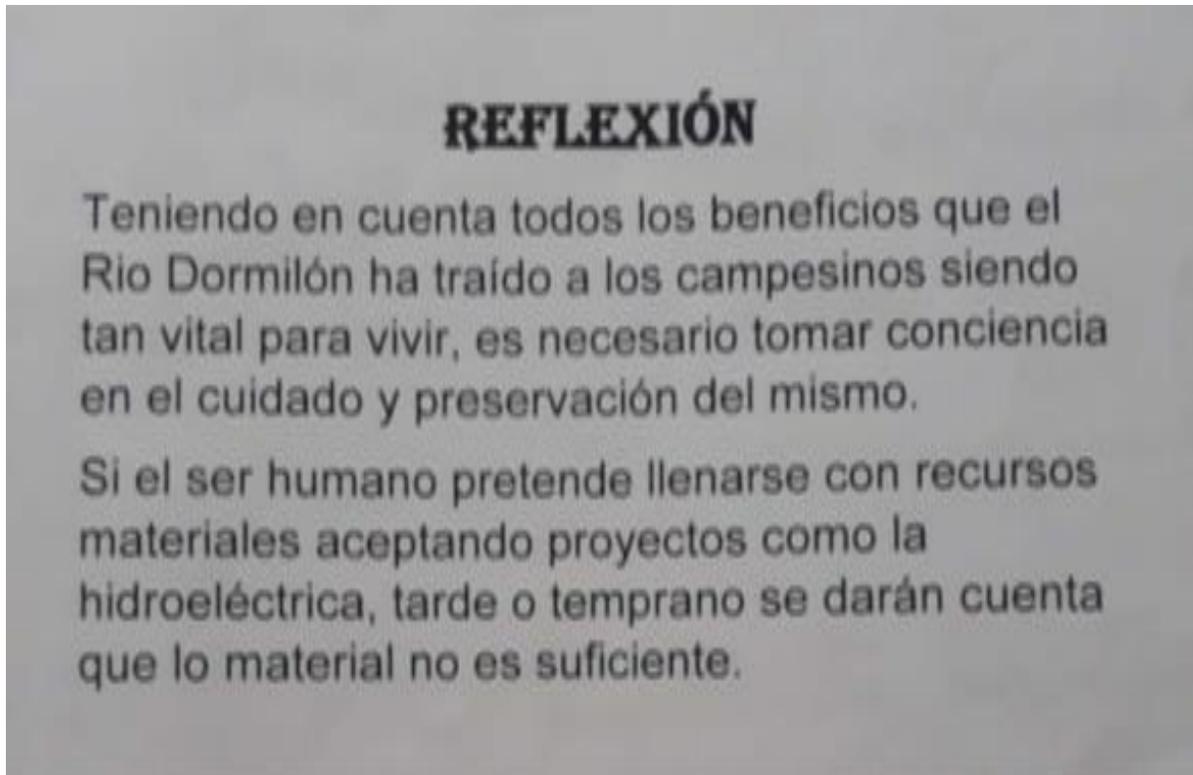


Figura 13. Esbozo de reportaje. Elaboración personal.

Posteriormente, se socializaron los ejercicios de escritura de manera oral ante el resto del grupo, en donde los estudiantes y la docente identificaron los aciertos y aspectos a mejorar para afinar y grabar los reportajes. Algunos de los aportes de los estudiantes a los esbozos de sus compañeros fueron:

- «no haga tantas preguntas, porque entonces parece es una entrevista».
- «yo le digo a mi tío que si nos da una entrevista sobre los que está pasando con la microcentral, porque como él es el que tiene la tienda en el río y allá se están haciendo las reuniones de ese tema, sabe mucho de eso».
- «Andrea, si su tema es el uso que le dan los campesinos al río Dormilón, ¿para qué está hablando de los turistas?».

- «busquemos imágenes y videos en internet y vamos también al periódico que allá nos dan información».

Si hacemos una comparación de los escritos al iniciar la secuencia, con relación a los de esta última actividad, se hace notorio el avance en cuanto a contenido y redacción, pues su vocabulario se ha ampliado, además los textos narrativos los están remplazando por textos expositivos, los cuales los obligan a consultar en diferentes fuentes y les permiten ampliar sus conocimientos en distintos temas. Además, los ejercicios de análisis de cada actividad han ayudado a que los estudiantes mejoren la competencia comunicativa escrita y la pongan a dialogar con la oral, la cual ya tenían adquirida.

Los reportajes fueron materializados y enriquecidos con imágenes, música, videos encontrados en internet. Este material fue facilitado por el periódico *El Arriero* del municipio de San Luis. También se incluyeron entrevistas a diferentes integrantes de la comunidad, tales como: el gerente de Proyectos Amigables Jorge Cuartas, Bernardo Rivera dueño de la tienda al bordo del río y encargado por iniciativa propia de mantener ese espacio libre de basuras para el disfrute de los propios y ajenos, el agente de la policía Robinson Velásquez y el alcalde Maximino Castaño.

Finalmente, el producto realizado por los estudiantes fue expuesto en el espacio dispuesto por la docente, en el que un representante de cada grupo habló al resto sobre la manera en que realizaron el reportaje y las herramientas utilizadas como fotos, videos, documentos y entrevistas.

Con base en el material presentado, todos los estudiantes analizaron cuáles reportajes cumplieron con las características requeridas según lo que habían aprendido de

estos, en cuanto al desarrollo del tema con un párrafo introductorio, el cuerpo central y un párrafo de conclusión y los elementos utilizados como videos, fotos, entrevistas, etc. Y, concluyeron que, aunque todos lo hicieron con empeño y consultaron información para poderlos realizar, los más completos eran los del grupo conformado por los estudiantes Xiomara Higueta, Samuel Pineda, Jerónimo Aguirre y Valentina Jaramillo que hablaron sobre la microcentral y titularon el reportaje *Jugando a informarnos con el Río Dormilón*; y los del grupo conformado por Johan Piedrahíta, Yusley Galeano, Mariangel Suarez, José Davis Zuluaga y Adriana Toro que titularon su reportaje *El Río Dormilón es vida para los campesinos*.

6.3 El contexto, una oportunidad para aprender.

Es inevitable separar el contexto del desarrollo del individuo, pues las tradiciones, las problemáticas sociales, económicas y familiares, entre otros, son componentes que lo acompañan en el diario vivir y de una u otra manera hacen parte de su formación como persona. Es entonces que el contexto ha de entenderse como algo que se construye con la actividad del sujeto y que a su vez lo transforma.

Desde el principio de la implementación de la propuesta, todo estuvo encaminado a trabajar en relación permanente con el contexto. Para ello se contó con el apoyo de la parte administrativa de la Institución Educativa, quien abrió las puertas al proyecto e hizo posible que se desarrollara sin inconvenientes, facilitó espacios, herramientas y dio respuesta a inquietudes y requerimientos acerca de material necesario para fortalecer el componente teórico o práctico del proceso.

Por otro lado, el material trabajado durante la secuencia se centró en contenidos de fácil manejo y conocimiento por los estudiantes, tales como la naturaleza. Los niños de San Luis pueden hablar con propiedad de este tema porque están rodeados de montañas, agua, fauna y flora. Es así donde el Río Dormilón se convierte en el tema central de la propuesta, ya que es una de las riquezas más preciadas y cuidadas por esta comunidad, pues es allí donde familias enteras se reúnen en pro de momentos de unión, recreación y esparcimiento. Además, es un atractivo que invita a turistas a visitarlo, lo cual genera ingresos para los pequeños comerciantes; también desde el uso que le dan los campesinos a la hora de la pesca o el riego de sus cultivos, por esto y muchas cosas más, cualquier persona que sea de San Luis conoce el río y le habla de él con orgullo y sentido de pertenencia.

Los escritos, las entrevistas, el programa radial y los reportajes tuvieron como tema central al Río Dormilón, trabajado desde la recreación, el uso que le dan los campesinos, la contaminación y la P.C.H. (Pequeña Central Hidroeléctrica), proyecto que ha estado intentando implementarse en el municipio, pero que ha frenado la comunidad por medio de marchas y manifestaciones. Todo esto ha estado a disposición y análisis de todos los san luisanos y los niños han ido aprendiendo, poco a poco, sobre los diferentes temas y dando su opinión desde el sentir propio y desde lo que escuchan de los adultos.

Ahora bien, en la producción de dichos escritos, entrevistas, programas radiales y reportajes, se mostraron las buenas relaciones y comunicación que existe entre la comunidad en general. Fue constante su participación, de manera directa e indirecta, a través de diferentes personajes, como docentes, estudiantes, padres de familia, comerciantes, policía, el alcalde, funcionarios de la emisora y del periódico del municipio,

ya fuese a través de los permisos y acompañamiento, como lo hicieron los padres de familia, o mediante el aporte a los contenidos generados durante el proceso.

A medida que se iban desarrollando las diferentes actividades, los estudiantes hablaban y escribían con mayor propiedad del tema y fueron capaces de generar críticas constructivas tanto para los trabajos de los demás como para los propios, aspecto que se veía reflejado en la mejora de los productos de la actividad que continuaba.

7. Conclusiones

La experiencia obtenida mediante la implementación del proyecto con los estudiantes del grado quinto uno de la sede Juan José Hoyos Gómez de la IE San Luis, demostró que asumir la lectura como una práctica sociocultural puede aportar de manera significativa al fortalecimiento de los procesos formativos.

Efectivamente, al inicio del proyecto se planteó la preocupación por fortalecer la lectura inferencial mediante herramientas propias de las TIC. Para ello se implementó una secuencia didáctica en la que se identificaron algunos aspectos manifestados en el aula, que incidían en la comprensión de lectura. Esto, con el uso de los medios de comunicación tales como la radio, la televisión y la prensa, y, apoyados en videos, imágenes y textos expositivos sobre el río Dormilón, con los cuales se obtuvo una rica experiencia que integró a diferentes personas de la comunidad educativa.

Por consiguiente, en este apartado se plantean algunas reflexiones finales producto de la sistematización de la experiencia. Dicha reflexión se estructura en tres partes que abordan, en primer lugar, lo realizado en función del objetivo de la investigación y de la secuencia didáctica; en segundo, los aportes del proyecto al mejoramiento institucional; y, finalmente, una reflexión del ser maestro en relación con los procesos formativos, el contexto sociocultural y la investigación.

En primer lugar, es necesario partir de una reflexión fundamental sobre la lectura, puesto que al inicio del proyecto se hizo énfasis en fortalecer su nivel inferencial, pero el resultado mismo de la experiencia dio cuenta de que lo literal, inferencial y crítico son inherentes a la lectura cuando es abordada como una práctica sociocultural.

Así pues, la lectura no va simplemente de un nivel a otro en línea recta, ya que no está aislada de la vida de los estudiantes. Es la vida misma y el contexto que la rodea, lo que pasa a cobrar fuerza en el proceso lector, y esto se lleva a la cotidianidad de los estudiantes, donde adquiere mayor significado al ser leído, comprendido y comunicado a otros por ellos mismos.

Los niños leyeron con sus compañeros, de manera autónoma, en voz alta y de forma guiada por la docente. Realizaron lecturas literales de textos escritos, audiovisuales y de elementos del aula tales como carteleras, imágenes, posturas corporales, entre otros, necesarias para extraer la información de los textos abordados, clasificarla y ordenarla según los propósitos establecidos. Pero la labor no se centró ahí, sino que se hizo énfasis en ampliar la comprensión de los textos e interpretar la información implícita para luego transformarla, construir significados y asumir una postura frente a la realidad del contexto abordado.

Este proceso de lectura se materializó mediante la implementación de la secuencia didáctica, en la que se logró que estuviera presente la voz, intereses y gustos de los niños del grado quinto uno, así como situaciones claves del entorno comunitario y del ambiente natural. Si bien, la elección del tema del Río Dormilón fue iniciativa de la docente, los niños lograron apropiarse de su desarrollo y esto lo demostraron al asumir la responsabilidad de abordar la problemática mediante sus visitas al río, consultas sobre el tema, entrevistas a personas de la comunidad, involucramiento de sus familias y la realización del reportaje, el cual hicieron con agrado y sobre el que relatan anécdotas divertidas ocurridas mediante su realización.

Para ello fue necesario crear condiciones didácticas que motivaran a los estudiantes y les permitieran ser protagonistas de su proceso formativo. Por eso fue de gran importancia el uso de medios como la radio, los videos y las imágenes, porque no solo fue divertido para ellos, sino que generó mayor apropiación y les permitió mejorar su expresión oral, proponer otro tipo de textos, evaluarse y crear.

En dicho sentido, se observó que los estudiantes lograron complementar y enriquecer la información que obtenían en las distintas actividades, utilizando sus conocimientos lingüísticos y conceptuales para luego comunicarlos.

Así pues, fue de gran importancia poner en juego los conocimientos previos sobre los temas abordados y en especial, sobre el Río Dormilón, puesto que les facilitó obtener una mayor comprensión. Cabe recordar que los conocimientos previos, influyen en el desarrollo de inferencias y la construcción de significados, pero no solo eso, sino también la manera en que relacionaban la problemática en sus diferentes aspectos, o las competencias semánticas y textuales, el contexto en el que se desarrolló la comunicación o los textos utilizados, entre otros aspectos.

Un elemento de esencial en el desarrollo de inferencias, fue la manera en que los niños se implicaron en el proceso, la disposición que tuvieron y el interés manifiesto, lo que se vio enriquecido por el entorno del aprendizaje mediado por las TIC. Puesto que facilitó la interactividad con diferentes recursos gráficos, visuales y sonoros, situación que influyó en la interpretación de la información.

Así pues, se desarrollaron inferencias, no en un nivel de complejidad, sino más bien en un proceso de comunicación cotidiana donde los niños alcanzaron niveles de

comprensión a partir de un uso cotidiano del lenguaje, mediado por un entorno de aprendizaje interactivo. El cual les permitió el desarrollo de competencias interpretativas y deductivas necesarias para la lectura inferencial.

De tal manera que los estudiantes lograron establecer una idea general de la problemática abordada, predecir las posibles consecuencias del problema y conectar ideas para obtener conclusiones. Por ello fue de gran importancia la orientación brindada por la docente, quien constantemente llevó a que los estudiantes se formularan preguntas y reflexiones que posteriormente les facilitó el análisis y comunicación de la información.

A medida en que los estudiantes avanzaban en las lecturas y en la búsqueda de información, fueron estableciendo una mayor interacción entre los textos leídos, el contexto y sus propios conocimientos y experiencias, lo que permitió ir comprobando, refutando hipótesis y reformulando la información.

Se resalta la intencionalidad de los textos y del empleo de las TIC para desarrollar la lectura inferencial, puesto que ésta incorpora aspectos que tienen que ver con el ambiente y el contexto donde se desenvuelven los estudiantes y era imprescindible relacionar todo ello a fin de asumir la lectura como una práctica social. Por tal motivo fue permitente hacer uso de los medios de comunicación a través de los cuales los niños obtuvieron una mayor apropiación, realizaron trabajo colectivo, diseñaron, manejaron lenguajes propios de la radio y la televisión y se asumieron como sujetos participativos, capaces de interpretar la información y expresar sus ideas.

Es conveniente detenerse un poco y pensar que, si bien las iniciativas asociadas a la secuencia didáctica son bastante significativas, no se logra una verdadera cultura de la lectura y la escritura si no se trabaja de manera constante y sistemática. Además, los maestros y la escuela no son los únicos protagonistas ni responsables de este proceso, puesto que tiene que ver con una cultura de la lectura que debe estar en toda la sociedad, en la familia, en el municipio y ser parte de la vida de los individuos y sus relaciones.

Al respecto, se dio un paso importante al extender el proceso de la lectura a las familias de los estudiantes. Estas fueron involucradas por ellos mismos, quienes fuera del aula, requerían seguir desarrollando el trabajo sobre el Río Dormilón. Poco a poco solicitaban una mayor participación de sus familiares para realizar las entrevistas, las visitas al río, la edición de los videos y en general, los mantuvieron enterados e involucrados en el proceso.

El trabajo fue de agrado para las madres de familia quienes, en el momento de la socialización de la experiencia, resaltaron la importancia de abordar la lectura en relación con el contexto del municipio. Manifestaron la motivación de sus hijos y se asombraron con las capacidades que ellos demostraron con relación a la oralidad, el abandono de la timidez a la hora de hacer entrevistas y hablar frente a la cámara, al espíritu investigativo que fueron desarrollando y la manera en que se conectaron distintas áreas del conocimiento.

Respecto a los objetivos y la planeación del proyecto, se puede concluir que, efectivamente, hubo un fortalecimiento de la lectura inferencial y del proceso lector de los estudiantes en general, en tanto lograron hacer hipótesis de lo leído, deducir y comprender los mensajes presentados en los textos. Es necesario aclarar que se les facilitó más la lectura de videos e imágenes, pero también lograron hacer inferencias de los textos expositivos, los

cuales fueron los más trabajados durante la secuencia.

Si bien, se identificó ese avance en la lectura a nivel del grupo, cabe precisar que los estudiantes aprenden a diferentes ritmos y por tanto su nivel de apropiación del proceso fue mayor en unos estudiantes que en otros. Lo que requiere ser persistentes en la enseñanza y promover la práctica de la lectura a largo plazo, teniendo en cuenta esas distintas maneras en que los niños aprenden.

Respecto al uso de los medios de comunicación y herramientas audiovisuales, se rescata que fueron de fácil acceso y manejo para los estudiantes, sumado a que contaron con el acompañamiento de la docente y los padres. En el caso del uso de la radio, contó con la orientación del personal de la emisora del municipio. Los estudiantes utilizaron tabletas de la institución y celulares de su propiedad en los cuales grabaron sus voces y se filmaron para cumplir los objetivos propuestos.

No obstante, la importancia de estos medios no radica en su fácil manejo, sino justamente en la manera en que posibilitaron desarrollar una rica experiencia que dinamizó la comunicación de los estudiantes con su contexto local y les permitió asumir un rol protagónico en su proceso de aprendizaje; se situaron no como simples espectadores o consumidores de información y conocimientos, sino como sujetos capaces de comunicar su opinión y comprensión de la realidad.

Al respecto, las madres y los estudiantes afirmaron que el hecho de enfrentarse a una cámara, escucharse y verse a sí mismos y a sus compañeros, obligó a evaluarse y mejorar cada vez que se enfrentaban a ese tipo de actividades. De igual modo, concluyeron que este proceso permitió que los estudiantes se esforzaran para preparar mejor los temas, y

así tener un mayor desenvolvimiento durante los ejercicios realizados.

De igual manera, afirmaron que cada vez que se iban apropiando más del uso de estas tecnologías y entraban en contacto con diferentes personas de la comunidad, fueron abandonando la timidez, logrando mayor naturalidad y apropiación.

Respecto al segundo punto trazado para las conclusiones, vale la pena abordar los aportes que brinda el proyecto al mejoramiento de la IE San Luis. Se pueden resaltar aspectos referidos al trabajo interdisciplinario, al componente curricular, los proyectos institucionales, la relación Institución-comunidad y a la proyección de nuevos espacios de formación.

Dentro de este orden de ideas, el proyecto fue de gran importancia para el trabajo interdisciplinario puesto que durante la implementación de la secuencia didáctica se partió de una situación particular que moviliza a los habitantes y visitantes del municipio de San Luis, como lo es la situación del Río Dormilón. En el abordaje de esta problemática se articularon temas éticos, ambientales, políticos, lingüísticos, comunitarios, sociales y culturales, a la vez que se desarrollaron competencias ciudadanas, actitudinales, investigativas, comunicativas, digitales y de producción e interpretación textual.

Concretamente, el trabajo mediante la secuencia didáctica posibilitó desarrollar el proceso de tal manera que, a partir de una temática específica, se pudiera lograr una articulación de saberes de diferentes áreas del conocimiento como lengua castellana, tecnología, ciencias sociales, ciencias naturales, investigación, ética y valores. A la vez que cumplía el propósito específico de fortalecer la lectura inferencial mediante el uso de las TIC.

El trabajo dado de esta manera tiene gran coherencia con los principios del enfoque sociocultural puesto que no restringe el aprendizaje a un área específica, sino que le da al estudiante la posibilidad de conectar distintos conocimientos y realidades para formar una comprensión más amplia y crítica del entorno en el que viven.

En esa misma línea, el trabajo mediante la secuencia didáctica, posibilitó proyectarlo en el tiempo y concretarlo con base en un objetivo claro, sin temor a desviarse de esa orientación, pero siendo flexibles en su implementación, teniendo presente eventos inesperados y criterios para mejorar. Por eso fueron de gran importancia los momentos de evaluación entre estudiantes y docente, ya que les permitieron mirarse en distintos momentos del proceso y realizar correcciones, asignar mayor o menor tiempo a las distintas actividades y buscar soluciones.

En esa medida, se experimentó un avance en el trabajo colaborativo y en el mejoramiento del ambiente de aula. En los trabajos de equipo se asignaron diferentes roles que los estudiantes asumieron e hicieron cumplir, de igual manera, aprendieron a escuchar, a pedir la palabra, a expresar su opinión y hacer crítica a sus compañeros de manera respetuosa. Estas mejoras se resaltan aún más cuando se tiene presente que en la Sede Juan José Hoyos Gómez, se presenta un ambiente ruidoso que interrumpe constantemente el adecuado desarrollo de las clases.

Con todas esas situaciones, este proyecto en vez de ser considerado como un producto acabado, es un incentivo y una muestra clara de aprendizaje significativo en el aula. Por tal motivo, se va a extender a nivel institucional con el semillero de comunicaciones, y se espera que sea apropiado por la comunidad educativa, a fin de

realizar un trabajo transversal a todas las áreas y proyectos de la institución.

Sin embargo, cabe anotar que es un trabajo exigente, que requiere tiempo, dedicación y voluntad de los sujetos involucrados.

La experiencia sistematizada y vivida por docentes, estudiantes y familias, constituye un insumo importante que tiene el potencial de aportar al plan de mejoramiento institucional en diversos ámbitos. Uno de ellos tiene que ver con el fortalecimiento del plan del área de lenguaje con contenidos y metodologías acordes al contexto y la realidad de los niños, y con didácticas que los involucren en la construcción de conocimientos y desarrollo de nuevas habilidades. Esto implica incorporar, de manera paulatina, el cambio de mirada y de prácticas que implica asumir el enfoque sociocultural para la formación en lenguaje; para no quedarse en el aula brindando unos conocimientos, que en muchas ocasiones están desligados de la realidad y los intereses de los estudiantes y docentes.

Ahí es donde radica la importancia de este tipo de procesos, que innovan, no necesariamente en el uso de herramientas tecnológicas, sino precisamente, en la manera de enseñar, aprender, evaluar e involucrarse con la comunidad y el medio natural que la rodea.

En ese mismo sentido, se destaca como aporte del proyecto a la institución un espacio derivado de la experiencia de la secuencia didáctica y de la necesidad de continuar fortaleciendo la lectura y la escritura, como unas prácticas que requieren de la comunicación e interacción para comprender el entorno y transformarlo. Se trata del semillero de comunicaciones en la Institución Educativa San Luis, dirigido por la docente Isabel Cristina Flórez Aguirre y de la mano del periódico municipal *El Arriero*. Este semillero permitirá a los estudiantes no solo afianzar conocimientos básicos, sino también

explorar la palabra oral y escrita como instrumento comunicativo que les permite ahondar en sus realidades sociales y culturales. Todo con la realización de talleres teóricos, prácticos y lúdicos sobre la lectura, la escritura y los medios de comunicación que han iniciado en el último trimestre de 2018.

El semillero está dirigido a estudiantes de la básica primaria de la institución. Su objetivo es fomentar en la comunidad educativa de la IE San Luis, la práctica de la lectura y la escritura a través de los medios de comunicación. Se pretende desarrollar en jornada extracurricular con talleres dirigidos cada quince días, intercambiando espacios entre la Institución Educativa y las instalaciones del periódico *El Arriero*. Inicialmente está conformado por 20 estudiantes del grado quinto uno y se espera convocar estudiantes de 3°, 4° y 5° de primaria para el 2019.

Para su desarrollo se propone:

- Crear espacios en los cuales los niños puedan hacer una exploración libre de los medios de comunicación.
- Involucrar a los padres de familia en el proceso lecto-escritor de los estudiantes.
- Incentivar el interés por la escritura sobre lo que acontece en el mundo, apoyados en la recepción de información y la expresión oral.

Finalmente, frente a la experiencia formativa de los docentes involucrados en el proyecto, llama la atención la importancia fundamental que ha tenido la investigación en su labor. Es claro que es una ardua tarea y no basta con tener presente que el maestro requiere investigar, evaluar y sistematizar su práctica para lograr transformaciones significativas. Porque la manera misma en que ejerce su labor, le dificulta ser ese docente que investiga.

Sin embargo, se requiere que los docentes investiguen sus propias prácticas y establezcan constantemente una comunicación entre pares, y entre estos y la comunidad académica, a fin de poner sus apuestas en común para lograr una transformación educativa.

Cabe agregar que los docentes investigan para transformar la práctica y estar en capacidad de educar a las generaciones actuales que traen nuevas demandas y dificultades que afrontar, todo ello producto de los cambios que experimenta la sociedad a nivel global. En tal sentido, es apremiante que se asuma la labor del docente como investigador, situado en un contexto, conocedor y transformador del mismo.

Es por ello que se valora este proceso de formación en la maestría, porque no solo aportó nuevos conocimientos, sino que permitió hacer una reflexión de la práctica y una transformación del propio pensamiento y de la manera de posicionarse en el aula, como un orientador que construye con sus estudiantes y la comunidad educativa.

En conclusión, esta experiencia ha generado efectos positivos en las prácticas de aula de cada uno de los docentes responsables del presente proyecto, en tanto han adquirido un mayor compromiso con la planeación de sus clases, trazando el trabajo con la intencionalidad clara de formar sujetos propositivos y conocedores de su contexto. No obstante, se reconocen dificultades relacionadas a problemáticas sociales y familiares de los estudiantes que en ocasiones impiden dar continuidad a los procesos, y otras dificultades referidas al acceso al material didáctico o a la disposición de la comunidad educativa para lograr un trabajo más articulado y sostenido en el tiempo.

El reto ahora, es replicar las prácticas y estrategias que permitieron la experiencia significativa en San Luis, en cada una de las instituciones sedes de los investigadores, con el propósito de transformar otros contextos educativos partiendo de la experiencia adquirida en la implementación de este proyecto de profundización. No se esperan los mismos

resultados, las particularidades de cada contexto proporcionarán datos distintos que darán cuenta, como se ha experimentado, de que la sistematización de experiencias sí hace posible la transformación de las prácticas en el aula.

Por otro lado, el asumir la labor docente desde una perspectiva sociocultural, ha brindado la posibilidad de tener una comprensión más amplia de la relación entre Escuela y sociedad y esto facilita ver posibilidades y transformar la práctica en experiencias significativas como la descrita en este texto.

Referencias bibliográficas

- Asociación Internacional de Lectura, IRA (2001). *Integración del lenguaje y las TIC en el aula de clase. Declaración de la Asociación Internacional de Lectura*. Recuperado el 30 de abril de 2010. Disponible en: <http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php>.
- Avendaño Villa, Inírida y Martínez Franco, Dennis. (2013). *Competencia Lectora y el uso de las Nuevas Tecnologías de la información y comunicación*. Revista Escenarios Volumen 11, Nº 1
- Bernete, F. (2009). *Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes*. Revista Latinoamericana de Comunicación. Teoría y Sociología de la Comunicación (UCM).
- Briceño, M., y Fonseca, M. (2007, 29 de noviembre). *Diseño de un libro electrónico multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado*. Anales de la Universidad Metropolitana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3622347>
- Burin, D., Coccimiglio Y., González., y Bulla, J. (2016, mayo-octubre). *Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales*. Psicología, Conocimiento y Sociedad. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a09.pdf>
- Cabero, J. (2002). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/organiz.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. Recuperado de <http://pdflibro.com/tras-las-lineas/>
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica*. Universitat Pompeu Fabra, 1-22. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá, Colombia: secretaría

de educación distrital. Recuperado de www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/.../ciclo_2_cerlalc.pdf.

Cisneros, M. (2013). *Alfabetización académica y lectura inferencial*. Bogotá: Ecoe Ediciones. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/libro-alfabetiz-definitivopdf-J1S9E-libro.pdf>

Claro, Magdalena (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. Santiago de Chile.

Clavijo, J., Maldonado, A., y Sanajuelo, M. (2011). *Potenciar la comprensión lectora desde la tecnología de la información*. *Revista Escenarios*, (127), 26-36. Recuperado de <http://repositorio.uac.edu.co/handle/11619/1619>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1341 30 jul 2009*. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3707_documento.pdf

Duque, C., y Vera, A. (2010). *Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar*. *Revista colombiana de Psicología*, 19(1), 21-35. Recuperado de https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.03

Duque, C, Vera, A, y Hernández, A. (2010). *Comprensión inferencial de textos narrativos en primeros lectores. Una revisión de la literatura*. *Revista OCNOS*. Recuperado de https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2010.06.03/170

Escudero, I. (2010). *Las inferencias en la comprensión lectora: una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas*. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf

Ferreiro, E. (2000, julio). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Novedades Educativas. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B1Q-6klvqTEQZ2RKVEpET3FWRkE/edit>

Ferreiro, E. (2011, mayo-agosto). *Alfabetización digital. ¿De qué estamos hablando?* *Educação e Pesquisa*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a14.pdf>

- Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Mexico: Siglo XXI Editores. Recuperado de <https://ceiphistorica.com>
- Galeano, C., Molina, P., Mora, O & Reyes, C. (2016). *Estrategias didácticas para el desarrollo de las habilidades de pensamiento inferencial por medio de la comprensión lectora mediada por TIC en estudiantes de grado quinto de las instituciones públicas*:
- Francisco Socarrás, Tesoro De La Cumbre, Mateo Pérez Y Manuel Del Socorro Rodríguez. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- García, A., y Gómez, R. (2016). *Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital*. Alabe. (13), 1-23. doi: 10.15645/Alabe2016.13.6
- Gil, L. y Flórez, R. (2011). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Panorama (9), 101-125. Recuperado de journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/39/30
- Gómez, B. R. (s.f.). *La investigación-acción educativa y la construcción de saberes pedagogicos*. En v. 7. Educación y Educadores.
- Hernández, G. (2008, septiembre-diciembre). *Alfabetización: teoría y práctica*. Decisio 21. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf
- Hurtado, R. D. (s.f.). *Hacia la comprensión de la lectura*. Obtenido de <https://universoyliteratura.files.wordpress.com/2013/02/hacia-la-comprension-de-la-lectura-2.pdf>
- ICFES. (2017). *Reporte historico de comparacion entre los años 2015, 2016 y 2017*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>
- Institución Educativa San Luis (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. San Luis, Antioquia, Colombia.

- Isaza, B., y Castaño, A. (2010). *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Bogotá, Colombia: secretaría de educación distrital. Recuperado de www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/.../ciclo_2_cerlalc.pdf. Jaén, U. (s.f). *Universidad Jaén*. Obtenido de http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html.
- Jaén, U. (s.f). *Universidad Jaén*. Recuperado de http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/enfo_cuali.html
- Jara, O. (2012). *Educación global*. Costa Rica: Centro de estudios y publicaciones Alforja. Recuperado de <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/02A-Jara-Castellano.pdf>.
- Klinkenberg, J. (2006). *Manual de semiótica general*. Bogotá: Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- León, J., Solari, M., Olmos, R., Escudero, I. (2011). *La generación de inferencias dentro de un contexto social*. Un análisis de la comprensión lectora a través de protocolos verbales y una tarea de resumen oral. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 13-42.
- Lerner, D. (1996). *Es posible leer en la escuela*. *Revista latinoamericana de lectura*, año 17 (1), 2-20. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numeros/1995-1999>
- Lomas, C. (2003, mayo). *Leer para entender y transformar el mundo*. Seminario Internacional La educación que queremos. Seminario llevado a cabo por la editorial Santillana, Madrid, España. Recuperado de file:///C:/Users/Bienvenidos/Downloads/2478-5037-1-PB.pdf
- Lozano, A. (2017). *Alfabetización digital en la formación de competencias ciudadanas en la básica primaria* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/9896/1/LozanoPradaAngelina_2017_AlfabetizacionDigital.pdf
- Martínez, L. (2007). *La Observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Recuperado de <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Martínez, M. (2013). “*El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?*” *Universidad del Valle*. Enunciación Vol. 18, No.

1 Bogotá, Colombia. pp. 124-139. Consultado 22 de julio de 2017 en: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/7488/9293>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006). *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Buenos Aires, Argentina: Escuela y Medios. Recuperado de http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/los_medios.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Sentido pedagógico de los lineamientos*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Orientaciones generales para la educación en tecnología*. Ser competente en tecnología: ¡una necesidad para el desarrollo!. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-160915_archivo_pdf.pdf

Ministerio De Educación Nacional. (2012). *Políticas de integración de TIC en los sistemas educativos ¿De dónde surgen?*

Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-311722_archivo9_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio De Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional de Lectura y Escritura*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. (2014). *Resumen ejecutivo implementación y desarrollo agenda de conectividad*. Recuperado de https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-7351_archivo_pdf_agenda_2013.pdf.

Múnera, L. (2013). *Desarrollo de la comprensión lectora apoyada en soportes icónicos y audiovisuales* (tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/65>

- Paredes, J. (2005, 7 de julio). *Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios*. Revista de Educación. Recuperado de www.oei.es/historico/fomentolectura/animacion_lectoescritura_tics_paredes.pdf
- Pineda, L., Arango, M., y Bueno, C. (2013). *La incorporación de las TIC para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado primero C, de La Institución Educativa Remigio Antonio Cañarte, Sede Providencia, de la ciudad de Pereira*. (Tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/3733/37133P649I.pdf;jsessionid=F509AF60605D4306C10BE58888113734?sequence=1>
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Cuadernos Sek 2.0, 1-23. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- Pérez M., Roa, C., Villegas, L., & Vargas, A. (2013). *Escribir las prácticas: Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas*. Recuperado de <https://edoc.site/escribir-las-practicas-mauricio-perez-abril-pdf-free.html>
- Romero, J. (2017). *El facebook como herramienta didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora de texto narrativo* (Tesis de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia, San Vicente del Caguán, Caquetá.
- Rodríguez, J. (2005). *Comunicación y escuela: orientaciones para la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1256/2/01PREL01.pdf>
- R., L. A. (30 de Marzo de 2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un Tema de Investigación*. 73-80.
- Sampieri, R. H., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación - Quinta edición*. Mexico D.F.: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

UNESCO. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y El Caribe*. Recuperado de <http://www.unescodoc.unesco.org>

Anexos

Luego de terminar con el componente teórico del proyecto, se inició la fase de implementación la cual no tuvo vía libre hasta tener un encuentro con los padres de familia. Es aquí en donde se dio a conocer la propuesta, su intencionalidad y modo de operar durante todo el desarrollo de la secuencia didáctica. Es entonces, donde los padres de familia manifestaron interés por permitir participar a sus hijos en el proyecto por lo tanto firmaron los consentimientos informados y así se dio inicio a la ejecución.

En total se realizaron tres visitas *in situ*. En la primera, todo el grupo de investigadores presentaron el proyecto a los estudiantes, docentes del área de lengua castellana y al rector. Además, realizaron una actividad de reconocimiento del grupo con relación a la lectura inferencial y a los factores de aula que incidían en el aprendizaje; la segunda visita se realizó cuando se había ejecutado la mitad de la secuencia didáctica; y una última, en donde se socializa con los padres de familia y el rector los resultados obtenidos con este proceso.

Por último, cabe decir que los padres de familia y diferentes personas de la comunidad tales como docentes, la policía, el alcalde y comerciantes participaron activamente, no solo en estar pendientes de lo que se hacía en la escuela, sino también en que no quedara por fuera ningún detalle y así los niños pudieran tener muy buenos productos. También permitieron a los estudiantes que los entrevistaran, se apoyaran en sus conocimientos para fortalecer sus trabajos y hasta abrieron espacios en sus oficinas o casas.

Anexo A. Formato de planeación

Planeación.			
Actividad #	1		
Sesión #	1		
Fecha	26 de enero de 2018		
Nombre de la actividad y vínculos con las demás actividades de la SD	Leyendo el medio ambiente. Esta es la primera actividad de la secuencia didáctica, en ella se trabaja el concepto de lectura inferencial además la comprensión de imágenes y textos, también se hace un diagnóstico de cómo se encuentran los niños en la escritura.		
Listado y breve descripción de los resultados de aprendizaje esperados de los estudiantes	<p>Con el desarrollo de la actividad se espera que los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realicen inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura a partir de la información que le brinda el texto • Escriban textos coherentes y con una correcta utilización de los signos de puntuación. • Elaboren hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; apoyados en conocimientos previos, las imágenes y los títulos. 		
Descripción de la actividad, tal como se planea. Acciones de los estudiantes e intervenciones de la docente. Para este ítem, es importante tener en cuenta que no se debe realizar una descripción general de la actividad, sino de cada momento o componente. Lo que se espera de los niños... Consignas de la docente... Posibles intervenciones	Momentos o componentes	Lo que se espera de los estudiantes	Consignas del docente, posibles intervenciones.
	<p>Esta actividad tiene una duración de 30 minutos en donde el docente conceptualiza el término inferencia y presenta a los estudiantes una a unas tres imágenes. Al tiempo que se exhiben las imágenes se hacen al grupo cada una de las preguntas. La idea es indagar las razones por las que los estudiantes elijen una u otra opción de respuesta, teniendo en la cuenta los niveles inferenciales y los elementos argumentativos que tienen los estudiantes para elegir su respuesta. Luego se orientará el tema de participación de los estudiantes hacia temas relativos a los animales, el ecosistema, la naturaleza en general.</p> <p>Se lee el cuento mi amiga la naturaleza. Sacado de: https://www.todopapas.com/cuentos/naturaleza/mi-amiga-naturaleza-130</p> <p>El docente podrá hacer preguntas como:</p> <p>¿Qué otro nombre le pondrías al cuento?</p> <p>. ¿Tienes animales en casa?</p> <p>. ¿Esos animales son silvestres o domésticos?</p> <p>. ¿Alguno de esos animales le provee alimento a ti y a tu familia?</p> <p>. ¿Crees que estos animales estarían mejor si vivieran en otro lugar?</p>	<p>En un primer momento se espera que los estudiantes comprendan que es una inferencia y con esto puedan sacar algunas de los diferentes formatos de texto presentados en el desarrollo de la actividad (imágenes y texto escrito). También que participen de manera activa y</p>	<p>En esta parte de la actividad el rol del docente es central, pues se encarga de presentar la temática abordada (las inferencias), en marco de esto tiene la responsabilidad de preparar la presentación y organizar los recursos necesarios para abordar la temática propuesta. También debe propiciar espacios en donde los estudiantes tengan la oportunidad de exponer sus</p>

		voluntaria durante la clase.	saberes o aprendizajes.
	Este momento tiene una duración de 30 minutos; en él se conforman grupos de 3 ò 4 estudiantes. Teniendo en cuenta la lectura del cuento de la naturaleza, se les pide que realicen un texto de tipo narrativo, para posteriormente ser socializado en voz alta al resto de los compañeros del aula.	En este segundo momento se espera que los estudiantes tengan la capacidad de escribir un texto de tipo narrativo con coherencia, utilizando los signos de puntuación. Además, que afiancen el trabajo en equipo en donde deben fortalecer valores como el respeto, la tolerancia y la cooperación para poder lograr los objetivos propuestos.	En este momento el docente se encarga de dividir los grupos para el trabajo cooperativo y dar las indicaciones claras para el trabajo. Durante la actividad pasa por los grupos asesorándolos o aclarando dudas del trabajo que están realizando y finalmente proporciona un espacio de socialización del producto.
Productos académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualización sobre las inferencias. • Escrito de un texto narrativo. 		
Mecanismos previstos para la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la capacidad que tienen de hacer inferencias en diferentes formatos presentados, (imágenes y texto escrito). • Revisión de los textos escritos y determinar el nivel de escritura que presentan los estudiantes, teniendo en la cuenta el grado en el que se encuentran con relación a la coherencia y la utilización de los signos de puntuación. 		
Decisiones sobre la información que se tomará para la sistematización	<ul style="list-style-type: none"> • El registro en el formato de descripción y el análisis de la actividad implementada con relación a las inferencias. 		

Anexo B. formato de descripción y análisis

Descripción y análisis de la actividad implementada.		
Fecha de desarrollo de la actividad	26 de enero de 2018	
Descripción de las variaciones en la implementación de la actividad	Se presentó variación en el tiempo del segundo momento, se tenía previsto para 30 minutos, inicialmente al organizar los grupos cooperativos nos demoramos 5 minutos porque cometimos un error en la distribución. Los estudiantes tuvieron un tiempo de 20 minutos para escribir sus textos y en 15 minutos se realizó la socialización. Para un total de 40 minutos.	
¿Qué resultados de aprendizaje, esperados y no esperados, se hallaron?	Los niños después de la conceptualización de la inferencia, en la oralidad tuvieron la capacidad de sacarlas en los diferentes formatos presentados, (imágenes u texto escrito). En la parte de escritura la mayoría logró construir un texto narrativo completo, coherente, otros solo lograron escribir el inicio; pero en la utilización de los signos de puntuación, la totalidad del grupo no lo hizo de la manera correcta.	
4. ¿Qué resultados generales se hallaron?	Capacidad de inferir.	
Documentación de la actividad: describir y codificar los soportes documentales a los que se puede acceder. Pueden ser soportes textuales (textos de los estudiantes, observaciones escritas del profesor, diarios de campo...), audiovisuales (filmaciones de clases, de eventos, acciones...), visuales (dibujos, fotografías, esquemas, presentaciones), audio (grabaciones)	Descripción del momento	Tipo y código de registros
	En la primera parte se conceptualizó la inferencia, para luego trabajarlas por medio de lectura de imágenes y un texto escrito, los estudiantes desde la oralidad hicieron sus aportes. En el diario de campo se pueden evidenciar las observaciones del docente.	Diario de campo. 26 de enero de 2018
	En el segundo momento de la clase, se hizo un trabajo cooperativo en donde cada grupo construyó un texto narrativo con la temática de la naturaleza, en el utilizaron los signos de puntuación y la coherencia. Finalmente, después de terminado el tiempo previsto para esta actividad, socializaron sus escritos ante el resto del grupo.	Textos escritos por los estudiantes. 26 de enero de 2018.
Análisis ¿Qué reflexiones o qué aspectos de orden teórico, didáctico, pedagógico, se generaron a partir de la reflexión, análisis y contraste entre la actividad planeada y la	Para conceptualizar sobre el tema en cuestión la docente decidió realizar preguntas por medio de las cuales los niños reflexionaron sobre lo que conocen y entienden del tema, por ejemplo, la docente habla sobre lo que ve en el entorno de aula y lo que puede leer de eso. A partir de esto los niños empezaron a hacer lectura de diferentes elementos encontrados en el aula que en otros momentos lo hacían,	

<p>implementada? ¿Qué diferencias, fortalezas, dificultades y/o limitaciones se hallaron y se resaltan? ¿Por qué se dieron? ¿Qué recomendaciones son clave para futuras implementaciones?</p>	<p>pero no tenían conciencia que estaban haciendo inferencias. Es de resaltar la importancia que tiene la docente en el proceso, pues debe estar atenta a retomar constantemente los conceptos, explicaciones, con el propósito de ayudar a los niños a construir relaciones entre la lectura y los nuevos conceptos que se introducen. En el momento de la escritura la docente da las pautas necesarias para realizarla, y organiza los grupos de tal manera que todos cumplan con un rol y garantice la participación de todos en la construcción del mismo. Textos escritos por los estudiantes. 26 de enero de 2018.</p>
<p>Nombre de quien diligenció este instrumento</p>	<p>Isabel Cristina Flórez Aguirre</p>
<p>Reflexiones y análisis colectivo</p>	<p>En el análisis colectivo posterior, se discutió sobre la importancia del manejo de los tiempos y la manera de abordar el tema en la siguiente sesión.</p>

Anexo C. Formato de consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa: San Luis

Código DANE: 10.56.60000271

Municipio: San Luis.

Docente: Isabel Cristina Flórez Aguirre

CC/CE: 39456762 de Rlonegro

Yo Martha Cecilia Aguirre Dique, mayor de edad, madre, padre, acudiente o representante legal del estudiante Valentina Ochoa A. de 10 años de edad, he sido informado acerca de la práctica educativa en marco del proyecto "fortalecimiento de la lectura inferencial a través de las TIC", el cual se requiere para que la docente de mi hijo(a) pueda aspirar al título de magister. Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación y fotografías, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en este proyecto no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos del proyecto.
- Las entidades a cargo de realizar el proyecto garantizarán la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria DOY EL CONSENTIMIENTO NO DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi hijo (a) en el proyecto anteriormente nombrado de práctica educativa de la docente, en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha: San Luis 23-01-2018

Martha Cecilia Aguirre.

FIRMA ACUDIENTE O REPRESENTANTE LEGAL CC/CE: