



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**INFANCIA Y LECTURA MEDIÁTICA: INCIDENCIA
DE LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS CON ENFOQUE
SOCIOCULTURAL APOYADAS EN MEDIOS
IMPRESOS Y DIGITALES EN LA COMPETENCIA
LECTORA DE NIÑOS EN LOS PRIMEROS AÑOS DE
ESCOLARIDAD.**

Leiby Cristina Arias Quirós
Fanny Lucia Penagos Escobar

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación, Departamento de Educación
Avanzada.
Medellín, Colombia
2020



**INFANCIA Y LECTURA MEDIÁTICA: INCIDENCIA DE LAS SECUENCIAS
DIDÁCTICAS CON ENFOQUE SOCIOCULTURAL APOYADAS EN MEDIOS
IMPRESOS Y DIGITALES EN LA COMPETENCIA LECTORA DE NIÑOS EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD.**

Leiby Cristina Arias Quirós y Fanny Lucia Penagos Escobar

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Línea de Investigación:

Educación y Tecnología de la Informática Educativa

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación, Departamento de Educación Avanzada.

Asesora:

Dr. Doris Adriana Ramírez S.

Medellín, Colombia

2020

Dedicatoria

Hacemos realidad este sueño y lo dedicamos con todo el corazón a Dios por iluminar nuestros caminos en cada paso que damos y a nuestras familias por el apoyo incondicional, la comprensión y las palabras de ánimo que nos brindaron en los momentos difíciles.

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por su bendición y fortaleza en esta oportunidad que nos brindó, por permitirnos adquirir nuevos aprendizajes y amar la educación para enseñar en su nombre.

Gracias familia por las palabras de aliento, el apoyo y respaldo incondicional en cada uno de nuestros pasos.

Agradecemos a nuestra asesora Doris Adriana Ramírez S. por su paciencia y orientación, por haber sido guía en este proceso de aprendizaje.

Agradecemos a la profesora Paola Andrea Soto por el apoyo, orientación, confianza y animo que nos brindó.

A los profesores y compañeros que enriquecieron este camino académico con sus enseñanzas y aportes.

Agradecemos a los niños que participaron de las sesiones y a sus familias por haber permitido sus participaciones.

A los rectores que nos apoyaron en el proceso, Hermana Mary Blanca Ceballos de la Institución Educativa Madre Laura Montoya y Arnobio Mosquera de la institución educativa Ignacio Botero Vallejo

Agradecemos a la coordinadora Diana Patricia Borrero, a la Profesora Martha Liliana Giraldo por permitirnos trabajar con su grupo.

Agradecemos a los compañeros y amigos colegas que nos apoyaron, escucharon y acompañaron de diversas maneras.

A todos ustedes mil GRACIAS

Tabla de contenido

<i>CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema</i>	10
Formulación del problema	13
<i>Objetivos</i>	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Justificación	16
<i>CAPÍTULO 2: Antecedentes investigativos</i>	19
Investigaciones que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en el uso de medios y TIC con niños entre 5 y 6 años.	19
Investigaciones que abordan la enseñanza y el aprendizaje apoyados en medios y TIC con niños de educación básica primaria.	27
Investigaciones sobre los procesos y factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje	33
<i>CAPÍTULO 3: Marco teórico</i>	42
Categorías de la investigación	42
Niños y niñas	43
Aprendizaje	49
Competencia lectora	54
Medios digitales	61
Medios impresos	62

Lectura mediática	64
Secuencia didáctica	66
Enfoque sociocultural.....	70
Evaluación formativa.	74
<i>CAPÍTULO 4: Metodología.....</i>	77
Contexto y participantes.....	77
Enfoque y tipo de estudio.	83
Instrumentos para la recolección de la información.....	85
La observación directa	85
La entrevista	90
Consideraciones éticas	93
<i>CAPÍTULO 5: Análisis</i>	96
El diario de campo	96
Entrevistas	119
Conclusiones	134
Recomendaciones	138
<i>Referencias</i>	139
Anexos	153
Tabla de figuras	
Figura 1. Categoría de la investigación	43

Figura 2. Confirmación asentimiento informado.....	79
Figura 3. Resultados de las encuestas para seguir las sesiones virtuales.....	81
Figura 4. Ajustes en los objetivos.....	82
Figura 5. Formato de observación del diario de campo.....	87
Figura 6. Clase presencial y virtual	88
Figura 7. Matriz de las secuencias didácticas	90
Figura 8. Momentos de las entrevistas.....	91
Figura 9. Formato de preguntas de las entrevistas.....	93
Figura 10. Cronograma de las actividades.....	95
Figura 11. Registro de análisis del diario de campo	97
Figura 12. Trabajo desarrollado por los niños	99
Figura 13. Escritura en el Chat de Meet expresando lo aprendido	100
Figura 14. Procesos escriturales de un texto instructivo.....	101
Figura 15. Tomada de la serie Masha y el oso capítulo 17.....	102
Figura 16. Producción inspirada en la imagen.....	102
Figura 17. Texto instructivo para armar el avión.....	103
Figura 18. Interacciones docente estudiantes	104
Figura 19. Subrayado de ideas	Figura 20. Desarrollo de la comprensión .. 108
Figura 21. Siguiendo instrucciones	Figura 22. Interacción de los compañeros 109
Figura 23. Tarjeta para un cumpleaños	Figura 24. Análisis de tarjetas..... 111
Figura 25. Comprensión literal una pareja múltiple	Figura 26. Comprensión literal selección múltiple
	112
Figura 27. Ejemplo similitud y diferencias en las tarjetas.....	114
Figura 28. Comprensión inferencial	115
Figura 29. Acerca de los personajes	116
Figura 30. Ordenar la secuencia de imágenes	117
Figura 31. Texto informativo	Figura 32. Información extraída del texto..... 118
Figura 33. Formato análisis e interpretación de las entrevistas	119
Figura 34. Categoría del análisis e instrumentos de las entrevistas.....	120

Figura 35. Uso que le dan a la lectura.....	124
Figura 36. Espacios de lectura	130

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.....	153
Anexo 2. Asentimiento informado.....	156
Anexo 3. Instrumento del diario de campo	158
Anexo 4. Instrumento de la entrevista.....	160
Anexo 5. Instrumento de sistematización de la entrevista	163
Anexo 6. Matriz de la primera secuencia didáctica	169
Anexo 7. Primera secuencia didáctica	171
Anexo 8. Matriz de la segunda secuencia didáctica.....	180
Anexo 9 Segunda secuencia didáctica	182
Anexo 10. Matriz de la tercera secuencia	191
Anexo 11. Tercera secuencia didáctica.....	193
Anexo 12. Fichas de trabajo.....	204

Fichas de trabajo

Ficha 3. (2.1) Ordena las imágenes	204
Ficha 4. (1.3) Tendedero de imágenes	205
Ficha 5. (1.4) Figuras para realizar el Títeres	206
Ficha 6. (1.5) karaoke.....	207
Ficha 7. (1.6) ficha de apoyo.....	207
Ficha 8. (1.7) Evaluación	208
Ficha 9. (2.1) imágenes con preguntas para inferir.....	210
Ficha 10. (2.2) imágenes para recortar y relacionar con el texto	211
Ficha 11. (2.3) descripción del personaje.....	212

Ficha 12. (2. 4) lectura informativa.....	213
Ficha 13. (2.5) cuento impreso adaptación del video.....	214
Ficha 14. (2.6) modelo texto instructivo	215
Ficha 15. (2.6.1) texto instructivo – la receta.....	216
Ficha 16. (2.1.5) información la aerodinámica	217
Ficha 17. (2.1.6) instructivo para armar el avión	218
Ficha 18. (3.1) Relacionar tarjetas de texto e imágenes.....	219
Ficha 19. (3.2) tabla de conteo	221
Ficha 20. (3.3) tarjetas de cumpleaños	222
Ficha 21. (3.4) Texto costumbres en el cumpleaños	223
Ficha 22. (3.5) El cumpleaños de la abuela evaluación	224
Ficha 23. (3.6) Respuestas de selección múltiple - inferencias.....	229
Ficha 24. (3.7) hoja de respuesta line de tiempo	229

Resumen

El presente trabajo de investigación denominado Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyados en medios impresos y digitales en la competencia lectora de niños en los primeros años de escolaridad de una institución educativa del departamento de Antioquia; tuvo como objetivo contribuir a la cualificación de los procesos de aprendizaje de la competencia lectora en los niños a través del diseño y la implementación de dichas secuencias didácticas.

La investigación se llevó a cabo en la maestría en Educación y TIC, metodología virtual de la Universidad de Antioquia; fundamentada en el paradigma cualitativo con alcance descriptivo y la metodología tipo estudio de caso, utilizando la técnica de la entrevista y la observación que se registró en el diario de campo como instrumento para la recolección de la información, describiendo las interacciones, los procesos y estrategias que los niños utilizan en el aprendizaje de la competencia lectora al experimentar con tres secuencias didácticas fundamentadas en la estructura propuesta por Camps, A, (2003), la teoría del enfoque sociocultural de Vygotsky, L. (1978) y el apoyo de medios impresos y digitales.

La investigación está estructurada en cinco capítulos, el primer capítulo se plantea el problema evidenciado, los objetivos y la justificación de la propuesta; el segundo contiene los antecedentes investigativos que orientaron la propuesta, organizados en tres grupos; el tercer capítulo contiene el marco teórico; el cuarto capítulo especifica la metodología y procesos desarrollados para el trabajo y el quinto capítulo describe el análisis realizados a la información recolectada, las conclusiones y recomendaciones de las investigadoras según la experiencia desarrollada.

CAPÍTULO 1: Planteamiento del problema

De acuerdo con el CERLALC. (2019) uno de los temas que en los últimos años ha cobrado mayor relevancia en el campo educativo es:

El contacto de los niños más pequeños con las tecnologías digitales. Ante la significativa expansión del uso de dispositivos móviles y de la cobertura de internet en el ámbito mundial, los niños entran en contacto a una edad cada vez más temprana con estas tecnologías. Aunque persisten las desigualdades en el acceso a la red y a los dispositivos electrónicos para varios sectores de la población en los países iberoamericanos, las tecnologías de la información y la comunicación comienzan a tener una presencia significativa en las primeras aproximaciones de los más pequeños a la lectura y la escritura. (p.1)

Sin embargo, se reconoce que en América Latina existe desigualdad en asuntos tecnológicos que generan grandes brechas, limitan las oportunidades y crean desigualdades entre quienes tienen acceso a la tecnología y quienes no pueden acceder a ella, por tanto, para muchos niños inmersos en estos contextos la interacción y la comunicación social desde este ámbito queda limitada.

Estas situaciones hacen necesaria una educación que incluya la tecnología digital como recurso contextual que esté al alcance de las infancias y que contribuya a disminuir las brechas digitales existentes, pues para muchos niños la escuela es el único espacio que les podría ofrecer la oportunidad de aprender en ambientes mediáticos, y sí en este contexto no se da, pierden la oportunidad de adquirir otras habilidades y competencias importantes para su desarrollo.

Teniendo en cuenta que “Colombia es un país que avanza de manera importante en sus indicadores de desarrollo humano, pero también mantiene rigideces asociadas a la pobreza y a la

inequidad” (Estrategia, para la Atención Integral de la Primera Infancia 2013, p.51), no siempre garantiza el pleno desarrollo de los niños y niñas mediante el ofrecimiento de igualdad en oportunidades en materia de recursos digitales y conectividad, en especial para la ruralidad.

En consecuencia, lo que debería hacerse es aportar al cambio desde las instituciones educativas porque “cuando se ofrece a los niños ser partícipes de situaciones donde puedan apropiarse de los códigos culturales, lenguajes, dispositivos y tipos textuales que se requieren para convertirse en lectores digitales, se contribuye a disminuir las desigualdades sociales” (Kriscautzky, M. 2019, p.35).

No obstante, Pansford, M. (2019) afirma que: “existe en el mercado una amplia oferta de dispositivos, contenido multimedia, software y aplicaciones para el público infantil, publicitados como herramientas educativas, a pesar de que una proporción considerable de estos contenidos no cuentan con el respaldo científico que sustente sus beneficios para el aprendizaje de los pequeños” (p.4). En este sentido se hace necesario que educadores, cuidadores y padres de familia adquieran criterios para la selección y orientación de los contenidos digitales a los que pueden acceder los niños como garantes de derecho y protección.

Uno de los propósitos fundamentales en la educación de los niños pequeños, se concentra en la enseñanza de la lectura inicial, la cual representa un reto no solo para ellos, sino para sus familias y por supuesto para los docentes. Así mismo, es usual encontrar diferencias marcadas, incluso entre los docentes de una misma institución educativa al momento de emplear métodos y técnicas para orientar a los niños en el acercamiento y en el proceso de aprendizaje de la lectura inicial.

Aunque en la literatura especializada se evidencian diversos métodos y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje inicial, como señala Valls, G. (1990) las estrategias no detallan el

curso de la acción a seguir como una receta; son más bien una secuencia de procedimientos planeados y arriesgados que deben asumir los docentes en función de los objetivos que se buscan alcanzar y del contexto en el que se encuentran inmersos. Generalmente en los primeros grados de la escolaridad, se emplean diversas estrategias que no siempre ofrecen las mejores oportunidades de aprendizaje, ni favorecen de forma creativa el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

De otra parte, es importante explorar cómo las herramientas tecnológicas pueden incorporarse a propuestas didácticas para lograr despertar un mayor interés en los estudiantes en torno a la lectura, y estimular el desarrollo de competencias que les permitan aprender de manera más lúdica, crítica y contextualizada. Es decir, que puedan relacionar lo que escuchan con lo que escriben, como un paso fundamental en el proceso de construcción del conocimiento sobre la lengua escrita (Ferreiro, E. y Teberosky, A. 1979).

Los estándares básicos de competencia del grado primero a tercero plantean que durante estos grados los estudiantes deben comprender textos en diferentes formatos y con diversas finalidades (MEN, 2006) estos formatos se pueden encontrar de manera impresa o digital. Aunque se dice que *la lectura letrada* ha cambiado a partir de la aparición de las TIC y su rápida adopción por grandes sectores de la sociedad, que incorporan otras formas de leer en los dispositivos digitales (Kriscautzky, M. 2019), lo que evidencia que la necesidad de desarrollar competencias lectoras en los niños no cambia, por el contrario, cada día toma más fuerza e importancia.

A partir de este proyecto se busca incorporar algunos medios digitales a un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, con el fin de promover en niños de los primeros grados habilidades de lectura de textos en diversos formatos figuras, textuales y audiovisuales (Hartman, D. 2000). En síntesis, esta propuesta busca desarrollar un aprendizaje más lúdico y

contextualizado, que incorpore de manera reflexiva y creativa algunos medios digitales. Por tanto, los resultados de este estudio podrían convertirse en un principio didáctico y pedagógico para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños pequeños.

Formulación del problema

Como maestras en ejercicio nos inquieta e incita a la reflexión los procesos de aprendizaje para el desarrollo de la competencia lectora que se dan en los primeros años de escolaridad y la didáctica que se emplea para lograrlo. Se ha evidenciado que, aunque se conoce el enfoque sociocultural contextualizado para acompañar las prácticas de lectura inicial de los niños, la orientación en este nivel de formación, generalmente atiende al proceso fonológico descontextualizado y privilegia enfoques tradicionales que hacen énfasis en la decodificación, más que en la comprensión y la construcción creativa.

La mayoría de los niños aprenden a leer en situaciones desarticuladas, a partir de textos que se seleccionan sin tener en cuenta los intereses, las expectativas y los saberes previos de los niños. Se considera que, “Mientras continuemos apostando al dominio motor y al deletreo no habrá “arte de magia” que lleve a los niños a la lectura. Seguirán siendo unos pocos los que logren ser lectores en sentido pleno” (Kriscautzky, M. 2019, p.28).

Promover en el aula la lectura de textos en diversos formatos y soportes se ha convertido en una necesidad para la educación del siglo XXI y máxime cuando se espera una enseñanza contextualizada con las exigencias de una sociedad globalizada. Al respecto, Cassany, D. (2013) plantea que:

Leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas

comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. (p.38)

Sin embargo, la realidad muestra que son pocos los niños que cuentan con un acompañamiento en su entorno antes de iniciar la educación primaria, y a los docentes en muchas ocasiones se les dificulta integrar elementos contextuales en las prácticas de aula, para que se constituyan en materiales de lectura espontánea y significativa para los niños.

De otro lado, cabe resaltar que “el advenimiento de la tecnología digital ha producido, y ha estado acompañado por algunos cambios importantes en las experiencias de los niños con los medios” (Buckingham, D. 2000, p.3), asunto que debe ser pensado y reflexionado por los profesionales de la educación si se quiere lograr que la tecnología sea un medio para el aprendizaje; puesto que, no todos los niños tienen las mismas oportunidades de vivenciar experiencias de lectura digital significativas que les permitan ser críticos y reflexivos del uso de la tecnología y los contenidos producidos por otros (Kriscautzky, M. 2019, p.28).

Por tanto, se requiere el uso intencionado y el acompañamiento pedagógico oportuno para integrar la tecnología a los procesos de enseñanza- aprendizaje, a la vida cotidiana de los niños y particularmente a las prácticas de lectura que se desarrolla con ellos. “la cultura escrita de nuestro tiempo está atravesada por las tecnologías de la información y la comunicación, porque constituyen los nuevos soportes y medios de producción de lo escrito”. (Kriscautzky, M. 2019, p.30).

“Todos estos aprendizajes se inician en la primera infancia siempre y cuando los bebés y los niños pequeños tengan acceso a los materiales de lectura, digitales o impresos, pero, sobre todo, si cuentan con adultos que funcionen como modelos lectores” (Kriscautzky, M. 2019, p.30), que les permitan acercarse a diferentes prácticas de lectura antes de iniciar el proceso de formación

formal, pues desde muy pequeños los niños están expuestos a participar en diferentes actos de lectura que son significativos para ellos, tales como: enviar mensajes, reír con los memes, mirar videos y leer cuentos.

En este sentido, los niños están cerca de situaciones de lectura en su contexto cotidiano que les permiten comprender lo que significa leer desde la primera infancia. La escuela debe reconocer entonces estas particularidades que atraviesan la vida de la infancia de hoy, y pensar la relación entre las tecnologías digitales y los procesos comunicativos, que permitan enriquecer, fortalecer y potenciar sus experiencias de lectura.

Por lo anterior, se ve en las propuestas metodológicas con enfoque sociocultural y en la incorporación de algunos medios digitales, una alternativa para la dinamización y cualificación de los procesos de enseñanza de la lectura inicial en niños pequeños. A través de este proyecto de investigación, se propone entonces el diseño y la experimentación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales para promover el acceso de los niños a la lectura inicial.

De acuerdo con la revisión de literatura realizada y las situaciones contextuales relacionadas con el campo de la lectura inicial descritas anteriormente, este proyecto de investigación se centrará en la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué incidencia tiene el diseño y la implementación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de un grupo de niños en su etapa de lectura inicial?

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la cualificación de los procesos de aprendizaje de la competencia lectora en niños en los primeros años de escolaridad a través del diseño y la implementación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales.

Objetivos específicos

Diseñar un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora en niños de básica primaria.

Experimentar con un grupo de estudiantes en su etapa de lectura inicial durante un semestre académico el conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora.

Analizar la incidencia que tiene este conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales en la competencia lectora de un grupo de niños en su etapa de lectura inicial.

Justificación

El aprendizaje de la lectura en los primeros años de la escolaridad cobra sentido para los estudiantes si los materiales de lectura y las producciones que deben realizar durante la etapa de la adquisición del código escrito dicen algo para sus vidas y sus contextos, por lo cual, se debe promover la comprensión en un ambiente significativo, a propósito, Hurtado, R. (2016), plantea que “los buenos textos se convierten en un instrumento esencial en la formación de lectores y escritores, en la medida en que a través de estos los niños no sólo se divierten y aprenden de diferentes temáticas, sino que también entran en contacto con textos modelo desde el punto de

vista escritural” (p.54). La lectura y la escritura se convierten en procesos simultáneos que parten de la globalidad de los textos.

Es así como se hace imprescindible fomentar el desarrollo de la competencia lectora desde los primeros años de la escolaridad porque es la base fundamental para el desempeño de los estudiantes en todo el ámbito escolar. No es suficiente que los niños decodifiquen el código escrito, deben además, desarrollar las habilidades cognitivas como analizar, inferir, comparar, asociar y comprender relaciones causa - efecto, que favorecen la apropiación y construcción de sus propias interpretaciones de manera significativa para lograr la lectura, la cual es la finalidad del proceso lector (Cassany, D., 1989), aportando a la construcción de pensamientos que les permiten aplicar estrategias para la resolución de situaciones durante el proceso de comprensión.

En cuanto a los medios tecnológicos es pertinente hacer uso de ellos para facilitar los procesos de aprendizaje apoyados en los medios digitales como una excelente alternativa para desarrollar habilidades de la competencia lectora en el aula, aprovechando la motivación que los niños tienen sobre el manejo de estos medios, más aún cuando se han convertido actualmente en algo indispensable, al respecto Selwyn, N. (2013) considera que “Es importante preguntarse cómo se está sacando provecho real del potencial educativo de internet.” (p. 201); esto requiere de una reflexión pedagógica a la luz del sentido educativo para un buen uso didáctico de los medios digitales en los procesos educativos.

El propósito de este proyecto es contribuir a la cualificación de los procesos de aprendizaje de la competencia lectora de niños en los primeros años de escolaridad a través del diseño y la implementación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales para cualificar las prácticas pedagógicas que respondan a las

necesidades de los estudiantes en espacios de interacción y comunicación que motiven e interesen a los niños a partir de sus vivencias en la comprensión de la lectura literal e inferencial.

CAPÍTULO 2: Antecedentes investigativos

En este apartado se abordan tres grupos de investigaciones, en primer lugar, se encuentran las investigaciones que se realizaron con niños entre 5 y 6 años en torno a procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por recursos digitales. En segundo lugar, se reseñan las que abordan la enseñanza y el aprendizaje apoyados en medios y TIC con niños de educación básica primaria.

En tercer lugar, se reseñan las investigaciones asociadas a los procesos que se desarrollan en el cerebro y los factores que intervienen para lograr un aprendizaje. En todos estos estudios se puede evidenciar la incorporación de algunas TIC como herramientas que se integran a la vida cotidiana de los niños y facilitan el aprendizaje, es decir inciden en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En tal sentido, como lo afirma Buckingham, D. (2008), “la infancia se encuentra atravesada y está incluso definida por los medios modernos de la televisión, el video, los videojuegos, internet, los teléfonos celulares y la música popular” (p.105).

Investigaciones que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje apoyados en el uso de medios y TIC con niños entre 5 y 6 años.

Las siguientes investigaciones fueron realizadas con niños de 5 y 6 años y permitieron evidenciar como la incorporación de algunos recursos digitales en las propuestas didácticas pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Oviedo, D. (2018) en su investigación se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué implicaciones tiene para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar, el uso de materiales auténticos?, este estudio fue proyectado como una herramienta de apoyo a la actividad del docente y el aprendizaje del estudiante, para mejorar los procesos de aprendizaje y reducir de este modo las brechas digitales existentes. La investigación tuvo un enfoque cualitativo de tipo exploratorio, en la cual se utilizó el estudio de casos con 28 estudiantes del grado transición entre

los 4 y 7 años de edad, para ello se realizó la observación naturalista no participante, la entrevista semiestructurada y lista de verificación. Para la estrategia de trabajo de campo desarrolló fases no lineales, como la formulación, el diseño, la gestión y el cierre.

Como conclusiones relevantes destaca el papel docente como dinamizador en la enseñanza del inglés apoyado en el uso de recursos audiovisuales y material auténtico. Se considera pertinente investigar el tema porque aún persiste en los docentes la dificultad de definir qué materiales, cómo y en qué medida se pueden integrar las tecnologías en la didáctica escolar y extraescolar. También se evidenció, que tanto los programas de televisión (videos) y las canciones como el juego (como actividad rectora) son muy significativos para los niños, confirmando la importancia del uso de las TIC para apoyar, facilitar y mejorar el proceso de aprendizaje en los niños cuando se realiza una reflexión pedagógica en el aprendizaje de la segunda lengua.

Soto, P. (2018) en su trabajo de investigación "Infancia, formación, sexualidad y TIC: el papel de la pedagogía mediática y el uso de recursos audiovisuales (series infantiles de televisión)..." planteó como propósito contribuir en el campo de la pedagogía infantil mediática en relación con la sexualidad de los niños entre 5 y 6 años a partir de tres categorías: estudios en infancia, sexualidad infantil y pedagogía infantil mediática.

El diseño metodológico se fundamentó en el enfoque cualitativo, en un contexto natural de exploración y descripción, mediante la metodología de estudio de caso único, con la participación de un grupo de 11 niños y 6 niñas, quienes aportaron para la selección de 20 programas de televisión preferidos por ellos. Para la recolección de la información se utilizaron tres técnicas: entrevista individual apoyada en dibujos, cuestionarios y observación no participante.

El desarrollo del trabajo de campo se dio en cuatro fases: una preparatoria, presentación del proyecto, aplicación, recolección, análisis de la propuesta y, por último, la socialización de los resultados y las conclusiones obtenidas.

Como conclusión identificó la influencia que tienen las series infantiles de televisión en la construcción de la sexualidad de los niños como materiales auténticos en la enseñanza por estar en el contexto y emerge de manera natural; el materiales auténtico es preferido por los niños porque les permitió describir las series mediante diálogos y hacer relaciones con la vida cotidiana; utilizar técnicas como la entrevista apoyada en dibujos permitió a los niños expresar ideas, sentimientos y emociones e identificar las series de televisión lo cual favoreció el diálogo y la participación reflexiva sobre la construcción de sexualidad.

Jiménez. A., Martínez, E. (2018), en su investigación “Análisis de contenidos de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial” (p.1) buscaban analizar los contenidos de aplicaciones y videojuegos, y determinar si éstos podían favorecer el desarrollo de procesos cognitivos involucrados en la lectura inicial en español y si las tareas de los videojuegos y las apps pueden ser aprovechadas por cualquier usuario, o requieren de conocimientos previos específicos para su uso.

Esta investigación con enfoque cuantitativo utilizó la observación en un ámbito educativo y terapéutico, orientados a seleccionar aplicaciones en idioma español para favorecer la lectura y la escritura. Los investigadores identificaron en las aplicaciones diferentes propósitos y criterios entre las cuales están las que presentan instrucciones en textos requiriendo usuarios alfabetizados, otras que refuerzan el logro de la actividad con sonidos e imágenes motivando al usuario a continuar o corregir inmediatamente, las aplicaciones que desarrollan habilidades de conciencia fonética y fonológica, promueven la adquisición del lenguaje y favorecen la conducta

de lectura, aunque algunas no tienen un propósito educativo se pueden utilizar para orientar al mejoramiento de la enseñanza- aprendizaje de forma crítica, favorecer los procesos cognitivos requeridos en la adquisición de la lectura, como lo menciona Sahagún, C. Ramírez, S & Monroy, F. (2016), es evidente que el empleo de cualquier juego o app favorece el desarrollo de habilidades transversales (p.84).

Como conclusiones de la investigación se tiene que las apps y los videojuegos favorecen las habilidades de lectura y escritura con aprendizajes transversales digitales, que beneficiaron a usuarios con necesidades especiales a partir de una orientación adecuada, ven necesario incorporar instrucciones con sonido en las aplicaciones educativas para el fácil acceso de usuarios no alfabetizados y por último, reconocen la importancia de brindar orientación en el manejo de TIC que permita adquirir la habilidad de utilizar la tecnología digital para localizar, evaluar, usar y crear información, conocidos por la (UNESCO, 2011, p.185) como “alfabetización digital”.

Carmona, S. (2016), realizó una investigación sobre el uso de aplicaciones multimedia y dispositivos móviles para favorecer la habilidad de resolución de problemas en niños: una estrategia de formación. Asumiendo la tecnología como un elemento inmerso en la vida de los estudiantes y de fácil acceso, la investigadora buscó hacer uso de ella con propósitos educativos mediados y reflexivos para estimular el desarrollo de habilidades en la solución de situaciones del entorno haciendo posible la orientación para el aprendizaje de los niños en todas sus dimensiones.

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, con el paradigma constructivista y un supuesto metodológico de tipo hermenéutico y dialéctico; utilizó los diarios de campo, entrevistas, lista de chequeo y observaciones como técnicas e instrumentos para la recolección de

la información de un grupo de 29 niños y niñas entre los 5 y 6 años del grado preescolar. Como estrategia de formación tomó los principios del ciclo del aprendizaje propuestos por San Martín, D. (2014), que plantea el aprendizaje en cuatro momentos: exploración, introducción de nuevos conceptos, estructuración - síntesis y aplicación del concepto en otros contextos, realizó diagnóstico, sensibilización y construcción de acuerdos.

De los resultados obtenidos en la investigación se resalta la importancia de utilizar los dispositivos tecnológicos como herramientas mediadoras en la construcción del aprendizaje, por la rotunda inmersión que estas tienen en los diversos ámbitos de la vida humana (Buckingham, D. 2008; Castell, M. 2000), se reconoce que las herramientas tecnológicas cumplen un papel similar a los demás materiales educativos (lápiz, papel, tijera...) y según el propósito con que se articulen en el aula, son soportes, escenarios y facilitadores de experiencias que desarrollan el aprendizaje, socialización, disfrute, ocupación del tiempo libre, exploración y creación; Éstos a su vez desarrollan las dimensiones cognitivas, comunicativa, socio-afectiva, éticas y resolución de problemas, que deben ser orientadas de forma asertiva por el docente como creador de situaciones y experiencias que permitan la reflexión del niño .

Carrillo, S. (2015), en Infancia y socialización mediática se propuso analizar el papel de las TIC en la socialización de un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, a través de las interacciones que los niños realizaban cuando usaban los dispositivos tecnológicos. En su investigación se planteó como objetivos a) identificar las interacciones que llevan a cabo las niñas y los niños, b) identificar los hábitos, los ritmos, los comportamientos que se dan entre los niños de 5 y 6 años cuando usan dispositivos tecnológicos, e identificar el sentido que los niños le dan a los contenidos cuando usan los dispositivos tecnológicos.

La metodología empleada en la investigación cualitativa fue el estudio de caso, con la planeación didáctica de propuestas de intervención como el dibujo, la fotografía, el juego, la entrevista, la discusión en grupo con estrategias de enseñanza frontal, colaborativa, individualizada, por grupos, en parejas con el dispositivo como centro. Se utilizaron los equipos con programas como el Paint, y aplicaciones para cuentos y juegos en 17 sesiones, muchas de ellas desarrolladas a través de la modalidad de carrusel lo cual permitió dinamizar el trabajo y facilitar la observación.

Algunas de las conclusiones a las que llegó la autora fueron las siguientes a) la reconfiguración de significados a partir de espacios tecnológicos que se da por parte de las niñas y los niños, b) el rol del maestro es de orientador, c) los aparatos tecnológicos tienen diferentes significaciones para los niños. Como sugerencia la investigadora realiza un llamado a los profesionales de la educación para que piensen e investiguen en lo que ocurre en la vida de los niños influenciados por las TIC.

García, B. (2015). En su proyecto de investigación sobre escritura digital: la experiencia de un grupo de niños de 5 años, se propuso como objetivo analizar el proceso de creación e interpretación de las marcas digitales que producen un grupo de niños de 5 años, en esta experiencia investigativa hizo evidente la necesidad de integrar las TIC como apoyo en los procesos educativos. El proyecto fue desarrollado desde el paradigma constructivista y educativo con un interés naturalista, participativo e interpretativo propio de la investigación cualitativa, se identificó la realidad de un grupo de 27 estudiantes en edad de transición entre los cuales se seleccionaron cuatro niños bajo el enfoque de estudio de caso para profundizar en sus procesos creativos, utilizando la observación como estrategia para la recolección de datos;

evidenciándose la creación como un aspecto que integró la escritura digital con sentido semejante a la adquisición de escritura alfabética.

Las estrategias de recolección de información se dieron en dos momentos, acercamiento y profundización; Con el análisis de los resultados la investigadora concluye que: a) es evidente la facilidad con que los niños crean marcas digitales sin necesidad de dominar el código alfabético dando sentido original. b) la interpretación depende de la creación, ambas se requieren para la creación de signos en entornos digitales accesibles que no deben ser limitados al aula de clase y dando prioridad al proceso de cada individuo creador; c) la relación entre la interpretación, la creación y el entorno digital para el desarrollo de las habilidades, a partir de la orientación de un adulto mediador que integre las TIC en un proceso didáctico, planeado y reflexivo para generar experiencias significativas en estudiantes.

Caballero, M. Sazo, E. y Gálvez, J. (2012) en su investigación El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, cuyo propósito fue conocer los principales hallazgos obtenidos en el aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de la sistematización cualitativa de las experiencias educativas realizadas entre los años 2000 y 2011 en diferentes instituciones del país, donde se analizaron seis proyectos que tuvieron como centro la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en el grado primero con prácticas innovadoras, la sistematización documentada y la duración del proyecto en el aula durante el periodo de diez años (2000 – 2011).

En la investigación también identifican los aportes de las neurociencias a la comprensión lectora en relación con la imagen, la palabra sonido para el proceso de la conciencia fonológica y el funcionamiento del hemisferio izquierdo en la construcción de grafema – fonema, permitiendo identificar que: el desarrollo continuo de habilidades lectoras, la incidencia del entorno y los

conocimientos previos con que llegan los niños al aula son factores importantes en el desarrollo de habilidades para aprender a leer y escribir. También señalan las habilidades para la comprensión en las que se destacan: la conciencia fonológica, la fluidez lectora y las estrategias para la comprensión. El planteamiento de la construcción de hipótesis como estrategia para el desarrollo de la escritura y la significación.

El estudio realizado por Vásquez, V. (2005), en el cual describe el trabajo realizado durante cinco años sobre Desarrollo de la alfabetización y cultura popular que tuvo lugar en un centro de cuidado infantil escuela y antes y después del centro escolar en un suburbio de Toronto, Ontario, Canadá da lugar a una nueva perspectiva de enseñanza aprendizaje, la autora después de participar en un diálogo con un niño de seis años inicia un proceso de investigación para conocer qué interacciones establecen los niños cuando juegan con tarjetas de Pokemon. Al descubrir los códigos, las estrategias, las categorías, los símbolos y las construcciones que los niños hacen, logra aportar a una nueva alfabetización que emerge con los textos de la cultura popular para ofrecer otras maneras de aprender, de establecer intercambios comunicativos y de interactuar. En su trabajo reconoce los textos como elementos culturales que ofrecen otros modos de alfabetización.

Esta investigación invita a construir una pedagogía abierta, donde el aprendizaje no está predeterminado, se construye y como elementos esenciales dimensiona cuatro categorías: a) Las motivaciones de los niños a permanecer en el juego, aunque se haga complejo. b) Las nuevas alfabetizaciones mediante la participación y uso de textos populares en la vida de los niños. c) el aprender a aprender, a ser social y a una alfabetización diferente. d) el papel que juegan los textos multimodales y la integración de diferentes símbolos en el desarrollo de la alfabetización.

Como aportes a esta investigación se identifica que el lenguaje tiene otros modos de comunicación entre los cuales están las imágenes, los símbolos, los sonidos, los videos y otros elementos que se incorporan desde las TIC para configurar nuevos conceptos de alfabetización y de aprendizaje que se obtiene mediante la interacción, del docente como mediador y el estudiante como agente partícipe de su propio proceso. Lo anterior se constituye en una pedagogía abierta, de aprendizaje basado en necesidades funcionales y retos voluntarios de complejidad creciente.

En general, todas estas investigaciones coinciden en insistir en la necesidad de la formación docente de temas relacionados con la alfabetización digital para orientar de manera eficaz los procesos educativos que contribuyan a transformar la didáctica educativa y actualicen los métodos tradicionales, lo cual implica romper paradigmas y crear conciencia docente sobre la manera en que se está haciendo uso de estas herramientas en el ámbito educativo y social. Otro de los hallazgos que tienen en común las investigaciones, hace referencia a la participación de los niños como portadores y constructores de conocimiento en contextos mediados por TIC.

Investigaciones que abordan la enseñanza y el aprendizaje apoyados en medios y TIC con niños de educación básica primaria.

Las siguientes investigaciones son aportes que contribuyen a un cambio educativo para la construcción de nuevos referentes pedagógicos relacionados con las contribuciones y potencialidades que tienen las herramientas tecnológicas para la enseñanza aprendizaje en el aula, con la idea que es posible que la escuela aporte “otro punto de vista”, y marque su propio rumbo, que sea capaz de depurar lo bueno de internet para favorecer la enseñanza y el aprendizaje (Casati, R. 2013).

En la investigación realizada por García, A. y Gómez, R. (2016) “Contenidos enriquecidos para niños o las nuevas formas de leer, crear y escuchar historias: una propuesta de clasificación” los autores se propusieron como objetivo “establecer una clasificación de contenidos digitales para niños, atendiendo a diferentes factores, que permitirá un mayor conocimiento de este entorno cambiante” (p. 173), explorando diferentes contenidos digitales para comprender nuevos formatos que aportan las TIC en relación con la variedad y riqueza de los libros digitales en los cuales pudieron evaluar textos, figuras, audios y videos y la interrelación de cada uno; aplicaciones de lectura en las que además de leer se puede navegar, crear, escuchar y jugar; se encuentran una variedad de efectos como activación de personajes a través del sonido o movimiento, realidades aumentadas (imágenes o información que se superpone), personalización de la obra que permite al lector asumir un rol, existen además otras posibilidades de interacción como el Karaoke y los movimientos del texto que integran la vida digital de los niños.

Los investigadores en el análisis consideraron necesario hacer un estudio que aporte conocimiento sobre los contenidos digitales y así contribuir a la orientación a padres, docentes, bibliotecarios como mediadores en los procesos de lectura, para que tengan criterios en la selección de contenidos adecuados tanto en calidad como en propósito, acorde con las edades y necesidades de los niños.

Cepeda, O., Gallardo, I. y Rodríguez, J. (2017) en su investigación “La evaluación de los materiales didácticos Digitales” planteó como objetivo, analizar las características pedagógicas y tecnológicas de una muestra de repositorios y plataformas de contenidos educativos digitales actualmente existentes en España para la Educación Primaria con materiales didácticos digitales.

La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cualitativo, utilizando un análisis descriptivo e inferencial a 68 materiales didácticos digitales utilizados en los grados quinto y sexto contenidos en las plataformas institucionales y comerciales para identificar las características de los materiales didácticos digitales disponibles, encontrando que algunos mantienen el formato de libro de texto para una metodología expositiva, permiten la interacción por correo entre docente-estudiante- familias que promueven el trabajo en proyectos y otros formatos con proyectos o paquetes de contenido orientados a brindar cursos, siendo importante incorporar imágenes y videos que llamen la atención del usuario.

En los materiales encontrados, la mayoría son de fácil acceso, dedicados al desarrollo de actividades y autoevaluación del contenido, desarrollan habilidades sociales o de aprendizaje por descubrimiento y exploración con transversalidad en las temáticas, son atractivos y con orientaciones pedagógicas para que el profesor que lo utilice lo adapte a sus necesidades en el aula, aunque se deben incorporar didácticas innovadoras que promuevan el trabajo por proyectos y espacios para crear, alojar su contenido y compartir sus experiencias a través de un trabajo interdisciplinar entre el creador de los medios didácticos digitales, el investigador y los centros de enseñanza donde el docente es un agente importante en el diseño de estrategias que promuevan el análisis y evaluación de los medios digitales disponibles para contribuir en la construcción de políticas y estrategias que promuevan la calidad educativa de forma innovadora.

Los autores Suárez, A., Pérez, C., Vergara M. y Alférez, V. (2015) de México en su trabajo de investigación, Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos, plantearon la siguiente pregunta: ¿de qué manera el uso de REA y TIC favorecen el desarrollo y procesamiento de la información respecto a la habilidad lectoescritura en alumnos de tercer grado de básica primaria?, para dar respuesta a la pregunta apoyados en Ramírez, M. (2012); los

investigadores toman el modelo de procesamiento de la información como una estrategia y herramienta metodológica que permite a los niños “indagar, crear, proponer y analizar sus aprendizajes” (p. 6).

La investigación se desarrolló desde un enfoque mixto, utilizando técnicas de recolección de la información como el cuestionario, la entrevista a 24 estudiantes del grado tercero de básica primaria, para verificar las competencias en habilidades de lectura y escritura; los datos aportados, permitieron el diseño de propuestas didácticas atendiendo a cinco categorías: Importancia de la comprensión lectora en la construcción y gestión del aprendizaje, la habilidad lectora y su incidencia en el posterior desempeño laboral, la motivación de los estudiantes en la planificación de textos escritos utilizando TIC, la proyección real en la planificación de textos utilizando algunas TIC, la promoción del uso de TIC en espacios no académicos como la casa.

Como conclusiones, identificaron el uso de las herramientas tecnológicas y los REA como elementos que dinamizan los ambientes de aprendizaje desarrollando habilidades de lectoescritura al motivar el aprendizaje de los estudiantes para la expresión de ideas y pensamientos y la estrecha relación entre la comprensión lectora y los procesos de aprendizaje; por lo anterior, los investigadores proponen la innovación apoyada con medios y TIC como un factor de cambio para el contexto educativo y como posibilidad de desarrollo para las personas mediante la interacción sociocultural.

Sampedro, B, Muñoz, J. y Vega, E. (2014), en el trabajo de investigación el videojuego digital como mediador del aprendizaje durante la educación inicial, tuvo como objetivo determinar las valoraciones y las opiniones de los estudiantes del tercer curso del segundo ciclo de educación infantil de seis colegios de la provincia de Córdoba, acerca de la aplicación de un videojuego digital y educativo sobre el medioambiente; la investigación se desarrolló bajo el diseño

descriptivo y exploratorio del método cuantitativo con una tipología cuasi experimental a 144 niños de cinco y seis años de edad de los cuales obtuvieron una muestra aleatoria estratificada según las características, sociodemográficas mediante un instrumento de elaboración propia de los investigadores basado en la escala de Likert con tres opciones en forma gráfica para la recolección de la información.

Los investigadores plantearon algunas conclusiones como: la utilización de videojuegos permite alcanzar los objetivos propuestos, el videojuego tiene un efecto motivador frente a las tareas propuestas y los estudiantes prefieren este tipo de actividades para aprender, se vio fortalecida la competencia social y cívica con la participación colaborativa que compartían durante la acción de reciclar, como lo menciona Guerra, J. y Revuelta, F. (2015), los juegos en sus versiones tecnológicas o digitales aportan al aprendizaje de otras habilidades y destrezas relacionadas con las TIC, como el trabajo en contextos múltiples e interactuar con lenguajes simultáneos.; aunque se hace necesario continuar con investigación sobre este tema para verificar si es solo la preferencia de los estudiantes, o si realmente promueve el aprendizaje significativo y deben ser evaluadas y reflexionadas a la luz del sentido educativo porque no todo lo que presentan los medios puede utilizarse en el contexto escolar.

Ramírez A. (2014) en su investigación una mirada a las tecnicidades mediáticas de las infancias en Bogotá – Colombia, en clave de etnografía multisituada, describe la importancia de contextualizar al niño en la sociedad mediada por las nuevas tecnologías, puesto que en la actualidad los jóvenes y los niños se encuentran inmersos en este contexto y tienen facilidades para acceder a los espacios tecnomediados indistintamente de su nivel socio cultural y económico. Resalta el uso que le están dando a estas tecnologías y como desde otros contextos se puede aportar de manera significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las nuevas

generaciones. En este contexto, se hace necesario repensar los estilos de enseñanza y aprendizaje e innovar en la pedagogía educativa.

El enfoque de esta investigación fue cualitativo, implementado desde la perspectiva metodológica de la etnografía multisituada o multilocalizada desarrollada por Marcus, G. (2001), la cual orienta un escenario de reflexividad experimental, interpretativo, dialógico y polifónico; se utilizó para el trabajo de campo, el mapeo y seguimiento a los sujetos, objetos, metáforas, historias, autobiografías y a los conflictos que se entretajan en sus experiencias vitales, con lo anterior se buscaba identificar la singularidad y pluralidad de los individuos en sus contextos socioculturales.

El autor Ramírez, A. (2014) parte de la revisión de una serie de experiencias investigativas para considerar que las infancias en ambientes tecno mediados requieren de investigaciones cada vez más organizadas y profundas en donde los niños describan sus experticias y partiendo de ellas se puedan generar estrategias; también aborda la manera como los niños y niñas describen sus experiencias para identificar los cambios que las tecnologías favorecen en sus vidas, con el propósito de determinar con más claridad las relaciones que se tejen entre infancia-interacciones tecnomediadas – dinámicas socioculturales. Puesto que no existe una orientación adecuada para acompañar estos procesos y las herramientas no son utilizadas adecuadamente para aportar en sus procesos educativos.

En conclusión, las TIC son una herramienta que requiere una orientación del docente, que incentive el uso de éstas de forma asertiva y crítica que, aplicada de manera didáctica en las aulas de clase, contribuyan a mejorar las habilidades de lectura inicial en los estudiantes, y a mejorar la calidad educativa de forma íntegra.

Investigaciones sobre los procesos y factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje

Las siguientes investigaciones, son un aporte desde diferentes áreas del conocimiento como la psicología, la neurociencia y la neurociencia cognitiva sobre los procesos que se desarrollan en el cerebro para lograr el aprendizaje y los factores que los fortalecen, con orientaciones puntuales de acciones y actividades que se deben tener en cuenta en las aulas para promover aprendizajes significativos.

Araya, S. y Espinoza, P. (2020) en su artículo aportes desde la neurociencias para comprender los procesos de aprendizaje en los contextos educativos, se realiza un análisis teórico que hace alusión a los aportes teóricos vigentes que la neurociencia y la neurociencia cognitiva pueden brindar para mejorar el aprendizaje situado, aportes específicos que facilitarán conocer y comprender cómo se desarrolla este proceso en el cerebro, situaciones que deben ser tomados en cuenta por los docentes en su reflexión pedagógica para generar espacios para la reflexión, la crítica y el trabajo en equipo, mejorando las prácticas en los contextos educativos que permitan el alcance de aprendizajes significativos. Desde las múltiples investigaciones en Neurociencias, Neurociencia Cognitiva y Neuroeducación reconocen la importancia de factores externos que influyen en este proceso como son las emociones, la calidad del sueño, la actividad física y contextos sociales para un aprendizaje experiencial, vivencial y significativo para el desarrollo de competencias esenciales en la formación del ser integral.

El desarrollo del artículo se realizó desde una revisión documental de los diferentes aportes que la evidencia científica proporciona en publicaciones, revistas indexadas y libros actuales de Neurociencias, Neurociencia Cognitiva y Neuroeducación. Encontrando que, el aprendizaje como la meta en los contextos educativos y el objeto de estudio en la neurociencia establece un

puente entre ambas áreas que se han vinculado como distantes, pero que en realidad se deben complementar para innovar en los procesos de enseñanza aprendizaje en los contextos educativos.

Los investigadores consideran que es de vital importancia que los docentes se capaciten en los nuevos aportes de la neurociencia para comprender cómo el cerebro cambia y se adapta durante el aprendizaje para fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje, mejorar aspectos básicos como el estilo didáctico de las clases, el ambiente de las aulas, el plan de estudio, las estrategias de evaluación que permitan mantener la curiosidad; también es importante tener en cuenta factores externos como la actividad física, los hábitos de alimentación, el sueño, las emociones y las relaciones alumno-docente que permite cambios biológicos, cognitivos y emocionales en quienes están aprendiendo. Este es un desafío para configurar un modelo educativo integral que se centre en el estudiante y con metodologías activas de enseñanza-aprendizaje (Arruti, A. 2015).

Según Andurell, A. (2015) en su trabajo de investigación “Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria” aporta algunas teorías sobre el procesamiento y la asimilación de la información para el aprendizaje mediante el conectivismo, conexionismo y la teoría de la flexibilidad cognitiva. Se plantean los efectos del formato hipertextual sobre la comprensión lectora y la memoria textual en el ámbito de la educación primaria partiendo de las teorías actuales sobre los procesos de comprensión y memoria en el campo de la psicología y la pedagogía.

En el trabajo de investigación se plantea que, la relación entre la experiencia de los niños con el medio hipertextual permite lograr la comprensión de contenido gracias a la asociación de ideas y conceptos con el medio y sus saberes previos, permitiendo un aprendizaje más profundo y duradero. El formato hipertextual puede mejorar la consolidación y almacenamiento de

información a largo plazo gracias a la fragmentación de la información que se asemeja a la organización neuronal del cerebro humano.

Para la investigación se utilizó bajo un diseño cuasi-experimental con grupos naturales de 139 alumnos de quinto de primaria de los centros públicos del municipio de Badalona – Cataluña, se aplicaron estrategias de recolección de información, intervención y análisis como las tareas, aplicación del entorno de aprendizaje virtual Moodle, textos, cuestionario, resultados del nivel de comprensión lectora en Cataluña 2010-2011 y cuestionario a padres.

Logrando concluir que el formato hipertextual podría facilitar la comprensión lectora y la memoria textual a largo plazo de forma significativa pero la comprensión lectora y la memoria textual a corto plazo no se ven afectadas por el formato del texto; que tanto el nivel de estudios de los padres como sus hábitos en cuestión de uso de las tecnologías en el hogar influyen en cómo los niños utilizan estas tecnologías e interaccionan con ellas.

Se evidencia que esta línea se debe seguir explorando para mejorar los tipos de formatos en que presentamos la información, fortalecer el procesamiento y la comprensión de esta e identificar las herramientas que se pueden utilizar para orientar los procesos de aprendizaje con objetivos que nos permitan elegir en cada situación los instrumentos adecuados teniendo en cuenta los procesos neuronales y las necesidades de los estudiantes de forma innovadora para el aprendizaje significativo.

Este proyecto reafirma las expectativas que nos movieron a la realización de nuestro proyecto de investigación, debido a que en él se muestran claros resultados de cómo se pueden potenciar los procesos de comprensión lectora en el formato hipertextual que es una herramienta que se pretende utilizar en los ambientes virtuales de aprendizaje que proponemos y los referentes que

utilizaron también nos orientan para el desarrollo y planteamiento de actividades de intervención requeridas en nuestro método de investigación acción participación.

Solorio A. (2011) en su trabajo de investigación “Apropiación de la comprensión lectora a través de actividades cognitivas y metacognitivas” realiza algunos aportes sobre la forma en que se debe enseñar en las aulas y la importancia del docente en este proceso de aprendizaje a partir de una reflexión sobre su práctica y las dificultades que los estudiantes presentan en el proceso de la comprensión lectora para implementar estrategias que permitan fortalecerlos. Siendo la comprensión lectora una ventana al conocimiento y el saber donde intervienen factores como la cognición, la metacognición, el contexto y los procesos psicológicos los cuales deben ser tomados en cuenta para plantear las actividades y para transformar el proceso que cotidianamente se viene realizando en las aulas de clase. También nos brinda la historia y concepción de la lectura desde el siglo XVI y cómo leer estaba muy relacionado con la religión, concebida como un ejercicio espiritual en el que lo más importante era la decodificación.

Para el desarrollo de esta investigación utilizaron el método de etnografía mediado por herramientas como la entrevista, la observación de clases, diario de campo, registros anecdóticos, fotografías y trabajos de los estudiantes en un grupo muestra tomado de forma intencional por ser donde laboraba la investigadora del grado 5 del colegio Henri Wallon.

Se concluyó en esta investigación que para realizar un proceso integral de comprensión lectora es necesario que el estudiante al iniciar cualquier lectura tenga un objetivo definido y claro (que, para qué), esto es determinante para situarlo y que logre una comprensión por sí mismo; el papel del docente es determinante en este proceso pues este debe analizar y observar constantemente su labor para detectar la problemática que lo rodea y resolver las dificultades de forma organizada para planificar, anticipar, recursivo y creativo con las actividades.

Estas propuestas deben considerar al alumno y sus necesidades, tener claro los procesos que los estudiantes realizan para lograr la comprensión como percibir, inferir, almacenar información, relacionar los conocimientos previos, socializar, debatir, construir y reconstruir sus ideas para llegar a la interpretación de las situaciones en ambientes agradables.

Este trabajo es un buen apoyo para nuestro proyecto de investigación por sus aportes en los procesos que se desarrollan para adquirir un aprendizaje y las actividades metacognitivas que se utilizaron para fortalecerlos; lo que permite apoyarnos es una metodología con un resultado positivo en otras instituciones y que pueden ser adaptadas a otros contextos.

Cárdenas, A. (2011) en su tesis “Piaget: lenguaje, conocimiento y educación” analiza la teorías piagetianas que considera importantes para la psicología y la educación como enfoque crítico que permitirá mejorar los procesos de aprendizaje y constituirse en una revolución en el conocimiento; estas teorías de Jean Piaget se basan en la relación entre el pensamiento y el lenguaje, el papel de la traducción en el razonamiento infantil, el lenguaje como medio de representación que reflejaba la realidad que el hombre asimilaba e incorporaba a través de la experiencia y se abordan algunos de sus conceptos como acción, construcción, razonamiento y lenguaje que han contribuido en la historia del pensamiento en el último siglo.

Jean Piaget al lado de Vygotsky y Bruner, constituye una de las fuentes más importantes sobre el aprendizaje del lenguaje, en particular en lo correspondiente a la función simbólica, así como al enfoque constructivista que enmarca su aproximación al conocimiento siendo el desarrollo cognitivo y el papel que diferentes factores (acción, afectividad, emoción, socialización, razonamiento) ejercen en el funcionamiento psicológico, a través de las transformaciones que definen el cambio cualitativo que va del niño al adulto.

Con el desarrollo de esta investigación se pudo evidenciar que Piaget, realiza importantes aportes a la literatura en torno al desarrollo lógico del niño bajo su postura epistemológico genética, acogiendo diversos factores: biológicos, afectivos, emocionales, sociales e intelectuales que aportan a la teoría del desarrollo cognitivo del niño. El interés que mostró Piaget por la acción, el lenguaje y el razonamiento, le permitieron establecer principios de mucho arraigo y convicción, también dejaron puertas abiertas al debate y a la corrección que otros, han realizado con el fin de comprender de mejor manera lo que es el desarrollo humano.

Las teorías de Piaget no pueden ser pasadas por alto en cuanto a la comprensión del desarrollo humano, sobre todo en el campo de la educación donde sus teorías, sin duda, han de generar interés en la ejecución de mejores prácticas pedagógicas y en la comprensión de los procesos de aprendizaje. Se puede inferir que los aportes de Jean Piaget son valiosos para orientar el desarrollo de nuestro proyecto en el cual se tendrán en cuentas sus teorías y los factores que intervienen en el desarrollo neuronal del niño.

Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) en su proyecto académico Metacognición: Un camino para aprender a aprender abordan el tema de la metacognición como una alternativa viable para formar alumnos con aprendizaje autónomo, sobre la base de una educación que potencia la conciencia sobre los propios procesos cognitivos y la autorregulación de los mismos por parte de los estudiantes, de manera tal, que les conduzca a un "aprender a aprender", es decir, a auto dirigir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida. El estudio introduce los procesos de la metacognición en la educación, mostrando el valor que tiene la apropiación del conocimiento en los educandos. Por tanto, uno de los objetivos de la escuela debe ser ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos y este objetivo va acompañado de la necesidad, de “enseñar a aprender”.

Durante los últimos años se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, la autoconciencia y el autocontrol. En este contexto, se hace cada vez más necesario que niños, adolescentes y jóvenes mejoren sus potencialidades a través del sistema educativo formal "aprendiendo a aprender" y "aprendiendo a pensar", de manera tal que, junto con construir un aprendizaje de mejor calidad, éste trascienda más allá de las aulas y les permita resolver situaciones cotidianas; en otras palabras, se trata de lograr que los estudiantes sean capaces de construir su aprendizaje y transferirlo a otros ámbitos de su vida.

La metacognición entonces es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un "aprender a aprender". A partir de estos conceptos, es posible afirmar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía para aprender de los educandos, reflejándose, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse su propio proyecto de vida, en un "aprender a aprender." A fin de potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

Aprender a aprender nos ofrece orientaciones muy importantes, nos plantea dos criterios que pueden orientar la enseñanza de las estrategias metacognitivas que toman en cuenta: según el grado de conciencia sobre las estrategias (Burón, J. 1990) y según el nivel de ayuda que ofrece el profesor o grado de autonomía que otorga al alumno (Mateos, M. 2001) y sus respectivas

características y etapas para orientar las actividades de clase que se deben planear en nuestro proyecto para la intervención con el grado primero.

Salas, R, (2003) en su artículo ¿La Educación necesita realmente de la neurociencia? Presentan de manera ilustrada el estado actual de la neurociencia y sus resultados que pueden ser aplicables en los procesos educativos, analizan la teoría del aprendizaje basada en el funcionamiento del cerebro y las aplicaciones de esta para el currículo, la enseñanza y la evaluación, priorizando en los 12 principios de cómo aprende el cerebro, estrategias útiles y aplicables en el aula y finalizan recomendando la aptitud investigativa que se debe asumir en el ambiente educativo frente a la neurociencia o la investigación del cerebro y cómo afrontar el desafío que esto plantea a los educadores.

El artículo se realizó por la preocupación latente de los procesos de enseñanza aprendizaje que se han mantenido en las aulas de clase, es por eso que se busca que los docentes tomen conciencia de la necesidad de conocer sobre el funcionamiento del cerebro y cómo aprende para aplicarlo en su enseñanza teniendo presente factores importantes como el ambiente escolar, el currículo, las evaluaciones acordes con las características con que el cerebro aprende.

Después de múltiples investigaciones, pudieron concluir que la educación si necesita realmente de la neurociencia para que se cambien los procesos educativos actuales que son abiertamente atentatorios contra el cerebro, esto implica que los docentes adquieran unas buenas bases de información científica sobre el cerebro y cómo aprende y que en cada establecimiento educativo se organicen los docentes de todas las áreas para conocer más de la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro, otro factor importante para fortalecer los procesos educativos es el desarrollo de la investigación – acción sobre la aplicación de los resultados y los avances en neurociencia al proceso de enseñanza – aprendizaje, sólo la investigación-acción,

dice Jensen, E. (1998), hecha por usted o por otros colegas, confirmará que la idea que usted leyó en una revista de educación o que aprendió en un curso-taller sobre Neurociencia y Educación, reflejando una alta confiabilidad en el método.

Sousa, D. (2001) afirma que, la investigación-acción le permite al profesor y al cuerpo de profesores recoger datos para determinar la efectividad de las nuevas estrategias sugeridas compatibles con el cerebro; le permite, además, acrecentar su propio desarrollo profesional; le proporciona al profesor una consistente retroalimentación para su autoevaluación, introduce formas alternativas para evaluar al estudiante, y sus resultados pueden llevar a importantes cambios en el currículo.

Este proyecto es de gran relevancia en nuestra investigación, ya que en varias investigaciones se ha evidenciado el papel fundamental del docente como quien reflexiona en los procesos investigando y proponiendo estrategias de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, en consecuencia, los docentes debemos identificar el proceso de aprendizaje de los estudiantes tanto a nivel cognitivo, neuropsicológico, como socio afectivo y los factores que intervienen en este proceso de aprendizaje en el cerebro.

Estas investigaciones coinciden en la importancia de conocer los procesos que se llevan a cabo en nuestro cerebro para lograr un aprendizaje significativo y los factores externos que influyen positivamente en esta construcción como son el contexto social y cultural, los saberes adquiridos en las vivencias, la comunicación y el desarrollo de actividades planeadas y organizadas con un objetivo claro de aprendizaje donde el docente toma un papel importante como el agente que reflexiona y organiza de acuerdo a las situaciones y metas que se quieren alcanzar.

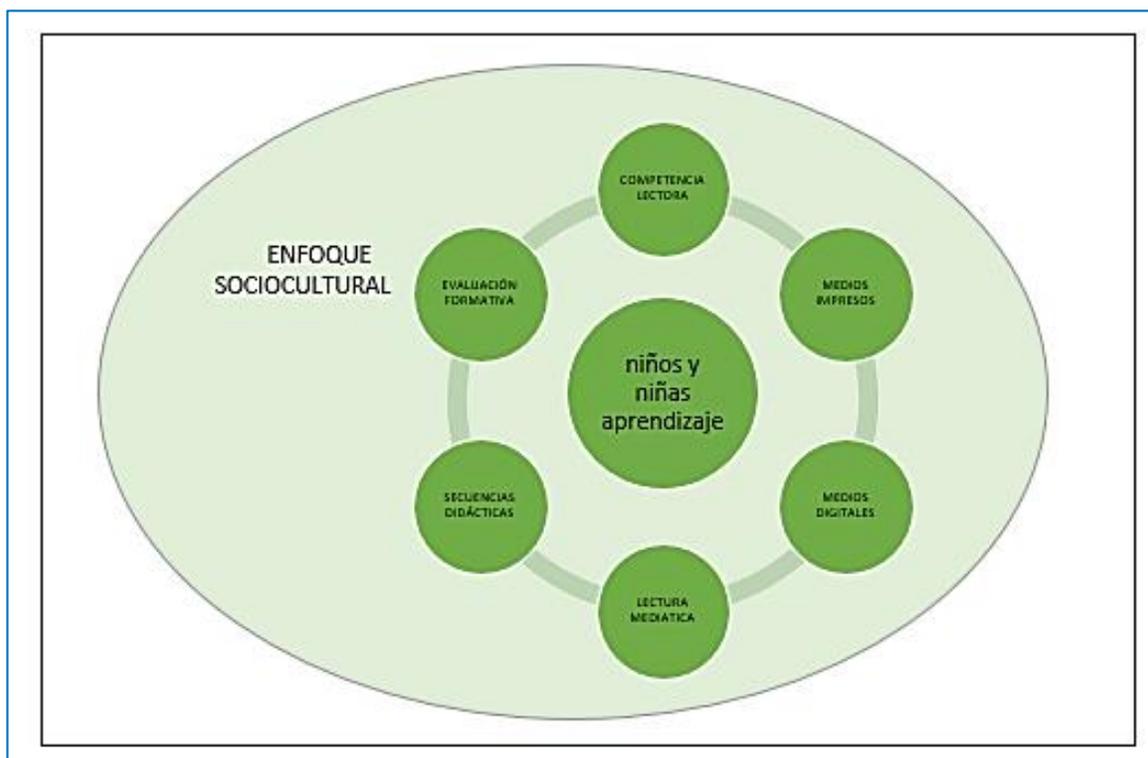
CAPÍTULO 3: Marco teórico

Este trabajo se sustenta en una perspectiva sociocultural, la cual implica considerar al aprendizaje de la lectura inicial como un proceso en el cual intervienen las vivencias, experiencias, emociones y relaciones del individuo con su entorno. Además de sus saberes previos y los nuevos saberes que se configuran a través de las relaciones con los iguales, los textos y demás elementos de la cultura. Particularmente, se desarrollan un conjunto de las categorías, que se articulan a esta perspectiva y definen la orientación conceptual del proyecto, éstas son: la infancia, ya que interesa estudiar un grupo de niños y niñas; el aprendizaje, entendido como interacción en el contexto; la lectura inicial, y particularmente la competencia lectora; un concepto de carácter pedagógico como son las configuraciones didácticas, específicamente las secuencias didácticas, y por supuesto el de medios digitales desde la perspectiva de la mediación propuesta por Buckingham, D. (2008). Estos conceptos, además de delimitar la propuesta investigativa, ayudan a comprender las implicaciones sociales y culturales que representa el aprendizaje de la lectura inicial en un contexto mediado por las TIC.

Categorías de la investigación

Los conceptos que se abordaron para construir el marco teórico del trabajo de investigación los clasificamos en seis categorías como lo presenta la figura 1.

Figura 1. Categoría de la investigación



Como lo representa la figura 1 el aprendizaje de los niños y niñas está transversalizado por varios componentes y el contexto sociocultural.

Niños y niñas

Algunos filósofos y sociólogos como Kant, Pestalozzi, Durkheim, Herbert, y otros nos permiten comprender cómo a través de la historia se tejen construcciones colectivas de conceptos y preceptos que han determinado los fines de la educación a lo largo de los siglos y nos ubican además en una panorámica histórica de la infancia. Runge, A. y Muñoz, D. (2012) identifica tres momentos históricos, en primera instancia presenta la educación intergeneracional, como una acción no pedagógica, que gira en torno a la conservación de la tradición, en este contexto el niño como sujeto apenas empieza a tener un lugar diferenciado del adulto.

En un segundo momento, la formación busca la conservación generacional, lo cual lleva a la jerarquización entre los adultos y los infantes, a la transmisión de saberes entre educandos y educadores, así ocurre la formación de las nuevas generaciones mediante rutinas, costumbres mantenimiento de una tradición, siguiendo el ciclo de la naturaleza, un aprendizaje que pasa de generación en generación sin ser cuestionado, la educación es meramente funcional.

Cuando la sociedad se complejiza y emergen situaciones políticas, sociales y educativas e ideológicas en torno a la educación, el niño, la enseñanza y el aprendizaje sobreviene un tercer momento para la educación, aparece la institución como la encargada de la transmisión del conocimiento, de acuerdo con Runge, A. (2015), a partir de este momento la escuela empieza a requerir expertos, profesionales de la educación que puedan transmitir de una forma sistemática y organizada, toma lugar la educación planeada con metas en la transmisión de saberes, capacidades y habilidades dando origen a la “pedagogía como reflexión sobre la educación” Es decir, sobre el saber disciplinar y el quehacer docente. La concepción de infante aparece como materia prima para la producción de una población adulta futura, y el infante es considerado una proyección, no como lo que es en el momento.

En este momento histórico toma importancia el estudio por el infante y por conocer su desarrollo. Diker, G. (2009) en el seguimiento por la infancia señala que el gran aporte de la psicología genética a la educación es el análisis del desarrollo normal del niño, las situaciones culturales y sociales que influyen en su aprendizaje, lo cual orienta las pautas de la educación y la crianza. El niño es un ser humano, en pleno desarrollo de su libre espontaneidad. Sin embargo, tanto Diker, G. (2009), como Runge, A. (2015), coinciden en que la educación toma un camino diferente al conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de éste, de sus derechos, y posibilidades en tanto que coarta su libre desarrollo.

En la actualidad los últimos estudios sobre la infancia han demostrado que el modo en que pensamos y vemos la infancia ha cambiado. Las políticas públicas para la primera infancia de diferentes países, al igual que el nuestro, reconoce al niño y a la niña como sujetos de derechos, sociales singulares, diferentes y diversos, seres en constante cambio y en proceso de construcción de la armonía, seres integrales en permanente desarrollo genético, capaces de participar, expresar, reflexionar, tomar decisiones y de establecer vínculos con la sociedad y su entorno.

Vemos cómo el concepto de infancia no siempre ha sido el mismo, es una construcción histórica social y cultural, “depende de los significados que se le asignen en cada cultura, en cada contexto sociocultural y en cada época histórica” (Diker, G. y Frigerio, G. 2008, p.18), la infancia pues no está determinada por factores biológicos, pero sí designada por periodos vitales determinados por la cultura. Así como las generaciones anteriores se caracterizaron por considerar a los niños carentes de pensamiento como lo mencionó Ferreiro, E. (2000), en la actualidad se propone una perspectiva distinta, centrada en la concepción de los niños como sujetos de derechos. Es decir, se asumen como seres que aprenden, interactúan, participan, que desarrollan sus capacidades en interacción con otros, una interacción que en muchas ocasiones también es digital.

Desde esta perspectiva se hace necesario repensar la formación de los niños de hoy y así resolver la ineficiencia que presenta la escuela para comprender e interactuar en los espacios escolares siguiendo la misma línea de la definición que hoy se construye de infancia. Diker, G., y Frigerio, G. (2008). De este modo, las acciones de enseñanza aprendizaje deberían estar enfocadas a procesos formativos, al uso reflexivo de la tecnología, que conversen con el contexto

histórico, social y cultural, con las vivencias que además involucra diferentes actores como el estado y sus políticas públicas, organizaciones, el entorno escolar y la familia.

Entonces el contexto educativo desde esta perspectiva tiene otros rectos, configurarse como uno de los primeros escenarios de encuentro con la diversidad, en procesos continuos de relaciones culturales y sociales para lo cual debe “intencional acciones pedagógicas que permitan a los niños y niñas vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento. En él las relaciones entre pares y con maestros, maestras y otros agentes educativos, cumplen un papel crucial” Equipo técnico de la Comisión Intersectorial para consultar estrategia de atención integral a la Primera Infancia (2013, p.128).

La escuela como escenario de aprendizaje debe ser la primera en considerar a las niñas y los niños como “interlocutores válidos, con capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida, de su existencia, con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo” Equipo técnico de la Comisión Intersectorial para consultar estrategia de atención integral a la Primera Infancia (2013, p.102).

Ser interlocutor válido requiere de un proceso de construcción del lenguaje, entendido éste como el vehículo a través del cual se construyen las representaciones que hacen posible la comunicación. El lenguaje desde una perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky está dado por la interpretación verbal y no verbal que los adultos hacen como mediadores en el proceso de desarrollo cognitivo y de interacción simbólica de los niños, lo cual da lugar al pensamiento (Vygotsky, L. 1989).

Estas interacciones les permiten a los niños construir las regularidades y reglas gramaticales para su comunicación, por tanto, se hace necesario en la primera infancia que los niños disfruten

del juego, el canto, escuchar cuentos, como un medio para el aprendizaje; en este sentido se reconoce que los niños desde que nacen están en un proceso de construcción del pensamiento y del lenguaje.

Ferreiro, E. (2000), afirma que “los niños que han tenido la oportunidad de escuchar lecturas en el entorno familiar antes de la escolaridad aprenden más rápido a leer y escribir” (p. 6). En consecuencia, los niños aprenden el sentido de leer a través de las acciones de los adultos quienes leen para informarse, comunicarse, disfrutar y los niños de igual manera lo hacen logrando entender que la lectura es comprensión (Kriscautzky, M. 2019). Por otro lado, argumenta que:

Formar lectores desde la primera infancia requiere que, desde la educación inicial, las escuelas se conviertan en comunidades de lectores y escritores donde todos participen en diferentes intercambios comunicativos, donde la lengua escrita se utilice para comunicarse, para resolver problemas, para conocer otros mundos posibles, para recrearse, para emocionarse... Donde todas las herramientas estén presentes: materiales impresos y digitales, lápices y papeles, computadoras o celulares (p.34).

Este intercambio comunicativo se convierte en contextos significativos, como lo plantea Smith (1989) “los niños tratarán de comprender la manera de leer estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden generar y someter a prueba sus hipótesis” (p. 30). En este sentido Teberosky A., Ferreiro, E. (1989) y Cassany, D. (2007), coinciden en que la lectura es una construcción de significados que se logra a través de la interacción entre el texto, el contexto y el lector por medio de la representación que el lector hace del contenido del texto mediante la utilización de los conocimientos previos, los cuales le permiten construir hipótesis. Entonces lo que se propone es crear condiciones para que todos

aprendan, cada uno a su ritmo en un ambiente de confianza, llevar al estudiante a conocer más allá de las letras para que comprenda el sistema escrito y sus diversos formatos como lo plantea Ferreiro, E. (2011).

Hace unas décadas, en el campo mediático económico la oferta para los niños era de bajo costo, los programas ofrecidos (en el caso de la televisión) contaban con poco presupuesto, sin embargo, afirma Buckingham, D. (2008) que ahora los niños se volvieron más valiosos porque influyen en las compras que sus padres hacen convirtiéndose en consumidores soberanos (p.113). Más adelante el autor menciona que ocurre lo mismo con la internet, los niños son los principales consumidores en el caso de Europa lo que trae como consecuencia que “los mundos sociales y mediáticos de los niños son cada vez más desiguales. La polarización entre ricos y pobres es reforzada por la mercantilización de los medios y la mercantilización de la provisión pública de servicios” (p. 115).

Esta integración de los niños a la vida social está influenciada por la tecnología, (Buckingham, D. 2008), la cual ha hecho posible otras maneras de identificación social, de participación, comunicación y expresión. Al respecto Kriscautzky, M. plantea “En la primera infancia, la cercanía de los niños con los dispositivos tecnológicos es innegable” (2019, p.30). El acceso inmediato que tienen los niños a la tecnología hace que algunos niños aprendan a leer antes de iniciar los procesos formales de la escolaridad.

Como plantea Kriscautzky, M. (2019) “los niños de hoy se enfrentan a esa diversidad en la pantalla. Las oportunidades de explorar tal diversidad podrán ayudarles a construir estrategias para diferenciar cada tipo de texto. Probablemente recorrerán el camino inverso al nuestro: de la pantalla a los libros, descubriendo lo que funciona en ambos soportes y lo que es específico de cada uno” (p. 35).

En el proyecto entonces, se aborda un concepto de infancia mediada por las TIC pues se reconoce que las nuevas formas de ser infante hoy se hallan influenciadas por los entornos tecnomediados, pero se asume una posición crítica al respecto, en tanto se requieren teorías pedagógicas y didácticas para orientar esta relación entre niñez y medios.

Aprendizaje

De acuerdo con Kolb, D. (1994), “el aprendizaje es un proceso por el cual el conocimiento resulta de la combinación de la captura y la transformación de la experiencia” (p. 147). Esta definición se enmarca en el concepto de las teorías cognitivas, las cuales hacen énfasis en el rol activo de quien aprende. De otra parte, el constructivismo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel y Novak, el cognitivismo de Merrill, la Topología del aprendizaje de Gagné; la teoría socio cultural de Vygotsky y la nueva teoría de la neurociencia de Anna Camps, resaltan el papel de los individuos en el aprendizaje.

Aquí vale la pena señalar a Camps, A. (2010), quien hace referencia al aprendizaje como un proceso que relacionado con los cambios que ocurren en un individuo a nivel neuronal, cognitivo y conductual, como resultado de la experiencia, permite su adaptación al entorno. El proceso de aprendizaje involucra todo el cuerpo. Sin embargo, es el cerebro el encargado de procesar, priorizar todos los aspectos que convergen, aportando a la memoria los aspectos más significativos. Es gracias a la plasticidad del cerebro, que se logra el aprendizaje a cada minuto reorganizando y reaprendiendo en un proceso llamado sinapsis, donde se involucra toda la red neuronal que, ante el estímulo de emociones, sentimientos, el ejercicio, el movimiento para oxigenar, el ambiente, la música, el arte y algunos factores genéticos, le permiten el desarrollo de las habilidades cognitivas.

En este proceso se almacena y se guarda la información de forma variada e ilimitada, utilizando diferentes estrategias, rutas y actividades explícitas e implícitas, que deben conocerse para apoyar las propuestas didácticas y el currículo, como lo afirma Camps, A. (2010), “A medida que el conocimiento relacionado al funcionamiento del cerebro vaya siendo más accesible a los educadores, el proceso de aprendizaje se volverá más efectivo y significativo tanto para el educador como para el alumno” (p. 5).

Camps también refiere, que cada ser humano tiene su propio ritmo de desarrollo y de aprendizaje, vinculado a su historia genética y al ambiente en el que va creciendo y desarrollándose, y da gran importancia al juego como eje transversal, por excelencia, de todo aprendizaje en la infancia. No solamente actúa sobre los circuitos cerebrales vinculados al desarrollo cognitivo, sino que influye en los demás circuitos de todas las áreas del desarrollo.

De otra parte, Piaget, J. (1876-1986) afirmaba que el aprendizaje es el resultado de un proceso de equilibración que está predeterminado genéticamente, es decir, estructuras iniciales condicionan el aprendizaje y éste a su vez, modifica y transforma las estructuras y así, permite la realización de nuevos aprendizajes de mayor complejidad.

La teoría constructivista afirma que el aprendizaje es un proceso de adquisición en un intercambio con el medio, mediatizado por las estructuras hereditarias y las construidas; los mecanismos reguladores son las estructuras cognitivas que surgen de los procesos genéticos y se realizan en procesos de intercambio. Esta teoría recibe el nombre de constructivismo genético y está mediada por dos procesos importantes: la asimilación y la acomodación que deben darse en el proceso de adaptación, el cual permite la compensación de los cambios que se producen con la estimulación del medio.

En síntesis, Piaget, J. (1979) plantea cuatro estructuras que intervienen en el desarrollo: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio. Este también considera que existe una estrecha relación entre la dimensión estructural y afectiva de la conducta; la inteligencia y las emociones son indisolubles, por tanto, no existe cognición sin una motivación y no hay motivación que no esté conectada con un nivel cognitivo.

Ausubel, D. (1970), por su parte, refiere el concepto de aprendizaje significativo, en tal sentido plantea un proceso por medio del cual se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender, porque el aprendizaje debe necesariamente tener significado para el estudiante, que represente algo más que palabras o frases que se repiten de memoria en un examen. Por esto, su teoría se llama aprendizaje significativo, ya que, para él, algo que carece de sentido no sólo se olvidará muy rápidamente, sino que no se puede relacionar con otros datos estudiados previamente, ni aplicarse a la vida diaria.

Ausubel relaciona el aprendizaje significativo con el almacenamiento de información en el cerebro. Señala que la información se conserva en zonas localizadas del cerebro y que son muchas las células que están implicadas en este proceso. La base biológica del aprendizaje significativo supone la existencia de cambios en el número o en las características de las neuronas que participan en el proceso. La base psicológica supone la asimilación de nueva información por una estructura específica de conocimiento ya existente en el sujeto (estructura cognitiva). Ausubel define estas entidades psicológicas que componen la estructura cognitiva como conceptos inclusores, o simplemente inclusores, tal como ya se mencionó.

Los inclusores relevantes juegan un papel importante en la asimilación de nueva información durante el aprendizaje significativo. Gracias a este aprendizaje, los inclusores existentes se

transforman y crean. El historial de experiencias previas del aprendizaje va a determinar el número y la variedad de los inclusores que posee, aspecto esencial que debe ser tomado en cuenta por los educadores.

La comprensión o capacidad de entender claramente lo aprendido es un elemento importante del aprendizaje significativo. Cuando ésta no se da, sólo puede tener lugar un aprendizaje memorístico. Desde el punto de vista del funcionamiento cerebral, esto equivale a un almacenamiento arbitrario en la estructura cognitiva; como consecuencia se produce una interacción mínima o nula entre la información nueva y la ya almacenada.

De otra parte, Vygotsky, L. (1989) afirma que: "el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación, sino que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje"(p.5). En efecto, Vygotsky defiende que el desarrollo cognitivo está ligado al entorno sociocultural, donde las interacciones, más que las habilidades y conceptos previos, generan un mayor aprendizaje instrumental; ambos procesos, desarrollo y aprendizaje, interactúan entre sí desde los primeros días de vida del niño.

En la teoría sociocultural de Vygotsky, se incluye el método genético; a través del cual se enfatiza en el estudio del origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo, que no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. En palabras de Vygotsky:

Estos ejemplos ilustran una ley evolutiva general para las funciones mentales superiores, que puede ser aplicada en su totalidad a los procesos de aprendizaje en los niños.

Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (p. 138).

Para Vygotsky, el juego es un poderoso creador de Zonas de Desarrollo Próximo puesto que propicia espacios de subordinación a las reglas que son totalmente imposibles en la vida real; en éste se presenta la necesidad de demarcar elementos comunes entre las situaciones de juego y las de aprendizaje escolar en la medida en que ambas parecen operar, el juego es capaz de producir desarrollo subjetivo en situaciones similares a las de enseñanza-aprendizaje cumpliendo con un papel crucial en la apropiación de los sistemas conceptuales, al punto de que los procesos de desarrollo de las funciones psicológicas superiores, sólo parecen explicarse por un movimiento recíproco de procesos intra e interpsicológicos, en el sentido de que las construcciones subjetivas toman como objeto y herramienta de construcción, sistemas elaborados con una legalidad que, simultáneamente, posibilita construcciones e impone restricciones; siendo el juego una de las maneras en que participa el niño en la cultura, es su actividad cultural típica, como lo será luego, de adulto, el trabajo. Es decir, según la perspectiva dada, el juego resulta una actividad cultural.

Otro de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky lo constituye la relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje, ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño en dos etapas pre intelectual y pre lingüística, cuando estas líneas se encuentran el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional. El autor señala que la

transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediatizado y el prototipo de este, es el lenguaje humano. Además, indica que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado. Otro de los aportes de Vygotsky se relaciona con el uso de instrumentos mediadores (herramientas y signos) para entender los procesos sociales.

En este proyecto se tienen en cuenta los procesos de aprendizaje que ponen en marcha el desarrollo de habilidades de afuera hacia adentro por medio de la interiorización interpsicológica y su interacción con el medio, los otros y los medios impresos y digitales que se integran desde un enfoque sociocultural para incidir en la competencia lectora. De esta manera la escuela se asume como el agente encargado de integrar estos factores necesarios para el desarrollo psicológico del niño, aquí el docente actúa como mediador que dinamiza el proceso de aprendizaje mediante el lenguaje, el cual es construido por los niños en interacción con sus pares y los adultos, y se convierte en la herramienta fundamental para el conocimiento. La escuela requiere una relación inteligente, creativa y lúdica con los niños para acompañar este campo del conocimiento en la primera infancia.

Competencia lectora

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2000; 2009) la competencia lectora consiste en:

[...] la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad (OCDE, 2009, p. 14).

La competencia lectora implica el desarrollo de nuevas adquisiciones que involucra al lector en procesos mentales lingüísticos como extralingüísticos para la comprensión explícita

e implícita de los textos. En este sentido Dijk, V. (1983) identifica tres estructuras claves que los textos aportan al lector para que pueda acceder a su comprensión: la superestructura, la microestructura y el lector macroestructura.

El SERCE, (2009) retoma estas estructuras porque identifica en ellas claridad para comprender los procesos lectores. En primera instancia el lector guarda en su memoria la información que obtiene de la superficie del texto, es decir, “las palabras, sus relaciones y las ideas que van expresando el significado del texto, en el mismo orden en que aparecen en él.” (p.17). Luego hace mentalmente una representación teniendo en cuenta las unidades de información obtenidas que procesa tratando de encontrar coherencia e información completa, sin embargo, en caso de no tenerla recurre a las inferencias. Como tercer momento, el lector pasa de la construcción de microestructuras a una macroestructura de jerarquía que establece de acuerdo con la relevancia de las informaciones la cual puede ser reducida a un proceso que le permite reconocer títulos, subtítulos e información relevante para comprender el contenido principal.

La superestructura reconocida como la estructura global que caracteriza el texto, tiene una estructura sintáctica diferente en cada texto, la microestructura caracterizada por las palabras que conforman las ideas de los textos, que permite al lector mantener una coherencia lineal entre cada una de las ideas, posibilitando una representación de significados lo que da lugar a la macroestructura, es decir, a la representación global que el autor realiza para comprender su significado global. Lo anterior permite al lector hacer uso de las macro reglas en la construcción de significados, establecer un orden jerárquico de proposiciones textuales, entre las cuales el lector puede omitir, generalizar, seleccionar, realizar conexiones y otras acciones para la comprensión.

Por otra parte, es importante resaltar que el desarrollo del lenguaje en los niños está determinado por sus competencias, las cuales se fortalecen a través de las cuatro habilidades comunicativas básicas para el aprendizaje y la comunicación: leer, escribir, escuchar y hablar.

En los lineamientos curriculares aportados por el MEN. (1998) para la educación en Colombia se identifica que la lectura, va más allá de la decodificación, debe ser una oportunidad de interacción entre el sujeto y el texto, que parte de los saberes culturales, intereses, deseos, gustos, del sujeto, y el significado que contiene el texto para interactuar desde una perspectiva que abarca lo cultural, político, ideológico y estético postulando un modelo de lector que al interactuar con el contexto establece una situación de comunicación mediada por intereses, intencionalidades, situaciones de poder ideológico y la valoración de los grupos sociales y culturales específicos.

Escribir, escuchar y hablar son igualmente procesos sociales cognitivos que exigen la construcción de significado, que vincula intereses, saberes, contextos culturales, es un proceso tanto individual como colectivo. Desde estas cuatro habilidades se asocian las competencias propias del lenguaje para el desarrollo de los niños.

a) Competencia gramatical o sintáctica: encargada de las reglas de la sintaxis, morfología, fonología y fonética que permite organizar la producción de los enunciados lingüísticos. b) Competencia textual: referida a los sistemas que garantizan la coherencia y la cohesión a los enunciados (nivel micro) y para los textos (nivel macro). Asociada a la estructura del discurso, las jerarquías semánticas de los enunciados, el uso de conectores, y con la posibilidad de reconocer y seleccionar de acuerdo con las prioridades e intencionalidades del discurso, diferentes tipos de textos. c) Competencia semántica: que brinda la capacidad de reconocer y usar en el contexto comunicativo los significados y el léxico de manera adecuada. d)

Competencia pragmática o socio-cultural: concerniente al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación, para reconocer que hay detrás de los enunciados cuales son las intencionalidades y variables del contexto. e) Competencia enciclopédica: aporta al desarrollo de la capacidad para interactuar en actos de significación y comunicación, mediante los conocimientos adquiridos en el contexto escolar o socio-cultural en general, y en el pequeño entorno local y familiar. f) Competencia literaria: se enfoca en los procesos de lectura y escritura, que surge de la experiencia de lectura y análisis de obras. g) Competencia poética: referida a la capacidad para inventar mundos posibles a través de los lenguajes.

De otro lado, para activar las competencias desde los lineamientos se proponen cinco ejes que guían la identificación del logro por parte de los estudiantes, eje uno: procesos de construcción de sistemas de significación uso en los contextos significativos. Que incluye explicación del funcionamiento del código y los fenómenos asociados al mismo, control sobre el uso de los sistemas de significación. Eje dos: procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos que atiende procesos referidos al nivel intratextual, procesos referidos al nivel intertextual. Procesos referidos al nivel extratextual. Eje tres: los principios de interacción y los procesos implicados en la ética de la comunicación. Eje cuatro: la literatura - procesos estéticos asociados al lenguaje. Eje cinco: procesos de desarrollo del pensamiento.

De manera particular se reconoce que la competencia lectora va más allá de la comprensión, en ella Solé, I. (2004) enuncia tres factores: Aprender a leer, leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida, y aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona (p.50), se puede partir de varios enfoques, desde un proceso ascendente, secuencial y jerárquico, en el cual se privilegia la decodificación, o un proceso descendente también

secuencial y jerárquico, caracterizado por la prevalencia de otros elementos que aportan al aprendizaje de la lectura y de la comprensión.

Dentro de los elementos de la lectura que Solé, I. (2004) identifica como importantes para la comprensión, están el uso de conocimientos previos, los recursos cognitivos y el reconocimiento global para anticipar el contenido del texto. Con estos recursos, el lector construye la conciencia fonológica la cual integra al conocimiento del texto para realizar la interpretación. Así pues, leer requiere estudiantes que aprendan habilidades de decodificación y estrategias para la comprensión, la manipulación del lenguaje y la reflexión sobre él. Al respecto, Solé también plantea que leer conlleva a procesos metalingüísticos, “El niño necesita haber desarrollado una cierta conciencia metalingüística para comprender los secretos del código” (p. 44).

Para el desarrollo de la competencia lectora Goodman, K. (1982), identifica tres estrategias básicas: muestreo, predicción e inferencia, lo cual le permite al niño deducir y concluir, esclarecer el contenido del texto. En los lineamientos curriculares de lenguaje se señala que, la comprensión está determinada por “los propósitos previos de lectura, el conocimiento previo que se tiene, el nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística” (p.48).

Retomando la metalingüística Solé, I. (1998), Ferreiro, E. (2011), y Teberosky, A. (2015) coinciden en atribuir el desarrollo de la conciencia metalingüística a las reflexiones permanentes sobre las representaciones del sistema alfabético, y señalan que mediante el uso del lenguaje escrito se alcanza la competencia para la comprensión. Se puede decir entonces que a mayor lectura mayor posibilidad de estrategias para la comprensión.

En el caso de la lectura, los niños que inician usan las estrategias de cantidad (más de tres letras) y variedad de letras (no pueden ser repetidas), son criterios que usan los primeros lectores

para definir si se puede leer o no una palabra. También emplean como criterio la relación que establecen entre el tamaño del objeto (en el caso de sustantivos concretos) y la extensión de la palabra y la lectura de solo palabras que se pueden representar gráficamente (Solé, I. 1989, p.45 - 46). Esta etapa del desarrollo cognitivo del niño Ferreiro, E. (2000) lo denomina para el caso de la lectura pre - fonética, (y para la escritura presilábica), la cual se caracteriza por la falta de relación entre fonema y grafema.

Para avanzar en esta etapa Solé señala que las experiencias que les permiten a los niños la confrontación de hipótesis a partir del contacto con lecturas significativas hacen posible avanzar en la adquisición del código (Solé, I. 1989). Ferreiro, E. (2000) identifica la lectura fonética como una segunda etapa (silábica para la escritura), donde el niño establece una relación por lo menos con un sonido de la sílaba y la palabra en su globalidad. En una tercera etapa el proceso lector se identifica por la detección de sílabas completas. Y por último el niño adquiere la lectura alfabética, por tanto, establece una correspondencia entre grafema y fonema, a esto Solé denomina “la conciencia fonológica” (p. 47).

Por otra parte Solé plantea una conclusión, sobre la complejidad de la competencia lectora como un proceso en el cual confluyen componentes emocionales, cognitivos y metacognitivos, estratégicos y automáticos, individuales y sociales, cuyo aprendizaje requiere de intervenciones específicas a lo largo de la escolaridad, que es necesario afrontar de manera realista y desprovista de ingenuidades simplificadoras, puesto que el reto consiste en formar ciudadanos lectores, capaces de utilizar la lectura para sus propósitos.

Como estrategia para la comprensión y construcción del significado Jolibert, J. (1994), propone interrogar el texto partiendo de la premisa de exploración natural que los niños realizan

al interactuar con los medios escritos que encuentran en el contexto. En este caso con textos impresos y digitales.

Los niños no nos han esperado para interrogar libremente el lenguaje escrito: en la calle, en la casa, en la misma escuela, ellos pasan mucho tiempo haciendo hipótesis sobre el sentido de los afiches, las fachadas de las tiendas, los compartimientos de los supermercados, los embalajes de los productos alimenticios, los diarios, etc., y esto a partir de las claves que van desde las ilustraciones hasta el formato, y el color, pasando por las palabras que, de todas formas, están muy ligadas al contexto en el cual esos escritos fueron encontrados (p.59). En la actualidad se incluyen también los textos digitales.

Como estrategia para el análisis de la comprensión lectora el MEN en los lineamientos sugiere caracterizar la comprensión lectora en tres niveles: literal, inferencial y crítico: Nivel literal: hace referencia a la recuperación explícita del texto en cuanto a literalidad transcrita o en el modo de parafraseado en el cual se propone la identificación de detalles, espacios, secuencias, significados, identificar sinónimos, entre otros.

Nivel inferencial: da cuenta de información que está implícita en el texto, se reconoce cuando se “logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados”, “construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación” (MEN, 75). Nivel Crítico - intertextual: hace alusión a la interpretación, a los juicios propios del lector en relación con el texto, en la posibilidad de sustentar opiniones y argumentar, entran en juego saberes previos que se interrelacionan. “en la lectura crítico-intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles” (75).

Por otra parte, es importante precisar que, en consonancia con el MEN se entiende por comprensión a las capacidades que el niño tiene, las cuales se hacen efectivas a través de los desempeños, las acciones, la interacción social, cultural, cognitiva y física porque ella en sí no es observable, por tal razón requiere de indicadores de desempeño que hagan posible la identificación de procesos y el desarrollo de la misma. En esta misma línea, la comprensión semántica hace referencia a “la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva” (MEN, P. 28).

Por tanto, para el desarrollo de este proyecto de investigación se asume la competencia lectora como la capacidad de comprender textos impresos y digitales de forma literal e inferencial para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana y el disfrute de ella logrando la construcción del aprendizaje significativo.

Medios digitales

En el contexto educativo contemporáneos se reconocen los medios digitales como herramientas fundamentales para el aprendizaje ya que son elementos que se encuentran inmersos en el mundo de los niños y los jóvenes como lo plantea Buckingham, D. (2008). Esta afirmación se corrobora con las investigaciones sobre las experiencias de uso, seguridad y riesgo de los niños y adolescentes en distintos países, realizadas en el año 2015 por la UNICEF en asociación con la Escuela de Economía y Ciencias Políticas de Londres (Ise) y la Red Eu Kids Online, quienes reconocieron el uso de la tecnología por parte de los niños y jóvenes como un

medio para atender a las tareas escolares y de aprender cosas nuevas convirtiendo estos recursos en medios para el aprendizaje (Rojas, C. 2019).

Kelly, V. (2019) explica que, “Nunca antes los niños habían estado tan expuestos a participar en actos de lectura y escritura socialmente significativos como ahora, cuando los celulares están presentes en casi todas las actividades de los adultos” (p. 31), situación que es favorable para el contexto educativo.

Continuando con la revisión de la teoría, se identifican en Buckingham cinco postulados sobre la validez de la tecnología en la educación: a) crea nuevos estilos de comunicación e interpretación, b) aprendizaje lúdico, interactivo, pensamiento crítico, c) nuevas formas de alfabetización, trabajo y vida social, d) actúa en lo psicológico, brinda nuevas maneras de construir la identidad, e) despierta la conciencia social y política. Estos aspectos ponen de manifiesto la importancia de promover un uso significativo y pedagógico de las TIC tanto en el aula como fuera de ella.

Según García, B. (2015), los medios digitales hacen referencia a todas las herramientas para las TIC (tecnología de la información y la comunicación), las cuales integran hardware y software: computadores de escritorio y portátiles, cámaras, videocámaras, internet, teléfonos, grabadoras, video juegos, juegos digitales, videoconferencias, proyectores entre otros, por tanto se hace referencia a los medios digitales como las herramientas multimedia donde se combinan diferentes formatos para propiciar espacios de aprendizaje en torno al desarrollo de la competencia lectora en niños en sus primeros años de escolaridad.

Medios impresos

De acuerdo con Flanagan, C. (1991) los medios impresos están hechos sobre papel y se presenta la información en hileras de carácter simbólico y en ocasiones acompañada con material

visual; éste puede tener una extensión de menos de una hoja o extenderse a una serie de páginas que van pegadas, atadas o agrupadas de un lado, formando un paquete (p.3806). En su mayoría estos medios son producidos por un tipo de impresión en formatos variados, existe una gran variedad de medios impresos en la actualidad, tales como los volantes, folletos, libros, carteles, pancartas, periódicos, revistas, entre otros; los cuales en muchas oportunidades no se diseñan, ni crean con la finalidad de que sean materiales educativos se pueden utilizar para favorecer el desarrollo de aprendizajes.

Moreira, M. (1994) menciona que los medios impresos deben ser identificados y clasificados de acuerdo al fin pedagógico y realiza una modificación a los mencionados por Flanagan; algunos de ellos son:

Los libros escritos a manos o impresos que contienen textos o una mezcla de texto e imagen, que se clasifican de acuerdo a su contenido, ya sea educativo, de consulta, ilustrados, los cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo o de literatura que buscan incitar, motivar y cultivar en los alumnos la lectura y servir como herramienta de consulta en los procesos educativos.

Los folletos, publicaciones independientes sin encuadernar en diferentes formatos, tamaño, extensión temática con temas sobre la actualidad del entorno y contextos social, cultural y medioambiental que nos rodea.

Las publicaciones periodísticas, por sus datos, noticias y opiniones de temas y cuestiones de la realidad actual brindan elementos, habilidades y actitudes críticas para identificar el contexto actual, lo que se utiliza en la escuela como área transversal denominada "educación en medios de comunicación" (Bazalgette, C.1991; Brown, S. 1991; Ellis, M. 1992); o como recursos complementarios para estudio de las áreas del conocimiento.

Los cómics, son historias en imágenes secuenciales ligadas por los diálogos, onomatopeyas, comentarios que motivan por su color, forma, adornos, composición, Martin, M. (1987), afirma que el cómic puede ser un excelente medio de iniciación para la lectura crítica de la imagen, para su análisis y para la creación artística y literaria, presentando ventajas en el ámbito educativo por su fácil manipulación, desarrollando hábitos de lectura como capacidad de expresión en códigos icónicos.

Los cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo suelen ser complementarios de los libros de textos, libros de consulta o paquetes multimedia, aunque pueden ser utilizados independientemente. Moreira, M (2009) considera que son materiales diseñados para ofrecer una serie de actividades de forma estructurada con objetivos de aprendizaje, instrucciones para el usuario, una serie de ejercicios e incluso pruebas para la autoevaluación del alumno con el fin de desarrollar ciertas habilidades prácticas.

Estos materiales impresos le permiten al niño comprender su medio sociocultural mediante la interacción con el medio, los otros logrando la construcción de su conocimiento mediante el diálogo constante, tal y como lo menciona Vygotsky, L (1978).

Lectura mediática

La manera como se ha concebido la educación a lo largo de la historia muestra diferentes intencionalidades del aprendizaje en torno a la lectura, de hecho, fue con la aparición de la imprenta que la lectura cobró otro carácter dentro de la escuela. De igual manera, hoy los nuevos avances tecnológicos están exigiendo otros parámetros para concebir el aprendizaje de la lectura desde un punto de vista mediático. Los niños de hoy tienen un inventario de las letras y reconocen en ellas los símbolos de lo escrito a través de los materiales que ofrece la tecnología (Teberosky, A. 2015). Y es que la tecnología no solo ha acercado a los niños al universo letrado,

también ha modificado la manera de leer, como plantea Buckingham, D. (2008), “algunos de esos nuevos medios les brindan a los jóvenes oportunidades nuevas de comunicarse entre sí, de convertirse en productores creativos de contenidos por propio derecho y de establecer contacto con "audiencias" desconocidas o distantes geográficamente. (p.108) lo que implica otras maneras de comunicarse, de leer y aprender.

En la actualidad se reconoce que los niños pequeños aprenden a leer y escribir con mayor facilidad cuando están familiarizados de manera significativa con la lectura digital y con textos que ven usar a las personas más significativas para ellos en su cotidianidad. Al respecto Ferreiro, E. (2000) plantea que los primeros pasos a la “cultura letrada” se dan cuando los niños escuchan leer en voz alta, ven escribir, y participan en espacios sociales donde se lee y escribe. Estas acciones llevan a los niños a construir un proceso interno para el aprendizaje en el que se identifica como etapa inicial: el reconocimiento de marcas gráficas diferente al dibujo donde creen que se puede leer, la lectura por imitación, lectura de imágenes que relacionan con el texto y que al ser implementados cotidianamente acercan a los niños cada día más a comprender las diferentes funciones de la lectura. Por tanto, leer es un proceso complejo de representación de lenguaje y comprensión (Ferreiro, E. 2000).

En este momento, la cultura escrita está mediada por la tecnología de la información y la comunicación, lo cual implica otras maneras de asumir la información y de la misma manera la cultura escrita está a más temprana edad al alcance de los niños. Por ejemplo, con el celular de sus padres o adultos cercanos los niños ya “no tienen que esperar para ser parte de actos de lectura socialmente significativos” (Kriscautzky, M. 2019, p. 31), pueden relacionarse con códigos alfabéticos y audiovisuales a más temprana edad. No obstante, los especialistas y la escuela anticipan la cautela que debe tenerse con este dispositivo en edades tempranas.

Se reconoce además que “muchos de los textos que circulan en internet tienen un formato hipertextual, es decir, algunos de sus elementos (una palabra, una frase o un elemento figura) están enlazados a otros textos o elementos audiovisuales con información adicional” (Henaó, 2006) lo que implica otras estrategias didácticas para acercar a los niños a la alfabetización. También se requieren otras formas para enseñar a buscar y seleccionar información utilizando internet, y otras formas para orientar la creación textual, que involucra elementos alfabéticos, tanto elementos alfabéticos como figuras.

Podría afirmarse que la incorporación de las TIC a los procesos de comunicación y aprendizaje han contribuido a configurar un nuevo concepto de alfabetización, gracias a la tecnología, hoy se representa el conocimiento a través de otros medios como los figuras, los sonidos, las animaciones o videos proponiendo otros formatos textuales posibles de ser leídos Hartman, D. (2000). Por su parte, Buckingham, D. (2008) plantea que gracias a la tecnología digital el contexto actual está determinado por la convergencia de los medios de comunicación, que cruzan fronteras para interrelacionarse. En el proyecto se asume el concepto de lectura mediática en tanto se reconoce la interacción de los niños con los medios como una posibilidad para acercarse al texto virtual, no sin desconocer la mediación coexistencia de los textos impresos.

Secuencia didáctica

Litwin, E. (1997), hace referencia a las configuraciones didácticas como la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de adquisición del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar; el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular

relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los niños y de su apropiación del conocimiento, con lo cual se distinguen claramente aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos de aprendizaje.

Algunos conceptos relacionados con la configuración son: situación didáctica y secuencia didáctica; la situación didáctica planteada desde la tradición francesa, por Brousseau, G. (1995), afirma que el objeto de la didáctica lo constituyen las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entendidas como el conjunto de relaciones establecidas de manera explícita o implícita entre los estudiantes, un cierto medio, que comprende instrumentos y objetos, un saber y un sistema educativo representado por el docente; el otro concepto es el de secuencia didáctica entendida como un tipo de configuración didáctica, y descrita por algunos autores como:

Camps, A. (2003), ha puesto la noción de secuencia didáctica como una estructura de acciones vinculadas entre sí, de naturaleza intencional, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje. Según esto, la secuencia implica la organización de acciones que tienen como finalidad propiciar el aprendizaje, teniendo en cuenta las características mismas de la interacción que se da entre estudiante y profesor, los tipos de discursos que circulan en el contexto educativo y todos los materiales de soporte que permiten el desarrollo de las acciones educativas en sí y proponiendo el desarrollo de una secuencia didáctica en tres fases: preparación, producción y evaluación.

La preparación, se formula el proyecto de acuerdo a los objetivos de enseñanza aprendizaje que se quieren lograr para orientar la producción de nuevos conocimientos, elaborando los contenidos necesarios para llevar a cabo las tareas, actividades y situaciones significativas. En la fase de producción, los niños participan en el desarrollo de las actividades propuestas en forma

individual o colectiva construyendo nuevos conocimientos a partir de los ya adquiridos y se evidencia una interacción entre los mismos niños y con el maestro, quienes experimentan diferentes situaciones de aprendizaje en su contexto sociocultural.

La evaluación es de carácter formativa, basada en la adquisición de los objetivos planteados, que son criterios que guían la fase de producción. Estas fases se pueden interrelacionar de acuerdo al desarrollo de las actividades para complementarse o brindar nuevos aportes a la propuesta.

La Secuencia Didáctica es un campo en el que se producen saberes didácticos, cuya finalidad consiste en resolver los problemas que se derivan de la comunicación del conocimiento, concebida como una unidad de enseñanza de la composición que se caracteriza por formular un proyecto de trabajo cuyo objetivo es la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado período más o menos largo, según convenga y a partir de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.

Para Pérez A. (2005), las secuencias didácticas son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales; en el ámbito educativo se define a la secuencia didáctica como todos aquellos procedimientos instruccionales y deliberados realizados por el docente y el estudiante dentro de la estrategia didáctica, divididos en momentos y eventos instruccionales orientados al desarrollo de habilidades sociales (competencias) sobre la base en las reflexiones metacognitivas. Sin embargo, existe una variedad de visiones, por parte de los estudiosos del hecho educativo, en cuanto a los procedimientos esenciales de la secuencia didáctica; es decir, los momentos, los eventos instruccionales y las variables donde se den los encuentros pedagógicos.

Para Díaz, F. y Hernández, G. (2002), las principales estrategias para la enseñanza que se evidencian en una secuencia didáctica pueden ser: preinstruccionales, coinstruccionales y posinstruccionales, que permitan valorar su propio aprendizaje. Por otra parte, Smith, P. y Ragan, T. (1999) afirman que otra forma de realizar la secuencia didáctica, puede ser desarrollada a partir de cuatro etapas de actividad educativa: inicio, desarrollo, cierre y evaluación. De esta manera, las estrategias docentes, podrían clasificarse de acuerdo al momento de uso y su presentación en la secuencia didáctica.

En la elaboración de una secuencia didáctica existen muchas metodologías para abordarlas, debido a que es el paradigma que se utilice el que marca la posición y estructura; en un campo normativo se puede utilizar una secuencia lineal donde se gradúa y acumula el conocimiento, mientras que en un paradigma crítico se representa en espiral donde el conocimiento avanza en extensión y profundización (del Carmen, L. 1996). Según la complejidad de la secuencia didáctica se encuentran algunos tipos que menciona Rodríguez, C. (2013) cuyas características son:

Secuencia tipo 1: de carácter expositivo- receptivo, donde se trabajan exclusivamente los contenidos conceptuales mediante el método deductivo con una estrategia metodológica rectilínea para aplicarla con técnicas individuales.

Secuencia tipo 2: bajo la influencia piagetiana, su metodología está estructurada en cuatro pasos de desarrollo como son, la promoción del conflicto cognitivo, saberes previos, presentación del nuevo contenido y ubicación en el esquema cognitivo del nuevo conocimiento.

Secuencias tipo 3: se apropia del aprendizaje por conocimiento iniciando desde lo inductivo y consolida los contenidos desarrollados desde lo deductivo incluyendo tres tipos de contenidos:

conceptuales, procedimentales y actitudinales en forma individual y grupal con cambios de ritmo en las clases que mantienen el nivel de motivación (p. 75).

Para este proyecto de investigación se asumirán los conceptos y fases de desarrollo de la secuencia didáctica orientados por (Camps, A. 2003), quien menciona su utilización de acuerdo con un propósito específico de enseñanza aprendizaje de forma no lineal; permitiendo al niño construir aprendizajes en torno al proceso de comprensión lectora de forma significativa mediante la interacción con los compañeros, los medios impresos y digitales y el docente como mediador, experimentando nuevas situaciones en su contexto sociocultural a través del desarrollo de las fases de preparación, producción y evaluación.

Enfoque sociocultural

El enfoque sociocultural de Lev Vygotsky es considerado en la psicología como una teoría emergente, referida al desarrollo del ser humano como el resultado de la interacción en su medio social y cultural en un momento histórico determinado, dándole énfasis a las interrelaciones sociales; como lo señala Vygotsky, L. (1978), “En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en el ámbito social, y más tarde, en el ámbito individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)” (p.94)

El desarrollo de habilidades de afuera hacia adentro se da por medio de la interiorización interpsicológica y su interacción con el medio de este modo transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones; “[...] Este proceso se aplica de la misma forma para la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos” (Vygotsky, L. 1979, p. 94). La teoría sociocultural plantea que los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual de los niños, tanto como las creencias y las actitudes culturales que le proporcionan

las herramientas de adaptación intelectuales necesarias para su desarrollo. Por consiguiente, Vygotsky explica que el desarrollo ontogénico del ser es primero a nivel social y cultural (signos), luego ocurre la apropiación de la cultura (enseñanza y educación) y más adelante es interiorizado (desarrollo psíquico del individuo) como la estructura que permite el desarrollo del ser humano.

Es por esto que Vygotsky, L. (1977) sustenta que para llegar al desarrollo primero se debe tener un buen aprendizaje, es decir, una enseñanza adecuada contribuye al desarrollo permitiendo promover procesos cognitivos generales, lo que evidencia una relación de tipo dialéctica entre el aprendizaje y el desarrollo. En tal sentido, el aprendizaje es el factor que estimula y activa el desarrollo de los procesos mentales de los niños a través de la interacción y comunicación con otras personas en diferentes entornos por medio del lenguaje.

El lenguaje tiene un papel importante como instrumento mediador en el aprendizaje y el desarrollo, porque permite expresar los pensamientos a los demás; estableciendo así una relación entre el pensamiento y lenguaje, Vygotsky, L. (1934) considera que ambos se dan a lo largo del proceso evolutivo de forma independiente y se entrecruzan cuando el pensamiento comienza a ser expresado mediante el lenguaje, el lenguaje se vuelve racional y el pensamiento verbal; creando las condiciones propicias para que el ser humano se comunique con los demás como ser social, que interiorice sus pensamientos y conozca el mundo a la vez que va construyendo esquemas mentales en espacio y tiempo.

De acuerdo con Vygotsky, L. (1997), “ los signos o instrumentos psicológicos son: el lenguaje, formas de numeración, dispositivos mnemotécnicos, álgebra, obras de arte, escritura, diagrama, mapas, dibujos y otros signos convencionales”(p. 65); se considera que, el modo como se presente el uso de estos instrumentos permitirá que los niños descubran y desarrollen

por sí mismos las actividades y consoliden sus conocimientos de manera más autónoma transformando al sujeto que ejecuta la acción y cumpliendo con su función mediadora para el pensamiento y la transformación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, tales como la memoria lógica, pensamiento verbal y la atención voluntaria (Vygotsky, L. 1979).

Por otra parte, Vygotsky hace referencia al juego como un instrumento y estrategia sociocultural que promueve el desarrollo mental y estimula la construcción de conocimientos, el juego le permite al niño explorar, experimentar y asumir diferentes roles sociales observados y expresar sus emociones; este conlleva en sí una serie de conductas de tendencia evolutiva importantes en el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento, tales como la atención o la memoria voluntaria. “Los juegos todos de alguna manera tienen sus reglas y simbolizan (ponen en juego) contenidos transmitidos socialmente, tienen una dirección (aquello que la experiencia social le aporta al niño)”. (Vygotsky, L. 2008, p. 5).

Estos procesos que conllevan al desarrollo del ser humano mediante la interacción sociocultural y los signos e instrumentos psicológicos deben permitir a los niños experimentar, crear, obtener y comunicar sentido en situaciones contextualizadas participando de forma activa, crítica y cooperativa, estas acciones son de naturaleza social y comunicativa; estas son algunas de las características que podemos observar en las escuelas.

Vygotsky considera que la escuela es fuente de desarrollo del ser humano, si en ella se introducen contenidos contextualizados, con sentido y que tengan en cuenta los aprendizajes previos de los niños es decir, “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (Vygotsky, L. 1979, p. 43).

La escuela propiciará el desarrollo psicológico del ser a través del aprendizaje colaborativo mediante la interacción con el maestro, los compañeros y los instrumentos psicológicos y culturales los cuales actúan como mediadores en la práctica de habilidades intelectuales tales como resumir, cuestionar, aclarar y predecir; posibilita en los niños la adquisición de conocimientos y estrategias que les permitirán desempeñarse de manera independiente.

Para lograr un aprendizaje independiente, la escuela debe identificar lo que el alumno es capaz de aprender y hacer por sí solo y lo que es capaz de aprender con la ayuda de otras personas, es lo que Vygotsky, L. (1979) llama “zona de desarrollo próximo y zona de desarrollo potencial” (p.133), la diferencia entre ambas delimita el nivel de acción educativo, el docente interviene en aquello que el niño no puede desarrollar solo para ayudarlo a alcanzar la “zona de desarrollo real”, reduciendo su asistencia de forma paulatina.

Por consiguiente, los docentes como mediadores en el proceso son los encargados de planear configuraciones didácticas teniendo en cuenta el nivel de conocimiento de los niños, sus saberes previos y su entorno social y cultural, mediante la realización de actividades que promuevan la interacción y comprensión del estudiante en situaciones significativas, que los lleve a cuestionar sus ideas para modificar sus conocimientos con ayuda de instrumentos psicológicos y culturales disponibles es su actualidad que les posibiliten superar esas exigencias, retos y desafíos Onrubia, J. (1998).

En definitiva, para el desarrollo de este proyecto se tiene en cuenta la teoría sociocultural de Vygotsky, donde el aprendizaje tiene su base en la interacción con otras personas, sus creencias y cultura a través del lenguaje para lograr el desarrollo cognitivo; en un escenario escolar donde el docente es el encargado de estimular el aprendizaje, creando estrategias significativas apoyadas los signos o instrumentos psicológicos y culturales disponibles en el contexto (medios

impresos y digitales), partiendo del nivel de conocimiento previo de los estudiantes, las particularidades de sus entornos familiares, sociales y culturales para lograr el desarrollo cognitivo de los niños.

Evaluación formativa.

En cuanto a la evaluación Moreno, T. (2016), la identifica como un proceso formativo y sistemático centrado en el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje, propone identificar el nivel en que se encuentran los estudiantes, la adaptación de la enseñanza para apoyarlos y permitirles alcanzar las metas de aprendizaje deseadas, las cuales deben ser pactadas entre docentes y estudiantes. Dicho autor considera que la evaluación debe conducir a la realimentación efectiva por parte del docente que brinde “información clara, descriptiva, y basada en criterios” (p.157), de modo que les permita identificar lo que requieren para su mejoramiento y se involucren en procesos de autoevaluación.

Desde el punto de vista anterior, la evaluación se convierte en evidencia valiosa de aprendizaje que puede ser implementada en todo momento. Ésta se integra a procesos de competencias cuando valora de forma integral la adquisición y desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes y valores); también requiere la participación y compromiso del estudiante con su aprendizaje. En la evaluación el contexto es importante porque sólo mediante su actuación en él, el estudiante puede demostrar el grado de dominio que posee de las competencias logradas.

La evaluación formativa de competencias atiende tanto los procesos como los productos que considera complejos para el aprendizaje, no por lo difícil de alcanzar sino por importantes y significativos, e incluye diferentes contenidos de aprendizaje y se utilizan diversas técnicas e instrumentos, que luego sirven como medio de valoración. Este tipo de evaluación permite el uso

de diferentes métodos, pero nos acogemos al método directo de la observación, la cual admite evaluar el desempeño de los estudiantes mediante la participación. Como modalidad de evaluación empleamos la auto-evaluación, coevaluación y heteroevaluación mediante el uso de una variedad de pruebas o evidencias para inferir las competencias de aprendizaje que adquieren los niños.

Con respecto al uso de las tres modalidades de evaluación Moreno, T. (2016), ve en la heteroevaluación una oportunidad para valorar las capacidades de los estudiantes, propiciar estrategias de auto-evaluar donde cada uno tiene la oportunidad de participar en su propio proceso de aprendizaje y junto con la coevaluación o evaluación entre pares fomenta en los estudiantes la consecución de los propios objetivos, en cualquiera de las circunstancias es necesario que todos los actores tengan claro los objetivos de aprendizaje porque son participantes activos y directos.

Para Londoño, Y., Díaz, G., Cogollo, C. (2020), identifican que en la evaluación se requiere dimensionar previamente los siguientes aspectos: a) Selección de los aprendizajes teniendo presente el desempeño que se desea observar. b) Los tipos de conocimientos/ grado de desempeño, que aprendizaje se va a alcanzar desde un conocimiento actitudinal, procedimental o cognitivo. (Pensar, ser y hacer), también se incluye en esta categoría el grado de aprendizaje de acuerdo con la Taxonomía de Bloom y su clasificación de objetivos para el aprendizaje según el nivel de complejidad. c) Las acciones pedagógicas e instrumentos que sirven para planear y estructurar la evaluación. d) Las evidencias de aprendizaje clasificadas en conocimientos, actuaciones y productos. E) Los actores involucrados en la evaluación, es decir, todos los que convergen en el proceso evaluativo haciendo efectiva la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

De acuerdo con el anterior planteamiento expuesto en el numeral b) se incluye en esta categoría el grado de aprendizaje de la taxonomía de Bloom, que clasifica los procesos cognitivos en dos niveles, de lo simple conformado por las categorías de conocimiento, comprensión y aplicación, y lo complejo con las categorías de análisis, síntesis y evaluación.

Mientras que la taxonomía propuesta por Londoño, Y., Díaz, G., Cogollo, C. (2020), está centrada en el procesamiento de la información, Gallardo, K. (2009) propone otra taxonomía a partir de los estudios sobre el pensamiento humano en la que identifica tres dominios del conocimiento: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores y seis niveles de pensamiento: recuperación, comprensión, análisis, utilización del conocimiento (todos incluidos en el sistema cognitivo), sistema metacognitivo y sistema interno.

En nuestra investigación la evaluación la concebimos como un proceso formativo, planificado e intencionado, es una herramienta útil para reconocer y valorar el desarrollo de habilidades e identificar los conocimientos que adquieren los niños mediante el uso de textos impresos y digitales en la interacción con otros estudiantes y con las personas que se encuentran en su contexto más cercano. Al ser la evaluación un proceso permanente permite diagnosticar, promover nuevos aprendizajes, afianzar conocimientos y generar procesos de autoevaluación para que los niños identifiquen sus habilidades y oportunidades de mejora.

CAPÍTULO 4: Metodología

El presente capítulo contiene de forma detallada la metodología empleada en el desarrollo del proyecto de investigación, el contexto, los participantes y las técnicas e instrumentos de recolección utilizados para describir, categorizar y analizar la información que se obtuvo en el proceso.

La investigación Infancia y lectura mediática se desarrolló desde el paradigma cualitativo con un alcance descriptivo; a través del estudio de caso con un grupo de niños en los primeros años de escolaridad, apoyados en la entrevista y observación como instrumentos que posibilitaron establecer una relación interpersonal y una comunicación cara a cara entre el investigador y los sujetos estudiados, aspecto determinante en la investigación cualitativa (Bonilla, E., y Ramírez, P.1997); para lograr la triangulación se procedió a organizar de forma descriptiva la información recolectada, luego se analizó con el fin de dar explicación al proceso y las estrategias que utilizaron los niños para el aprendizaje, desarrollo y apropiación de la competencia lectora a partir de lo encontrado en la aplicación de los instrumentos, la teoría consultada y la experiencia de las investigadoras.

Contexto y participantes

Al inicio de la investigación participaron en el desarrollo de la primera secuencia didáctica un grupo de 36 estudiantes de la Institución Educativa Madre Laura Montoya del municipio de Dabeiba, y otro grupo de 39 estudiantes de la Institución Educativa Ignacio Botero Vallejo del municipio del Retiro, ambas ubicadas en zona urbana.

Inicialmente se programó una reunión con los directivos de cada una de las instituciones para solicitar formalmente la autorización, presentar el proyecto y establecer compromisos

institucionales (ver anexo carta de la Asesora del proyecto) y se les entregó el cronograma de las actividades a desarrollar.

En la institución educativa Ignacio Botero Vallejo como la docente investigadora no pertenece a la institución se realizó una reunión adicional con la docente titular del grupo, la docente investigadora y la coordinadora para concretar el cronograma y las acciones a desarrollar en las secuencias didácticas, de igual manera se les solicitó el apoyo en la reunión con los padres de familia y acudientes de los niños con el fin de dar a conocer el proyecto y solicitar la autorización para la participación de los niños en el proceso de investigación mediante el documento consentimiento informado (ver anexo 1).

En la reunión con los padres de familia se socializó la propuesta de investigación, se les dio a conocer los objetivos, los beneficios y la confidencialidad de la información garantizando que los datos obtenidos serían de uso exclusivo para procesos de investigación de manera confidencial y se les aclaró que la privacidad de la información estaría limitada, puesto que, otros investigadores posteriormente pueden acceder a la información y encontrarán algunos apartados expresados por los niños que pudieran citarse para el informe de investigación pero se tendrá protección de la identidad, por tal razón se mantendrá en el anonimato a los participantes investigados. Soto, P. (2015); esto con el fin de que los padres de familia decidan si permiten o no que sus hijos participen en la investigación a través del consentimiento informado (anexo 1).

Una vez firmado el consentimiento informado por los padres, se realizó la socialización con los niños y se les explicó de forma lúdica el propósito de las secuencias didácticas y en qué consistía el asentimiento informado el cual es requisito si desean participar o no en la investigación (anexo 2). “Los formatos de asentimiento y consentimiento, permiten involucrar a padres y estudiantes en el proceso de investigación, e informarlos acerca de los propósitos de

ésta, y sobre el papel que los niños tienen como participantes en este proceso—Principio de información” (Soto, P. 2015. p. 60). (Figura 2).

Figura 2. *Confirmación asentimiento informado*

Si no decides participar, no escribas tus datos y marca la manito pulgar abajo, “no deseo participar”.

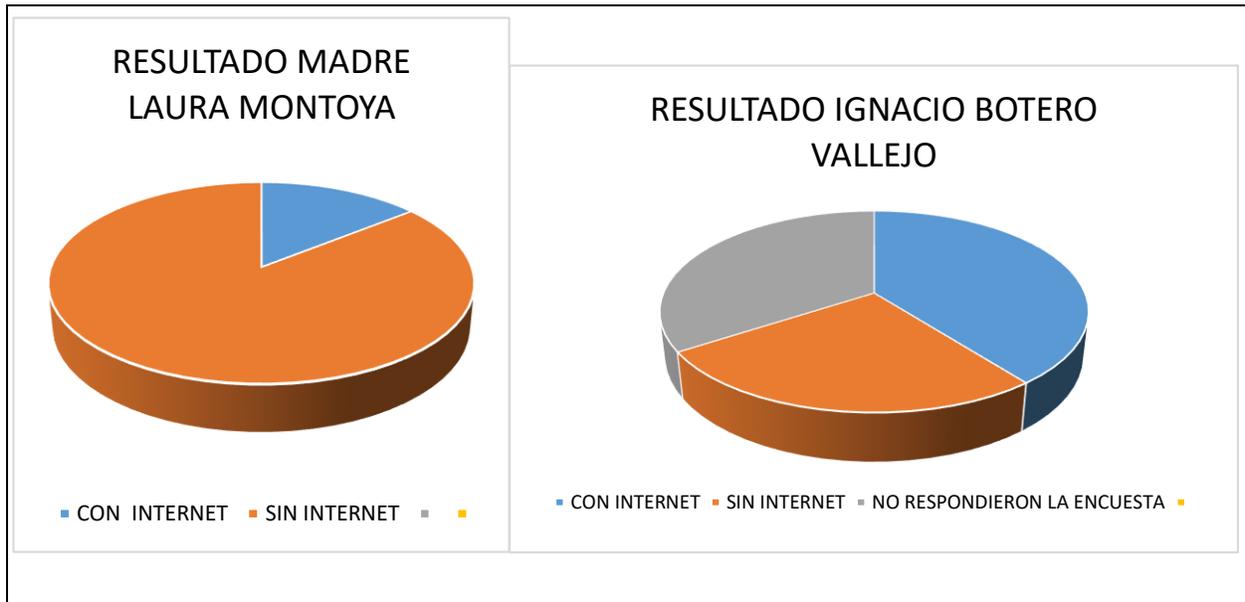
Yo, _____

<p>Deseo participar de las actividades que se desarrollaran en mi salón.</p> 	<p>No deseo participar</p> 
--	--

firma _____

Una vez recogidos los consentimientos y asentimientos se dio inicio al desarrollo de la primera secuencia didáctica de forma presencial en ambas instituciones. Dadas las circunstancias de confinamiento por el COVID 19 la propuesta se modificó para ser desarrollada en medio virtual, situación que obligó a realizar ajustes en la metodología, en los objetivos, en la cantidad de participantes y en las dos secuencias didácticas faltantes para continuar con el trabajo de campo, una vez se aprobaran los cambios por la asesora Doris Adriana Ramírez Salazar.

Para realizar las modificaciones a la dinámica del trabajo de campo, primero se determinó la cantidad de estudiantes que continuaban en el proceso, se envió un formulario de Google a 38 padres de familia del grupo de estudiantes de la institución Ignacio Botero Vallejo; de los cuales 15 dieron respuesta de manera favorable, 10 manifestaron no estar dispuestos por asuntos de conectividad y falta de recursos tecnológicos y 13 no respondieron; en la institución educativa Madre Laura se envió el formulario mediante el Whatsapp a 28 padres de familia donde 4 manifestaron tener los medios para conectarse y 24 no contaban con los recursos para comprometerse en el proceso. Por esta situación fue necesario tomar un solo grupo para continuar con el desarrollo de las secuencias didácticas y reducir el número de casos a analizar quedando la institución educativa Ignacio Botero Vallejo con 23 estudiantes y un grupo muestra de nueve niños. Como lo podemos ver en la figura 3.

Figura 3. Resultados de las encuestas para seguir las sesiones virtuales

Una vez determinado el grupo de trabajo y el número de casos para analizar, se buscó la estrategia más conveniente de comunicación, para lo cual se adoptó la plataforma virtual Meet de google por su fácil acceso y manejo por parte de las docentes y estudiantes como medio para el desarrollo de las clases y las entrevistas las cuales se debían hacer en su segunda etapa de forma virtual como lo plantea la estrategia de la entrevista individual por computador en tiempo real. Luego se procedió a hacer algunas adaptaciones en las dos secuencias didácticas faltantes que permitieran ser desarrolladas de manera virtual, este cambio se hizo tanto en la estructura de las actividades como en las estrategias didácticas y el cronograma de sus actividades.

En cuanto a los objetivos fue necesario realizar algunas modificaciones en tres los objetivos específicos, así como lo presenta la siguiente figura.

Figura 4. *Ajustes en los objetivos*

Objetivos iniciales	Objetivos finales
<p>Diseñar un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora en niños del primer grado de básica primaria.</p> <p>Experimentar con dos grupos del grado primero durante un semestre académico el conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora.</p> <p>Describir la incidencia que tiene este conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales en la competencia lectora de dos grupos de niños de primer grado.</p>	<p>Diseñar un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora de niños en su etapa inicial.</p> <p>Experimentar con un grupo de estudiantes en su etapa de lectura inicial durante un semestre académico el conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora.</p> <p>Analizar la incidencia que tiene este conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyado en medios impresos y digitales en la competencia lectora de un grupo de niños en su etapa de lectura inicial.</p>

Una vez aprobados estos cambios por la asesora del proyecto de investigación, se procedió a solicitar nuevamente los permisos de los directivos docentes y docente encargada del grupo en la institución educativa Ignacio Botero Vallejo con la socialización de los cambios realizados y el

nuevo cronograma de actividades, luego se socializo con los padres de familia y estudiantes que continuaron en el proceso. Para el desarrollo de las secuencias didácticas se contó con la presencia de la docente encargada del grupo y las dos docentes investigadoras donde una actúa como docente en el aula y la otra como observadora.

Enfoque y tipo de estudio.

El paradigma cualitativo como “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” (Sandín, M. 2003, p.123), en conjunto con los instrumentos de recolección de datos, posibilitó describir y analizar el proceso de los participantes en cuanto a la adquisición de la competencia lectora e identificar las percepciones de los niños frente a los procesos de aprendizaje de la lectura, como principales actores en la construcción de su aprendizaje a partir de su experiencias, vivencias e interacción con otros y su contexto sociocultural.

En este sentido, la investigación cualitativa permitió identificar los factores que incidieron en el desarrollo de habilidades para la competencia lectora a partir de la “definición, comprensión y análisis, del conocimiento de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar” (Sandoval, 2002, p. 28) de los niños, sustentados en los datos recolectados en la implementación de las secuencias didácticas para ser analizados a la luz de la literatura sobre el tema, y brindar algunos conclusiones que servirán de apoyo a los maestros en ejercicio.

Según Bonilla, E. (1997), el carácter descriptivo permite detallar situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos observados directamente o a través de medios audiovisuales si el elemento utilizado para capturar la realidad es la observación, esta característica posibilita especificar rasgos y características importantes en los procesos que desarrollan los niños, donde se hace importante no solo las ideas y conocimientos que comparten

sino también sus gestos y actuaciones ante las situaciones para identificar factores que son difíciles de expresar para ellos.

Se utilizó la metodología que sustenta el estudio de caso, y que permite desarrollar un análisis a profundidad acorde con el grupo de trabajo existente a lo largo de un tiempo (Creswell, J. 2017), a una muestra poblacional de 9 niños de la institución educativa Ignacio Botero del municipio de el Retiro departamento de Antioquia para analizarlos durante un periodo académico, a través de la recolección de datos en los diarios de campo y las entrevistas.

En esta fase del proceso, para la selección al azar de los niños, se les solicitó a cada uno que escribiera su nombre en un trozo de papel para ser depositado en una bolsa, posteriormente se procedió a sacar los nombres de los que fueron elegidos para la muestra del estudio de caso de nuestro proyecto de investigación, de acuerdo con Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2003), la “Asignación aleatoria o al azar es una técnica de control muy difundida para asegurar la equivalencia inicial al ser asignados aleatoriamente los casos o sujetos a los grupos del experimento”(p. 138), convirtiéndose en una técnica confiable con variables desconocidas que al no ser sistemática, no afecta los resultados del estudio.

La fase experimental de la investigación, inicialmente se realizó en dos grupos muestra de forma presencial, en la institución educativa Madre Laura Montoya con 8 estudiantes y la institución Ignacio Botero Vallejo con 13 estudiantes; se vio en la obligación de cambiar la metodología de trabajo de presencial a virtual y con esto el grupo muestra por el aislamiento preventivo causado por la pandemia del Covid 19. Luego de concertar con las familias se encontró que muchos no contaban con conexión a internet por lo tanto solo se pudo continuar con 23 estudiantes de la institución Ignacio Botero del municipio del Retiro departamento de Antioquia con una muestra de nueve niños para el estudio de casos.

Instrumentos para la recolección de la información

Teniendo en cuenta las características del paradigma cualitativo y la metodología de estudio de caso, se utilizó para la recolección de la información algunas técnicas como la observación directa, y la entrevista semiestructurada o entrevista individual por computador en tiempo real que propone Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997); para el desarrollo del trabajo de campo se implementaron tres secuencias didácticas de acuerdo a las etapas propuestas por Camps, A. (2003) con el objetivo de fomentar la competencia lectora en niños en etapa inicial de escolaridad mediante la comprensión de textos a nivel literal e inferencial.

La observación directa

La observación permite al investigador conocer directamente el contexto en el cual tiene lugar las actuaciones de los individuos y, por tanto, facilita acceder al conocimiento cultural de los grupos a partir de registrar las acciones de las personas en su ambiente cotidiano (Bonilla, E. y Rodríguez, P., 1997, p. 227); lo que permite recolectar la información necesaria en el diario de campo a partir de las percepciones y vivencias de los estudiantes.

Para Tamayo, M. (2007), “la observación directa es aquella en la cual el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación” (p.122), lo que implica la interacción entre el investigador y el observado en su contexto social y cultural para el “registro sistemático, válido y confiable del comportamiento y conducta manifiesta” (Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, 2003, p.316) que serán recolectados en el diario de campo. En este proceso inicialmente las observadoras participaron como docentes de aula, una vez presentada la situación de confinamiento por el covid 19 una continuó como docente del grupo y la otra pasó a ser observadora directa sin intervenir en las sesiones.

Para la descripción de las observaciones se utilizó el diario de campo como instrumento de recolección de la información, en el cual se entienden dos líneas de sentido, una primera basada en la narración y una segunda regida por la reflexión y la construcción de textos con carácter investigativo (Vásquez, F., 2008), cuya estructura consta de tres categorías (competencia lectora, contexto sociocultural y medios) y once subcategorías.

El diario de campo es un elemento útil como lo refiere Bonilla, E., y Ramírez, P (1997) porque facilitó la toma de nota para hacer seguimiento a las observaciones, argumentar e interpretar la información, en este caso permitió identificar las percepciones de los niños frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de sus experiencias aprendizajes y vivencias; de igual manera permitió identificar los procesos, estrategias didácticas y medios significativos en el desarrollo de la competencia lectora durante la fase de experimentación.

Formato del diario de campo utilizado en la recolección de la información observada en el desarrollo de las secuencias didácticas.

Figura 5. *Formato de observación del diario de campo*

DIARIO DE CAMPO		
Propósito		
Institución educativa		
Fecha y lugar		
Observado		
Observador		
Sesión		
Registro descriptivo de la actividad		
Categorías de observación	Subcategorías	Descripción
Medios	Rol de los medios impresos para el desarrollo de la competencia lectora en los niños.	
	Rol de los medios digitales en el proceso de la competencia lectora.	
Contextos sociocultural	Acciones realizadas en el aula que promueven la competencia lectora que están vinculadas con la vida cotidiana y el contexto de los estudiantes.	
	Relación entre el docente y estudiante en el marco de las actividades que promueven la competencia lectora	
	Interacción entre los estudiantes en el marco de las actividades que promueven la competencia lectora.	
Competencia lectora	Incidencia de las secuencias didácticas en competencia lectora.	
	Incidencia del contexto sociocultural en el desarrollo de competencia lectora	
	Relaciones que establecen los niños con los textos en el proceso de la comprensión literal.	
	Elementos que extraen los niños de los textos para alcanzar la comprensión inferencial.	
	Procesos que realizan los niños para el aprendizaje significativo.	

En la fase de experimentación se implementó el desarrollo de tres secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyados en medio impresos y digitales para el desarrollo de la competencia lectora en niños en los primeros años de escolaridad; distribuidas en cinco sesiones cada una, con una duración promedio de dos horas y se aplicaron tres días a la semana (martes,

miércoles y jueves). La primera secuencia didáctica se aplicó de forma presencial y las dos últimas de forma virtual a través de la plataforma Meet de google; esto debido a la situación generada por el covid 19.

Figura 6. Clase presencial y virtual



La plataforma Meet se convirtió entonces en un medio digital para resignificar los procesos de aprendizaje y dar continuidad a la propuesta de investigación iniciada, en este sentido Buckingham, D. (2006), dimensiona los medios como una oportunidad de replantear aspectos escolares de modo que contribuya a una reconsideración en el campo educativo. En este caso se convirtió en una oportunidad que exigió cambios en la propuesta inicial y se implementó su uso para el desarrollo de las secuencias.

Estas secuencias didácticas se estructuraron en tres fases: preparación, producción y evaluación Camps, A. (2003); en la fase de preparación, se diseñó las actividades y estrategias para aplicar en las sesiones, los materiales impresos y digitales a utilizar, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje de las secuencias didácticas, los saberes previos y los intereses manifestados por los niños; además se tuvieron en cuenta, además se tuvieron en cuenta las teorías e investigaciones que sustentan los procesos de aprendizaje y la competencia lectora.

En la fase de producción los niños participaron de forma grupal e individual en el desarrollo de actividades apoyadas en medios impresos y digitales como fichas de trabajo, textos informativos e instructivos, imágenes impresas, cortometrajes, series infantiles, karaoke, videos instructivos y presentaciones en Power Paint, orientadas a fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de procesos de reflexión, búsqueda y selección de información para establecer relaciones entre las series y sus propias vivencias, situación que les permitió expresar sus conocimientos previos para asimilar e integrar nuevos aprendizajes.

Estas actividades permitieron a los niños estar en constante interacción con sus compañeros para compartir sus ideas, dar respuestas a preguntas literales e inferenciales, corregirse entre ellos, narrar situaciones en un orden secuencial, opinar desde su comprensión e interpretar textos, imágenes y situaciones; también les permitió crear escritos, realizar producciones gráficas y construir producciones que dan cuenta de su conocimiento. En acuerdo con Vygotsky (2008), estas interacciones sociales permiten a los niños desarrollar su pensamiento mientras que participan de actividades sociales mediante el uso del lenguaje.

Los medios impresos y digitales fueron un apoyo a las secuencias didácticas porque les permitió a los niños desarrollar estrategias de asimilación de los contenidos, identificar y clasificar información relevante, leer textos en ambos formatos mediante acciones como subrayar, releer seleccionar, extraer, completar y repetir contenidos para encontrar información implícita y explícita en la adquisición de habilidades de la competencia lectora.

La fase de evaluación por ser de carácter formativa permitió un proceso continuo en los diferentes momentos para diagnosticar las comprensiones de los niños mediante sus participaciones, realizar ajustes, complementar o avanzar en las actividades de las secuencias didácticas según las respuestas y avances de los estudiantes que se reflejaron en sus

intervenciones, expresiones y elaboración de los trabajos escritos propuestos en las sesiones de clase con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencia lectora.

La evaluación formativa también permitió el proceso de autoevaluación donde los niños pudieron identificar sus propios aprendizajes y explicar las estrategias que utilizaban para acceder a la comprensión, cómo usaron la información para identificar las ideas del texto, cómo establecieron relación entre las imágenes con los textos, identificaron en los videos la nueva información que era relevante y explicaron si estaban de acuerdo con las ideas de los compañeros, además expresaban su punto de vista al respecto.

A continuación, en la figura 7 se presenta la matriz donde se simplifican los objetivos, las acciones y los recursos de las secuencias.

Figura 7. *Matriz de las secuencias didácticas*

MATRIZ PRIMERA SECUENCIA			
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIGITALES	RECURSOS IMPRESOS
Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con material concreto • Socializaciones y exposiciones de texto. • Karaoke 	Cortometraje "La vida fácil"	<ul style="list-style-type: none"> • Textos cortos, con imágenes • Textos sólo con imágenes. • Textos sin imágenes.
Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de material audiovisual y textos • Ordenar secuencias de imágenes 	Serie animada "Masha y el oso serie # 6 día de mermelada"	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1 • Ordenar secuencias de imágenes
Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con títeres • Promotor de libros 	Material impreso	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo 2 y 3 • Comprensión lectora literal • Copias de personajes • Libros
Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas inferenciales a interrogantes en forma oral y escrita 	Serie animada "Masha y el oso serie: karaoke día de mermelada"	<ul style="list-style-type: none"> • Anexos 4 y 5
Materiales	Video bees , computadores o tabletas, copias, imágenes impresas, hojas, y colores palos de paleta.		

La entrevista

La entrevista semi estructurada y la entrevista individual por computador en tiempo real por su flexibilidad, permite ampliar y corroborar los resultados derivados del proceso de

investigación, mediante preguntas abiertas para que los niños expresen sus ideas y necesidades de manera libre, utilizando como instrumento de registro, la grabación de audio.

El desarrollo de las entrevistas se llevó a cabo en cinco momentos representados en la figura 8

Figura 8. *Momentos de las entrevistas*



La entrevista como instrumento para la recolección de la información.

Como parte del proceso de investigación fue necesario conocer previamente las características de la entrevista individual semiestructurada y obtener información de los autores que la sustentan como previamente se ha definido.

Elaboración de preguntas. Para el desarrollo de las entrevistas previamente se establecieron tres categorías relacionadas con el concepto lector, motivación lectora y medios de lectura y escritura, cada una con una tres, siete y tres preguntas respectivamente que fueron la base para el desarrollo de las preguntas, sin embargo en el transcurso de la misma surgieron otras preguntas que se le realizaron a los niños, además se utilizaron tres imágenes que sirvieron de apoyo para indagar por la utilidad de los instrumentos tecnológicos.

Transcripción y recolección de datos.

Una vez obtenida las entrevistas se realizó la transcripción de estas y se organizó en un formato de Word de acuerdo con las categorías.

- Análisis comparativo entre la primera y la segunda entrevista

Para el análisis comparativo se utilizó atlas ti, Excel y un documento de Word. También se realizaron algunos cuadros y figuras comparativas.

Conclusiones. Finalmente se establecen los hallazgos y las comparaciones que se obtuvieron como producto del trabajo de campo.

Antes de iniciar con las entrevistas se realizó en la institución educativa Ignacio Botero Vallejo una actividad para establecer un vínculo de relación que facilitara el proceso de investigación entre la docente investigadora y los estudiantes, para que las entrevistas pudieran hacerse más fluida y de este modo aportará información sobre los saberes previos de los niños y niñas, la disposición para el trabajo en equipo y el desarrollo de sus competencias lectoras.

Luego se realizaron dos entrevistas a los niños que conformaban el grupo maestra, la entrevista se aplicó antes de iniciar las secuencias didácticas y al finalizarlas para identificar los avances, procesos y percepciones de los niños en cuanto a la competencia lectora; la primera entrevista fue semiestructurada de forma presencial y la segunda entrevista individual por computador en tiempo real como las propone Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997), como herramienta que permiten ampliar y corroborar los resultados derivados de la investigación mediante trece preguntas abiertas previamente elaboradas que surgieron de las tres categorías de análisis (concepto lector, motivación lectora y medios de lectura); en el transcurso de las entrevistas emergieron algunas preguntas para complementar la información y se utilizó como instrumento de registro la grabación para dar mayor validez.

La entrevista se realizó al iniciar la primera secuencia didáctica, con el objetivo de identificar en las voces de los participantes el proceso, sus conocimientos y experiencias en la apropiación de la lectura y al finalizar para identificar las estrategias que utilizan en el aprendizaje y la incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyada en medios impresos y digitales en el desarrollo de la comprensión lectora; ambas entrevistas permitieron identificar ¿Qué nuevas percepciones tienen del proceso la lectura?, ¿Cómo las acciones pedagógicas en el

aula permitieron transformar el contexto familiar? ¿Cuáles son los procesos que asumieron para el desarrollo?

Figura 9. Formato de preguntas de las entrevistas

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
Instituciones educativas	
Lugar y fecha	
Entrevistado	
Edad	
Objetivo	
PREGUNTAS	
CATEGORIA	
CONCEPTO DE LECTURA	
1. ¿Qué es para ti leer?	
2. ¿Crees que la lectura es una forma de aprender? ¿Por qué?	
3. ¿Para qué crees que sirve la lectura?	
MOTIVACION LECTORA	
4. ¿Qué te gusta leer?	
5. ¿Qué te gusta leer en casa?	
6. ¿En dónde puede leer?	
7. ¿Cómo te están enseñando a leer?	
8. ¿Te gusta la forma en que la profesora te enseña a leer, o crees que aprenderías mejor de otra forma?	
9. ¿Usualmente qué haces en la clase de lectura, cuáles actividades te gustan y cuáles no?	
MEDIOS DE LECTURA Y ESCRITURA	
10. ¿En cuáles de estas imágenes crees que hay objetos donde se puedan leer?	
	
	
11. ¿Qué actividades puedes desarrollar con los instrumentos de la imagen?	
12. ¿En tu institución que otros objetos tecnológicos utilizan para desarrollar las actividades de clase?	
13. Fuera de las preguntas anteriormente compartidas, ¿Quieres contarme algo más?	

Consideraciones éticas

Para el desarrollo de esta investigación el primer principio ético, es la solicitud de consentimiento informado que tuvo lugar en una reunión en la que se socializa con los niños y padres de familia los objetivos, los beneficios y los riesgos que tiene participar en este proceso, se hizo énfasis en el respeto a los derechos de propiedad de los niños que fueron objeto de

estudio sin alterar su integridad, manteniendo siempre la confidencialidad y anonimato como lo sustenta la ética de la responsabilidad que “juzga la acción con base en las consecuencias previstas como probables, considera esencial la relación entre los medios y los fines” (Galeano, M. 2016 p.82).

Los niños y las niñas expresaron libremente su voluntad de participar de acuerdo a sus intereses, y deseos de vincularse a este proceso, participaron en las entrevistas, las cuales se constituyen en una herramienta que permite “investigar cómo siente, piensa, percibe y actúa el niño o la niña; es una estrategia con la cual se busca descubrir aquello que no resulta evidente en lo que él o ella hace o dice, aquello que está por debajo de la apariencia de su conducta y permite al investigador o investigadora explorar a través de acciones o palabras las nociones que construyen.” (Barreto, M. 2011 p.942). La entrevista delimita lo que se quiere conocer en cuanto a actitudes y nociones de los niños, para tal fin se realiza la transcripción de esta en su totalidad posibilitando la imparcialidad y objetividad en el análisis de la información.

Así pues, los niños como sujetos de derecho, como seres que pueden y tienen algo que decir fueron informados y se respetó su privacidad permitiendo que ellos expresaran sus opiniones libremente para darle más validez y veracidad a la información, puesto que “es esencial recoger datos directamente de los niños, ya que son ellos (y es preciso reconocerlo) los que pueden dar mejor información acerca de sí mismos” (Gaitán, L. 2006, p. 24), brindándoles espacios de participación genuina que permiten expresar las necesidades y expectativas identificados por ellos mismos mediante discusiones referentes a las prácticas y perspectivas de la investigación.

CAPÍTULO 5: Análisis

El paradigma cualitativo con carácter descriptivo que sustenta el proyecto de investigación, está orientado a describir los resultados obtenidos durante el proceso de investigación en este apartado, donde se consigna el análisis realizado a las entrevistas y las observaciones descritas en el diario de campo para identificar las incidencias que tiene el diseño y la implementación de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de un grupo de niños en su etapa de lectura inicial.

El análisis de la información se realizó mediante la técnica de triangulación con el uso de varios instrumentos como es la entrevista y la observación registrada en el diario de campo, con el objetivo de comparar los resultados obtenidos con ambos instrumentos para aumentar la calidad y veracidad de la investigación porque “permite evaluar la consistencia de los hallazgos” (Galeano, M., 2014, p.54)

El diario de campo

En el análisis del diario de campo se tomaron las descripciones de las sesiones de clase como un referente fundamental para la clasificación, codificación y categorización de la información (Vásquez, V., 2002); luego se utilizó una de las tácticas sugeridas por Huberman, A. y Miles, M. (2000) el señalamientos de patrones y temas significativos en la herramienta Atlas ti clasificándolos en ocho códigos para facilitar el análisis y la interpretaciones de las situaciones, para luego relacionarlos con los elementos teóricos.

Los códigos utilizados son las subcategorías que se desligan de las tres categorías fundamentales en el desarrollo del proyecto de investigación como son: medios, contexto sociocultural y competencia lectora. Esta clasificación orientada a identificar las expectativas y saberes propios con respecto a los estudiantes, los roles de ambos y los momentos significativos

presentando desde un punto de vista personal, las situaciones del docente, los estudiantes y el contexto, clasificadas para el proceso de investigación Acero, E. (s.f.)

Figura 11. Registro de análisis del diario de campo

Registro de análisis de la actividad		
Categorías de observación	Subcategorías	Análisis
Medios	¿Cómo utilizan los niños y niñas los medios impresos para desarrollar competencia lectora?	
	¿Qué interacciones realizan los niños y las niñas con los medios digitales para desarrollar la competencia lectora?	
	¿Qué medio genera más motivación en los procesos de comprensión e interpretación de ideas?	
Contextos sociocultural	¿Qué situaciones de la vida cotidiana y el contexto del estudiante, integradas al aula promueven la competencia lectora?	
	¿Cuáles situaciones realizadas por el docente propician aprendizajes significativos para los niños y niñas?	
	¿Qué interacciones desarrolladas entre los estudiantes promueven el aprendizaje?	
Competencia lectora	¿Qué papel juegan las secuencias didácticas en la competencia lectora?	
	¿Qué situaciones del contexto sociocultural inciden el desarrollo de la competencia lectora?	
	¿Cómo logran los niños y niñas desarrollar la comprensión literal?	
	¿Qué elementos permiten a los niños alcanzar la comprensión inferencial?	
	¿Cuáles son los procesos que realizan los niños para lograr un aprendizaje significativo?	

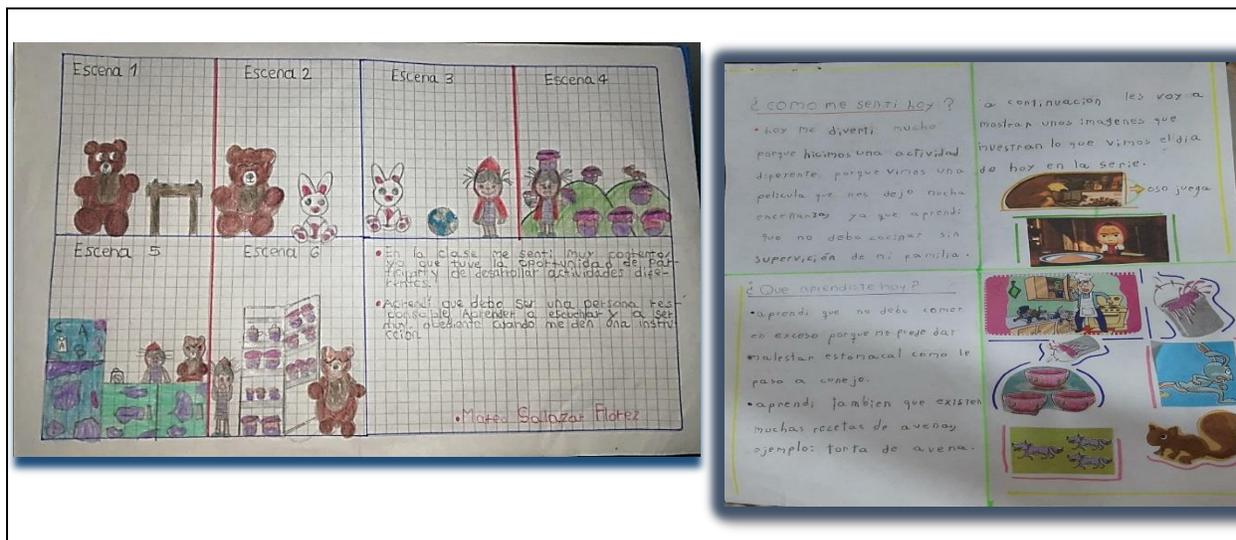
En el análisis de las observaciones registradas en el diario de campo se respondió a cada una de las subcategorías así:

1. ¿Cómo utilizan los niños y niñas los medios impresos para desarrollar competencia lectora?

Los medios impresos emplean principalmente los códigos verbales como sistema simbólico apoyados en representaciones icónicas predominante en la mayoría de los textos educativos (Moreira, M., 2009). Por esto, se retomó en las diferentes fichas de trabajo la combinación de textos e imágenes que fueron de preferencia y apoyo para los niños al momento de escoger un libro, para ampliar e inferir información y en la organización de secuencias; esto permitió a los niños manipular el material y en la mayoría de los casos realizar acciones como releer, subrayar, seleccionar y extraer la información de forma inferencial, a la vez que se convirtió en un medio para expresar sus ideas y aprendizajes mediante textos e imágenes.

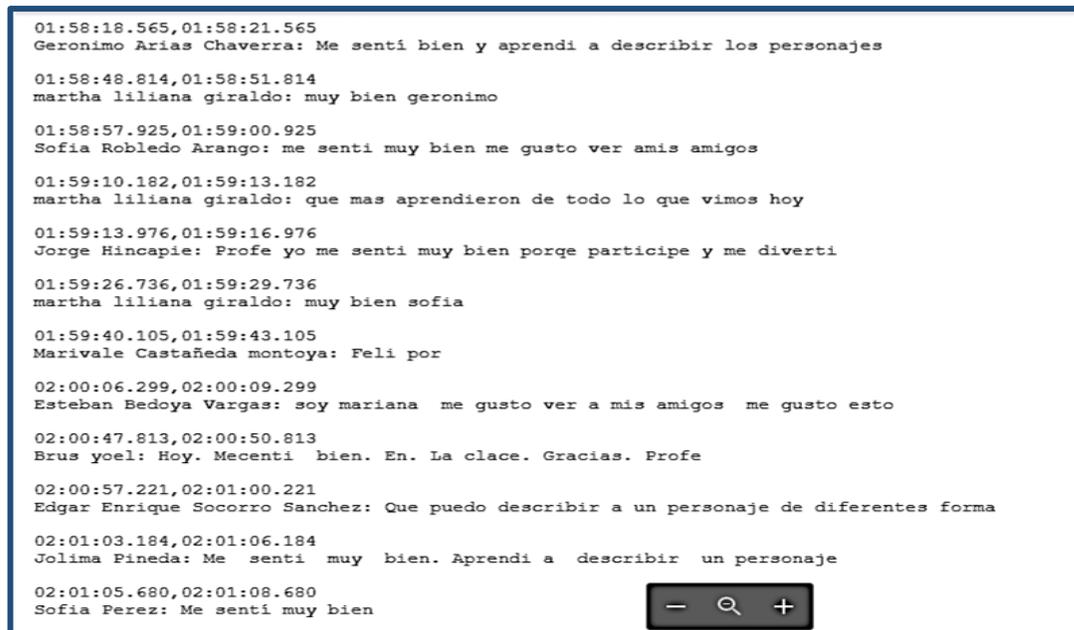
Para esto se realizaron acciones como tomar un valor para representarlo con un dibujo asignándole una personificación, y escribían como se sintieron en la clase y que aprendieron, algunos expresan: “lo que más me gustó de la clase fue haber aprendido sobre la avena y ver a mis compañeros” “me sentí bien y feliz mirando la serie de Masha y aprendí que siempre debemos cocinar con un adulto” “me gusto la clase, pero me gusto participar en clase” estas actividades fueron desarrolladas en hojas de cuadernos. El formato impreso se convirtió en una excelente herramienta a la hora de leer textos instructivos puesto que, los niños lo podían doblar, rayar, seguir con el dedo, releer las instrucciones y así lograr el desarrollo de la competencia lectora.

Figura 12. Trabajo desarrollado por los niños



2. ¿Qué interacciones realizan los niños y las niñas con los medios digitales para desarrollar la competencia lectora?

Se reconocen los medios digitales como herramientas fundamentales para el aprendizaje, por ser elementos que se encuentran inmersos en el mundo de los niños y los jóvenes como lo plantea (Buckingham, D., 2008). Por esto en las primeras sesiones se orientó a los niños en el uso de la plataforma Meet de google para interactuar adecuadamente con esta, activando y desactivando el micrófono para comunicarse con los demás mediante la participación oral, el intercambio de ideas, escritura en el chat y la evaluación de algunas clases donde algunos escriben “profe esta buena la clase” “me gusto la enseñanza me gusto el video me gustó mucho” incluso algunos niños aprendieron a proyectar la pantalla para apoyar a la profesora en la clase y al iniciar algunos decían “profe hoy puedo proyectar en la clase”.

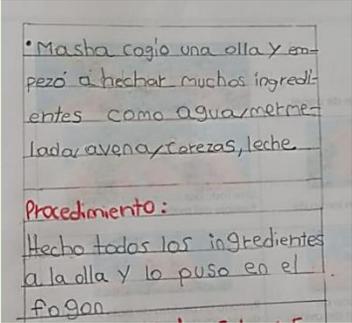
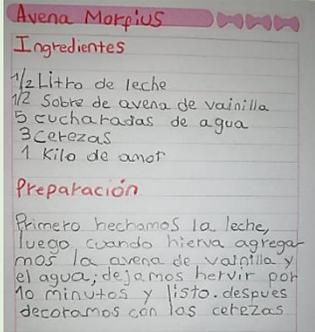
Figura 13. *Escritura en el Chat de Meet expresando lo aprendido*

Los niños interactuaron con y en la plataforma para realizar lectura grupal y por sesiones y luego son retomadas por ellos con sus propias palabras como se evidenció después de ver el video “cocinando en equipo” ellos expresan: “el chef estaba enfermo y el hada madrina llegó y en la cocina cobraron vida” “el chef estaba enfermo y luego el libro de recetas le estaba dando la receta a los que cocinan y al final estuvo feliz porque vieron la comida” “profe cobraron vida los utensilios de cocina”; a las vez que compartieron sus ideas, conocimientos y aportes en las diferentes actividades para construir sus aprendizajes mediante la participación en situaciones donde se apropian de los códigos culturales, lenguajes, dispositivos y tipos textuales que requieren para convertirse en lectores digitales como lo expresa (Kriscautzky, M., 2019).

Los niños interactuaron mediante el Whatsapp para hacer preguntas, recibir orientaciones de algunas actividades y compartir sus trabajos escritos con las docentes, incluso en ocasiones enviaron evidencia de dos momentos de un trabajo y hacían su reporte “profe yo ya le envié la mía” “profe mire la mía, si tengo que repetirla”. Este medio permite una comunicación antes

durante y después de las sesiones de clase. Procesos de escritura que parten de la serie de Masha y el oso para conocer y producir un texto instructivo.

Figura 14. *Procesos escriturales de un texto instructivo*

Primera escritura inspirada en la serie	Escritura siguiendo la estructura del texto instructivo
	

La proyección de los cortometrajes y series permitieron a los niños interactuar con algunas situaciones de nuestro contexto que eran la base de las actividades a desarrollar y que aportaron aprendizajes y enseñanzas; durante la proyección de esto los niños solicitaron repetirlos y en algunos casos se detuvo en algunas partes para hacer una mejor comprensión de las situaciones y extraer la información necesaria para el desarrollo de las actividades.

- ¿Qué medio genera más motivación en los procesos de comprensión e interpretación de ideas?

Se pudo observar que los niños no mostraron preferencia para trabajar por ninguno de los medios utilizados (digitales – impresos), pero sí mostraron preferencia por algunas estrategias sobre todo las que contienen imágenes tanto fijas como en movimiento, las cuales permitieron ampliar la información como lo sostienen Díaz, F. y Hernández, G. (2002), cuando se refirieron a las imágenes visuales como un recurso eficaz para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo

nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea y para ilustrar procedimientos.

Figura 15. Tomada de la serie *Masha y el oso* capítulo 17



Figura 16. Producción inspirada en la imagen



Nota: imagen tomada de la serie de *Masha y el oso* creada por Kuzukov O. (2010). Serie de televisión. <https://www.youtube.com/watch?v=OOgwmFJWou4>

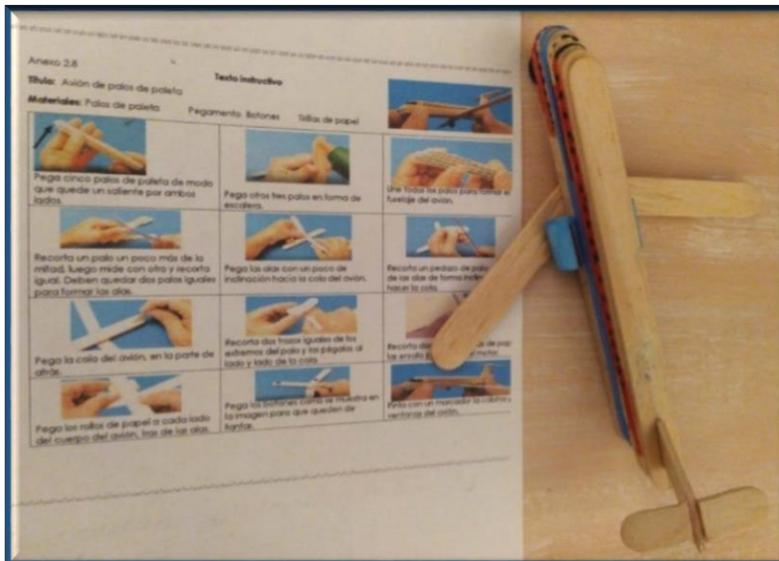
Aunque los medios digitales han aportado nuevos e innovadores escenarios de aprendizajes, se pudo evidenciar en nuestra propuesta que para los niños pequeños estos por sí solos no son una motivación; lo que les da un valor educativo es el contexto y las actividades pedagógicas que se promueven mediante estas herramientas.

4. ¿Qué situaciones de la vida cotidiana y el contexto del estudiante, integradas al aula promueven la competencia lectora?

Algunas situaciones de la vida cotidiana de los niños, como indagar por lo que no comprenden, ver videos, relatar situaciones o experiencias, leer, interpretar imágenes y símbolos

encontrados en su alrededor, manipular herramientas tecnológicas presentes en su hogar, interactuar con los demás son situaciones que les permitió construir sus conocimientos previos, los cuales integrados al aula en el desarrollo de actividades organizadas y planeadas desarrollaron un aprendizaje significativo.

Figura 17. Texto instructivo para armar el avión



Estas actividades previamente planeadas se apoyaron en acciones como: analizar y comprender diferentes tipos de textos, socializar experiencias e ideas, leer y construir textos e imágenes para relacionarlas, interpretarlas y ordenarlas, manejar las plataformas digitales utilizadas para compartir información e interactuar con sus pares y docentes, las cuales pretendían orientar a los niños hacia la comprensión de su medio sociocultural en la construcción de conocimiento mediante el diálogo constante, como lo menciona (Vygotsky, L, 1978). Estas situaciones promueven el desarrollo de la competencia lectora.

5. ¿Cuáles situaciones realizadas por el docente propician aprendizajes significativos para los niños y niñas?

Según Moreno, T. (2006), para mejorar el aprendizaje de los estudiantes el docente debe realizar acciones como:

- “motivar a los estudiantes a que trabajen juntos para lograr el mismo fin: la mejora del aprendizaje de todos.
- Animar a los alumnos a convertirse en aprendices activos, asumiendo así la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Incorporar cambios en el papel del profesor de forma gradual.
- Mantener la atención y la reflexión sobre las formas en que la evaluación puede apoyar el aprendizaje”. (p. 170).

Para que los estudiantes alcancen un alto nivel de aprendizaje es importante que el profesor los ayude brindándoles una realimentación constructiva (Moreno, T., 2016). Otro aspecto que señala dicho autor es que los docentes tengan “ 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación” (p.166).

El apoyo y la orientación de la docente en el uso de diferentes herramientas ayudó a los niños a incorporar nuevas estrategias que antes no empleaban como releer, subrayar y apoyarse de los compañeros para construir su aprendizaje y tener conciencia de la importancia de autocorregirse para mejorar los procesos para lograr el desarrollo de la competencia lectora.

6. ¿Qué interacciones desarrolladas entre los estudiantes promueven el aprendizaje?

Los estudiantes interactuaron con sus compañeros a través de los medios digitales como la plataforma Meet de Google y el grupo de WhatsApp en forma escrita a través de los chat y de forma oral expresando sus ideas, participando en el desarrollo de las actividades, realizando las

lecturas y dialogando sobre estas, también, conversan entre ellos, se corrigen, comparten, discuten y confrontan información, explican situaciones asimiladas por ellos, complementan las ideas de los compañeros y expresan sus aciertos y desaciertos como lo expresa una estudiante en la evaluación de la clase “aprendí a escuchar a todo el mundo y a mí me escucharon también qué tenemos que trabajar en equipo ayudar a los demás y siempre dar la palabra cuando quiera decir algo”

Los niños son conscientes de que sus ideas dan cuenta de sus saberes, y así es como la docente puede retomar, reforzar o continuar con los procesos, de igual manera comprende su de capacidad de participación como sujetos de derecho que aprenden, interactúan, participan, desarrollan sus capacidades en interacción en interacción con otros, una interacción que en muchas ocasiones también es digital como lo expresa (Ferreiro, E., 2000). Acciones que promueven la construcción de un aprendizaje significativo.

Moreno, T. (2016) considera que “Las oportunidades para que los alumnos expresen su comprensión deberán ser diseñadas en cualquier actividad de enseñanza” (p.181), brindando espacios de interacción donde ellos expresan sus ideas libremente, se debe tener en cuenta que aumentar el tiempo de espera los ayuda a que participen más y amplíen sus respuestas otra estrategia es “solicitar a los alumnos una lluvia de ideas, tal vez en pares, de dos a tres minutos antes de que el profesor les pida sus participaciones” (p.188).

7. ¿Qué papel juegan las secuencias didácticas en la competencia lectora?

Las secuencias didácticas desarrolladas tienen una relación entre las temáticas y actividades con los objetivos de las sesiones de clase permitiendo que los niños profundicen en las situaciones propuestas mediante acciones como: la interacción, el intercambio de ideas, recuento, la indagación; apoyados en sus conocimientos previos como principales agentes en la

construcción de su aprendizaje, permitiéndoles comprender los textos impresos y digitales de forma literal e inferencial, la creación de textos en diferentes formatos, identificar la estructura de los textos instructivos, informativo, karaoke y tarjetas, dar cuenta de la información asimilada en forma oral en el desarrollo de las habilidades necesarias para la competencia lectora.

Acciones que concuerdan con Camps, A. (2003), quien ha puesto la noción de secuencia didáctica como una estructura de acciones vinculadas entre sí, de naturaleza intencional, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje; esto implica la organización de acciones que propicien el aprendizaje, teniendo en cuenta las características de la interacción que se da entre estudiante y profesor, los tipos de discursos en el contexto y los materiales de soporte que permiten el desarrollo de las acciones educativas en sí.

Para lograr los objetivos propuesto tales como:

- Comprender textos impresos y digitales de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.
- Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.
- Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales.
- Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.
- Interpretar la información contenida en textos impresos y digitales y explicar de diferentes modos la comprensión que obtiene de ellos.

Las actividades previas realizadas estaban apoyadas en el uso de medios digitales como cortometrajes y series infantiles que dieron paso a una serie de actividades cuidadosamente

La posibilidad que los estudiantes tuvieron de interactuar con los textos, explorarlos, buscar información evidente para comprenderlos mejor, generar diálogos en torno a los contenidos impresos y digitales reconoce la didáctica como una necesidad para promover procesos de aprendizaje. Estos procesos hacen referencia a la nueva realidad educativa para la “construcción de secuencias didácticas desde un enfoque de competencias significativas, un reencuentro entre lo didáctico y esa visión de procesos” (Díaz, A., 2013, p.17). Como una posibilidad de articular las experiencias de los niños y las acciones que asumieron en su proceso formativo para su desarrollo y aprendizaje.

8. ¿Qué situaciones del contexto sociocultural inciden el desarrollo de la competencia lectora?

Figura 21. Siguiendo instrucciones



Figura 22. Interacción de los compañeros



Los niños relacionan sus vivencias y experiencias con las actividades desarrolladas para dar respuestas a algunas de las preguntas sobre las lecturas, videos y ejercicios que ya conocían como el karaoke, busca parejas, los cuentos infantiles, los textos instructivos en diferentes medios, la celebración de fechas especiales, los juegos de golosa y fútbol; incluso hicieron

referencia a algunas de las historias vividas y compartidas por sus familiares que se relacionaron con la situación tratada. Como lo plantea la teoría sociocultural de Vygotsky, L. (1979), los adultos y los compañeros influyen en el aprendizaje individual de los niños, tanto como las creencias y las actitudes culturales que le proporcionan las herramientas de adaptación intelectuales necesarias para su desarrollo.

En esta categoría se destacan varios aspectos entre los cuales se resalta: El juego como una oportunidad de aprendizaje, los estudiantes jugaron para realizar recuentos de la serie observada, encontrar parejas entre imágenes y textos y construir su propio juguete de este modo se dieron nuevas estrategias y oportunidades de aprendizaje, que se convierten en una pedagogía; para Vásquez, V. (2005), esta manera de aprender abierta se fundamenta en una necesidad funcional que invita a los niños a asumir el reto de seguir aprendiendo y a prosperar como seres alfabetizados.

El uso de los textos instructivos que fueron identificados por los estudiantes como parte de información que encuentran en los juegos, las cajas, las fichas, en los juguetes, en el televisor, en internet, en la radio, en la tableta, en las noticias, en historias virtuales, en los periódicos, son textos que emergen de la cultura popular en este sentido Vásquez, V. (2005) afirma que, los textos para un nuevo milenio son los textos culturales que ofrecen otros modos de alfabetización, es una invitación a construir una pedagogía abierta, donde el aprendizaje no está predeterminado, se construye.

Figura 23. Tarjeta para un cumpleaños

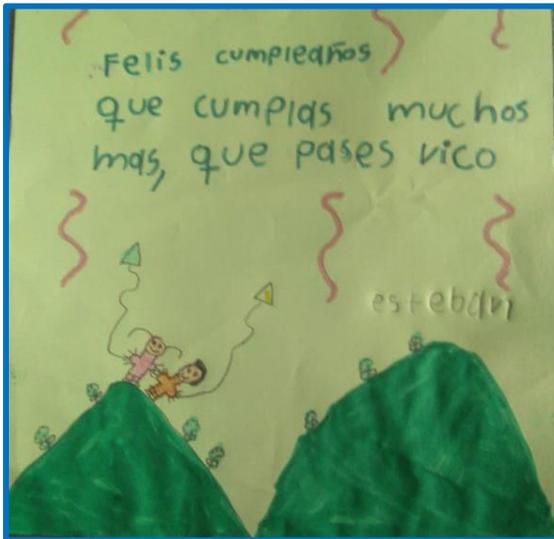
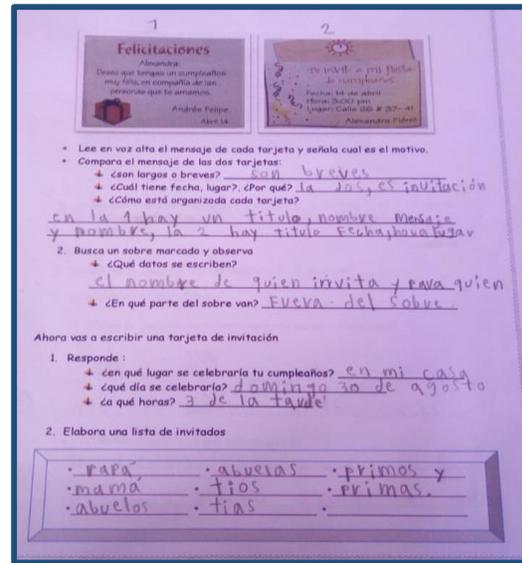


Figura 24. Análisis de tarjetas



Las celebraciones forman parte importante en la vida de los niños, cada vez el medio los motiva a realizar diferentes celebraciones como cumpleaños, días especiales de la madre, del padre, navidad, y otras. La secuencia desarrollada en torno a la celebración en la que se involucraron procesos de lectura y búsqueda de información en los formatos de tarjetas y su elaboración para felicitar a una compañera en el día de su cumpleaños se convirtió en una actividad para la expresión de sentimientos, buenos deseos e interacción virtual. Es tomar los elementos que circulan en contexto sociocultural para propiciar entornos educativos con oportunidades de vivir la experiencia, la participación, la creación de cultura y conocimiento mediante la relación con sus pares, maestros y entorno.

9. ¿Cómo logran los niños y niñas desarrollar la comprensión literal?

Para desarrollar la comprensión literal, los niños realizaron acciones como releer los textos y repetir las reproducciones audiovisuales, observar, buscar y extraer información volviendo sobre el contenido las veces que sea necesario, subrayar, escribir y corregir textos, organizar secuencias de imágenes y párrafos, se apoyaron en las imágenes, indagaron de forma espontánea

sobre ideas, términos y contenido desconocido para desarrollar las actividades y dar respuesta de forma oral o escrita.

Figura 25. *Comprensión literal una pareja*

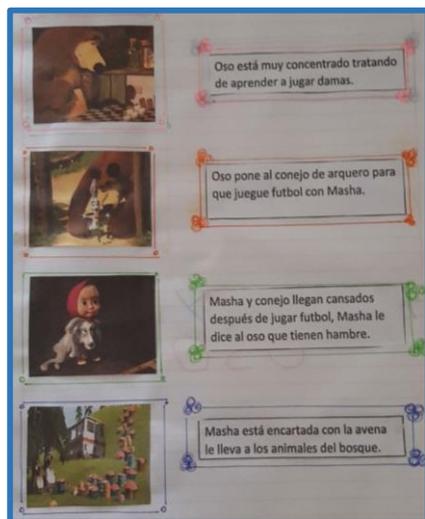
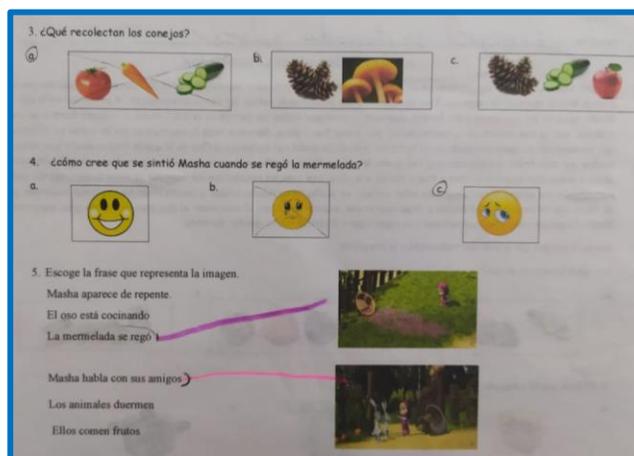


Figura 26. *Comprensión literal selección múltiple*



Otra acción recurrente fue contar la idea global de acuerdo a lo que recordaban después de ver la serie “el cumpleaños es una sola vez al año”, donde ellos narraron “que era el cumpleaños de oso y Masha no sabía y salió volada por que vio al conejo con regalo y Masha se asustó” “el conejo llegó a la casa de oso y luego Masha así que Masha se liso y chocó con él y le rompió el regalo que le iba a dar a oso que era miel”. Acciones que permiten una comprensión literal de los contenidos en los diferentes formatos como lo plantea el MEN (2006), cuando se refiere al nivel literal como la habilidad para recuperación explícita del texto en cuanto a literalidad transcrita o en el modo de parafraseado en el cual se propone la identificación de detalles, espacios, secuencias, significados, identificar sinónimos, entre otros (p.75).

Los niños construyeron producciones en forma escrita del material y las series observadas, en algunos casos organizaron en orden cronológico y según un horario las acciones realizadas por “Pedro” durante el día, también elaboraron la escritura de los hechos observados en el cortometraje “el regalo”, se apoyaron en esquemas para plasmar la organización de un

campeonato de fútbol y elaboraron instrucciones de recetas que ellos hicieron en casa; .(fotos) en el desarrollo de estas actividades entran en juego el uso de la memoria, la atención y el lenguaje para realizar una escritura adecuada en las actividades propuestas (Baddeley, A. 1999).

Los estudiantes lograron demostrar avances en los procesos que realizaban para comprender los textos en forma literal, porque en la primera sesión tomaron los libros y la mayoría de los niños no lograron asimilar, ni entender los textos por qué no realizaban pausa ni volvían a leer, lo que no les permitió dar cuenta de lo leído, pero en la última pudieron explicar de forma más fluida lo comprendido, extraer información y algunos hasta reconocieron su estructura, es decir, realizaron procesos que pertinentes para comprender los textos en forma literal.

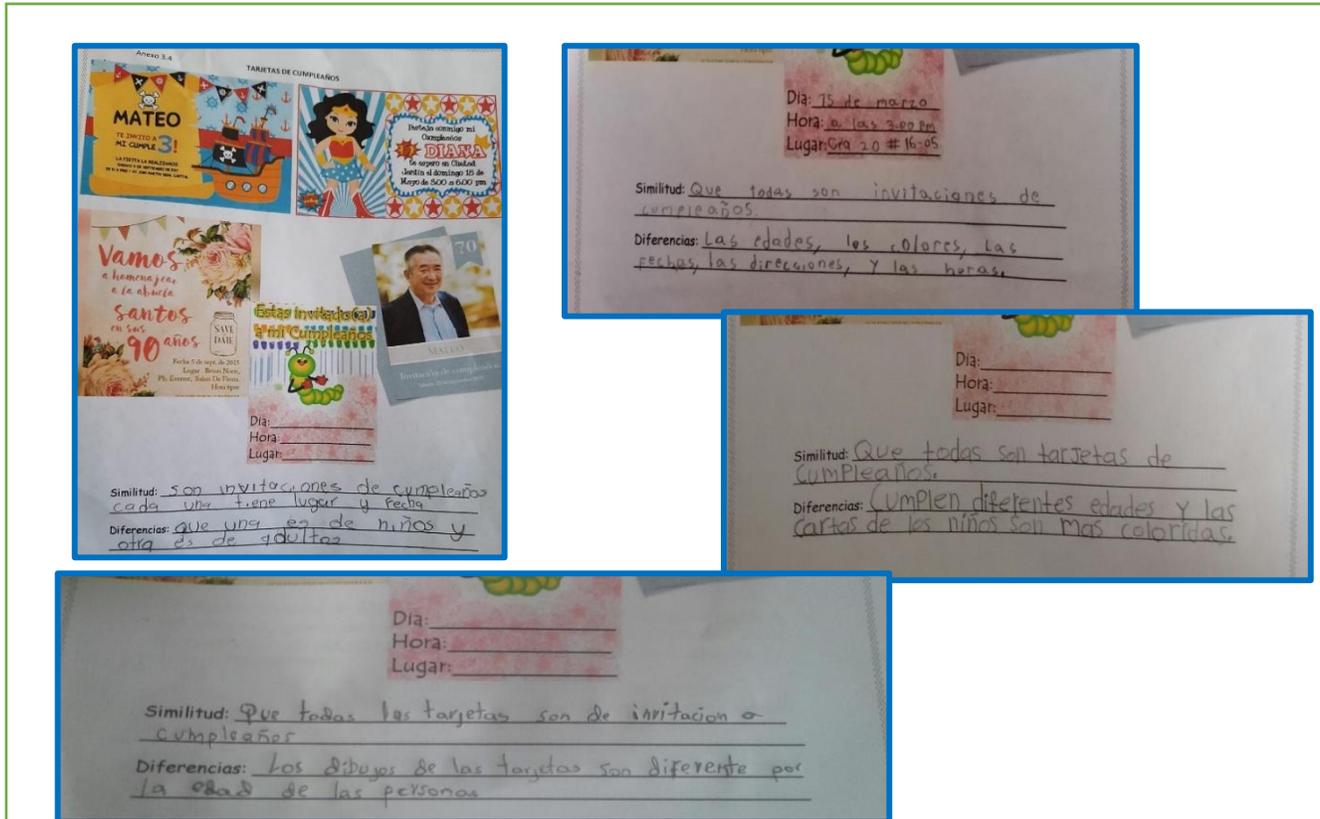
10. ¿Qué elementos permiten a los niños alcanzar la comprensión inferencial?

Para alcanzar la comprensión inferencial en las diferentes actividades los niños se apoyaron en recursos como la Figura y el sonidos: las Figura fueron fijas y en movimiento, como productora de pensamiento permitió a los niños comprender algunas situaciones que no son claras o visibles en el texto, al integrar una mayor cantidad de información y detalles, se logra motivar a los niños manteniéndolos atentos para retener más información como lo menciona (Díaz, F. y Hernández, G., 2002); y el sonido, como un buen canal de información que posibilitó mejorar la atención, seguir instrucciones, desarrollar sus habilidades lectoras brindando información que refuerza el texto y apoya las imágenes, utiliza la modalidad de codificación como la música, la palabra oral y los sonidos reales (Moreira, M. 2010).

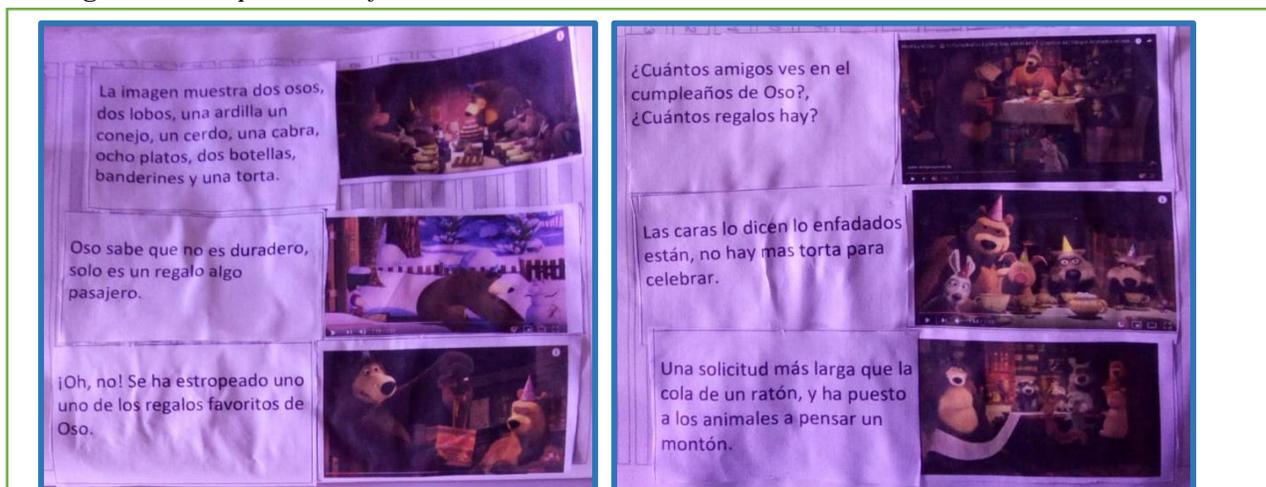
Estos recursos proporcionaron información implícita de los contenidos que es captada por los niños para relacionarla con sus saberes y conocimientos previos permitiéndoles construir sus inferencias y así “logran establecer relaciones y asociaciones entre los significados” y la “construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización,

inclusión, exclusión, agrupación” como lo refiere el (MEN, 2006, p. 75). En la búsqueda de información explícita. Ante una misma situación encontraron diferentes razones que enriquecieron sus comprensiones.

Figura 27. Ejemplo similitud y diferencias en las tarjetas.



En la interacción con diferentes tipos de textos, los niños lograron identificar algunas diferencias en sus estructuras mediante las imágenes, contenidos y títulos que le brindaron información que apoyada en sus conocimientos sobre algunos elementos literarios les permitió inferir sobre el tipo de texto que tenía en sus manos como lo expresó un niño que dijo “este no me gusta porque no es un cuento”.

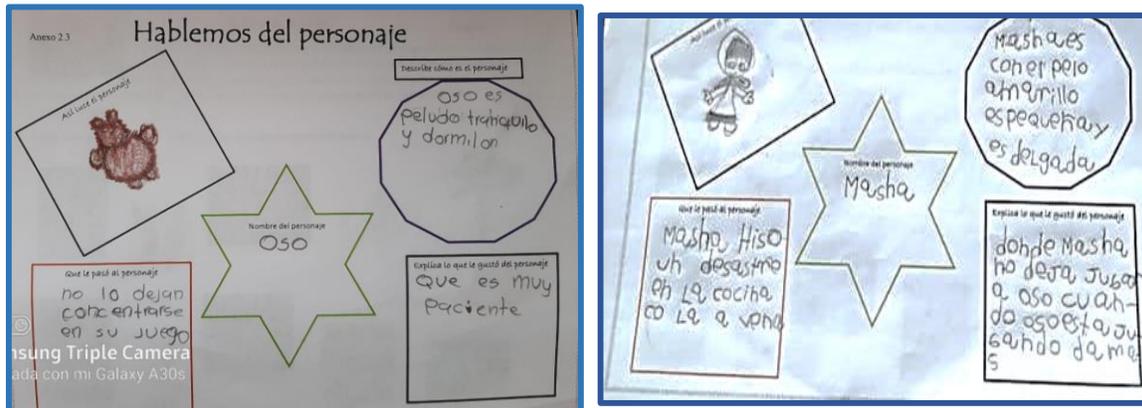
Figura 28. *Comprensión inferencial*

Cuando los estudiantes hicieron lectura pausada iban segmentando en sus mentes la información y al contestar preguntas relacionadas con lo que pensaban que seguía tuvieron la oportunidad de realizar inferencias, toma la idea global que asimilaron y las imágenes que sirvieron de apoyo para completar información implícita contenida en los textos, porque cuando “falta información, inicia procesos para completarla, que se conocen como “inferencias”. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente” (SERCE, 2009, p. 17). En este sentido se podría pensar que la comprensión literal se apoya en inferencias que realizan los estudiantes para alcanzar la comprensión global del texto.

Cada estudiante partió de sus conocimientos previos para incorporar en su memoria la información requerida y así dar cuenta de la comprensión global del texto, esta información se reacomoda en la memoria según la importancia que le brinden, los intereses que tienen y aportes del contexto en que se relacionan, por esta razón al hacer inferencias en forma oral y escrita ellos brindaron diferentes ideas; a este proceso se le conoce como “macroestructura” (SERCE, 2009). Se pudo evidenciar cuando los estudiantes jugaron con el dado para narrar las imágenes, ellos

contaron de manera diferente lo observado en una misma Figura y cuando describieron los personajes.

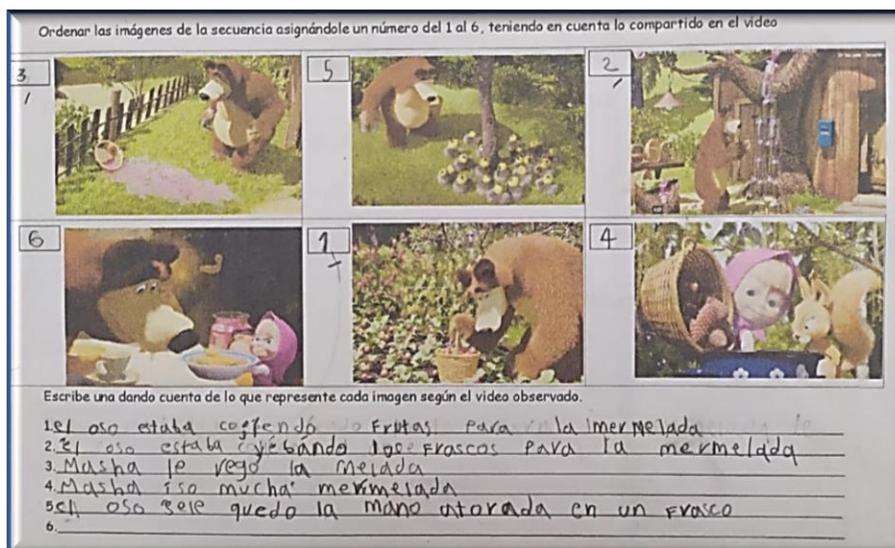
Figura 29. Acerca de los personajes



11. ¿Cuáles son los procesos que realizan los niños para lograr un aprendizaje significativo?

Para lograr un aprendizaje significativo, los niños realizaron algunos procesos cognitivos como analizar y ordenar la información recibida (memoria), concentrarse en los estímulos que son de su interés (atención), razonar y tomar decisiones para resolver problemas de la vida cotidiana creando conceptos en la mente y organizando las ideas (pensamiento), comprender los sonidos y las palabras para lograr una comunicación (lenguaje) como lo sugiere (Baddeley, A. 1999); acciones que les permite almacenar y procesar la información externa y así poder comprender, interactuar y percibir el entorno a través de los sentidos mediante la motivación, la imaginación, la creatividad y la observación.

Figura 30. Ordenar la secuencia de imágenes



Los niños realizaron procesos de comprensión de texto en diferentes formatos donde la acción principal era “leer para saber más sobre un tema, leer para saber cómo realizar algunas acciones (cocinar, armar una máquina), leer para saber algo del otro (un mensaje, un correo, un posteo en redes sociales, un recado), leer para imaginar... En suma, leer con sentido” (Kriscautzky, M., 2019, p.31). Cuando los niños pequeños escuchan leer en estas situaciones descubren las diferentes funciones de la lectura y la escritura.

Otras acciones que asumieron los niños para lograr un aprendizaje significativo fueron: hacer preguntas, seguir instrucciones transmitidas de forma oral y escrita, asimilar situaciones, relacionar imágenes y textos, buscar y extraer información para su análisis, subrayar, releer, recontar, indagar, representar y ordenar imágenes, palabras o frases, elaborar e identificar diferentes tipos de textos; como acciones que permiten fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora.

Figura 31. *Texto informativo*

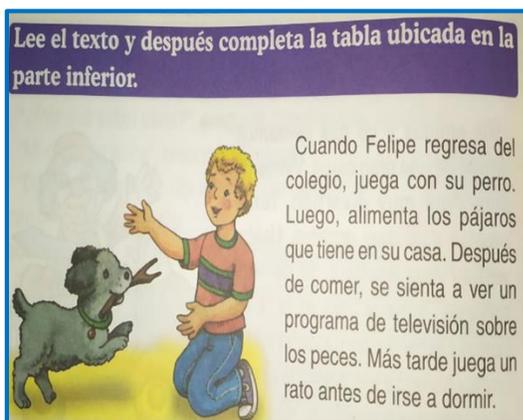


Figura 32. *Información extraída del texto*

Plenso que...	¿Por qué lo plenso?
A Felipe le gustan los animales.	1. JUEGA CON SU PERRO.
	2. LE GUSTA ALIMENTAR A LOS PAJAROS
	3. LE GUSTA VER EL PROGRAMA DE PECES.

Procesos como explicar lo comprendido, reconocer el error es parte de identificar el propio aprendizaje en el proceso de lectura, en este acto los niños pudieron desarrollar por su propia cuenta estrategias de comprensión por ejemplo cuando el estudiante identifica las palabras claves en la relación del texto con la imagen, cuando dieron cuenta de lo observado en el video y cuando los niños identificaron sus errores como expresó un estudiante “yo me equivoque en lo de Felipe, entendí que él se sentaba en los peces a ver un programa y era que él se sentaba en la cama a ver un programa sobre peces, entonces borre eso y lo solucione” que les permitió identificar sus avances y dificultades para fortalecer procesos de aprendizaje.

Por otro lado, la tecnología expone diariamente a los niños a realizar procesos de interacción social de diversos tipos y en diferentes espacios que exigen de ellos acciones de lectura y escritura mediadas por las TIC, haciendo de la tecnología una herramienta y medio comunicativo con la cultura actual como lo permitió el uso del celular y el computador mediante la plataforma virtual Meet utilizada para el desarrollo de las clases y haciendo uso de sus conocimientos participaron de forma oral y escrita, en este sentido Kriscautzky, M. (2019) señala que “Usar la tecnología como parte de las herramientas disponibles permite a los niños aprender códigos culturales de los que, de otra forma, quedarían excluidos”. (p. 31.)

Entrevistas

Las entrevistas realizadas a los niños tenían como propósitos conocer las percepciones, motivaciones y los medios que ellos establecieron con relación a la lectura y los recursos más utilizados a la hora de leer; para tales propósitos se realizó una serie de preguntas previamente establecidas y otras que emergieron en el diálogo durante la entrevista para dar fluidez y obtener la información requerida. Luego se organizó la información con un concepto general sobre la lectura y la relación con las categorías y subcategorías en las que finalmente se sintetizó el análisis.

Figura 33. *Formato análisis e interpretación de las entrevistas*

Análisis e interpretación de la entrevista	
Concepto de lectura	
Motivación a la lectura	
Medios de lectura y escritura	

A continuación, a la izquierda se encuentra el esquema que orientó el análisis y a la derecha las imágenes de los instrumentos que se utilizaron para que los niños pudieran identificar el uso de los instrumentos y la relación con la lectura.

Figura 34. *Categoría del análisis e instrumentos de las entrevistas*



Concepto lector

Al indagar a los niños ¿Qué es para ti leer? En la primera entrevista seis de nueve estudiantes coincidieron en relacionar la lectura con una forma de aprender, una no respondió y los dos restantes encontraron relación con el estudio, los cuentos y los libros. “Es que leer es muy importante y leer es para aprender a estudiar y leer es para que lo niños aprendan a leer”, “Pues estudiar. Ehh, cualquier cosa de estudio”, “Para mí es aprender muchas cosas”, “Para mí, leer, a mí me gusta leer una cosa, es como saber cosas, cuentos nuevos, también para mí es saber más cosas infantiles. Como pulgarcito que era un niño del tamaño de pulgar” “es algo muy divertido, aprendemos mucho”, “es muy bueno leer porque es un aprendizaje muy bueno”, “Leer los libros, leer todos los libros de la escuela y leer las evaluaciones para no perderlas, y leer mucho en el colegio o en la casa”, “a mí me gusta leer mucho, la lectura y también puedes aprender a leer mucho”.

En la segunda entrevista cuatro respondieron relacionándola con el aprendizaje, pero la asociaron con algo más como la comprensión, el conocimiento de algo nuevo, el aprendizaje de las letras, dos reconocieron la lectura como un acto para comunicar lo escrito, dos la identificaron con la misma función de leer y otro la relacionó con la escritura. Se identificaron pocos cambios conceptuales sobre la lectura entre la primera y la segunda entrevista, en esta última se integraron conceptos como comprensión, relación con la escritura y la lectura así lo indicaron algunos estudiantes “hay algo escrito y yo lo puedo ver y decir lo que hay escrito ahí”, “es como saber escribir”, o como manifestó otro estudiante “Seguir las palabras...si las reconozco formó una palabra y las leo”.

Hay un intento por relacionar la lectura con procesos de decodificación que van vinculada a la etapa más cercana de aprendizaje, de acuerdo con las principales experiencias que los niños tienen sobre el acto lector y con el nexo a las tareas y procesos escolares que realizan como lo expresó la siguiente respuesta dada por una estudiante “Para saber las letras, eeh, las mayúsculas y las minúsculas y poder escribir para poder escribir y entender historias o comics o lo que sea que estés leyendo”. Pero también la consideraron como necesaria para obtener avances como lo manifestó un estudiante cuando se le preguntó sobre la forma que le gustaría aprender “Pues algo un poquito más difícil, para aprender mejor”. En este caso los niños no están lejos de comprender la lectura como algo complejo como lo indica Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Al expresar que la lectura es:

“un proceso complejo que comienza con la función visual: inicialmente, hay un reconocimiento visual de los símbolos y la asociación de los mismos con las palabras, para pasar a la relación de estas con las ideas. En esta configuración se pone en funcionamiento una serie de procesos cognitivos-lingüísticos que tienen un papel determinado. El lector requiere recobrar de

su memoria la información semántica y sintáctica para obtener la información del lenguaje escrito” (p.27).

Relación con el aprendizaje

Los niños consideraron importante los libros como medio para aprender a leer. Cuando se les preguntó: ¿Creen que la lectura es una forma de aprender? ¿Por qué? y ¿para qué crees que sirve la lectura? Ocho de los estudiantes en la primera entrevista responden afirmativamente y unida a esta afirmación explican sus razones, que se pueden agrupar así: dos estudiantes la relacionaron con imaginar, dos con entender y /o comprender, ocho con aprender, dos con leer para realizar lectura, uno para decir o expresarse, uno para evaluar y uno para coartar. Algunas de las respuestas que dieron lugar a esta clasificación fueron las siguientes: “porque la lectura les hace mucha ayuda a los niños y los niños son muy inteligentes”, “algo divertido”, “Pues de entender”, “Para aprender, para imaginar algunas veces”, “para aprender y para saber lo que hay en la lectura”, “para aprender a leer más”, “entiendo más las cosas”, “Puedo aprender hablar y también pues, si nos ponen a leer puedo leer”, “para aprender y si hay evaluaciones uno lee”, “También puede callar a uno leyendo, puede leer pasito, a veces se porta mal un poquito, pero también puede aprender a comportarse bien y también a leer y escuchar y aprender”. También se concibe que aprender tiene como prerrequisito no saber “sirve para aprender mucho sobre cosas que uno no sabe”. En este sentido los niños identifican que la lectura es requisito básico para el aprendizaje. “Desde el punto de vista cognitivo, una buena competencia comprensiva permite al alumno desarrollar sus capacidades y funciones de procesamiento de la información.” (Valles, A., 2005, p.50).

En la segunda entrevista se dieron respuestas muy similares a las anteriores, pero además aportaron otras relaciones, como en el caso de un estudiante que identificó la Figura y el dibujo

como parte del aprendizaje de la lectura “Porque le enseña muchas cosas a uno, a escribir, con los dibujitos a dibujar”, otro estudiante relaciona el aprendizaje con la rapidez cuando dijo “porque podemos ser más ágiles en la lectura”. Leer implica para unos reconocer las letras y palabras, mientras que para otros como ya lo hemos visto en las respuestas anteriores, leer es la oportunidad de aprender e identifican la lectura como un proceso que está determinado por saberes previos, “Uno puede aprender a leer para aprender lo que dice”, y es básico que los niños primero puedan tener una adquisición y dominio de las habilidades que les permita reconocer y decodificar las palabras para luego entrar a usarlas de manera estratégica en la búsqueda y construcción de los significados. (Hoyos, A. y Gallego, T. 2017).

El niño que no comprende lo que lee, no sentirá gusto por la lectura, en cambio, el niño al que le fascine leer porque comprende lo que dice, leerá mucho libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos (Aller, C., 1998), la lectura es una habilidad vital para el desarrollo de todas las áreas y materia en la etapa educativa como lo expresan los niños quienes consideran que la lectura es “para aprender y para saber lo que hay en la lectura”, “para aprender a leer más”, “la lectura les hace mucha ayuda a los niños y los niños son muy inteligentes”, “entiendo más las cosas”, “porque es muy importante para ser alguien en la vida”, “Uno puede aprender a leer para aprender lo que dice”, “entiendo más las cosas”, “Para saber cómo se hacen las cosas y para saber cómo terminan, porque lleva a un mundo de imaginación”, “Para mí es algo muy divertido, aprendemos mucho”.

Utilidad de la lectura

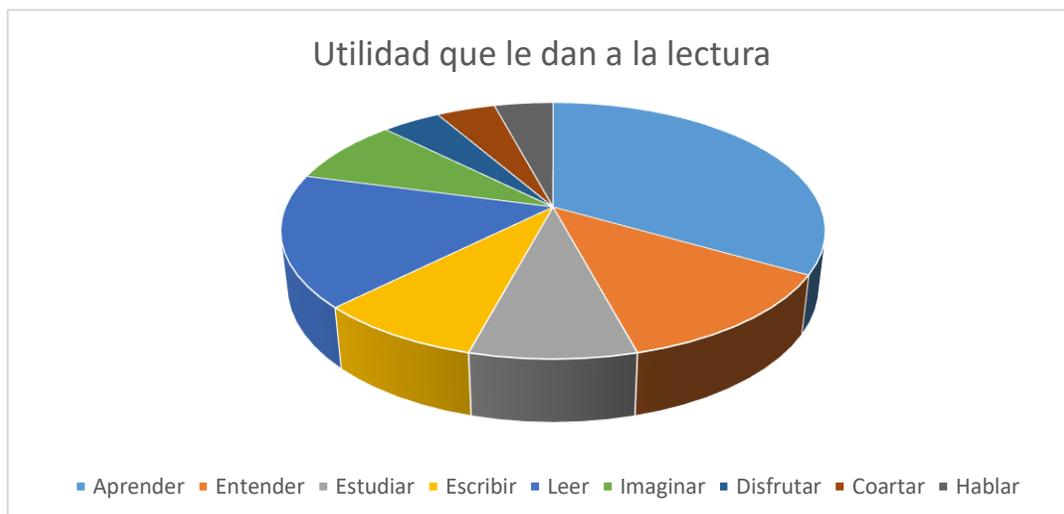
La utilidad estaba relacionada con el uso que los niños consideraron que le podían dar a la lectura, en la primera entrevista estaba relacionada con la lectura como tal, pero también la relacionaron con el aprendizaje, con la posibilidad de aprender, imaginar, hablar y de coartar,

como lo expresaron los siguientes estudiantes “leer es para aprender a estudiar y leer es para que los niños aprendan”, “Para leer”, “Para aprender, para imaginar algunas veces”, “Para aprender mucho, sobre cosas que uno no sabe”. “Puedo aprender hablar y también, pues si nos ponen a leer puedo leer”, “Para aprender y para saber lo que hay en la lectura”, “También puede callar a uno leyendo, puede leer pasito...”

En la segunda entrevista la utilidad la relacionaron con aprender, saber sobre el contenido de la lectura, imaginar, entender, escribir, estudiar y disfrutar como lo expresaron algunos niños. “Para prender”, “Para aprender y para saber lo que hay en la lectura”, “te lleva un mundo de imaginación”, “Para leer más bien, entenderlo, comprenderlo y ya”, “saber las letras, eeh, las mayúsculas y las minúsculas y poder escribir para poder escribir y entender historias o comics o lo que sea que estés leyendo”, “Para saber cómo se hacen las cosas y para saber cómo terminan”, “Para que uno aprenda a estudiar mejor”, “Para leer y disfrutar”.

De acuerdo con la revisión total de las entrevistas se clasificaron por la cantidad de niños que coincidieron en su respuesta en ambas entrevistas. En la siguiente figura se sintetiza su utilidad y frecuencia más representativa. Las entrevistas se clasificaron según la utilidad que los niños dan a la lectura en ambas entrevistas. Como se evidencia en la figura, aprender, leer y entender son las respuestas que más se repitieron.

Figura 35. *Uso que le dan a la lectura*



Motivación lectura

Gusto por la lectura. En la primera entrevista se identificó que los textos más preferidos por los nueve niños correspondieron a los textos narrativos, en particular a los cuentos y más específicamente se inclinaron por los cuentos tradicionales como Aladino, Caperucita Roja, Pulgarcito, Rapunzel y otros, así lo refirió uno de los niños entrevistados “Eh recordado uno de Aladino, aunque no recuerdo todas las partes, pero, antes yo recordaba unos pero pulgarcito fue uno nuevo que empecé a leer hasta que lo terminé ``.

En la segunda entrevista se destaca que tres estudiantes incluyeron además del cuento, historias, fábulas cómic, chistes, poemas y poesías; un estudiante en particular realizó la siguiente narración: “hay muchas formas de las águilas y tienen muchas presas por ejemplo las ratas, los gatos, el sapo, la serpiente y las alas de las águilas son grandes, por ahí de dos metros y el pico muy puntiagudo muy afilado”. “bueno también leo como que esos libros que tienen actividades como completar”

El gusto por la lectura está determinado por lo que el medio les ofrece de manera recurrente o el material a que tienen acceso, sus gustos variaron después de tener la oportunidad de interactuar con otros formatos textuales.

Personas con quienes leen y aprenden

En la primera entrevista los actos de lectura en el aula los relacionaron principalmente con los compañeros, “Con mis amiguitos leo un libro que se llama Winnie Pooh, se llama un tesoro dorado. Me gusta porque se trata de unos animales que siempre buscan un tesoro. Leo una parte y si vamos a hacer una tarea al otro día leo otra parte”, en la segunda entrevista, a pesar de realizarse diariamente de forma virtual actividades que implican actos de lectura con sus compañeros no establecieron la relación directa, aunque sí lo reconocieron de forma indirecta

como se expresa en la siguiente cita “cuando usted nos compartió pantalla que hay ahí unas lecturas y usted le daba la palabra a un niño y ahí seguíamos la lectura”.

Se entiende que “La lectura configura la vida o la experiencia en el mundo a partir de los procesos culturales en los que nace y crece el sujeto, bajo los cuales se apropia a lo largo de su existencia por la vía de la socialización; inicialmente en la familia” (Hoyos, A. y Gallego, T., 2017, p.29). La familia y la escuela son referentes determinantes en los procesos de aprendizaje de la lectura, los niños entrevistados en su totalidad describieron a sus familias como el apoyo para su desarrollo lector, cuando se les preguntó ¿con quién lee? un estudiante lo expresó así: “Con mi hermana, mi papá y mi mamá. Leo Rapunzel y pulgarcito, la gata blanca y ya”. Si en el núcleo familiar la lectura se realiza con un sentido comunicativo auténtico los niños lograrán entender que se lee con un propósito, Kriscautzky, M. (2019) dice que si los niños “han sido parte de actos de lectura y escritura en el entorno familiar, actos donde leer tiene sentido porque los adultos leen para informarse, para saber cosas, para disfrutar o comunicarse y les leen a los niños con los mismos propósitos. Estos niños logran comprender, desde muy pequeños, que leer no es descifrar sino comprender” (p.28). En la segunda entrevista no se les preguntó a los estudiantes con quien leer en el aula debido a la situación de confinamiento.

Cuando se les preguntó cómo les estaban enseñando a leer, en la primera entrevista los niños se refirieron a las vocales y el abecedario, los libros en especial la cartilla de nacho como lo dijeron varios niños: “con una regla todo alto con la a, la b, la c”, “es que me enseñaron en la guardería por qué me prestaron libros, me enseñaron las vocales y luego el abecedario y por eso aprendí” “pues con la cartilla de nacho” “comprando libros y me los daban para que yo aprenda a leer”.

En la segunda entrevista a la forma como les estaban enseñando a leer ellos respondieron: “con el lego, también leyendo”, “me enseñan a leer aprendiendo el significado de las palabras”, “Por ejemplo, cuando usted nos compartió pantalla que hay ahí unas lecturas y usted le daba la palabra a un niño y ahí seguíamos la lectura”, “cojo un libro y empiezo a leer, por ejemplo, si quiero leer un mismo libro y no lo encuentro puedo si antes lo escribí en una hoja buscar esa hoja y leer el mismo cuento”, “Con dibujos, con lecturas y observando todas las cosas que tengan letras normales, si tienen cosas en ingles no las puedo leer porque después no puedo entender nada. Yo leo las letras que son normales”, “Con libros, leo y respondo preguntas”, “me enseñan a leer aprendiendo el significado de las palabras”.

En ninguna de las entrevistas identificaron los estudiantes una forma de enseñanza, pero sí reconocieron algunas acciones realizadas en las secuencias que los llevaba a procesos de aprendizaje, como participar en actos de lectura en pantalla, como lo refirió el estudiante en el párrafo anterior, con dibujos y letras o con el significado de las palabras como también ocurrió en el desarrollo de la secuencia donde fue necesario atender esta situación para que pudieran comprender mejor la lectura.

En la pregunta ¿te gusta cómo te están enseñando a leer?, los niños en la primera entrevista consideraron que las formas en que les están enseñando a leer son buenas, manifestaron sentirse conformes y se acomodaron a la forma de enseñanza, sin embargo, algunos cuando se les indagó por otras maneras como podrían aprender propusieron “Pues algo un poquito más difícil, para aprender mejor. “Cómo una lectura más larga”, “jugando, como jugando en el computador, como cuando uno se mete en juegos y va aprendiendo entonces puede volver a leer”, “Uno aprender a leer solito con la cartilla de nacho”, las propuestas variaron de acuerdo con las experiencias de lectura que han tenido.

En la segunda todos los niños respondieron de forma positiva “puedo aprender de otra forma, pero también me puede enseñar la profe, con la profesora sería más fácil aprender a leer”, “con imágenes. Me imagino pues”, “me gusta mucho esa forma”, “podría aprender a hablar con un libro, pues leyendo y aprendiendo las palabras”, “me gustó las tareas que usted nos mandó de la tarjeta de cumpleaños, y las otras no me acuerdo porque eso fue hace mucho”; haciendo referencia a las actividades realizadas en las secuencias didácticas demostrando que la propuesta motivó a los niños en el aprendizaje de habilidades necesarias para la competencia lectora.

En la pregunta ¿qué hacen en la clase de lectura? se pudo identificar en la primera entrevista que ellos solo mencionaron acciones como leer en libros, cuadernos, escribir y hacer las tareas; “Leemos y después cuando la profe dice que ya terminamos de leer, hacemos tareas. “Me gusta escribir y escribo por ejemplo miramos el libro y escribimos lo que dice en el libro o lo que la profe nos pone en el tablero”. En la segunda entrevista mencionaron acciones como jugar, utilizar imágenes, hacer uso del computador, ver vídeos, imaginar, hacer aviones para demostrar la inteligencia y creatividad, pintar, hacer muñecos; estas son algunas de las acciones desarrolladas en las secuencias didácticas en que participaron y los medios utilizados que los conectó con los procesos de aprendizaje como lo expresan tres de los entrevistados “Me gustó cuando hicimos en avión, porque pude demostrar mi inteligencia y mi creatividad”, “lo que más me gustaba hacer es cuando hacíamos formas con unos materiales, cuando usted nos ponía en una hoja a dibujar después de ver el video, me gustaba mucho hacer eso y ver también como por ejemplo yo con la tarea del niño hice los dibujos, escribí y leí dos veces lo que había escrito”.

A partir de las entrevistas realizadas se pudo identificar que no hay un momento en especial para la lectura en el aula ni en la casa, lo cual se ve reflejado en los procesos de comprensión en la etapa inicial de los estudiantes y en el nivel de velocidad lectora en el que estaban. La mayoría

de los niños entrevistados no tienen hábitos de lectura en casa pero presentan gusto por ésta cuando sienten que son capaces de comprender lo que leen o cuando leen en compañía de los padres de familia, por lo tanto se puede afirmar que el ejemplo de los padres es motivante para que los niños adquieran estos hábitos como lo menciona García, G. y Torrijos, E. (2008), el niño que ve a sus padres leer, cuidar sus libros o interesarse por la lectura sentirá la tentación de mirar, tocar y leer algún libro de ahí la importancia, de crear hábitos de lectura en familia.

Espacios de lectura

En la primera entrevista, cuando se les preguntó a los niños en dónde se puede leer, la respuesta resultó ser ambigua porque identificaron un espacio y unos materiales. Entre los espacios reconocieron que se puede leer en tres escenarios principalmente en cualquier lugar de la casa, en la escuela y en la biblioteca “Yo a veces leo en la pieza y a veces en el salón”, mi casa hay una biblioteca para que saque y lea libros”, “En la mesa donde comemos o hay veces que leo en la cama mía”. Y en cuanto a los materiales de lectura pueden leer en hojas, en libros, en cuentos, “Libros, revistas, cuadernos hojas”, “Leo el cuaderno de español y las evaluaciones de español”.

En la segunda entrevista después de tener la experiencia con el desarrollo de las sesiones de las secuencias didácticas, a la pregunta ¿dónde puedes leer? las respuestas dadas se clasificaron en tres categorías: los que se refirieron solo a un espacio, los que integran espacio y materiales y por último está el grupo de estudiantes que solo se refirieron a los materiales como recurso para la lectura, como lo muestra el siguiente cuadro:

Figura 36. *Espacios de lectura*

Conservan el mismo esquema de respuestas, solo lugares	Integran objetos de lectura a la respuesta dada en la primera entrevista	Refieren solo objetos
En el comedor, en la sala, en la cama. En la biblioteca, en el salón de clases	En un libro, en la biblioteca. En el computador, en el televisor, en el celular, en la mesa. Ah en la casa, también en la biblioteca, en el celular y en computador.	En el celular, la computadora, la televisión, en los libros. En libros, en el computador y en las imágenes. En la televisión, en el celular, en los papeles.

Cuando se preguntó a los estudiantes en la primera entrevista, si en clase tienen momentos para leer respondieron “Solo cuando termina y solo en el descanso”. “Leemos y después cuando la profe dice que ya terminamos de leer, hacemos tareas”, “Leo una parte y si vamos a hacer una tarea al otro día leo otra parte”, “nos ponen a leer solitos cuando los que ya terminaron las evaluaciones y los demás nos esperan leyendo un ratito hasta que todos terminen”. En la segunda entrevista no les hizo esta pregunta porque ya no estaban en el contexto escolar.

- Medios impresos y digitales para la lectura

En las entrevistas se indagó a los estudiantes por el uso de diferentes medios para la lectura y, nueve de ellos nombraron en la primera entrevista medios impresos como los libros, los cuadernos y las hojas, que, para Moreira, M. (2004) son considerados medios textuales que impresos en papel representan el conocimiento a través de códigos verbales. Este tipo de medios

también posibilitan la combinación verbo-icónica predominante en la mayoría de los textos educativos actuales. De igual manera los estudiantes nombraron otros recursos como los medios digitales cuando la profesora preguntó ¿y en dónde más? relacionaron los otros instrumentos siendo el computador elegido por seis niños como el segundo instrumento donde se puede leer, le sigue la tableta y en última instancia se encuentra el celular, “vamos a nombrar uno por uno. Estudiante: - Computador: descargar juegos, cosas importantes también en algunas puedes imprimir. Celular: usar cámara, Whatsapp para hablar por teléfono y descargar juegos. Tablet: descargar juegos.

En cambio, en la segunda entrevista cuando se les indagó por el uso que tiene estos medios como recurso para la lectura, (el libro como medio impreso y las herramientas tecnológicas como medios digitales) ellos inmediatamente identificaron que en ambos medios se puede leer, como lo dieron a conocer en las siguientes intervenciones: “en todos menos en el cuadrito rosado” (refiriéndose a la imagen de la Tablet que el estudiante no la observó bien”, “en todos, porque en el celular dan informaciones, yo me imagino que en el libro hay letras y dibujos y en el dibujo uno puede leer las imágenes como le dije ahorita”, “en el computador, en el libro”, Creo que en todos se puede leer.

En cuanto a las actividades que se desarrollan con los instrumentos tecnológicos, ante la pregunta: ¿Qué actividades puedes desarrollar con los instrumentos de la imagen? (la cual tenía un celular, un computador y una tableta), en la primera entrevista algunas de sus expresiones fueron: “Puedo buscar cosas de leer, de aprender, de sumar, de restar y ver todos los días las palabras de todos los cuadernos. “Una computadora ver el WiFi y buscar cosas de leer, buscar cosas de leer y también muchos libros para leer. Uno busca en el celular las cosas que hay en el celular y también y puede leer lo que hay y practicar las cosas y también puede aprender leyendo

y cuando aprendan a leer pueden leer solo. Esta es una Tablet (Señala) en una Tablet puede leer, leer libros, practicar”, “Computador en YouTube puedo buscar letras y estudiante como el monosílabo, es que el monosílabo es ahí donde yo aprendí las letras”.

En la segunda entrevista ocho de los estudiantes de manera segura respondieron que en todos los instrumentos se puede leer, un estudiante respondió que solo en los libros y el computador. La relación que establecen con el uso de estos recursos en esta segunda entrevista se amplió de acuerdo con las experiencias vivenciadas en las clases virtuales. “En el computador también uno puede hacer clases virtuales. se puede hacer tareas, jugar y ver videos”, “uno busca en google emm, tareas para uno hacer y aparecen, ahí le aparecen emmm por ahí estudiar, escribir y también jugar”, “puedo leer, escribir, ver imágenes, jugar yyy creo que eso sería todo”, “escribir las cosas y después leerlas”, “con el celular se puede escribir, enviar mensajes y leer”, “puedo desarrollar como juegos, la lectura, puedo aprender”, “Aaah en el computador uno puede leer y escribir, y en la Tablet puede escuchar videos de sumas restas y otro tipo de cosas, en el celular para escuchar videollamadas”, “con el celular puedo mandar mensajes a las personas, puedo llamar a las personas y hasta puedo hacer videos en YouTube y en el computador puedo jugar juegos y ya y en la Tablet lo mismo del celular y con la Tablet también se puede leer”.

En lo que se recoge de ambas entrevistas se puede evidenciar que todos los nueve los niños asocian los medios tecnológicos con los juegos, escuchar música, tomar fotos, hacer llamadas y fueron pocos los que han tenido la experiencia y hablan de leer y hacer tareas en ellos; pero después de participar en el desarrollo de las secuencia didácticas de forma virtual, los relacionaron con el aprendizaje a través de los video educativos en diferentes áreas, dibujar, leer, hacer sus trabajos, escribir y aprender, puesto que antes de la experiencia sólo utilizaban el celular de la profesora para ver videos. Estos medios se convierten en las nuevas formas de

concebir el conocimiento en una sociedad marcada por el auge y desarrollo de la información y la incorporación de estos avances al contexto educativo, donde la estructura organizativa y la formación docente deben transformarse para afrontar tales avances en la búsqueda de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (Cabero, J., 2001).

El desarrollo de las sesiones virtuales permitió que los niños tuvieran contacto directo con el uso de las herramientas tecnológicas donde se integró el internet a los procesos de aprendizaje colectivos como lo plantea Kriscautzky, M. (2019), cuando afirma que todos podemos acceder a espacios de intercambio comunicativo con un dispositivo y una conexión a Internet, para “crear y compartir ideas a través de diversos medios y recibir la opinión de los demás. Podemos, incluso, construir información colectivamente (p.37).

Con la entrevista pudimos corroborar que cada día se acrecienta el uso de las herramientas tecnológicas por parte de los niños para el desarrollo de sus actividades recreativas y escolares, pues se convierte en un medio de entretenimiento, comunicación y aprendizaje así lo afirma Rojas C. (2019) cuando expresa que el internet “no solo se está utilizando para dar respuestas a las exigencias educativas, sino también que se está ocupando para aprender cosas nuevas” (p. 60).

Conclusiones

En este apartado, se realizan algunas conclusiones derivadas del análisis de los resultados obtenidos en la experimentación con un grupo de niños en su etapa inicial de lectura, con tres secuencias didácticas con enfoque socio cultural, apoyados en medios impresos y digitales para fomentar la competencia lectora, durante un periodo académico de forma presencial y virtual

En este proceso se pudo evidenciar que cuando se implementan las secuencias didácticas con un propósito específico haciendo una reflexión pedagógica orientada a la adquisición de aprendizajes claros permite la planeación de actividades y situaciones donde los participantes son los protagonistas en la construcción de sus conocimientos.

En las secuencias didácticas el uso de material impreso como las fichas de trabajo por contener actividades diversas con textos e imágenes les permite a los niños la manipulación del material, la comprensión de los contenidos y organizar ideas mediante acciones como observar, comparar, extraer y razonar para aprender algunas habilidades necesarias en el desarrollo de la competencia lectora.

Por otra parte, el uso de los medios digitales como los videos, cortometrajes y series infantiles permite compartir gran variedad de material que puede ser utilizado con propósitos didácticos con el fin de analizar las diferentes situaciones del contexto de forma literal e inferencial, habilidades necesarias para el desarrollo de la competencia lectora; lo que le da el valor educativo a esta herramienta.

Las propuestas metodológicas sustentadas en la teoría del enfoque sociocultural que tienen en cuenta los saberes previos, las vivencias, el contexto y las preferencias de los niños en espacios de comunicación donde estén en constante interacción con sus pares y docentes, les permite la asimilación de procesos de aprendizaje como la atención, la memoria, la imaginación, el

pensamiento y el lenguaje que ponen en marcha el desarrollo de habilidades para la competencia lectora.

El uso de imágenes fijas y en movimiento es una herramienta muy importante en el desarrollo de las actividades con los niños porque llaman su atención y los motiva en su trabajo permitiéndoles ampliar la información, comunicar ideas concretas y conceptos visuales o espaciales para el desarrollo de habilidades de la competencia lectora.

El papel del docente en el proceso educativo es primordial, porque es este el encargado de realizar una reflexión pedagógica para la planeación de las actividades teniendo en cuenta los saberes previos de los niños, el contexto inmediato y los objetivos de aprendizaje; también debe identificar lo que el alumno de acuerdo a su edad es capaz de hacer por sí solo y lo que puede aprender con ayuda de otro de modo que pueda guiarlo en la adquisición de las habilidades requeridas para su aprendizaje Vygotsky, L. (1997) lo identifica como “zona de desarrollo próximo, zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo real” (p.133).

Las secuencias didácticas, los medios digitales, los formatos impresos y el enfoque sociocultural son factores que inciden en el aprendizaje de habilidades de la competencia lectora de los niños en su etapa inicial cuando se elaboran las acciones con objetivos específicos y se reflexiona sobre estas permitiendo el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Las TIC son una herramienta que requiere la orientación de docentes con conocimiento en alfabetización digital para hacer uso de estas en forma asertiva y crítica; estos medios aplicados de manera didáctica en las aulas de clase contribuyen a mejorar las habilidades de lectura inicial en los estudiantes aportando de manera significativa a mejorar la calidad educativa

Las interacciones para los niños son muy importantes, ellos quieren ser escuchados, no les importa si dicen lo mismo que ya otro lo había expresado, no porque no tengan opinión propia,

sino para validar sus conocimientos; tampoco se sienten censurados por expresar una idea que no tienen clara o que podría estar equivocadas, de igual modo quieren participar y se sienten bien cuando lo hacen.

Fue evidente que todos los niños querían participar de actos de lectura así no tuvieran el dominio lector, ni la fluidez, primo el respeto en las intervenciones realizadas, de este modo afianzaron los proceso que promueven la competencia lectora.

Algunas teorías que dieron origen al proyecto de investigación se pudieron corroborar mediante el desarrollo de las secuencias didácticas, las estrategias allí propuestas permitieron evidenciar la oportunidad de participación de los niños y las niñas para que fueran actores activos en procesos de construcción de sus propios aprendizajes, capaces de proponer, participar y actuar en contexto como lo proponen las políticas públicas para la primera infancia (2018). De igual modo en la práctica de aula y en los encuentros virtuales se pudo evidenciar que los aprendizajes de los niños están determinados por las experiencias significativas y los saberes previos que permitieron que un nuevo proceso cognitivo y superior se consolide como lo propone Piaget, J. (1979). También se pudo constatar en las interacciones que los estudiantes realizaron entre pares y con el apoyo de las docentes otras oportunidades de aprendizaje y desarrollo del lenguaje que Vygotsky, L. (1978) identifica como una herramienta fundamental para el desarrollo del lenguaje verbal y racional.

El desarrollo de la investigación permitió reafirmar las teorías propuestas en los antecedentes investigativos las cuales coinciden en la importancia de la formación docente en temas relacionados con alfabetización digital y manejo de las TIC, los procesos que se llevan a cabo en el cerebro para lograr un aprendizaje significativo y los factores externos que influyen en ellos, estos conocimientos serán la bases para realizar una reflexión pedagógica con acciones

innovadoras partiendo de sus necesidades y entornos socioculturales; factores que se tuvieron en cuenta para la elaboración de las secuencia didácticas del proyecto con algunas modificaciones en el proceso acorde a los avances y necesidades que se iban evidenciando en los niños y las niñas.

De igual forma, fue evidente que los niños se convierten en los constructores de sus propios conocimientos cuando se les permite participar activamente en el desarrollo de actividades organizadas y orientadas a un objetivo claro, donde pueden interactuar en su entorno social y cultural, partiendo de sus conocimientos previos para socializar y compartir sus ideas y conceptos en situaciones de comunicación sincrónica, en ambientes virtuales que los lleva a nuevos aprendizajes, procesos resaltados en los antecedentes investigativos.

A partir de este estudio se pueden plantear las siguientes preguntas que requieren ser abordadas en nuevos estudios ¿Qué oportunidades de desarrollo en la competencia lectora se pueden generar en los primeros años de la escolaridad con la intervención y apoyo de los padres de familia y acompañantes como otros interlocutores válidos en los procesos de socialización de los niños?

¿Cómo influyen las redes sociales en los procesos de aprendizaje de la competencia lectora de los niños en sus primeras etapas?

¿Qué mecanismos actualmente emplean los entes territoriales para generar cambios significativos en los procesos de planeación y enseñanza por parte de los docentes de establecimientos públicos?

Recomendaciones

Una vez realizados los análisis de los instrumentos de recolección de la información utilizados en las secuencias didácticas aplicadas, se considera de gran relevancia realizar las siguientes recomendaciones que sirvan como base a futuras investigaciones.

Se sugiere en próximas investigaciones ampliar el estudio con respecto a los medios digitales, que permitan integrar de manera más visible otras formas de fortalecer los procesos de aprendizaje de la competencia lectora en la etapa inicial de los niños por ser un tema de poca investigación y de gran importancia por ser la base de todo el proceso educativo.

Se les recomienda a los docentes en ejercicios la planeación de actividades organizadas en secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyada en medios impresos y digitales para contribuir en los procesos de aprendizaje de la competencia lectora de los niños en los primeros años de escolaridad.

Teniendo en cuenta que muchos de los aprendizajes ocurren en interacción con otros se recomienda el desarrollo de las actividades virtuales con grupos más reducidos de estudiantes para que se puedan dar más espacios de participación de los niños.

La carencia de las familias de equipos y conectividad, ocasionó la falta de participación permanente de los estudiantes en el proyecto, esta situación amerita atención por parte del gobierno y los diferentes entes internacionales, nacionales y municipales para que las políticas públicas de educación e integración de las TIC en los procesos pedagógicos lleguen a todos los rincones del país y de este modo se respete y se haga efectivo el derecho a la educación.

También es prioritario fortalecer los procesos de formación a los docentes en el uso pedagógico y la apropiación de los medios y las TIC para que éstos logren integrar, innovar, fortalecer, transformar y construir en torno a la pedagogía educativa como lo menciona la

UNICEF (2013), los docentes deberían tener como requisito el manejo de habilidades básicas en TIC para integrar su uso pedagógico en el aula.

Referencias

- Acero, E. (s.f.). El diario de campo: Medio de investigación del docente. En *Actualidad Educativa*, 3 (13). 13
- Aebli, H. (1958). Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget (No. LB775. P5. A32 1958.). Kapelusz.
- Aller, C. (1998). Animación a la lectura II. Juegos y actividades para después de leer. Editorial Quercus.
- Arias, L. M. (2016). ¿Qué queremos decir cuando decimos “imagen”? Una aproximación desde la teoría de las funciones del lenguaje. *Cuaderno 56*, 137.
- Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. La producción del género crónica para participar de las prácticas discursivas del periodismo escrito: un ejemplo de SD para trabajo en el aula.
- Andurell, A. (2015). Estudio de los efectos del formato hipertextual en la comprensión lectora y la memoria textual en niños de educación primaria. *Educación XX1*, 18 (1), 369-390. doi:10.5944/educXX1.18.1.12394
- Araya, S. y Espinoza, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.31>

- Arruti, A. (2015). El desarrollo del perfil del “teacherpreneur” o profesor-emprendedor en el currículum del grado de Educación Primaria: ¿Un concepto de moda o una realidad? Contextos Educativos. Revista de Educación, 19(2016), 177–194
- Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. (1983) Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Ed. Trillas.
- Baddeley, AD (1999). Fundamentos de la memoria humana. Prensa de psicología
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Ediciones Morata, S.L
- Baquero, R. (1996). Vygotsky y el aprendizaje escolar (Vol. 4). Aique.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
- Barriga, Á. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17(3), 11-33. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>
- Bazalgette, C. (1991) Los medios audiovisuales en la educación primaria. Morata-MEC.
- Blakemore, S., Frith, U., y Marina, J. (2007). Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación.
- Bogatyrev, Vasily. (2017,29 de septiembre) Canto de Mermelada. [Karaoke]. YouTube. <https://youtu.be/XAHLh35g0PU>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Ed Norma, vol. 118
- Bouzas, P. (2004). El constructivismo de Vygotsky: Pedagogía y aprendizaje como fenómeno social. Longseller.

- Buckingham, D. (2015). Infancias cambiantes, medios cambiantes: nuevos desafíos para la educación mediática. *Cultura y educación*, vol.12 (4), p.23-38
- Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología, el aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Manantial. Primera edición.
- Burón, J. (1990). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Ed. Mensajero.
- Brown, S. (1991) "Media Education: Curriculum, School Policy and Management". Paper presentado en la Reunión Anual de la AERA.
- Brousseau, G. (1995) "L'enseignant dans la théorie des situations didactiques". VIII École et Université d'Eté de Didactique des Mathématiques. Actes de l'Ecole d'Eté. 22. pp. 3-45.
- Cabero, J. (2001). Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza. Editorial Sntesis s.o
- Camacho, H., Casilla, D., & de Franco, M. F. (2008). La indagación: una estrategia innovadora para el aprendizaje de procesos de investigación. *Laurus*, 14(26), 284-306.
- Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graó. Primera edición.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación. Revista digital*, 143, 1-14.
- Carmona, S. (2016). Uso de aplicaciones multimedia y dispositivos móviles para favorecer la habilidad de resolución de problemas en niños: una estrategia de formación (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia).
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2306>.
- Cárdenas, A. (2011). Piaget: Lenguaje, conocimiento y educación. *Revista colombiana de Educación*, (60), 71-91.

- Carrillo, S. (2015). Infancia y socialización mediática: el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la socialización de un grupo de niños y niñas de 5 y 6 años de edad (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44
- Cassany, D. (1989) Proyecto de aula de comprensión lectora.
<http://composiciontextual.globered.com/categoria.asp?idcat=22>
- Cassany, D. (2013). Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama
<https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lineaspdf-WB5V4-articulo.pdf>.
- Casati, R. (2015) Nativo digital. Elogio del papel ed. Barcelona. Planeta. p 93 – 149.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300017>
- Castells, M. (2000): La sociedad Red. Madrid: Alianza.
- Cepeda, O., Gallardo, I., y Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. Fuente académica de la UdeA.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013) Estrategia, para la Atención Integral de la Primera Infancia. Recuperado de
<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias
http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). Obtenido de Lineamientos curriculares Lenguaje http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

- Creswell, J. (2013). Investigación cualitativa y diseño investigativo. Selección entre cinco tradiciones, 9.
- De Ceballos, M., de Dussán, I., y Ortíz, M. (2014). Empoderamiento del estudiante frente a su aprendizaje a partir de secuencias didácticas. Entornos, (28), 53-57.
- Del Carmen, L. (1996). Los contenidos educativos. Editorial Horsori.
- Dijk, V. (1992). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Ediciones Paidós.
- Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 17(3), 11-33.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Diker, G. y Frigerio, G. (2008). Niños y menores, historia de una fragmentación. UNESCO.
http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/infancia_y_derechos_las_raices_de_la_sostenibilidad_aport/
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? - 1a ed. - Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional.
- Ellis, M. (1992) "Theory and Practical Work in Media Education". English Quarterly, 25 (2-3), pp. 28- 34
- Estrategia de atención integral a la primera infancia (2013). Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre.
- Baptista, P. Hernández, R. Fernández, C. (2003). Metodología de la investigación sexta edición, p.12.

- Abeto, L. Berardi, L. Capocasale, A. García, S. Rojas, R. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento.
- Ferreiro, E. (2011). Nueva alfabetización en la era digital, video
<https://www.youtube.com/watch?v=fDT1xStVpE8>
- Flanagan, C. (1991) "Materiales impresos en el aula". En Husen y Postlethwaite.
- Fraca, L. (2003). Pedagogía integradora en el aula. Caracas: Los Libros de El Nacional. pp. 177-185
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. Política y Sociedad, 43(1), 9-26.
- Galeano, M. (2003). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Universidad Eafit.
- Galvis, Á. Perilla, M. y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Revista Folios, (26), 27-38.
- Gallart, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. Comunicación y pedagogía, (216).
- Gallardo, K. (2009). Manual Nueva Taxonomía Marzano y Kendall.
- García, B. (2015). Escritura digital: la experiencia de un grupo de niños de 5 años (tesis de maestría, Universidad de Antioquia).
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2113>
- García, B., González, S., Quiroz, A., Velásquez, A., y Ghiso, A. (2002). Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa. Fundación universitaria Luis Amigo.
- García, G. y Torrijos, E. (2008). Juegos para fomentar la lectura infantil. Ed. Cuarzo.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura.
- Goodman, K. El lenguaje integral. ed. Aique, 1986.

- Guerra, J. y Revuelta, F. (2015). Videojuegos precursores de emociones positivas: propuesta metodológica con Minecraft en el aula hospitalaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 3, 105-120.
- Gutiérrez, S. (2013). *EL CEREBRO Y EL APRENDIZAJE*. Sociedad de Farmacología, vol. 6.
- Hartman, D. (2000) "What will be the Influences of Media on Literacy in the Next Millenium", *Reading Research Quarterly*, vol. 35, núm. 2, pp. 281-282
- Henao, O. (2006) Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lectoescritura, *Revista Educación y Pedagogía*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, (44), p. 71- 87.
- Henao, O., y Ramírez, D. (2006). Las tecnologías de la información y la comunicación en la lecto-escritura. Grupo Didáctica y Nuevas Tecnologías Universidad de Antioquia. Recuperado de http://huitoto. Udea. Edu. co/currículo/Biblioteca%20Electronica/index_files/documento%20tos/las%20TIC%20en%20lecto%20escritura.%20O.%20Henao. Pdf, 1...
- Heredía, F., López, L., Armendáriz, R., González, J., Hernández, F., y Fonseca, A. (2016). La enseñanza y el aprendizaje. *Cultura Científica y Tecnológica*, (57).
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Sexta edición.
- Hoyos, A. Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45.
- Huberman, A. M., y Miles, M. (2000). *Métodos para el manejo y el análisis de datos*. Denman, C, y Haro J. (comp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Hermosillo: El Colegio de Sonora, 253-300.

- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. VA: ASCD.
- Jiménez, A. y Díez-Martínez, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(1), 71-87. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=12&sid=f9f1ff1f-f204-4829-ad001116a23def28%40sessionmgr101&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc210ZT11ZHMtbGl2ZQ%3d%3d# AN=129178908&db=a9h>
- Jolibert, J. (1994). Formar niños lectores y productores de textos. *Revista lectura y Vida*.
- Kolb, D. (1994). Learning styles and disciplinary differences. In *Teaching and learning in the college classroom*, eds. K.A. Feldman and M.B. Paulsen, pp. 151-164. Needham Heights, MA: Ginn Press
- Kuzukov O. (2010). *Masha y el oso*. Serie de televisión.
<https://www.youtube.com/watch?v=OOgwmFJWou4>
- Kuzukov, O. (2016, 19 de febrero). *Masha y el oso*. Día de mermelada (Capítulo 6) [serie de televisión]. <https://youtu.be/vUwaqVmyjaY>
- Kuzukov, O. (2016, 07 de octubre). *Masha y el oso*. La avena de Masha. (Capítulo 44) [Serie de televisión]. <https://www.youtube.com/watch?v=OOgwmFJWou4>
- Kuzukov, O. (2017, 22 de septiembre). *Masha y el oso*. El Cumpleaños Es Una Sola Vez Al Año. (Capítulo 17) [Serie de televisión].
<https://www.youtube.com/watch?v=OOgwmFJWou4>
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior* (No. 378.17). Paidós.

- LONIGAN, Ch., S. BURGESS, J. ANTHONY, Th, BARKER. (1998). "Development of phonological sensitivity in 2 to 5 year old children", *Journal of Educational Psychology* 90: 294-311.
- Londoño, Y., Díaz, G., Cogollo, C. (2020), *Criterios para evaluar desde el enfoque por competencias*.
http://186.117.156.149:8081/_contenido/noticias/2020/Julio/Criterios_evaluacin_desde_enfoque_competencias.pdf
- Martin, M. (1987) *Semiología de la Figura y pedagogía*. Narcea.
- Marcus, G. (2001). *Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal*.
En: *Alteridades*, 11 (22), pp. 111-127.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Mendoza, A. (2011). *Apropiación de la comprensión lectora a través de actividades cognitivas y meta cognitivas (Doctoral dissertation, UPN-162)*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Estrategia, para la Atención Integral de la Primera Infancia*.<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>
- Moreira, M. (1994). *Los medios y materiales impresos en el currículum*. JM Sancho, *Para una tecnología educativa*, vol. 26.
- Moreira, M. A. (2004). *Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología*. *Quaderns Digitals*.
- Moreno O. T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana

<https://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1K36X1TPH-H0RC0J-VK0/Materiales%20Impresos.pdf>

OCDE, (2009) [CITAS] La educación superior en Chile BM OCDE - Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Autor, 2009

Onrubia, J. (1998) “Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. En El constructivismo en el aula. 8ª edición. GRAÓ.

Osses, S., y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. Estudios pedagógicos (Valdivia), 34(1), 187-197.

Oviedo, D. (2017). Enseñanza del inglés como lengua extranjera en preescolar apoyada en materiales audiovisuales auténticos (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional UdeA.

Pansford, M. (2019) Introducción. En Lectura digital en primera infancia. CERLALC. Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe.

para el Fomento, C. C. R., L'Ecuyer, C., Kriscautzky Laxague, M., Kelly, V., Rojas-Barahona, C., Brenes Monge, M., y Ramada Prieto, L. (2019). Lectura digital en la primera infancia. Ed. Fundación SM.

Paz, M. (2003). Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones. Editorial McGraw Hill.

Pérez, M. y Rincón, G. (2009). Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje. CERLALC.

Piaget, J. (1979). Psicología de la inteligencia (No. 153.9 P5). Ariel.

Piovano, S., y Burin, D. (2014). Comprensión y meta comprensión de los textos expositivos: Comparación experimental entre soporte impreso y el e-book reader. In Memoria del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (pp. 1-13).

- Ramírez, A. (2014). Una mirada a las tecnicidades mediáticas de las infancias en Bogotá – Colombia, en clave de etnografía multisituada. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP. Departamento de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.
- Ramírez, M. (2012). Modelos y estrategias de enseñanza para ambientes innovadores. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey, 47
- Rodríguez, C. (2013). Didáctica de las ciencias económicas: una reflexión metodológica sobre su enseñanza. Repositorio universidad católica de Argentina.
- Ruiz, M., Sazo, E., y Sobral, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 48(2), 212-222.
- Runge, A. y Muñoz, D. (2012). “Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 75-96.
- Runge, A. (2015). Surgimiento de la educación y la pedagogía. Primera parte. Video <https://youtu.be/cqoW1bpeKhE>
- Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65.
- Salas, R. (2003) ¿la educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>
- Sampedro B., Muñoz, J., y Vega, G. (2017). El videojuego digital como mediador del aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. *Educación*, 53(1), 0089-107.

- Sampieri, R., Collado, C., Lucio, P., Valencia, S., y Torres, C. (1998). Metodología de la investigación (Vol. 6). México, DF: Mcgraw-hill.
- Smile and Learn. Cuento sobre el trabajo en equipo para niños. (2017, 22 de noviembre) [Cortometraje]. YouTube. <https://youtu.be/hP0YE76e5Ks>
- Sandín, M. (2003). Investigación educativa en educación, fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill.
- San Martin, D. (2014) Teoría fundamentada y Atlas ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. Revista de Investigación educativa, 16 (1), pp. 104-122.
- Seix, T., Gonzalo, C., Abascal, M., Camps, A., Larringan, L., Margallo, A.,... y Zayas, F. (2011). Didáctica de la lengua castellana y la literatura (Vol. 2). Ministerio de Educación. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=7BibAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Camps,+A.,+%26+Bikandi,+U.+R.+\(2011\).+El+objeto+de+la+did%C3%A1ctica+de+la+lengua+y+la+literatura.+In+Did%C3%A1ctica+de+la+lengua+castellana+y+la+literatura+\(pp.+13-34\).+Secretar%C3%ADa+General+T%C3%A9cnica.&ots=t4MLgnUpSV&sig=uHCoznAcYl_l13AaGI87gIG84Fs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=7BibAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=Camps,+A.,+%26+Bikandi,+U.+R.+(2011).+El+objeto+de+la+did%C3%A1ctica+de+la+lengua+y+la+literatura.+In+Did%C3%A1ctica+de+la+lengua+castellana+y+la+literatura+(pp.+13-34).+Secretar%C3%ADa+General+T%C3%A9cnica.&ots=t4MLgnUpSV&sig=uHCoznAcYl_l13AaGI87gIG84Fs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- SERCE, (2009) Atorresi, A Colaboradores: Centanino, I., Bengochea, R. Jurado, F., Martínez R., Pardo C. Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo.
- Solé, I. (1998) Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.
- Smith, P. & Ragan, T. (1999). Instructional design. New York: John Wiley & Sons
- Smith, F. (1990). La lectura y su aprendizaje. Comprensión de la lectura: Análisis Psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. Editorial Trillas.

- Soto, P. (2018). Infancia, formación, sexualidad y TIC: el papel de la pedagogía mediática y el uso de recursos audiovisuales (series infantiles de televisión) en la construcción de representaciones acerca de la sexualidad en un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad. (Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia). Repositorio Institucional UdeA
- Sousa, D. (2001). How the brain learns. A classroom teacher's guide. Thousand Oaks, Ca.: Corwin Press, Inc
- Stake, R... (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata.
- Suárez, A., Pérez, C., Vergara, M., y Jiménez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1).
- Tamayo, M. (2007). Metodología de la Investigación. Editorial Limusa
- Teberosky, A. (2015) La enseñanza de la lectura y la escritura hoy. Entrevista a Ana Teberosky Coronado MS Sastre, JDV Roa - Investigaciones sobre Lectura.
https://www.researchgate.net/profile/Moises_Sastre/publication/281270107_La_ensenanza_de_la_lectura_y_la_escritura_hoy/links/55dda19008aeb41644af37f5.pdf
- UNESCO, (2009) Colaboradores, Atorresi, A., Centanino, A., Bengochea, R., Jurado, F. Martínez, R., Pardo, C, Aportes para la enseñanza de la lectura. Segundo estudio Santiago, Chile.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista Virtual Liberabit*. P. 11, 49-61. <http://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Valls, G. (1994). Ensenyanca i aprenentatge de continguts procedimentals. Una propuesta de referida en el área de la historia.
- Vásquez, F. (2008). Investigar nuestra práctica docente: Utilidad del diario de campo.
- Vásquez, V. H. (2002). Organización aplicada. Gráficas Vásquez.

Vásquez, V. (2005). Popular Culture, New Media and Digital Literacy in Early Childhood. Ed. Marsh, J.

Video de youtube. La vida fácil. (2016, 19 de noviembre) [Cortometraje]. Youtube.

<https://youtu.be/BgdXpa-na5I>

Vygotsky, L., Cole, M., y Lurii, A. (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (S. Furio trad.). Tercera editorial Crítica (primera edición 2000).

Walker, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (37), 89-96.

Anexos

Anexos 1. *Consentimiento informado*



El Retiro, febrero 24 de 2020

Consentimiento informado

Padres o acudientes de los niños

Proyecto de investigación

Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de niños de segundo grado.

La presente investigación busca contribuir a la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora en segundo grado de básica primaria a través del diseño y la implementación de un conjunto de secuencias didácticas con enfoque sociocultural, apoyadas en medios impresos y digitales. Para ello se desarrollará una propuesta didáctica que será apoyada con el uso del video proyector, algunos computadores, una cámara fotográfica y una grabadora para registrar las interpretaciones e interacciones que se generen entre los participantes. Además, se aclara que la participación de su hijo en esta investigación es totalmente

voluntaria. Usted puede aprobar o desaprobar la participación en el estudio, dicha decisión no tendrá ninguna repercusión o consecuencia en la valoración del desempeño académico de su hijo. De igual forma, se informa que la información derivada de esta investigación no vulnera, ni pone en riesgo el bienestar de los niños y niñas, pues la información recopilada se utilizará únicamente con fines académicos y como evidencia científica para soportar los resultados del proyecto.

A lo largo de este proceso investigativo, es posible que a su hijo se le realice una entrevista, y durante las sesiones de trabajo se observarán las interacciones que se generen entre los niños y niñas. Asimismo, algunos de los dibujos, escritos y actividades en que participen ofrecerán insumos para documentar el estudio.

Este proceso de indagación es asesorado por la profesora e investigadora Doris Adriana Ramírez Salazar, y será realizado por Leiby Cristina Arias Quirós, y Fanny Lucía Penagos Escobar, estudiantes de la Maestría en Educación metodología virtual de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Teniendo en cuenta esta información, solicito amablemente su autorización para que su hijo participe en esta investigación, para lo cual lo invito a diligenciar el siguiente formato:

Yo _____, identificado (a) con
cédula de ciudadanía No. _____ de _____ Colombia, en

uso de mis plenas facultades autorizo, por medio del presente documento, a que el estudiante _____ de ____ años de edad participe en esta investigación.

Nombre del niño: _____

Firma del padre, madre o acudiente: _____

Teléfono: _____

Cualquier información adicional, puedo suministrarla en el teléfono 3206530479, o en el correo electrónico: fanny.penagos@udea.edu.co

Anexos 2. *Asentimiento informado*

El Retiro, febrero 24 de 2020

Asentimiento informado**Niños participantes.**

Proyecto de investigación

Infancia y lectura mediática: incidencia de las secuencias didácticas con enfoque sociocultural apoyadas en medios impresos y digitales en la competencia lectora de niños de segundo grado.

Hola, soy Fanny Lucia Penagos Escobar, actualmente estoy desarrollando un trabajo de investigación con la compañera Leiby Cristina Arias Quirós, con la asesoría de la profesora Doris Adriana Ramírez Salazar, en el cual estudiaremos el proceso de lectura que realizas utilizando medios impresos como el libro, los textos en fotocopias y los recursos digitales como imágenes en el computador, audios, y videos. Tu participación consiste en realizar las actividades propuestas y responder a algunas preguntas. Unas veces trabajarás solo, otras en pareja y algunas veces en equipo.

Tu participación en el estudio es voluntaria, es decir, que aun cuando tu papá y tu mamá han dicho que puedes participar, si tú no quieres hacerlo, puedes decir que no. Esta decisión no se tendrá en cuenta para la valoración de tu desempeño académico. También es importante que tengas presente que, si en un momento dado ya no quieres continuar participando de las actividades, no habrá ningún problema, o si no quieres

responder algunas preguntas en particular, no estás obligado. Si mientras se realiza el estudio, tienes alguna duda, puedes preguntar y tu profesora aclarará tus inquietudes.

La información que nos brindes nos permitirá describir tu proceso de aprendizaje de la competencia lectora y cualificar los procesos en el aula. La información o actividades que realices serán de carácter confidencial y solo la conocerán las personas que forman parte del equipo de investigación de la Universidad de Antioquia.

Si aceptas participar, por favor escribe tus datos y marca la manito de pulgar arriba, “si deseo participar”

Si no decides participar, no escribas tus datos y marca la manito pulgar abajo, “no deseo participar”.

Yo, _____

<p>Deseo participar de las actividades que se desarrollaran en mi salón.</p> 	<p>No deseo participar</p> 
--	---

Firma _____

Anexos 3. Instrumento del diario de campo

DIARIO DE CAMPO		
Propósito		
Institución educativa		
Fecha y lugar		
Observado		
Observador		
Sesión		
Registro descriptivo de la actividad		
Categorías de observación	Subcategorías	Descripción
Medios	Rol de los medios impresos para el desarrollo de la competencia lectora en los niños.	
	Rol de los medios digitales en el proceso de la competencia lectora.	
Contextos sociocultural	Acciones realizadas en el aula que promueven la competencia lectora que están vinculadas con la vida cotidiana y el contexto de los estudiantes.	
	Relación entre el docente y estudiante en el marco de las actividades que promueven la competencia lectora	
	Interacción entre los estudiantes en el marco de las actividades que promueven la competencia lectora.	
Competencia lectora	Incidencia de las secuencias didácticas en competencia lectora.	
	Incidencia del contexto sociocultural en el desarrollo de competencia lectora	
	Relaciones que establecen los niños con los textos en el proceso de la comprensión literal.	
	Elementos que extraen los niños de los textos para alcanzar la comprensión inferencial.	
	Procesos que realizan los niños para el aprendizaje significativo.	

Registro de análisis de la actividad		
Categorías de observación	Subcategorías	Análisis
Medios	¿Cómo utilizan los niños y niñas los medios impresos para desarrollar competencia lectora?	
	¿Qué interacciones realizan los niños y las niñas con los medios digitales para desarrollar la competencia lectora?	
	¿Qué medio genera más motivación en los procesos de comprensión e interpretación de ideas?	
Contextos sociocultural	¿Qué situaciones de la vida cotidiana y el contexto del estudiante, integradas al aula promueven la competencia lectora?	
	¿Cuáles situaciones realizadas por el docente propician aprendizajes significativos para los niños y niñas?	
	¿Qué interacciones desarrolladas entre los estudiantes promueven el aprendizaje?	
Competencia lectora	¿Qué papel juegan las secuencias didácticas en la competencia lectora?	
	¿Qué situaciones del contexto sociocultural inciden el desarrollo de la competencia lectora?	
	¿Cómo logran los niños y niñas desarrollar la comprensión literal?	
	¿Qué elementos permiten a los niños alcanzar la comprensión inferencial?	
	¿Cuáles son los procesos que realizan los niños para lograr un aprendizaje significativo?	

Anexos 4. *Instrumento de la entrevista*

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA	
Instituciones educativas	
Lugar y fecha	
Entrevistado	
Edad	
Objetivo	<p>Conocer las percepciones que tienen los estudiantes frente a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura a partir de sus experiencias.</p> <p>Identificar los conocimientos previos que presentan los niños sobre la lectura.</p> <p>Corroborar la transformación en los procesos de aprendizaje de los niños con la participación en las secuencias didácticas.</p>
PREGUNTAS	
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es para ti leer? 2. ¿Crees que la lectura es una forma de aprender? ¿Por qué? 3. ¿Para qué crees que sirve la lectura? 	

4. ¿Qué te gusta leer?
5. ¿Qué te gusta leer en casa?
6. ¿En dónde puede leer?
7. ¿En cuáles de estas imágenes crees que hay objetos donde se puedan leer?



8. ¿Usualmente qué haces en la clase de lectura, cuáles actividades te gustan y cuáles no?
9. ¿Como te están enseñando a leer?
10. ¿te gusta la forma en que la profesora te enseña a leer, o crees que aprenderías mejor de otra forma?



11. ¿Qué actividades puedes desarrollar con los instrumentos de la imagen?

12. ¿En tu institución que otros objetos tecnológicos utilizan para desarrollar las actividades de clase?

13. Fuera de las preguntas anteriormente compartidas, ¿Quieres contarme algo más?

Análisis e
interpretación de la
entrevista

Anexo 5. *Instrumento de sistematización de la entrevista*

CATEGORÍA CONCEPTO DE LECTURA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Qué es para ti leer?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA CONCEPTO DE LECTURA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Crees que la lectura es una forma de aprender? ¿Por qué?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
C AT EG	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	

	¿Para qué crees que sirve la lectura?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA CONCEPTO DE LECTURA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Qué te gusta leer?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
9			
CATEGORÍA CONCEPTO DE LECTURA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
		1	
		2	
		3	

	¿Qué te gusta leer aquí en la escuela?	4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA NOTIVACIÓN LECTORA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿En dónde puedes leer?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA NOTIVACIÓN LECTORA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Cómo te están enseñando a leer?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	

		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA NOTIVACIÓN LECTORA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Te gusta la forma en que la profesora te enseña a leer, o crees que aprenderías mejor de otra forma?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA NOTIVACIÓN LECTORA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Usualmente qué haces en la clase de lectura, cuáles actividades te gustan y cuáles no?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
C AT EG	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	

	<p>¿En cuáles de estas imágenes crees que hay objetos donde se puedan leer?</p> <p>Vas a decir el nombre de la imagen.</p>	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
<p>CATEGORÍA MEDIOS DE LECTURA Y ESCRITURA</p>	<p>SUBCATEGORÍA ESTUDIANTES</p>		
	<p>¿Qué actividades puedes desarrollar con los instrumentos de la imagen? Computador, celular y tableta.</p>	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
9			
<p>CATEGORÍA MEDIOS DE LECTURA Y</p>	<p>SUBCATEGORÍA ESTUDIANTES</p>		
		1	
		2	
		3	

	¿En tu institución que otros objetos tecnológicos utilizan para desarrollar las actividades de clase?	4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	
CATEGORÍA MEDIOS DE LECTURA Y ESCRITURA	SUBCATEGORÍA	ESTUDIANTES	
	¿Cuándo estas en tu casa que haces en tu tiempo libre?	1	
		2	
		3	
		4	
		5	
		6	
		7	
		8	
		9	

Anexos 6. *Matriz de la primera secuencia didáctica*

MATRIZ PRIMERA SECUENCIA			
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	RECURSOS
		DIGITALES	IMPRESOS
Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción con material concreto • Socializaciones y exposiciones de texto. • Karaoke 	Cortometraje “La vida fácil”	Textos cortos, con imágenes Textos sólo con imágenes Textos sin imágenes.
Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de material audiovisual y textos • Ordenar secuencias de imágenes 	Serie animada “Masha y el oso serie # 6 día de mermelada”	Ficha 1 Ordenar secuencias de imágenes
Crear textos orales y escritos que demuestren	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo con títeres 	Material impreso	Ficha 2 y 3

<p>la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor de libros 		<p>Comprensión lectora literal Copias de personajes Libros</p>
<p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dar respuestas inferenciales a interrogantes en forma oral y escrita 	<p>Serie animada “Masha y el oso serie: karaoke día de mermelada”</p>	<p>Ficha 4 y 5</p>
<p>Materiales</p>	<p>Video bean, computadores o tabletas, copias, imágenes impresas, hojas, y colores palos de paleta.</p>		

Anexos 7. Primera secuencia didáctica

COMPRENDIENDO MI MUNDO			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO: Ignacio Botero Vallejo			
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO	I.E. Ignacio Botero Vallejo (El Retiro, Antioquia)		
NOMBRES DE LAS DOCENTES RESPONSABLES	Leiby Cristina Arias Quirós	GRA	2
	Fanny Lucía Penagos Escobar	DOS	
<p>Objetivo general</p> <p>Desarrollar la competencia lectora mediante la interacción con los medios impresos y digitales en situaciones de su contexto sociocultural.</p>		<p>Objetivos específicos</p> <p>Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.</p> <p>Interpretar la información contenida en textos impresos y digitales y explica de diferentes modos la comprensión que obtiene de ellos.</p> <p>Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p>	

	<p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales</p>
<p>Sesión 1</p> <p>Para iniciar la sesión las docentes dan a conocer las secuencias didácticas a desarrollar durante el periodo académico, los objetivos que se pretenden alcanzar y la importancia de participar en cada una de las actividades.</p> <p>Se establece con los niños unos acuerdos que permitan un clima de aprendizaje favorable durante el desarrollo de las sesiones, (se sugiere algunos de ellos como: pedir la palabra para participar, esperar el turno, escuchar a los compañeros, hacer uso adecuado de los libros y computadores, seguir instrucciones, hablar en un tono adecuado, participar de los diálogos grupales y otros propuestos por ellos), estos pactos se hacen visibles y se recuerdan al inicio de cada sesión.</p> <p>Se realiza una sesión diagnóstica, se les presenta un cortometraje “La vida fácil”. Después del cortometraje, se le hace una serie de preguntas al grupo, que permitan identificar el nivel de comprensión que obtenido. (¿Quién puede contar lo que ocurrió? ¿Cómo inicia la escena, que había en la mesa, qué hacía la niña?, ¿qué hizo que la muñeca creciera?, ¿cómo termina? ¿Por qué la niña se convirtió en muñeca?, ¿qué pensaría la niña y la muñeca? ¿Qué nos quiere mostrar el cortometraje?, ¿si tu fueras la muñeca como te sentirías al final?, ¿creen que la muñeca sabía lo que iba a ocurrir?, ¿cómo cree que se sentiría la niña?</p> <p>Previamente se asignan los grupos de trabajo y de parejas, estos equipos deben permanecer para el desarrollo de las actividades.</p>	

Luego se le da a los niños la oportunidad de interactuar y compartir libros de diferentes formatos, algunos con imágenes y texto, otros solo texto escrito y otros con solo imágenes, se invita a los niños para que exploren los textos en un periodo de 10 a 20 minutos, la docente pasa por cada mesa de trabajo interactuando con ellos, propone que cada niño es un promotor de libros, los promotores se encargan de convencer a las personas para que lean libros, por lo tanto, cada niño elija un libro, lo observe y lo lee, luego, por equipos de trabajos acuerden la estrategia para hacer la promoción del libro, (es decir, porqué recomienden a los demás compañeros que lean), socializan a los demás compañeros (en este ejercicio es posible evidenciar la asimilación de las lecturas desarrolladas).

Por último, se les pregunta a los niños cómo se sintieron, como resolvieron la situación para ponerse de acuerdo en la presentación del libro.

Materiales y recursos previos

Video bean, computador, o televisor y memoria, libros de texto cortos, libros con sólo imágenes, cortometraje en memoria y a través del siguiente link:

<https://www.youtube.com/watch?v=BgdXpa-na5I>

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	2	Tiempo	2 Horas	Fecha de la actividad	Marzo 5
-----------	---	--------	---------	-----------------------	---------

ACTIVIDADES

Saludo. Se invita a los niños a realizar un círculo y se propone como saludo darnos un abrazo con el compañero que tenemos a izquierda y derecha, luego toman el lugar para ver el video de acuerdo con el espacio que se tiene.

La docente explicará a los estudiantes que van a ver una serie de 7 minutos en la cual se espera que estén atentos para participar de acuerdo con lo que vean, imaginen y comprendan, por tanto, se les pedirá que participen nombrando los acuerdos que se propusieron en la sesión anterior para la participación y el desarrollo del trabajo, (si es necesario anexar un nuevo acuerdo para ver el video, se hace).

Enlace para el video: <https://www.youtube.com/watch?v=vUwaqVmyjaY>

Antes de ver el video la docente realizará la exploración de saberes previos mediante las siguientes preguntas: (A partir de la Figura de la serie), ¿qué creen que vamos a ver?, ¿qué podemos ver en la imagen?, ¿de qué se alimentan los osos?, ¿dónde viven los osos?, ¿han visto osos?, ¿dónde? ¿Qué puede hacer la niña y el oso en el bosque? ¿Creen que al oso le gusta cocinar?, ¿por qué? Mediante la estrategia alcance una estrella.

Estas imágenes también pueden estar impresas a color para motivar la participación.

Con las preguntas que se realizan se pretende conocer la capacidad de los estudiantes para expresar con claridad sus ideas acerca de la comprensión que le aporta el texto, la hipótesis de predicción y anticipación necesaria en el desarrollo de la comprensión lectora.

Durante el video se realizan pausas con alguna frecuencia y en puntos exactos de tiempo para indagar a partir de las siguientes preguntas

¿Han visto alguna vez las series? Si responden si, ¿cuáles han visto, en dónde de qué se tratan?

Tiempo 0:34 ¿Qué es una mermelada?, ¿cómo se prepara? Según la imagen, de que va a hacer la mermelada. tiempo

Tiempo 0:36 ¿Por qué se le ve la trompa al oso así?, ¿qué frutos está recolectando oso?, ¿cómo está el día?

Tiempo 2:31 ¿Logra el oso casar la mano del frasco?

Tiempo 2:31 ¿Qué creen que puede ocurrir?

Tiempo 2:38¿Cómo pueden solucionar lo de la mermelada?, ¿por qué el oso no tiene suerte la segunda vez que sale a recolectar frutos?

Una vez finalizado el video se realizan las siguientes preguntas ¿cuál es el título del vídeo?, ¿cuáles son los personajes del video?, ¿en qué lugar se desarrolla la serie?, ¿qué sucedió primero, luego y por último?, ¿qué hizo el oso cuando vio a Masha en problemas?, ¿cómo soluciona Masha el problema?, ¿qué te gusto de la serie?, ¿qué no te gusto?, ¿por qué Masha le pudo quitar el frasco cuando oso se durmió?.

Se distribuyen los niños por parejas para el desarrollo de la ficha de la ficha 1 y la docente explica, que van a recibir una hoja con una serie de imágenes relacionadas con el video de Masha y el oso para que ellos la ordenen en una secuencia lógica dándole un sentido a la historia según lo observado, luego en la compañía de la docente dialogarán intercambia ideas y motivando a centrarse en la comprensión, para llegar a las ideas claves según la acción que se desarrolla en la imagen, que luego escribirán en la ficha como una forma de narrar la historia.

Finalmente se revisa en colectivo con el grupo cada uno de los puntos de la ficha, los aciertos y aspectos a mejorar.

¿Qué les pareció el video?, ¿qué les gustó más de todo lo realizado? ¿Qué les pareció más difícil realizar?

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (video bean computador, o televisor, memoria USB)

Ficha 1 impreso a color, lápiz, borrado.

Memoria con el archivo o acceso a internet a través del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=vUwaqVmyjaY>

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	3	Tiempo	2 horas	Fecha de la actividad	Marzo 10
ACTIVIDADES					
<p>Para este espacio se propone saludar a los niños con la canción “Saludémonos amigos mientras pregunto yo, ¿cómo estás? - muy bien, cha cha, pum pum, pum, very, very, very, wey”, se dan a conocer los objetivos de la actividad propuesta para esta sesión se invita a retomar los acuerdos para un buen desarrollo de la sesión.</p> <p>Previamente la docente pone una cuerda de un extremo a otro de una pared, presenta a los niños un dado para que los niños lancen y según el número obtenido toma la Figura correspondiente, narra al grupo de a la serie de acuerdo con la imagen, posteriormente cuelga la Figura en el tendedero de imágenes. Una vez reconstruida la serie se les entrega a los niños una silueta con los personajes de la serie para colorear, recortar y elaborar con un títere con la Figura y palitos de paleta, luego se organizan por grupos para que interactúen con los personajes y creen una historia de su gusto para ser representada a un público, como un medio de construcción y participación con formatos orales. Mientras que los niños colorean la docente acompaña a los niños e indagando de manera informal sobre la comprensión a los niños que poco participaron en la narración colectiva.</p> <p>Se escuchan las representaciones orales creando diálogos con ellos que den cuenta de la comprensión.</p>					

<p>Finalmente se realiza el cierre de la sesión invitando a los niños a que expresen como se sintieron, que recordaron los compañeros que ellos habían olvidado, si tuvieron dificultades finalmente como las resolvieron.</p>					
<p>Materiales y recursos previstos para la sesión</p>					
<p>Copias de personajes del cuento, palitos de paleta, colbón, copia de sopa de letras, ganchos para colgar, pita, clavos</p>					
<p>Fase de producción</p>					
<p>Sesión N°</p>	<p>4</p>	<p>Tiempo</p>	<p>2 Horas</p>	<p>Fecha de la actividad</p>	<p>Marzo 11</p>
<p>ACTIVIDADES</p>					
<p>Se inicia la actividad recordando los acuerdos, para ello se invita a los niños que más , seguidamente se presentan de los objetivos propuesta para la sesión y se les explica a los niños en esta sesión que van a realizar una comprensión a partir de la lectura que inicialmente</p> <p>Se le entrega a cada niño la lectura impresa de Masha y Oso para que de manera espontánea realicen la lectura, pasados 10 minutos se proyecta la lectura en video Bean para realizar la lectura dirigida por la docente, una vez terminada la lectura se indaga a los estudiantes por contenidos existentes en la lectura mientras que se les motiva para que resalten con colores frases o palabras importantes para la comprensión literal las cuales son insumo para el desarrollo de la ficha escrita tales como: ¿Qué ha recolectado Oso?, ¿Qué frutos se come Masha?, ¿Qué recolectan los conejos?, ¿Qué recolectan las ardillas?, ¿Qué recolectan los erizos?. Se verifica a través del power Paint las oraciones subrayadas. Seguidamente por parejas los niños realizan la comprensión escrita de la ficha 3.</p>					

Finalizada la actividad por parte de los estudiantes se realiza la puesta en común con la prestación del power Paint para que los estudiantes puedan verificar sus respuestas. La docente indagará además por las respuestas que les costó más responder, los nuevos aprendizajes obtenidos.

Los niños describen uno de los personajes y sus notas las pegan en un tablero decorado previamente dispuesto para ello.

Materiales y recursos previstos para la sesión

Recursos humanos, Video vean, copia de la lectura, colores.

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	5	Tiempo	2 Horas	Fecha de la actividad	Marzo 12
-----------	---	--------	---------	-----------------------	----------

Se socializan las actividades a desarrollar en la sesión explicando a los niños la forma como se explorará otro tipo de texto con material audiovisual para una mejor comprensión del contenido mediante la participación espontánea en un primer momento de quien lo quiera hacer, pero que también la docente preguntará en particular a algún estudiante.

Los niños responden algunas preguntas como: ¿Quién recuerda la canción del video? ¿Qué decía? ¿Qué imágenes se veían? ¿Quiénes ayudaron a Masha? y Se les proyecta el video a los niños para que lo observen en varias ocasiones y lo interpreten.

Seguidamente se les comparte el Karaoke de la canción, en cada frase u oración se suspende para ofrecer la oportunidad de leer y aprender la canción para que la interpreten en forma

grupales, dando lugar a realizar nuevamente las preguntas desarrolladas en la exploración, puede ser interpretada por grupos de trabajo o por género.

Se le entrega a cada niño la ficha 4A con la canción impresa que servirá de guía en el karaoke, en la cual pueden colorear las imágenes, luego señalar las palabras que considera se pueden representar mediante un dibujo y encerrar las palabras que no conocen su significado para ser socializadas y construir su significado en el grupo; como una manera de aprender la canción de forma significativa relacionando el contenido con las imágenes que ellos elaboran.

Luego se distribuyen los niños en parejas para desarrollar la ficha 4 b, para identificar el orden de las estrofas según la canción de la serie Masha y el oso, luego enumera dándole una secuencia lógica y representa a través de un dibujo las acciones que se describen., se exponen los trabajos y se les realizan algunas preguntas en torno a la canción como: ¿Qué les pareció el karaoke? ¿De todo lo realizado que les gustó hacer más? ¿Por qué? ¿Qué les pareció más difícil realizar? ¿Por qué? como estrategias que reafirmen y aporten a la asimilación de la canción.

Luego se comparte un pan o galleta con mermelada y se motiva a los niños a través de preguntas como: ¿Has probado antes la mermelada? ¿Dónde se consiguen las mermeladas? ¿Quién ha preparado alguna mermelada? ¿Qué se necesita para preparar una mermelada?

Materiales y recursos previstos para la sesión

Material TIC (video vean computador, o televisor, memoria USB)

Ficha 2 y 3 impresos, lápiz, borrador, colores

Anexos 8. Matriz de la segunda secuencia didáctica

MATRIZ SEGUNDA SECUENCIA			
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS DIGITALES	RECURSOS IMPRESOS
Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.	Predicción a partir de imágenes y comprensión de series animadas. Descripción de personajes.	Videos saludar con el cuerpo compañeros Serie animada “Masha y el oso serie # 17 la avena de Masha. Whatsapp - Meet google	Ficha 2.4. La avena Ficha 2.5. Cuento Masha y el oso. Ficha 2.6. La receta Ficha 2.7. La aerodinámica. Ficha 2.8. Texto instructivo: el avión.
Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.	Reconstrucción de la serie mediante el uso de imágenes y texto escrito. Producción escrita de la receta. (Saberes previos de la silueta de textos instructivos).	Vídeo cocinando en equipo. Presentación en power point. Whatsapp - Meet google	Ficha 2.1. Imágenes de la serie como preguntas para inferir el video. Presentación Power Point.

<p>Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p>	<p>Escritura de recetas.</p>	<p>Presentación en power point de una receta. Whatsapp - -Meet google</p>	<p>Ficha 2.6.1 Silueta textual texto instructivo: la receta</p>
<p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales.</p>	<p>Producción de textos de inferencia a partir de las imágenes impresas de la serie 17 de Masha y el oso.</p>	<p>Whatsapp - Meet google</p>	<p>Imágenes de la serie Masha y el oso Ficha 2.2. Relación Figura texto literal e inferencial. Ficha 2.3. Hablemos del personaje.</p>

Anexos 9 Segunda secuencia didáctica

<p>ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO</p>	<p>E.I. Ignacio Botero Vallejo (Retiro - Antioquia).</p>		
<p>NOMBRES DE LAS DOCENTES RESPONSABLES</p>	<p>Fanny Lucía Penagos Escobar Leiby Cristina Arias Quirós</p>	<p>GRADOS</p>	<p>2</p>
<p>Objetivo general Desarrollar la competencia lectora mediante la interacción con los medios impresos y digitales en situaciones de su contexto sociocultural.</p>	<p>Objetivos específicos</p> <p>Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.</p> <p>Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p> <p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la</p>		

		información implícita contenida en dichos materiales.			
COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión	Introductoria	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 4
ACTIVIDADES					
<p>Una vez realizada la notificación a los padres de familia por medio de un mensaje de texto por el WhatsApp y explicación básica sobre cómo ingresa.</p> <p>El primer encuentro se realiza en pequeños grupos mediante la plataforma digital Meet. El encuentro tiene como actividad el saludo, las orientaciones para el manejo de cámara, micrófono y uso del chat, sobre las actividades, la metodología que se va a emplear y los compromisos. Se comparte un fragmento del video “cocinando en equipo” https://www.youtube.com/watch?v=hP0YE76e5Ks y se realiza un ensayo de participación.</p> <p>Finalizados los encuentros en pequeños grupos se realiza un encuentro general con todos los estudiantes. Donde se propone saludarnos y compartir un espacio de socialización grupal mediante una corta presentación que previamente se ha realizado con algunos momentos de vivencias en el aula cuando se realizó la primera secuencia didáctica.</p> <p>Se establece como compromiso para la clase siguiente tener a mano la ficha 2.1, colores, lápiz, borrador y sacapuntas.</p>					
Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación					
<p>Material TIC computador, tableta o celular.</p> <p>Lápiz, borrador, fichas impresas.</p>					

ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO		E.I. Ignacio Botero Vallejo (Retiro - Antioquia).			
NOMBRES DE LAS DOCENTES RESPONSABLES		Fanny Lucía Penagos Escobar		GRADO	2
Leiby Cristina Arias Quirós					
<p>Objetivo general</p> <p>Desarrollar la competencia lectora mediante la interacción con los medios impresos y digitales en situaciones de su contexto sociocultural.</p>		<p>Objetivos específicos</p> <p>Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.</p> <p>Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.</p> <p>Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p> <p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales.</p>			
COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	6	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 5
ACTIVIDADES					
<p>Para iniciar los niños se ponen de pie y van realizando las acciones como indica la canción https://www.youtube.com/watch?v=SM44wvZnTFo&t=64s</p> <p>Como actividad de preparación se les explica a los niños que la segunda secuencia didáctica se desarrolla en torno a un nuevo capítulo de Masha y el Oso y los textos instructivos, lo cual se</p>					

requiere una participación para lograr un trabajo significativo mediante el seguimiento de instrucciones.

La docente cuenta que vamos a ver una nueva serie de Masha y el oso capítulo 17 y presenta imágenes en power point para que los niños anticipen lo que va a ocurrir, los niños piden la palabra por el chat de la plataforma Meet para participar y dar respuesta a las preguntas: ¿qué creen que ocurre en la serie que vamos a ver? ¿Cuál crees que es el orden de las imágenes?

Se proyecta el video Masha y el oso capítulo 17

<https://www.youtube.com/watch?v=OOgwmFJWou4>.

Durante el video se suspende la serie y se realizan preguntas que activen el interés por confirmar lo dicho.

Finalizado el video se realizan preguntas como: ¿tú tomas avena?, ¿te gusta que te hagan avena en casa?, ¿cuál es tu sabor preferido en la avena? ¿qué lección le deja el oso?, ¿con quién jugaba oso el ajedrez?, ¿por qué oso no le importa jugar solo?, ¿Cuál cree que es la razón por la que Oso no le presta atención a Masha?, ¿qué hace Oso para avanzar en el juego?, ¿quiénes comieron avena?, ¿Por qué a Masha le sale tanta avena?, ¿qué pudo haber hecho Masha para evitar este desastre?, ¿por qué crees que explotó la avena?, ¿a qué se refiere oso cuando le muestra toda la avena guardada a Masha?, ¿Por qué la casa de oso es oscura? ¿Qué momento de tu vida te recordó la serie de Masha y el oso?, ¿qué ingredientes tiene la avena de Masha?, ¿qué aprendiste de la serie?

Los niños con antelación tendrán en medio impreso la ficha 2.1. Se presenta la Figura con la pregunta para desarrollarlo y que servirá como apoyo para su participación en esta sesión.

Después del video los niños utilizan la ficha 2.2. Para desarrolla en la clase. Los niños presentan la secuencia que organizaron y se verifica.

Para finalizar se pide a algunos estudiantes que expresen ¿cómo se sintieron? ¿Que consideran se puede mejorar? Que escriban o representen con imágenes que se realizó en la clase, que ocurrió primero, luego, después, por último. Compromiso para la clase tener a mano la ficha 2.3, colores, lápiz, borrador y sacapuntas, una hoja de block, colbón y tijeras.

Se pedirá a los estudiantes tener a la mano las fichas 2.3, 2.4 y que recorten por la mitad la ficha 2.5 y armen el libro el cual será utilizado en la sesión siguiente.

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (computador, celular o tableta).

Fichas 2.1 y 2.2 impresiones a color de imágenes de la serie la avena de Masha.

Lápiz, borrador, colbón, tijeras, hoja de block, fichas impresas.

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	7	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 11
-----------	---	--------	---------	-------	-----------

ACTIVIDADES

El encuentro inicia con un corto saludo por parte de las docentes, verificación de uso adecuado de micrófonos y cámaras

Para continuar con la actividad retomamos la historia de Masha y el oso “la avena de Masha” mediante una lectura compartida en presentación power point ficha 2.5.

Como actividad de comprensión, se invita a los estudiantes a tomar la ficha 2.3. Donde deben dibujar como luce uno de los dos personajes, su nombre, palabras o frases que describan qué le pasa en la serie y que tanto les gusta el personaje. Finalizada la actividad los niños exponen y todos tienen la oportunidad de observar y expresar las ideas que surgen de la

exposición. La docente acompaña el proceso de escritura y guía a los estudiantes para la producción.

Lectura grupal sobre la avena. Ejercicio de comprensión. Con la ficha 2.4 en donde se construirán estrategias a partir de los saberes previos de los estudiantes sobre la comprensión de lectura, el significado de las palabras desconocidas, el reconocimiento de imágenes.

Los niños hacen producción para dar cuenta de la comprensión a partir de dibujos.

Por último, se realiza una puesta en común y responden las siguientes preguntas:

¿Qué aprendieron?, ¿Cómo se sintieron?

Se pide a los estudiantes que envíen por el Whatsapp la foto de la actividad realizada.

Para la clase siguiente se les pide a los niños que tengan a la mano la Figura de la ficha 2.5, 2.6 y una hoja en blanco.

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC computador, celular o tableta.

Fichas 2.3 y 2.4 impreso,

Lápiz, borrador colores y hojas.

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión	8	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 13
Nº					

ACTIVIDADES

Se inicia la sesión con un afectuoso saludo a los niños motivando a la participación en la reconstruimos la historia de la serie de Masha y el oso mediante la lectura de la ficha 2.5 (power point) que tiene como propósito ayudar a recordar la serie y promover la lectura. Para la

socialización se proyecta el power point leerán lo que está escrito en la Figura que se asignó al azar.

Posteriormente se retoma con los niños la receta que Masha hizo y se les orienta para busquen una estrategia y la redacten en una hoja en blanco, se les propone que pueden dibujar, como estrategia que permita identificar sus conocimientos previos frente a la silueta de texto instructivo.

Se propone a los niños socializar la estrategia que utilizaron para redactar la receta que hizo Masha y a partir de ellas se inicia con explicación o refuerzo de ideas que tienen sobre la silueta del texto instructivo, para qué sirve y las otras circunstancias en que se puede obtener o realizar un texto instructivo ficha 2. 6 (silueta de texto instructivo). Y se lee la ficha 2.6.1 mediante el cual queda el compromiso de representar de forma gráfica la personificación de alguno de esos ingredientes.

Luego la docente, pone en común el tema y motiva a la participación a través de las preguntas: ¿Qué se puede preparar con avena? ¿De qué otra manera se puede preparar la avena?

La actividad se fortalece con la puesta en común sobre la actividad vivenciada, responderán a las preguntas: ¿Qué aprendieron? ¿Cómo se sintieron? ¿Qué dificultades se le presentó?, ¿Cómo las resolvieron? ¿Les gustó la actividad, por qué?

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (computador, celular o tableta).

Ficha 2.6 silueta de texto instructivo y ficha 2.6.1, lápiz, borrado.

Memoria con el archivo o acceso a internet.

Para la próxima clase cada niño tiene a mano los fichas 2.7 y 2.8 avión de papel

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	9	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 13
ACTIVIDADES					
<p>Saludo: Se propone retomar la canción saludar las manos las manos...</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=SM44wvZnTFo&t=64s</p> <p>La docente presenta la ficha 2.7, lo lee con los estudiantes identificando con ellos palabras claves y subrayando elementos que permiten comprender el texto en una interacción con ellos, procurando realizar una dinámica de indagación sobre los saberes previos de los estudiantes, para ello se pide a los estudiantes que participen por el chat que e identificar los nuevos conocimientos que los niños van obteniendo mediante la experimentación y la explicación.</p> <p>Los niños prenden sus micrófonos para participar aportando palabras que consideran importante en la lectura que escucharon. Se escriben para que los niños la visualicen y luego se les propone que escriban con sus propias palabras lo que aprendieron de la lectura, los que terminan van dibujando. Comparten sus escritos por el WhatsApp. Luego ven el video por que vuelan los aviones https://www.youtube.com/watch?v=DzWgqxUNIXM&feature=emb_rel_end y desarrollan una nueva escritura.</p> <p>Como actividad adicional extra los niños realizan la ficha 2.8 actividad adaptada del video https://www.youtube.com/watch?v=WHqMrDnDJss para lo cual se pone en consideración con ellos la actividad de realizar el ejercicio de manera autónoma.</p>					
Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación					
<p>Material TIC (computador, celular o tableta).</p> <p>Ficha 2.6 silueta de texto instructivo y ficha 2.6.1, lápiz, borrado.</p> <p>Para la próxima clase cada niño tiene a mano las fichas 2.7 y 2.8 avión de papel</p>					

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	10	Tiempo	2 horas	Fec ha	Agosto 18
ACTIVIDADES					
<p>Presentación del texto instructivo ficha 2.9. En esta sesión los estudiantes construyen un texto instructivo de algo que saben hacer, inicialmente mediante imágenes dibujadas en trozos de papel, luego escriben textos cortos debajo el dibujo. Se parte de esta instrucción y se indaga a los estudiantes su comprensión de la actividad y la oportunidad que entre ellos mismos den ideas y ejemplos para aclarar la propuesta.</p> <p>Puesta en común, se evalúa la sesión y se exponen las producciones de los estudiantes, se analiza la producción identificando fortalezas y posibilidades de mejora.</p>					
Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación					
<p>Material TIC (computador, celular o tableta).</p> <p>Ficha 2.6 silueta de texto instructivo y ficha 2.6.1, lápiz, borrado.</p> <p>Para la próxima clase cada niño tiene a mano los fichas 2.7 y 2.8 avión de papel</p>					

Anexos 10. Matriz de la tercera secuencia

MATRIZ TERCERA SECUENCIA			
OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	RECURSOS
		DIGITALES	IMPRESOS
Fortalecer las habilidades relacionadas con la competencia lectora a través de la participación en actividades mediadas con recursos impresos y digitales.	Predicción a partir de imágenes y comprensión de series animadas. Descripción de escenas.	Serie animada “Masha y el oso serie # 44 “El cumpleaños es solo una vez al año”.	Ficha 3.3 Tabla de conteo Ficha 3.5. Costumbres del cumpleaños.
Comprender textos impresos y digitales, de forma literal para su utilización en las situaciones de la vida cotidiana.	Reconstrucción de la serie con imágenes y oraciones. Producción tarjetas de cumpleaños, tarjetas de invitación (saberes previos de la silueta de textos instructivos). Mensajes por chat.	Serie animada “Masha y el oso serie # 44 “El cumpleaños es solo una vez al año”. Imágenes y fotografías digitales	Fichas 3.2. Con imágenes y fichas con texto escrito. Fichas 3.4. Tarjetas de cumpleaños. Lecturas relacionadas con celebraciones.

<p>Crear textos orales y escritos que demuestren la comprensión lectora de materiales impresos y digitales.</p>	<p>Elaboración de tarjetas de invitación y felicitaciones. Creación de listas de invitados, tablas de elementos que componen las celebraciones. Lecturas relacionadas con celebraciones</p>	<p>Video de una celebración familia Lecturas digitales.</p>	<p>Tarjetas de cumpleaños y de invitación.</p>
<p>Inferir información contenida en los textos impresos y digitales para dar cuenta de la información implícita contenida en dichos materiales.</p>	<p>Relación Figura palabra, organización de una celebración.</p>		<p>Material impreso Fichas 3.4. Tarjetas de cumpleaños.</p>

Anexos 11. *Tercera secuencia didáctica*

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	11	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 25
ACTIVIDADES					
<p>CELEBRACIONES ESPECIALES</p> <p>Previa a esta sesión, se les pide a los niños fotografías de diferentes celebraciones de las que han participado para compartirlas por una presentación de WhatsApp.</p> <p>Para iniciar con la tercera secuencia didáctica la docente da la bienvenida a los niños, da el espacio para que los niños propongan un nuevo saludo y lo realizamos juntos.</p> <p>La docente explica el objetivo de la sesión y participación. Una vez realizada la presentación de las fotografías la docente motiva la participación de los niños con preguntas como: ¿Qué ven en las imágenes?, ¿Qué información nueva podemos encontrar en las imágenes?, ¿En qué momento fueron tomadas esas fotografías?, ¿Cómo podemos diferenciar una celebración de otra? ¿Cómo nos damos cuenta a qué celebración corresponde, a una fiesta de cumpleaños o un bautizo?, ¿Todas las fiestas se celebran igual, cuáles son sus diferencias?</p> <p>Luego se invita a los estudiantes a que escojan una sola celebración y se realiza el conteo.</p>					

De acuerdo con la variedad de celebraciones nombradas por los niños se va realizando un cuadro de conteo para recolectar la siguiente información:

CELEBRACIONES	CONTEO	FRECUENCIA DE CELEBRACIONES
Navidad		
Bautismo		
Primera comunión		
Amor y amistad		
Cumpleaños		

Se analizan los datos del cuadro a partir de preguntas como: ¿cuál es la celebración que más les llama la atención? ¿Cuál es la celebración que genera menos interés? ¿Qué celebraciones no están en la tabla?

Seguidamente la docente motiva a los niños para que observen la serie # 44 Masha y el oso “el cumpleaños es solo una vez al año”. Antes de iniciar la serie indaga a los niños sobre ¿qué creen que ocurrirá en el video, que esperan encontrar?, ¿Quiénes creen que son los invitados?, ¿Cómo creen que celebran los cumpleaños y dónde?, ¿Qué comerán y tomarán los personajes en la celebración?

Al terminar la serie se indaga por la comprensión del video a través de preguntas de las fichas 3.1 power point.

¿Quiénes asistieron al cumpleaños del oso?, ¿Son los mismos los que asistieron al cumpleaños de Masha?, ¿Cuántos regalos recibió oso?, ¿Qué regalo le dio el conejo?, ¿Por qué Masha no quiso entrar después del conejo y cerró la puerta cuando el oso la miró?, ¿Qué creen que sigue, como resolvieron la situación?, ¿Qué regalo le dio Masha?, ¿Cómo se sentiría oso y los animales cuando Masha se comió toda la torta?, ¿si tú fueras el oso, cómo te sentirías?, ¿Cómo lo solucionaron?, ¿Desde cuánto tiempo antes Masha hizo su primer anuncio de cumpleaños?, ¿Cómo hizo para que no lo olvidarán?, ¿Cómo crees que se sintió Masha cuando no encontraba a sus amigos?, ¿Cómo creen que se sintieron los animales y Masha celebrando ambos cumpleaños?, ¿Cuántos y cuáles días recuerda Masha su cumpleaños?, ¿Qué es lo que más te gusta de celebrar cumpleaños? Según el video que valores encontramos en los personajes.

Se pide a los niños que participen en la realización de la ficha 3.1 lectura literal e inferencial. Relación entre Figura y contenido.

Para finalizar la docente pide a los estudiantes que expresen ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué aprendieron? ¿Qué consideran que se puede mejorar y cómo hacerlo?

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Ficha 3.1 presentación de power point de comprensión.

Fichas 3.2. Fichas con imágenes y fichas con texto escrito.

Material TIC (computador, tableta o celular).

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	12	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 26
-----------	----	--------	---------	-------	-----------

ACTIVIDADES

La clase inicia con el compartir de los niños sobre los aspectos que tuvieron en cuenta en la elaboración de sus tarjetas de invitación. (Se retoma la clase anterior).

Posteriormente se propone la lectura compartida, de un texto informativo relacionado con las celebraciones (tomado de <https://www.eltiempo.com/cultura/gente/por-que-celebramos-los-cumpleanos-107640> [JUAN GOSSAÍN CUMPLEAÑOS](#) Por: Juan Gossaín 11 de julio 2017 , 01:02 p.m.), la profesora modela inicialmente la lectura y los niños la siguen, luego se lee por párrafos y se realiza la respectiva comprensión inducida a través de preguntas y se modelan estrategias de recuperación de la información. Se realiza una comprensión grupal y posteriormente los niños realizan la comprensión individual que compartirán por WhatsApp. Ficha 3.5

Primera lectura, lee la docente, los niños escuchan y van siguiendo la lectura, segundo momento de lectura los niños leen con la docente, tercer momento se identifican las palabras desconocidas, luego se indaga por la comprensión textual que les queda de cada párrafo, luego, e realizan preguntas de comprensión si la lectura responde al título y se señala las partes del texto que dan la respuesta, por último, los niños escriben y o grafican libremente algunas ideas del texto.

Se retoman las propuestas de la tarjeta para la clase siguiente.

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (computador, tableta o celular).

Ficha 3.5 celebraciones

Fotografías enviadas por Whatsapp.

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	13	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 27
ACTIVIDADES					
<p>Para esta sesión se propone a los niños que cada uno organiza su cumpleaños, o la celebración de amor y amistad teniendo presente el siguiente instructivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza una lista de las personas con las que celebrarías y los medios. • Elabora una invitación de cumpleaños teniendo en cuenta: nombre del invitado, motivo, fecha, lugar, hora, nombre de quien invita. Y decorarla con un dibujo apropiado. • ¿Qué elementos necesitas para celebrar tu cumpleaños? (dibujos y escritura para que ellos identifiquen los elementos) • Escribe cómo te gustaría que te celebran tu cumpleaños. • ¿Dibuja los regalos te gustaría recibir en tu cumpleaños? <p>Se comparten las producciones realizadas por los niños y se analiza en grupo si la información es completa o si faltan algunos datos importantes, se invita también a realizar análisis de inferencia con lo compartido. Luego se invita a leer la ficha 3.6 y a desarrollar la comprensión relacionada con el texto narrativo sobre El cumpleaños de la abuela.</p> <p>Los niños quedan con el compromiso de acordar con los padres la organización de una celebración, en la que tendrán en cuenta aspectos como: ¿Quiénes participarían?, ¿Qué elementos necesitan para acondicionar el espacio?, ¿Qué compartir para celebrar?, ¿Qué actividades harían? Esta actividad se realiza en un afiche, y se comparte por el WhatsApp.</p>					

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación
Material TIC (computador, tableta o celular).
Ficha 3.6 celebraciones
Fotografías enviadas por WhatsApp.

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión N°	12	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 26
ACTIVIDADES					
<p>Se presenta el objetivo de la sesión, y se explica a los estudiantes lo que se espera de ellos al final de la actividad.</p> <p>Se retoma nuevamente el video anterior para revisar información sobre detalles que aporta la serie como ambientación de los espacios, el clima, la decoración, luego se indaga por las diferencias y similitudes de lo ocurrido entre el cumpleaños de Masha y el oso.</p> <p>¿Todos tuvieron los mismos sentimientos? ¿Qué cosas se mejoraron?, ¿de qué otra manera se pudo haber celebrado?, se invita a justificar la respuesta.</p> <p>Se motiva a los niños para que escriban que les gusta cuando les celebran el cumpleaños y lo compartan por el WhatsApp. Se comparte una tabla de datos para llenar con ellos y poder registrar las similitudes y las diferencias.</p>					

PRINCIPALES ELEMENTOS CON QUE CELEBRAN	CONTEO	FRECUENCIA
TORTA		
BOMBAS		
HELADO		
GASEOSA		
REGALOS		
SOLO LA FAMILIA		
FAMILIA Y AMIGOS		

Se presentan modelos de diferentes invitaciones y se motiva a encontrar el contenido implícito y explícito en algunas de ellas.

Se reconoce la estructura de las tarjetas y se invita a los niños a que identifique sus principales elementos. Ficha 3. 4.

Ideas para la producción textual.

Se presenta una propuesta para que los niños tomen decisiones personales y grupales sobre una celebración virtual que vamos a realizar. Posteriormente los niños crean un primer borrador de su tarjeta. Mediante las siguientes preguntas:

¿Qué quieres comunicar? ¿A quién invitarías? ¿En qué lugar lo celebras? ¿A qué horas? ¿Cuándo? Información adicional Y decoración.

Presentan el borrador por WhatsApp.
Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación
Material TIC (computador, tableta o celular).
Ficha 3.5 celebraciones
Fotografías enviadas por Whatsapp.

COMPRENDIENDO MI MUNDO					
Sesión	13	Tiempo	2 horas	Fecha	Agosto 27
Nº					
ACTIVIDADES					
<p>La clase inicia con el compartir de los niños sobre los aspectos que tuvieron en cuenta en la elaboración de sus tarjetas de invitación. (Se retoma la clase anterior).</p> <p>Posteriormente se propone la lectura compartida, de un texto informativo relacionado con las celebraciones (tomado de https://www.eltiempo.com/cultura/gente/por-que-celebramos-los-cumpleanos-107640 JUAN GOSSAÍN CUMPLEAÑOS Por: Juan Gossaín 11 de julio 2017 , 01:02 p.m.), la profesora modela inicialmente la lectura y los niños la siguen, luego se lee por párrafos y se realiza la respectiva comprensión inducida a través de preguntas y se modelan estrategias de recuperación de la información. Se realiza una comprensión grupal y posteriormente los niños realizan la comprensión individual que compartirán por WhatsApp. Ficha 3.5</p> <p>Primera lectura, lee la docente, los niños escuchan y van siguiendo la lectura, segundo momento de lectura los niños leen con la docente, tercer momento se identifican las</p>					

palabras desconocidas, luego se indaga por la comprensión textual que les queda de cada párrafo, luego, e realizan preguntas de comprensión si la lectura responde al título y se señala las partes del texto que dan la respuesta, por último, los niños escriben y o grafican libremente algunas ideas del texto.

Se retoman las propuestas de la tarjeta para la clase siguiente.

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (computador, tableta o celular).

Ficha 3.5 celebraciones

Fotografías enviadas por Whatsapp.

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	14	Tiempo	2 horas	Fecha	Septiembre 1
-----------	----	--------	---------	-------	--------------

ACTIVIDADES

Para esta sesión se propone a los niños que cada uno organiza su cumpleaños, o la celebración de amor y amistad teniendo presente el siguiente instructivo:

- Realiza una lista de las personas con las que celebrarías y los medios.
- Elabora una invitación de cumpleaños teniendo en cuenta: nombre del invitado, motivo, fecha, lugar, hora, nombre de quien invita. Y decorarla con un dibujo apropiado.
 - ¿Qué elementos necesitas para celebrar tu cumpleaños? (dibujos y escritura para que ellos identifiquen los elementos)

- Escribe cómo te gustaría que te celebran tu cumpleaños.
- ¿Dibuja los regalos te gustaría recibir en tu cumpleaños?

Se comparten las producciones realizadas por los niños y se analiza en grupo si la información es completa o si faltan algunos datos importantes, se invita también a realizar análisis de inferencia con lo compartido. Luego se invita a leer la ficha 3.6 y a desarrollar la comprensión relacionada con el texto narrativo sobre El cumpleaños de la abuela.

Los niños quedan con el compromiso de acordar con los padres la organización de una celebración, en la que tendrán en cuenta aspectos como: ¿Quiénes participarían?, ¿Qué elementos necesitan para acondicionar el espacio?, ¿Qué compartir para celebrar?, ¿Qué actividades harían? Esta actividad se realiza en un afiche, y se comparte por el WhatsApp.

La anterior actividad se cambia porque realmente una compañera celebraba su cumpleaños, se aprovecha la ocasión y los niños realizan las tarjetas, las leen al grupo y felicitan a la compañera.

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Material TIC (computador, tableta o celular).

Ficha 3.6 celebraciones

Fotografías enviadas por WhatsApp.

COMPRENDIENDO MI MUNDO

Sesión N°	15	Tiempo	2 horas	Fecha	Septiembre 2
-----------	----	--------	---------	-------	--------------

ACTIVIDADES

La sesión inicia con un juego de comprensión literal donde los niños participan adivinando la respuesta de acuerdo con las claves del texto y consignan una hoja las respuestas, luego leen en grupo un texto corto sobre las razones por las que se cree que Felipe le gustan los animales, de igual manera consignan sus resultados en una hoja que previamente deben imprimir o escribir.

En otro momento los niños leen un texto corto sobre lo que realiza Pedro y nombra y consignan las acciones de acuerdo con la línea de tiempo.

Observan el cortometraje sobre “el regalo”, explican sus comprensiones, grafican y narran de manera escrita.

Leen un texto corto sobre la manera de organizar un campeonato y recogen por escrito las explicaciones.

Observan el cortometraje sobre “el regalo”, explican sus comprensiones, grafican y narran de manera escrita.

Por último, se recogen las experiencias de los niños, cada niño escribe lo que más le gustó al participar en los encuentros virtuales, ¿cuáles fueron sus aprendizajes?

Materiales y recursos educativos previstos para esta planeación

Presentación en Power Point con cada uno de los textos.

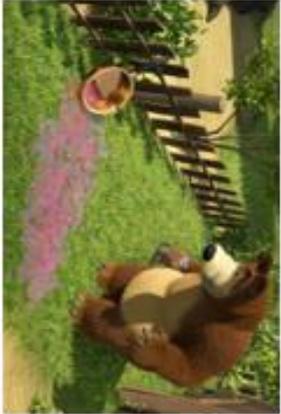
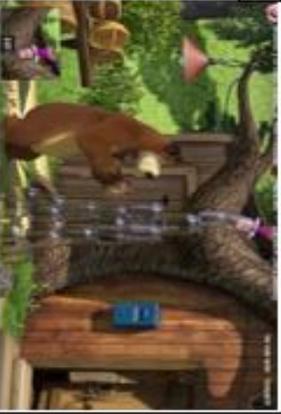
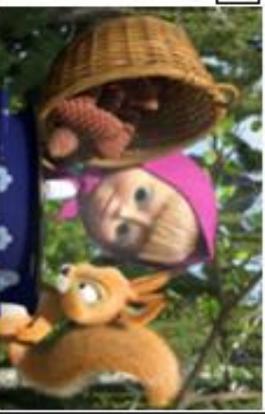
Anexos 12. Fichas de trabajo

Ficha 1. (2.1) Ordena las imágenes

Ficha 1. |

Nombre: _____

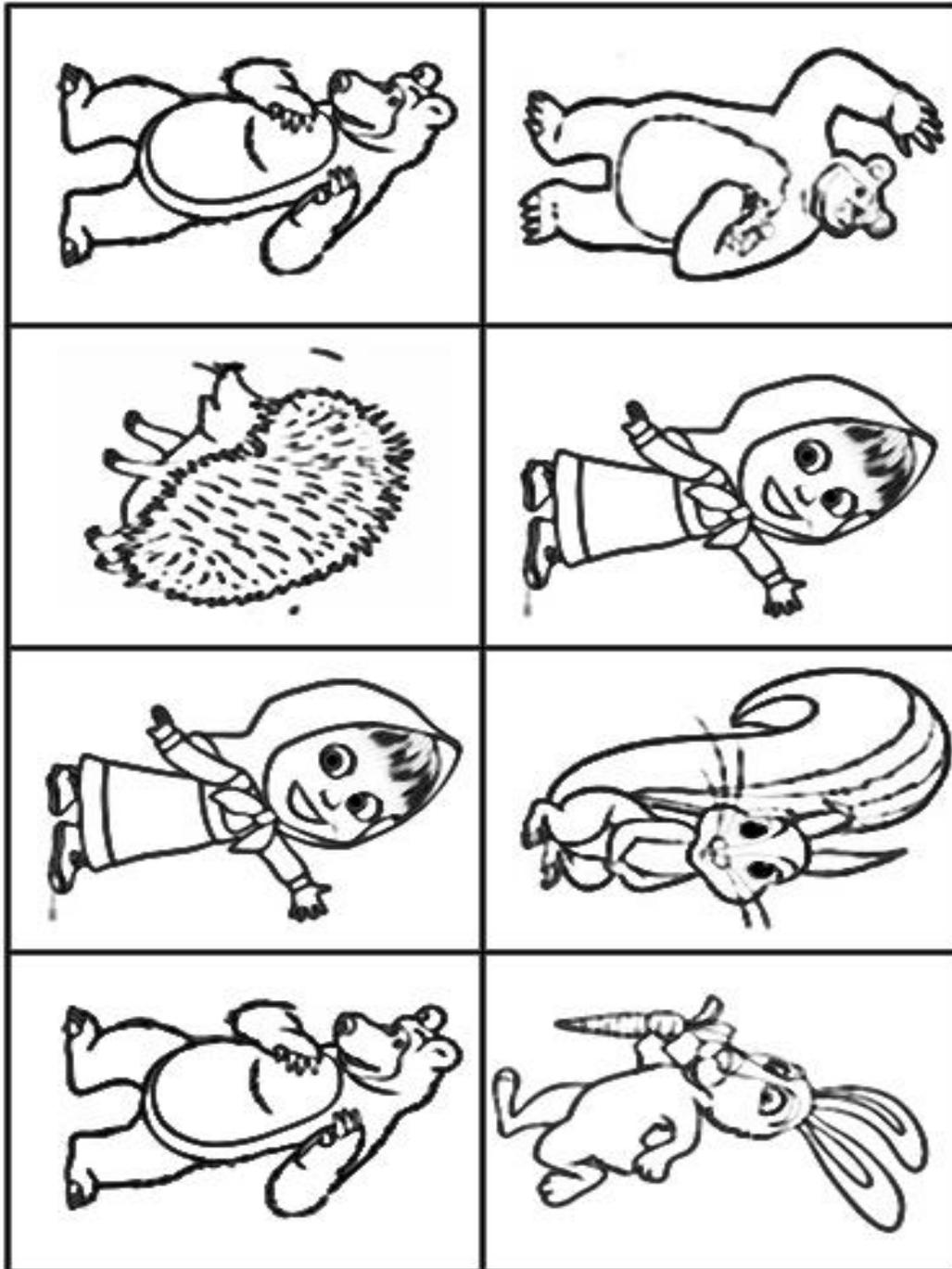
Ordenar las imágenes de la secuencia asignándole un número del 1 al 6, teniendo en cuenta lo compartido en el video

<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Escribe una oración dando cuenta de lo que represente cada imagen según el video observado.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Ficha 3. (1.4) Figuras para realizar el Títeres



Figuras para imprimir y realizar el Títeres

Ficha 4. (1.5) karaoke

Ficha 1. 4.






KARAOKE

Qué tremendo pandemonio
 Que se ha creado aquí.
 Cocinando mermelada
 Nos vamos a divertir.
 Lo que crece en la huerta
 O en el árbol del jardín,
 Lo mezclamos en la olla,
 Preparamos un festín.
 Traigo ricas zanahorias
 Y hongos de color carmín,
 Les agrego piñas secas,
 Comenzamos a batir.
 Hoy me siento como nunca
 Y lo voy a compartir,
 Cocinando mermelada,
 ¡Para el Oso y para mí!

Ficha 5. (1.6) ficha de apoyo

LECTURAS DE APOYO

<p>Un gigante gentil</p> <p>¿Quién puede resistirse al encanto del oso panda gigante? Su cara es redondeada, su <u>pelaje</u> negro y blanco y su comportamiento es muy <u>apacible</u>. Aunque los pandas viven solo en las montañas y bosques de China, son adorados por personas de todas partes del mundo. Sin embargo, debido a la <u>deforestación</u> y deterioro del <u>hábitat</u> natural, quedan muy pocos de ellos. Se <u>estima</u> que la población de pandas gigantes corresponde a 2,000 ejemplares, razón por la cual se encuentran en peligro de extinción.</p>	<p>Explico con mis palabras lo que entendí de la lectura</p>
 	<p>Aprendo a dibujar pandas</p>

Ficha 6. (1.7) Evaluación

Figura 1.3

Nombre: _____

MASHA Y EL OSO, DIA DE LA MERMELADA.

En esta ocasión, Oso ha recolectado de su jardín frescos, moras, cerezas y manzanas y está cocinando una riquísima mermelada cuando Mashka aparece de repente. Y ya se sabe, cuando Mashka anda cerca, las cosas se complican. Y efectivamente así es, Mashka se come las manzanas y las frescas, amenaza con romper todos los tarros de cristal, atoró su cabeza dentro de uno de los frascos, casi se cae dentro de la mermelada y, por si eso fuera poco, derrama toda la mermelada por el suelo; en el momento oso termina con su mano atrapada en el tarro de cristal. Después del desastre, a Oso no le queda más remedio que volver al bosque por más fruta, aunque con muy mal genio. Mientras tanto, Mashka, que es muy traviesa, pero tiene un gran corazón, intenta emendar su error y pone a todos manos a la obra. Los conejos recolectan los tomates pepinos zanahorias las ardiillas piña secas y los erizos traen hongos de color carmín, en la olla tiene mucha azúcar y cocina ricas mermeladas, mientras que oso no tiene suerte recolectando frutas y llega muy triste, cuando llega casi al oscurecer el día, encuentra una gran sorpresa, Mashka ha preparado ricas mermeladas y lo espera para disfrute hasta quedar dormido.

Marca la imagen que pueda dar respuesta a la pregunta

1. Qué recolectó el oso?

- a. 
- b. 
- c. 

2. ¿Dónde quedó atrapada la mano del oso?

- a. 
- b. 
- c. 

3. ¿Qué recolectan los conejos?

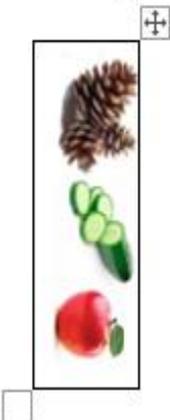
a.



b.



c.



4. ¿cómo cree que se sintió **Masha** cuando se regó la mermelada?

a.



b.



c.



5. Escoge la frase que representa la imagen.

Masha aparece de repente.

El oso está cocinando

La mermelada se regó

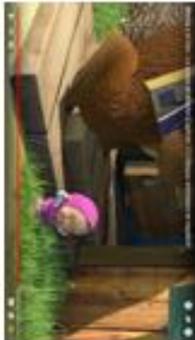
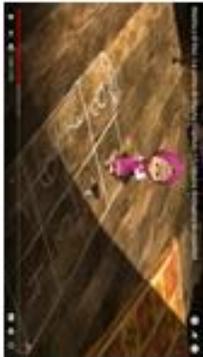
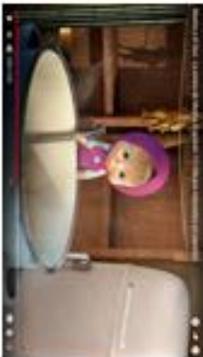
Masha habla con sus amigos

Los animales duermen

Ellos comen frutos



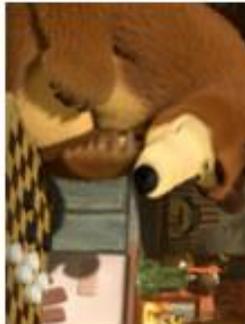
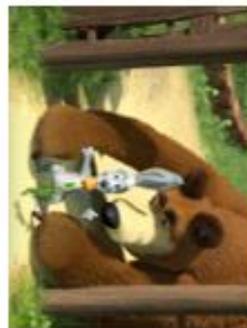
Ficha 7. (2.1) imágenes con preguntas para inferir.

Ficha 2.1 imágenes de la serie como preguntas para inferir el video.	
 <p>¿Con quién crees que juega oso?</p>	 <p>¿Por qué Masha tiene esta expresión?</p>
 <p>¿Qué te parece jugar solo? ¿Por qué?</p>	 <p>¿Qué piensas que sucedió en esta cocina?</p>
 <p>¿Cómo te parece la idea de cocinar para ti? ¿podrías preparar tus propios alimentos? ¿Cuáles?</p>	 <p>¿Qué hubieras hecho con toda esa avena para ti?</p>
 <p>¿Qué ven en la imagen? ¿Qué creen que significa?</p>	 <p>¿A Masha le gusta la avena?</p>

Ficha 8. (2.2) imágenes para recortar y relacionar con el texto

Ficha 2.2

Recorta las imágenes y el texto, luego ordena la secuencia de las imágenes teniendo en cuenta el orden en que se narra la serie, relaciona el texto con las imágenes y pégalas en una hoja de block.



Masha ha hecho un desastre y tiene que limpiar toda la casa de oso.

Masha está encartada con la avena le lleva a los animales del bosque.

Oso está muy concentrado tratando de aprender a jugar damas.

Masha y conejo llegan cansados después de jugar fútbol, Masha le dice al oso que tienen hambre.

Oso pone al conejo de arquero para que juegue fútbol con Masha.

Oso le ofrece de comer a Masha.

Ficha 9. (2.3) descripción del personaje

Anexo 2.3

Hablemos del personaje

A.S.C. lee el personaje

Que le pasó al personaje

Nombre del personaje

Describe cómo es el personaje

Explica lo que le gustó del personaje

The worksheet is titled 'Hablemos del personaje' and is part of 'Anexo 2.3'. It contains several sections for notes: a tilted rectangle for 'A.S.C. lee el personaje', a star for 'Nombre del personaje', a vertical rectangle for 'Describe cómo es el personaje', and a horizontal rectangle for 'Explica lo que le gustó del personaje'. There is also an orange-bordered box on the left for 'Que le pasó al personaje'. The entire page is enclosed in a decorative border.

Ficha 10. (2. 4) lectura informativa



¿Qué es la avena?

Ficha 2.4

La avena son semillas catalogadas como un cereal, (al igual que el arroz, la cebada, el maíz, el trigo) proviene de una planta herbácea la cual brota una espiga de la que se obtienen las semillas. Su altura es aproximada de 1 metro, tiene una raíz fuerte y gruesa, el tallo es grueso, tiene hojas planas, alargadas, y flores con forma de espiga. Crece en los climas templados y fríos, necesita mucha agua para crecer.

Según la información encierra las imágenes que corresponden a la avena.



Ficha 12. (2.6) modelo texto instructivo

Anexo 2.6

Receta de la amistad

Ingredientes

- Un paquete grande de **CARIÑO**
- Tes tazas de **ALEGRÍA**
- Mucha **COMPRESIÓN**
- Taza y media de **COMPAÑERISMO**
- Respeto por montones
- Dos tazas de **GENEROSIDAD**
- Una pizca de **PICARDÍA**
- Diez onzas de **FIDELIDAD**
- Una libra de **CONFIANZA**

Para preparar

Mezcla a fuego lento el cariño, la alegría y el compañerismo.

Échale el respeto y mezcla bien. Dale color con picardía y condiméntalo con fidelidad y confianza.

Agrégle bastante generosidad y comprensión. Bate todo con mucho amor y por favor, no dejes que se enfríe jamás.



www.picardiasyarteslore.blogspot.com

Ficha 13. (2.6.1) texto instructivo – la receta

Anexo 2.6.1 Silueta textual texto instructivo: **La receta**

Título
(Nombre de la receta)



Preparación

Ingredientes



Ficha 14. (2.1.5) *información la aerodinámica*

Anexo 2.7

DESCUBRE LA AERODINÁMICA

Para saber qué hace volar a un avión de papel comencemos con un término científico: aerodinámica.

La aerodinámica es la manera en que se mueve el aire alrededor de un objeto y es la primera consideración al hacer volar un avión real durante una larga distancia.

Realiza el ejercicio que se te indicará, para entender mejor



SABÍAS QUÉ...?



Las fuerzas que permiten el vuelo de un avión de papel son las mismas de las aeronaves: peso, empuje, arrastre y sustentación.

Para que tu avión de papel recorra una larga distancia necesitas que las cuatro fuerzas (peso, empuje, arrastre y sustentación) estén equilibradas. Por esta razón debes lanzar con fuerza tu avión de papel ya que no tiene mayor arrastre y sustentación y depende del empuje para superar la gravedad.

Ficha 16. (3.1) Relacionar tarjetas de texto e imágenes

Masha ha tenido un accidente, se ha caído del árbol.

Esta vez Masha no se sale con la suya y es oso quien reparte la torta.

La Figuramuestra dos osos, dos lobos, una ardilla un conejo, un cerdo, una cabra, ocho platos, dos botellas, banderines y una torta.

¿Cuántos amigos ves en el cumpleaños de Oso?,
¿Cuántos regalos hay?





Ficha 17. (3.2) tabla de conteo

PRINCIPALES ELEMENTOS CON QUE CELEBRAN	CONTEO	FRECUENCIA
TORTA 		
BOMBAS 		
HELADO 		
GASEOSA 		
REGALOS 		
SOLO LA FAMILIA 		
FAMILIA Y AMIGOS 		

Ficha 18. (3.3) tarjetas de cumpleaños

Fichas 3.4
TARJETAS DE CUMPLEAÑOS








Día: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Similitud: _____

Diferencias: _____

Ficha 19. (3.4) Texto costumbres en el cumpleaños

Ficha 3.5

**¿De dónde procede la costumbre de festejar el cumpleaños de la gente?
¿Cómo se celebraba al comienzo?**



La tradición de festejar el cumpleaños es muy antigua y viene de muchas partes del mundo. Los hábitos al celebrar un cumpleaños como felicitar al cumplimentado, llevarle un regalo o cantarle una canción, se remontan a los primeros años de la vida en sociedad.

El acto de encender velas alrededor de una torta nació como un propósito para proteger al homenajeado del mal y garantizarle su salud y su bienestar durante un año.

los alemanes inventaron una tradición: ponerle a la torta tantas velitas como sea la cantidad de años que se festejan, pero en los primeros tiempos se agregaba una vela, más grande que las otras, a la que llamaban "luz de la vida", que era un homenaje a Jesús.



Las creencias más arraigadas en el mundo entero, incluso en culturas tan diferentes como la japonesa, la sueca y la colombiana, consiste en que el homenajeado pida tres deseos antes de apagar las velas. Si las apaga todas de un solo soplo, sus deseos se cumplirán antes de un año.

En algunos pueblos de África todavía celebran el primer cumpleaños de un niño regando granos de sal y alumbre en el suelo de su casa porque, según las creencias, eso llenará de paz y tranquilidad el espíritu de la criatura.



Quando empezó el hábito de celebrar cumpleaños, solo se celebraba el de los reyes y emperadores. Los alemanes fueron los primeros en extender esa fiesta a todas las personas, y en un comienzo solo se festejaba a los niños.

Activar Windows
Ve a Configuración pa

Ficha 20. (3.5) *El cumpleaños de la abuela evaluación*

ficha 3.6

Relato

El cumpleaños de la abuela

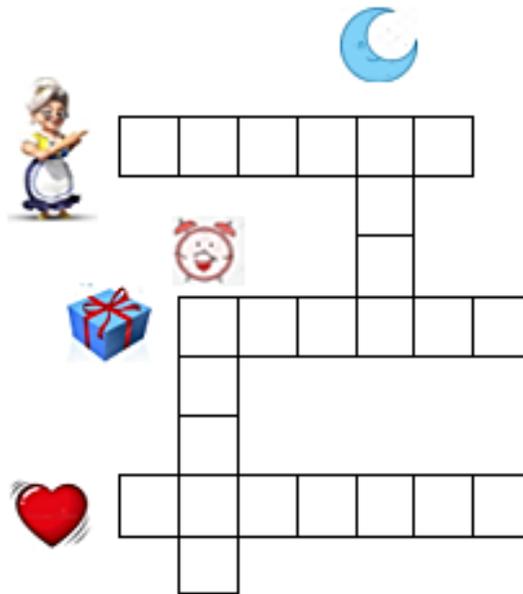
La abuela se divertía preparando el pastel de su cumpleaños. Ese día, como de costumbre, llegarían todos sus familiares para festejar. Sin embargo, el tiempo fue pasando y sola con su perro miraba el reloj de la sala. ¿Será que lo olvidaron?, se preguntaba muy triste. Llego la noche y la luna llena se veía en el cielo. De repente, el sonido de una guitarra llamo la atención de la abuelita. Sin más, salió a la calle y observo un gran regalo y muchas flores en la puerta. Sus nietos la aplaudieron y gritaron ¡sorpresa! Una gran sonrisa se dibujó en el rostro de la abuelita, su corazón latía con fuerza. Así sus seres queridos le demostraron cuanto amor sentían por ella. (Revista pinta adhesivos)

Interpretación textual

1. Une con una línea las palabras que significan lo mismo.

 Festejar	 Obsequio
 Observar	 Cara
 Rostro	 Celebrar
 Regalo	 Mirar

2. Resuelve el siguiente crucigrama. Escribe el nombre que identifica a cada dibujo



3. Complete las siguientes oraciones utilizando las palabras del recuadro.



La abuela esperaba a sus familiares _____ ellos no llegaban pronto.

La abuela se preguntaba si sus familiares vendrían _____ se habrían olvidado de su cumpleaños.

Sus nietos le dieron una sorpresa _____ con ella le demostraron cuanto la querían.

Activar Windows
Ve a Configuración

4. Escribe que cosas crees que contiene el gran regalo de la abuela.

5. Señala con una X el título que mejor corresponda al relato.

- Celebremos en familia Lluvia de regalos paseo familiar

6. Colorea los recuadros que nombran las celebraciones familiares que festejamos.

Bautizos	Matrimonio	Grados
Ascensos laborales	Jornadas de aseo	

7. Describe la forma como celebrarías el cumpleaños de un ser querido

Nombre del ser querido

Producción textual

Ahora vamos a analizar cómo se hace una tarjeta de invitación

1. Observa estas dos tarjetas



• Lee en voz alta el mensaje de cada tarjeta y señala cual es el motivo.

• Compara el mensaje de las dos tarjetas:

- ✦ ¿son largas o breves? _____
- ✦ ¿Cuál tiene fecha, lugar?, ¿Por qué? _____
- ✦ ¿Cómo está organizada cada tarjeta? _____

2. Busca un sobre marcado y observa

- ✦ ¿Qué datos se escriben? _____
- ✦ ¿En qué parte del sobre van? _____

Ahora vas a escribir una tarjeta de invitación

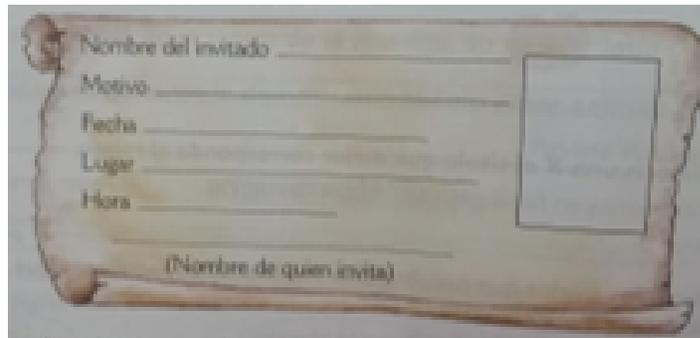
1. Responde:

- ✦ ¿en qué lugar se celebraría tu cumpleaños? _____
- ✦ ¿qué día se celebraría? _____
- ✦ ¿a qué horas? _____

2. Elabora una lista de invitados

• _____	• _____	• _____
• _____	• _____	• _____
• _____	• _____	• _____

3. Redacta la invitación teniendo en cuenta:



4. Decora la tarjeta con un dibujo apropiado.

5. Elabora un sobre para la tarjeta y escribe el nombre de la persona que se invita. Recuerda que los nombres propios se escriben siempre con mayúscula inicial.

Tomado de

6. Comparte tu creación con los compañeros de tu clase.

7. EVALUO MIS EMOCIONES

+ ¿Cómo te sentiste realizando cada una de las actividades?

Bien  ___ mal  ___ ¿Por qué?

+ ¿Cuál fue la actividad que más te gustó?

¿Por qué?

Ficha 21. (3.6) *Respuestas de selección múltiple - inferencias*

Hoja de respuestas				
Respuesta 1 A. Teléfono B. Almohada C. Cámara D. Televisor E. Calabaza	Respuesta 2 A. Cenicienta B. Aladín C. Caperucha Roja D. Blancanieves E. Supermán	Respuesta 3 A. Cocinero B. Cartero C. Médico D. Cruz roja E. Mesero	Respuesta 4 A. Rapunzel B. Pinocho C. Píster Pan D. Cenicienta E. Hansel y Gretel F. Robin Hood	Respuesta 5 A. Respuesta Pez B. Tortuga C. Oso D. Ballena E. Camello
Respuesta 6 A. Silla B. Tomate C. Cámara D. Teléfono E. Paraguas F. Cuadro	Respuesta 7 A. Paleta B. Espaguetis C. Tomate D. Fresa E. Sándwich	Respuesta 8 A. Pepe Grillo B. Hada Madrina C. Bella Durmiente D. Elsa E. Sirenita F. Cenicienta	Respuesta 9 A. Sol B. Libro C. Bufanda D. Pan E. Cama F. Pelota	Respuesta 10 A. Los 7 enanitos B. Timón y pumba C. Elsa y Ana D. Los tres cerditos

Ficha 22. (3.7) *hoja de respuesta line de tiempo*

Pienso que...	¿Por qué lo pienso?
A Felipe le gustan los animales.	1.
	2.
	3.

Hora	Tabla del tiempo: Actividad de Pedro el sábado
8:00 am	
10:00 am	
2:00 de la tarde	
4:00 de la tarde	
5:00 de la tarde	