

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, MEDIADAS POR HERRAMIENTAS
TECNOLÓGICAS**

LEIDY YOHANA RESTREPO ARENAS

ID: 000432584

SANDRA MILENA TORRES FLÓREZ

ID: 000432587

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA VIRTUAL
MEDELLÍN ANTIOQUIA
2022**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA FORTLECEER LA LECTURA CRÍTICA
ATRAVÉS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, MEDIADAS POR HERRAMIENTAS
TECNOLÓGICAS**

LEIDY YOHANA RESTREPO ARENAS

ID: 000432584

SANDRA MILENA TORRES FLÓREZ

ID: 000432587

**Trabajo de grados para optar al título de
Magíster es Psicopedagogía**

Asesor

Magíster MARÍA FERNANDA VARGAS SALAZAR

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA VIRTUAL
MEDELLÍN ANTIOQUIA
2022**

Declaración de originalidad

Febrero 25 de 2022

Propuesta de Intervención para fortalecer la lectura crítica a través de estrategias didácticas, mediadas por herramientas tecnológicas.

“Declaro que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 92 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firma



Leidy Yohana Restrepo Arenas

Firma



Sandra Milena Torres Flórez

Tabla de Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
Capítulo 1. Identificación del problema de intervención	10
1.1 Estado del arte	10
1.2 Planteamiento del problema.	18
1.3 Pregunta Evaluativa.	23
Capítulo 2. Marco Referencial	24
2.1. Marco Conceptual	24
2.2 La lectura	26
2.3 Lectura crítica	28
2.4 Literacidad	29
2.5 Estrategias Didácticas y de Aprendizaje	29
2.6 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora	30
2.7 Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje	31
2.8 Marco Institucional	33
Capítulo 3. Construcción de la propuesta de intervención	36
3.1 Procedimiento	38
3.2 Beneficiarios	38
3.3.1 Instrumentos diagnósticos	39
3.4 Consideraciones éticas	42
3.5 Resultado de Diagnóstico	43
3.6 Propuesta de Intervención Psicopedagógica	47
3.6.1 Objetivo General	47
3.6.1.1 Objetivos específicos	47
3.6.2 Propuesta de Intervención	47
3.8.1 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención psicopedagógica	50
Capítulo 4. Conclusiones, Resultados y Recomendaciones	53
4.1. Conclusiones	53
4.2 Resultados	54

4.3 Recomendaciones	55
5. Anexos	57
6. Referencias Bibliográficas	58

Tabla de imágenes

Tabla 1 Modelo de programas Rodríguez Espinar y otros. (1993)	37
Tabla 2 Análisis de Involucrados	43
Tabla 3 Árbol de Problemas	45
Tabla 4 Árbol de Objetivos	46
Tabla 5 Sistematización de Información diagnóstica	62

Resumen

El contenido del presente trabajo tiene como objetivo, el diseño de una Propuesta de Intervención Psicopedagógica basada en el modelo de programas implementado por Rodríguez Espinar y otros (1993), el cual consta de 4 fases que van desde la planificación donde se tienen en cuenta las necesidades encontradas hasta la evaluación; con la finalidad de fortalecer y potenciar habilidades lectoras en los estudiantes de grado noveno de una Institución Educativa rural del municipio de Rionegro. Lo anterior, mediante la implementación de diversas estrategias en las cuales se utilizaron algunos instrumentos tecnológicos, lo que conlleva al desarrollo un pensamiento crítico coherente con las exigencias a nivel educativo y social.

Como sustento teórico se retoman algunos postulados de Daniel Casanny (2003 -2017), Barriga et al (2002), Iglesias (2017) y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional. Para el diseño metodológico se hace necesario reconocer el nivel de lectura crítica que poseen los estudiantes. Con relación a la recolección de información se plantean como instrumentos, en primera instancia la ejecución de una prueba escrita de tipo diagnóstica a los estudiantes, además de un grupo de discusión con los docentes de área (lengua castellana) para conocer su percepción con relación al nivel de desempeño lector de los estudiantes.

Como resultado, se espera mejorar el desempeño académico de los estudiantes favoreciendo los procesos de aprendizaje y con ello los resultados de las pruebas estandarizadas que son de gran relevancia en el país.

Palabras clave: Lectura, Lectura Crítica, Literacidad, Estrategias Didácticas y de Aprendizaje, Estrategias para el Desarrollo de la Comprensión Lectora, Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje.

Abstract

The content of the present research has as objective, the design of a Psychopedagogical Intervention Proposal based on the model of programs implemented by Rodríguez Espinar and others (1993), which consists of 4 phases that go from the planning, where the needs found are taken into account, to the evaluation; in order to strengthen and enhance reading skills in ninth grade students of a rural Educational Institution in the municipality of Rionegro. The foregoing, through the implementation of various strategies in which some technological instruments were used, which leads to the development of critical thinking consistent with the demands at an educational and social level.

As theoretical support, some postulates of Daniel Casanny (2003-2017), Barriga et al (2002), Iglesias (2017) and the curricular guidelines of the Ministry of National Education are taken up. For the methodological design it is necessary to recognize the level of critical reading that students have. In relation to the collection of information, instruments are proposed, in the first instance, the execution of a written test of a diagnostic type to the students, in addition to a discussion group with the teachers of the area (Spanish Language) to know their perception in relation to the student's reading performance level. As a result, it is expected to improve the academic performance of the students, favoring the learning processes and with it the results of the standardized tests that are of great relevance in the country.

Keywords: Reading, Critical Reading, Literacy, Didactic and Learning Strategies, Strategies for the Development of Reading Comprehension, Technological Tools for Learning.

Introducción

Las nuevas tendencias educativas exigen, por parte del docente, la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas en sus prácticas de aula, además, del uso de tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento; ya que la educación, como proceso de formación integral del individuo, posibilita la transformación y el cambio a través de la generación y construcción de conocimientos, lo que brinda herramientas que le permiten el desarrollo de habilidades y competencias para la vida en sociedad.

En este sentido, las políticas educativas estatales direccionan y orientan el proceso educativo a través de lineamientos pedagógicos, estándares y derechos básicos de aprendizaje. Todo ello se materializa en los proyectos educativos institucionales y se ve reflejado a través de los planes de estudio, sábanas de contenidos y guías de aprendizaje.

La escuela es el escenario de planeación y ejecución de las directrices ministeriales ejecutadas a través de los planes y programas de estudio, por medio de estos, el docente, desde el acto educativo, pone en práctica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de competencias y habilidades con los estudiantes; sin embargo, en la práctica pedagógica y en el proceso de adquisición de aprendizajes, aparecen dificultades de aprendizaje que son obstáculo para el desarrollo integral en los estudiantes en cada una de las áreas del saber.

Desde el análisis de las prácticas de aula y los procesos de aprendizaje, se da la oportunidad de realizar investigaciones que den solución a los problemas de aprendizaje y generen estrategias y herramientas que aporten al mejoramiento del proceso educativo. Las estrategias son consideradas herramientas que posibilitan la creación de aprendizajes significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta mirada, se genera la posibilidad de realizar una propuesta de intervención psicopedagógica, orientada hacia el fortalecimiento de la lectura crítica mediante el uso de estrategias didácticas con herramientas tecnológicas en el aula de clase, desde el área de lengua castellana. Esta propuesta plantea estrategias dirigidas al desarrollo de la lectura crítica en sus componentes de comprensión e interpretación textual, dado a que la lectura crítica fortalece las competencias y el desarrollo del pensamiento crítico en la persona de manera integral.

La propuesta de intervención psicopedagógica se planifica desde el modelo de programas que considera a la orientación como un proceso más amplio, con una actuación que se concreta en la planificación y diseño de programas comprensivos de orientación en el ámbito escolar, es por ello que se elige la aplicación del modelo de programas de Rodríguez Espinar y otros (1993), que contempla 4 fases para su planificación. Estas se desarrollan así; 1ª fase de valoración de las necesidades y delimitación de las metas, 2ª fase planificación y diseño de los componentes del programa, 3ª ejecución del programa o intervención propuestos y 4ª fase evaluación del programa.

En consecuencia, el presente trabajo se estructura en tres capítulos, a saber: En el primero se presenta la identificación del problema de intervención, en el segundo el marco referencial y en el tercero la construcción de la propuesta de intervención para dar solución a la pregunta evaluativa ¿Cómo fortalecer la lectura crítica a través de la aplicación de estrategias didácticas mediante el uso de herramientas tecnológicas con los estudiantes del grado 9 de una institución educativa rural del municipio de Rionegro, Antioquia?

Capítulo 1. Identificación del problema de intervención

1.1 Estado del arte

El análisis de datos en términos investigativos posibilita revisar e identificar gran parte de la literatura relacionada con un tópico en específico. Teniendo en cuenta lo anterior, se elaboró una búsqueda y revisión de diversos documentos y textos en relación con el fortalecimiento de la comprensión lectora y la lectura crítica a través de secuencias didácticas, el empleo herramientas virtuales como los objetos virtuales de aprendizaje –OVA- y las TICs de los ambientes virtuales de aprendizaje –AVA-, como herramientas que fortalecen el aprendizaje, lo que permite alcanzar el desarrollo de las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional.

De acuerdo con la revisión de la literatura investigada y abordada desde autores como Cassany (2006) y Solé (2006), el proceso lector no solo se limita a la identificación de grafías, puesto que implica la intervención del sujeto. Y, por el lado de Luke (2006), en cuanto a la lectura crítica, afirma que, en relación con el desarrollo de habilidades mentales y procesos cognitivos, pasan a ser críticos cuando se dan a conocer los argumentos y juicios que se tienen frente a la situación presentada.

Para Faccione (2007), en el proceso de lectura crítica; es necesario que se dé un encadenamiento de “habilidades mentales” que posibilitan que, en la lectura, se puedan dar procesos de argumentación, análisis e interpretación entre otros. Leer es comprender, por lo general siempre que se lee, se lo hace para entender; puede decirse, que se lee correctamente cuando se le encuentra significado a lo leído y se lo pone en relación con lo que ya se conoce.

En este sentido, algunas investigaciones se orientan al mejoramiento de procesos de lectura en estudiantes de básica secundaria, a través de la implementación de una secuencia didáctica, en la cual la educación es contemplada como una alternativa de cambio y desarrollo de

la sociedad, y cada individuo evoluciona y se transforma así mismo y al contexto cercano. Sin embargo, algunos autores, como La Calle et al (2018), plantean que, aunque la educación es la guía de nuestro desarrollo, en los procesos educativos se hacen presentes dificultades por lo general de tipo académico como lo son los bajos desempeños en la lectura crítica y se termina señalando, como causa de dicha dificultad, a la práctica docente, basada en el modelo tradicional con respecto al acto lector, lo que disminuye el interés en el sujeto y la poca estimulación para la realización de operaciones mentales complejas.

En esta investigación, los autores destacan como relevante el desarrollo de esta estrategia dado a que ha posibilitado motivar a los estudiantes a través de la realización de lecturas con sentido crítico, esto a través de la interdisciplinariedad de las áreas anteriormente mencionadas; así mismo, permitió a los docentes involucrados hacer una reflexión sobre su práctica de aula.

En el mismo sentido, tal es el caso de experiencias exitosas como la planteada por Cifuentes (2018), quién a partir de la integración curricular de las áreas de Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Tecnología e Informática y Lengua Castellana, propone un proyecto de aula enfocado en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de los grados 6° y 7°, por medio del uso de estrategias metodológicas y pedagógicas, las cuales, desde la integración disciplinar, potencien el trabajo colaborativo docente-docente, docente – estudiante, estudiante-estudiante.

Para la autora, es una constante observar dificultades con respecto al proceso lector, lo que evidencia en el trabajo de aula bajos niveles en relación con las competencias interpretativa, argumentativa, propositiva y abstracta; además de un vocabulario elemental, lo cual considera, incide en las demás áreas del saber lo que afecta su rendimiento académico, lo cual se puede evidenciar en los bajos desempeños de las pruebas externas. Recordemos pues que, en el sistema

educativo colombiano, estas pruebas consisten en evaluaciones externas estandarizadas aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES-, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Por otro lado, hablando desde la innovación educativa con el diseño, generación, aplicación y análisis de estrategias didácticas de lectura, encontramos a varios autores: Cifuentes (2018); Camargo et al (2018); Cardona (2015) y Castro (2018), quienes las proponen en su mayoría desde los ambientes y/o herramientas virtuales o tecnológicos lo que permitió que, al finalizar dichas investigaciones, se haya encontrado como resultado estas estrategias como elementos facilitadores en el desarrollo de las competencias comprensiva, interpretativa y comunicativa en el texto.

Ante lo anterior, y buscando el mismo objetivo pero desde los ambientes virtuales de aprendizaje, diferentes autores como: Soto (2017); Castro (2018); Rodríguez et al (2020); Bonilla et al (2021); Torres et al, (2020) y Chica (2018), analizan la manera por medio de la cual se consolidan los procesos de lectores en ambientes de aprendizaje mediados por meta-versos Soto (2018), la gamificación desde la plataforma Kahoot Castro (2018), aprendizaje Blended-Learning; Rodríguez et al (2020), club virtual de revista, Bonilla (2021), los memes como estrategia didáctica, Triana et al (2020) y, por último, el análisis de los diferentes ambientes virtuales de aprendizaje- AVA, como herramienta en la Educación superior en Iberoamérica Chica (2018).

Soto (2018), a partir de su investigación, se centró en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en ambientes de aprendizaje mediados por los meta-versos, cuyo análisis se dio según la autora desde el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), a

través de un análisis realizado desde aspectos pedagógicos, disciplinares y tecnológicos, involucrados en el proceso de enseñanza -aprendizaje. A partir de lo anterior, se plantean los ejes articuladores; pensamiento crítico, aprendizaje significativo y aprendizaje basado en proyectos, desde el eje pedagógico, el cual se formuló desde tres líneas: como aprenden y adquieren el conocimiento los estudiantes a partir de sus estructuras cognitivas; la relación entre dos elementos: lectura crítica y habilidades en la construcción de pensamiento crítico; y la relación educación y TIC, concretamente los metaversos y en particular CoSpaces.

Por todo lo anterior, se tomó la iniciativa de generar una estrategia didáctica que pudiera fortalecer los procesos de lectores ambientes de aprendizaje mediados por metaversos (entorno o espacio virtual en el que se interactúa socialmente a través de un soporte lógico - ciberespacio), actuando como si se estuviera en el mundo real, pero sin limitaciones que normalmente son impuestas (sociales, físicas y económicas).

Desde otro punto de vista, Castro (2018) presenta la gamificación desde la plataforma Kahoot. Esta investigación surge de la preocupación por mejorar las habilidades de los estudiantes en relación con los resultados de pruebas estandarizadas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias, que en su mayoría implican y necesitan de una óptima comprensión lectora. El autor puntualiza en cuanto al uso de herramientas tecnológicas y más específicamente desde la plataforma Kahoot, que se aplicó una propuesta basada en una secuencia didáctica con respecto a la lectura crítica, desde textos continuos y discontinuos, utilizando preguntas de nivel comprensivo literal e inferencial.

Esto, entendiéndolo que la gamificación es una práctica de aprendizaje que introduce el uso y funcionamiento de los juegos al nivel educativo-profesional, con el fin de obtener mejores resultados y ante ello se han creado diversas plataformas tecnológicas que permiten al docente

plasmar en ellas los contenidos de sus clases para que sean aprendidos de manera creativa y motivadora a través del juego.

Siguiendo con la misma línea de objeto de investigación, enfocado en el uso de herramientas digitales, encontramos investigaciones realizadas por autores como Bonilla et al (2021), enfocados en la propuesta club virtual de revista; y Torres et al (2020), enfocados en la propuesta del uso de los memes como estrategia didáctica, cuyo sustento teórico se orienta a la identificación de la lectura, y los elementos inmersos en esta, como un proceso fundamental en el desarrollo social del sujeto, y la importancia del uso de las redes sociales y su impacto en el aprendizaje.

En ambas investigaciones, es relevante el uso de herramientas tecnológicas que contribuyen al proceso de enseñanza aprendizaje, una desde el uso de los memes como una práctica diaria en los jóvenes que, en la actualidad, dedican gran parte de su tiempo en el desarrollo de actividades en línea, que van desde la visita a redes sociales, plataformas de juegos en línea y navegación en internet por páginas de contenido audiovisual. Esta estrategia se planteó con el fin de desarrollar escenarios, actividades de aprendizaje, los conocimientos adquiridos por los estudiantes, el tiempo de ejecución de cada actividad, y el modelo pedagógico a emplear durante la intervención en el aula de clases. Arrojando resultados que tuvieron una influencia positiva en el desempeño académico de los estudiantes y logrando potenciar la lectura crítica en ellos. De esta misma forma, se encuentra otra estrategia, propuesta por Triana et al (2021), la cual se da a partir de la utilización de un club virtual de lectura (CVL); ambas estrategias tienen como objetivo fortalecer las habilidades lectoras desde un Club Virtual, apoyado en la tecnología, como una estrategia que permita acercar y motivar a los estudiantes a la lectura, desde la incorporación de herramientas tecnológicas para su elaboración, entre ellas, se encuentra

la plataforma Edmodo (2019), la cual desde sus características se considera una plataforma innovadora, fácil, accesible y gratuita.

Las tecnologías de la información y comunicación han permitido la comunicación e interacción de los sujetos desde una perspectiva diferente, transformando las prácticas docentes y generando, a su vez, experiencias significativas y enriquecedoras, a partir de la construcción de aprendizaje desde espacios sociales, en los cuales las TICs, son instrumentos que posibilitan la socialización y el acceso a saberes, información y conocimientos que enriquezcan la vivencia escolar de los sujetos. Desde este nuevo paradigma, las tecnologías de la información y comunicación pretenden modificar las prácticas tradicionales, con el propósito de desarrollar competencias tecnológicas que involucren en los procesos de enseñanza, herramientas virtuales que generan conocimiento y aprendizajes más significativos. De esta forma, la tecnología permite crear nuevos estilos de aprendizaje mediante el uso de herramientas digitales, las cuales poseen una gran variedad de recursos que brindan la posibilidad de aprender y dar un nuevo significado al conocimiento y a la educación desde las TICs.

Los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), son considerados herramientas digitales auto contenibles y reutilizables, las cuales generan espacios de reflexión y análisis, para un fin determinado. En este sentido, los OVA poseen un gran valor pedagógico, el cual se fundamenta principalmente en el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, desde dos pilares principales: el trabajo colaborativo y el aprendizaje autónomo. En el mismo sentido, encontramos que según el Ministerio de Educación Nacional (2006), el valor pedagógico de los OVA se fundamenta en su estructura: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. Estas investigaciones realizadas con base en la funcionalidad de los OVA y herramientas digitales, han arrojado como resultado que los sujetos se han convertido en partícipes de su proceso lector, lo

que potencia en ellos la capacidad de enfrentarse al texto de acuerdo con los diferentes instrumentos empleados para abordarlo.

De acuerdo con lo anterior, es fundamental señalar que la tecnología cumple un papel relevante en los procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que transforma la dinámica de enseñanza a través de estrategias (aplicaciones, recursos tecnológicos etc.), los cuales brindan un significado diferente a lo que se aprende, y desarrollan habilidades digitales y competencias en los sujetos, basados en las necesidades de la sociedad del conocimiento. De esta forma, el papel del docente en un contexto tecnológico debe adaptarse a los cambios, con el fin de brindar a los sujetos herramientas para obtener aprendizajes más significativos.

Trayendo a Cassany (2011), dice que, en la actualidad, las tecnologías digitales han cambiado la perspectiva de la lectura, esto ha evidenciado que tanto la lectura como la escritura son procesos que se dan en línea y se relacionan de diferentes maneras y recursos, por medio de los cuales se construyen diversos significados. En este orden de ideas, encontramos algunas investigaciones como el Libro digital de textos multimodales basado en el fortalecimiento de la lectura crítica, Aguirre et al (2018), y la plataforma virtual planteada como una herramienta didáctica, la cual permite dinamizar el proceso lector, Najjar et al (2014); desde la utilización de diversos textos en formato digital, los cuales permiten establecer una interacción entre el uso de la tecnología y las formas de abordar la lectura.

Los textos o herramientas multimodales le permiten al sujeto construir conocimientos a partir de la codificación dual, texto e imágenes integrados a través de dos canales: visual y auditivo, los cuales posibilitan al sujeto utilizar las diferentes herramientas tecnológicas que brinda el entorno desde la capacidad de procesamiento, para propiciar el aprendizaje del sujeto mediante la instrucción multimedia. Estos textos desarrollan en los individuos competencias

lectoras y críticas, que facilitan la comprensión de la información inmersa en las redes sociales y el internet, con el fin de evitar la manipulación y suplantación de los sujetos.

Con base en las investigaciones encontradas, se puede concluir en términos metodológicos metodológico que se enfocan en poblaciones de estudiantes del grado noveno y media, utilizando instrumentos de recolección de información de tipo cualitativo como la entrevista, la observación participante, el cuestionario y la encuesta, enfocados en la recolección de datos con respecto a las competencias, habilidades comunicativas e índices de lectura; además la implementación y ejecución de intervenciones basadas en el aprendizaje por proyectos, en el cual los estudiantes son actores activos del proceso; además genera mayor motivación, estimula la creatividad y promueve el trabajo en equipo, cada objetivo tenía en esencia desarrollar habilidades de carácter lector como la autonomía, a través de estrategias que generen interés en los estudiantes por medio del trabajo en equipo y la construcción de aprendizajes significativos.

En el plano teórico, se evidencian perspectivas comunes como el planteamiento de Cassany (2011), frente al fortalecimiento de los procesos de lectura a través de la utilización de herramientas digitales, las cuales brindan la posibilidad de construir conocimiento a partir de diversas formas, a través de las TIC, las cuales son consideradas una estrategia de gran importancia en la actualidad, puesto que, contribuyen al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje de una forma distinta a la tradicional y comúnmente utilizada en diversos contextos y ámbitos. De igual manera, autores como Aguirre et al (2018) y Najar et al (2014), convergen en que el uso de diversas estrategias como la realidad a través de la magia del color, el empleo de imágenes llenas de sentido, la lectura de un texto dentro de la melodía de una canción, la interacción con otros textos y el uso de herramientas tecnológicas influyen positivamente, en la práctica pedagógica; por ello, la implementación de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilita la exploración de las fortalezas en lectura y escritura.

En cuanto a la dimensión social, se destaca la importancia de la implementación de gran variedad de plataformas, herramientas y estrategias digitales en la sociedad actual mediada por la tecnología, las cuales, desde diversos enfoques, posibilitan la transversalización de conocimientos, facilitan y motivan a los actores educativos en la participación de construcción de conocimiento en el ámbito social, en el cual se ve reflejado el esfuerzo del estudiante por comprender lo que lee y escribe.

En la enseñanza de la lectura crítica, a través de herramientas digitales, se considera de gran importancia el diseño de una propuesta didáctica que contenga cuatro elementos fundamentales: conocer la relación del docente con las TIC, la articulación de la propuesta didáctica al área, las prácticas de enseñanza del docente, y el paradigma de aprendizaje que fundamenta su quehacer. Con base en lo anterior, desde los planteamientos del MEN, la lectura planteada como proceso de construcción de significados, les permite a los sujetos involucrarse con los diferentes elementos vinculados al proceso lector, entre ellos, el texto, el contexto y el lector, los cuales permiten establecer la comprensión organizada y coherente del contenido y la información.

1.2 Planteamiento del problema.

El lenguaje es un medio que permite ejercer acciones en los sujetos y es la base para construir conocimiento, constituye un reflejo de la inteligencia, puesto que aparece cuando el sistema cognitivo alcanza niveles concretos, transformándose en el producto de la acción y el pensamiento (Mora, 2018).

Es así como el lenguaje se transforma en una herramienta que, articulada con la lectura y la escritura, posibilita procesos de cooperación, relación y producción del conocimiento en el contexto para su desarrollo. Es a partir de esta relación que se puede identificar las competencias lectoras como parte fundamental en el desarrollo del ser humano, desde cualquier contexto educativo, puesto que es en la escuela donde cada sujeto desarrolla y perfecciona estas competencias.

Ante lo anterior, y concibiendo a la escuela como el principal escenario que propicia el fortalecimiento de las competencias comunicativas, diversas organizaciones, tanto de índole internacional como nacional, han señalado la importancia de la promoción de la competencia lectora como una herramienta que contribuye a la transformación del aprendizaje en los sistemas educativos. En el ámbito internacional, encontramos que desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se aplicaron las pruebas PISA, como estrategia que permite observar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en el contexto mundial, con el fin de analizar los resultados obtenidos en estas y, a partir de ello, crear e implementar políticas educativas de mejoramiento en este aspecto desde el sistema educativo de cada país.

También la UNESCO, a partir del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), busca evaluar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes en América Latina y el Caribe analizando los logros de aprendizaje en relación con los objetivos propuestos y según los estándares de cada país.

En el ámbito nacional, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en su marco de referencia, propone exámenes de Estado sustentados a partir de la Ley 1324 de 2009, en donde se establece como objetivo evaluar la educación en todos sus niveles y

ciclos, e investigando acerca de los factores que inciden en la calidad educativa, con el fin de brindar información que permita mejorar la calidad educativa. (Artículo 12°).

Es así como el ICFES busca medir y evaluar los niveles de comprensión lectora por medio de la estructuración, aplicación y puntuación de las denominadas pruebas de Estado como lo son: Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro y de igual manera, las pruebas de la educación básica, Saber 3°, 5° y 9°.

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el interés por fortalecer las competencias lectoras de nuestros estudiantes parte inicialmente de los resultados en las pruebas estandarizadas, tanto internacionales como nacionales, y del cumplimiento de los requerimientos solicitados desde las diferentes políticas educativas. Según la OCDE, (2019), al analizar el Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018, en el cual se presentaron 7522 estudiantes pertenecientes a 245 sedes educativas tanto del sector oficial como privado en la ciudad de Bogotá, se logra observar que Colombia, en relación a su primera participación en 2006, ha mejorado su desempeño en las áreas evaluadas; con lo que se ha demostrado, de esta forma, que el país continúa avanzando en términos educativos, mejorando su desempeño en áreas como: lectura, matemáticas y ciencias a través de sus participaciones en PISA.

Es por ello, que de manera particular en el área de lectura, se evidencia mayor progreso, debido a que Colombia ha mejorado 27 puntos en su puntaje promedio desde la primera aplicación en el año 2006 (pasó de 385 puntos en 2006 a 412 en el 2018). En este mismo periodo de tiempo, el país ha aumentado 21 y 25 puntos en el puntaje promedio de matemáticas y ciencias, respectivamente. Este aumento posiciona al país en el noveno lugar entre los países que mejoraron su desempeño. Consultando el PISA 2018, 2020, y en comparación con los resultados de otras agregaciones de países, en la aplicación de 2018:

El puntaje promedio del país fue cinco puntos superiores al puntaje promedio de Latinoamérica y el Caribe y 13 puntos inferior al puntaje registrado en los países no asociados a la OCDE. Al considerar el promedio de los países asociados a la OCDE, las diferencias fueron más amplias (75 puntos de diferencia en 2018)”. (ICFES. Informe Nacional de Resultados para Colombia – (p.19)

Ahora bien, analizando los resultados desde el contexto nacional desde las pruebas SABER 11° (2020), tanto en calendario A como calendario B y partiendo de una reflexión desde los últimos 4 años de su aplicación (2017, 2018, 2019 y 2020), se evidencia que en el Calendario A, los resultados obtenidos con relación a la prueba de Lectura Crítica se han mantenido, entre 54 y 53 puntos cuya variación en los cuatro años analizados ha sido de solo un punto. Para el Calendario B, en ese mismo lapso de tiempo, los resultados muestran puntuaciones promedio entre 62 y 65 puntos. Es acorde y necesario señalar que los promedios de puntaje para la prueba de Lectura Crítica son mayores en Calendario B y aún con esta particularidad, los datos porcentuales son similares en los dos calendarios.

Para centrarnos en el grado para el cual se proyecta diseñar esta propuesta de intervención, es necesaria una revisión de las últimas pruebas estandarizadas aplicadas al mismo, las cuales se llevaron a cabo en el 2017 con una participación de 591.024 estudiantes en el ámbito nacional. Con respecto al grado noveno, para el área de lenguaje específicamente se evaluaron las competencias lecto-escriturales, desde los componentes: semántico, sintáctico y pragmático, adicional al razonamiento, la argumentación, la comunicación, representación y modelación. A partir de lo anterior, se puede decir que el puntaje promedio obtenido en 2017 ha sido el más alto en todo el periodo de análisis, lo que se refleja en una en el porcentaje de estudiantes posicionados en el nivel de desempeño insuficiente y el incremento en el porcentaje de estudiantes en el nivel avanzado.

Con respecto a la institución educativa Baltazar Salazar, y más específicamente en el grado 9° en el 2017, se aplicó la prueba a 62 estudiantes; cuyos resultados arrojaron que para el área de lenguaje no se hallaron diferencias estadísticamente considerables entre el puntaje promedio establecido para la institución educativa en relación con el año 2017 y el 2016, pero sí se evidenciaron diferencias significativas entre el puntaje promedio de la institución educativa entre el año 2017 y el 2014. Por lo cual se concluye que el puntaje promedio de la institución en el año 2017 fue superior al del año 2014.

Al contextualizarnos en la institución educativa Baltazar Salazar, es importante resaltar que a partir del diseño curricular se ha venido consolidando la construcción teórica de la ruta curricular en conjunto con la comunidad educativa, del cual se ha obtenido como resultado dicha construcción, mediante la postulación de guías de aprendizaje y la definición de los estilos pedagógicos como mediadores en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, Sin embargo, se evidencian bajos desempeños académicos en los estudiantes, lo que conlleva a que se deben realizar mayores transformaciones y movilizaciones de las prácticas de aula entorno a la lectura crítica como un elemento asociado al aprendizaje de los estudiantes y que, por tanto, genera bajo desempeño académico.

Desde las prácticas docentes y los resultados obtenidos en las pruebas internas aplicadas desde el área de lengua castellana, se han evidenciado bajos niveles de desempeño en relación con los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico e intertextual, esto se observa en la calidad de las evidencias y actividades académicas que realizan los estudiantes. La mayor dificultad que presentan estos es la lectura de textos escritos, además de tener menor nivel de comprensión y poca capacidad crítica, se evidencia dificultad para realizar inferencias e interpretaciones en los textos abordados, la comprensión del desarrollo de actividades de aprendizaje y el desarrollo de

las pruebas escritas aplicadas durante el proceso de las clases, en las diferentes áreas correspondientes al plan de estudios institucional.

En la institución se ejecutan diferentes proyectos o programas que apuntan al fortalecimiento de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, oralidad y escucha) con los docentes del área de lengua Castellana y las demás áreas en todos los grados y niveles. Ejemplo de ello, es el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad, en el cual se desarrollan estrategias como es el plan lector, lectura en voz alta, maratón de cine, murales literarios, festival del libro, concurso de audio-cuento y cuento, picnic literario y veladas literarias; y a esto se suma el programa de acompañamiento a las instituciones educativas desde Bibliotecas de la Caja de Compensación Familiar COMFAMA, con talleres orientados al fortalecimiento de las competencias lectoras a partir de vivencias propias y cotidianas lo que ha impulsado el fortalecimiento de valores.

Teniendo este referente y la oportunidad de realizar una intervención desde el programa de la Maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana de la ciudad de Medellín y con el acompañamiento de ésta, se plantea una propuesta de intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica mediante el uso de estrategias y herramientas tecnológicas con estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro, Antioquia.

1.3 Pregunta Evaluativa.

¿Cómo fortalecer la lectura crítica a través de la aplicación de estrategias didácticas mediante el uso de herramientas tecnológicas con los estudiantes del grado 9 de una institución educativa rural del municipio de Rionegro, Antioquia?

Capítulo 2. Marco Referencial

2.1. Marco Conceptual

Para Henao et al (2006), la orientación es el área de acción principal del psicopedagogo; la cual es concebida por las autoras como el ejercicio que hace uso de modelos y estrategias que posibilitan los procesos de interpretación y de actuación del profesional y que van ligados al contexto variable en el que se presentan las posibles situaciones a intervenir. Como lo afirman las autoras, dicho proceso va focalizado a toda la población en cualquier etapa de su vida y tiene especial énfasis en los contextos social y educativo, dado a que ambos apuntan a una transformación eficaz de la realidad del entorno, partiendo desde lo holístico hasta lo crítico y reflexivo, cuyo objetivo es favorecer el progreso de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, y enfocándonos específicamente en el uso de modelos y estrategias como posibilitadores de los procesos del desarrollo humano y esenciales en el crecimiento integral de cada individuo, citamos a Gonzáles (2018), quién a su vez cita a Álvarez et al (1997); Rodríguez Espinar et al (1993), definiendo el modelo como la interpretación de la realidad sobre la que va a intervenir, en el cual se tienen en cuenta el diseño, la estructura y los componentes esenciales, que influyen de forma directa en sus objetivos, métodos y agentes.

Es por lo anterior, que proponemos la elaboración de una propuesta de intervención psicopedagógica bajo el modelo de programas, como una herramienta posibilitadora en el mejoramiento de la competencia lectora y más específicamente para el fortalecimiento de la lectura crítica desde el área de lengua castellana a través de la aplicación de estrategias didácticas y pedagógicas desde la implementación de herramientas tecnológicas puedan llegar a posibilitar la construcción de aprendizaje y conocimiento.

En este orden de ideas, se hace necesaria una aproximación a la concepción del modelo de programas y para ello partiremos de la perspectiva planteada por Cabellos et al (2010), acerca de los diferentes modelos de planificación en la acción psicopedagógica centrados en el modelo de programas, el cual parte de la situación objeto de estudio, comenzando con el análisis particular de las necesidades a tener en cuenta incluyendo desde la planificación hasta la evaluación del mismo. Los autores, afirman que es necesario otorgar a la orientación psicopedagógica una metodología de y para sí misma, que pueda demostrar la efectividad de una intervención y la modificación del proceso; así pues, se dota a la orientación con papel protagónico en el ámbito escolar, respondiendo así a la promoción de acciones propias y planificadas cuyo propósito apunta a los contextos y grupos sociales.

Desde el punto de vista de los autores *“existen diversos modelos de planificación que se enfocan a los programas comprensivos de orientación”* (p.7), y que en su mayoría han demostrado tener más incidencia en la orientación desde la acción pedagógica. En vista de ello, y para este caso en particular, hablaremos del Modelo de Rodríguez Espinar et al (1993), quienes conciben el modelo de programas como *“una serie de acciones sistemáticas, planificadas, con metas claras, hacia las necesidades educativas de los actores inmersos en una institución”*. (p. 233).

Para este modelo se distinguen 4 fases:

- 1ª Fase:** Valoración de necesidades de orientación, y delimitación de metas generales derivadas de las mismas.
- 2ª Fase:** Planificación y diseño de los componentes del programa o de la intervención.
- 3ª Fase:** Ejecución del programa o intervención propuestos.
- 4ª Fase:** Evaluación del programa desde la vertiente formativa y sumativa.

Para dar una idea más clara de los fundamentos teóricos de nuestra propuesta, se definirán conceptos claves como: la lectura, lectura crítica, literacidad multimodal, estrategias didácticas y de aprendizaje, estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Estos conceptos, en el ámbito teórico sustentan las bases del proyecto, con el propósito de fomentar en los sujetos, capacidades argumentativas y de razonamiento que potencien habilidades para la vida.

2.2 La lectura

Desde los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional MEN (1998), se define la lectura como procedimiento de construcción de significados, en el cual intervienen factores como el texto, el contexto y el lector. En este mismo sentido, el MEN (1998) afirma que estos tres factores (texto, contexto y lector) influyen en la comprensión; la cual es entendida como un proceso articulado, en el cual el lector construye una figura organizada y coherente del contenido del texto en correspondencia con la información.

Por otro lado, Cassany (2006), realiza aportes fundamentales en la conceptualización de la lectura, dice que leer permite comprender y, para comprender, es fundamental desarrollar varias habilidades mentales, entre ellas: anticipación a la temática de un texto, saberes previos, hipótesis, inferencias y construcción de significados, entre otras.

El autor introduce los términos “alfabetización funcional” para referirse al grupo de capacidades que le permiten a un sujeto comprender el significado de un texto y “analfabeto funcional” para definir la dificultad de un sujeto para comprender lo que lee, aunque pueda pronunciarlo.

En esta misma línea de lo que es la lectura, Partido (1998) en el párrafo 3; afirma que la escuela interviene en el mejoramiento la comunicación educativa teniendo a la lectura como prioridad o un objetivo en sí misma, pues a firma la autora que esta ha sido un instrumento

perteneciente a un proyecto y, a su vez, contribuye a otros proyectos, es decir; que la lectura ha sido empleada en el acto educativo no como ese logro fundamental que se debe alcanzar y fortalecer, sino que sirve como instrumento del acto lector para alcanzar otros objetivos en el aula de clase.

Ante lo anterior, es necesario recalcar la importancia del acto lector desde cada área y que parte del éxito del mismo depende del docente quien de manera particular en cada grado asume dicho acto, es decir para llevar a cabo un buen proceso lector y que favorezca el desarrollo de los tres principales niveles de lectura (Literal, inferencial y crítico) planteados desde la taxonomía de Barret (1968), que citado por Iglesias (2017), son el primer paso para un ordenamiento y jerarquización de la comprensión lectora que fue diseñada inicialmente para ofrecer una ayuda a los maestros en el desarrollo de preguntas de comprensión y/o de prueba en la lectura en las áreas del conocimiento y que al darse su adecuado desarrollo debe propiciarle al lector:

1). **Comprensión literal:** Hace referencia a la percepción de la información explícita del texto, revelando según el autor la capacidad para identificar, reconocer y recordar datos, hechos, ideas principales entre otros.

2). **Comprensión inferencial:** Esta categoría precisa que el lector organice y use ideas, información y otros datos que se encuentran de manera concreta en el texto; según el autor; empleando su perspicacia y experiencia cotidiana como punto de partida para crear premisas e hipótesis. La clasificación y organización de la información por medio de resúmenes y síntesis, permite al lector una deducción de aquellos elementos que no están explícitos o expresados de manera clara y evidente en el texto pero que se sugieren en el abordaje de la lectura.

3). Lectura crítica e intertextual: En esta es preciso la expresión de un juicio valor por parte del lector, a través de la comparación de las ideas evidenciadas en el texto teniendo en cuenta parámetros de carácter externo brindados por diversos agentes, o criterios internos desde la experiencia de lector, a partir de sus conocimientos.

Caracterizado por 2 categorías, la apreciación de realidad y el juicio de valorativo; el nivel crítico hace referencia a la capacidad que debe poseer el lector para diferenciar entre la realidad y la fantasía que propone el autor en el texto y, en segundo lugar, el análisis y argumentación que pueda realizar de la situación.

2.3 Lectura crítica

Cassany (2006), afirma que la lectura ha sufrido transformaciones a través del tiempo.

Del mismo modo, la lectura crítica es concebida por el autor en su texto “Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones” de tres maneras:

- Es un tipo de lectura, que requiere niveles complejos de comprensión.
- Necesita niveles previos de comprensión en el texto como: literal, inferencial, entre otros.
- Requiere de una apreciación de carácter personal por parte del lector con respecto al contenido, intención, puntos de vista del texto.

La lectura crítica, para Cassany (2006), es vista como un proceso fundamental que permite fortalecer la autonomía del sujeto, de forma consciente, construyendo sus propias opiniones; por ello, se puede decir que el acto de leer críticamente ayuda al desarrollo oportuno del pensamiento de manera que al dar una apreciación personal bien sustentada y argumentada, se pueda dar un desarrollo integral en la persona desde todos sus ámbitos (escolar, laboral, social y familiar).

Ahora bien, ubicándonos en los lineamientos nacionales del MEN para la evaluación de los conocimientos en los estudiantes por medio de las pruebas estandarizadas, el Instituto

Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), en su guía de orientación en el módulo de lectura crítica, analiza las habilidades de interpretación, comprensión y evaluación de textos cotidianos por parte de los estudiantes. De acuerdo con el ICFES, el propósito de estas pruebas es determinar la capacidad comprensiva que tiene el sujeto para enfrentarse al texto desde una postura crítica.

2.4 Literacidad

La literacidad, de acuerdo con Cassany (2015), es concebida como el conocimiento, habilidades, actitudes y valores culturales. En este sentido, este concepto abarca elementos como el código escrito, el cual hace referencia a las unidades léxicas y demás reglas gramaticales; los géneros discursivos, aludiendo al desarrollo de la comunicación escrita; los roles de autor/lector orientados al conocimiento de los propósitos de los géneros discursivos y la identidad de cada individuo; la organización social entendida como el conocimiento del contexto social, las instituciones y las diferentes disciplinas académicas; los valores o representaciones, están vinculados al desarrollo de procesos lecto-escriturales desarrollando diferentes concepciones sobre el mundo; y las formas de pensamiento desde el texto escrito para el desarrollo del mismo a partir del uso de la escritura.

2.5 Estrategias Didácticas y de Aprendizaje

En cuanto a las estrategias, y según lo planteado por Barriga et al (2002), las estrategias de aprendizaje son un conjunto de habilidades que un lector utiliza de forma consciente como herramientas que permiten crear aprendizajes significativos para la solución de problemas. Para los autores, la didáctica diferencia las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje identificando dos pilares de trabajo: la modificación en relación con la estructura del material de aprendizaje; y la construcción de autonomía en los sujetos para aprender desde el análisis y procesamiento de la información nueva.

De esta manera, se definen entonces las estrategias de enseñanza como los recursos utilizados por el sujeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de propiciar la construcción de aprendizajes significativos. En este sentido, ambas estrategias de enseñanza y aprendizaje hacen énfasis en el desarrollo de aprendizajes significativos interna y externamente en el aula desde los contenidos trabajados.

La investigación de estrategias de enseñanza plantea aspectos como los siguientes: creación y uso de objetivos de enseñanza, construcción de esquemas textuales, elaboración de preguntas y mapas conceptuales, entre otros (Díaz Barriga y Lule, 1978); estas estrategias tienen como objetivo desarrollar en los sujetos habilidades efectivas, en torno al proceso de aprendizaje y el nivel de desempeño académico.

Las prácticas pedagógicas exigen la implementación de estrategias didácticas que evidencien la transformación y la resignificación del proceso educativo, la representación social de los conocimientos, la importancia del contexto para construir aprendizajes significativos y la comprensión de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Dado que la educación debe incluir la construcción como proceso para elaborar los conocimientos desde dinámicas que permitan aprovechar la información y los recursos existentes que el docente implementa en el proceso de gestión de aula.

2.6 Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora

Las estrategias para el desarrollo de la competencia lectora son múltiples y de gran variedad. Según Iglesias (2017), estas van desde las prácticas tradicionalmente más utilizadas como la lectura en voz alta desde la tradición oral, y las lecturas a partir de preguntas, cuyo propósito apunta a la interpretación general del texto.

Para Iglesias (2017), el hecho de enseñarles a los estudiantes estrategias de comprensión posibilita brindarles los elementos necesarios para desarrollar autonomía, habilidades y destrezas en relación con el proceso lector. En este proceso, estas habilidades parten de saber direccionar el proceso lector con la capacidad de progreso o retroceder dentro de la misma acorde a su ritmo, ser competente para resolver las situaciones particulares planteadas en el texto como el léxico o terminología además estructura interna o externa entre otras, retener la información esencial para descubrir, entender y abstraer el sentido del texto desde sus partes; logrando con ello la debida asociación de nuevos conceptos (adquiridos en dicha la lectura) con los conocimientos previos y una vez asociados, poder incorporarlos y tal vez aprovecharlo para su experiencia personal y la ejecución de los objetivos propuestos en el desarrollo de la lectura.

Con la formulación de la propuesta de intervención, se busca fortalecer la comprensión lectora en su nivel crítico mediante estrategias encaminadas desarrollar en los sujetos capacidades interpretativas, analíticas y evaluativas con respecto a lo que leen, además, se espera también incidir en las prácticas pedagógicas docentes, puesto que con la implementación de este tipo de propuestas se da la posibilidad de analizar y elegir estrategias didácticas pertinentes que como ya lo dijimos, no sólo desarrollan las aptitudes y destrezas de carácter cognitivo para el desempeño de los sujetos como lectores competentes sino que forjan nuevos espacios de aprendizaje que trascienden el aula, brindando la posibilidad de replicarse en otras áreas y grados teniendo en cuenta los ajustes pertinentes.

2.7 Herramientas Tecnológicas para el Aprendizaje

El avance de la tecnología y las nuevas formas de comunicación han llevado a la educación escolar a transformar su práctica pedagógica, las tecnologías de la información y la comunicación cada vez tienen mayor influencia en los procesos educativos configurando de una

forma diferente los espacios y contextos de aprendizaje y de igual manera las funciones y el rol del docente. Las herramientas tecnológicas tienen como propósito brindar posibilidades didácticas a partir del fortalecimiento de destrezas y competencias digitales en los sujetos, con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje mediados por herramientas que contribuyan al fortalecimiento de estas habilidades.

De acuerdo con lo anterior, se han creado diversas estrategias y herramientas digitales que le permiten al sujeto construir y adquirir aprendizajes significativos a través de las TIC con el fin de fortalecer destrezas y competencias. Entre estas, encontramos los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), los cuales son una de las herramientas más utilizadas para fines educativos. Según Puerta et al (2011): *“Los objetos virtuales de aprendizaje son elementos educativos digitales que se encuentran en una fase de exploración a nivel académico, puesto que poseen grandes potencialidades que contribuirían de forma positiva en los procesos de aprendizaje”*. (p.18)

En esta misma línea, encontramos las plataformas tecnológicas elaboradas para contextos educativos, las cuales, a través de una gran variedad de aplicaciones digitales, tienen como propósito posibilitar al docente la creación, administración, gestión y distribución de recursos a través de Internet. Las plataformas tecnológicas brindan una amplia variedad de herramientas didácticas, que le permiten a los sujetos construir conocimiento desde diferentes perspectivas.

Con base en lo anterior, también encontramos los textos multimodales como el de Flores (2021), que los define como: *“La multimodalidad suele conceptualizarse de forma imprecisa, ya sea como nuevos tipos de textos, productos textuales generados mediante el uso de tecnologías o como una perspectiva pedagógica para diseñar actividades didácticas”*. (p.1)

En este sentido, los textos multimodales posibilitan a los sujetos la creación y comprensión de la realidad a partir del establecimiento de contextos socioculturales modernos; lo que permite la multiplicidad de significados presentes en la cultura.

De la misma manera, se encuentra el libro digital, el cual es definido por Camargo (2008), como:

Una herramienta electrónica cuyo texto se encuentra en formato digital y se guarda por medio de CD-ROM o en Internet, posibilitando la incorporación de elementos multimedia como vídeo, audio, y redes como Internet que permiten la creación de enlaces de conexión a otras páginas de libros digitales en la red. (Camargo. 2008. p.40).

Así mismo, encontramos las diferentes redes sociales, entre ellas el WhatsApp; la cual es considerada como una de las herramientas tecnológicas más utilizadas digitalmente y con ella todo el conjunto de aplicaciones web que permiten la interacción con la información y los sujetos a través de diversos elementos como textos, imágenes, audios, videos y emoticones, los cuales poseen un significado y sentido propio en el de proceso comunicación.

En conclusión, las diferentes herramientas digitales, se centran en beneficiar a los sujetos e insertar en el currículum nuevas estrategias y elementos que permitan fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de diferentes metodologías como el uso e implementación de las TICs, que brinda la posibilidad de construir conocimiento a partir de diversas y diferentes formas, las cuales son consideradas una estrategia de gran importancia en la actualidad, puesto que, favorecen los procesos de aprendizaje de una forma distinta a la tradicional y comúnmente utilizada en diversos contextos y ámbitos.

2.8 Marco Institucional

La Institución Educativa Baltazar Salazar está ubicada en la vereda Pontezuela del corregimiento Sur del municipio de Rionegro, en el departamento de Antioquia. Oferta los

niveles de transición, básica y media, con una planta de treinta y dos docentes de aula, un docente orientador y una docente de servicio de apoyo, dos directivos docentes y cuatro administrativos. El terreno donde está ubicada abarca un área de 6.300 metros cuadrados, en los cuales están construidos la biblioteca, el aula múltiple, el restaurante escolar, el laboratorio, placa polideportiva, la ludoteca, el teatrín, la tienda escolar, el parque infantil, cuatro aulas de sistemas, sala de profesores, rectoría, y veinte aulas de clase, además de parqueaderos y zonas verdes, también, cuenta con buena dotación en mobiliario, redes, servicios públicos, dispositivos tecnológicos y recursos para el trabajo en las diferentes áreas.

La institución atendía en el año 2021 una población de 613 estudiantes según el sistema integrado de matrícula, estos provenientes de las veredas Pontezuela, El Capiro, El Higuerón y Cabeceras del municipio de Rionegro y de la vereda San Nicolás del municipio de la Ceja.

La población para intervenir, en esta propuesta, es el grado noveno que, para el año 2021 contaba con treinta y ocho estudiantes: 21 mujeres y 17 hombres; con edades que oscilan entre los catorce y los diecisiete años, siendo los 14 y 15 años la edad predominante, además, en cuanto a la clasificación por estratos socioeconómicos, se encuentran ubicados en su gran mayoría en el estrato tres que equivale al 57:8% y en el estrato dos el 26.31% y en cuanto al lugar de residencia, el 78.94 % viven en la zona rural del municipio en las veredas Capiro y Pontezuela y el 21.05 % provienen de la zona urbana del municipio Rionegro y La Ceja.

Son estudiantes que viven en casas de mayordomía, en alquiler y en vivienda propia. Ellos provienen de familias nucleares y monoparentales, siendo estas un 30% nativa y el restante de municipios aledaños que han llegado en busca de oportunidades de empleo. Los ingresos económicos de estas familias proceden de las actividades de la floricultura, mayordomía, agricultura, ganadería, industria, construcción y oficios varios.

Con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, la encuesta aplicada a los docentes de las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y lengua castellana y el conversatorio con la mesa institucional de docentes de lengua castellana; surge la necesidad de elaborar una propuesta de intervención psicopedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica, se pretende aplicar estrategias didácticas y pedagógicas desde el área de lengua castellana con el uso de ambientes virtuales de aprendizaje en los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro.

Capítulo 3. Construcción de la propuesta de intervención

Para Henao et al (2006), la orientación es el área de acción principal del psicopedagogo; la cual es concebida por las autoras como el ejercicio que hace uso de modelos y estrategias que posibilitan los procesos de interpretación y de actuación del profesional y que van ligados al contexto, variable en el que se presentan las posibles situaciones a intervenir.

De acuerdo con lo anterior, enfocándonos específicamente en el uso de modelos y estrategias como posibilitadores de los procesos del desarrollo humano, que son esenciales en el crecimiento integral de cada individuo, de esta manera, la autora concluye con otros autores, en definir el modelo como la interpretación de la realidad en relación al proceso de intervención, en el cual se tienen en cuenta el diseño, la estructura y los componentes esenciales, que influyen de forma directa en los objetivos, métodos y agentes de este.

La elaboración de una propuesta de intervención psicopedagógica bajo el modelo de programas, se diseña como una herramienta posibilitadora del mejoramiento de la comprensión e interpretación textual y más específicamente para el fortalecimiento de la lectura crítica desde el área de lengua castellana, a través de la aplicación de estrategias didácticas desde la implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) que posibiliten la construcción de aprendizaje y conocimiento en los estudiantes de los diferentes grados de básica.

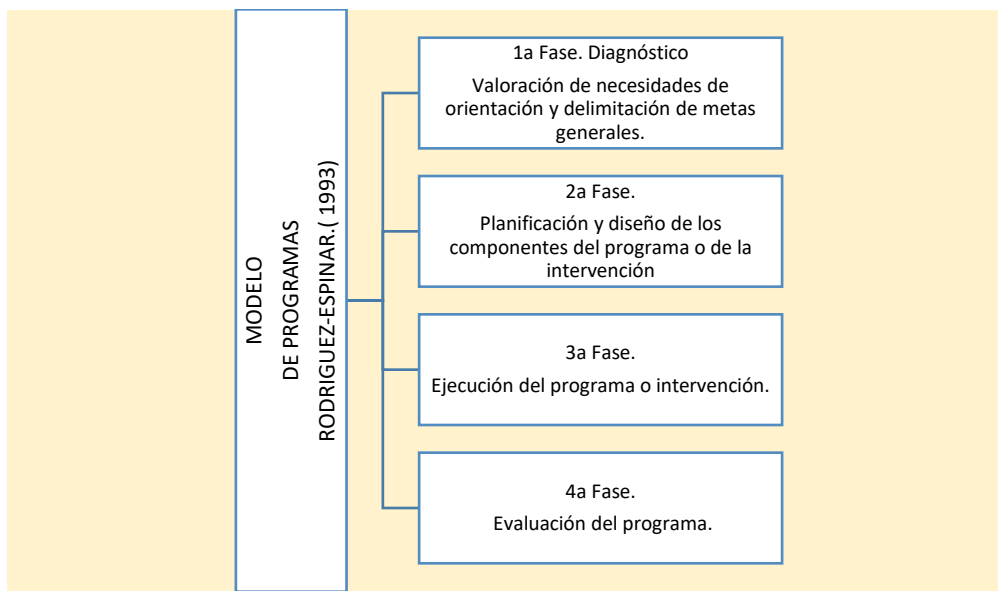
El modelo de programas según la perspectiva planteada por Cabellos et al (2010), parte de la situación objeto de estudio, comenzando con el análisis particular de las necesidades a tener en cuenta, incluyendo desde la planificación hasta la evaluación del mismo. Para los autores, es necesario otorgar a la orientación psicopedagógica una metodología de y para sí misma, que pueda demostrar la efectividad de una intervención y la modificación del proceso; así pues, se

dota a la orientación con papel protagónico en el ámbito escolar, lo que responde a la promoción de acciones propias y planificadas cuyo propósito apunta a los contextos y grupos sociales.

Según los autores, existen diversos modelos de planificación que se enfocan a los programas comprensivos de orientación y que en su mayoría han demostrado tener más incidencia en la orientación desde la acción pedagógica. Teniendo en cuenta lo anterior, se diseñó una propuesta de intervención basada en el Modelo de Rodríguez Espinar et al (1993), “*quienes conciben el modelo de programas como una serie de acciones sistemáticas, planificadas, con metas claras, hacia las necesidades educativas de los actores inmersos en una institución*” (Rodríguez Espinar et al., 1993, p. 233).

El modelo distingue 4 fases: 1ª Fase: Valoración de necesidades de orientación, y delimitación de metas generales derivadas de las mismas, 2ª fase: Planificación y diseño de los componentes del programa o de la intervención., 3ª fase Ejecución del programa o intervención propuestos y 4ª fase: Evaluación del programa desde la vertiente formativa y sumativa.

Tabla 1 Modelo de programas Rodríguez Espinar y otros. (1993)



Elaboración propia

3.1 Procedimiento

1. Descripción del contexto institucional.
2. Caracterización de la población participante.
3. Identificación del nivel de comprensión e interpretación textual de los estudiantes por medio de la aplicación de un simulacro tipo prueba saber.
4. Recolección de información a través de un cuestionario aplicado a los docentes de las áreas fundamentales en el grado 9 y un conversatorio con los docentes de la mesa institucional de lengua castellana, además del levantamiento de un diario de campo como instrumento recopilatorio de la información.
5. Elaboración del diagnóstico (1ª Fase) con el análisis de los tres instrumentos mencionados anteriormente; esto con la finalidad de delimitar los objetivos de la propuesta.
6. Formulación de objetivos para la planificación y diseño de la propuesta de intervención (2ª Fase).
7. Elaboración del cronograma para la implementación y ejecución de la propuesta. (3ª Fase).
8. Evaluación, valoración, conclusiones y recomendaciones a partir de la elaboración de la propuesta (4ª Fase).

3.2 Beneficiarios

La población para intervenir, en esta propuesta, es el grado noveno que para el año 2021 contaba con treinta y ocho estudiantes: 21 mujeres y 17 hombres; con edades que oscilaban entre los catorce y los diecisiete años, siendo los 14 y 15 años la edad predominante, además, en cuanto a la clasificación por estratos socioeconómicos se encuentran ubicados en su gran

mayoría en el estrato tres que equivale al 57.8% y en el estrato dos el 26.31% y en cuanto al lugar de residencia, el 78.94 % viven en la zona rural del municipio en las veredas Capiro y Pontezuela y el 21.05 % provienen de la zona urbana del municipio Rionegro y La Ceja.

Durante la primera semana se realizó una prueba diagnóstica que permitió identificar el nivel de lectura de los estudiantes del grado 9°. Partiendo de los resultados obtenidos en ella, se realiza un cuestionario con los docentes que acompañan los procesos de aprendizaje en dicho grado y en las áreas fundamentales, esto con la finalidad de identificar las posibles dificultades en los procesos de comprensión e interpretación textual, además del rastreo de estrategias didácticas que han sido exitosas y apuntan al fortalecimiento de la competencia lectora, luego de ello se realiza un conversatorio con los docentes de la mesa institucional de lengua castellana para realizar el análisis de los resultados de la prueba y conocer también las estrategias utilizadas por estos en su práctica de aula.

1ª Fase. Diagnóstico

3.3.1 Instrumentos diagnósticos

Para la recolección de información diagnóstica se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información, los cuales son los medios que utiliza un investigador para recolectar la información necesaria para dar respuesta a su objeto de estudio. Para ello, se existen diversos instrumentos de recolección, los cuales son definidos o elegidos por cada investigador de acuerdo con las necesidades o el contexto. En esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

3.3.1.1 Prueba saber: Son evaluaciones externas estandarizadas aplicadas, las cuales evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes según las competencias básicas definidas

por el Ministerio de Educación Nacional. Estas pruebas evalúan los desempeños desarrollados por los estudiantes en diferentes áreas del saber.

En esta propuesta de intervención específicamente, se aplicará una prueba compuesta por 25 preguntas en relación con los niveles de lectura: literal, inferencial y pragmático, de acuerdo con tres textos. (Ver anexo B)

3.3.1.2 Cuestionario: El cuestionario es considerado como un conjunto de preguntas de diversos tipos, preparadas sistemática y cuidadosamente, a partir de los hechos y aspectos sobre un interés específico en una investigación o evaluación. Su flexibilidad permite ser utilizado como un instrumento de recolección de datos de diferente índole. También es considerado una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, cuya característica fundamental se basa en que la recolección y registro de la información con los sujetos, se puede dar de una forma impersonal y no cara a cara. Según Garcia (2003), *“El cuestionario es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, su característica singular radica en que, para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal”*. (García, 2003, p. 2) (Ver anexo C)

En el caso específico de esta intervención, se realizará un cuestionario compuesto por 17 preguntas cerradas y abiertas, cuyo objetivo es identificar las estrategias pedagógicas y didácticas que utilizan los docentes de las áreas fundamentales en el aula de clase para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes, y las dificultades y fortalezas evidenciadas en los procesos de lectores desde estas áreas.

3.3.1.3 Conversatorio: Según el Diccionario de la Real Academia Española RAE, en su definición 1 dice: *“mesa redonda (≠ reunión de personas versadas en determinada materia)”*. Por tanto, los conversatorios son debates presentados sobre una temática común, que puede ser

entre académicos y diferentes instituciones, a fin de enriquecer los diálogos entre saberes y experiencias.

Con respecto a la intervención actual, se realiza un conversatorio con los docentes pertenecientes a la mesa de lenguaje, con el objetivo de identificar las estrategias utilizadas para el fortalecimiento de la lectura crítica mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje y el nivel de desempeño en el cual consideran se encuentran los estudiantes del grado 9°. (Ver Anexo E)

3.3.1.4 Diario de campo: Según Crespo et al (2008), afirman que, *“estas anotaciones y reflexiones del trabajo de campo contenidas en los diarios, son necesarias dada la naturaleza metodológica arriesgada de una investigación que, como la planteada, no partía de la accesibilidad previa de los casos de estudio”*. (p.2)

Por tanto, la construcción del diario pedagógico implica el desarrollo de la capacidad reflexiva a partir de la cual se identifican y solucionan situaciones que se presentan en el aula de clase, potenciando las prácticas generadas, las cuales permiten reconocer las fortalezas y debilidades del proceso con respecto al acompañamiento a los estudiantes, la comunicación dentro de la institución y el uso de estrategias metodológicas que han dado buenos resultados. (Ver Anexo F)

En relación con la propuesta de intervención actual, el diario de campo como instrumento tiene el objetivo de recopilar la información con relación a la implementación de diversas estrategias para el fortalecimiento de la lectura crítica mediante el uso de ambientes virtuales de aprendizaje, con el fin de analizar la información recolectada en relación nuestro objeto de estudio.

3.4 Consideraciones éticas

Para la elaboración de la presente propuesta de intervención, se tuvo en cuenta dentro de las consideraciones éticas, la Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993, expedida por el Ministerio de Salud, en la cual habla del uso del consentimiento informado para adultos, jóvenes, niños, familiares y docentes que participaron, que quede por escrito la plena autorización que se les grabe, filme y se realice registro fotográfico si fuese el caso y situación, durante las actividades realizadas.

Además, se guardará la identidad y confidencialidad de los participantes si el caso lo requiere, para no vulnerar su integridad física, moral y psicológica.

Por último, se realizará la devolución de una copia del producto final que en este caso es la propuesta de intervención, a la institución educativa participante, con el fin de que sirva como modelo e instrumento pedagógico para los docentes de la institución para que pueda ser adaptado y aplicado en otras áreas del conocimiento, sin limitarse solamente a la asignatura de Lengua Castellana.

3.5 Resultado de Diagnóstico

Tabla 2 Análisis de Involucrados

Actor	Función/ Papel	Problemas percibidos	Recursos actuales y potenciales	Intereses en el proyecto	Observaciones
Estudiante	Beneficiarios directos a quienes van a ir direccionadas las acciones del proyecto con el propósito de fortalecer sus competencias en lectura crítica.	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación. - Competencia enciclopédica básica - Poca y concentración y análisis. - Ausencia de hábitos de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de docentes que apoya y acompaña el proceso. - Estrategias enfocadas al fortalecimiento de la lectura crítica. 	<p>Obtener mejores resultados académicos en las diferentes áreas del saber.</p> <p>Mejorar y fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes</p>	Se observan bajos niveles de comprensión e interpretación a nivel lector, afectando el desempeño académico.
Docente	Beneficiarios indirectos quienes utilizarán las estrategias creadas para beneficio de los estudiantes y grupos a su cargo.	Pocas estrategias de implementación para el fortalecimiento de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo e interacción entre docentes. -Trabajo en equipo. 	Brindar estrategias y herramientas que permitan fortalecer los procesos lectores.	Se observa preocupación por los bajos niveles de lectura en los estudiantes y por consiguiente el bajo desempeño en las áreas académicas.
Directivo	Beneficiarios indirectos quienes utilizarán las estrategias creadas para beneficio de los	Pocos espacios de capacitación para los docentes en creación y construcción de estrategias que	Disposición y compromiso por parte del equipo de docentes.	Mejorar los niveles de desempeño académico y puntaje obtenido en las pruebas saber e ICFES.	Se observa preocupación por los resultados obtenidos en las pruebas saber y las pruebas ICFES.

Propuesta de intervención psicopedagógica para fortalecer la lectura crítica

Familia	estudiantes y grupos a su cargo Beneficiarios indirectos quienes	permitan fortalecer los procesos lectores. -Poco acompañamiento por parte de la familia. -Ausencia de creación de hábitos de lectura. -Falta de motivación en relación con la lectura.	-Interacción entre diferentes miembros de la familia.	-Involucrar a la familia en la creación y construcción de hábitos de lectura, con el fin de mejorar los niveles de lectura y el desempeño académico de los estudiantes.	Se observa poca vinculación y acompañamiento de la familia en la creación de hábitos lectores.
----------------	---	---	---	---	--

Elaboración propia (2021)

Tabla 3 **Árbol de Problemas**

Problema Principal			
Causa 1		Efecto 1	
- Uso de lecturas tradicionales	Estrategias didáctica poco atractivas y contextualizadas a las características de aprendizaje de la población actual	Desmotivación, desinterés, desatención	- Poca participación del estudiante.
- Desarrollo de clase magistrales			- Pereza para realizar lecturas.
- Actividades repetitivas			
Causa 2		Efecto 2	
- Falta de acompañamiento familiar	Falta referentes sociales (familia y escuela)	Bajos niveles de lectura crítica en los estudiantes	-Ausencia de hábitos lectores.
- Poca vinculación de la familia en procesos escolares.			- Poca comprensión de textos
Causa 3		Efecto 3	
-Poca capacitación de los docentes.	Poca priorización de estrategias (proyectos y actividades) institucionales para incentivar la lectura	Falta de espacios, tiempos y recursos para incentivar la lectura	-Pocas estrategias para implementar en el aula para el desarrollo de procesos lectores.
-Bajos niveles de desempeño			-Bajos desempeños académicos.

Elaboración propia (2021)

Tabla 4 Árbol de Objetivos

Problema Principal			
Causa 1		Efecto 1	
Uso de lecturas llamativas y novedosas	Estrategias didácticas llamativas	Interés y motivación frente a la lectura	Participación de los estudiantes
Actividades lúdicas y dinámicas.			Dinamismo para hacer lecturas.
	Causa 2	Efecto 2	
Acompañamiento familiar permanente /efectivo	Construcción de referentes familiares	Gusto y agrado por la lectura	Construcción de hábitos lectores
Vinculación de la familia al proceso escolar.			Comprensión de textos.
	Causa 3	Efecto 3	
- Capacitación y formación continua a docentes	Priorización de estrategias (proyectos y actividades) institucionales para incentivar la lectura	Apertura de espacios, tiempos y recursos para incentivar la lectura.	Implementación de gran variedad de estrategias para el desarrollo de procesos
Altos niveles de desempeño en lectura			Altos niveles de desempeño.

Elaboración propia (2021)

¹Tabla 5 Sistematización y análisis de resultados de instrumentos para Información diagnóstica.

3.6 Propuesta de Intervención Psicopedagógica

3.6.1 Objetivo General

Fortalecer los niveles de lectura crítica en los estudiantes de grado 9 por medio de una propuesta psicopedagógica a través del uso de herramientas tecnológicas en el aula.

3.6.1.1 Objetivos específicos

1. Proponer el desarrollo de estrategias didácticas mediante el uso de herramientas tecnológicas contextualizadas a las necesidades de formación en lectura crítica de los estudiantes
2. Plantear un proceso de capacitación docente para la identificación y planeación de actividades innovadoras que promuevan el interés en la crítica de los estudiantes en el aula de clase.
3. Involucrar a la familia en los procesos de aprendizaje mediante la capacitación y uso de algunas herramientas tecnológicas.

3.6.2 Propuesta de Intervención

Atendiendo al modelo de programas (Rodríguez Espinar et al., 1993) se definió en la parte precedente de este apartado la valoración de las necesidades de orientación, que se establece como la primera de las fases. En la segunda se habla de la planificación y diseño que se describe en las siguientes líneas, fijando unas metas y los componentes del programa de intervención. La tercera se vincula con la ejecución y cuarta etapa con la evaluación del programa.

¹ Para ampliar información sobre la información recolectada en el proceso diagnóstico ver anexo A

3.7. Fase 2. Planeación y diseño del programa

Como instrumento para la planeación, diseño y ejecución de la propuesta de intervención psicopedagógica se toman los elementos conceptuales que orientan el desarrollo de la guía de aprendizaje, planteada como una estrategia educativa y a la vez como instrumento mediador para la ejecución de una secuenciación didáctica, abordada esta última desde Díaz Barriga (2013), como una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo, lo que implica la organización intencionada y minuciosa de los componentes didácticos que la integran.

Para el diseño curricular de la guía de aprendizaje, se retoman elementos sugeridos por autores como Sergio Tobón en el trabajo *Secuencias didácticas: aprendizajes y evaluación de competencias*; Ángel Díaz Barriga en su texto *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*; José Ramiro Galeano en el trabajo *Innovar en el currículo universitario, proyecto microcurricular*; elementos propios del diseño curricular de la Institución Educativa Baltazar. (Ver anexo G)

En el diseño de la secuencia didáctica se materializan estrategias didácticas, apoyadas en herramientas tecnológicas, en tres momentos: 1) activación de saberes previos, 2) argumentación conceptual y 3) actividades de aplicación y evaluación del conocimiento que están en articulación con la guía de aprendizaje, el plan de estudios y el modelo pedagógico institucional. (Ver anexo H).

3.8. Fase 3. Ejecución del programa o intervención propuestos.

Para la ejecución de la propuesta de intervención psicopedagógica se propone la secuencia didáctica y el desarrollo de las estrategias propuestas para el cumplimiento de los objetivos que apuntan al fortalecimiento de la lectura crítica con los estudiantes, además se presenta el cronograma con las actividades y tiempos de ejecución. (Ver Anexo I).

3.8.1 Cronograma de actividades de la propuesta de intervención psicopedagógica.

Fases	Actividad	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	
		2021											2022						
Valoración de necesidades. Diagnóstico.	Caracterización del contexto y la población a intervenir.	X	X																
	Diseño y aplicación de instrumento prueba saber.		X	X	X														
	Diseño y aplicación de instrumento tipo cuestionario.		X	X	X														
	Conversatorio mesa institucional lengua castellana.		X	X	X														
	Elaboración de diagnóstico: análisis de instrumentos e involucrados, árbol de problemas y árbol de objetivos.						X												
	Formulación de objetivos.							X											
Planeación y diseño del programa.	Planeación y elaboración guía de aprendizaje.							X	X										
	Diseño de secuencias didácticas.							X	X										
	Diseño de secuencia didáctica en ambientes virtuales (Classroom y BlendSpace)									X	X								
Ejecución del programa.	Aplicación y desarrollo de secuencia didáctica con los estudiantes.										X								
	Sensibilización docente frente a la importancia de la transversalización de la lectura crítica en las prácticas de aula. “La transversalización de la lectura en el aula”												X						

Propuesta de intervención psicopedagógica para fortalecer la lectura crítica

	Capacitación a docentes sobre estrategias didácticas para la promoción de la lectura crítica. “Estrategias de promoción de la lectura crítica en la escuela”													X	X			
	Capacitación docente en el uso y aplicación de recursos tecnológicos en las prácticas de aula. “Las tecnologías como gestión del conocimiento”																X	X
	Sensibilización a los padres de familia con relación a la importancia del acompañamiento escolar. “La familia en la escuela en el siglo XXI”												X	X				
	Desarrollo de actividades escolares a partir de estrategias que fomenten la lectura crítica e involucren la participación de los padres de familia.									X		X	X	X	X	X	X	X
	Escuela de padres sobre la importancia del uso de recursos tecnológicos en los procesos educativos. “Los recursos tecnológicos como acercamiento a la escuela”																	X
Evaluación del programa.	Valoración de evidencias y secuencias didácticas.									X								
	Socialización de la propuesta de intervención con los docentes involucrados.												X					
	Aplicación de instrumento de evaluación de la propuesta.												X					

3.9. Fase 4. Evaluación del programa.

La evaluación de un programa es un proceso imprescindible y fundamental, ya que con ella se determina el avance y el logro de los objetivos e incluso el replanteamiento de este. Esta evaluación se hará por medio de un conversatorio en el que se socializarán los antecedentes, estado del arte, referentes teóricos y conceptuales que sirvieron de base para la formulación de la propuesta de intervención psicopedagógica. Esta valoración se desarrollará con los docentes de las áreas básicas del grado 9 y la mesa institucional de lengua castellana, además se evaluará el desarrollo de la guía de aprendizaje y la secuencia didáctica; tanto la ejecutada como las planeadas con los estudiantes. (Ver Anexo L).

Capítulo 4. Conclusiones, Resultados y Recomendaciones

4.1. Conclusiones

El uso de estrategias didácticas de lectura de manera intencionada , a nivel investigativo desde autores como Cifuentes (2018); Camargo et al (2018); Cardona (2015) y Castro (2018), quienes las proponen en su mayoría desde los ambientes y/o herramientas virtuales o tecnológicos como elementos facilitadores en el desarrollo de las competencias comprensiva, interpretativa y comunicativa en el texto y en el proceso educativo a través de la aplicación de instrumentos de mediación en el proceso docente educativo , permiten la construcción de conocimientos y la consolidación de procesos de aprendizaje hecho que puede conllevar al desarrollo de competencias y habilidades transversales a todas las áreas del saber.

La guía de aprendizaje es una herramienta de vital importancia debido a que en ella se presenta una organización de las actividades de aprendizaje que se ejecutan en el aula creando situaciones que permiten desarrollar un aprendizaje significativo. A su vez la guía es la base de la secuencia didáctica que a partir de tres momentos claves presenta y desarrolla las temáticas propuestas apuntando al logro de los objetivos.

En línea con lo anterior, es evidente que una de las prioridades en la práctica docente sería el uso de estrategias didácticas como herramientas que permiten la creación de aprendizajes significativos para la solución de problemas que apunten al fortalecimiento las diferentes habilidades del pensamiento. El uso de las herramientas tecnológicas en los procesos académicos juega un papel fundamental dado que su uso beneficia a los sujetos e insertando nuevas estrategias y elementos que permiten fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de diferentes metodologías como el uso e implementación de las TICs, que brindan la posibilidad de construir conocimientos a partir de diversas y diferentes formas. De igual manera han permitido la comunicación e interacción de los sujetos desde una perspectiva diferente,

transformando las prácticas docentes y generando, a su vez, experiencias significativas y enriquecedoras, a partir de la construcción de aprendizaje desde espacios sociales, en los cuales las TIC, se han convertido en instrumentos que posibilitan la socialización y el acceso a saberes, información y conocimientos que enriquezcan la vivencia escolar de los sujetos

4.2 Resultados

Desde la elaboración de la propuesta de intervención psicopedagógica, enfocada en el fortalecimiento de la lectura crítica a partir de diversas actividades mediadas por herramientas tecnológicas que, posibiliten el desarrollo de habilidades y competencias, se evidenció en los estudiantes que el uso de herramientas tecnológicas es muy llamativo para ellos y que la implementación de estrategias y creación de espacios enfocados al fortalecimiento de la lectura crítica, en el cual se involucren las herramientas tecnológicas, permite generar en los estudiantes mayor interés y motivación con respecto a la lectura, además, desarrollar competencias que les posibiliten tener mejores habilidades para la comprensión y escritura de textos.

En este sentido, es fundamental resaltar la importancia de potenciar el gusto y el conocimiento que tienen los estudiantes con relación a herramientas tecnológicas y su interacción continua con ellas en la vida cotidiana, siendo un factor que favorece el proceso de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica.

De igual forma, en relación con el planteamiento de las actividades de la propuesta que no se ejecutaron, se espera obtener como resultados el desarrollo de diferentes competencias lectoras transversales a todas las áreas del conocimiento que le permitan a los estudiantes tener un mejor desempeño académico, además, la creación de hábitos de lectura en los cuales se involucre la familia como un actor de gran importancia en el proceso educativo.

4.3 Recomendaciones

La formación en lectura crítica es una práctica que se promueva en todos los niveles educativos ya que comúnmente se da en los grados superiores; esto con la finalidad de mejorar los procesos cognitivos y a su vez la formación de sujetos pensantes que puedan cuestionar argumentos dados, señalando sus puntos de vista y, si es necesario, puedan contradecirlos y contrastarlos de manera coherente, lo que genera un nuevo significado.

Las prácticas pedagógicas exigen la implementación de estrategias didácticas que evidencien la transformación y la resignificación del proceso educativo, es por ello que debe ampliarse el horizonte del sentido docente desde la representación social de los conocimientos, la importancia del contexto para construir aprendizajes significativos y la comprensión de los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, aprovechando la información y los recursos existentes en la implementación de su proceso de gestión de aula. Es por lo anterior que los docentes deben abrirse a incluir en sus prácticas el uso de herramientas tecnológicas que facilitan el acceso al aprendizaje y crean espacios adecuados para la producción de este.

Seguir realizando este tipo de propuestas de intervención permite desarrollar en los estudiantes todas aquellas habilidades y competencias comunicativas necesarias para su proceso de aprendizaje, eligiendo estrategias didácticas pertinentes que, como ya lo dijimos, desarrollan las aptitudes y destrezas de carácter cognitivo para el desempeño de los sujetos como lectores competentes y, adicional a ello, forjan nuevos espacios de aprendizaje que trascienden el aula y que brindan la posibilidad de replicarse en otras áreas y grados teniendo en cuenta los ajustes pertinentes.

Fomentar hábitos lectores contribuyendo al desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación textual por medio de la creación de espacios que faciliten el acceso a la lectura,

generan expectativas marcadas por sus gustos e intereses por la lectura, es así como los textos multimodales posibilitan a los sujetos la creación y comprensión de la realidad a partir del establecimiento de contextos socioculturales modernos; y permitiendo la multiplicidad de significados presentes en la cultura.

La propuesta de intervención específicamente se construyó con base en la realización de una serie de actividades previas en un grupo focalizado (grado noveno), por ello; se recomienda aplicar estas estrategias en todos los grados, desde los inferiores iniciando en el ciclo de primaria (primero, segundo) con adaptaciones que tienen en cuenta el nivel de complejidad acorde al grado en el que se encuentran los estudiantes. Esto con la finalidad de fortalecer los niveles de lectura crítica desde la interpretación y la actuación partiendo de la competencia pragmática, como elementos clave de la lectura crítica que puede darse desde los primeros años y mejorar con ello los niveles de desempeño académico en los estudiantes.

5. Anexos

Anexo A: Sistematización y análisis de resultados de instrumentos para Información diagnóstica. Dentro del documento

Anexo B: Instrumento prueba diagnóstica para estudiantes 9° (Archivo adjunto)

Anexo C: Instrumento cuestionario docentes áreas básicas 9°. (Archivo adjunto)

Anexo D: Análisis Instrumento cuestionario docentes áreas básicas 9°. (Archivo adjunto)

Anexo E: Instrumento conversatorio docentes mesa institucional Lengua Castellana.
(Archivo adjunto)

Anexo F: Diario de campo. (Archivo adjunto)

Anexo G: Formato-Guía de aprendizaje. (Archivo adjunto)

Anexo H: Formato Secuencia didáctica. (Archivo adjunto)

Anexo I: Ejecución y evaluación del programa de intervención. (Archivo adjunto)

Anexo J: Formato consentimientos y asentimientos informados. (Archivo adjunto)

Anexo K: Consentimientos y asentimientos informados. (Escaneado) (Archivo adjunto)

Anexo L: Formato - Evaluación de la Propuesta de intervención. (Escaneado) (Archivo adjunto)

6. Referencias Bibliográficas

- Aguirre, P., De Arce, A., González, M. & Martínez, S. (2018). *Libro digital de textos multimodales para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana Facultad de Educación, Escuela de Educación y Pedagogía, Maestría en Educación. Montería – Córdoba - Colombia. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4778>
- Álvarez, C., & González, E. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín, Edinalco.
- Bonilla, A., Triana, A. & Silva, A. (2021). *Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad de Santander (UDES), Colombia. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4016>
- Cabellos Olivares, I.; García Sánchez, V.; Guillén Prieto, A.; Rodríguez, H. & Vicente Gutiérrez, M. (2010). *Diseño de la intervención psicopedagógica*. Recuperado de: <https://adelinahita.files.wordpress.com/2010/01/trabajo-diseno1.pdf>
- Calle, A., Pérez, L., Flórez, E. & Flórez, O. (2018). *La secuencia didáctica, estrategia interdisciplinaria para fortalecer la lectura crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana Escuela de Educación y Pedagogía Facultad de Educación. Montería – Córdoba - Colombia. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4776>
- Camargo, J., Muñoz, C. & Trujillo, E. (2018). *Integración curricular, una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Pontificia Bolivariana. Escuela de Educación y Pedagogía, Facultad de Educación. Maestría En Educación. Leticia- Amazonas - Colombia.
- Cassanny, D. (2017). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, (32). Recuperado de: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassanny, Daniel. (2006). *TRAS LAS LÍNEAS. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona. España. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Castro, L. (2018). 12. *La Gamificación como un espacio para la lectura crítica. Experiencias Investigativas y Significativas* | Vol. 6 | No. 6 ISSN: 2422-0280 (Revista Impresa) | E-ISSN: 2422-0280 (Revista Electrónica) Octubre - Diciembre | 2020 | pp. 69 – 82. Recuperado de: <https://experiencias.iejuliussieber.edu.co/index.php/Exp-inv/article/view/168>
- Cifuentes, G. (2018). *Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Externado de Colombia Facultad de Educación. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4170>

- Chica, M. (2018). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje - AVA como herramientas tecnológicas educativas y su impacto en la educación superior en Iberoamérica*. (Tesis posgrado). Universidad Militar nueva granada, Bogotá - Colombia. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/17840/ChicaPerazaMonicaPatricia2018.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Crespo, I. P., & Monsalve, B. L. (2008). *Los diarios de campo en la investigación social: el caso en el estudio "Socialización, aculturación y competencia intercultural. Un análisis empírico de familias multiculturales"*. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, (1), 119-129. Recuperado de: <https://revistaobets.ua.es/article/view/2008-n1-los-diarios-de-campo-en-la-investigacion-social-el-caso-en-el-estudio-socializacion-aculturacion-y-competencia-intercultural-un-analisis-empirico-de-familias-multiculturales>
- COLOMBIA. *LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN*. Por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 115 de 1994 [en línea] Bogotá D.C. Ministerio de Educación Nacional. [Consultado 30 de septiembre de 2015]. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Diccionario de la Real Academia Española RAE (2021). Recuperado de: <https://dle.rae.es/>
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*.
- Díaz-Barriga A. Frida, Gerardo Hernández Rojas (2002). "Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención". En: *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México, pp.231-249.
- Faccione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Flores Solano, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 592-608. Recuperado de:
- García, A., & Muñoz, V. (2015). *Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación*. Universidad de Salamanca. España. Recuperado de: <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4170>
- García, M. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación*. Almendralejo. Recuperado de: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- ICFES. (2016). *Módulo de Lectura crítica Saber Saber T y T 2016-1 – Icfes*. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/494531/Modulo%20de%20lectura%20critica%20saber%20tyt%2020161.pdf>

- ICFES. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – Icfes. Bogotá D.C., enero de 2020. Recuperado de: <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Iglesias Soto, G. (2017). *Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora*. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (20), 175-188. Recuperado de: <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/452>
- Ministerio de Educación de Colombia. (2002). *Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia*. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87872.html>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2017). *Programa Vamos a aprender. Lenguaje 9*. Libro del estudiante.
- Ministerio de Salud Nacional Republica de Colombia (2021) *Resolución 8430 del 4 de octubre de 1993*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>
- Mora Umaña, A (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I Ciclo y II Ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, 42 (1),1-33. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012>
- Nájar, O., García, S. & Grosso, E. (2014). *La plataforma virtual como herramienta didáctica dinamiza la lectura y la escritura*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Escuela de Informática y Tecnología. Grupo Ambientes Virtuales Educativos AVE. Boyacá - Colombia. Recuperado de: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/8025/9633>
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echevarría, B., y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, F., & Carvajal, M. (2020). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de media vocacional del municipio de Pitalito - Huila, tomando como referentes investigaciones a nivel nacional e internacional*. Universidad Nacional Abierta y A Distancia – UNAD Escuela Ciencias De La Educación – ECEDU. Colombia. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/34749>
- Sánchez, J. (2005). *Plataformas tecnológicas para el entorno educativo*. Acción Pedagógica, ISSN-e 1315-401X, Vol. 14, N°. 1. Recuperado de: [file:///D:/Downloads/Dialnet-PlataformasTecnologicasParaElEntornoEducativo-2968980%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/Dialnet-PlataformasTecnologicasParaElEntornoEducativo-2968980%20(1).pdf)

- Sánchez, J. M.; Brito, N. (2015) *Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral*. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (1), pp. 117-141. Colombia. Recuperado de: <http://repositorio.uac.edu.co/bitstream/handle/11619/2083/8%20Desarrollo%20de%20competencias%20comunicativas%20mediante%20la%20lectura%20cr%3%adica%2c%20escritura%20creativa%20y%20expresi%3%b3n%20oral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Solé, Isabel. (2006). *Estrategias de lectura*, Ed. Graó, Madrid – España. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>
- Soto, J. (2017). *Ambiente de aprendizaje blended para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad de la Sabana. Maestría en Informática Educativa. Bogotá – Colombia. Recuperado de: <https://reposita1.cuaieed.unam.mx:8443/xmlui/handle/20.500.12579/4960>
- Torres, Y & Niño, J. (2020). *Estrategia didáctica mediada por memes para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Duitama - Colombia. Recuperado de: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1088/985>

Anexo A Sistematización y análisis de resultados de instrumentos para Información diagnóstica.

Tabla 1 Sistematización de Información diagnóstica

Sistematización de Información diagnóstica			
Objetivos específicos	Instrumento	Percepciones de los profes del área	Observaciones o conclusiones
Identificar el nivel de lectura crítica de los estudiantes del grado 9° de una Institución educativa del municipio de Rionegro.	1. Prueba saber 9	Partiendo de los resultados obtenidos en la prueba aplicada y analizando los procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado 9, se infiere que los estudiantes se encuentran en un nivel básico con respecto a la escala de valoración.	De acuerdo con el análisis de los resultados del instrumento de evaluación tipo prueba saber aplicado a los estudiantes del grado noveno que contempla la competencia evaluable comunicativa lectura, los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual) y los componentes semántico, sintáctico y pragmático, se encontró que los estudiantes recuperan información explícita contenida en el texto, además de recurrir a los conocimientos previos para ampliar los referentes e ideas; sin embargo, presentan dificultades en construir el sentido global del texto y de los textos entre sí, en hacer hipótesis, en recuperar información implícita de la organización, estructura y de los componentes de los textos, en deducir el propósito y la intención del autor y el texto, a esto se suma la dificultad para asumir una posición crítica y poner al texto en relación con otros u otras situaciones y contextos.
	2. Conversatorio mesa institucional de lengua castellana.	A partir del conversatorio con los docentes de la mesa institucional de lengua castellana, se identifica que los estudiantes de la institución educativa, en general se encuentran en un nivel literal, con algunas excepciones en los grados superiores. En la primaria los chicos sólo tienen un nivel literal, en el grado 6° también el nivel de lectura es inferencial y se identifica que les es difícil relacionar hechos y situaciones propuestos con la vida cotidiana y hacer argumentaciones propias.	Partiendo de las respuestas de los docentes de la mesa institucional de lengua castellana, se identifican dificultades de varios tipos, entre ellas que a los chicos no les gusta leer dado a que no tienen hábitos de lectura, no hay motivación suficiente desde la casa e incluso desde la institución dado a que en ocasiones no hay opción al hacerlo, es decir que las lecturas que realizan son impuestas por los docentes, tampoco tienen un referente familiar que los induzca ello, se identifica también que al no tener interés por la lectura, les es difícil reconocer el tipo de literatura que les llame la atención y por último hace falta de un

		<p>Para los grados 7 y 8, los estudiantes poseen un nivel en el que logran identificar la información explícita pero se les dificulta pasar a un nivel propositivo, sin llegar a hacer relaciones intra y extratextuales, además de la capacidad de realizar pocas deducciones o demostrar que poseen un nivel inferencial. Los estudiantes de los grados 9°, 10° y 11°, quienes deberían tener un nivel crítico de lectura desarrollado, se evidencia que su nivel lector es literal e inferencial, los cuales les permiten hacer algunas interpretaciones, comprensiones y deducciones en los textos, presentando dificultades en el nivel crítico intertextual dado a que pero no hay un conocimiento enciclopédico, desconocen el contexto en el que se ubican algunas lecturas y por ende no las relacionan entre sí, lo cual impide que hagan un reconocimiento de las ideas implícitas en los mismos; además de los no son propositivos, es decir no hay una postura personal en sus argumentos.</p>	<p>conocimiento enciclopédico para realizar relaciones intra-textuales.</p>
	<p>3. Cuestionario.</p>	<p>Teniendo en cuenta la escala de valoración en los procesos de comprensión e interpretación textual en los estudiantes del grado 9, la percepción de los docentes que respondieron el cuestionario, es que los estudiantes se encuentran en un nivel básico del proceso.</p> <p>Se identifica que las dificultades encontradas en el proceso de comprensión e interpretación textual, están relacionadas con la contextualización de los textos, falencias en el seguimiento de instrucciones, relaciones intra y extratextuales, falta de interés y motivación, poco manejo de vocabulario y poca expresión oral, además de ello se da la lectura mecánica, existe falta de</p>	<p>Al analizar los resultados arrojados por el cuestionario, encontramos que los estudiantes del grado 9°, poseen un nivel básico de lectura que traducido en los tres niveles se encuentra en el inferencial.</p> <p>Los docentes señalan como principales dificultades la no asociación de los textos con el contexto en el que son producidas, la falta de concentración, motivación e interés y la capacidad de seguir instrucciones. También ello se relaciona con un bajo conocimiento enciclopédico o léxico reducido y el desinterés por ampliarlo. Para finalizar se identifica que no hay una adecuada activación de los dispositivos básicos de aprendizaje y se menciona que en ello influye también</p>

Propuesta de intervención psicopedagógica para fortalecer la lectura crítica

		<p>imaginación, mal manejo de las categorías micro-textuales; lo que nos permite también reconocer que no hay una debida activación de los dispositivos básicos de aprendizaje (DBA).</p> <p>Entre las posibles causas que pueden generar las dificultades en la comprensión e interpretación textual encontramos una falta de vocabulario amplio, pocos hábitos de lectura, falta de referentes y acompañamiento familiar, poca motivación y continuidad en los procesos lectores, además de la falta de recursos educativos tanto en el hogar como en la institución educativa.</p>	<p>la poca disposición o acceso a recursos educativos tanto en el contexto escolar como familiar.</p>
<p>Indagar sobre estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas en el área de lengua castellana que fortalezcan la lectura crítica.</p>	<p>1. Conversatorio mesa institucional de lengua castellana.</p>	<p>Los docentes manifiestan que utilizan las siguientes estrategias en la ejecución de sus clases:</p> <p>Lectura en voz alta, tertulias literarias y conversatorios donde se hace el análisis de lo que se lee, porqué se lee y si les gusta, lectura libre, fichas de lectura, dramatización de pequeñas escenas y fragmentos de obras literarias, análisis literarios, lectura individual y colectiva, informes literarios tanto individuales como grupales.</p>	<p>Se identifica que los docentes en su práctica de aula emplean en general estrategias que no implican la utilización de medios tecnológicos o recursos diferentes a los comúnmente utilizados en las clases convencionales.</p>
	<p>2. Cuestionario.</p>	<p>Desde el plan institucional de lectura, escritura y oralidad, se implementan estrategias didácticas que fortalecen los procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de las competencias comunicativas en cada una de las áreas del saber. Es así como desde este proyecto se ha abordado estrategias como la lectura en voz alta, desarrollo de plan lector, picnic literario, concursos de cuento y audiocuento.</p>	<p>En el proceso de comprensión e interpretación textual, el área de lengua castellana juega un papel fundamental en el fortalecimiento de las competencias comunicativas, por lo resulta ser transversal a las demás, permitiendo el desarrollo de procesos lectoescriturales, además del hecho de que desde ella se brindan los lineamientos que orientan el proceso lector.</p> <p>Se evidencia que tanto en el ámbito institucional como particular en el que hacer docente, se está</p>

Propuesta de intervención psicopedagógica para fortalecer la lectura crítica

		Desde la práctica docente se identifican estrategias didácticas implementadas desde las aulas de clase o desde ambientes virtuales de aprendizaje que favorecen la comprensión e interpretación textual. Estas estrategias van desde la lectura en voz alta, lectura individual y colectiva y la lectura dirigida hasta la creación y producción de radio novelas y la exploración de recursos audiovisuales desde páginas web y blogs educativos.	desarrollando prácticas de aula que incluyen diversas estrategias desde cada una de las áreas fundamentales. Específicamente los docentes del grado 9°, utilizan algunas estrategias tanto convencionales como tecnológicas que apoyan su práctica de aula.
Implementar estrategias que fortalezcan los procesos de lectura crítica a través de una propuesta de intervención psicopedagógica basada en el modelo de programas.	1. Conversatorio mesa institucional de lengua castellana.	Los docentes proponen el uso de dispositivos tecnológicos para la lectura, además el uso de plataformas o aplicaciones tecnológicas como las utilizadas durante la pandemia, que en muchos casos fueron exitosas para la presentación de actividades de aprendizaje aplicadas a los estudiantes: Moodle, Kahoot, Classroom, Blogs y páginas educativas como la de Colombia aprende o Edu20.	En los procesos de gestión de aula los docentes sugieren el uso de recursos como plataformas o aplicaciones tecnológicas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, además que son de fácil manejo
	2. Cuestionario.	Las estrategias didácticas sugeridas por los docentes desde su área de desempeño a través del uso de ambientes virtuales de aprendizaje son: consultas, desarrollo de actividades interactivas desde plataformas como classroom, kahoot, edu20, thatquiz, canva, cmapttools entre otras y cuadernos digitales.	Los docentes de las áreas fundamentales en el grado 9°, proponen el desarrollo de actividades o estrategias didácticas, desarrolladas desde dispositivos electrónicos como el celular, computador y tablets e incluso las redes sociales.