



Diseño de una propuesta didáctica mediada por las TIC para generar hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia.

Juan Carlos López Flórez

Trabajo de grado de maestría presentado para optar al título de Magíster en Educación

Asesor

Gloria del Pilar Londoño Gallego, Magíster (MSc) en educación

Universidad Pontificia Bolivariana
Escuela de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2026

Febrero de 2026

Juan Carlos López Flórez

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”

Firma

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized initials 'JCF'.

Juan Carlos López Flórez

Dedicatoria

Este trabajo de grado lo dedico a mis padres, Marleny Flórez, mi santa madre, y Héctor López, mi padre. A ellos, por su amor absoluto, su ejemplo de vida, su esfuerzo silencioso y su apoyo en cada etapa de mi formación personal y académica. Su confianza, su sacrificio y sus enseñanzas han sido el fundamento sobre el cual he construido este camino. Todo lo logrado tiene en ellos su origen y su sentido.

Agradecimientos

La realización de este trabajo de grado ha sido posible gracias al apoyo, la orientación y el acompañamiento de diversas personas e instituciones que, desde distintos lugares, contribuyeron de manera significativa a este proceso académico y humano.

Doy gracias a Dios por darme esta oportunidad y poder continuar con mi proceso de formación, también expreso mi más sincero agradecimiento a la Magíster Sonia Alejandra Caicedo Vargas, por su disposición constante, su acompañamiento oportuno y sus valiosas orientaciones académicas. Su mirada crítica, su compromiso con la formación investigativa y su calidad humana fueron fundamentales para el desarrollo y la consolidación de este trabajo.

Agradezco de manera especial a la Universidad Pontificia Bolivariana y a la Facultad de Educación, por ofrecer los espacios académicos, metodológicos y reflexivos que hicieron posible este proceso formativo, así como a los docentes que, con su saber y experiencia, aportaron a la reflexión rigurosa sobre el tema abordado.

Reconozco también el apoyo de mis compañeros de cohorte, con quienes compartí debates, aprendizajes y reflexiones que enriquecieron tanto este trabajo como mi formación personal y profesional.

Finalmente, agradezco a mi familia por su paciencia y confianza, elementos esenciales para culminar este proceso con responsabilidad y compromiso. A ellos, toda mi gratitud.

Tabla de contenido

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
Capítulo 1. Planteamiento del problema	13
1.1. Descripción y formulación del problema de investigación	13
1.2. Justificación.....	19
1.3. Objetivos	21
1.3.1. Objetivo general	21
1.3.2. Objetivos específicos.....	21
Capítulo 2. Marco referencial.....	22
2.1. Estado de la cuestión	22
2.1.1. Contexto internacional	22
2.1.2. Contexto nacional	25
2.1.3. Contexto local.....	29
2.3. Marco conceptual	33
2.3.1. Hábito de lectura	33
2.3.2. Factores asociados a los hábitos de lectura.....	34
2.3.3.3. Mediación.....	45
2.4. Marco normativo	45
2.4.1. Lineamientos Curriculares	48
2.4.2. Estándares Básicos de Competencias	49
2.4.3. Derechos Básicos de Aprendizaje.....	51

2.5. Marco tecnológico.....	51
2.5.1. Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).....	51
2.5.2. Plataforma Chamilo LMS.....	54
Capítulo 3. Metodología.....	57
3.1. Enfoque metodológico.....	57
3.2. Población.....	58
3.2.1. Muestra.....	59
3.3. Instrumentos de recolección de información.....	59
3.3.1. Prueba diagnóstica.....	59
3.3.1.1. Cuestionarios.....	60
3.3.2. Encuesta.....	60
3.3.3. Utilización del aula virtual, Chamilo LMS.....	61
3.4. Resultados y análisis.....	62
Capítulo 4. Propuesta de investigación aplicada.....	67
4.1. Ambiente de aprendizaje.....	67
4.1.1. Modelo de la propuesta.....	67
Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones.....	73
Referencias.....	77
Anexos.....	84

Lista de tablas

Tabla 1 Colombia: histórico de resultado PISA.....	14
Tabla 2 Promedio en Lectura Crítica I.E. Hernán Villa Baena	16
Tabla 3 Antecedentes investigativos por categorías.....	30
Tabla 4 Normativa en educación y comprensión lectora	47
Tabla 5 Competencias comunicativas grado 5°	49
Tabla 6 Estándares en Lengua Castellana, grado 4° y 5°	50
Tabla 7 Categorías y subcategorías de investigación.....	55
Tabla 8 Muestra estudiantes 5°A.....	59
Tabla 9 Matriz categorial, análisis de datos	61
Tabla 10 Secuencia didáctica	69

Lista de figuras

Figura 1 Colombia- Tendencia de rendimiento en comprensión lectora	14
Figura 2 Colombia-promedio en PISA 2022	15
Figura 3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica I.E. Hernán Villa Baena.....	17
Figura 4 Planteamiento del problema de investigación	18
Figura 5 Resultados generales de la escuela sobre hábitos en el uso de las TIC	65

Resumen

Título: diseño de una propuesta didáctica mediada por las TIC para generar hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia.

Autor(es): Juan Carlos López Flórez.

Palabras clave: EVA, Chamilo LMS, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), comprensión lectora, estrategia didáctica, hábitos de lectura.

Descripción:

El presente trabajo es el resultado de un proceso orientado a fortalecer la comprensión lectora de un grupo de 35 estudiantes de quinto grado de la Institución referida, ubicada en el municipio de Bello, Antioquia. Dichos estudiantes evidenciaban dificultades significativas en esta competencia, afectando su desempeño en lengua castellana y en las demás áreas del plan de estudio. Además, estas limitaciones revelaron falencias en la metodología de enseñanza, las cuales impactaban en la participación del aprendizaje.

Ante esta situación, se implementó una estrategia pedagógica basada en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), diseñado en la plataforma Chamilo LMS (Learning Management System). Esta herramienta ofrece diversos recursos digitales de fácil uso y adaptados con las características de los estudiantes de básica primaria, convirtiéndose en un apoyo idóneo para promover la participación, mejorar la motivación y favorecer la comprensión lectora, así como en el rendimiento académico general, dado que, la transversalidad es fundamental para la adquisición de este hábito.

Metodológicamente la investigación incluyó una revisión de fuentes actualizadas sobre el uso pedagógico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Lengua Castellana, lo que permitió construir un marco teórico y conceptual sólido. Para validar los resultados se llevaron a cabo dos pruebas de habilidad lectora previo y posterior a la implementación del EVA. Los análisis evidenciaron mejoras significativas, demostrando la efectividad del uso de la plataforma Chamilo LMS como estrategia didáctica.

Abstract

Title: design of a didactic proposal mediated by TIC to generate reading habits in fifth grade students of the educational institution Hernán Villa Baena, from the municipality of Bello, Antioquia.

Author(s): Juan Carlos López Flórez.

Keywords: VLE, Chamilo LMS, Information and Communication Technologies (ICT), reading comprehension, didactic strategy, reading habits.

Description:

The present study is the result of a process aimed at strengthening the reading comprehension skills of a group of 35 fifth-grade students from the aforementioned institution, located in the municipality of Bello, Antioquia. These students demonstrated significant difficulties in this competency, which negatively affected their performance in Spanish language classes as well as in other areas of the curriculum. Additionally, these limitations revealed shortcomings in the teaching methodology, which impacted students' participation in the learning process.

In response to this situation, a pedagogical strategy based on a Virtual Learning Environment (VLE) was implemented, designed using the Chamilo LMS (Learning Management System) platform. This tool offers various user-friendly digital resources adapted to the characteristics of elementary school students, making it an appropriate support to encourage participation, enhance motivation, and improve reading comprehension, as well as overall academic performance, since cross-curricular integration is essential for the development of this habit.

Methodologically, the research included a review of up-to-date sources on the pedagogical use of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of Spanish Language, which allowed for the construction of a solid theoretical and conceptual framework. To validate the results, two reading skill assessments were conducted before and after the implementation of the VLE. The analyses showed significant improvements, demonstrating the effectiveness of using the Chamilo LMS platform as a teaching strategy

Introducción

Esta investigación propone el diseño de una propuesta didáctica orientada a fortalecer los hábitos de lectura de los estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, ubicada en el municipio de Bello, Antioquia, mediante la integración de un EVA.

Antecedentes previos permitieron observar que en el contexto educativo estudiado existían pocos hábitos de comprensión lectora definidos que permitieran un hábito lector idóneo. Desde el área de lengua castellana se reconoce la necesidad de actuar ante esto. Es por ello que, a partir de esta experiencia y asumiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) frente al uso de las TIC en el ámbito educativo, se planteó una ruta que incorporara EVA a la competencia lectora, fundamental para entender e interpretar su entorno cercano, pues en niños y niñas de quinto grado este constituye un elemento esencial para su interacción social (Vygotsky, 1987).

Así, teniendo en cuenta cada uno de los aspectos anteriores, la investigación se divide en 5 capítulos. En el capítulo 1 se realiza la presentación del trabajo de grado, examinando la problemática evidenciada en el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes, así como los diferentes factores que influyen en dicho desempeño y las consecuencias que ello genera en su proceso formativo. A partir de este análisis se describe el alcance y los objetivos mediante la identificación de los ajustes pedagógicos necesarios y se proponen alternativas que favorezcan el interés por la lectura, reconociendo el papel esencial que desempeñan las TIC cuando son utilizadas con un propósito didáctico.

Posteriormente, en el capítulo 2 se revisan diversas fuentes y estudios recientes acerca del uso de EVA como herramientas para mejorar hábitos de lectura. Este análisis permite construir un marco referencial que integra elementos relacionados con el desarrollo de esta competencia, la motivación escolar y el uso pedagógico de las TIC, fundamentos que orientan el diseño de la propuesta implementada en un aula virtual desarrollada en la plataforma Chamilo LMS.

En el capítulo 3 metodológicamente la investigación adopta se orienta al enfoque cualitativo y cuantitativo, a partir de la investigación acción, ya que busca transformar y optimizar procesos y prácticas educativas en el contexto estudiado. La población participante estuvo compuesta por 35 estudiantes de quinto grado, quienes hicieron parte de las fases de diagnóstico y diseño que

conforman este trabajo. Para la recolección de información se aplicaron dos instrumentos: dos pruebas diagnósticas de comprensión lectora (antes y después) con preguntas de selección múltiple para caracterizar las prácticas didácticas y el uso de las Tecnologías de la Información en el aula; y una encuesta sobre el conocimiento, manejo, acceso y preferencias de las TIC.

En el capítulo 4 se expone la propuesta didáctica. Esta articula los contenidos previstos para cada lección con el diseño del aula virtual en Chamilo, donde cada tema se complementa con recursos digitales de aprendizaje que buscan dinamizar el proceso lector y favorecer la participación de los estudiantes.

Finalmente, en el capítulo 5, se presenta el análisis de los resultados a partir de una invitación para la aplicación de estrategias pedagógicas orientadas a impulsar la motivación por la lectura en el ambiente escolar estudiado.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema que se desarrolló durante la investigación. Este respondió a la necesidad observada en el contexto de la Institución Educativa Hernán Villa Baena en cuanto a los objetivos abordados.

1.1. Descripción y formulación del problema de investigación

Según el MEN las competencias básicas en educación se relacionan como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido” (MEN, 2006, p. 49).

Bajo esta perspectiva, los programas y evaluaciones orientados al desarrollo de dichas competencias se centran especialmente en los componentes matemáticos, científicos, comunicativos y cívicos, considerados esenciales para el aprendizaje.

En el campo de las competencias comunicativas —propias del área de lengua castellana— se incluyen los conocimientos y procesos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que permiten al estudiante comprender y expresarse adecuadamente en diversos contextos comunicativos. Estas competencias constituyen, por tanto, “uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (MEN, 2006, p. 9).

Un primer hallazgo que permite establecer este panorama es el comparativo con las pruebas nacionales Saber y PISA. A pesar de los esfuerzos institucionales y las políticas educativas vigentes, el desempeño en comprensión lectora demuestra que continúa siendo bajo. Así lo evidencian los resultados de estas pruebas, pues el país continúa ubicándose entre los niveles más bajos.

En la tabla 1 se evidencia la evolución histórica de los resultados PISA para Colombia desde el 2006. En ella se observa una ligera mejora en las tres áreas evaluadas; sin embargo, se registra una disminución en el puntaje promedio en lectura para los años 2012 y 2022 (OCDE, 2022).

Tabla 1

Colombia: Resultados PISA

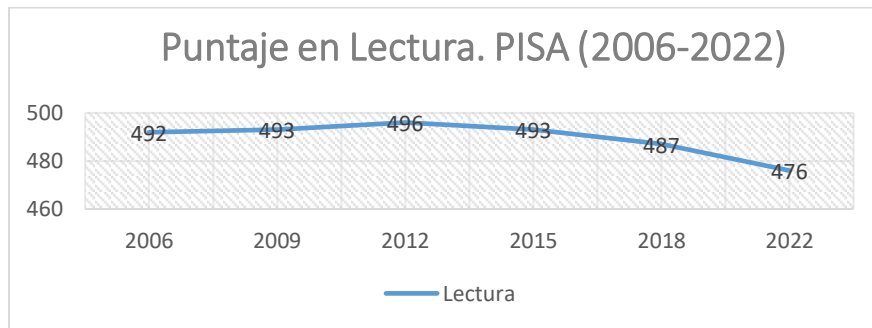
Área / Año	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Lectura	385	413	403	425	412	409
Ciencias	388	402	399	416	413	411
Matemáticas	370	381	377	390	391	383

Nota, evolución de las pruebas PISA entre los años 2006-2022. Fuente: OCDE (2022)

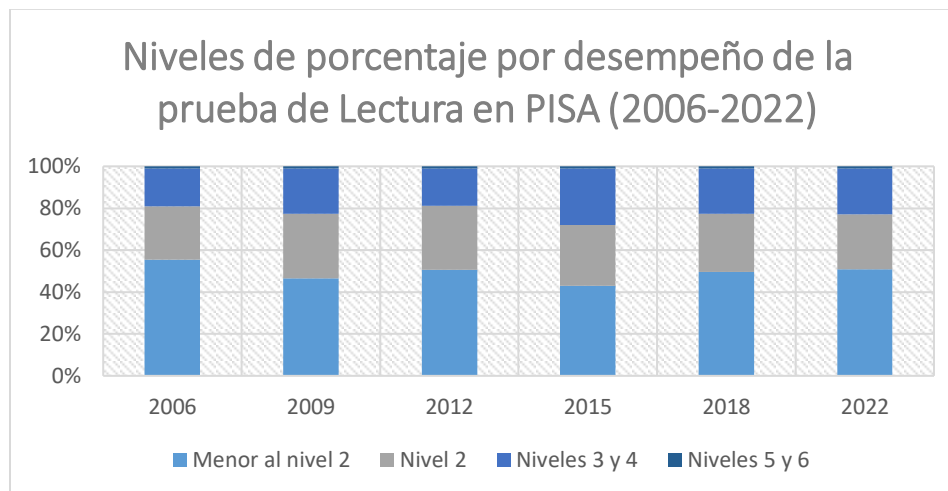
En la aplicación de PISA 2022 participaron 7.804 estudiantes colombianos, distribuidos en 250: Instituciones rurales oficiales 39% (110), instituciones urbanas oficiales 40% (84) y de colegios privados 21% (56) (MEN, 2024). En esta ocasión, el país obtuvo un puntaje de 409 en comprensión lectora, 3 puntos menos que en 2018, ubicándose por debajo del promedio internacional de 476 puntos y situándose en la posición 64 entre los 81 países participantes (OCDE, 2022).

Figura 1

Colombia- Tendencia de rendimiento en comprensión lectora



Nota, en la figura se evidencia el rendimiento de comprensión lectora en las pruebas PISA 2006- 2022. Fuente: Elaboración propia con base en OCDE (2022).

Figura 2*Colombia - Promedio en PISA 2022*

Nota, en la figura se observa el promedio de rendimiento de las pruebas PISA 2006-2022.

Fuente: Elaboración propia con base en OCDE (2022).

Los datos presentados en las figuras 1 y 2 muestran que cerca del 50 % de los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del nivel 2, considerado el umbral mínimo para un desempeño adecuado. Esto implica que gran parte de los estudiantes únicamente logra identificar ideas principales o información explícita en textos breves y seguir instrucciones simples; mientras tanto, solo el 1 % alcanzó los niveles 5 y 6, asociados a la comprensión de textos extensos y abstractos y al análisis de contenidos implícitos, frente al 9 % del promedio OCDE. En consecuencia, una proporción significativa de estudiantes no desarrolla las competencias necesarias para desempeñarse satisfactoriamente en los diferentes ámbitos sociales.

Por otra parte, los resultados de la prueba Saber 11 de 2024 evidencian un puntaje global promedio de 259 sobre 500 para las cinco áreas evaluadas, cifra ligeramente superior al promedio de 2023 con 257.

En la Institución Educativa Hernán Villa Baena, el promedio global fue de 254 puntos para el 2024, superando la media nacional. Hubo incrementos en todas las áreas, siendo inglés la de mayor crecimiento (2 %) y lectura crítica la de menor aumento (0,8 %). En esta última, según los

datos proporcionados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior (ICFES), observados en la tabla 2, el puntaje promedio de la institución fue de 57 puntos, cifra cercana al promedio nacional de 54 puntos (ICFES, 2023).

Tabla 2

Promedio en Lectura Crítica I.E. Hernán Villa Baena

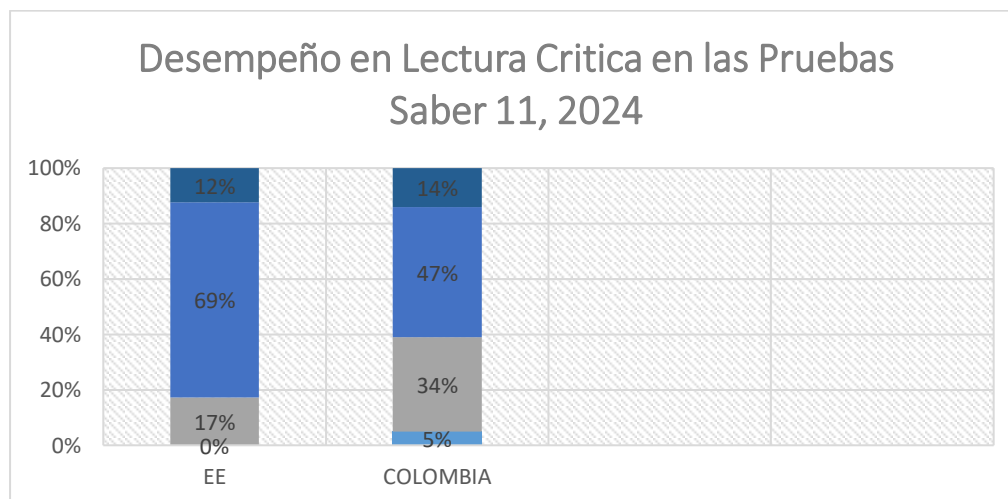
Nivel de agregación	Promedio	Desviación
Establecimiento educativo (EE)	57	9
Sede 0 / Jornada 0	57 ●	9 ●
Colombia	54 ●	11 ●

Nota, en la figura se observa el promedio en lectura crítica en la institución objeto de estudio. Fuente: ICFES (2025).

En cuanto a los niveles de desempeño establecidos por el ICFES (1 a 4), a partir del análisis de la figura 3, el 69 % de los estudiantes de la institución alcanzó el nivel 3, porcentaje considerablemente mayor al promedio nacional (47%). No obstante, los niveles 2 y 4 presentaron descensos en comparación con el comportamiento nacional (ICFES, 2025).

Figura 3

Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica I.E. Hernan Villa Baena



Nota, en la figura se observan los niveles por porcentaje en el desempeño de lectura crítica. Fuente: Elaboración propia con base en ICFES (2025).

El análisis de los resultados de estas pruebas logró generar un contraste con la primera prueba diagnóstica aplicada al grupo focal, es decir a los estudiantes del 5° grado sobre lectoescritura, que como se especificará más adelante constó de un test con distintas técnicas de análisis (emparejamiento de conceptos, campos semánticos y comprensión de enunciados); es gracias a ello que el resultado de esta triangulación indicó que la mayoría de los estudiantes de quinto grado logra identificar y comprender los contenidos locales de un texto; un 63 % puede reflexionar y evaluar su contenido, mientras que solo el 56 % reconoce la articulación de las ideas para construir un significado global.

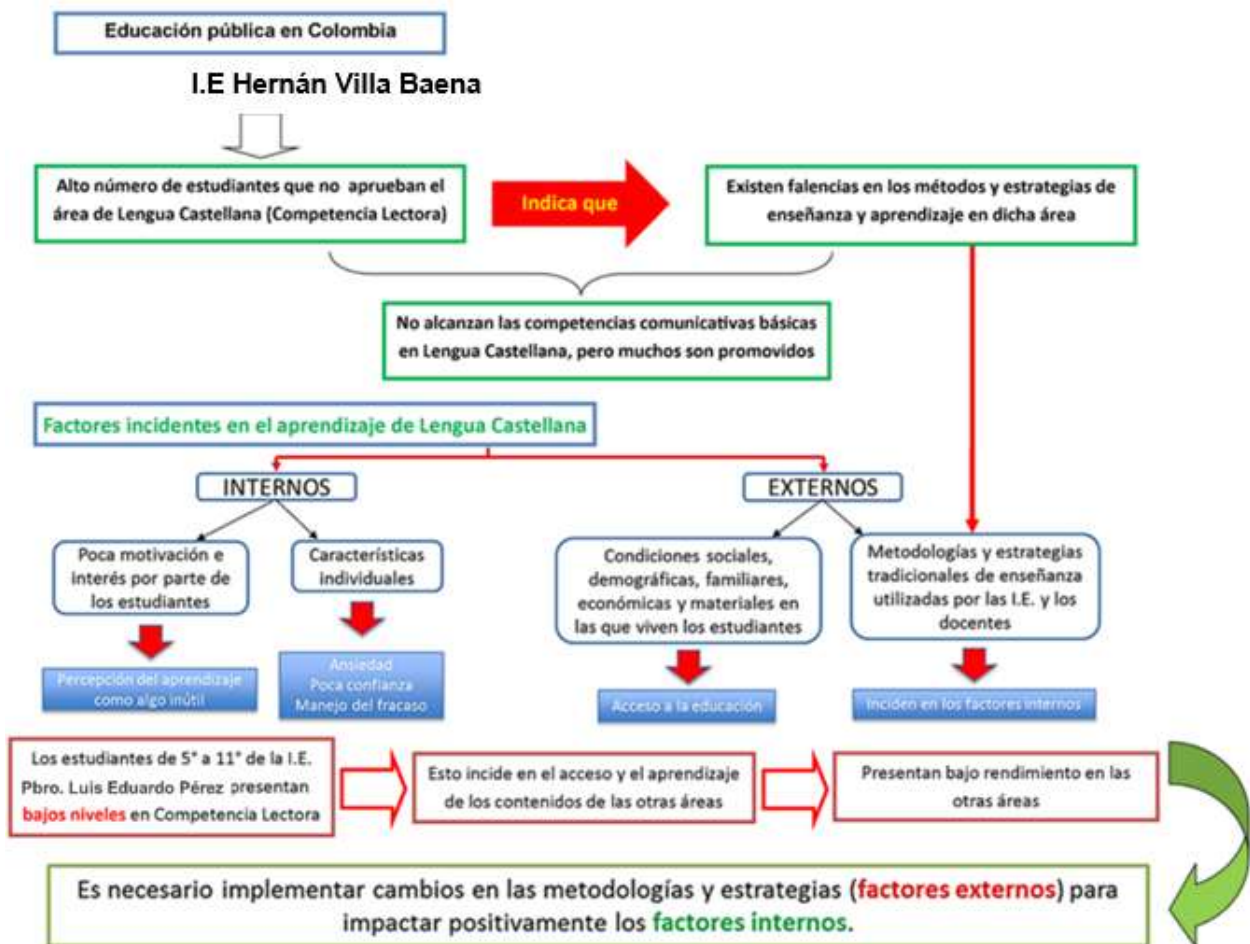
Esto genera la hipótesis, sustentada en Vallés y Vallés (2006) cuando señalan que

Las dificultades para lograr la capacidad en la comprensión lectora en un alto nivel obedecen a la convergencia de factores internos como el ritmo de aprendizaje lento, la dislexia, la baja autoestima, la desmotivación; y factores externos tales como el contexto socioeconómico, el escaso apoyo familiar y la aplicación de estrategias pedagógicas tradicionales que generan una percepción negativa de la lectura (p.45).

En la Institución Educativa Hernán Villa Baena esta situación se acrecienta por la falta de hábitos lectores, la reducida participación de los padres en los procesos educativos y el poco acceso a material bibliográfico. Por ello, se requiere la implementación de metodologías innovadoras que respondan al contexto tecnológico actual y fortalezcan la motivación, la autonomía y el desarrollo de las competencias de lectura y escritura.

Figura 4

Planteamiento del problema de investigación



Nota, la figura resume los aspectos que intervienen en el problema de investigación.

Fuente: Elaboración propia.

Es por lo anterior que, la pregunta central del presente trabajo de investigación es:

¿Cómo desarrollar una estrategia didáctica mediada por las TIC para fomentar hábitos de lectura en estudiantes de quinto grado de la I.E. Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia?

Dado este panorama, es indispensable proponer alternativas que contribuyan al fortalecimiento de los hábitos lectores y de la comprensión lectora, lo cual implica transformar las prácticas pedagógicas y promover el uso didáctico de las TIC desde el aprendizaje autónomo y colaborativo. En este sentido, los EVA representan una opción pertinente para apoyar actividades como leer, escribir, consultar información, comunicarse o resolver tareas, al tiempo que favorecen el aprendizaje autónomo y significativo. Lo anterior porque integran herramientas como la inteligencia artificial (IA), la gamificación y las aplicaciones, logrando trascender la formación tradicional, permitiendo una personalización del conocimiento acorde con los ritmos individuales de cada estudiante.

Además, su valor reside en transformar la información en conocimiento crítico y reflexivo, exigiendo que tanto docentes como alumnos desarrollen competencias digitales que conviertan la tecnología en un puente hacia la equidad y la innovación pedagógica. Es por este motivo, que el uso de la plataforma Chamilo LMS se convierte en una herramienta digital de formación para adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para desempeñarse en un saber específico. Esto no solo en los estudiantes, que son los agentes potenciales en la práctica, sino para los docentes, quienes a través de la autoformación innovan sus prácticas educativas.

Un ejemplo respecto a lo anterior es incorporar el uso de estas herramientas digitales para apoyar el desarrollo de las pruebas saber, que como se mencionó, requieren de un avance significativo en lectura crítica. Realizar pruebas y retroalimentarlas no de manera tradicional (papel y lápiz), sino con simulaciones virtuales, mejoraría ampliamente la formación en dichas competencias.

1.2. Justificación

Para cumplir adecuadamente su misión y responder a las necesidades propias de cada contexto, la escuela debe actualizar permanentemente sus prácticas pedagógicas, dado que dentro de sus compromisos se encuentra la formación en habilidades, tanto blandas como duras. Las

primeras vistas desde la Inter personalidad, generando manifestaciones de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo etc.; y las segundas, a partir de la formación en tecnología, marketing, idiomas etc.

Esto implica incorporar nuevos enfoques y recursos que resulten pertinentes y motivadores tanto para los estudiantes como para los docentes. En la Institución Educativa Hernán Villa Baena, ubicada en el municipio de Bello, Antioquia, se ha identificado como necesidad prioritaria el fortalecimiento de los hábitos lectores y de las competencias básicas en lectoescritura en los estudiantes de quinto grado, ya que estas habilidades influyen directamente en su proceso de aprendizaje y en su desempeño académico.

Es importante reconocer que dichas competencias no se limitan estrictamente a la capacidad de decodificar palabras o escribir correctamente; implican, además, que el lector cuente con estrategias adecuadas para lograr una comprensión global del texto y sea capaz de producir escritos coherentes. Una buena comprensión lectora favorece el pensamiento crítico y contribuye al enriquecimiento del lenguaje.

Recuérdese que, en la formación de ciudadanos comprometidos esta la posibilidad de generar transformaciones; y estas conlleven a generar equidad e igualdad dentro de una sociedad. Y es ahí donde el lenguaje es protagonista, dado que comprender y decodificar la información que se nos trasmite día a día es el primer paso para ser agentes de cambio de esas realidades; que es una de las metas que la escuela desea lograr con sus estudiantes.

En este sentido, la utilización pedagógica de un EVA para fortalecer los hábitos lectores y las competencias básicas de comprensión, ofrece la posibilidad de estimular diversos procesos cognitivos: atención, memoria, percepción, pensamiento, lenguaje e imaginación; tanto simples como complejos. Asimismo, permite que los estudiantes comprendan de forma más amena su entorno, convirtiéndose en un recurso didáctico adecuado para promover la reflexión, el análisis y la interpretación de contextos.

Esta necesidad cobra mayor relevancia si se considera que el quinto grado constituya una transición a secundaria. Según los resultados mencionados previamente, un número considerable de estudiantes es promovido sin haber alcanzado aún las competencias básicas de lectoescritura, lo cual suele traducirse en dificultades académicas.

Es por ello que, esta investigación está comprometida con presentar otros recursos que apoyen a la escuela, puesto que, las metodologías tradicionales empleadas en lengua castellana no han demostrado ser suficientemente eficaces ni motivadoras, esta investigación propone abordar la problemática mediante el uso de la plataforma Chamilo LMS, concebida como un Entorno Virtual de Aprendizaje. Esta herramienta permite innovar en las prácticas pedagógicas al incorporar recursos digitales, actividades organizadas, espacios de interacción y acompañamiento docente, con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza de la lengua.

De este modo, al alcanzar los objetivos planteados, se espera mejorar los hábitos de lectura, el desarrollo de las competencias básicas de lectoescritura y las herramientas que les permitan mejorar su desempeño académico en lengua castellana y en las demás áreas que requieren una sólida comprensión lectora.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica mediada por las TIC que contribuya al fortalecimiento de los hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, ubicada en el municipio de Bello, Antioquia.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Analizar las características y condiciones asociadas a los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia.
2. Identificar herramientas y recursos digitales disponibles en la web que favorezcan el desarrollo de hábitos de lectura, tomando como base las características previamente diagnosticadas.
3. Implementar una secuencia didáctica en el Entorno Virtual de Aprendizaje Chamilo LMS, a partir de la aplicación de actividades prácticas de comprensión lectora.

Capítulo 2. Marco referencial

En este capítulo se presentan las bases teóricas que fortalecen la investigación. El marco teórico y conceptual se fundamenta en las categorías de EVA, comprensión y hábitos lectores, a partir de fuentes que discuten el tema. De igual manera, el marco normativo contempla legislación nacional y un marco tecnológico que direcciona la presente investigación.

2.1. Estado de la cuestión

Las investigaciones desarrolladas en torno a la generación de hábitos de lectura asociados con el uso de EVA posibilitan comprender y visibilizar la importancia de la aplicación recursos digitales en el quehacer pedagógico. Así mismo, brindan estrategias que se apoyan en el establecimiento de mecanismos que se adapten al contexto estudiado.

Los estudios fueron consultados en las bases de datos (repositorios) de las universidades y en Google Académico, siempre teniendo en cuenta el nivel escolar (primaria) y las categorías de análisis. En el contexto internacional se presentan 5 tesis de maestría desarrolladas entre los años 2020 a 2025, tres de ellas de Perú, una de México y otra de España.

En el contexto nacional 6 fueron los estudios consultados, con una temporalidad entre los años 2021 a 2025. Cinco de ellos de maestría en Huila, Bogotá, Barranquilla, Cartagena y Norte de Santander; y uno de doctorado en Cesar. Por último, a nivel local se presentan tres tesis de maestría entre los años 2024 y 2025, dos de Medellín y una de Turbo (Antioquia).

A continuación, se describen los trabajos desarrollados en torno a la perspectiva planteada.

2.1.1. Contexto internacional

En el contexto peruano, Chávez et al. (2020) de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, llevaron a cabo un estudio preexperimental titulado *Mobile application to improve reading habits using Virtual Reality*, en el que presentan una aplicación móvil diseñada para estimular la motivación y los hábitos lectores en estudiantes de segundo grado de primaria. Definen el hábito lector como una práctica repetida que se convierte en una necesidad personal y se alimenta a través de actividades basadas en la imaginación. Coinciden en que el placer por la lectura surge

de la motivación y de la repetición sistemática de actividades lectoras. Con la implementación de la aplicación Diverticuentos, que incorpora relatos en formato 2D y 3D acompañados de actividades de comprensión literal, se observó un aumento significativo en los hábitos de lectura de los estudiantes participantes.

Este trabajo se relaciona con la investigación porque propone el desarrollo de una secuencia acorde con las habilidades del grado y la edad, desde el registro en la plataforma hasta la participación en un entorno virtual. Se destaca la propuesta de incorporar material visual (imágenes y videos) reconocidos por los estudiantes para motivar su participación.

En México, Rodríguez y Cortés (2021), de la Universidad Autónoma de Chihuahua, en su estudio titulado *Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes*, realizan una revisión sistemática orientada a examinar cómo las TIC favorecen el desarrollo de habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación media. Tras examinar 22 estudios, concluyen que las tecnologías digitales mejoran las prácticas lecto-escritoras cuando se integran adecuadamente en el proceso didáctico. Además, reconocen que las herramientas tecnológicas utilizadas con fines lúdicos son un recurso efectivo para atraer el interés del estudiantado y transformar sus hábitos lectores.

Esta fuente es un recurso valioso porque demuestra cómo las TIC dinamizan los entornos educativos, creando ambientes de aprendizaje en los que se incorporan la flexibilidad del aprendizaje, la interacción social, el conocimiento autónomo y la motivación, entre otros. Además, desarrollan habilidades en lectura a través del procesamiento de información basados en comunidades virtuales, muy acordes al contexto actual, en el que la interacción se genera en su mayoría a través de plataformas digitales.

Las españolas Campos y Rivera (2024) en *Influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión en Educación Primaria* parten de la premisa que los escolares tienen una mayor afinidad con los recursos digitales que con los soportes físicos, esto debido a que se presenta la información de manera reducida y destacando en el diseño creativo de las lecciones. Esto los motiva a desarrollar actividades con mayor interés, específicamente, mencionan las autoras, bajo

la interacción en pizarras colaborativas, muros de publicación, entre otros. Lo que conlleva a acercarlos al hábito de lectura, y, por tanto, su comprensión.

Lo que más destaca para la presente investigación es el rol de los padres. Su mediación en el uso de las TIC es fundamental, pues debido a que los aparatos electrónicos que permiten el uso de plataformas virtuales se encuentran más en casa (por la edad del alumnado), la interacción en estas se haría en su mayoría con ellos; siendo los responsables en la conexión, ingreso y medición del tiempo. Con la plataforma Chamilo LMS los ejercicios que se pueden realizar en casa son infinitos y con el acompañamiento de los docentes en el aula y los padres en casa se motivaría aún más al hábito lector.

Por su parte, el investigador peruano Martínez (2024) en el artículo *Impacto de la tecnología digital en la comprensión lectora* plantea que el uso de las TIC es una necesidad para reducir brechas de equidad y competitividad económica. La escuela como espacio de formación desempeña un rol importante frente a ella. Así mismo, destaca la correlación del uso de estas con la comprensión de lectura, pues para entender el mundo que nos rodea se deben descifrar códigos culturales, no solo basta la utilización del recurso cuando no se comprende su contenido.

Respecto a lo anterior, se enfatiza un aspecto relevante y es la iniciativa del gobierno de Perú con el programa “Internet para Todos”, en el que proporciona el acceso a la red, capacita en el uso de recursos digitales y fomenta el mejoramiento continuo. A esto se suma la experiencia CreceLee que provee recursos digitales de lectura bajo la aplicación BookSmart, integrado al currículo nacional.

Colombia con la iniciativa del Ministerio de las TIC “Internet para Todos” y bajo el programa “Hogares Conectados”, asume el reto, como el gobierno del Perú, demostrando avances significativos para el mejoramiento de los procesos pedagógicos. Basta con mencionar recursos como la Biblioteca Digital del MinTIC y MinCultura, StoryMe y Colombia Aprende que además de brindar contenidos, generan hábitos de lectura constante.

Córdova et.al (2025) de la Universidad Peruana Los Andes presentan en *Comprensión lectora en la era digital: el rol de las TIC en el aprendizaje lector de estudiantes de primaria* la

correlación entre el uso de las TIC y la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. A partir de informes del Ministerio de Educación se evidencia el bajo nivel en el desempeño en lectura y matemáticas, enfatizando que el 55% de los estudiantes carece de habilidades de lectura. Por tal motivo, los resultados sugieren que las TIC son un puente que facilita la adquisición del hábito lector, dado que posibilita la interacción con herramientas cercanas a su entorno.

Además, orienta la práctica pedagógica desde el rol docente. Ya se ha indicado como este (al igual que los padres) influye en la motivación para la adquisición del hábito lector.

Los estudios analizados coinciden en que el uso adecuado de las TIC favorece el desarrollo del hábito lector y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. Al caracterizarse por su dinamismo e interactividad, los recursos digitales potencian la motivación y despiertan mayor interés hacia la lectura, lo que propicia una práctica frecuente y con sentido formativo. De igual manera, se subraya la relevancia del acompañamiento docente y del apoyo familiar como elementos clave para guiar el uso educativo de la tecnología.

2.1.2. Contexto nacional

Dentro del contexto colombiano, el primer antecedente revisado es la tesis *Lectu-TIC: Libro digital para fortalecer el hábito lector en grado tercero* desarrollada por Mora y Gaona (2021), en la que presentan una estrategia didáctica orientada al desarrollo del hábito lector en estudiantes de tercer grado de la I.E. San Adolfo de Acevedo (Huila), mediante el uso de un libro digital. Con una metodología mixta basada en la Investigación Acción Pedagógica, las autoras señalan que la lectura, al generar placer, facilita la formación del hábito lector. Subrayan también la importancia del acompañamiento adulto tanto en la escuela como en el hogar.

La estrategia, denominada *Lectu-TIC*, incorpora elementos del aprendizaje basado en la gamificación y el uso de la plataforma Chamilo LMS para la creación del libro digital. Este recurso incluye lecturas, preguntas de comprensión, juegos interactivos y enlaces a bibliotecas digitales, además de personajes animados que guían al estudiante. Según los padres de familia, el uso del libro digital motivó a los niños a leer diariamente y a buscar otros recursos como audiocuentos, evidenciando su impacto positivo. Las autoras concluyen que las herramientas digitales, cuando se

usan didácticamente, favorecen la motivación, la interacción con diversos textos y la construcción de vínculos afectivos con la lectura.

Ospina et al. (2022) en la tesis de maestría *Hábitos de lectura para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del ciclo 2 del colegio José Martí*, desarrollan una investigación cualitativa destinada a caracterizar los hábitos lectores de estudiantes del ciclo 2 en la institución mencionada en Bogotá, para fortalecer su comprensión lectora. Coinciden con trabajos previos en destacar la influencia del entorno familiar en las actitudes y creencias relacionadas con la lectura, así como en el desarrollo temprano de prácticas lectoras que facilitan el aprendizaje escolar. Señalan que los textos ofrecidos a los estudiantes deben despertar curiosidad y afinidad, evitando que la lectura sea percibida como obligación.

Los autores recomiendan incorporar en el fortalecimiento del hábito lector textos alineados con los intereses de los estudiantes —aventura, misterio, terror y contenidos contemporáneos— junto con actividades interactivas y videojuegos.

En la tesis de maestría titulada *Las TIC como herramienta mediadora, para potenciar la competencia de comprensión lectora de los estudiantes* de Mulet y Mercado (2024) desarrollada con estudiantes de quinto grado en la Institución Educativa Técnica Diversificada de Barranquilla asume una posición importante de las habilidades que fomentan la comprensión lectora. Entre ellas, el pensamiento crítico, la mejora a nivel cognitivo, el fortalecimiento de la memoria y la adquisición de nuevas destrezas de aprendizaje. Si a esto se suma el uso de las herramientas digitales como Newsel, CommonLit, Kahoot y Quizizz, entre otras, las estrategias didácticas se hacen claras y variadas.

En Colombia iniciativas como la Red de Bibliotecas Públicas, Leer es mi cuento y Aprender Digital de Colombia Aprende son opciones gratuitas que apoya el MEN, el MinCultura y el MinTIC.

Pereira y Pereira (2024) de la Universidad de Cartagena con *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de aprendizaje basado en secuencia didáctica mediada por las TIC en los estudiantes de 5° grado del Colegio Británico de Cartagena* ratifica lo dicho por el anterior

estudio, los estudiantes, según los resultados de las Pruebas Saber, poseen únicamente la capacidad de la lectura literal. En consecuencia, es imperante la incorporación de las TIC en el ámbito educativo. En este sentido, se propone la utilización de plataformas como Kahoot, Quizizz, Genially, Youtube, Canva y Padlet para acercar a los estudiantes al hábito lector.

El cambio de las prácticas pedagógicas, como lo han señalado varios autores, es fundamental para la incorporación de dichos recursos. Las habilidades solo se adquieren si existe un trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y padres. Los niveles inferenciales y críticos de lectura son indispensables para cualquier área del conocimiento, no obstante, Lengua Castellana debe liderar este proceso de enseñanza.

López et al. (2025), de la Universidad de Cartagena, en el estudio titulado *Fortalecimiento de la Competencia Lectora mediante el uso de TIC en Estudiantes del Grado Tercero de la Institución Educativa San José Sede La Cruz, Municipio de Curumaní, Cesar*, proponen un modelo pedagógico basado en el diseño de una secuencia didáctica gamificada y en la creación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA). Para ello, emplearon herramientas digitales como Kahoot, WordWall, Educaplay, Canva y Genially, con el propósito de fortalecer las habilidades de comprensión lectora y competencia digital.

La investigación se orientó a plantear la inclusión de las tres etapas de la lectura: literal, inferencial y crítica dentro del plan de estudios de Lengua Castellana, mediadas por Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA). La fundamentación de estas fases, que constituyen un referente conceptual para el presente trabajo, aporta criterios esenciales para la estructuración de la secuencia didáctica propuesta, ya que brinda lineamientos para el desarrollo de cada una de sus etapas.

La investigadora Araque (2025), en su tesis de maestría titulada *Gamificación como estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes del grado 5° de la I.E. El Rodeo de Cúcuta, Norte de Santander*, diseñó una propuesta lúdica denominada “*Aventuras de Léctor: El mundo de la comprensión lectora*”. Esta iniciativa fue desarrollada mediante las plataformas Unity e Itch.io, con el propósito de promover el hábito lector y fortalecer la comprensión lectora en el grupo focal seleccionado.

Los resultados evidenciaron que la implementación de retos y desafíos incrementó el rendimiento en el área de Lengua Castellana. Las cuatro misiones planteadas: “El bosque literal”, “Letras Revueltas”, “Sendero forestal” y “El jefe” fueron valoradas a través de rúbricas, cuyos resultados aportan elementos relevantes para la presente investigación, especialmente en lo relacionado con el papel del docente como mediador en la integración pedagógica de las TIC.

Al igual que Cordova et.al (2025) el docente debe ser un facilitador en el proceso, agregar a quehacer pedagógico el uso de las TIC y convertirse en líder motivador. Con la propuesta de Chamilo LMS el docente presenta el contenido de manera dinámica para que los estudiantes objeto de estudio interactúen con la información presentada.

Ríos y Rodríguez (2025), en su tesis doctoral titulada *Constructos teórico-epistemológicos sobre la didáctica mediada por el uso de las tecnologías en la producción de textos narrativos en educación básica primaria*, plantean fundamentos conceptuales orientados a articular la integración de las TIC con los procesos de producción de textos narrativos en este nivel educativo. Proporcionan un escenario en el que los estudiantes tienen la iniciativa para acercarse al uso de recursos digitales, pero un sistema educativo rezagado para su incorporación y puesta en práctica.

A través de la construcción de bloques de código visual, los estudiantes están en la capacidad de generar hábitos de construcción de textos, lo que conlleva a desarrollar su comprensión de lectura. Los textos narrativos presentados en EVA son una estrategia didáctica para facilitar la evaluación constante en todos los niveles de escolaridad. Es decir, la comprensión lectora se asocia con la producción textual, un estudiante que desarrolla ambas competencias posee las habilidades para decodificar el lenguaje textual (Teberosky, 2000).

Las investigaciones en Colombia demuestran que las TIC favorecen la interpretación lectora cuando se integran didácticamente. Recursos digitales como libros interactivos, plataformas y juegos motivan a los estudiantes y hacen la lectura más atractiva. Este proceso requiere la mediación del docente y el apoyo de la familia para lograr mejores resultados y fortalecer una relación positiva con la lectura.

2.1.3. Contexto local

En Medellín Colombia, Rivera (2024) en *Estrategias Pedagógicas para fortalecer la Comprensión Lectora Mediadas por las TIC* expone su investigación sobre una estrategia pedagógica que fortaleció la interpretación textual aplicando herramientas de web 2.0 en la Institución Educativa Atanasio Girardot en Bello. Con una muestra de 20 estudiantes de grado noveno propone tres niveles que median en la comprensión lectora: la obtención de la información, que al igual que Campos y Rivera (2024), en la actualidad se obtiene más por el recurso virtual que por el impreso. Es por ello que los EVA se convierten en aliados dentro del proceso pedagógico.

El otro nivel y que aporta a uno de los objetivos de esta investigación es la relación con los hábitos generados en casa. Un ambiente que motiva, apoya y brinda escenarios controlados favorece el hábito lector. Se reafirma que en la escuela no se obtiene únicamente esta meta. Y, por último, se cita una de las categorías aquí trabajadas y es la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, proporcionada por las herramientas TIC.

Berdugo et al. (2024) en la tesis de maestría en *Mejoramiento de la comprensión lectora a través de una estrategia de intervención pedagógica sustentada en la secuencia didáctica con el uso de la herramienta Nearpod para el caso estudiantes de Ciclos Lectivos Especiales Integrados 2 (CLEI) de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en la ciudad de Medellín* contribuye significativamente, dado que, la plataforma propuesta permite la interacción de contenidos multimedia al igual que Chamilo LMS. Las pruebas diagnósticas, también se sustentan en los resultados de las pruebas saber, indicando, al igual que la Institución Hernán Villa Baena, dificultades en reconocer conceptos de lectura y clasificar puntos vista. En otras palabras, el diseño de las propuestas didácticas sugiere y fomenta el fortalecimiento de los niveles de lectura inferencial y crítico para lograr la competencia de comprensión de lectura.

A esto se suma el aporte de enfatizar en el pensamiento crítico, que, a pesar de tratarse de estudiantes de quinto grado, es en todos los ciclos (teniendo en cuenta las competencias) que se debe incorporar. De ahí que la tesis se fundamente en ciclos lectivos, promoviendo resultados que posteriormente serán medidos y cuantificados en las pruebas PISA y Saber.

De la Universidad de Antioquia, Salas (2025) con la tesis de maestría *Propuesta didáctica apoyada en recursos impresos y digitales para estimular hábitos lectores estudiantes de grado 2º de educación básica primaria* de la Institución Educativa Villa María en Turbo, Antioquia, expone una secuencia didáctica con recursos impresos y digitales. Metodologías de enseñanza tradicionales como “Mi Rincón lector” y “Maletas viajeras” aplicadas tradicionalmente por el área de Lengua Castellana se suman a la propuesta de incorporar plataformas virtuales de lectura.

Se destaca la importancia de la autora cuando señala que los recursos impresos proporcionados por las bibliotecas escolares son un aliado para estimular la comprensión oral y escrita: audiocuentos, videos narrativos y plataformas de lectura infantil promueven un ambiente lector, y, por tanto, el hábito que conlleva a la comprensión lectora.

Los estudios desarrollados en Medellín exponen que las TIC, integradas a estrategias pedagógicas claras, fortalecen la comprensión lectora y los hábitos de lectura. La incorporación de entornos virtuales de aprendizaje y recursos interactivos favorece la motivación estudiantil y amplía las posibilidades de acceso a la información, particularmente en los niveles de comprensión inferencial y crítica. Sin embargo, se resalta que el trabajo escolar debe complementarse con un ambiente lector en el hogar. Finalmente, las investigaciones coinciden en que la combinación de recursos digitales e impresos, junto con la mediación docente, favorece el análisis textual significativamente.

Tabla 3

Antecedentes investigativos por categorías

Objetivo general: Diseñar una propuesta didáctica mediada por las TIC que contribuya al fortalecimiento de los hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, ubicada en el municipio de Bello, Antioquia.			
Categoría	Autor(es) y año	Subcategorías	Aportes relevantes para la investigación

EVA y hábito lector	Chávez et al. (2020)	Hábito lector, motivación, EVA, realidad virtual	Diseñan la aplicación <i>Diverticuentos</i> con cuentos 2D y 3D y actividades de comprensión literal. Evidencian incremento significativo del hábito lector en primaria. Aporta el diseño de secuencias didácticas acordes a la edad y el uso de material visual cercano al estudiante.
	Mora y Gaona (2021)	Hábito lector, libro digital, gamificación, Chamilo LMS	Proponen la estrategia <i>Lectu-TIC</i> mediante un libro digital. Se evidencia aumento de la lectura diaria y fortalecimiento del vínculo afectivo con la lectura, con acompañamiento escolar y familiar.
	Rivera (2024)	EVA, motivación, hábitos lectores	Demuestra que los EVA generan motivación intrínseca y extrínseca. Resalta la influencia del ambiente lector en casa y la mediación familiar en el fortalecimiento del hábito lector.
	Salas (2025)	Hábitos lectores, recursos impresos y digitales	Integra estrategias tradicionales con plataformas digitales, audiocuentos y videos narrativos, fortaleciendo el hábito lector y la comprensión oral y escrita.
TIC y comprensión lectora	Rodríguez y Cortés (2021)	TIC, lectura, escritura, motivación	Analizan y concluyen que las TIC fortalecen la lectura y escritura cuando se integran didácticamente. Destacan herramientas lúdicas como mediadoras del hábito lector.
	Campos y Rivera (2024)	TIC, comprensión lectora, mediación familiar	Evidencian mayor afinidad del alumnado con recursos digitales. Resaltan el rol de los padres en la mediación del uso de TIC y plataformas como Chamilo LMS.
	Martínez (2024)	TIC, equidad educativa, comprensión lectora	Plantea que las TIC reducen brechas educativas y se correlacionan con la comprensión lectora. Destaca programas gubernamentales de acceso digital y lectura en línea.

	Córdova et al. (2025)	TIC, comprensión lectora, rol docente	Demuestran la correlación entre el uso de TIC y la comprensión de textos en quinto grado. Enfatizan el rol del docente.
Hábitos lectores y entorno	Ospina et al. (2022)	Hábitos lectores, entorno familiar, comprensión	Caracterizan hábitos lectores. Recomiendan textos alineados con intereses estudiantiles y actividades interactivas para evitar la lectura como obligación.
Secuencias didácticas mediadas por TIC	Mulet y Mercado (2024)	TIC, comprensión lectora, pensamiento crítico.	Proponen el uso de plataformas digitales para mejorar habilidades cognitivas, memoria y reflexión asociados a la comprensión lectora.
	Berdugo et al. (2024)	Nearpod, comprensión inferencial y crítica	Implementan una secuencia didáctica mediada por Nearpod, en el que los niveles de lectura ban asociados con las pruebas saber.
	Pereira y Pereira (2024)	TIC, secuencia didáctica, comprensión	Proponen el uso de recursos digitales para fortalecer los niveles inferencial y crítico en primaria.
	López et al. (2025)	OVA, gamificación, fases de lectura	Diseñan una secuencia didáctica gamificada integrando lectura literal, inferencial y crítica en Lengua Castellana mediante EVA.
	Araque (2025)	Gamificación, comprensión lectora, rol docente	Desarrolla un videojuego educativo que incrementa el desempeño lector. Resalta al docente como facilitador y líder motivador del uso de TIC.
Producción textual y comprensión	Ríos y Rodríguez (2025)	TIC, producción textual, comprensión lectora	Fundamentan la relación entre comprensión lectora y producción de textos narrativos mediante EVA, integrando lectura y escritura como competencias inseparables.

Nota, resumen de las investigaciones y sus aportes conceptuales para la presente investigación. Fuente: elaboración propia con base en las investigaciones consultadas.

2.3. Marco conceptual

2.3.1. Hábito de lectura

La lectura constituye una práctica profundamente vinculada con la cultura, capaz de trasladar al lector a realidades distintas y de despertar una amplia gama de emociones y sensaciones. No obstante, el hábito lector no surge de manera espontánea: se forma de manera progresiva a través de la práctica continua. En *Ética a Nicómaco*, Aristóteles concibe los hábitos como disposiciones adquiridas mediante la repetición, que orientan al individuo a actuar de forma adecuada o inadecuada frente a sus pasiones. De este modo, el hábito se transforma en una “segunda naturaleza” que facilita la realización de tareas o actividades.

En una línea semejante, Dewey (1929) entiende los hábitos como conductas estables y regulares que se consolidan por la repetición, constituyendo patrones de acción que permiten a las personas desenvolverse de forma eficaz sin necesidad de reflexión consciente. Desde la perspectiva del condicionamiento operante, B.F. Skinner (1974) plantea que los hábitos se construyen mediante procesos de reforzamiento, es decir, a través de asociaciones entre estímulos y respuestas que se fortalecen con la práctica y el refuerzo continuo. Así, cuando una conducta se convierte en hábito, el sujeto actúa casi automáticamente, como si se tratara de un reflejo interiorizado.

En correspondencia con estas posturas, Sánchez (1987) define el hábito lector como un aprendizaje que predispone al individuo hacia la lectura. Señala, además, que su formación está influida por diversos agentes facilitadores o inhibidores, conocidos como factores intervinientes: las características de los textos, el ejemplo de los padres, las preferencias del lector y su interés personal. Añade que, además de la repetición, es fundamental que el lector comprenda el sentido y los efectos de lo que lee.

Desde esta perspectiva, los hábitos de lectura pueden entenderse como comportamientos lectores consolidados, tales como la organización de horarios, la selección de géneros y formatos, la elección de espacios y el uso de recursos como diccionarios, enciclopedias o bases de datos.

Como señala Rivera (2004), en el contexto de la educación básica, los espacios fundamentales para fortalecer los hábitos lectores son el hogar y la institución escolar. En la familia se pretende estimular el interés por la lectura, enriquecer el léxico, contribuir a la formación de una perspectiva propia sobre la realidad y resignificar el uso del tiempo libre de manera provechosa.

Por su parte, en el ámbito educativo, el docente asume la responsabilidad de promover en los estudiantes la comprensión del sentido, la relevancia y las ventajas que ofrece la lectura, no solo como herramienta para el aprendizaje académico, sino también como recurso esencial para su desarrollo en la vida diaria.

Por lo anterior, se considera que además del uso de la plataforma Chamilo LMS en el entorno educativo, su trabajo debe ser complementado en casa. La realización de ejercicios de refuerzo con el apoyo de los padres empieza a generar hábitos que fortalezcan la práctica.

2.3.2. Factores asociados a los hábitos de lectura

2.3.2.1. Actitudes

La actitud puede comprenderse como una predisposición adquirida y relativamente estable que lleva a una persona a valorar de cierta manera a un individuo, objeto, acontecimiento o situación, basándose en sus creencias y conocimientos previos. Esta valoración orienta una respuesta favorable o desfavorable hacia aquello que se evalúa. Las actitudes, por tanto, tienen un carácter multidimensional, pues en ellas intervienen componentes cognitivos, conductuales y afectivo-evaluativos. Estos elementos influyen en el nivel de atención que se presta a un estímulo (escasa o elevada), en la manera en que se interpreta o percibe (positivamente o de forma negativa) y en la respuesta que genera (interés, rechazo o indiferencia) (Gargallo, et al. 2007).

Desde esta perspectiva, modificar una actitud implica transformar uno o varios de sus componentes. Además, las actitudes no se desarrollan de manera aislada: están influenciadas por factores del contexto familiar, escolar y social. En el ámbito educativo, por ejemplo, pueden formarse a partir de experiencias asociadas a premios, sanciones, dinámicas de aula o metodologías empleadas por el docente. Así, tanto las vivencias agradables como las negativas relacionadas con el objeto de la actitud contribuyen a su configuración y permanencia.

La estrategia de gamificación constituye una herramienta valiosa para fomentar una actitud motivadora, pues estimula a partir de retos y desafíos. Recuérdese la experiencia del estudio de Araque (2025).

2.3.2.2. Motivación paterna

La lectura suele asociarse principalmente al ámbito escolar; sin embargo, este espacio no es el único en el que se consolidan hábitos lectores. La familia y el entorno social también cumplen un papel esencial en dicho proceso (Martínez, 1996). A diferencia de la escuela, el aprendizaje que ocurre en el hogar está estrechamente vinculado con actividades cotidianas que, al repetirse, se convierten en predictores del automatismo lector y del desarrollo de hábitos estables. En este contexto, la interacción madre-hijo favorece el crecimiento emocional del niño, y las relaciones con los adultos —mediante el refuerzo verbal y físico, la estimulación temprana del lenguaje, la formulación y resolución de preguntas, la conversación y la lectura compartida— resultan determinantes en la formación de sus habilidades comunicativas iniciales.

Desde el enfoque sociocultural, Vygotsky (1987) sostiene que la familia cumple una función determinante en el desarrollo de la autorregulación y en la apropiación de estrategias orientadas a la solución de problemas. En este sentido, el acompañamiento de los padres favorece procesos de internalización que inciden directamente en el aprendizaje. En concordancia con lo anterior, distintos elementos del contexto familiar condicionan el progreso de la competencia lectora, entre ellos el nivel socioeconómico, la ocupación de los progenitores, el tiempo disponible para el acompañamiento, el compromiso asumido en la crianza, la calidad de las interacciones establecidas con los hijos, las prácticas y actitudes lectoras de los adultos, así como la presencia de libros y otros recursos impresos en el hogar (Weinberger, 1986).

Con relación a la motivación, Pennac (1993) sostiene que uno de los estímulos más potentes para acercar a los niños a la lectura es la narración de cuentos e historias por parte de los padres. De esta manera, las actitudes y hábitos lectores se originan en gran medida en el ambiente familiar desde la primera infancia, puesto se desarrollan a través del ejemplo. Cuando los adultos leen con regularidad, los niños suelen reproducir estas conductas, adoptando una disposición favorable hacia la lectura.

En consecuencia, cuando un niño crece en un entorno familiar donde la lectura es valorada y practicada, su adaptación al trabajo escolar tiende a ser más sencilla. Esto se debe a que el primer contacto con la lectura suele ocurrir en el hogar, antes de su ingreso a la educación formal, de modo similar a lo que sucede con la adquisición temprana del lenguaje.

En esta línea, Garton y Pratt (1991) identifican tres formas mediante las cuales los adultos pueden promover los hábitos lectores en los niños: (1) la instrucción directa, (2) el modelamiento y (3) el andamiaje.

- **La instrucción directa** consiste en solicitar al niño que lea explicándole los beneficios de la lectura; sin embargo, puede tener efectos contraproducentes cuando el adulto impone textos sin considerar los intereses o el nivel cognitivo del menor.
- **El modelamiento** resulta más efectivo, ya que el ejemplo de los adultos favorece la imitación y la repetición de conductas lectoras.
- **El andamiaje**, por su parte, requiere tener en cuenta los conocimientos previos, preferencias, intereses y actitudes del niño, con el fin de recomendar lecturas pertinentes y, a partir de estas, fortalecer gradualmente sus hábitos lectores.

En coherencia con estas ideas, Soto, et al. (2018) afirman que la lectura no es exclusiva del ámbito escolar, sino también una actividad cotidiana de disfrute para muchos lectores, fundamental para consolidar la competencia comunicativa que permite interpretar información explícita e implícita. En el mismo sentido, Ortiz (2017) sostiene que fomentar hábitos lectores implica promover en los niños una percepción positiva de la lectura, vinculada a sus intereses personales, de tal manera que la lectura llegue a consolidarse como un hábito permanente, mediante propuestas dinámicas y recreativas que despierten la motivación y el placer por leer.

2.3.2.4. Dificultades de aprendizaje en la incorporación de la lectura como hábito

En coherencia con lo expuesto previamente, los aportes del enfoque sociocultural de Vygotsky (1987) sobre la construcción de las estructuras mentales en la infancia también resultan pertinentes para comprender cómo se forman los hábitos de lectura. Según esta perspectiva, el desarrollo cognitivo del niño está mediado por el entorno, las interacciones con los adultos

significativos y sus propias experiencias. La Zona de Desarrollo Próximo —como se explicará más adelante— constituye el espacio en el que la interacción social facilita la transformación de dichas estructuras, mientras el niño explora y da sentido al mundo que lo rodea.

Desde este enfoque, las personas cercanas al niño adquieren un papel esencial, pues su influencia contribuye a los primeros aprendizajes relacionados con la motivación (Gallego et al. 2019).

A partir de ello, es común que en el contexto escolar el desarrollo de hábitos lectores sea limitado, dado que con frecuencia se imponen planes de lectura obligatorios sin considerar los intereses o preferencias de los estudiantes. En muchos casos, los textos seleccionados obedecen únicamente a criterios curriculares asociados a la edad o al nivel académico, lo cual dificulta generar una relación significativa con la lectura.

En esta línea, Alfonso et al. (2017) señalan que tanto las dificultades en la formación de hábitos lectores como los problemas de comprensión se relacionan con factores cognitivos individuales, metodologías pedagógicas poco adecuadas, condiciones familiares y sociales, así como con el papel motivador de los padres durante la primera infancia. Añaden que uno de los mayores obstáculos para la lectura infantil es la “imprevisibilidad” del texto: cuando el niño desconoce elementos contextuales relevantes, la comprensión se dificulta. Por ello, la lectura requiere preparación previa, de modo que pueda vincularse con los presaberes de los estudiantes y facilitar la interpretación.

De igual forma, la falta de concentración en actividades de lectura es frecuente en edades tempranas. Ello implica la orientación constante del docente en el contexto escolar, así como el apoyo y seguimiento de los padres en el ámbito familiar, quienes deben promover espacios de lectura como momentos de disfrute más que como obligaciones académicas.

Por otro lado, aunque el uso de internet y de las TIC ha reducido el contacto con los textos impresos, también ha transformado las dinámicas de lectura. Los contenidos digitales suelen ser más interactivos, visuales y personalizables, lo cual permite a los niños acceder a información acorde con sus intereses. En este contexto, es fundamental que docentes y padres incorporen de

manera didáctica estas herramientas tecnológicas, articulándolas con las habilidades, dificultades y preferencias lectoras.

2.3.2.5. Comprensión lectora

Meléndez (2012) indica que diversos especialistas en el campo de la lectura coinciden en que su finalidad esencial radica en lograr la comprensión del texto, es decir, en interpretar su contenido y articular la información obtenida con los conocimientos previos que posee el lector. Desde esta perspectiva, comprender un texto implica un proceso de interpretación, en el cual intervienen los conocimientos previos del lector. En consecuencia, la comprensión puede verse limitada, condicionada o potenciada por dichos saberes. Así, “el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente; este proceso de relacionar la información nueva con la antigua es, el proceso de la comprensión” (López, 2009, p. 2).

En esta línea se inscribe la teoría interactiva, que enfatiza la relevancia del conocimiento previo para comprender la lectura. Según esta postura, el análisis se construye mediante la relación entre las ideas nuevas del texto y las ya existentes en el lector, permitiendo la elaboración de significados coherentes y significativos (Vargas, 2011). Este proceso implica diversas operaciones cognitivas, como la selección y organización de la información textual, el análisis de aprendizajes previos y la reflexión del contenido leído.

De manera adicional, Frank Smith (1989) establece una diferenciación entre dos clases de información que participan en el proceso lector. La primera es la información visual, vinculada con la disposición, la organización y las particularidades del texto, ya sea en formato impreso o digital. La segunda es la información no visual, que alude al bagaje de saberes y experiencias previas que el lector aporta durante la interpretación. “La información visual ofrece los elementos gráficos necesarios para reconocer letras y palabras, mientras que la información no visual permite interpretar esos elementos a partir de lo que ya se sabe” (Smith, 1989, p. 28–29).

Desde esta perspectiva, leer no consiste en repetir lo que aparece en el texto, sino en establecer una relación significativa con la lengua escrita. Así, los niños que han aprendido a leer son capaces de captar el mensaje explícito del texto e interpretarlo a la luz de su experiencia

personal. Lo anterior evidencia que la comprensión lectora constituye un proceso complejo e integrador, en el cual se interrelacionan el pensamiento y el lenguaje para construir significado, ya que el lector reconstruye y reconfigura los significados a partir de sus conocimientos y vivencias.

Gordillo & Flórez (2009) destacan que la comprensión lectora, entendida como un resultado de la interacción entre el texto y el lector, se manifiesta los niveles literal, inferencial y crítico.

- ***Comprensión literal***

Strang (1965) plantea que el nivel literal opera inicialmente en un nivel básico o léxico, en el cual el lector accede al significado a través de sus “diccionarios mentales”, identificando información explícita como ideas centrales, secuencia de acciones y hechos expresados de forma directa en el texto. Este proceso continúa en un nivel más profundo, donde el lector relaciona y organiza los significados de las palabras dentro de frases y párrafos, construyendo una idea coherente y completa.

De manera semejante, Catalá et al. (2001) señalan que este nivel es el más trabajado en el ámbito escolar, pues se centra en identificar el contenido manifiesto del texto como primer paso hacia niveles de análisis superiores. A partir de esta base explícita, el lector está en condiciones de avanzar hacia procesos inferenciales y de lectura crítica.

- ***Comprensión inferencial o interpretativa***

Jenkinson (1976), citado por Gordillo y Flórez, afirma que la comprensión inferencial implica captar información que no aparece directamente en el texto, “leer entre líneas” y deducir elementos implícitos. Este nivel permite ampliar la explicación de lo leído, establecer conexiones con conocimientos previos y formular interpretaciones, hipótesis o anticipaciones.

Según Catalámore et al. (2001), este es el núcleo de la comprensión, ya que demanda operaciones cognitivas complejas:

1. **Integración:** el lector construye significados relacionando la información textual con sus saberes previos y con reglas lingüísticas, aun cuando dichas asociaciones no estén explícitas.

2. **Síntesis:** se elaboran representaciones mentales organizadas —como mapas o redes conceptuales— que reúnen las ideas principales.

3. **Elaboración:** implica aportar información adicional, generar nuevos significados y enriquecer la interpretación del texto.

En este nivel, el docente es primordial: debe promover en los estudiantes la capacidad de inferir significados desconocidos a partir del contexto, anticipar posibles desenlaces, identificar causas y consecuencias y reconocer secuencias lógicas.

- ***Comprensión crítica***

La comprensión crítica supone que el lector, además de entender e interpretar, pueda formular juicios, argumentar y evaluar el contenido del texto desde su propia perspectiva. Catalá et al. (2001) señalan que se trata de una lectura evaluativa, influenciada tanto por los conocimientos del lector como por su formación, experiencias y postura personal frente al texto.

Vallés y Vallés (2006) añaden que en este nivel intervienen diversos factores:

- **Contextuales:** características del texto (claridad, estructura, vocabulario desconocido), su organización interna y las condiciones externas de lectura. También influyen el ambiente escolar, las relaciones entre compañeros y las prácticas pedagógicas, así como el entorno familiar y su apoyo a los hábitos lectores.

- **Personales:** habilidades cognitivas como percepción, memoria, atención o razonamiento; además de la motivación, el autoconcepto y los conocimientos previos que estructuran los esquemas mentales del lector.

- **Estratégicos:** uso de estrategias de comprensión y estudio, como subrayado, focalización de la atención, organización de ideas, elaboración de analogías, evocación de información o generación de imágenes mentales.

Cooper (1990) amplía esta idea al afirmar que comprender no se limita a reconocer significados de manera fragmentada, sino que implica elaborar una representación mental estructurada y coherente del texto. Durante este proceso, el lector reorganiza, ajusta y enriquece de

forma constante sus esquemas cognitivos, con el fin de atribuir un sentido integral a la información leída.

2.3.3. La competencia escritora

2.3.3.1. La escritura

Teberosky (2000) explica que, aunque tradicionalmente la escritura alfabética se ha entendido como un simple código gráfico que transcribe sonidos, hoy se concibe como un sistema simbólico que representa el lenguaje y cuyo aprendizaje se construye a través de la práctica escritural. Junto con la lectura, conforma la competencia lingüística de los hablantes. Desde esta perspectiva, el infante no se limita a seguir modelos adultos: dado que la escritura es un producto cultural, su aprendizaje ocurre en situaciones reales de comunicación y en actividades cotidianas. Por ello, la lectoescritura constituye un fundamento esencial de la vida social, pues además de facilitar el acceso al conocimiento, permite la circulación de información y la transmisión cultural entre individuos y generaciones.

En relación con el aprendizaje del lenguaje escrito, Ferreiro y Teberosky (1988) desarrollan la teoría psicogenética, según la cual el niño formula sucesivas hipótesis para comprender la naturaleza de la escritura. A medida que aprende a leer y escribir, va elaborando respuestas acerca de cómo la escritura representa el lenguaje, cómo se vincula con la lectura y cómo se relaciona con la conceptualización. Este proceso inicia, por lo general, a partir de la función nominativa, especialmente a través del nombre propio. Así, el conocimiento surge gracias a la interacción con los adultos, mientras el niño interpreta las características del sistema escrito, contrasta sus ideas y las pone a prueba en las diversas situaciones de aprendizaje.

Este proceso evolutivo tiene rasgos comunes en los niños:

1. Construyen hipótesis, resuelven problemas y generan conceptos sobre lo escrito.
2. Desarrollan estas hipótesis mediante la interacción con textos y con las personas que les proporcionan información o interpretación de lo escrito.
3. Dichas hipótesis responden a problemas conceptuales reales, similares a los que la humanidad ha resuelto históricamente.

4. Las nuevas ideas surgen a partir de la reconstrucción de conocimientos previos (Teberosky, 2000, p. 3).

De esta manera, antes de comprender el sistema alfabético, los niños reconocen la diferencia entre grafías y escritura. Posteriormente elaboran hipótesis sobre la organización y distribución de las letras, aunque todavía sin relacionarlas con su significado. Esto les permite aproximarse a la interpretación del texto. Teberosky observa que los niños distinguen entre textos “cortos” y “largos”, atribuyendo a estos últimos un carácter más legible, lo cual refleja su intento por encontrar regularidades gráficas que les indiquen qué combinaciones de letras “dicen algo” (Teberosky, 2000).

Cuando logran identificar dichas regularidades, pueden determinar si un escrito tiene un contenido intencional. En ese momento comienzan a comprender la escritura como un sistema simbólico que expresa significado lingüístico, aunque inicialmente su interpretación se limite a la función nominativa. Es decir, “creen que el texto nombra objetos o personas —la llamada “hipótesis del nombre”— sin relacionarlo todavía con los sonidos del habla” (Ferreiro & Teberosky, 2000, p. 5).

Posteriormente el niño intenta vincular lo que está escrito con lo que escucha, buscando correspondencias entre letras y unidades sonoras. A partir de esta exploración descubre la escritura silábica, que surge de segmentar oralmente la palabra en sílabas. De acuerdo con esta etapa tiene dos componentes:

1. Dividir la palabra en segmentos silábicos.
2. Asignar una grafía a cada unidad.

“Este proceso inicia, por lo general, con las vocales debido a su mayor sonoridad, pues pueden pronunciarse de manera aislada a diferencia de muchas consonantes” (Teberosky 2000, p. 8).

En la misma línea, Jolibert (1994) argumenta que aprender a leer implica enfrentarse a textos completos —palabras, frases o textos extensos— puesto que el lenguaje escrito funciona en unidades textuales reales. Leer, por tanto, significa interrogar el texto para construir significados

mediante diversas claves que ayuden al niño a organizar progresivamente su comprensión, sin suponer que las sílabas o palabras sean necesariamente más simples que un texto completo (Jolibert, 1994).

Jolibert (1994) también sostiene que leer y escribir conforman un mismo proceso, ya que se aprende a escribir leyendo; idea que coincide con el planteamiento de Ferreiro acerca de la naturaleza compartida de ambos actos cognitivos. “Las habilidades lingüísticas involucradas — tanto para producir como para comprender textos— permiten identificar los elementos necesarios para crear sentido y expresarlo lingüísticamente” (1994, p. 5).

Estas claves, utilizadas con frecuencia por los docentes para orientar el proceso, posibilitan que el niño construya el significado global del texto. Se relacionan tanto con el contenido como con las características contextuales o físicas del escrito, y se despliegan en los siguientes siete niveles propuestos por Jolibert:

1. **Contexto de aparición del texto:** situacional (modo de circulación) y textual (fuente u origen).
2. **Parámetros comunicativos:** emisor, destinatario, propósito y contenido.
3. **Tipo de texto:** cuento, carta, novela, entre otros.
4. **Superestructura:** organización del texto, su lógica interna, su estructura narrativa y su dinámica (inicio, desarrollo y cierre).
5. **Lingüística textual:** formas de enunciación (quién habla, dónde y cuándo); conectores, signos de puntuación y relaciones semánticas.
6. **Sintaxis:** vocabulario, ortografía y puntuación.
7. **Palabras y sus componentes:** grafemas, correspondencia grafema–fonema, género y número, raíces y afijos (p. 9).

2.3.3.2. La motivación

La motivación, como se ha señalado previamente, constituye un elemento esencial dentro del proceso educativo, ya que dota al aprendizaje de intención y significado, favoreciendo que el estudiante vincule los aprendizajes adquiridos con la solución de problemáticas y situaciones concretas de su entorno. Este componente motivacional está estrechamente vinculado al rol que

desempeña el docente, ya que este es un mediador potencial frente al uso de metodologías, recursos y estrategias pedagógicas que selecciona para favorecer el aprendizaje (Bryndum & Montes, 2005). En consecuencia, “la adecuación, variedad y efectividad de dichas estrategias impactan directamente en el rendimiento del estudiante y dependen, a su vez, de las concepciones del maestro, su experiencia y los propósitos formativos que orientan su práctica” (Hernández J, 1997, pp. 20-21).

En el campo de la psicología educativa se reconocen, por lo general, dos categorías principales de motivación: la intrínseca y la extrínseca. Moreno (2006) señala que la motivación intrínseca nace del interés personal, el disfrute o la satisfacción que produce la realización de una actividad en sí misma. En cambio, la motivación extrínseca se encuentra asociada a estímulos externos, tales como premios, reconocimientos o el cumplimiento de objetivos establecidos por otros. García (2004) amplía esta clasificación y propone tres tipos de motivos:

- **Extrínsecos**, cuando la razón proviene del exterior.
- **Intrínsecos**, cuando la fuente está en la propia persona.
- **Trascendentes**, cuando la acción busca generar un efecto positivo en otros.

Así, la motivación intrínseca resalta el aprendizaje de nuevos contenidos y complementa las motivaciones externas —como mejorar el desempeño académico o progresar en un ámbito laboral— y por motivaciones trascendentes, relacionadas con el aporte al bienestar colectivo.

Si bien estas formas de motivación difieren en su procedencia, ambas se orientan hacia el logro de objetivos concretos. Sin embargo, su permanencia e intensidad están estrechamente vinculadas a la intervención pedagógica. En este sentido, el docente cumple una función clave al potenciar la seguridad en sí mismo del estudiante, promover competencias para la resolución de problemas y generar un ambiente que reduzca el miedo a equivocarse.

En este sentido, Murray (1938) resalta que es responsabilidad del educador facilitar el reconocimiento de las capacidades individuales, promover un ambiente que reduzca la presión y ayudar a los estudiantes a enfrentar el miedo al fracaso. De este modo, tanto el docente como las

estrategias didácticas que implementa representan formas de motivación extrínseca que pueden potenciar —o debilitar— la motivación intrínseca del estudiante.

2.3.3.3. Mediación

La mediación pedagógica se entiende como el proceso intencional mediante el cual el docente, los recursos y el contexto facilitan la construcción del conocimiento en los estudiantes. Más allá de la transmisión de contenidos, la mediación implica orientar, acompañar y generar condiciones para que el aprendizaje sea significativo, promoviendo la reflexión, la autonomía y la interacción. Así, el estudiante deja de ser un agente pasivo y se convierte en un sujeto activo que interpreta, cuestiona y transforma la información (Álzate & Patino, 2020).

En el contexto actual, las TIC han ampliado las posibilidades de mediación, al convertirse en herramientas que facilitan el acceso al conocimiento, la comunicación y la colaboración. Plataformas virtuales, aplicaciones educativas, recursos multimedia e inteligencia artificial actúan como mediadores que enriquecen las experiencias de aprendizaje, permitiendo adaptar los contenidos a los ritmos y necesidades de cada estudiante.

Asimismo, las TIC favorecen una mediación más dinámica e interactiva, en la que se potencian habilidades cognitivas como la comprensión, el análisis y el pensamiento crítico, así como habilidades blandas relacionadas con el trabajo en equipo, la comunicación y la autonomía. De esta manera, no solo se fortalece el aprendizaje académico, sino también la formación integral del estudiante.

2.4. Marco normativo

La normativa y las políticas educativas vigentes en Colombia se fundamentan principalmente en la Constitución Política de 1991, que reconoce la cultura y la educación, entre otros, como derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes (art. 44). En este marco, la educación se reconoce como un derecho fundamental y un servicio público de carácter esencial, orientado a asegurar el acceso al saber, la ciencia, la tecnología y la cultura (art. 67). Asimismo, se determina su obligatoriedad para la población comprendida entre los cinco y los quince años de edad, gratuita en las instituciones oficiales e integrada por un grado de preescolar y nueve de

educación básica, definiendo la responsabilidad compartida entre la familia, la sociedad y el Estado para asegurar la formación integral de los menores (Constitución política de Colombia, 1991).

Además, es de mencionar los artículos que fundamentan el problema de estudio, dado que, la normativa ampara el aprendizaje de la comprensión textual. Así, el artículo 70 promueve y fomenta la cultura mediante la lectura, la escritura, el libro; también el artículo 71 que da indicaciones para el desarrollo de programas de lectura y bibliotecas, que como se observó en los antecedentes es fundamental para la generación de hábitos lectores que propendan a la comprensión de lectura.

Posteriormente, la Ley 115 de 1994, desarrolla estos principios constitucionales. El artículo 5, manifiesta como uno de los fines de la educación el desarrollo de habilidades comunicativas, de lectura crítica y comprensión. En el artículo 10, precisa la educación formal como un proceso estructurado en ciclos progresivos impartidos en instituciones aprobadas por el Estado. Asimismo, el artículo 11 organiza el sistema en tres niveles consecutivos: se establece un nivel obligatorio de preescolar; la educación básica, integrada por cinco grados de primaria y cuatro de secundaria; y la educación media, constituida por dos grados posteriores. En conjunto, estos niveles tienen como finalidad primordial garantizar el desarrollo integral y progresivo de los estudiantes a lo largo de su trayectoria formativa.

Asimismo, el artículo 20 establece, dentro de los propósitos de la educación básica, el fortalecimiento de las competencias comunicativas: lectura, escritura, comprensión, escucha y expresión oral en el área de Lengua Castellana, así como el fomento del hábito lector. Por su parte, el artículo 23 reconoce esta área como obligatoria y esencial dentro del plan de estudios (Constitución Política de Colombia, 1991).

En relación con la proyección y organización del sistema educativo a largo plazo, el Plan Decenal de Educación 2016–2026 (MEN, 2017) establece diez grandes desafíos nacionales y sus correspondientes líneas de acción. Entre ellos destaca el referido a la definición de lineamientos curriculares que orientan metas comunes, pertinentes y coherentes con las realidades y necesidades de las comunidades. Dichos lineamientos “buscan contribuir a la formación de ciudadanos críticos,

creativos, autónomos y responsables, alineados con las demandas sociales actuales” (MEN, 2017, p. 41–43).

Tabla 4

Normativa en educación y comprensión lectora

Norma / Política educativa	Artículos relevantes	Contenido principal	Relación con la comprensión lectora
Constitución Política de Colombia de 1991	Art. 44 y 67	Establece la educación y la cultura como derechos fundamentales; y como un servicio público esencial.	Reconoce el derecho a una educación que favorezca el desarrollo integral y el acceso al conocimiento mediante la lectura.
Constitución Política de Colombia de 1991	Art. 70 y 71	Promueve la cultura a través de la lectura, escritura y el libro; impulsa programas de lectura y bibliotecas.	Fomenta hábitos lectores y fortalece la comprensión lectora como práctica cultural.
Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación	Art. 5	Establece el desarrollo de habilidades comunicativas y la lectura crítica.	Sustenta legalmente la habilidad lectora como objetivo central del sistema educativo.
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Art. 10 y 11	Define la educación formal y organiza el sistema en niveles: preescolar, básica y media.	Posibilita el desarrollo paulatino de las competencias lectoras en todos los niveles.
Ley 115 de 1994 – Ley General de Educación	Art. 20 y 23	Fortalece las habilidades comunicativas y establece Lengua Castellana como área obligatoria.	Garantiza un espacio curricular para el desarrollo sistemático de la comprensión lectora.
Plan Decenal de Educación 2016–2026	Lineamientos curriculares	Define desafíos y acciones para una educación	Promueve la formación de ciudadanos críticos

		pertinente y de calidad.	y autónomos mediante prácticas lectoras.
--	--	--------------------------	--

Nota, en la tabla se observa la normativa frente a la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia con base en la información.

2.4.1. Lineamientos Curriculares

Los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998) retoman la definición de currículo consignada en el artículo 76 de la Ley 115, concebido como el conjunto de criterios, planes de área, programas y estrategias metodológicas orientadas a garantizar la formación integral del estudiante (Congreso de la República de Colombia, 1994). En este sentido, los Lineamientos constituyen orientaciones de carácter curricular, epistemológico y pedagógico que sirven como guía para los procesos de fundamentación, organización y planificación de las áreas obligatorias y fundamentales, con énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos complejos (MEN, 1998).

Desde esta perspectiva, los lineamientos otorgan a las instituciones educativas y a los docentes un margen importante de autonomía para el diseño del currículo, permitiendo su adecuación a las necesidades reales de los estudiantes y al fortalecimiento de sus competencias básicas. En consecuencia, corresponde al docente seleccionar y priorizar los contenidos, definir la metodología didáctica, y orientar los procesos formativos por competencias dentro del aula (MEN, 1998).

En relación con el área de lengua castellana para el grado quinto, se evalúan cuatro competencias fundamentales: comunicativa, lectora, escritural e interpretativa, argumentativa y propositiva. En este sentido, los lineamientos que se presentan en la tabla 5 fundamenta como elementos de la generación de hábitos lectores, y, por ende, la comprensión lectora el: comprender, analizar, identificar, inferir, sustentar ideas, opinar, justificar, defender puntos de vista y crear, producir, transformar, aplicar y plantear soluciones.

Tabla 5*Competencias comunicativas, grado 5°*

Competencias	
Competencia comunicativa oral	Comprensión y análisis de mensajes orales; identificación de la intención comunicativa; producción de discursos claros y coherentes; uso adecuado del vocabulario, tono y entonación; argumentación oral con ejemplos y evidencias; reconocimiento de los elementos y roles de la comunicación.
Competencia comunicativa lectora	Comprensión y análisis de tipos de textos; identificación de ideas principales e inferencias; reconocimiento de la intención y estructura textual; relación del texto con saberes previos; expresión de opiniones; aplicación de estrategias de lectura y gestión de la información.
Competencia comunicativa escritora	Producción de textos coherentes y cohesionados; uso adecuado del vocabulario y normas ortográficas; organización lógica de ideas; revisión y corrección de textos; uso correcto de signos de puntuación.

Nota, relación entre las competencias del área de Lengua Castellana y la comprensión lectora. Fuente: elaboración propia con base en MEN (1998).

2.4.2. Estándares Básicos de Competencias

En concordancia con lo establecido en los Lineamientos Curriculares, el Ministerio de Educación Nacional dio a conocer los *Estándares Básicos de Competencias en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas*, concebidos como un referente nacional que establece lo que todos los estudiantes deben saber y ser capaces de hacer al finalizar cada ciclo educativo. “Estos aprendizajes esperados constituyen la base para las evaluaciones internas de las instituciones y para las pruebas externas de carácter nacional” (MEN, 2006, p. 9).

En dicho documento, un estándar se entiende como un criterio preciso que permite determinar si una institución o un estudiante alcanzan los niveles de calidad previamente establecidos. Aplicado al estudiante, el estándar representa un aprendizaje deseable que debe lograrse durante la Educación Básica y Media, y sirve como guía para valorar el desarrollo progresivo de competencias. Para ello, los estándares se organizan por bloques de grados. De esta manera, se convierten en una herramienta fundamental para orientar el diseño curricular, los planes

de área, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los textos escolares, los materiales pedagógicos y los procesos de evaluación (MEN, 2006).

En cuanto al área de Lenguaje para grado 4°-5°, la formación de competencias comunicativas se estructura a partir del fortalecimiento de seis dimensiones centrales: la comunicación como interacción social, el intercambio de información, la representación de la realidad, la manifestación de emociones y la valoración estética, así como la formación ciudadana y el desarrollo de la conciencia personal. A partir de estas dimensiones se establecen varios factores de competencia, descritos en la tabla 6. Cada estándar se expresa mediante un enunciado que indica un saber específico y un conjunto de subprocesos que orientan su desarrollo dentro del aula (MEN, 2006).

Tabla 6

Estándares en Lengua Castellana, grado 4°-5°

Componente	
Producción textual / Escrita	Selecciona un tema para escribir según propósito, interlocutor y contexto; planifica y produce textos informativos atendiendo a normas gramaticales y ortográficas; revisa y reescribe el texto a partir de procesos de corrección y retroalimentación.
Comprensión e interpretación textual	Lee diversos tipos de textos (informativos, narrativos, descriptivos, explicativos y argumentativos); comprende su estructura formal y conceptual; identifica la intención comunicativa; aplica estrategias para organizar información (resúmenes, mapas, cuadros); usa herramientas informáticas para gestionar y comunicar ideas.
Literatura	Lee distintos géneros literarios. Reconoce elementos narrativos; formula y relaciona hipótesis de lectura con el contexto; compara textos narrativos, líricos y dramáticos.
Ética de la comunicación	Reconoce los elementos y roles del proceso comunicativo.
Medios de comunicación y sistemas simbólicos	Comprende el lenguaje no verbal como producto cultural; interpreta y utiliza códigos no verbales (señales, símbolos, colores); explica el significado de mensajes no verbales en contextos cotidianos.

Nota, en la tabla se describen los estándares de grado 4-5 para el área de Lengua Castellana. Fuente: Elaboración propia con base en MEN (2006).

2.4.3. Derechos Básicos de Aprendizaje

Los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA), al igual que los estándares, marcan el camino del aprendizaje de los estudiantes. Con relación al área de Lengua Castellana en grado 5° los estudiantes deben: identificar información explícita, inferir significados implícitos y emitir juicios críticos sobre los textos. Por tanto, los DBA para el área son:

1. Usa información de los medios para participar en espacios de opinión.
2. Comprende personajes literarios y su relación con la temática y la época.
3. Reconoce que la lectura amplía su visión del mundo.
4. Interpreta el sentido global de los mensajes, tanto explícitos como implícitos.
5. Identifica la intención comunicativa a partir del contenido y la estructura del texto.
6. Construye textos orales adecuados al contexto y propósito comunicativo.
7. Produce textos verbales y no verbales según la tipología textual (MEN, 2016).

Cada uno de estos indicadores son fundamentales en la elaboración de la propuesta de la secuencia didáctica en Chamilo LMS, ya que opera como un derrotero a nivel metodológico para elaborar las actividades.

2.5. Marco tecnológico

2.5.1. Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) suelen definirse como el conjunto de herramientas que integran la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones para procesar, compartir y producir información interactivamente. Gracias a esta convergencia tecnológica, se generan nuevos modos de comunicación y de acceso al conocimiento. Dentro de este grupo se incluyen dispositivos como televisores, reproductores de video, teléfonos móviles y computadores, siendo estos últimos los que posibilitan el uso articulado de diversas aplicaciones —multimedia, procesadores de texto, utilidades de oficina o navegadores web— (Belloch, 2012).

El potencial educativo de estas tecnologías se hace evidente cuando se incorporan de forma sistemática a los procesos de enseñanza, ya sea en modalidades presenciales, autónomas o de formación a distancia. En este contexto, internet se ha consolidado como un recurso fundamental, particularmente en los procesos de localización, clasificación y administración de la información. Ello convierte a las TIC conectadas a la red en recursos que transforman y enriquecen las prácticas pedagógicas, facilitando el uso de procesadores de texto, bases de datos, simuladores interactivos, programas especializados y diversas plataformas virtuales. Estas últimas amplían las posibilidades didácticas, ya que ofrecen herramientas que no están disponibles en el aula tradicional y permiten integrar metodologías más flexibles, acordes con los intereses del estudiantado y dirigidas al fortalecimiento de habilidades cognitivas y comunicativas. (Pérez, 2010).

En el ámbito educativo, estas plataformas —conocidas de manera general como plataformas de formación virtual— suelen clasificarse en dos grandes categorías:

1. **Sistemas de Gestión de Contenidos de Aprendizaje (LCMS)**, orientados a la creación y organización de materiales educativos.

2. **Sistemas de Gestión del Aprendizaje (LMS)**, también denominados Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), cuyo propósito es administrar, alojar y dinamizar procesos formativos en línea.

Estos entornos funcionan mediante un software alojado en un servidor web y posibilitan la creación de aulas o campus virtuales. Entre sus características principales se destacan:

- Acceso a través de navegadores web de distinta generación (1.0 y 2.0).
- Interfaces gráficas fáciles de usar.
- Organización de módulos, herramientas y recursos para gestionar contenidos, actividades y evaluaciones.
- Ajustes según el tipo de usuario (administrador, docente, tutor o estudiante).
- Posibilidades de comunicación e interacción entre todos los miembros de la plataforma (Belloch, s.f., pp. 1-2).

2.5.1.1. Características de los EVA

A las características didácticas propias de los EVA, Clarenc (2013) enumera una serie de criterios que estos deben cumplir, a saber:

- **Interactividad:** Implica la existencia de una comunicación bidireccional entre docente y estudiante, la cual puede darse de manera síncrona o asíncrona mediante distintos canales —foros, chat, videoconferencias, mensajería interna, entre otros— y en diferentes momentos del proceso formativo.
- **Flexibilidad:** Se refiere a la capacidad del entorno para ajustarse a distintas metodologías, materiales y estrategias de enseñanza y aprendizaje, en función del nivel educativo y en función de las particularidades y requerimientos propios de cada grupo.
- **Escalabilidad:** Hace alusión a la posibilidad de que el EVA mantenga un funcionamiento adecuado aun cuando se incrementa el número de usuarios, cursos o recursos digitales, dependiendo de las capacidades del servidor en el que se encuentra alojado.
- **Estandarización:** Consiste en la compatibilidad del sistema con una amplia variedad de formatos y recursos utilizados en distintos contextos y organizaciones educativas.
- **Usabilidad:** Relacionada con el grado de facilidad con que los usuarios pueden navegar y utilizar la plataforma; integra aspectos como la accesibilidad y la claridad en la estructura de navegación.
- **Funcionalidad:** Corresponde al conjunto de herramientas y propiedades que permiten que el EVA responda adecuadamente en atención a las demandas de sus usuarios, así como a las condiciones técnicas y de infraestructura disponibles.
- **Ubicuidad:** Permite que los estudiantes y docentes accedan al entorno desde diferentes espacios y dispositivos, siempre que cuenten con conexión a Internet (hogar, institución educativa, celulares, entre otros).
- **Persuabilidad:** Resulta de la integración de la usabilidad, funcionalidad, interactividad y ubicuidad, favoreciendo que la plataforma motive, atraiga y mantenga el interés del usuario.

- **Accesibilidad:** Hace referencia a las condiciones técnicas que permiten que el entorno pueda ser utilizado también por personas con diversas discapacidades, ampliando así las posibilidades de inclusión (Clarenc, 2013, p. 10-11).

2.5.2. Plataforma Chamilo LMS

Tras realizar una búsqueda de herramientas en la red que permitan gestionar un Entorno Virtual de Aprendizaje se consideraron y sopesaron las características tanto de Moodle, WordPress y la plataforma Chamilo LMS, siendo esta última la escogida, la cual se describe a continuación.

La plataforma Chamilo LMS es un software de código abierto que puede distribuirse y desarrollarse libremente, con licencia de dominio público, permitiendo que cualquier usuario o empresa lo use, estudie, modifique y mejore (Chamilo).

2.5.2.1. Ventajas

En comparación con los otros LMS considerados, Chamilo LMS, cuyo nombre es tomado de la palabra inglesa "*chameleon*" (camaleón) en referencia a su modularidad y adaptabilidad, se destaca por varias ventajas, entre las cuales están:

- Es fácil de usar para usuarios no expertos en técnicos.
- Interfaz sencilla y clara.
- Fácil de instalar y personalizar en diferentes sistemas operativos.
- Es ligera, fácil de mantener y actualizar.
- Agrupa herramientas para crear contenidos.
- Es multi-idioma.
- Óptima para cursos e-learning.
- Comunicación sincrónica y asincrónica.
- Interfaces personalizables y plantillas predefinidas (Chamilo).

2.5.2.2. Servicios

- Diseño y manejo de cursos mediante páginas sencillas u opciones avanzadas adicionales.
- Manejo de usuarios: Registro de alumnos y asignación de curso.

- Más de 20 herramientas didácticas para construir contenidos y la comunicación con los alumnos.
- Certificados de aprendizaje.
- Red social que facilita la comunicación e innovación y social.
- Posibilidad de importar contenidos de fuentes externas.
- Exportación de resultados y reportes en varios formatos.
- Plantillas personalizables.
- Actualización de funcionales y seguridad.
- Comunidad de soporte pedagógico.

Todo esto hace de la plataforma Chamilo LMS una óptima herramienta didáctica con todo lo requerido para implementar y gestionar un curso virtual. Se puede trabajar desde el Campus del sitio <https://campus.chamilo.org/>, y el software se puede descargar desde el enlace <https://chamilo.org/es/>.

Tabla 7

Categorías y subcategorías de investigación

Objetivo de investigación	Categoría e indicadores	Autores	Aporte conceptual
Objetivo 1. Analizar las características y condiciones asociadas a los hábitos de lectura en estudiantes de quinto grado.	Categoría o constructo: Hábito lector Subcategorías: Concepto de hábito lector, contextos formadores.	Aristóteles; Dewey (1929); Skinner (1974)	El hábito se construye mediante repetición, reforzamiento y práctica constante hasta convertirse en una disposición estable.
		Larrosa (1996); Vygotsky (1987); Pennac (1993)	El ejemplo lector, la narración y el acompañamiento familiar favorecen la consolidación de hábitos lectores.
		Alfonso et al. (2017); Gallego et al. (2019)	Factores cognitivos, metodológicos y familiares pueden limitar

			el desarrollo del hábito lector.
Objetivo 2. Identificar herramientas y recursos digitales que favorezcan el desarrollo de hábitos de lectura.	Categoría o constructo: Factores asociados a los hábitos de lectura Subcategorías: TIC y lectura, gamificación, enfoque interactivo	Alfonso et al. (2017)	Las TIC transforman las prácticas lectoras y pueden fortalecer hábitos lectores si se usan con intencionalidad pedagógica.
		Araque (2025)	Estrategia mediada por TIC que incrementa la motivación y el compromiso lector mediante retos y dinámicas lúdicas.
		Meléndez (2012), López (2009), Smith (1989)	La comprensión se da entre la interacción texto-lector y sus conocimientos previos, potenciable con recursos digitales.
Objetivo 3. Elaborar una propuesta didáctica basada en un EVA en la plataforma Chamilo LMS.	Categoría o constructo: Comprensión lectora y escritora, motivación Subcategorías: Escritura como sistema simbólico, lectura y escritura, rol docente, EVA.	Teberosky (2000); Ferreiro y Teberosky (1988), Belloch (2012)	La escritura se aprende en contextos reales de comunicación y se fortalece mediante la práctica constante.
		Jolibert (1994)	Leer y escribir son procesos que se desarrollan de forma integrada.
		Moreno (2006); García (2004), Pérez (2010)	La motivación orienta el aprendizaje y el desarrollo de hábitos lectores.
		Bryndum & Montes (2005); Murray (1938)	El docente media la motivación mediante estrategias didácticas que fortalecen la autoconfianza y el interés por la lectura.
		Vygotsky (1987); Alfonso	Los EVA facilitan el andamiaje, la personalización del

		et al. (2017), Clarenc (2013)	aprendizaje y la consolidación de hábitos lectores mediante TIC.
--	--	----------------------------------	--

Nota, marco conceptual con las categorías y subcategorías de la investigación, a partir de los objetivos de estudio. Fuente: elaboración propia con base en la información.

Capítulo 3. Metodología

En este capítulo se expone el diseño metodológico que orientó la investigación. Para ello, se consideran los componentes propios del método científico: el tipo de estudio (con enfoque cualitativo y cuantitativo), la perspectiva interpretativa y el alcance explicativo. Asimismo, se incorporan categorías de análisis sustentadas en el enfoque etnográfico y de investigación-acción.

Igualmente, se presenta la caracterización de la población objeto de estudio, sus rasgos principales, la muestra seleccionada y la justificación de su elección, junto con su tipología. Del mismo modo, se describen las categorías establecidas y los instrumentos de recolección de información, detallando la aplicación de cuestionarios y encuestas. Finalmente, se explican las fases del procedimiento implementado y las técnicas empleadas para el análisis de los datos obtenidos.

3.1. Enfoque metodológico

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo y cuantitativo, entendido, particularmente en el campo educativo, como una vía para examinar de manera rigurosa los fenómenos socioeducativos y propiciar la mejora y transformación de las prácticas pedagógicas, tal como señala Sandín (2003). Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa produce descripciones detalladas de las experiencias y comportamientos de los participantes mediante estrategias de corte etnográfico. Taylor y Bogdan (1987) destacan que este tipo de estudios presenta varias características distintivas:

Sigue procesos inductivos y diseños flexibles; aborda los escenarios y actores como unidades integrales; reconoce y valora múltiples perspectivas para lograr una comprensión profunda del fenómeno; concede especial importancia a las dimensiones humanas de la vida social; y considera cualquier persona, situación o contexto como potencial objeto de análisis (pp. 19-23).

Ahora bien, dentro del amplio espectro de tradiciones cualitativas y cuantitativas, resulta necesario identificar aquella que mejor responde a las necesidades de una investigación de carácter educativo como la que aquí se desarrolla.

Entre las principales modalidades se encuentran la narrativa, la fenomenológica, la etnográfica, la evaluativa, la teoría fundamentada, el estudio de casos y la investigación-acción (Sandín, 2003). De acuerdo con Latorre (2003), la investigación-acción se caracteriza por ser participativa, colaborativa, crítica, empírica y orientada al cambio.

En este sentido, adoptar un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) fundamentado en la investigación acción se ajusta a los objetivos y a las particularidades del presente estudio. Esta decisión metodológica posibilita analizar la problemática educativa de manera holística y contextualizada, facilitando la construcción de respuestas pertinentes frente a las preguntas formuladas.

3.2.Población

La Institución Educativa Hernán Villa Baena, lleva más de 46 años en el municipio de Bello, Antioquia. La institución ofrece servicio educativo a los habitantes de los sectores más cercanos como lo son Villas del Sol y Pachelly (estrato 1 y 2).

El nivel escolar en la institución es de educación básica, secundaria y media, distribuidos en 51 grupos y con un total de 2.180 estudiantes en jornada mañana, tarde y sábado (con 226 estudiantes). Los docentes son 61, en gran parte normalistas y licenciados. Cuenta con dos sedes: primaria (con un coordinador) y bachillerato (con dos coordinadores).

Existen cinco grupos de quinto grado, cada uno integrado por un promedio de treinta y seis estudiantes, los cuales en total suman 180 estudiantes.

El colegio cuenta con dos salas de sistemas (primaria y secundaria), equipadas con 20 computadores con acceso a internet. Para la presente investigación se organizaron dos grupos para ir a la sala de primaria y desarrollar la secuencia didáctica: el primero de 17 estudiantes y el segundo de 18.

3.2.1. Muestra

La muestra estuvo conformada por los estudiantes del grado 5°A, integrado por 35 estudiantes, conformado por 19 niños y 16 niñas entre los 10 y 11 años. La elección de la muestra no es probabilística en tanto “su elección no está determinada por fórmulas o procedimientos determinados, sino por los objetivos investigativos y el criterio del investigador” (Hernández, Fernández & Baptista 2024, p. 245).

Así, el grupo seleccionado, con relación con el problema planteado, casi la mitad presenta dificultades de lectoescritura en el área de Lengua Castellana, la cual es dictada en el mismo grupo por quien realiza la presente investigación, posibilitando igualmente la observación y la recolección de datos en dicho grupo.

Tabla 8

Muestra estudiantes 5°A

MUESTRA			
	Niños	Niñas	TOTAL
Estudiantes de grado 5°	19	16	35

Nota, la tabla evidencia la población objeto de estudio. Fuente: elaboración propia.

3.3. Instrumentos de recolección de información

La recolección de la información del presente trabajo se obtuvo directamente de la muestra seleccionada con la aplicación de dos cuestionarios (prueba diagnóstica inicial y final), las cuales permiten un análisis más específico de los resultados (Hernández, Fernández & Baptista 2004). Además, una encuesta que analizó aspectos relacionados con las TIC. Ambos instrumentos fueron validados por un experto teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación (anexo, apéndice A)

3.3.1. Prueba diagnóstica

Se realiza un examen basado en cuestionarios aplicando dos pruebas. Para ello se emplean dos textos, con sus respectivas preguntas, del cuadernillo 2 de las Pruebas Evaluar para Avanzar 5, Competencias comunicativas en lenguaje: Lectura 2023. El primero titulado *¿Qué puedo hacer*

para salvar el planeta? (prueba diagnóstica inicial) Y el segundo *Parques Naturales en Colombia para conocer en vacaciones* (prueba diagnóstica final). Ambos seleccionados para definir en qué aspectos del proceso hay falencias y dificultades de comprensión, con el fin de mejorarlos con la propuesta.

Su realización fue virtual, a través de un formulario de Google para 20 estudiantes (por la cantidad de computadores de la sala de sistemas), los restantes 15 los resolvieron de manera física (anexo, apéndice B).

3.3.1.1. Cuestionarios

Los cuestionarios aplicados fueron dos y consistieron en lo siguiente:

- Prueba diagnóstica inicial: el propósito de esta fue determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, con el fin de establecer los fundamentos de la investigación y valorar su desempeño en esta competencia. Para ello, se diseñaron cinco preguntas de selección múltiple con única respuesta: dos de carácter literal, una de tipo inferencial y dos de nivel crítico. Todas debían resolverse a partir de la información contenida en el texto
- Prueba diagnóstica final: su finalidad consistió en examinar el nivel de comprensión lectora, con el propósito de valorar el impacto de la propuesta investigativa. Para ello, se elaboraron cinco preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta: dos de nivel literal, una inferencial y dos críticas. Todas debían contestarse a partir de un texto previamente presentado.

3.3.2. Encuesta

Se aplica a la muestra una encuesta con preguntas de “sí”, “no” o “no responde” sobre conocimiento de las TIC (4 preguntas), manejo de las TIC (5 preguntas), acceso a las TIC (5 preguntas) y preferencia de las TIC (5 preguntas). Estas se orientaron hacia aspectos relacionados con el uso de medios digitales, internet y redes sociales, así como con sus actitudes frente al desempeño académico en el área de Lengua Castellana. El propósito fue ajustar el diseño y los contenidos del aula virtual, de modo que resultaran más pertinentes, dinámicos y motivadores para los estudiantes (ver anexo, apéndice C).

Además, esta se complementa con preguntas abiertas resueltas por un grupo focal de 8 estudiantes para optimizar el análisis de los resultados.

3.3.3. Utilización del aula virtual, Chamilo LMS

Se empleó la página de Chamilo LMS, a través del buscador web; esto para presentar los contenidos a partir de la gamificación, retomando las experiencias de López et al. (2025), haciéndolo amigable para los estudiantes

La selección de los contenidos, actividades y objetos virtuales de aprendizaje que integran el curso virtual de Lengua Castellana se suben semanalmente para que estén disponibles al iniciar las clases. Estos se estructuran por temas según la programación de la asignatura y los Estándares de esta.

Tabla 9

Matriz categorial, análisis de datos

Objetivos específicos	Categorías de investigación	Subcategorías	Instrumentos de recolección de datos
1. Analizar las características y condiciones asociadas a los hábitos de lectura que presentan los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia.	Diagnóstico y referente conceptual	Evaluar las acciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios (alternativa, pares, opción múltiple, test). • Encuesta • Revisión documental Informes académicos (documentos institucionales). Prueba diagnóstica (examen).
2. Identificar herramientas y recursos digitales disponibles en la web que favorezcan el desarrollo de hábitos de lectura, tomando como base las características previamente diagnosticadas.	Factores asociados a los hábitos de lectura	Identificación de estrategias	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión documental
3. Elaborar una propuesta didáctica basada en un			<ul style="list-style-type: none"> • Triangulación y análisis de la información.

Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) desarrollado en la plataforma Chamilo LMS, orientada a promover hábitos de lectura en la población estudiantil objeto de estudio.	Secuencia didáctica	Secuencia: en Chamilo LMS	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la secuencia didáctica, diseño en la plataforma y aplicación.
--	---------------------	---------------------------	---

Nota, secuencia para la aplicación y el análisis de los instrumentos de recolección de datos y su posterior triangulación. Fuente: Elaboración propia.

3.4.Resultados y análisis

Los datos obtenidos fueron cuantificados, analizados y tabulados estadísticamente con el software Excel de Microsoft Office, de modo que estos pudieran ser presentados gráficamente para su posterior interpretación a la luz de los objetivos planteados (ver anexo, apéndice D).

- **Encuesta:** a partir de las categorías planteadas se concluye que los estudiantes son receptivos en el uso de las TIC como práctica en el aula. En las preguntas abiertas, cuyo grupo focal fueron 8 estudiantes seleccionados aleatoriamente, se observan prácticas que contribuyen significativamente al desarrollo de la comprensión lectora mediada por las TIC. Este análisis también permite identificar que el uso de herramientas digitales incrementa la motivación y favorece procesos cognitivos como la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los textos. Además, se evidencia que la interacción con recursos tecnológicos promueve mayor participación, autonomía y colaboración entre los estudiantes.
- **Categoría: Conocimiento de las TIC:** En el aula se intenta incorporar el uso de las TIC, sin embargo, se evidencia que se necesitan estrategias pedagógicas que fortalezcan la inducción al lenguaje asociado con su uso. Esta situación pone de manifiesto la importancia de acompañar el uso de las TIC con procesos formativos intencionales que desarrollen competencias digitales tanto en estudiantes como en docentes. No basta con el acceso a la

tecnología; es fundamental promover espacios de orientación, práctica guiada y reflexión sobre su uso, que permitan comprender su utilidad en el aprendizaje.

Respuestas a las preguntas 1-3. Encuestas a estudiantes

¿En clase se aplican recursos asociados con las TIC?

En clase usamos el computador, el video beam y a veces el celular del profe. Vemos videos educativos y presentaciones que nos ayudan a entender mejor los temas y a aprender de forma más divertida.

¿Reconoce vocabulario asociado a las TIC?

Conozco palabras como internet, computador, correo electrónico y videos. Las usamos para hacer tareas, buscar información y enviar trabajos al profesor desde la casa o el colegio

¿Considera que las TIC apoyan el aprendizaje?

Las TIC ayudan porque podemos aprender con videos, juegos y actividades en línea. También nos permiten investigar más rápido y entender mejor los temas que vemos en clase.

- **Categoría: Manejo de las TIC:** Utilizan dispositivos electrónicos con frecuencia, aunque no hay un aprovechamiento a nivel académico. Las búsquedas se centran en el uso de redes sociales, más no en consultas específicas. Esto evidencia la necesidad de orientar pedagógicamente el uso de los dispositivos hacia fines educativos, promoviendo estrategias que transformen el consumo digital en oportunidades de aprendizaje. Es fundamental enseñar a los estudiantes a realizar búsquedas intencionadas, evaluar la información encontrada y utilizar herramientas digitales para investigar, comprender y producir conocimiento.

Respuestas a las preguntas 1-5. Encuesta a estudiantes. categoría: Manejo de las TIC.

¿Usa dispositivos electrónicos?

Uso el celular, el computador y a veces la tablet. Lo uso para hacer tareas, jugar, ver videos.

¿Usa dispositivos, en su mayoría para estudiar?

Lo uso principalmente para jugar, hacer tareas, buscar información en internet, ver videos.

¿Usa plataformas digitales?

Uso YouTube y Google casi todos los días para buscar información. A veces usamos plataformas del colegio para enviar tareas

¿Puede instalar, adjuntar, enviar o recibir archivos digitales?

Lo hago cuando envío tareas al profesor, cuando descargo guías o cuando recibo trabajos y archivos para estudiar

¿Sabe buscar información en internet?

Busco información para las tareas del colegio. Leo varias páginas y le pregunto al profesor o a mis papás si la información es correcta.

- **Categoría: Acceso a las TIC:** Poseen las condiciones para la tenencia de dispositivos tecnológicos, pero no existen estrategias que permitan su plena utilización (conocimiento, manejo). Este fenómeno revela que la fisura radica en el uso pedagógico de la tecnología. Por ello, se hace necesario diseñar e implementar estrategias formativas que orienten tanto a estudiantes como a docentes en el manejo adecuado de los dispositivos, promoviendo habilidades como la navegación crítica, la selección de información y el uso de herramientas digitales con fines académicos.

Respuestas a las preguntas 1-5 Encuesta a estudiantes. Categoría: Acceso a las TIC

¿Tiene acceso a internet en casa?

Tengo internet en la casa y lo uso en la sala o en mi cuarto para hacer tareas y buscar información

¿Tiene dispositivos electrónicos?

Tengo celular y en la casa hay computador que compartimos con mi familia

¿Considera que el colegio cuenta con recursos TIC?

En el colegio hay computadores, video beam y a veces usamos internet para aprender en clase

¿Cuenta con apoyo familiar para desarrollar sus deberes académicos?

A veces mis papás me ayudan con las tareas y me explican cuando no entiendo algo

¿Ha participado en actividades que tengan contenidos digitales?

He participado en actividades con videos, presentaciones y juegos educativos. Me ayudaron a entender mejor los temas y a aprender más fácil.

- **Categoría: Preferencia de las TIC:** Predomina una actitud motivadora y de apertura frente al uso de recursos digitales a nivel académico, fortaleciendo prácticas dinámicas e innovadoras. Esta disposición favorable constituye una oportunidad clave para consolidar procesos de innovación pedagógica, en los que las TIC se integren de manera planificada y coherente con los objetivos de aprendizaje. Aprovechar esta actitud implica diseñar experiencias educativas que mantengan el interés de los estudiantes, fomenten la participación

activa y promuevan la construcción colaborativa del conocimiento. Así, la motivación inicial puede transformarse en un compromiso sostenido que potencie tanto el desarrollo académico como las competencias digitales y sociales

Respuestas a las preguntas 1-5 Encuesta a estudiantes. Categoría: Preferencia de las TIC

¿Le gustaría leer más de manera virtual o física?

Me gusta leer de las dos formas, virtual y física, porque a veces uso el computador y otras veces leo libros en el colegio.

¿Considera que las clases pueden ser más dinámicas con el uso de recursos digitales ?

Las clases son más dinámicas cuando usamos videos, presentaciones y juegos, porque aprendemos mejor y no nos aburrimos

¿Le gustaría aprender jugado?

Me gustaría aprender con juegos en el computador, concursos, actividades interactivas y videos educativos

¿Prefiere el uso de las TIC en clase?

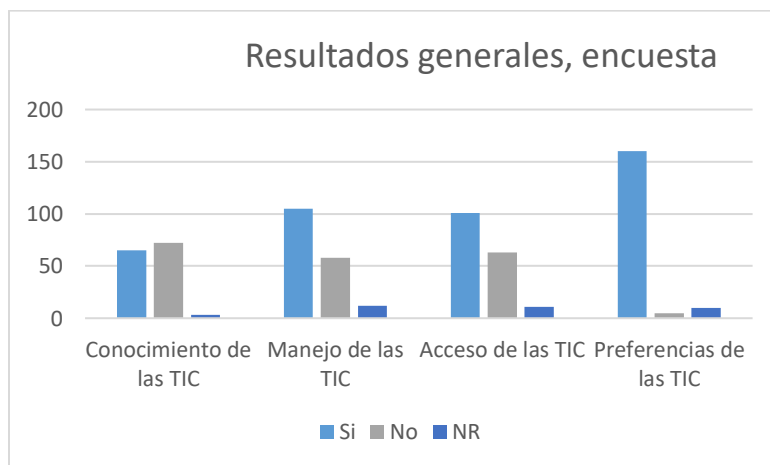
Sí. Porque las TIC hacen la clase más divertida y ayudan a entender mejor los temas

¿Usa las TIC para sus deberes académicos?

Uso el computador o el celular para buscar información, ver videos y hacer las tareas del colegio.

Figura 5

Resultados generales de la encuesta sobre hábitos en el uso de las TIC



Nota, resultados de las preguntas de SI, NO, NR, según los ítems establecidos.

- **Cuestionarios:**

- **Prueba inicial de diagnóstico:** Los resultados muestran que los estudiantes alcanzan un desempeño adecuado en el nivel literal de comprensión, presentan un nivel básico en la comprensión inferencial y evidencian marcadas dificultades en la comprensión crítica. Esto indica que se deben fortalecer estrategias pedagógicas frente a los hábitos lectores, enfatizando en la capacidad analítica de los textos. Este panorama indica la necesidad de implementar estrategias didácticas diferenciadas que posibiliten avanzar progresivamente desde la comprensión literal hacia niveles más complejos de interpretación crítica. Por ello, es fundamental suscitar actividades que estimulen la formulación de hipótesis, la argumentación, la comparación de ideas y la relación del texto con contextos reales.
- **Prueba final de diagnóstico:** Aunque se observan avances significativos en la comprensión crítica del texto, esto, gracias a las estrategias aplicadas en la plataforma Chamilo LMS, se recomienda continuar con las prácticas de hábitos de lectura aplicando el uso de las TIC (propuesta ampliada en los resultados de la investigación). Recuérdese lo sugerido por Vallés y Vallés (2006), en el nivel de lectura crítica intervienen factores contextuales, personales y estratégicos.

El cronograma de trabajo para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos se desarrolló durante un semestre (2 periodos académicos) y se realizó teniendo en cuenta las siguientes fechas:

Agosto (2023): Aplicación del cuestionario de diagnóstico inicial a estudiantes.

Septiembre (2023): Aplicación de encuestas a estudiantes.

Noviembre (2023): Aplicación del cuestionario de diagnóstico final a estudiantes y tabulación de la indagación.

Capítulo 4. Propuesta de investigación aplicada

En este capítulo se describe la propuesta que se desarrolló en la secuencia didáctica en la plataforma Chamilo LMS, presentando las etapas de la secuencia didáctica. Esta fue desarrollada en el segundo semestre del 2023, en el mes de octubre.

4.1. Ambiente de aprendizaje

Los resultados de la prueba diagnóstica aplicada al grupo de 35 estudiantes evidencian que en su gran mayoría presentan dificultades significativas en comprensión lectora. Este resultado indica que la metodología implementada actualmente en el área de Lengua Castellana no atiende de forma adecuada las características y requerimientos del grupo. Ello se manifiesta en la falta de motivación frente a las actividades propuestas, en el insuficiente fortalecimiento de las competencias lectoras fundamentales y, como efecto, en un desempeño académico poco favorable.

De igual manera, se observa un uso reducido de recursos didácticos en el aula, lo que refuerza la importancia de complementar las prácticas tradicionales con herramientas apoyadas en las TIC. Dichos recursos, como lo señalan Rodríguez y Cortes (2021) suelen resultar más estimulantes para los estudiantes y pueden favorecer su interés, participación y avance en los procesos de comprensión lectora.

4.1.1. Modelo de la propuesta

La propuesta se centra en la implementación de un Entorno Virtual de Aprendizaje diseñado en la plataforma Chamilo LMS y utilizado durante un periodo académico. Este entorno integró los contenidos de Lengua Castellana del grado 5º, que como se describió en los referentes conceptuales, abarcan los lineamientos, estándares y DBA del grado.

Las actividades se implementan de manera dinámica, integrando recursos audiovisuales y herramientas tecnológicas —como videos, audios, contenidos digitales y cuestionarios interactivos— con el propósito de aumentar el interés de los estudiantes, estimular el hábito de la lectura y fortalecer tanto el aprendizaje autónomo como el colaborativo. En conjunto, estas estrategias están orientadas a potenciar el desarrollo de las competencias en comprensión lectora. La estrategia se articula con los Lineamientos Curriculares, organizándose en torno a tres ejes:

Lección 4: Para comprender el concepto de resumen se trabaja un taller denominado ¡Hagamos un resumen! a partir de la lectura “Newtón y la teoría de la gravedad.” Posteriormente, se realiza un taller en el que escoge un cuento de Gabriel García Márquez y lo resume. Para finalizar con la presentación de un cuento resumido de Julio Cortázar (<https://youtu.be/AOBesnx7wgs?si=mO3Dt6GRtlcQZe-k>) que deben reescribir y luego comparar con el primero buscando similitudes.

Tabla 10

Secuencia didáctica

TEMA	HERRAMIENTA TECNOLÓGICA	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBJETIVO
El Mito y la Leyenda: <u>El Mito</u>	Plataforma Chamilo LMS Lección: El Mito	Se presenta de manera clara la definición del mito y sus características. Apoyada por un video anclado en YouTube.	Familiarizar al estudiante con los conceptos básicos sobre el género narrativo del mito.
	Video de YouTube: El Mito	Se observa un video anclado en YouTube que explica de forma amena, clara y con ejemplos los conceptos básicos sobre el mito.	Fortalecer el aprendizaje e identificación de los diversos géneros narrativos, en este caso sobre el Mito.
	Plataforma Chamilo LMS Lección: La Mitología Griega	Se explica al estudiante la descripción de la mitología griega y las características de sus principales dioses.	Lograr que el estudiante asocie los conceptos sobre la mitología y su representación en la cultura griega.
	Objeto virtual de aprendizaje: Dioses Griegos	El estudiante realiza un ejercicio sobre los dioses griegos en el cual debe asociar a cada nombre su definición	Fortalecer los hábitos lectores mediante la asociación de conceptos.
El Mito y la Leyenda:	Plataforma Chamilo LMS	Se define el concepto de Leyenda y un	Familiarizar al estudiante con los conceptos

<u>La Leyenda</u>	Lección: La Leyenda	temario con sus características. Se emplea un video anclado en YouTube.	básicos sobre el género narrativo de la leyenda.
	Video de YouTube: La Leyenda	Luego de presentar la definición y características del género narrativo de la Leyenda, se visualiza un video que amplía la información del tema.	Fortalecer el aprendizaje e identificación de los diversos géneros narrativos, en este caso sobre la leyenda.
	Objeto virtual de aprendizaje: Cuestionario de comprensión lectora.	Elaboración de un cuestionario, no evaluativo, sobre el mito de PEGASO, con preguntas de selección múltiple y respuesta única.	Fortalecer la comprensión lectora de párrafos cortos y la identificación de géneros narrativos.
	Objeto virtual de aprendizaje: Cuestionario	Solución de un cuestionario, no evaluativo, sobre la leyenda de COLO-COLO, con preguntas de selección múltiple y respuesta única.	
	Objeto virtual de aprendizaje: Ejercicio evaluativo de comprensión lectora sobre el mito y la leyenda.	Ejercicio evaluativo de comprensión lectora de dos textos cortos: el mito de La Ninfa Eco, y la leyenda del TÉ, con preguntas de selección múltiple con única respuesta.	Fortalecer la comprensión lectora de textos cortos.
<u>La Poesía</u>	Plataforma Chamilo LMS Lección: <u>La Poesía</u>	Presentación de la definición de poesía como género narrativo. Se complementa con un video anclado en YouTube.	Fortalecer la identificación de la poesía como género narrativo.
	Video de YouTube: Poema "Sonatina"	Luego de presentar la definición de la poesía, se muestra el video del poema de Rubén Darío titulado "Sonatina", como ejemplo del tema.	Fortalecer la identificación de géneros narrativos, en este caso sobre la poesía.

	<p>Plataforma Chamilo LMS Lección: <u>Elementos de la poesía</u></p>	<p>Se explican brevemente los diferentes elementos del lenguaje poético y sus funciones en la expresión del poema como género narrativo.</p>	<p>Permitirle al estudiante identificar los diferentes elementos del lenguaje poético y la forma de usarlos.</p>
	<p>Video de YouTube: <u>Elementos de la poesía</u> “El género lírico”</p>	<p>Se presentará la definición de cada uno de los elementos que constituyen el lenguaje lírico, se observa un video lúdico sobre el mismo tema.</p>	<p>Fortalecer el aprendizaje de los elementos del lenguaje poético, y su utilización en la vida cotidiana.</p>
	<p>Plataforma Chamilo LMS Lección: <u>Tipos de poema</u></p>	<p>Se exponen diversos tipos de poemas que existen, y se le dan ejemplos de cada uno.</p>	<p>Fortalecer la identificación de las características de los tipos de poema.</p>
	<p>Objeto Virtual de Aprendizaje <u>El verso y la rima</u></p>	<p>Observa recursos digitales de aprendizaje en los que se profundiza en la rima como principal característica de la poesía lírica, su definición, modos de uso y ejemplos.</p>	<p>Fortalecer y enriquecer el léxico de los estudiantes mediante la utilización de palabras homófonas que riman.</p>
	<p>Objeto virtual de aprendizaje:</p>	<p>Ejercicios de emparejamiento de palabras de modo que rimen.</p>	
	<p>Objeto virtual de aprendizaje: Test sobre la poesía</p>	<p>Prueba con preguntas de selección múltiple con respuesta única sobre los conceptos básicos de la poesía.</p>	<p>Evaluar los conocimientos adquiridos sobre el lenguaje lírico y la poesía.</p>
<p>El Resumen</p>	<p>Plataforma Chamilo LMS Lección: Qué es un resumen Pasos para hacer un resumen</p>	<p>Definición de lo que es el resumen y los pasos a seguir para hacer uno.</p>	<p>Fortalecer la comprensión de lectura y la síntesis a partir de la</p>

	Lectura: “Newton y la teoría de la gravedad”	Presentación de una lectura corta titulado “Newton y la teoría de la gravedad”	realización de resúmenes de textos y cuentos cortos.
	Taller ¡Hagamos un resumen!	El estudiante debe hacer un resumen del texto sobre Newton siguiendo cada uno de los pasos sugeridos en la lección previa sobre el tema del resumen.	
	Taller escrito: Haz el resumen de un cuento	Se le presenta un taller dividido en dos partes: 1. Escoge uno de tres cuentos de Gabriel García Márquez uno para hacer un resumen aplicando los pasos vistos en la lección anterior. 2. Se le muestra el resumen de un cuento de Cortázar a partir del cual el estudiante debe reescribir el cuento y luego compararlo con el cuento original y buscar coincidencias.	

Nota, la tabla muestra la secuencia didáctica aplicada en la plataforma Chamilo LMS.

Fuente: elaboración propia.

Etapas dos: Sistematización

Se ejecuta el diseño del entorno en la plataforma Chamilo LMS (anexo 4, apéndice E) con la secuencia anteriormente descrita. Esta se dividió en dos fases:

Fase 1:

- Registro del docente en la plataforma con el perfil “Dictar cursos”

- Creación del curso en el mural principal “crear un curso”, bajo el nombre Propuesta didáctica: hábitos de lectura 5°A (Institución Educativa Hernán Villa Baena).
- En la pestaña “mis cursos” se crean los contenidos y los elementos de interacción propuestos.
- Se invita a los estudiantes a registrarse en la plataforma con el link del curso.

Fase 2:

- Registro de los estudiantes con el perfil “Seguir cursos” a partir del enlace enviado por el docente.
- Capacitación de la plataforma.
- Realización de las actividades por lecciones.

Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

Las investigaciones consultadas coinciden en señalar que la promoción de hábitos lectores desde la infancia temprana resulta clave para el desarrollo cognitivo, afectivo y social, debido a que la lectura actúa como un eje integrador de múltiples procesos de aprendizaje. Desde el punto de vista cognitivo, permite desarrollar habilidades como la comprensión, la inferencia, el análisis y la capacidad de relacionar información; en el plano afectivo, favorece la imaginación, la empatía y el reconocimiento de emociones; y en el ámbito social, contribuye a la construcción de identidad, al fortalecimiento de la comunicación y a la participación activa en contextos culturales.

No obstante, en la educación básica primaria persisten diversas barreras que dificultan la consolidación de este hábito, tales como la falta de entornos lectores en el hogar, el predominio de metodologías tradicionales centradas en la repetición, la escasa disponibilidad de materiales atractivos y el uso limitado de estrategias innovadoras que conecten con los intereses de los estudiantes. Las investigaciones revisadas coinciden en la necesidad de implementar propuestas pedagógicas que trasciendan la enseñanza convencional, incorporando recursos didácticos variados, experiencias significativas y el uso de tecnologías que hagan de la lectura una actividad dinámica, motivadora y con sentido para los estudiantes, favoreciendo así la construcción de un hábito lector sólido y duradero. Entre los inconvenientes más persistentes están:

1. La poca disponibilidad de materiales de lectura pertinentes, variados y acordes con los intereses y niveles de comprensión.
2. La ausencia de referentes lectores en su entorno inmediato —familia, docentes u otros adultos— que modelan prácticas lectoras y transmitan actitudes positivas hacia la lectura.

Estos factores suelen traducirse en bajos niveles de competencia lectora y una reducida disposición para leer, situación que se refleja especialmente en dificultades en los niveles inferencial y crítico de comprensión. En consecuencia, los estudios consultados señalan diversas acciones que contribuyen a fomentar la lectura:

1. Crear bibliotecas escolares y rincones de lectura que faciliten el acceso a textos variados en espacios agradables que inviten a la exploración.
2. Promover la lectura como una actividad placentera mediante clubes de lectura, cuentacuentos y otras experiencias literarias que disminuyan la percepción de obligatoriedad.
3. Establecer rutinas de lectura —diarias o semanales— que fortalezcan la constancia y permitan consolidar el hábito desde edades tempranas.
4. Facilitar materiales de lectura atractivos y adecuados al nivel del lector, incorporando además recursos digitales como aplicaciones y plataformas en línea.

En coherencia con lo anterior, los hallazgos de los referentes y las nociones expuestas en el marco teórico resaltan la fuerte relación entre el fortalecimiento temprano del hábito lector y el desarrollo de competencias en comprensión lectora. La lectura frecuente no solo mejora la fluidez y precisión lectora: también amplía el vocabulario, favorece la elaboración de inferencias y estimula el pensamiento analítico. De este modo, los estudiantes de primaria que poseen hábitos lectores consolidados obtienen un mejor desempeño en comprensión lectora y logran familiarizarse con distintos géneros textuales, estilos discursivos y temas, fortaleciendo así su capacidad para procesar información.

Así mismo, la lectura constante repercute de forma positiva en otros aspectos académicos, especialmente en la escritura, ya que expone al estudiante a múltiples estructuras, estilos y formas de organización del discurso que sirven como referentes para su propia producción textual. A través del contacto frecuente con diversos modelos, el lector internaliza normas ortográficas, patrones

gramaticales y recursos de cohesión y coherencia, lo que facilita la construcción de textos más claros y estructurados.

La lectura enriquece el vocabulario y amplía el repertorio lingüístico, lo que permite una expresión más precisa y variada de las ideas. También fortalece habilidades cognitivas como la planificación, la revisión y la autoevaluación de los escritos, aumentando la capacidad para argumentar, organizar y comunicar el pensamiento de manera efectiva. La exposición a distintos géneros y estilos discursivos ayuda a reconocer estructuras textuales, intenciones comunicativas y recursos retóricos, facilitando la producción de textos coherentes y adecuados a diferentes contextos. La lectura ayuda, además, a la comprensión de normas gramaticales y ortográficas de forma contextualizada, reforzando su uso en la escritura.

Su uso ha demostrado incrementar la motivación, la participación y la autonomía, fortaleciendo procesos cognitivos como la interpretación, el análisis y la reflexión sobre los textos, siempre que exista una adecuada mediación pedagógica. Los EVA facilitan el acceso permanente a materiales variados y ajustables a los intereses individuales, además de incluir juegos, cuestionarios y ejercicios de comprensión que dinamizan la experiencia lectora.

Una de las mayores ventajas de estos entornos es su flexibilidad: permiten que los estudiantes accedan a los contenidos cuando lo requieran y avancen a su propio ritmo, lo que favorece la práctica regular de la lectura. No obstante, para garantizar su eficacia, es fundamental considerar estrategias como:

1. Seleccionar recursos digitales acordes a las necesidades del estudiante.
2. Complementar la lectura con actividades de análisis y producción escrita.
3. Hacer seguimiento al progreso y brindar retroalimentación.
4. Impulsar el trabajo colaborativo mediante espacios de discusión.

Es así como, el uso pedagógico de un EVA, acompañado de una adecuada selección de recursos y estrategias de acompañamiento, favorece el fortalecimiento de la lectura crítica y la formación de estudiantes autónomos y comprometidos con su aprendizaje. La plataforma Chamilo constituye un ejemplo de entorno virtual con potencial para apoyar estos procesos, pues ofrece

múltiples herramientas para organizar cursos, integrar contenidos variados y diseñar actividades de lectura y comprensión adaptadas a estudiantes de quinto grado.

Su implementación permite que los estudiantes practiquen la lectura de manera frecuente y autónoma, incorporen cuestionarios interactivos, juegos didácticos y ejercicios de comprensión, y accedan a una diversidad de textos —cuentos, artículos, libros digitales— adecuados a su nivel, transformando el uso de la tecnología en una oportunidad real de aprendizaje significativo y fortalecimiento de la comprensión lectora.

Referencias

- Alfonso Gil, S., Deaño, M., Ramos Trigo, A., Conde Rodríguez, A., Gayo Álvarez, M., Iglesias, V., & Tellado, F. (2017). *Prevención e intervención de las dificultades de aprendizaje en lectura*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 71–81.
- Alzate-Ortiz, Faber Andrés, & Castañeda-Patiño, Juan Carlos. (2020). *Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación*. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. Epub January 30, 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Araque Vásquez Alix Fabiola. (2025). *Gamificación como estrategia didáctica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la competencia lectora en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa El Rodeo de Cúcuta, Norte de Santander*. Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11227/19462>
- Constitución Política de Colombia* 1991. Corte Constitucional. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Belloch, C. (2012). *Las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>
- Belloch, C. (s. f.). *Entornos virtuales de aprendizaje*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA3.pdf>
- Berdugo Peña Tatiana Margarita. (2024). *Mejoramiento de la comprensión lectora a través de una estrategia de intervención pedagógica sustentada en la secuencia didáctica con el uso de la herramienta Nearpod para el caso estudiantes de Ciclos Lectivos Especiales Integrados 2 (CLEI) de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, en la ciudad de Medellín*. Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11227/19011>

- Bryndum, S., & Jerónimo Montes, J. A. (2005). *La motivación en los entornos telemáticos*. Revista De Educación a Distancia (RED), (13). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/24381>
- Campos, I.O., & Rivera-Alegre, P. (2024). *Influencia del uso de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora en Educación Primaria*. Ocnos, 23(2). Recuperado de: https://doi.org/10.18239/ocnos_2024.23.2.451
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Chamilo. (s. f). *¿Qué es Chamilo?* <https://bit4learn.com/chamilo/>
- Chávez, E., Pancca, I., Vera, J., Cisneros, B., & Valdez, W. (2020). *Mobile application to improve reading habits using virtual reality*. International Journal of User-System Interaction, 13(1), 32–47. Recuperado de: <https://rochi.utcluj.ro/ijusi/articles/IJUSI-13-1-Chavez-Helaconde.pdf>
- Clarenc, C. (2013). *Instrumento de evaluación y selección de sistemas de gestión de aprendizaje y otros materiales digitales: Medición y ponderación de LMS y CLMS, recursos educativos digitales y herramientas o sitios de la Web 3.0*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/175057118/Instrumento-de-evaluacion-de-LMS-materiales-educativos-digitales-y-recursos-de-la-WEB-3-0>
- Congreso de la República. (2009, enero 23). *Ley 1286 de 2009*. Colciencias. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34850>
- Congreso de la República. (2009, julio 30). *Ley 1341 de 2009*. Ministerio TIC. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36913>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Ministerio de Educación Nacional. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cooper, J. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Visor/MEC.
- Córdova Villar, Eduardo Arturo, López Robles, Zenón Manuel, & Salas Matos, Teddy Johnnie. (2025). *Comprensión lectora en la era digital: el rol de las TIC en el aprendizaje lector de estudiantes de*

primaria. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 3, e-RMS09072025. Epub 23 de septiembre de 2025. Recuperado de: <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.235>

Dewey, J. (1929). *El hábito y el impulso en la conducta*. Ediciones de La Lectura.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1988). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). *La comprensión lectora de escolares de educación básica*. *Literatura y Lingüística*, 40, 187–208. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8056821>

García, A. T. (2004). *Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López*. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15(1), 123–163. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896080>

Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F., & Ros, I. (2007). *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>

Garton, A., & Pratt, C. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Paidós Ibérica.

Gordillo, A., & Flórez, M. (2009). *Los niveles de comprensión lectora*. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95–107. Recuperado de: <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/452>

Hernández, J. C. (1997). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades*. Universidad de La Laguna.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

ICFES. (2025). *Reporte de resultados del examen SABER 11° por aplicación 2024*. Bogotá, Colombia. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2025/09/INFORME_NACIONAL_RESULTADOS_SABER_11_2024.pdf

- ICFES. (2023). *Cuadernillo 2, Competencias Comunicativas en Lenguaje: Lectura*.
<https://sites.google.com/view/evaluar-para-avanzar-2021/cuadernillos-2023/grado-5>
- Jenkinson, M. D. (1976). *Modos de enseñar*. En R. C. Staiger (Ed.), *La enseñanza de la lectura*. Huemul.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de textos*. Santiago de Chile: Domen.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- López, J. (2009). *Evolución histórica del concepto de comprensión lectora*. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1–20. Recuperado de:
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_2.pdf
- López Múnera Ana María. (2025). *Fortalecimiento de la competencia Lectora mediante el uso de Tics en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa San José Sede la Cruz, municipio de Curumaní, Cesar*. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11227/20127>
- Martínez-Vivar, S. (2024). *Impacto de la tecnología digital en la comprensión lectora*. UCV-SCIENTIA, 16 (1), 55-66. Recuperado de: <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v16n1a5>
<https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/ucv-scientia/article/view/3059>
- Meléndez, C. (2012). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Universidad Marcelino Champagnat. Recuperado de:
https://issuu.com/utriviumcomunidad/docs/ecol_c3_u1_lectura_bases_teoricas_mmelendez_color
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*. Recuperado de: <https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje-en-todas-las-areas>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Pruebas Evaluar para Avanzar 5: Competencias comunicativas en lenguaje. Lectura* (Cartilla 2). Recuperado de:
<https://sites.google.com/view/evaluar-para-avanzar-2021/cuadernillos-2023>
- Ministerio de Educación Nacional (2024). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-421217_recurso_03.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026*. Recuperado de:
http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2023). *Plan Nacional de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones 2023-2026*. Recuperado de:
https://www.mintic.gov.co/portal/715/articles-334120_recurso_1.pdf
- Mora, N., & Gaona, D. (2021). *Lectu-TIC: Libro digital para fortalecer el hábito lector en grado tercero*. Universidad de Cartagena. Recuperado de:
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/13557>
- Moreno, J. (2006). *Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva*. Cuadernos de Psicología del Deporte, 6(2), 39–54. Recuperado de:
<https://revistas.um.es/cpd/article/view/113871>
- Mulet Patiño, D, Mercado Altamar, P y FRUTO SILVA, E. (2024). *Las TIC como herramienta mediadora, para potenciar la competencia de comprensión lectora de los estudiantes*. Corporación Universidad de la Costa. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11323/13030>
- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. Oxford University Press.

- OCDE. (2022). *Resultados de PISA 2022 para Colombia*. Recuperado de: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_2fca04b9/colombia_6ba7ebff/dd5f34d9-en.pdf
- Ortiz, M. (2017). *La importancia del hábito lector en niños de primaria menor*. Revista Glosa, 5(3). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/470633975/La-importancia-del-habito-por-la-lectura>
- Ospina, A., Solano, M., & Guarnizo, S. (2022). *Hábitos de lectura para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes del ciclo 2*. Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/items/09089e74-45e6-4654-8ea8-55acc7ed4810>
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Anagrama.
- Pereira Barboza, K y Pereira Barboza, K. (2024). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través de aprendizaje basado en secuencia didáctica mediada por las TIC en los estudiantes de 5° grado del Colegio Británico de Cartagena*. Universidad de Cartagena. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/11227/17777>
- Pérez, S. (2010). *La importancia de las TIC en la escuela*.
- Ríos, L., Rodríguez, L. (2025). *Constructos teórico –epistemológicos sobre la didáctica mediada por el uso de las tecnologías en la producción de textos narrativos en educación básica primaria*. (Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Recuperado de: <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1970>
- Rivera Alcaraz , Y. A. (2024). *Estrategias Pedagógicas para Fortalecer la Comprensión Lectora Mediadas por las TIC*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(4), 4333-4355. Recuperado de: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12658
- Rodríguez, G., & Cortés, J. (2021). *Mediación tecnológica en el fomento de la lectura*. Sinéctica, 56, 1–19. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2021000100201

- Salas Perea, S. (2025). *Propuesta didáctica apoyada en recursos impresos y digitales para estimular hábitos lectores estudiantes de grado 2° de educación básica primaria*. Universidad de Antioquia. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/10495/46776>
- Sánchez, D. (1987). *Lectura de investigación en el Perú*. INIDE.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. McGraw Hill.
- Skinner, B. (1974). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico*. Trillas.
- Soto, J., Cordero, M., & Jaraíz, F. (2018). *Hábito lector entre niños de 0 a 12 años*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 147–170. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/65946>
- Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Paidós.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <https://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d152.pdf>
- Vallés, A., & Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio: Intervención psicopedagógica*. Promolibro.
- Vargas, V. (2011). *Literatura y comprensión lectora en la educación básica*. Palibrio.
- Vigotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade.
- Weinberger, J. (1986). *Involving parents in the teaching of reading*. *Reading*, 20(3), 179–183. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9345.1986.tb00342.x>

Anexos

Apéndice A

Juicio de experto

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL



Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN

Validador: Sonia Alejandra Caicedo Vargas

Por medio de la presente, solicito su apoyo para revisar y validar el cuestionario y la encuesta adjuntos, que serán aplicados a Estudiantes de la Institución Hernán Villa Baena del municipio de Bello, Antioquia

Este instrumento tiene como objetivo seleccionar información para la investigación titulada: *Diseño de una propuesta didáctica mediada por las TIC para generar hábitos de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa Hernán Villa Baena, del municipio de Bello, Antioquia.*

Esto como requisito para obtener el título de:

Magister en educación mediada por las TIC

Para realizar la validación del instrumento, le solicitamos leer cuidadosamente cada enunciado y sus respectivas alternativas de respuesta, las cuales podrán seleccionarse —una, varias o ninguna— según el criterio personal y profesional de quien responda el instrumento. Asimismo, agradeceremos cualquier sugerencia relacionada con la redacción, el contenido, la pertinencia, la coherencia u otros aspectos que considere relevantes para su mejoramiento.

INSTRUCCIONES:

Coloque en cada casilla la letra correspondiente al aspecto cualitativo que considere que cumple cada ítem y su respectiva alternativa de respuesta, de acuerdo con los criterios que se detallan a continuación.

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Los criterios a evaluar son: Redacción, contenido, congruencia y pertinencia. En la casilla de observaciones puede sugerir el cambio o correspondencia.

Evaluado por:

Nombre y Apellido: Sonia Alejandra Caicedo Vargas

C.C.: 1030554055

IDENTIFICACIÓN INSTITUCIONAL

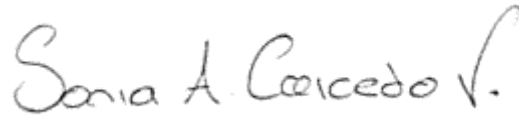
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN EXPERTO

Yo, Sonia Alejandra Caicedo Vargas, con cédula de Ciudadanía N.º 1030554055 expedida en Bogotá, historiadora de profesión y actualmente docente en la Institución Educativa José Félix de Restrepo Vélez, hago constar que... Por medio de la presente, hago constar que he revisado, con fines de validación, el instrumento (cuestionario y encuesta), con el propósito de autorizar su aplicación al personal de la Institución Educativa Hernán Villa Baena.

Luego de hacer las observaciones pertinentes, puedo formular las siguientes apreciaciones.

	DEFICIEN TE	ACEPTAB LE	BUENO	EXCELEN TE
Congruencia de Ítems				X
Amplitud de contenido			X	
Redacción de los Ítems				X
Claridad y precisión				X
Pertinencia				X

En Medellin, a los 26 días del mes de mayo de 2023.



Firma

CURRÍCULO VITAE DE LOS EXPERTOS

EXPERTO:

Nombre completo: Sonia Alejandra Caicedo Vargas

Cargo: Docente

Institución: Institución Educativa José Félix Restrepo Velez

Breve descripción de su experiencia laboral e investigativa:

Formación académica:

- **Pregrado/Universitario** Universidad Autónoma de Colombia. Sede Bogotá.

Historia.

- **Maestría/Magister** Universidad Minuto de Dios. Sede Bogotá
Magister en educación.

Experiencia profesional:

Docente de historia, filosofía, economía y política en instituciones educativas públicas y privadas por más de 10 años.

Publicaciones:

Caicedo Vargas, Sonia Alejandra. (2015). *Apropiación y uso del territorio en la colonización del suroccidente de Cundinamarca en la segunda mitad del siglo XIX*. Grafía, vol. 12 N° 1, enero-junio 2015. pp. 142-163 ISSN1692-6250 impreso y ISSN2500-607x en línea.

Apéndice B

Formato de cuestionarios



**DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIADA POR LAS TIC PARA
GENERAR HÁBITOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERNÁN VILLA BAENA, DEL MUNICIPIO DE
BELLO, ANTIOQUIA.**

CUESTIONARIO INICIAL DE DIAGNÓSTICO

Objetivo general: Identificar el nivel de comprensión lectora a partir de una prueba diagnóstica para formular los fundamentos de la investigación.

Categoría: Comprensión lectora

Investigador: Juan Calos López Flórez

El cuestionario se hace con base en el cuadernillo de las Pruebas Evaluar para Avanzar 5, Competencias comunicativas en lenguaje: Lectura (Cartilla 2, 2023).

Versión digital [Cuestionario inicial de diagnóstico](#)

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Pruebas Evaluar para Avanzar 5: Competencias comunicativas en lenguaje. Lectura* (Cartilla 2).



**DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIADA POR LAS TIC PARA
GENERAR HÁBITOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERNÁN VILLA BAENA, DEL MUNICIPIO DE
BELLO, ANTIOQUIA.**

CUESTIONARIO FINAL DE DIAGNÓSTICO

Objetivo general: Analizar el nivel de lectura de los estudiantes para medir el impacto de la propuesta de investigación.

Categoría: Comprensión lectora

Investigador: Juan Calos López Flórez

El cuestionario se hace con base en el cuadernillo de las Pruebas Evaluar para Avanzar 5, Competencias comunicativa en lenguaje: Lectura (Cartilla 2, 2023).

Versión digital [Cuestionario final de diagnóstico](#)

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Pruebas Evaluar para Avanzar 5: Competencias comunicativas en lenguaje. Lectura* (Cartilla 2).

Formato de encuesta

Apéndice C



DISEÑO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA MEDIADA POR LAS TIC PARA GENERAR HÁBITOS DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERNÁN VILLA BAENA, DEL MUNICIPIO DE BELLO, ANTIOQUIA.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Objetivo general: Analizar los hábitos de lectura con relación a las TIC en los estudiantes de la institución educativa.

Investigador: Juan Calos López Flórez

Datos de los encuestados

Género:

Edad:

Fecha:

Temática: Conocimiento de las TIC

N°	Ítem	SI	NO	NR	Reflexión abierta
1	¿En clase se aplican recursos asociados con las TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mencione cuáles y de qué manera contribuyen a su aprendizaje:

2	¿Reconoce vocabulario asociado a las TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mencione cuál y cómo lo usa en su vida diaria o en el colegio:
3	¿Considera que las TIC apoyan los temas escolares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De qué manera:
4	¿Conoce aplicaciones académicas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mencione cuáles:

Temática: Manejo de las TIC

N°	Ítem	SI	NO	NR	Reflexión abierta
1	¿Uso dispositivos electrónicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuáles
2	¿Usa los dispositivos, en su mayoría, para estudiar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Principalmente para qué actividades
3	¿Usa plataformas digitales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuáles y con qué frecuencia
4	¿Puede instalar, adjuntar, enviar o recibir archivos digitales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En qué situaciones lo hace
5	¿Sabe buscar información en internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qué información busca y qué pasos sigue para encontrar que sea confiable

Temática: Acceso a las TIC

N°	Ítem	SI	NO	NR	Reflexión abierta
1	¿Tiene acceso a internet en casa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En qué espacios

2	¿Tiene dispositivos electrónicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuáles
3	¿Considera que el colegio cuenta con recursos TIC?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuáles
4	¿Cuenta con apoyo familiar para desarrollar sus deberes académicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mencione quién o quiénes apoyan este proceso
5	¿Ha participado en actividades que tengan contenidos digitales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cuáles y de qué manera contribuyeron a su desempeño académico

Temática: Preferencias de las TIC

N°	Ítem	SI	NO	NR	Reflexión abierta
1	¿Le gustaría leer más de manera virtual o física?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Por qué
2	¿Considera que las clases pueden ser más dinámicas con el uso de recursos digitales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De qué manera
3	¿Le gustaría aprender jugando?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Qué actividades le gustaría realizar
4	¿Prefiere el uso de las TIC en clase?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Por qué
5	¿Usa las TIC para sus deberes académicos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	De qué manera

NR: No sabe, no responde

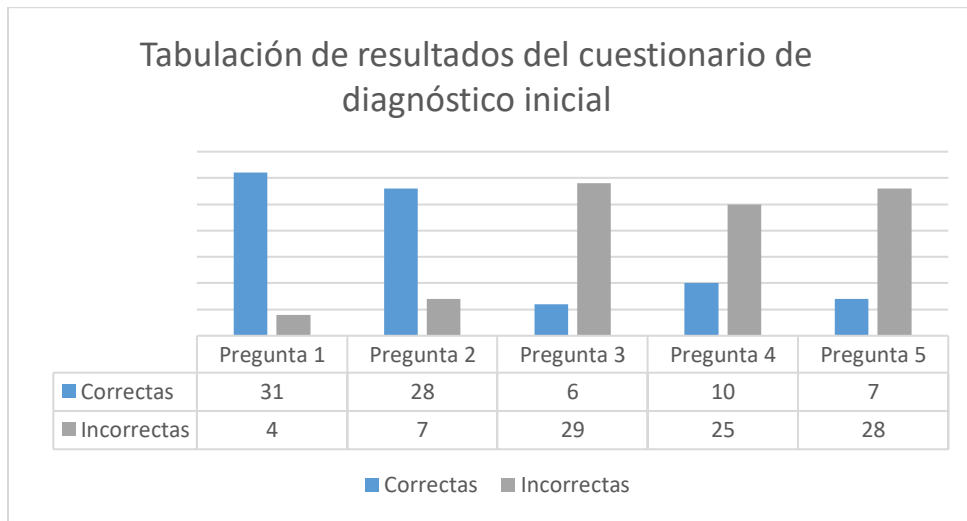
Versión digital: [Formulario de encuesta](#)

Apéndice D

Tabulación de resultados de los instrumentos de recolección de datos

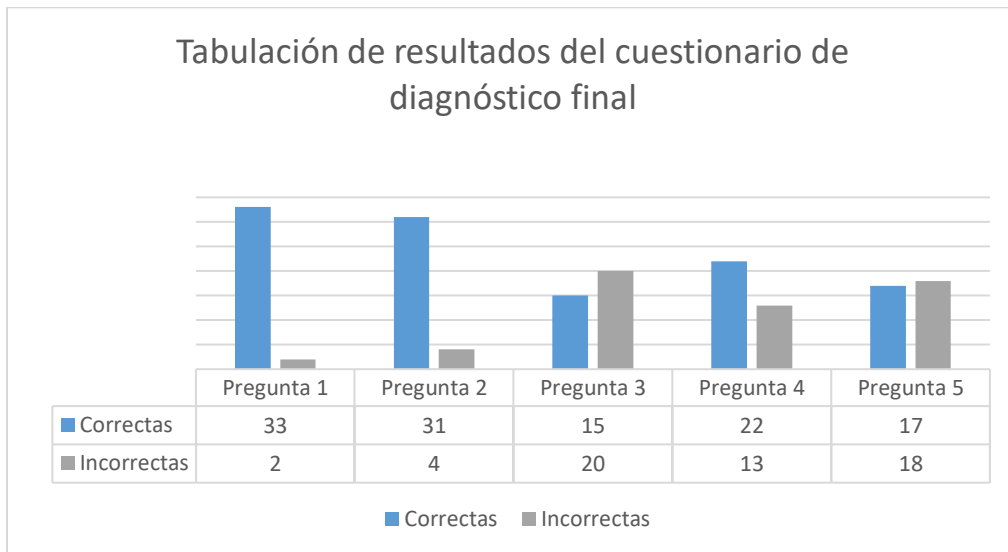
Cuestionario inicial de diagnóstico

CUESTIONARIO 1, PRUEBA INICIAL						
COMPETENCIA LECTORA						
PREGUNTA	RESPUESTAS CORRECTAS	RESPUESTAS INCORRECTAS	NIVEL DE COMPRENSION	EVIDENCIA	ESTANDAR ASOCIADO	NIVEL DE EVALUACION
1	31	4	Literal	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	1. Reconozco la intención comunicativa de los textos. 2. Entiendo la estructura y relaciones internas de las oraciones en cada texto. 3. Comprendo los conceptos de coherencia y cohesión y sus recursos en el texto.	Satisfactorio: identifica inferencias y realaciones.
2	28	7	Literal	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y	1. Identifico la idea principal y el propósito del texto. 2. Uso estrategias para organizar y registrar información.	Satisfactorio: identifica inferencias y relaciones.
3	6	29	Inferencial	Identifica el contenido de cada parte funcional del texto.	1. Leo distintos tipos de textos. 2. Realizo resúmenes y esquemas que reflejan su contenido. 3. Reconozco la idea principal y el propósito del texto.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.
4	10	25	Crítica	Infiere estrategias discursivas del texto.	1. Leo distintos tipos de textos y reconozco su intención comunicativa. 2. Identifico elementos de la comunicación y comparo emisor y receptor. 3. Analizo las características formales de los textos.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.
5	7	28	Crítica	Infiere estrategias discursivas del texto.	1. Leo distintos tipos de textos. 2. Reconozco la intención del autor. 3. Analizo las características formales del texto.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.

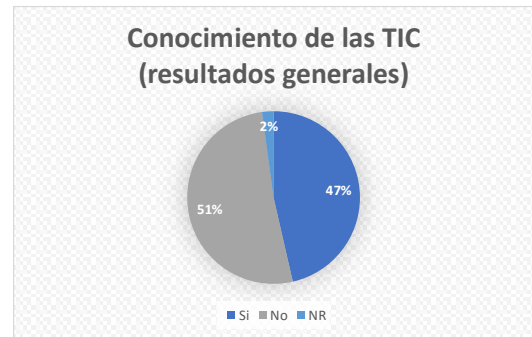


Cuestionario final de diagnóstico

CUESTIONARIO 2. PRUEBA FINAL						
COMPETENCIA LECTORA						
PREGUNTA	CANTIDAD DE RESPUESTAS CORRECTAS	CANTIDAD DE RESPUESTAS INCORRECTAS	NIVEL DE COMPRENSION	EVIDENCIA	ESTANDAR ASOCIADO	NIVEL DE EVALUACION
1	33	2	Literal	Reconoce y entiende el vocabulario y su función.	1. Reconozco la intención del autor del texto. 2. Comprendo su estructura y las relaciones entre las oraciones.	Satisfactorio: Identifica inferencias y realaciones.
2	31	4	Literal	Ubica elementos del contenido de diferentes tipos de textos (tiempo, lugares, hechos, personajes y narrador).	1. Leo distintos textos literarios: mitos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales. 2. Identifico elementos del contenido: tiempo, lugar, hechos, personajes y narrador. 3. Reconozco tiempo, espacio, acción y personajes en los textos literarios. 4. Relato los eventos de forma secuencial.	Satisfactorio: Identifica inferencias y relaciones.
3	15	20	Inferencial	Diferencia las funciones de las partes en las que se estructura un texto.	1. Leo distintos tipos de textos. 2. Identifico sus características. 3. Analizo su contenido y forma.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.
4	22	13	Crítica	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	1. Reconozco el propósito y la idea principal de un texto. 2. Realizo resúmenes y esquemas que reflejan su contenido.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.
5	17	18	Crítica	Infiere estrategias discursivas del texto	1. Leo distintos tipos de textos y reconozco su intención comunicativa. 2. Identifico los elementos básicos de la comunicación: interlocutores, código, canal, texto y contexto. 3. Comparo al emisor y al receptor del texto. 4. Analizo las características formales del texto, como formato, títulos, gráficos y organización.	Insuficiente: Presenta dificultades en comprensión.



CATEGORIA	PREGUNTA	RESULTADO		
		SI	NO	NR
Conocimiento de las TIC	¿En clase se aplican recursos asociados con las TIC?	18	17	
	¿Reconoce vocabulario asociado a las TIC?	6	29	
	¿Considera que las TIC apoyan los temas escolares?	32		3
	¿Conoce aplicaciones académicas?	9	26	



CATEGORIA	PREGUNTA	SI	NO	NR
Manejo de las TIC	¿Uso dispositivos electrónicos?	35		
	¿Usa los dispositivos, en su mayoría, para estudiar?	28	7	
	¿Usa plataformas digitales académicas?	5	30	
	¿Puede instalar, adjuntar, enviar o recibir archivos digitales?	17	14	4
	¿Sabe buscar información en internet?	20	7	8



CATEGORIA	PREGUNTA	RESULTADO		
		SI	NO	NR
Acceso de las TIC	¿Tiene acceso a internet en casa?	22	13	
	¿Tiene dispositivos electrónicos?	35		
	¿Considera que el colegio cuenta con recursos TIC?	16	8	11
	¿Cuenta con apoyo familiar para desarrollar sus deberes académicos?	13	22	
	¿Ha participado en actividades que tengan contenidos digitales?	15	20	



CATEGORIA	PREGUNTA	RESULTADO		
		SI	NO	NR
Preferencias de las TIC	¿Le gustaría leer más de manera virtual?	28	5	2
	¿Considera que las clases pueden ser más dinámicas con el uso de recursos digitales?	35		
	¿Le gustaría aprender jugando?	35		
	¿Prefiere el uso de las TIC en clase?	35		
	¿Usa las TIC para sus deberes académicos?	27		8



Apéndice E

Registro de la experiencia en la plataforma Chamilo LMS

Registro

<https://campus.chamilo.org/main/auth/inscription.php>



[Página principal](#) [Cursos](#) [Donar a Chamilo](#) [Proveedores oficiales](#)

Registro

Registro

EL REGISTRO ES GRATUITO.
EL USO COMERCIAL DE ESTE CAMPUS ESTÁ PROHIBIDO.

Si te vas a registrar en Chamilo porque eres **DOCENTE** (profesor, tutor, capacitador, invitado) y necesitas **enseñar cursos virtuales**, en la 1era pregunta de este formulario: "**¿Qué deseas hacer?**" debes seleccionar la opción **DICTAR CURSOS** y la imagen "**perfil profesor**" se marcará de color. Por defecto está seleccionado la imagen "perfil alumno".

Recuerda que te vamos a enviar dos (2) correos electrónicos, debes abrir el e-mail con asunto "**CONFIRMACIÓN REGISTRO**" para comenzar a usar Chamilo y recién activar tu cuenta. Si no recibe el correo, revisar la bandeja de spam o volver a registrarse.

* ¿Qué deseas hacer?



* Apellidos	<input type="text"/>
* Nombres	<input type="text"/>
* Correo electrónico	<input type="text"/>
* Nombre de usuario	<input type="text"/>
* Contraseña	<input type="password"/>
* Confirme la contraseña	<input type="password"/>
Teléfono	<input type="text"/>
Idioma	<input type="text" value="Español"/>
Código oficial	<input type="text"/>
Zona horaria	<input type="text" value="No hay selección"/>
Country	<input type="text" value="Elegir una opción"/>
Birthday	<input type="text"/>

Bienvenido/a al Campus Chamilo.

Por favor apunte que estos términos y condiciones han sido actualizados en fecha del 25/07/2013, y que se requiere que acepten estos términos para poder seguir usando este servicio. Estos nuevos términos solo serán de aplicación a partir del 01/10/2013, lo que debería darle tiempo suficiente para exportar su(s) curso(s) en caso de no estar de acuerdo con este cambio de términos. Los nuevos términos consisten principalmente en un cambio de licencia a "Creative Commons" de su contenido, como descrito a continuación.

En este sitio web, encontrará herramientas gratuitas para proveer cursos e e-learning a estudiantes o seguir cursos de profesores de una manera simple y divertida.

La Asociación Chamilo ("Nosotros" o "la Asociación" a continuación) le ("usuario" o "usted" a continuación) otorga a través de la presente el derecho de usar este servicio ("sitio web" o "portal" a continuación) bajo las siguientes condiciones:

Este servicio se provee sin garantía implícita o explícita. Usted es libre de usarlo, bajo sus propios riesgos.

Al hacer clic en el botón 'Registrar' que aparece a continuación, acepta los Términos y Condiciones

Página principal

Título	Fecha de publicación	Fecha de expiración	Progreso	Autorización de opciones
Lección 1 <small>Chamilo</small>			50%	
Lección 2 <small>Chamilo</small>			60%	
Lección 3 <small>Chamilo</small>			100%	
Lección 4 <small>Chamilo</small>			100%	

Lección 1: El mito

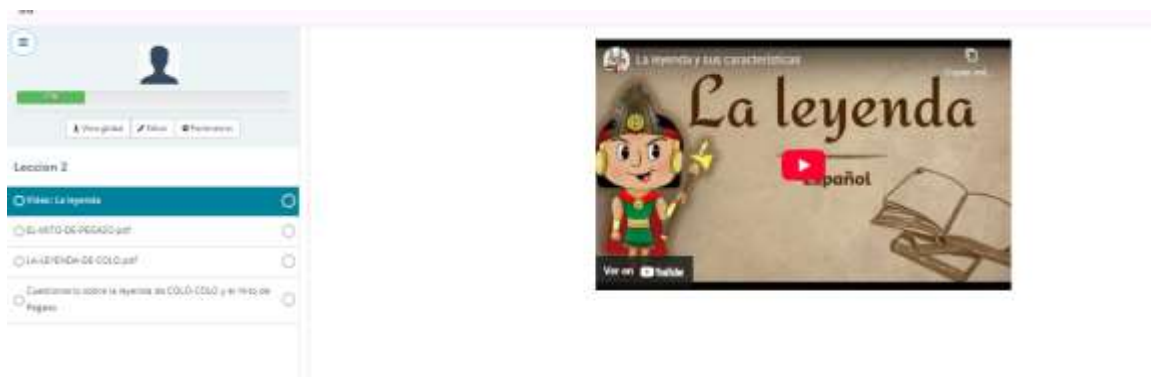
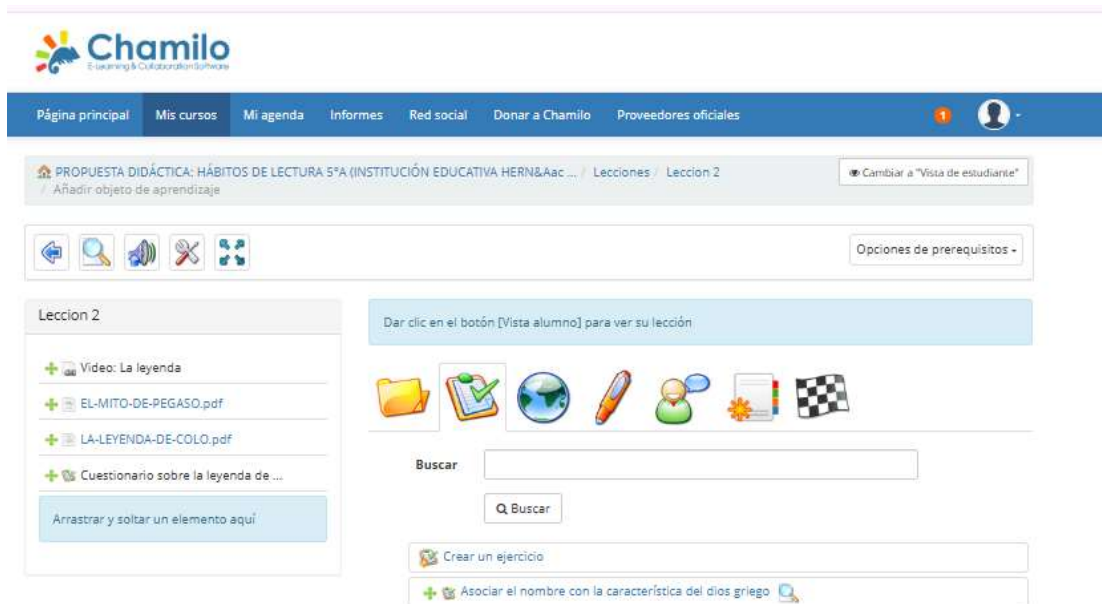
The screenshot shows the Chamilo LMS interface. At the top, there is a navigation bar with links: 'Página principal', 'Mis cursos', 'Mi agenda', 'Informes', 'Red social', 'Donar a Chamilo', and 'Proveedores oficiales'. Below this, the course title 'PROPUESTA DIDÁCTICA: HÁBITOS DE LECTURA 5ª (INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERN&Aac...)' and 'Lección 1: El mito' are displayed. A button 'Cambiar a "Vista de estudiante"' is visible. Below the course information, there are icons for navigation and a button 'Opciones de requisitos -'. The main content area is titled 'Lección 1: El mito' and contains a list of items: 'Video: el mito' and 'Asociar el nombre con la caracte...'. A blue box with the text 'Arrastrar y soltar un elemento aquí' is present. To the right, there is a blue box with the text 'Dar clic en el botón [Vista alumno] para ver su lección' and a row of icons including a folder, a notepad, a globe, a pencil, a person, a gear, and a checkered flag. Below this, there is a button 'Añadir un enlace' and a list of categories: 'Sin categoría' and 'video'.

This screenshot shows the video player interface. On the left, there is a sidebar with a user profile and a list of items under 'Lección 1: El mito', including 'Video: el mito' and 'Asociar el nombre con la característica del dios griego'. The main area displays a video player with a thumbnail for 'EL MITO' featuring a Greek god (Zeus) holding a lightning bolt. The video title is 'El Mito: Estructura, Función, Tipos y Carac...'. Below the video, there are social media icons for Facebook, Instagram, and YouTube, and a 'Ver en' button.

This screenshot shows the 'Asociar el nombre con la característica del dios griego' activity. The sidebar on the left is identical to the previous screenshot. The main area displays the activity title 'Asociar el nombre con la característica del dios griego' and a green button labeled 'Hacer la prueba'.



Lección 2: La leyenda





1. ¿Pegaso era un caballo alado?

Opciones	Verdadero	Falso	No sé
Si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

[Respondo rápido](#)



1. Según la leyenda, ¿cómo descubrió el emperador Shen Nung las propiedades del té?

La leyenda dice:

Esta leyenda se remonta al año 2737 a.C. y tiene como protagonistas al emperador Shen Nung y Shennong, conocido como el "señor de los platos". Cuenta la leyenda que el emperador se bañó en un estanque con agua que en ese momento estaba hirviendo. Por accidente el agua se derramó sobre él y se le quemó la ropa. Él se bañó en agua fría y se le quemó la ropa. Él se bañó en agua fría y se le quemó la ropa. Él se bañó en agua fría y se le quemó la ropa. Él se bañó en agua fría y se le quemó la ropa.

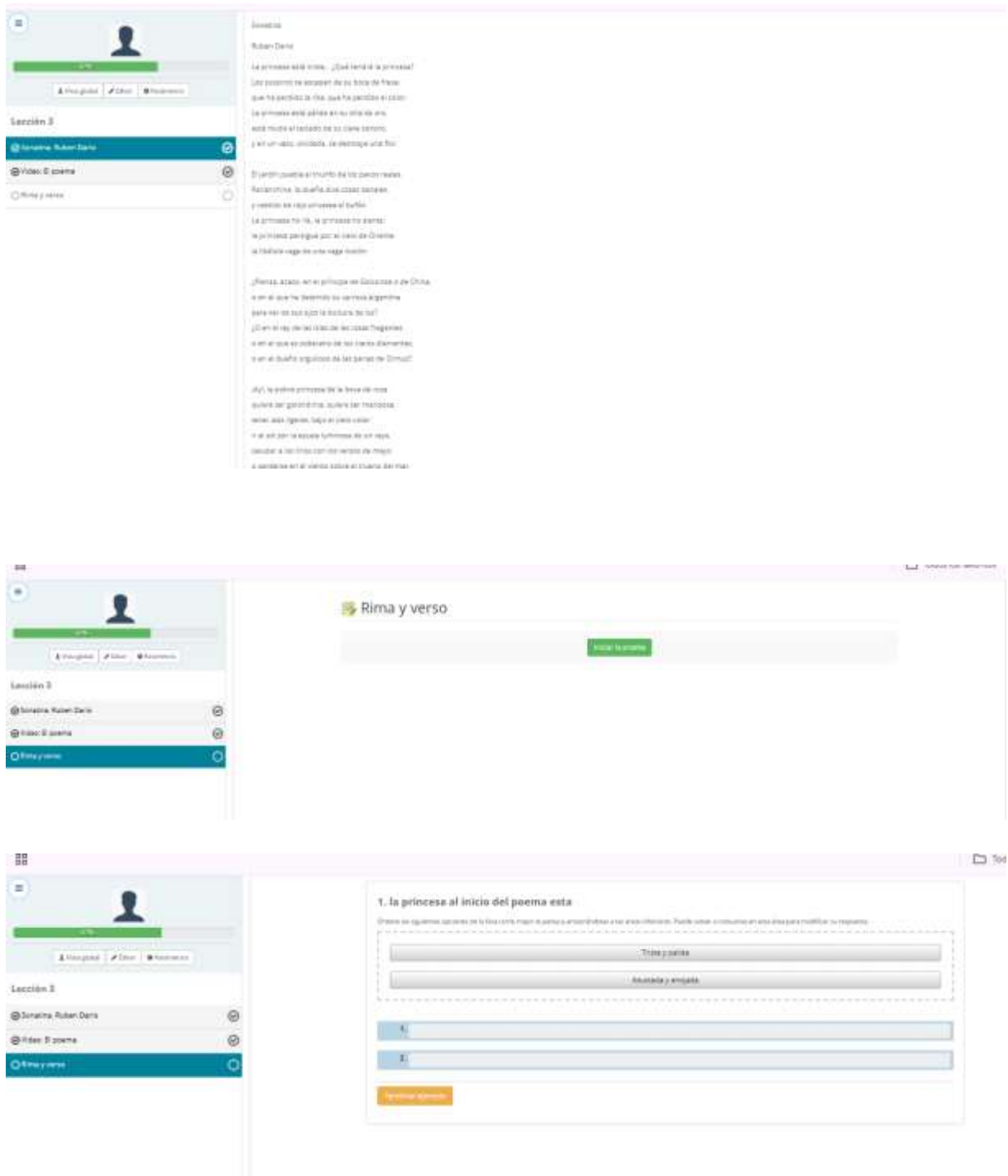
¿Cómo descubrió el emperador Shen Nung las propiedades del té?

- Porque un insecto de su corte se le quemó la ropa.
- Porque se cayó accidentalmente agua de té en su agua caliente.
- Porque accidentalmente quemó hojas de un árbol de té en su agua caliente y encontró el té.
- Porque descubrió a su pueblo hacer té y beberlo mejor.

[Respondo rápido](#)

Lección 3: El poema

The image shows a screenshot of the Chamilo Learning Management System (LMS) interface. At the top, the Chamilo logo is visible, along with navigation links: 'Página principal', 'Mis cursos', 'Mi agenda', 'Informes', 'Red social', 'Donar a Chamilo', and 'Proveedores oficiales'. The current page is titled 'PROPOSTA DIDÁCTICA: HÁBITOS DE LECTURA 5ºA (INSTITUCIÓN EDUCATIVA HERNÁNDEZ ... / Lecciones / Lección 3'. Below the title, there are icons for navigation and a button for 'Opciones de prerequisites'. The main content area is divided into two columns. The left column, titled 'Lección 3', contains a list of items: 'Sonatina, Ruben Dario', 'Video: El poema', and 'Rima y verso'. The right column contains a blue box with the text 'Dar clic en el botón [Vista alumno] para ver su lección', followed by a row of icons representing various document types. Below this is a section for 'Archivos' with buttons for 'Crear un nuevo documento', 'Crear texto leído', and 'Enviar'. A 'Documentos' section is also visible, containing a 'Lecciones' folder with three items: 'El mito de Pegaso', 'EL-MITO-DE-PEGASO.pdf', and 'LA-LEYENDA-DE-COLO.pdf'. At the bottom of the interface, there is a user profile sidebar on the left and a video player on the right. The video player shows a cartoon character and the text 'El poema y sus partes' with a 'Subscribe' button.



Lección 4: El resumen

Newton y la teoría de la gravedad

Según el calendario juliano, cuando en ese tiempo, Isaac Newton nació el día de Navidad, el 25 de diciembre del año 1642, fecha que corresponde al 4 de enero de 1643 en el calendario gregoriano. Sus primeros años de vida los pasó en Woolsthorpe, en el condado de Lincolnshire en Inglaterra. Proveniente de una familia de granjeros, no conoció a su padre quien murió poco antes de que él naciera. Su madre se volvió a casar y se fue a vivir a una aldea cercana, dejando a Newton bajo el cuidado de su abuela materna.

Al poco tiempo, la madre de Newton envió a su segunda vez y regresó a vivir con él. Su madre lo envió a la Escuela de Gramática de Grantham, en donde sus calificaciones no eran buenas y mostraba poco interés en los trabajos escolares. Uno de sus tíos maternos, interesado por convertir a la madre de su nieto a católica, lo que Newton debía prepararse para ser sacerdote en Cambridge, por lo que a los 18 años ingresó al Trinity College.

En esa época, en Cambridge aún se enseñaba la filosofía de Aristóteles (384 a. C.-322 a. C.) y el método geocéntrico del universo. Sin embargo, a partir del tercer año, Newton pudo estudiar a filósofos de la época como Descartes, Copérnico y Galileo. Entre otras cosas, conoció las matemáticas algebraicas y la geometría analítica, así como los trabajos realizados por Galileo.

En el verano de 1665, la peste bubónica volvió a Londres, por lo que la universidad tuvo que cerrar y Newton volvió a su casa en Lincolnshire. Allí, durante un periodo menor de dos años, [realizó sus trabajos más importantes](#) en matemáticas, óptica, física y astronomía.

A esta fuerza le llamó gravedad. Este descubrimiento le permitió encontrar una descripción matemática de la fuerza de gravedad y establecer las tres Leyes de Newton, donde explica la relación que existe entre las fuerzas que actúan en un cuerpo y el movimiento del cuerpo cuando como consecuencia de la fuerza.

La investigación agregó que estos datos permiten entender tanto el movimiento de los cuerpos celestes como terrestres.

Además, Newton realizó estudios sobre la luz. En esa época se creía que la luz del sol era blanca y pura y que los colores se debían a una modificación de ella. Newton demostró que la luz blanca es en realidad una mezcla de diferentes tipos de rayos de colores. Los mismos que se observan en los arcoíris.

Uno de sus trabajos importantes fue en matemáticas donde sentó las bases para el desarrollo del cálculo diferencial e integral. Casi al mismo tiempo, de forma independiente, el filósofo alemán desarrolló un trabajo similar, por lo que el crédito de este descubrimiento se lo dio a los dos por separado.

