



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
MAESTRÍA EN INNOVACIONES EDUCATIVAS
Línea de investigación: Las TIC como Intermediación Didáctica**



**USO DE LAS TECNOLOGIAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS)
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA**

**Trabajo de grado presentado para optar al Grado de Magister en Innovaciones
Educativas**

**Autor(a): María Isabel Calvo
Tutor(a): Dra. Paola Reyes**

Rubio, abril del 2026




**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día jueves, siete de mayo del dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **PAOLA REYES (TUTORA)**, **GUELMÍ ROSALES** Y **JAIR VILLARRUEL**, Cédulas de Identidad Números: V.-18.959.903, V.-11.113.360 y V.-13.999.121, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 643 con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA"** presentado por la participante **CALVO MUJICA MARIA ISABEL**, Cédula de Ciudadanía N°.- CC.-63356315/ Pasaporte P.-AX115536 como requisito parcial para optar al título de **Magister en Innovaciones Educativas**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículo 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. PAOLA REYES
C.I. N° V. - 18.959.903
TUTORA


DR. GUELMÍ ROSALES
C.I. N° V. - 11.113.360


DR. JAIR VILLARRUEL
C.I. N° V. - 13.999.121



CONTENIDO

pp

RESUMEN.....	VII
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	3
EL PROBLEMA	3
Planteamiento Del Problema	3
Objetivos de la investigación.....	10
Objetivo general.....	10
Objetivos específicos	10
Justificación e importancia del estudio	11
SECCIÓN II	13
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	13
Antecedentes de la Investigación.....	13
Teorías que Fundamentan la Investigación.....	18
Teoría Psicolingüística.....	18
Aportes de Noam Chomsky: El Innatismo y la Gramática Universal.....	20
Teoría del Conectivismo	21
Teoría del Aprendizaje Sociocultural.....	23
Bases Teóricas	25
Estrategias de Enseñanza	26
La Lectoescritura	28
Estrategias Tecnológicas para la enseñanza de la Lectoescritura	31
Bases Legales	34
SECCIÓN III	37
MARCO METODOLÓGICO	37
Enfoque Cualitativo	37
Paradigma Sociocrítico	38
Método Investigación Acción Participativa (IAP)	40
Escenario.....	42
Informantes Claves.....	44
Criterios de selección	44
Fases del Proceso de Recolección de Datos.....	44
Técnicas de Recolección de Información.....	45
Procedimiento para el análisis de datos.....	46
Criterios de Rigor	48
SECCIÓN IV	50

RESULTADOS	50
Fase de diagnostico	50
Categoría: Fundamentos de la lectura	51
Subcategoría: Lectura y comunicación	52
Subcategoría: Lectura y representación visual	58
Categoría: Uso de las TIC.....	65
Subcategoría: Estrategias y recursos TIC.....	66
Subcategoría: TIC y lectoescritura	73
SECCIÓN V	80
PROPUESTA.....	80
ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA	
EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA.....	80
Objetivos de la propuesta	83
Objetivo General.....	83
Objetivos Especificos	83
Metodología	84
Aspectos que se consideraron en la implementación de los talleres pedagógicos en la institución educativa.....	84
Conocer los materiales disponibles con los que cuenta cada lugar para el desarrollo del taller.	85
Fundamentos del Taller	85
Principios Pedagógicos del Taller	85
Características del taller pedagógico	87
Fase de implementación	92
Estructura del taller pedagógico.....	93
Ventajas de los Espacios Interactivos.....	94
Evidencia fotográfica de la aplicación del taller	94
Fase de evaluación.....	96
Evidencia fotográfica de la evaluación del taller.....	97
SECCIÓN VI	100
CONSIDERACIONES FINALES	100
REFERENCIAS	103

INDICE DE TABLAS

TABLAS	pp.
1. <i>Diferenciación entre estrategia, técnica y actividad de enseñanza</i>	27
2. <i>Ejemplos de Estrategias Tecnológicas para el Fomento de la Lectoescritura</i>	32
3. <i>Fases de la investigación</i>	41
4. <i>Plan de acción, estructura contextual del uso del taller a través de plataformas virtuales</i>	88

INDICE DE FIGURAS

FIGURAS	pp.
1. Subcategoría: Lectura y comunicación	58
2. Subcategoría: Lectura y representación visual	65
3. Subcategoría: Estrategias y recursos TIC.....	73
4. Subcategoría: TIC y lectoescritura	79



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO
MAESTRÍA EN INNOVACIONES EDUCATIVAS

Línea de investigación Las TIC como Intermediación Didáctica



USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TICS) EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Tesis presentada para optar al Grado de Magister en Innovaciones Educativas

Autor(a): María Isabel Calvo

Tutor: Dra. Paola Reyes

Fecha: octubre 2025

RESUMEN

La presente investigación abordó la necesidad de fortalecer los procesos de lectoescritura y las habilidades comunicativas en la educación primaria, frente a los desafíos impuestos por la cultura digital. El objetivo central fue: Proponer el uso de las TIC para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria del Instituto Santa María Goretti de la ciudad de Bucaramanga, Santander. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo, bajo el método de Investigación-Acción (I-A), lo cual permitió generar una transformación práctica y contextualizada. La I-A se desarrolló en ciclos de diagnóstico, planificación, acción e implementación. En el proceso de recolección de la información se van a ir involucrando tanto a estudiantes como a docentes. A partir de los hallazgos, se diseñó e implementó una propuesta pedagógica que articuló diversas herramientas TIC para la lectura, la escritura y la oralidad. Por ende, los resultados ofrecieron un conjunto de estrategias contextualizadas y efectivas que sirvan como un aporte a la innovación educativa y como un referente práctico para los docentes que buscaron integrar las tecnologías de forma significativa en el aula, potenciando así el desarrollo cognitivo y las competencias comunicativas fundamentales que se gestan en la interacción entre la escuela y la familia.

Descriptor: Enseñanza, Lectoescritura, uso de las TIC.

INTRODUCCIÓN

La educación actual se enfrenta a un desafío constante: adaptarse a la revolución tecnológica que redefine las formas de aprendizaje y comunicación. En este escenario dinámico, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) emergen como herramientas esenciales para impulsar procesos pedagógicos más innovadores, inclusivos y efectivos. Su integración en el aula no solo enriquece las prácticas docentes, sino que también capta el interés de los estudiantes, facilita el acceso a una vasta gama de recursos y fomenta un aprendizaje más participativo y significativo.

El presente estudio se centra en la trascendencia de incorporar la tecnología como estrategia fundamental para optimizar la lectoescritura, la comprensión e interpretación textual, y la comunicación asertiva en estudiantes de cuarto grado de primaria del Instituto Santa María Goretti de Bucaramanga. Se busca explorar cómo estas herramientas digitales pueden potenciar habilidades y procesos de aprendizaje de manera lúdica, atractiva y efectiva. De esta forma, se aspira a dotar a los estudiantes de competencias cruciales que les permitan desenvolverse con éxito en el ámbito académico y en su vida diaria.

La experiencia reciente ha puesto en evidencia las marcadas dificultades de los estudiantes de cuarto grado en lectura y escritura, un reflejo de metodologías improvisadas y la disparidad en el acceso a recursos tecnológicos durante ese período. Esta situación subraya la urgencia de investigar estrategias lúdicas y tecnológicas que refuercen estos procesos y desarrollen habilidades cruciales de comprensión, interpretación y comunicación. Además, los resultados insatisfactorios en pruebas nacionales de terceros y quintos grados confirman las deficiencias existentes en estas competencias, haciendo imperativo su fortalecimiento.

El planteamiento del problema abordará las causas que justifican la necesidad de esta investigación. Dada la importancia de la lectura para todos los aprendizajes y los bajos rendimientos en evaluaciones nacionales, se propone una estrategia lúdica y tecnológica para robustecer la interpretación y comprensión textual, mejorando transversalmente la comunicación. Es crucial que los docentes incorporen estas herramientas, transformando la lectura comprensiva en una actividad dinámica y

necesaria para los procesos cognitivos, apoyada por la innovación metodológica que la tecnología ofrece, para así ir a la vanguardia de la globalización educativa.

En este contexto, el trabajo de grado busca determinar estrategias tecnológicas que soporten la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado, con el fin de fortalecer sus procesos de aprendizaje. Esto implica identificar las necesidades y debilidades actuales en la adquisición del conocimiento, para luego diseñar, implementar y evaluar estrategias lúdicas que impulsen eficazmente la escritura, la lectura, la comprensión, la interpretación y la comunicación. De esta forma, se busca no solo mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar un aprendizaje más significativo y duradero en los estudiantes.

En tal sentido, la presente investigación asume la estructura que se menciona a continuación: Sección I el problema, hace referencia a los aspectos que forman parte de la realidad que en este caso se relaciona de forma directa con el proceso lectoescritor. Así mismo, tienen los objetivos, general y específicos; para luego dar lugar a la justificación en importancia. En la Sección II, se muestran los antecedentes, el marco teórico con bases legales y fundamentos teóricos; de tal modo, se muestran las bases legales. En último momento, se tiene la Sección III referido al proceso metodológico; haciendo mención al enfoque, paradigma y método.

La sección IV ofrece un análisis detallado de los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los informantes y su interpretación, iluminando las implicaciones de la didáctica del proceso lectoescritor en contextos educativos. Se ordena la información para mostrar relaciones entre prácticas, percepciones y efectos en el aprendizaje de la lectoescritura, destacando cómo las estrategias docentes influyen en comprensión, reflexión y transferencia. La sección V presenta elementos complementarios desde el desarrollo de la propuesta, configurando acciones didácticas que respondan a una visión teórica ajustada a las realidades específicas de la didáctica del proceso lectoescritor. Se propone ir más allá de la mera transmisión de procedimientos para involucrar a los estudiantes en situaciones reales donde apliquen conocimientos y vean la relevancia de la didáctica en su vida diaria.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

La lectoescritura debe ser entendida como una competencia fundamental, que permite a los estudiantes interactuar con su entorno de manera significativa y reflexiva. Además, es importante reconocer que el acompañamiento constante en el proceso educativo es vital para asegurar que los estudiantes no solo se preparen para las pruebas estandarizadas, sino que también desarrollen una comprensión profunda y crítica del mundo que les rodea. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2016):

La lectoescritura es la forma que tenemos para acceder a los conocimientos, a la participación en la sociedad, dado que vivimos en un mundo letrado cada vez más complejo. Leer y escribir implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma (p. 12).

Por tal motivo, la lectoescritura es un medio para reconocer aspectos esenciales del texto al que se accede, también es una herramienta esencial para acceder al conocimiento y participar activamente en la sociedad contemporánea. La cual sirve como elemento para permite que la información se disperse y cumpla su rol de comunicación. En tal sentido, la lectoescritura no solo permite a los individuos adquirir información; desde la perspectiva de Cassany (2006), la lectoescritura proporciona el contexto necesario para comprender y analizar críticamente el mundo que les rodea. Así, se establece un vínculo directo entre la habilidad lectora y el empoderamiento social; aquellos que dominan esta competencia tienen mayores oportunidades de participar en discusiones cívicas y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

La UNESCO (2016) también destaca que el proceso de aprender a desarrollo la lectoescritura, es multifacético y no uniforme; cada individuo puede experimentar diferentes trayectorias en su desarrollo lector, lo que implica que las estrategias pedagógicas deben ser igualmente diversas y adaptativas. Este reconocimiento de la

variabilidad en el aprendizaje de la lectoescritura sugiere que los educadores deben considerar las particularidades de cada estudiante, incluyendo sus antecedentes culturales, estilos de aprendizaje y motivaciones personales. Al adoptar enfoques diferenciados en la enseñanza de la lectoescritura, se puede fomentar un ambiente inclusivo, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades lectoescritoras a su propio ritmo y según sus necesidades específicas. En tal sentido, Cassany, Luna y Sanz, (2008) señalan que la lectoescritura, está totalmente ligada a unas habilidades contextualizadas:

la habilidad de leer y escribir podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir el significado de una palabra desconocida; estas tres micro habilidades forman parte de la macro habilidad de la comprensión lectora (p. 88).

Es decir, lo que fundamenta la formación de un proceso lectoescritor adecuado, es el uso de fundamentos didácticos, que asuman las realidades formativas contextuales, para generar una actuación que se corresponda con lo vivido por el niño. Ante ello, leer se ha vuelto un proceso, que los docentes utilizan para reconocer unas ideas particulares, sobre los aspectos que pueden configurar la adecuación desde principios de la pedagogía innovadora. Entender la lectoescritura como una actividad intelectual, implica reconocerla como un proceso complejo, que implica múltiples dimensiones, dentro de las que destacan el marco social y la composición escrita. Por tal motivo requiere no solo habilidades técnicas para acceder a los textos, sino también procesos mentales profundos como la percepción y la interpretación de diversas realidades. El proceso lector debe ser una responsabilidad compartida entre educadores y estudiantes.

Los docentes deben crear un ambiente educativo, en el que la lectoescritura, sea valorada como una herramienta esencial para el desarrollo integral del individuo; al promover estrategias didácticas contextualizadas y significativas, se contribuye no solo al fortalecimiento del proceso lector y escritor, sino también al empoderamiento de los estudiantes para convertirse en ciudadanos críticos y activos en sus comunidades. La lectura y escritura se transforma así, en un puente hacia nuevas oportunidades y un medio para comprender mejor el mundo que les rodea.

Solé (2010) considera que la lectura y escritura es un proceso “dialéctico entre un texto y un lector, proceso en el que éste aporta su disposición emocional y afectiva, sus

propósitos, su experiencia, su conocimiento del mundo y del tema” (p.18). Este enfoque sugiere que la lectoescritura no es simplemente una actividad mecánica de decodificación de palabras, sino un intercambio significativo en el que el lector se involucra profundamente con el contenido. La disposición emocional y afectiva del lector juega un papel crucial, y esto se debe a que sus sentimientos y estados de ánimo pueden influir en cómo interpreta y responde al texto.

Para Cassany (2006) “Leer ya no es lo que era” (p. 281), en lo que respecta a la enseñanza de la lectoescritura; esto se debe a que no se está llevando a cabo bajo las orientaciones epistémicas, paradigmáticas y didácticas, que sirven de fundamento para el desarrollo del proceso lectoescritor, incurriendo en diversas situaciones de enseñanza. Los aportes del Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2022) el desarrollo del proceso lectoescritor refleja una prioridad fundamental en la formación integral de los alumnos en todos los niveles educativos. Al centrarse en mejorar aspectos como el comportamiento lector y escritor, el plan reconoce que estas habilidades son esenciales para el éxito académico y para la participación activa en la sociedad. La lectura y escritura no solo facilita el acceso a conocimientos, sino que también potencian habilidades críticas, analíticas y creativas que son indispensables en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado.

El énfasis en asumir el proceso lector y escritor, implica un reconocimiento sobre que leer no es solo decodificar palabras, sino entender e interpretar textos con sentido crítico. Esto requiere metodologías pedagógicas innovadoras y recursos adecuados que permitan a los docentes facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. La mejora en estos aspectos puede traducirse en mayores niveles de motivación por la lectura y escritura, mayor rendimiento académico y una mayor capacidad para aprender otras disciplinas, dado que la competencia lectora es transversal a todo el currículo escolar. Por otra parte, Ferreiro (2005) señala que:

La lectura y escritura es un proceso que los niños desarrollan mediante la acción de identificar, decodificar y analizar lo que otra persona quiere decir, pero se debe tener en cuenta que esta no solo es un acto donde el lector decodifica signos gráficos, sino se debe buscarle un sentido al texto y transformar los conocimientos previos por los conocimientos actualmente aprendidos (p. 47).

La atención a estos aspectos desde los primeros niveles educativos, refleja una condición consciente de que fortalecer el proceso lector y escritor, impacta positivamente en toda la trayectoria académica y en la vida social de los estudiantes. Sin embargo, su éxito dependerá de la implementación efectiva de estrategias pedagógicas, recursos adecuados y formación continua para los docentes, elementos esenciales para el logro de este proceso, concretarse una educación centrada por y para el estudiante.

Por tal motivo, la lectoescritura es un proceso subjetivo, en el que los niños aprenden a conectar lo que leen con sus propias experiencias y conocimientos previos, y es intersubjetivo por cuanto como lo señala Cassany, es una “práctica cultural”, en un contexto específico, que incide y debe ser considerado en el proceso. Esta conexión es fundamental, permite al lector no solo entender el contenido literal, sino también extraer inferencias y significados más profundos que enriquecen su comprensión.

Por ello, la lectoescritura constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo integral del ser humano en el siglo XXI. Más allá de ser una herramienta académica, es la principal vía de acceso al conocimiento, al pensamiento crítico y a la participación activa en una sociedad cada vez más compleja y mediada por la información. A nivel global, sin embargo, existe una crisis de aprendizaje que amenaza este pilar del desarrollo. Datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) revelan una realidad alarmante: más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura, lo que limita severamente sus oportunidades futuras y su capacidad para desenvolverse plenamente. Esta deficiencia no solo es una barrera para aprendizajes posteriores en áreas como las matemáticas o las ciencias, sino que perpetúa un ciclo de desigualdad.

La lectura y escritura no son solo habilidades académicas; son la puerta de entrada al conocimiento, al pensamiento crítico y a la participación activa en una sociedad cada vez más compleja y saturada de información. Sin embargo, esta tendencia global, donde el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) reporta que más de la mitad de los niños y adolescentes globalmente no alcanzan niveles mínimos de competencia lectora, encuentra un eco preocupante en el contexto colombiano. A pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa, los resultados en pruebas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de La

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han posicionado al país en los niveles más bajos de desempeño en competencia lectora.

Al respecto, el investigador Miguel de Zubiría Samper ha señalado que el problema trasciende la simple decodificación, acuñando el término de "analfabetismo funcional" para describir una situación en la que una gran parte de la población, aunque sabe leer palabras, es incapaz de comprender, interpretar y analizar críticamente un texto. Este analfabetismo funcional representa un obstáculo mayúsculo para la inmersión de los jóvenes en una sociedad que exige ciudadanos informados, reflexivos y capaces de transformar su entorno. Como lo enfatizan Rueda y Téllez (2018):

La situación de la comprensión lectora en Colombia es un desafío persistente que impacta directamente el desarrollo social y económico del país. Las deficiencias no se limitan a la capacidad de decodificar palabras, sino que se extienden a la dificultad para interpretar textos, inferir significados, relacionar ideas y, fundamentalmente, construir conocimiento a partir de la lectura. Esta realidad es alarmante porque la comprensión lectora es la base sobre la cual se edifica cualquier aprendizaje posterior y la participación ciudadana efectiva en un mundo complejo (p. 25).

Esta perspectiva subraya la urgencia de abordar la problemática de la lectoescritura desde sus raíces, reconociendo su impacto multidimensional en la formación de los ciudadanos. La capacidad de leer y escribir de forma comprensiva y crítica no es solo una habilidad escolar, sino una competencia vital para la autonomía personal y la participación democrática. Ignorar estas deficiencias implica condenar a las futuras generaciones a un acceso limitado a la información, la cultura y las oportunidades laborales. Por ello, la inversión en estrategias innovadoras que fortalezcan la lectoescritura se convierte en un imperativo social y educativo, sentando las bases para una ciudadanía activa, reflexiva y capaz de transformar su entorno.

Descendiendo al plano regional, la situación en el departamento de Santander refleja esta problemática nacional. Los resultados de las pruebas Saber 2017 para el área de lenguaje, que evalúan las competencias comunicativas lectora y escritora a través de componentes semántico, sintáctico y pragmático, mostraron que un porcentaje considerable de estudiantes se ubicaba en los niveles de desempeño insuficiente y mínimo. Esto indica que muchos jóvenes santandereanos presentan dificultades para comprender la estructura de un texto, inferir significados, relacionar información y

producir escritos coherentes y cohesionados, competencias esenciales no solo para el éxito escolar, sino para la vida misma.

Esta problemática se materializa de forma directa en la cotidianidad del Instituto Santa María Goretti de la ciudad de Bucaramanga. A través de la observación directa y el diagnóstico preliminar en los estudiantes de Cuarto Grado de básica primaria, se ha evidenciado una serie de dificultades persistentes en el proceso de lectoescritura. Las causas de esta situación son multifactoriales; se identifican la falta de hábitos de lectura arraigados, un escaso acompañamiento y motivación tanto desde el entorno escolar como desde los hogares, y los efectos disruptivos de los cambios sociales, que profundizaron las brechas de aprendizaje y debilitaron las rutinas de estudio. Como señalan Gamboa Moreno y Murillo Benítez (2022):

Es indudable que la brecha entre la familia y la escuela ha crecido a lo largo de los años, a pesar de compartir el mismo proyecto educativo en muchos casos. Esta separación afecta directamente la formación integral de los estudiantes, limitando la cohesión necesaria para un desarrollo académico y personal óptimo, pues se pierde la oportunidad de crear un ambiente de aprendizaje continuo y de apoyo mutuo que trascienda los límites del aula (p. 9).

La falta de una articulación efectiva entre el entorno familiar y escolar agrava las deficiencias en lectoescritura, ya que el apoyo y la estimulación fuera del aula son cruciales. Los efectos de estas causas son tangibles en el aula: se observa apatía hacia las actividades de lectura y escritura, dificultades para comprender instrucciones simples, limitaciones en la producción de textos coherentes, y una notable deficiencia en la capacidad para expresar ideas de forma oral y escrita. Esta situación no solo afecta el rendimiento en el área de Lenguaje, sino que se convierte en un obstáculo transversal para el aprendizaje en todas las demás áreas del conocimiento, limitando el desarrollo cognitivo y las habilidades comunicativas integrales de los niños y niñas. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017) resalta la relevancia de estas competencias:

Las competencias comunicativas en lectura y escritura son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que les permiten interactuar eficazmente con el mundo, comprender y producir mensajes en diversos formatos, y participar activamente en contextos académicos, sociales y laborales. Su dominio es la base para el acceso a cualquier área del saber y para el ejercicio de la ciudadanía plena y crítica, constituyéndose en un eje transversal de todo el currículo educativo (p. 15).

La deficiencia en estas habilidades, por tanto, obstaculiza la trayectoria académica y el futuro de los estudiantes, limitando su capacidad para desenvolverse en la sociedad actual y para construir conocimientos de manera autónoma. Frente a este panorama, se hace imperativo explorar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades y características de los estudiantes del siglo XXI. En este contexto, las TIC son una herramienta con un enorme potencial para transformar las prácticas de enseñanza de la lectoescritura. Los estudiantes de cuarto grado, por su edad, son especialmente receptivos y flexibles, y su afinidad natural con el entorno digital puede ser canalizada para fomentar la motivación y el aprendizaje significativo.

La presente investigación se adscribe a un enfoque cualitativo, cuyo núcleo es la comprensión profunda de las dinámicas pedagógicas en el aula de cuarto grado del Instituto Santa María Goretti. Partiendo de un diagnóstico inicial, que permitirá caracterizar las necesidades específicas de los estudiantes en sus procesos de lectoescritura, el estudio se centrará en analizar cómo las percepciones, interacciones y motivaciones de los alumnos se transforman con la introducción de nuevas estrategias. Este enfoque permite ir más allá de la simple medición de resultados para explorar el cómo y el porqué del aprendizaje en un contexto real y particular.

Este proyecto se alinea directamente con la línea de investigación de Innovaciones Educativas, ya que busca generar una transformación en la práctica docente a través de la propuesta de estrategias lúdicas y tecnológicas. La investigación no se limita a un diagnóstico, sino que avanza hacia el diseño de una intervención pedagógica que utiliza herramientas tecnológicas para crear aprendizajes significativos, promoviendo la participación activa y el interés del estudiante. Al considerar la transversalidad de la lectoescritura, las estrategias propuestas buscarán fortalecer una competencia fundamental que impacta positivamente en todas las áreas del conocimiento, convirtiendo la tecnología en un catalizador para la innovación en el aula.

A este respecto, la implementación de herramientas didácticas y tecnológicas podría no solo captar el interés de los estudiantes, sino también involucrar a padres y docentes en un proceso colaborativo, cerrando la brecha entre el hogar y la escuela. Por todo lo anteriormente expuesto, esta investigación busca abordar esta problemática desde una perspectiva de innovación educativa. Surge entonces la necesidad de generar

conocimiento que oriente a los docentes sobre cómo aprovechar eficazmente las herramientas tecnológicas disponibles.

Considerando la problemática descrita, las interrogantes que guían este estudio son las siguientes: ¿Qué tan efectivas son las TIC implementadas en la mejora del proceso de enseñanza de la lectoescritura en estos estudiantes? ¿Cómo establecer estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de la lectoescritura empleadas en la educación básica primaria? ¿Cómo diseñar estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria? ¿De qué manera aplicar estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria? ¿Cuál es el impacto de la aplicación de estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Proponer el uso de las TIC para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria del Instituto Santa María Goretti de la ciudad de Bucaramanga, Santander.

Objetivos específicos

- Diagnosticar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura empleadas en la educación básica primaria.
- Diseñar estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria.
- Aplicar estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria
- Valorar el impacto de la aplicación de estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria.

Justificación e importancia del estudio

Es importante destacar el valor social, cultural, económico, político y personal que tiene la enseñanza de la lectoescritura. No solo es una habilidad fundamental para el desarrollo académico, sino que también es un medio para acceder a información crítica y participar activamente en la sociedad. Por lo tanto, su enseñanza debe ser considerada como un aspecto esencial para el desarrollo integral del ser humano en particular en los primeros grados. Al hacerlo, se puede transformar la experiencia educativa en un proceso enriquecedor que motive a los estudiantes a explorar el mundo a través de la lectura, desarrollando competencias críticas, necesarias para su vida cotidiana y futura participación en la sociedad.

La justificación teórica del estudio radica en la revisión de aspectos epistemológicos, diversas teorías vinculadas con la enseñanza de la lectoescritura en la contemporaneidad, lo que permite ampliar y profundizar en los aspectos que configuran el objeto central de la investigación. Al abordar estos fundamentos teóricos, se busca estructurar aportes significativos, que clarifiquen los hechos que definen la enseñanza de la lectoescritura y su reconocimiento en la contemporaneidad colombiana. Por otra parte, se aspira a generar aportes teóricos que posibiliten la comprensión de la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados. Esta claridad no solo enriquecerá el marco conceptual del estudio, sino que también proporcionará información valiosa para la institución educativa, facilitando una comprensión más profunda de las dinámicas del proceso de enseñanza de la lectoescritura; de esta manera, se espera contribuir a la mejora de las prácticas educativas y al desarrollo profesional de los docentes.

En cuanto a la justificación metodológica, el estudio se fundamenta en un abordaje del paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo. Este enfoque es particularmente adecuado para investigar fenómenos complejos como la enseñanza de la lectoescritura en la contemporaneidad, lo expuesto permite explorar las experiencias, percepciones y significados que los actores educativos atribuyen a este proceso. Al centrarse en el contexto y en las narrativas individuales, se puede obtener una comprensión más rica y matizada del fenómeno estudiado; además, este tipo de metodología ofrece un referente

sólido, para futuras investigaciones relacionadas con el objeto de investigación, promoviendo así un diálogo continuo entre teoría y práctica, que puede resultar beneficioso tanto para los educadores como para los estudiantes; contribuyendo a una formación más integral y alineada con las exigencias del mundo actual.

Este estudio se justifica y resulta relevante a nivel pedagógico y social, los principales beneficiados serán los estudiantes del contexto mencionado, quienes tendrán la oportunidad de recibir una educación integral con una base sólida en el proceso lectoescritor. Al reconocer y analizar los componentes clave que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura, se facilitaría la identificación de áreas de mejora y se promueve una práctica pedagógica más informada y efectiva. Asimismo, los docentes también pudieran verse beneficiados, al proporcionarles un marco claro sobre cómo abordar la enseñanza de la lectura en la contemporaneidad.

En última instancia, este acercamiento no solo beneficiará a los estudiantes en su desarrollo académico inmediato, sino que también contribuirá a formar lectores críticos y reflexivos en el futuro. En el contexto institucional, la investigación estará adscrita a la línea de investigación: Realidades didácticas de la carrera docente, en el marco del núcleo de investigación Didáctica y tecnología (NIDITE). Puesto que, de esta forma, se actúa en correspondencia con las realidades investigativas que se desarrollan en la universidad pedagógica experimental libertador, del instituto pedagógico rural “Gervasio Rubio”.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Esta sección constituye el pilar conceptual y referencial de la presente investigación. Su propósito es fundamentar el estudio mediante la revisión, el análisis y la articulación de teorías, conceptos y antecedentes pertinentes. Lejos de ser un mero listado de definiciones, este marco se concibe como un tejido argumentativo que busca dar sustento y coherencia al problema planteado. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que "el marco teórico es una descripción de los elementos teóricos que guían la investigación y que se obtienen de la literatura revisada" (p. 60). Por tanto, su desarrollo crítico es esencial para interpretar los hallazgos y validar la contribución del estudio.

A través del diálogo con la literatura académica y científica, se busca construir un andamiaje conceptual sólido para comprender las tres variables centrales de este trabajo: las estrategias tecnológicas, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades comunicativas. Se analizarán las interrelaciones entre estas variables en el contexto específico de la educación básica primaria. De este modo, el marco teórico no solo delimitará el alcance conceptual de la investigación, sino que también justificará su pertinencia, orientará la metodología y permitirá, posteriormente, interpretar los resultados obtenidos en el contexto del Instituto Santa María Goretti.

Antecedentes de la Investigación

Para establecer el estado actual del conocimiento sobre el objeto de estudio, es imprescindible examinar investigaciones previas que han abordado problemáticas similares. Esta revisión de antecedentes permite identificar enfoques teóricos y metodológicos relevantes, reconocer los hallazgos más significativos, detectar posibles vacíos en la literatura y, en última instancia, justificar la necesidad y originalidad de la

presente investigación. A continuación, se presentan estudios a nivel internacional y nacional que guardan una relación directa con el uso de estrategias tecnológicas para el fortalecimiento de la lectoescritura y las habilidades comunicativas en la educación primaria.

La investigación hispanoamericana reciente ofrece valiosos aportes sobre la integración de tecnología en la lectoescritura. En México, Cárdenas (2021) llevó a cabo una investigación titulada El Modelo Inductivo de Imagen y Palabra mediado por las TIC para la producción de textos, con el propósito de analizar cómo una estrategia didáctica basada en el Modelo Inductivo de Imagen y Palabra (MIIP), mediada por herramientas digitales, fortalecía la producción de textos en estudiantes de cuarto grado. La investigación, de corte mixto, se desarrolló con un grupo de 24 estudiantes que utilizaron herramientas como Google Docs y Jamboard para la creación colaborativa de textos a partir de estímulos visuales. A través de cuestionarios, análisis de las producciones textuales y observaciones, se encontró un avance significativo en la escritura de los alumnos, particularmente en aspectos de coherencia, cohesión y enriquecimiento del vocabulario.

La pertinencia de este estudio para la presente investigación es considerable, ya que ofrece un modelo pedagógico concreto (el MIIP) que, combinado con herramientas tecnológicas de uso extendido, demuestra ser eficaz para la misma población de cuarto grado. Además, su metodología mixta proporciona un marco para analizar tanto el producto escrito como las percepciones de los estudiantes sobre el proceso, permitiendo una comprensión más holística del impacto de las estrategias. Este enfoque es crucial, ya que valida la integración de la tecnología en el aula como una herramienta para el desarrollo de competencias comunicativas.

De manera complementaria, en Ecuador, la investigación-acción de Macas et al. (2021) titulada La estrategia canva y las TIC para el desarrollo de la escritura creativa. En ella exploró el desarrollo de la escritura creativa mediante una estrategia denominada "canva", apoyada en recursos TIC, con estudiantes de cuarto grado. El objetivo era transformar la enseñanza de la escritura de un proceso mecánico a uno creativo y reflexivo. A través de un ciclo de investigación, acción, participación y evaluación (IAPE), los estudiantes se convirtieron en protagonistas de su aprendizaje, utilizando diversas

herramientas digitales para planificar, escribir y compartir sus creaciones. Los hallazgos, obtenidos mediante observación participante y análisis de portafolios, revelaron una notable mejora en la calidad y originalidad de los textos, así como un incremento en la motivación y el trabajo colaborativo.

Este antecedente es sumamente relevante porque subraya la importancia de la agencia del estudiante y el potencial de las TIC para facilitar procesos de escritura colaborativa y social, un aspecto central para el desarrollo de habilidades comunicativas integrales. Demuestra que la tecnología puede ser un catalizador para que los niños vean la escritura no como una tarea escolar aislada, sino como un acto de comunicación con propósito real. Además, la evidencia de que las estrategias mediadas por las TIC promueven una mayor implicación y motivación en los estudiantes de cuarto grado valida la necesidad de explorar metodologías similares en contextos educativos actuales.

En el contexto colombiano, se han desarrollado investigaciones que validan la efectividad de las TIC en el ámbito de la lectoescritura. El trabajo de Muñoz (2022) con su trabajo titulado Fortalecimiento de la comprensión lectora y la producción textual a través de una Unidad Didáctica apoyada en TIC, se centró en fortalecer la comprensión lectora y la producción textual de estudiantes de quinto grado en una institución educativa de Antioquia, a través de una Unidad Didáctica apoyada en Tecnologías de la Información y la Comunicación. Con una metodología cualitativa de investigación-acción, se diseñaron e implementaron talleres que integraban herramientas como blogs, y aplicaciones como Genially y Educaplay para presentar lecturas y proponer actividades de escritura.

Los datos, recolectados a través de diarios de campo, entrevistas y análisis de las producciones estudiantiles, mostraron que el uso de estos recursos diversificados generó un ambiente de aprendizaje dinámico, aumentando significativamente la motivación y el interés por la lectoescritura. Se concluyó que estas estrategias promueven una mejor comprensión y permiten a los estudiantes producir textos con mayor coherencia y cohesión. Este estudio es crucial, pues valida la aplicabilidad de una combinación de herramientas Web 2.0 en el sistema educativo colombiano, ofreciendo un modelo de intervención flexible y adaptable a los recursos disponibles en instituciones como la de Bucaramanga.

Asimismo, la investigación de Guerrero y Ojeda (2022): Objeto virtual de aprendizaje para el desarrollo de la escritura argumentativa, aporta una perspectiva valiosa desde el sur de Colombia, al buscar el desarrollo de la escritura argumentativa mediante un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en estudiantes de quinto grado en Nariño. Su enfoque fue cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, comparando un grupo que utilizó el OVA con un grupo control que siguió la metodología tradicional. Tras la intervención, los resultados evidenciaron que estas herramientas mejoraron la planificación y cohesión de argumentos, se elevó el nivel argumentativo, el grupo experimental mostró una mejora estadísticamente significativa en la producción de textos argumentativos, especialmente en dimensiones como la formulación de una tesis y la coherencia de las razones que la sustentan.

La relevancia de este estudio es doble: por un lado, se enfoca en una habilidad comunicativa y cognitiva de orden superior como la argumentación, demostrando que la tecnología puede apoyar procesos escriturales complejos que van más allá de la simple redacción. Por otro, su riguroso diseño metodológico y el uso de un recurso autocontenido como un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), proporcionan un antecedente empírico sólido sobre el impacto medible que una estrategia tecnológica bien diseñada puede tener en el contexto educativo nacional. Esto establece un precedente para la innovación pedagógica en el país, sugiriendo que la integración de recursos digitales no solo es viable, sino que también es fundamental para el desarrollo de competencias de alto nivel en los estudiantes.

Un estudio clave, desarrollado por Moreno y Moreno (2023), se centró en las Habilidades comunicativas de estudiantes de cuarto grado de básica primaria en una institución rural de Villavicencio, Meta, Colombia. El objetivo principal fue potenciar estas habilidades mediante la implementación de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como estrategia didáctica. Con un enfoque cualitativo y un paradigma sociocrítico, los investigadores aplicaron un cuestionario de entrada y salida a 25 estudiantes, complementado con una intervención pedagógica mediada por el OVA.

Los hallazgos revelaron que los estudiantes presentaban dificultades significativas en sus habilidades orales y escritas antes de la intervención. Sin embargo, durante la implementación del OVA, se observó un avance progresivo en la producción textual,

culminando en mejoras notables de sus competencias de escritura y lectura, evidenciando mayor fluidez y coherencia. Este estudio establece un precedente directo para la investigación en el Instituto Santa María Goretti, ya que aborda el mismo nivel educativo y la relevancia de la tecnología para el desarrollo comunicativo. Las dificultades iniciales identificadas en los estudiantes de Villavicencio sugieren una problemática similar que podría presentarse en Bucaramanga, validando la necesidad de intervención.

La efectividad del OVA como estrategia didáctica demuestra que la tecnología no solo facilita el aprendizaje cognitivo, sino que también actúa como un motivador clave, fomentando una mayor participación y persistencia en las tareas de lectoescritura. Esto implica que el estudio propuesto debe considerar no solo la eficacia de las estrategias tecnológicas, sino también su capacidad para maximizar el interés y la participación estudiantil. Además, la identificación de dificultades preexistentes subraya la importancia de un diagnóstico preciso que informe la selección y diseño de estrategias tecnológicas pertinentes y personalizadas para la población específica del Instituto Santa María Goretti.

Complementariamente, el trabajo de Lemus y García (2025) en Quibdó, Colombia, titulado desarrollo de una estrategia didáctica que integra las TIC para mejorar el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria. Este estudio, de tipo proyectivo con un diseño no experimental y transversal de campo, involucró a 62 estudiantes de diferentes instituciones educativas. Los resultados mostraron que la implementación de la estrategia didáctica mediada por TIC contribuyó a una mejora significativa en los niveles de lectura de los estudiantes. Los autores concluyeron que estos hallazgos justifican la implementación de las unidades didácticas propuestas para el fortalecimiento de la lectoescritura en grados superiores, como el quinto grado, buscando generar ambientes de aprendizaje colaborativos con los recursos necesarios para un aprendizaje significativo.

Este estudio refuerza la premisa de que las TIC son herramientas eficaces para el fomento de la lectoescritura en el contexto colombiano de educación primaria. La pertinencia para el Instituto Santa María Goretti radica en que, valida la eficacia de las estrategias didácticas mediadas por tecnología, incluso si la implementación específica

fue recomendada para quinto grado, dada su proximidad con el cuarto grado. La investigación subraya que la efectividad de las TIC no solo depende de la herramienta, sino también de la creación de un ecosistema de apoyo que incluya recursos, infraestructura y un ambiente pedagógico propicio. Esto implica que el estudio en Bucaramanga debe considerar los factores facilitadores y las barreras para una implementación exitosa, como la disponibilidad de recursos tecnológicos y la capacitación docente.

Teorías que Fundamentan la Investigación

Teoría Psicolingüística

La psicolingüística La psicolingüística es un campo de estudio dedicado a los procesos psicológicos que subyacen al lenguaje. Su relevancia es crucial para comprender cómo los individuos adquieren, procesan y utilizan el lenguaje, lo cual tiene una incidencia directa en la instrucción de la lectoescritura. La adquisición del lenguaje se concibe como un proceso complejo que involucra diversas habilidades psicológicas esenciales para su correcto desenvolvimiento. Al respecto, Vygotsky (1995) argumentó que:

El desarrollo del lenguaje no es simplemente la acumulación de palabras y reglas gramaticales, sino un proceso complejo de organización y reestructuración de las funciones psicológicas superiores. La palabra, en su significado, es una unidad de pensamiento y lenguaje, y su adquisición implica la formación de conceptos y la capacidad de operar con ellos. Este proceso no es pasivo, sino que requiere una actividad mental intensa por parte del niño, quien debe integrar diversas habilidades cognitivas para dar sentido al mundo a través del lenguaje. La lectoescritura, en este sentido, no es una habilidad aislada, sino una extensión de este desarrollo, que transforma y eleva las capacidades psicológicas del individuo a un nuevo nivel de conciencia y control (p. 145).

Esta perspectiva subraya que la lectoescritura no es una habilidad superficial, sino una manifestación de procesos cognitivos profundos que se desarrollan y se reestructuran a través de la interacción con el lenguaje, consolidando así su papel fundamental en el aprendizaje. La capacidad de enfocar la atención de manera selectiva sobre la información relevante, ignorando distracciones, influye directamente en la cantidad y calidad del material lingüístico procesado, facilitando la orientación temporoespacial necesaria para este proceso. Esta complejidad subraya que la

lectoescritura no es un acto pasivo, sino un proceso activo donde, como señala Solé (1992), "el lector construye activamente el significado del texto, relacionándolo con sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura" (p. 25).

El desarrollo del lenguaje implica una serie de habilidades psicológicas esenciales para su correcto desenvolvimiento. Entre estas capacidades se encuentran la atención (la habilidad de concentrarse selectivamente en estímulos específicos), la concentración, la seriación (ordenar elementos), la categorización (agrupar información), la identificación, la discriminación (diferenciar entre estímulos) y la comprensión, tanto a nivel auditivo como visual. Estas habilidades, fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura, han sido ampliamente analizadas en la literatura psicológica, como lo destaca Rivas (2013) en su trabajo sobre los procesos psicolingüísticos.

La comprensión de estos procesos subyacentes es vital para diseñar intervenciones de lectoescritura efectivas, dado que las dificultades en cualquiera de estas áreas pueden impactar negativamente el desarrollo de la lectura y la escritura. El enfoque psicolingüístico, al abordar los problemas del lenguaje escrito, se centra en "el análisis de los procesadores psicolingüísticos básicos: fonológico, morfosintáctico y semántico" (Seymour & McGregor, 1984). Este énfasis en los procesos internos del lenguaje implica que la instrucción de la lectoescritura no debe limitarse a comportamientos externos, como la memorización de letras, sino que debe orientarse al desarrollo de los mecanismos cognitivos internos que subyacen al procesamiento del lenguaje.

Esto sugiere una transición de enfoques puramente conductistas hacia métodos más orientados a lo cognitivo en la lectoescritura. "Si la dificultad central reside en procesadores psicolingüísticos subyacentes, como la incapacidad para establecer la correspondencia grafema-fonema en la dislexia fonológica" (Seymour & McGregor, 1984), la instrucción debe dirigirse a fortalecer estas funciones cognitivas internas. Un programa de lectoescritura exitoso para estudiantes de cuarto grado debe, por tanto, evaluar y potenciar estas capacidades de procesamiento interno, posiblemente mediante métodos que vinculen explícitamente los sonidos con los símbolos.

El Modelo Psicolingüístico de Desarrollo de la Lectura y la Ortografía de Seymour y McGregor (1984), un referente clave en esta perspectiva, detalla la acción de cuatro

procesadores fundamentales: el Procesador Grafémico, que identifica las grafías; el Procesador Fonológico, que representa los fonemas y genera el lenguaje hablado; el Procesador Semántico, que permite la comprensión del significado; y el Procesador Ortográfico, que convierte las características visuales de las letras en identidades abstractas. Los procesadores semántico y fonológico son preexistentes a la adquisición de la lectoescritura, mientras que los grafémico y ortográfico se desarrollan durante este proceso. "La operación conjunta y articulada de estos cuatro procesadores es lo que explica el aprendizaje del proceso lectoescritor" (Seymour & McGregor, 1984).

Aportes de Noam Chomsky: El Innatismo y la Gramática Universal

Noam Chomsky revolucionó el campo de la lingüística al proponer su teoría innatista, la cual postula que los seres humanos nacen con una capacidad inherente para adquirir el lenguaje. Esta facultad biológica, conceptualizada como un "Dispositivo de Adquisición del Lenguaje" (LAD, por sus siglas en inglés) (Tajibo, 2023), es fundamental para entender cómo los niños desarrollan la competencia lingüística. Al respecto, Pinker (2001), en su influyente obra, detalla esta capacidad innata:

La capacidad humana para el lenguaje no es simplemente el resultado de la imitación o el aprendizaje por refuerzo, sino que es una facultad biológicamente arraigada. Postula que los niños no aprenden el lenguaje desde cero, sino que nacen con un 'Dispositivo de Adquisición del Lenguaje' (LAD), una especie de programa innato que les permite descifrar las reglas complejas de cualquier idioma al que estén expuestos. Esta predisposición genética es lo que explica la asombrosa velocidad y uniformidad con la que los niños de todas las culturas adquieren su lengua materna, a pesar de la pobreza del estímulo lingüístico que a menudo reciben. El LAD les permite inferir la gramática subyacente de su entorno lingüístico, transformando la experiencia en conocimiento sintáctico y semántico (p. 39).

Esta perspectiva chomskiana sugiere que el cerebro está predispuesto para el lenguaje, lo que tiene profundas implicaciones para la enseñanza de la lectoescritura, pues el desafío radica en conectar este conocimiento lingüístico innato con los sistemas simbólicos del lenguaje escrito. Chomsky introdujo el concepto de Gramática Universal (GU), un conjunto limitado de reglas gramaticales que son comunes a todos los lenguajes naturales y que se cree están conectadas genéticamente a nuestros cerebros. Esta habilidad innata permite a los niños adquirir un idioma con notable precisión y velocidad a pesar de la complejidad inherente del lenguaje. Esta idea refuerza la noción de que, al

nacer, el niño ya posee los prototipos y patrones característicos de la estructura del lenguaje, los cuales se activan con la exposición a la experiencia lingüística.

Aunque la teoría de Chomsky se centró principalmente en el lenguaje oral y su sintaxis, sus principios tienen implicaciones significativas para la lectoescritura. Su postulado de que los niños no aprenden el lenguaje desde cero, sino que activan una predisposición biológica, sugiere que el cerebro ya está "preparado" para procesar estructuras lingüísticas (Seymour & McGregor, 1984). "Si los niños poseen una Gramática Universal innata" (Universidad de Granada, s.f.), el desafío en la adquisición de la lectoescritura para estudiantes de cuarto grado no radica en crear una comprensión gramatical, sino en conectar su conocimiento lingüístico innato (predominantemente auditivo/oral) con los símbolos visuales del lenguaje escrito. Esto significa que las estrategias pedagógicas deben enfocarse en hacer explícitas e intuitivas estas conexiones, en lugar de depender únicamente de la memorización de formas escritas.

La Gramática Universal proporciona un marco robusto sobre el cual se puede mapear el sistema visual de la lectura y la escritura. Si el niño ya posee una comprensión inconsciente de la estructura de las oraciones, la tarea de la educación en lectoescritura se convierte en ayudarlo a reconocer estas estructuras en forma escrita y a producirlas en la escritura, en lugar de enseñar la gramática desde cero. Esto subraya la importancia de métodos que se centren en la fonética y la ortografía (Seymour & McGregor, 1984), ya que estos actúan como puentes entre los procesadores fonológicos y semánticos innatos y los procesadores grafémicos y ortográficos que se adquieren.

Teoría del Conectivismo

En el contexto de una sociedad digitalizada, las teorías tradicionales del aprendizaje resultan insuficientes para explicar los complejos procesos de adquisición de conocimiento mediados por la tecnología. En este escenario emerge el Conectivismo, una teoría desarrollada por George Siemens que se postula como un marco interpretativo para el aprendizaje en la era digital. A diferencia de enfoques anteriores, el conectivismo no sitúa el conocimiento únicamente en la mente del individuo, sino que lo concibe como un fenómeno distribuido a través de redes de conexión.

Para Siemens (2004), "el punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red" (p. 5). Esta perspectiva es fundamental para la presente investigación, ya que justifica el uso de las TIC no como meros repositorios de información, sino como entornos dinámicos donde se construyen y negocian significados. Así, se valida el rol de las herramientas tecnológicas como facilitadoras de la interacción y la creación de conocimiento, transformando el aprendizaje en un proceso inherentemente social y conectado.

El conectivismo propone que el aprendizaje es el proceso de crear, mantener y atravesar estas redes. La capacidad de conectarse a fuentes de información especializadas es más importante que el conocimiento que se posee en un momento dado. Esta idea redefine el rol del estudiante, convirtiéndolo en un gestor activo de su propio aprendizaje, y la naturaleza misma del saber, que deja de ser estático para volverse dinámico y distribuido. Esto es esencial para abordar la enseñanza de la lectoescritura hoy en día, ya que facilita que los estudiantes no solo consuman textos, sino que también interactúen con ellos, los compartan y generen nuevas ideas en entornos digitales.

A su vez, el conectivismo presenta un modelo de aprendizaje que reconoce los movimientos tectónicos en una sociedad en donde el aprendizaje ha dejado de ser una actividad interna e individual. La forma en la cual trabajan y funcionan las personas se altera cuando se usan nuevas herramientas. Como señala Siemens (2004), el área de la educación ha sido lenta para "reconocer el impacto de nuevas herramientas de aprendizaje y los cambios ambientales, en la concepción misma de lo que significa aprender" (p. 6). Este modelo es clave para la investigación, ya que provee un marco teórico moderno y pertinente para entender cómo la integración de las TIC influye en los procesos de lectoescritura, y cómo estas herramientas transforman no solo la forma de enseñar, sino también la esencia misma de cómo los estudiantes construyen su conocimiento en la era digital.

Esta teoría ofrece un andamiaje conceptual robusto para la investigación, pues la enseñanza de la lectoescritura y el desarrollo de habilidades comunicativas en el entorno actual implican necesariamente la habilidad de navegar redes de información, discernir

fuentes, y conectar nodos de conocimiento para formar un todo coherente. La tecnología, desde esta óptica, es el ecosistema natural para el aprendizaje. Esto transforma el rol del estudiante en un gestor activo de su propio aprendizaje, y convierte el aula en un nodo donde se facilita la creación y el intercambio de significado, en lugar de la simple recepción de información estática. Como lo expone Fainholc (2016), una estudiosa de la tecnología educativa en el contexto hispanoamericano:

El Conectivismo es una propuesta pedagógica que proporciona a quienes aprenden la capacidad de conectarse unos a otros a través de las redes sociales o herramientas colaborativas, para disponer de un conocimiento actualizado y contextualizado, producto de las múltiples interacciones y la participación activa de los miembros de una verdadera comunidad de aprendizaje. A su vez, reconoce el aprendizaje como un proceso de construcción de redes de información, contactos y recursos que se aplica en entornos reales. (p. 98).

Por lo tanto, al determinar qué estrategias tecnológicas apoyan la lectoescritura, el conectivismo nos permite evaluar no solo la herramienta en sí, sino su potencial para ayudar a los estudiantes de cuarto grado a crear y gestionar sus propias redes de aprendizaje, una habilidad comunicativa indispensable para el siglo XXI. Este enfoque valida la integración de las TIC en el aula como un medio para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico, elementos esenciales para el aprendizaje permanente. En lugar de limitarse a consumir información, los estudiantes se convierten en creadores y curadores de contenido, desarrollando una alfabetización digital que trasciende la decodificación de textos. Así, la investigación no solo busca medir el impacto en la comprensión y la producción escrita, sino también en la capacidad de los niños para navegar, conectar y construir conocimiento de manera significativa y colaborativa.

Teoría del Aprendizaje Sociocultural

Para complementar la perspectiva del conectivismo, que se enfoca en la estructura del aprendizaje en red, es indispensable recurrir a la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Lev Vygotsky. Este enfoque proporciona el fundamento pedagógico para comprender cómo se produce el aprendizaje a través de la interacción, ya sea esta presencial o mediada por tecnología. Vygotsky (1978) postula que el desarrollo cognitivo no es un proceso individual y aislado, sino que está intrínsecamente ligado a la interacción social y al contexto cultural en el que se desenvuelve el individuo. Esto es

crítico para la investigación, ya que establece la interacción social como la base del aprendizaje y valida el uso de herramientas digitales para crear entornos colaborativos que potencien el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Lev Vygotsky, con su Teoría Sociocultural, puso un énfasis fundamental en que el desarrollo cognitivo es un proceso intrínsecamente social y culturalmente mediado. Vygotsky (1978) señaló que toda función en el desarrollo psíquico del niño aparece primero en el plano social (interpsíquico) y luego en el psicológico (intrapsíquico). Esta perspectiva es directamente aplicable a las estrategias lúdicas y colaborativas en el aula, ya que el lenguaje, tanto en su forma oral como escrita, es el instrumento fundamental a través del cual los participantes contrastan y modifican sus esquemas de conocimiento. La mediación tecnológica, en este sentido, se alinea con los principios vygotskianos al proporcionar herramientas que facilitan y amplifican estas interacciones sociales y el andamiaje necesario para el desarrollo de la lectoescritura.

La teoría vygotskiana se articula sobre conceptos clave como la mediación y la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La mediación se refiere al uso de herramientas y signos para interactuar con el mundo y organizar el pensamiento. En el contexto de esta investigación, "las TICs se erigen como herramientas de mediación por excelencia, capaces de amplificar las capacidades cognitivas y comunicativas de los estudiantes" (Coll y Monereo, 2008, p. 18). Por su parte, la ZDP es la distancia entre lo que un aprendiz puede hacer de forma autónoma y lo que puede lograr con la guía de un adulto o en colaboración con un par más capaz.

El rasgo esencial de su hipótesis es la noción de que los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje. Por el contrario, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es lo que se convierte en la Zona de Desarrollo Próximo. Esta noción valida la idea de que la intervención educativa, a través de estrategias tecnológicas innovadoras, puede catalizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes más allá de su nivel actual, llevándolos a un crecimiento cognitivo significativo y duradero. Como expone Vygotsky (1978):

nuestro análisis altera la visión tradicional, según la cual, en el momento en que un niño asimila el significado de una palabra, o domina una operación como la suma o el

lenguaje escrito, sus procesos evolutivos se han realizado por completo. De hecho, tan solo han comenzado (p. 138).

Este enfoque sitúa la colaboración en el centro del aprendizaje. Una estrategia tecnológica será efectiva no solo por sus características técnicas, sino por su capacidad de crear una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) digital. Las plataformas colaborativas, los foros de discusión y los proyectos de escritura en grupo mediados por tecnología son ejemplos prácticos de cómo se puede operacionalizar este concepto en el aula para fortalecer la lectoescritura. La importancia de esta interconexión radica en que las herramientas no son neutras; son mediadoras del pensamiento y la acción, y es a través de ellas que los estudiantes negocian el significado y construyen el conocimiento de manera social. Al respecto, Wertsch (1991), uno de los principales intérpretes de Vygotsky, señala:

La afirmación central que quiero defender es que la acción humana, tanto en el plano individual como en el social, debe entenderse como una tensión irreductible entre el agente y los instrumentos de mediación. El agente es la persona que actúa, y los instrumentos de mediación son las “herramientas” y “signos” que utiliza para llevar a cabo la acción. Desde mi punto de vista, ni el agente ni el instrumento de mediación pueden definirse o entenderse con independencia del otro. (p. 34)

Se puede decir que la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky fundamenta la elección de estrategias tecnológicas que no aislen al estudiante, sino que promuevan la interacción, el diálogo y la co-construcción del conocimiento. Esta teoría justifica el diseño de actividades lúdicas y colaborativas donde la tecnología actúa como una herramienta mediadora que permite a los estudiantes de cuarto grado alcanzar nuevos niveles de competencia en lectoescritura y habilidades comunicativas. Este enfoque resalta la tecnología como un catalizador de la interacción social, esencial para el desarrollo cognitivo. De esta forma, el aprendizaje se potencia con el andamiaje del docente y de sus propios compañeros, permitiendo a los estudiantes trascender sus capacidades individuales y fortalecer sus habilidades en el proceso.

Bases Teóricas

Este apartado constituye el eje conceptual del marco teórico, en el cual se exponen, analizan y articulan las teorías, los modelos y las conceptualizaciones que

otorgan sustento a las variables centrales de esta investigación. A través de un diálogo con la literatura científica, se busca erigir un andamiaje robusto para comprender la naturaleza de las estrategias tecnológicas, el proceso de la lectoescritura en la educación primaria y su indisociable vínculo con el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Estrategias de Enseñanza

El concepto de estrategia de enseñanza se refiere al conjunto de acciones y actividades planificadas y organizadas por el docente con el propósito de facilitar el aprendizaje de los estudiantes (UNIR México, 2025). Estas estrategias son "procedimientos que los agentes instruccionales utilizan de manera reflexiva y flexible para promover la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes" (Tebar, 2018). Como disciplina, la didáctica se enfoca en el conocimiento que el sujeto desarrolla en un contexto de enseñanza y aprendizaje, y las estrategias didácticas buscan la eficiencia y eficacia de este proceso (González, 2018). Para una correcta planificación pedagógica, es fundamental diferenciar la "estrategia" de la "técnica" y la "actividad". Al respecto, Díaz (2002) establece una clara distinción entre estos conceptos:

Las estrategias de enseñanza constituyen el entramado de procedimientos y recursos utilizados por el docente para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Es crucial distinguirlas de las técnicas y las actividades. Las estrategias son procedimientos generales y flexibles que engloban a las demás, se planifican a largo plazo y reflejan un enfoque filosófico de la enseñanza (ej. aprendizaje colaborativo, aprendizaje por proyectos). Las técnicas, por su parte, son procedimientos más específicos y concretos que se aplican dentro de una estrategia. Finalmente, las actividades son acciones puntuales y de corta duración, diseñadas para poner en práctica las técnicas y estrategias, adaptándose a las características del grupo (p. 55).

La distinción entre estrategia, técnica y actividad es crucial para una comprensión precisa de los componentes de las intervenciones pedagógicas. La necesidad de diseñar intervenciones innovadoras que superen los métodos tradicionales es un tema recurrente en la literatura. Los métodos de enseñanza tradicionales, que a menudo se basan en el uso de libros de texto y materiales impresos, son familiares para profesores y estudiantes

y pueden ser fáciles de implementar. Como señalan Pulatova y Tolibova (2023), estos métodos "pueden introducir nuevos conceptos de manera efectiva y proporcionar una visión general de un tema" (p. 2). Sin embargo, a pesar de estas ventajas, estos enfoques a menudo generan un ambiente de aprendizaje tenso y pueden desmotivar a algunos estudiantes.

En contraste, las estrategias de enseñanza innovadoras buscan fomentar un entorno de aprendizaje más interactivo y colaborativo (Pulatova y Tolibova, 2023). Esto se logra a través de métodos como el trabajo en grupo, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas, que incentivan a los estudiantes a colaborar y participar en tareas auténticas. Estos enfoques, además de mejorar la participación y la motivación, también desarrollan eficazmente habilidades de comunicación y colaboración esenciales en el mundo actual (Pulatova y Tolibova, 2023). La innovación, por lo tanto, implica adaptar el enfoque a las necesidades y preferencias de cada alumno, integrando la tecnología y los recursos multimedia para hacer el aprendizaje más atractivo, efectivo y eficiente.

Tabla 1. Diferenciación entre estrategia, técnica y actividad de enseñanza

Concepto	Definición	Características	Ejemplos
Estrategia de Enseñanza	Procedimientos organizados y planificados por el docente para lograr aprendizajes esperados. Enfoque amplio y flexible. ¹	Orientada a objetivos a largo plazo. Implica una reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede englobar varias técnicas y actividades.	Aprendizaje colaborativo, Aprendizaje basado en proyectos, Aula invertida. ¹
Técnica Didáctica	Procedimiento específico y estructurado utilizado dentro de una estrategia para alcanzar un objetivo particular. ³	Más específica que la estrategia. Tiene una formalización definida de sus etapas. Se orienta a un propósito metodológico concreto.	Análisis de casos, debates dirigidos, juegos de roles. ¹
Actividad de Enseñanza	Acciones concretas y flexibles que se realizan para lograr la articulación entre la estrategia/técnica y las necesidades de los estudiantes. ³	Duración breve (minutos a una clase). Son las acciones directas que realizan estudiantes y docentes. Flexibles y adaptables.	Colorear una palabra, identificar vocales, repasar letras, realizar ejercicios viso-motores.

Nota. Elaboración propia

En esta tabla, se establece una terminología clara y precisa para el diseño de las intervenciones pedagógicas. Al diferenciar explícitamente entre estrategia, técnica y actividad, se evita la ambigüedad y se asegura que las "estrategias tecnológicas" propuestas en la tesis se enmarquen correctamente dentro de una metodología de enseñanza coherente y rigurosa. De esta forma, se facilita la planificación y ejecución de las acciones educativas, garantizando que cada componente cumpla su función específica para lograr los objetivos de aprendizaje. Esto permite una comprensión profunda de los conceptos pedagógicos y metodológicos.

La Lectoescritura

La lectoescritura es la piedra angular del aprendizaje escolar y una competencia fundamental para la vida. Su enseñanza y consolidación en la educación primaria, particularmente en el cuarto grado, presenta características y retos específicos. La lectoescritura debe ser entendida no como la suma de dos habilidades separadas, sino como un proceso cognitivo y social complejo e interdependiente. Superando la visión de la lectura como mera decodificación y de la escritura como simple codificación de sonidos, el enfoque socioconstructivista, heredero de las ideas de Vygotsky (1978) y desarrollado por autoras como Ferreiro y Teberosky (1979), la concibe como una práctica social de construcción de significado. Esta perspectiva resalta que el aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla a través de la interacción con otros y con los textos, siendo un vehículo para la participación activa en la cultura escrita y el pensamiento crítico.

El concepto de lectoescritura trasciende la mera habilidad de leer y escribir; se define como un proceso complejo que abarca la comprensión, la interpretación, el pensamiento crítico y la producción de textos (Navas et al., 2024). Superando la visión de la lectura como simple decodificación de palabras, esta competencia implica hacer un uso adecuado del lenguaje escrito, interpretando sus diversos significados en situaciones comunicativas reales. Además, requiere la capacidad de analizar críticamente un discurso, reconocer que este refleja una mirada particular y situada en lugar de una realidad objetiva, y construir la propia interpretación del texto (Repositori UPF, s.f.).

La lectoescritura es una competencia integral y transversal, fundamental para la comunicación y el aprendizaje en la educación primaria (Navas et al., 2024). Más allá de la decodificación, se considera una "herramienta cognitiva potente para acceder al conocimiento" que se convierte en una "habilidad imprescindible para lograr una adecuada integración social y acceder al mundo de la tecnología" (Navas et al., 2024, p. 155). En este sentido, la lectoescritura abarca múltiples dimensiones de la vida de una persona, desde su desarrollo académico hasta su participación activa en el entorno digital y social. A través de ella, el individuo no solo se apropia de la cultura escrita, sino que también desarrolla la capacidad de participar, crear y adaptarse a los flujos constantes de información que definen la vida contemporánea. Autores como Molinari afirman que:

saber leer y escribir no significa solo conocer el sistema alfabético de escritura o poder decirlos en un acto de lectura. Alfabetizarse supone además un uso adecuado del lenguaje escrito, frente a distintos desafíos en la sociedad (p. 147).

Esta concepción amplia de la lectoescritura, que va más allá de la decodificación y codificación, es fundamental porque eleva la habilidad de un nivel técnico a uno de pensamiento superior. Si la lectoescritura es una competencia integral y transversal, que subyace al aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y es crucial para la integración social, entonces se requieren enfoques pedagógicos que fomenten un compromiso profundo con los textos y promuevan la construcción activa de significado. Esta perspectiva justifica la implementación de estrategias diversas y dinámicas, incluyendo las tecnológicas, que puedan apoyar el desarrollo de estas habilidades complejas en los estudiantes.

Los estudiantes de cuarto grado, ubicados generalmente entre los 9 y 10 años, han superado las fases iniciales de la alfabetización. Su desarrollo cognitivo, según las etapas piagetianas, se encuentra en las operaciones concretas, lo que les permite realizar razonamientos lógicos sobre eventos tangibles. En el ámbito de la lectoescritura, se espera que automaticen los procesos de decodificación para liberar recursos cognitivos y centrarse en la comprensión. Según los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (MEN, 2015),

En este sentido, un estudiante de cuarto grado debe ser capaz de comprender diversos tipos de texto, hacer inferencias, relacionar información textual con sus saberes previos y producir textos escritos que respondan a diferentes necesidades comunicativas, atendiendo a su estructura y a las convenciones de la lengua. A pesar de haber superado la etapa inicial, los estudiantes de este nivel enfrentan dificultades específicas. En la comprensión lectora, el reto principal es trascender el nivel literal (identificar información explícita) para alcanzar los niveles inferenciales (deducir información no explícita) y crítico (evaluar y tomar una postura frente al texto), como lo detalla Mendoza (2021):

En la producción escrita, los desafíos se centran en la coherencia (unidad temática global), la cohesión (uso de conectores y referentes), y el cumplimiento de las normas gramaticales y ortográficas. La falta de fluidez lectora —leer con precisión, velocidad y expresión adecuadas— también puede persistir, afectando directamente la comprensión, ya que un esfuerzo excesivo en la decodificación impide la construcción de significado. (p. 211).

La coherencia en la producción escrita se refiere a la consistencia de la idea central a lo largo del texto. Un discurso que mantiene un hilo temático claro permite al lector seguir el argumento sin perderse. Este aspecto implica planificar la estructura y delimitar las secciones para evitar desviaciones. Si la unidad temática global no se sostiene, el mensaje se torna confuso y el destinatario podría perder el sentido de propósito del escrito. Por ello, la elaboración previa de un esquema favorece la organización de ideas y la progresión lógica entre párrafos. La cohesión es la red de conexiones que fundamenta su lectura. El uso adecuado de conectores, marcadores referenciales y pronombres facilita que las ideas se articulen de forma fluida. La cohesión no se logra solo con ideas, sino con la forma en que se relacionan: causalidad, contraste, adición y número de pasos lógicos deben estar claros.

Una deficiente cohesión puede dar la impresión de fragmentos aislados, dificultando la construcción de significado global por parte del lector. Las normas gramaticales y ortográficas constituyen la columna vertebral de un escrito legible. Errores repetidos en concordancia, puntuación o uso de acentos pueden desorientar y distraer. Tomar decisiones consistentes respecto a tiempos verbales, voz y registro interlocutor ayuda a evitar inconsistencias. La revisión minuciosa y, si es posible, la lectura en voz alta permite detectar fallos que pasaron desapercibidos durante la redacción inicial. La

fluidez lectora es un componente clave que impacta directamente la comprensión del texto. Una lectura fluida combina precisión, velocidad adecuada y expresión. Cuando la decodificación demanda un esfuerzo excesivo, el lector gasta recursos cognitivos en reconocer palabras en lugar de comprender el contenido. Este desequilibrio reduce la capacidad de construir significados, interpretar matices y retener la información esencial.

La relación entre fluidez y escritura es bidireccional: la mejora de la lectura facilita la escritura y, a la vez, la práctica de la escritura puede reforzar la comprensión lectora. Estrategias de lectura guiada, dictados estructurados y ejercicios de escritura con retroalimentación explícita pueden abordar simultáneamente coherencia, cohesión y fluidez. La intervención educativa debe considerar estas dinámicas para un progreso integral. La combinación de coherencia, cohesión y fluidez constituye un trípode esencial en la producción escrita. Abordar cada aspecto con estrategias específicas, pausas de revisión y prácticas reiteradas posibilita textos más claros y persuasivos. Al simultanear lectura y escritura con evaluación formativa, se favorece la construcción de significado y la mejora sostenida de las habilidades lingüísticas.

Estrategias Tecnológicas para la enseñanza de la Lectoescritura

Las estrategias tecnológicas en el contexto de la enseñanza de la lectoescritura se definen como el uso planificado e intencional de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para potenciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Estas estrategias implican la integración de herramientas digitales como aplicaciones, plataformas interactivas y recursos digitales para hacer el aprendizaje más dinámico, motivador y efectivo para los estudiantes de básica primaria. Su propósito no es solo digitalizar los métodos tradicionales, sino aprovechar el potencial interactivo de las TIC para crear experiencias de aprendizaje más ricas y significativas. Al respecto, Rigo y Valdés (2018) señalan que "la tecnología es una herramienta que modifica y dinamiza los procesos didácticos en el aula, si está integrada de manera significativa" (p. 23).

El uso de las TIC puede influir positivamente en la lectoescritura de niños en edad inicial y primaria, siempre que su implementación sea dirigida por docentes y padres. Estas herramientas son consideradas recursos didácticos de gran valor. Como señala

Área (2005), "las tecnologías digitales son un recurso didáctico potente que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza" (p. 25). La integración de estas herramientas facilita el desarrollo de habilidades y destrezas esenciales, al tiempo que favorece la motivación y participación de los estudiantes. Por ejemplo, el uso de audiolibros, videos educativos y plataformas interactivas es una estrategia eficaz para mejorar la comprensión. Esto permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, potenciando su aprendizaje de manera significativa.

Las TIC no son meras herramientas suplementarias, sino que pueden transformar fundamentalmente la experiencia de aprendizaje, haciéndola más dinámica y motivadora. Esta interactividad y dinamismo abordan directamente el filtro afectivo, aumentando la motivación y reduciendo la ansiedad, lo que a su vez facilita la adquisición de la lectoescritura. Al respecto, Coll (2008) afirma que "el uso de recursos multimedia e interactivos tiene un efecto positivo en la motivación de los estudiantes y en la mejora de la comprensión lectora" (p. 7). Además, las TIC apoyan el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades colaborativas, lo que se alinea con la definición más amplia de lectoescritura como una competencia compleja. Por ejemplo, programas de idioma y literatura como Storybird y herramientas multimedia como Pictoescritura, ZooBurst y Toontastic 3D, pueden enriquecer el aprendizaje.

Es necesario que los docentes adquieran conocimientos sobre el uso adecuado de estas herramientas virtuales y las adapten al ámbito educativo. La falta de conocimiento tecnológico puede ser un limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo en la proyección pedagógica y didáctica. Al respecto, Area (2005) subraya que "la formación del profesorado en TIC no es un complemento, sino un elemento clave para la renovación de las prácticas educativas" (p. 55). Por lo tanto, la capacitación docente es esencial para maximizar los beneficios de las TIC y superar desafíos como la brecha digital. Como lo afirma Cabero (2007), "la formación docente es un factor determinante para reducir la brecha digital, ya que, sin un profesorado capacitado, las tecnologías no se integrarán de manera efectiva en el aula" (p. 21).

Tabla 2. Ejemplos de Estrategias Tecnológicas para el Fomento de la Lectoescritura

Tipo de Herramienta Tecnológica	Descripción y Funcionalidad	Cómo Potencia la Lectoescritura
---------------------------------	-----------------------------	---------------------------------

Plataformas Interactivas	Aplicaciones y sitios web que ofrecen actividades lúdicas, cuestionarios, juegos y contenidos multimedia.	Aumentan la motivación y participación, facilitan la comprensión literal y el aprendizaje adaptativo. Ejemplos: Nearpod, Kahoot, Quizizz, Genially, Newsela, Padlet.
Recursos Multimedia	Audiolibros, videos educativos, simulaciones, animaciones y contenidos visuales enriquecidos.	Mejoran la comprensión lectora al ofrecer múltiples canales de información. Hacen el aprendizaje más dinámico y atractivo. Ejemplos: audiolibros, videos educativos, ZooBurst, Toontastic 3D.
Software Educativo y Aplicaciones de Lectura/Escritura	Programas diseñados específicamente para el desarrollo de habilidades de lectoescritura, con funciones de lectura en voz alta, subrayado, resaltado y actividades interactivas.	Fortalecen la conciencia fonológica, la fluidez, la comprensión lectora y la producción de textos. Ofrecen retroalimentación inmediata. Ejemplos: Read&Write, Voice Dream Reader, Storybird, Pictoescritura.
Herramientas de Análisis de Texto y Vocabulario	Aplicaciones que evalúan la complejidad del texto, amplían el vocabulario y ofrecen actividades interactivas para el léxico.	Mejoran la comprensión de vocabulario y la complejidad del texto. Ejemplos: Textalyser, Lexile Analyzer, Vocabulary.com, Wordly Wise.
Plataformas de Aprendizaje Adaptativo	Sistemas que ajustan el nivel de dificultad y el contenido según el progreso y las necesidades individuales del estudiante.	Permiten un aprendizaje personalizado y a su propio ritmo, crucial para el desarrollo de habilidades de lectoescritura en edad preescolar y primaria. Ejemplo: Achieve3000, Istation.

Nota. Elaboración propia

Esta tabla es de gran valor para la investigación porque establece un puente directo entre el marco teórico y la aplicación práctica. Al presentar ejemplos concretos de herramientas tecnológicas y sus funcionalidades, se ilustra cómo los conceptos abstractos de las teorías de aprendizaje (como el andamiaje de Vygotsky) se traducen en intervenciones pedagógicas accionables. Esto demuestra la aplicabilidad directa de la investigación al objetivo de mejorar las habilidades de lectoescritura y comunicativas en los estudiantes de cuarto grado, proporcionando una base sólida para el diseño de la propuesta de estrategias tecnológicas.

El marco teórico desarrollado en esta sección subraya la naturaleza multifacética de la lectoescritura y la adquisición del lenguaje, así como el potencial transformador de las estrategias tecnológicas en este proceso. Las teorías psicolingüísticas de Chomsky y Vygotsky proporcionan una comprensión profunda de cómo los niños adquieren el lenguaje y cómo el pensamiento y el lenguaje interactúan. Se destaca que la enseñanza

de la lectoescritura debe ir más allá de la memorización, centrándose en el desarrollo de los procesos cognitivos internos, la provisión de un input comprensible en un ambiente de baja ansiedad, y la facilitación de la interacción social y el andamiaje.

La Teoría del Conectivismo, por su parte, ofrece una justificación robusta para la integración de las TIC, al reconocer que el conocimiento es distribuido y que el aprendizaje ocurre a través de redes de información y personas. Esta perspectiva es crucial para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas en la era digital. Las bases teóricas sobre las estrategias de enseñanza enfatizan la necesidad de adoptar enfoques innovadores que superen los métodos tradicionales, promoviendo la interactividad y la colaboración. Finalmente, la lectoescritura se concibe como una competencia integral que abarca la comprensión crítica y la producción de textos, lo cual es fundamental para el desarrollo personal y la integración social de los estudiantes.

La convergencia de estas teorías y bases teóricas valida la premisa de que las estrategias tecnológicas, a través de aplicaciones, plataformas interactivas y recursos digitales, pueden potenciar significativamente el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado. Al hacer el proceso más dinámico, motivador y adaptativo, estas herramientas no solo mejoran las habilidades de lectura y escritura, sino que también fomentan el pensamiento crítico y la colaboración, preparando a los estudiantes para los desafíos comunicativos del siglo XXI. La implementación exitosa de estas estrategias requerirá una planificación cuidadosa y una formación docente adecuada para maximizar sus beneficios y asegurar que la tecnología sirva como un verdadero catalizador del aprendizaje significativo.

Bases Legales

Este apartado establece las normativas que sustentan legalmente la presente investigación y la posible implementación de estrategias tecnológicas en el contexto educativo colombiano, garantizando la pertinencia y el amparo jurídico del estudio. El análisis de estas leyes y políticas públicas es fundamental para asegurar que las estrategias tecnológicas que se propongan no solo sean efectivas pedagógicamente, sino que también se alineen con los objetivos educativos nacionales y los derechos

digitales de los estudiantes. De esta forma, el estudio podrá determinar qué tipo de estrategias tecnológicas apoyan la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de cuarto grado para mejorar sus habilidades comunicativas, dentro de un marco de legalidad y responsabilidad.

Constitución Política de Colombia, La Carta Magna de Colombia establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con una función social (Artículo 67), orientada al acceso al saber, la ciencia y la cultura, y a la formación ciudadana. Los Artículos 70 y 71, por su parte, impulsan el acceso a la ciencia, la tecnología y la cultura como bases del conocimiento y la identidad nacional. Estos mandatos constitucionales crean el contexto propicio para la investigación e implementación de estrategias educativas modernas que integren tecnología, como las destinadas a mejorar la lectoescritura, al reconocer la educación como un motor de desarrollo y la tecnología como un facilitador clave.

Ley General de Educación de Colombia (Ley 115 de 1994), Esta ley desarrolla los principios constitucionales, regulando el servicio educativo. El Artículo 5º define la educación para el desarrollo integral de la personalidad y la formación en valores, lo que incluye las habilidades comunicativas. Los Artículos 76 y 77 otorgan a las instituciones autonomía curricular, permitiéndoles adaptar metodologías e integrar recursos tecnológicos. Además, los Artículos 78 y 79 promueven explícitamente la innovación y la investigación pedagógica. La ley también subraya la importancia de las competencias comunicativas y la lectoescritura (Artículos 13 y 23) como pilares del currículo. Aunque no detalla el uso de tecnología, su espíritu de modernización y búsqueda de calidad legitima la integración de herramientas digitales para optimizar los procesos educativos, habilitando la aplicación de estrategias didácticas tecnológicas para la lectoescritura.

Decretos y Resoluciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, El MEN complementa la Ley General de Educación con normativas más específicas. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) son cruciales, ya que guían la enseñanza de la lectoescritura y las habilidades comunicativas en los diferentes niveles educativos, definiendo los aprendizajes esperados y validando cualquier estrategia que los fortalezca, incluidas las tecnológicas. El Decreto 1290 de 2009 (MEN, 2009) proporciona a las instituciones autonomía en la evaluación, lo que

permite una valoración flexible y adaptada de las estrategias tecnológicas implementadas.

Adicionalmente, diversas políticas y directrices del MEN (como el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026) fomentan activamente la apropiación y el uso pedagógico de las TIC, reconociéndolas como herramientas para mejorar la calidad educativa. Estas disposiciones del MEN, al establecer lo que se espera en lenguaje y promover la integración tecnológica, respaldan directamente esta investigación sobre el uso de estrategias tecnológicas en la enseñanza de la lectoescritura.

Normativa Institucional (Instituto Santa María Goretti - Bucaramanga), Aunque no se citan documentos internos en esta fase, es fundamental considerar la normativa propia del Instituto Santa María Goretti de Bucaramanga. El Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) son la base de la filosofía y el funcionamiento del colegio. Estos documentos son esenciales para asegurar la coherencia y viabilidad de la propuesta de estrategias tecnológicas, ya que delinear los principios pedagógicos, las políticas sobre el uso de tecnología y los criterios de evaluación. Su consulta y alineación serán un paso crítico antes de cualquier implementación, garantizando el respeto por los lineamientos específicos de la institución.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

La metodología de esta tesis está diseñada bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque pragmático y utilizando el método de Investigación Acción Participativa (IAP). Esta estructura metodológica no solo permite que los participantes sean el objeto de estudio, sino que también los convierte en investigadores activos, fomentando una transformación social y educativa. A través de la reflexión crítica y la acción colaborativa, se busca que las personas involucradas tomen parte activa en la solución de los problemas que enfrentan (Carr y Kemmis, 1986; Lewis, 2009). Este enfoque fomenta el desarrollo de intervenciones para la enseñanza de la lectoescritura que no solo aborden los desafíos de manera teórica, sino que tengan un impacto práctico y directo en la vida diaria de los estudiantes en los contextos en los que se desenvuelve.

Enfoque Cualitativo

Para responder con el cometido que se ha mencionado y, especialmente, a favor de satisfacer la necesidad de generar un conocimiento teórico específico sobre el uso de las TIC el desarrollo del proceso lectoescritor, es importante y fundamental definir el enfoque de la investigación, aquel que define el saber que será abordado, así como las condiciones de la información, el rol que tendrá esta y el propósito último a la hora de darle el procesamiento intelectual o metodológico a cada uno de los aportes que puedan generar los elementos o sujetos vinculados con el estudio, para obtener una noción de la verdad en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio y las intencionalidades últimas de la autora de la intención investigativa. De acuerdo con esto, es importante decir que el enfoque va a ser el cualitativo, pues como lo asegura Martínez-Miguélez (2004):

El enfoque cualitativo que es, en su esencia, *estructural-sistémico*... Este enfoque es indispensable cuando tratamos con estructuras dinámicas o sistémicas, que no se componen de elementos homogéneos y, por tanto, no se le pueden aplicar las cuatro leyes

que constituyen la matemática actual, ley aditiva de los elementos, la conmutativa, la asociativa y la distributiva de los mismos (p.47)

En correspondencia con esto, el uso de las TIC para el desarrollo del proceso lecto escritor no puede ser vista como un proceso educativo calculable o ajustable a las leyes actuales de la matemática que se comentaron con anterioridad, sino que al contrario, es un proceso de reflexión profunda que se da en la interioridad del ser humano, o de la investigadora, para reflexionar sobre la base de los acontecimientos sistémicos y complejos, situación que también caracteriza el proceso de enseñanza, mediado por un docente que busca ante todo el proceso de transformación e intervención asertiva para generar cambios específicos en las posibilidades de pensamiento de los estudiantes, siempre buscando que sean críticos o emancipados, y esto es posible que se conozca a través de las oportunidades comprensivas e interpretativas de esta metodología.

En correspondencia con la necesidad de describir las experiencias de los estudiantes en torno al proceso de lectoescritura durante su formación escolar, la metodología cualitativa sería la más apropiada, pues esta favorecería la consolidación de un conocimiento que no solo tendría que estandarizarse o generalizarse, sino que se llegue a la comprensión profunda de este fenómeno, de manera que se comprenda también los referentes influyentes y se entienda por qué en esa realidad finita acontecen y confluyen ciertas prácticas que, probablemente se encuentren vinculadas con el tema de investigación, y en esencia este es el principal incentivo para la posible ejecución de la tesis que se tiene en mente.

Paradigma Sociocrítico

Para empezar, el paradigma sociocrítico tiene un objetivo muy claro: la transformación social. A través de la reflexión crítica y la acción concreta, este paradigma nos invita no solo a observar la realidad, sino a comprenderla profundamente para poder modificarla. A diferencia de otros enfoques que se limitan a describir los fenómenos, el sociocrítico se centra en cuestionar y transformar las condiciones que afectan negativamente a las personas y comunidades involucradas. En el ámbito de la lectoescritura, este paradigma resulta particularmente pertinente, ya que el desarrollo

académico de los estudiantes está influenciado por una compleja red de factores sociales, culturales y estructurales. En este sentido, el paradigma sociocrítico no solo analiza la realidad, sino que invita a los estudiantes a ser actores de cambio, involucrándolos en un proceso de transformación consciente y activa. Así, no se trata solo de ofrecer información sobre la ciencia sino de empoderar a los estudiantes de un saber que trascienda el plano cotidiano (Carr & Kemmis, 1986).

Lewis (2003), menciona que este paradigma va más allá de la mera comprensión de la realidad social: busca identificar oportunidades de transformación. De esta manera, los participantes no solo reciben conocimiento, sino que se convierten en agentes de cambio en sus propios entornos. El hecho de que sean parte integral de este proceso refuerza su compromiso y garantiza que las soluciones sean adecuadas a su contexto específico. Así, el conocimiento generado en este proceso no es solo teórico, sino una herramienta que transforma la vida de los estudiantes, aportando mejoras tangibles a su bienestar. Ante ello, Hernández (2015) señala que:

El paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participante”. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presente en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (p. 147).

Ante ello, el paradigma socio-crítico se propone como un marco que va más allá de la dicotomía entre empirismo e interpretatividad. Se distingue por situarse en la intersección de ambas aproximaciones, buscando una comprensión que incorpore evidencia empírica y lectura de significados, sin perder de vista su función emancipadora. Su origen se relaciona con las tradiciones de los estudios comunitarios y la investigación participativa, que privilegian la experiencia vivida de quienes están en la base del fenómeno social. Así, no se limita a describir la realidad, sino que busca transformarla desde la acción colectiva. La teoría crítica no se reduce a una mera explicación de hechos, sino que se orienta a revelar las condiciones que producen y mantienen los conflictos sociales. Su objetivo es desnaturalizar las condiciones opresivas y abrir espacio para cambios que favorezcan la justicia, la equidad y la participación plural de los actores sociales, especialmente de quienes históricamente han sido marginados.

Las contribuciones del paradigma se originan en comunidades y en proyectos de investigación que implican a los propios sujetos en el proceso. La participación activa de los habitantes en el diseño, la recolección de datos, el análisis y la difusión de resultados garantiza que las investigaciones respondan a problemas reales y relevantes. Este enfoque democratiza el conocimiento y refuerza la legitimidad social de las conclusiones, al tiempo que fortalece capacidades comunitarias para la toma de decisiones. La finalidad de la investigación socio-crítica es promover transformaciones sociales concretas. No se contenta con describir o interpretar; busca generar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades.

Estas respuestas deben ser pertinentes, contextuales y sostenibles, articulando saberes académicos con saberes locales. La acción coordinada entre investigadores y ciudadanos facilita intervenciones que mejoran condiciones de vida y oportunidades. Por tal motivo, la dimensión emancipadora como eje central. La praxis socio-crítica advierte sobre la importancia de la reflexión crítica para cuestionar supuestos dominantes y abrir espacios para alternativas. La investigación participativa facilita un aprendizaje común, donde la población adquiere herramientas para analizar su realidad, identificar prioridades y crear estrategias de intervención que respondan a sus necesidades inmediatas y a sus proyectos de futuro.

Método Investigación Acción Participativa (IAP)

El método elegido para esta investigación es la Investigación Acción Participativa (IAP), un enfoque que, como su nombre lo indica, se centra tanto en la investigación como en la acción. A diferencia de métodos tradicionales que se enfocan únicamente en la recolección de datos, la IAP busca generar cambios concretos en las comunidades involucradas. En este caso, el objetivo de identificar las experiencias educativas en el marco de formación de la lectoescritura. A diferencia de métodos puramente descriptivos, este enfoque aspira a generar cambios concretos en las comunidades involucradas, a partir de la colaboración entre participantes e investigadores. En el contexto de la lectoescritura, el objetivo es identificar experiencias, prácticas y desafíos que atraviesan el proceso de formación de habilidades lectoras y escritoras.

Este método prioriza la relevancia práctica de lo que se investiga, buscando mejoras observables en el aprendizaje y en la experiencia educativa. El marco de la lectoescritura se beneficia de la IAP al permitir que estudiantes, docentes y familias participen activamente en la identificación de necesidades, la planificación de intervenciones y la evaluación de resultados. La noción de formación de la lectoescritura se entiende aquí como un proceso complejo que implica factores cognitivos, socioculturales y didácticos, susceptibles de mejora mediante acciones coordinadas.

Así, la investigación deja de ser un acto externo para convertirse en una experiencia compartida de construcción de conocimiento y de práctica pedagógica. Este método sigue un ciclo continuo de fases interrelacionadas, como lo describen Kemmis y McTaggart (1988): diagnóstico, planificación, acción, observación, reflexión, replanificación y teorización. Cada fase está diseñada para que los participantes no solo aporten su conocimiento, sino que también se empoderen a lo largo del proceso, lo que incrementa el sentido de propiedad sobre las soluciones generadas (Lewis, 2009).

Tabla 3. Fases de la investigación

FASE	DESCRIPCIÓN
Diagnóstico Participativo	En esta fase inicial, se identifican los problemas y necesidades de los estudiantes en relación con el desarrollo de la lectoescritura. Se realiza un análisis colectivo para explorar las barreras que enfrentan y establecer una comprensión compartida del problema. Lewis (2009) sugiere que en esta fase es clave involucrar a los participantes desde el principio, incrementando la relevancia de las intervenciones.
Planificación	Basado en el diagnóstico participativo, se diseñan estrategias y acciones colaborativas para abordar los problemas identificados. Lewis (2009) destaca la planificación como un proceso iterativo, donde los participantes ajustan sus estrategias con base en la interacción obtenida. En este caso, se diseñan actividades educativas que den paso a la formación y el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes.
Acción	En esta fase se implementan las estrategias planificadas, llevando a cabo talleres, campañas y demás actividades que promuevan el uso de las TIC para la formación de la lectoescritura. Lewis (2009) señala que la acción es clave, ya que los participantes ven los resultados de su trabajo colectivo, incrementando su compromiso y motivación en el proceso

educativos emprendidos en el marco de desarrollo de la lectoescritura en Colombia.

Observación

Durante la implementación, se realiza una observación sistemática y recolección de datos para documentar los efectos de las intervenciones. Lewis (2003) menciona que la observación debe ser flexible para adaptarse a los cambios que surjan durante la ejecución de las acciones. En este trabajo, se monitorea el impacto de las actividades y se analizan los datos utilizando herramientas como ATLAS.ti.

Reflexión

Después de la acción y observación, se lleva a cabo un análisis crítico de los datos obtenidos. Lewis (2009) sugiere que la reflexión debe involucrar a todos los participantes para fomentar un aprendizaje colectivo. En esta fase, se evalúa qué aspectos de las intervenciones funcionaron y cuáles no, ajustando el modelo pedagógico para futuras implementaciones.

Replanificación

Basado en los aprendizajes de la reflexión, se ajusta el plan original y se prepara un nuevo ciclo de acción. Lewis (2009) enfatiza la importancia de esta fase para asegurar que las intervenciones sean sostenibles y adaptables a largo plazo, ajustando las estrategias para adaptarse a las realidades cambiantes del entorno académico de las TIC y de la lectoescritura en específico.

Nota. Elaboración propia

Escenario

De acuerdo con los postulados de Osorio (2017), el escenario es: “el lugar, donde la investigadora ubica su objeto de estudio, y con el que se respalda el acceso a la información” (p. 23). Esta conceptualización del escenario subraya la necesidad de una comprensión profunda del entorno en el que se sitúa el objeto de estudio, permitiendo a la investigadora obtener información relevante y contextualizada. Además, un escenario bien definido facilita el acceso a las fuentes de información, asegurando que los datos recopilados sean pertinentes y representativos del fenómeno investigado.

El escenario, o locus del estudio, es el contexto natural donde se desarrollará la investigación. Corresponde a las aulas de Cuarto Grado de básica primaria del Instituto Santa María Goretti en Bucaramanga, Santander. La importancia de esta delimitación radica en que se buscará describir el entorno no solo en su dimensión física

(disponibilidad de recursos tecnológicos, distribución del espacio), sino también como un espacio social y cultural con sus propias rutinas, normas y dinámicas de interacción. Al respecto, Martínez (2006) expresa que "el escenario es el lugar donde ocurre la acción y sus características influyen decisivamente en los datos que se recogen" (p. 30). Esta descripción densa es esencial para contextualizar los hallazgos y comprender la aplicabilidad de las estrategias tecnológicas.

El Instituto Santa María Goretti, ubicado en Bucaramanga, se presenta como una institución educativa con énfasis en valores y formación integral. Su propuesta pedagógica suele combinar la formación académica con prácticas de convivencia, liderazgo y compromiso social, buscando desarrollar habilidades críticas y éticas en sus estudiantes. La identidad institucional gira en torno a principios católicos, orientando la relación entre docentes, estudiantes y familias hacia una comunidad educativa cohesionada. Este enfoque se refleja en la organización institucional, en la oferta de servicios y en las actividades extracurriculares que fortalecen la formación humana.

El contexto de Bucaramanga, capital de Santander, aporta rasgos distintivos que inciden en la experiencia educativa. La ciudad combina avances urbanos con desafíos sociales y educativos, lo que impulsa a las instituciones a diseñar respuestas pertinentes para garantizar la inclusión y la calidad educativa. El Goretti, en ese marco, puede posicionarse como una respuesta local a necesidades como la continuidad educativa, el desarrollo de competencias para el siglo XXI y la promoción de valores cívicos. La relación con la comunidad y con las familias adquiere un papel central en la construcción de oportunidades para los estudiantes.

Desde lo curricular, el instituto podría ofertar una educación centrada en el desarrollo de competencias, habilidades lingüísticas, científicas y digitales, integrando metodologías activas y pedagógicas que favorezcan el aprendizaje significativo. La infraestructura, los recursos y el clima escolar influyen en la experiencia de aprendizaje; por ello, la gestión institucional debe priorizar ambientes seguros, espacios de aprendizaje colaborativo y apoyo para estudiantes con diversas necesidades. La articulación entre formación académica y formación humana busca formar individuos capaces de afrontar retos locales y globales desde una mirada ética y responsable.

Informantes Claves

Los informantes claves en esta investigación son personas seleccionadas no solo por su participación directa, sino también por su conocimiento, experiencia y capacidad crítica en el campo de la promoción del uso de las TIC para el desarrollo de la lectoescritura. Los informantes claves, según Taylor y Bogdan (1996), son personas con una posición privilegiada para ofrecer insights profundos sobre el fenómeno estudiado, ya que poseen un conocimiento específico del contexto que enriquece significativamente el análisis. En esta investigación, los informantes claves serán cinco estudiantes y cinco docentes, seleccionados por su participación activa en iniciativas relacionadas con el desarrollo de la lectoescritura y su rol dentro del entorno académico. Ellos brindarán información esencial para ajustar y validar las estrategias propuestas.

Criterios de selección

Los criterios de selección para los informantes clave son los siguientes:

- Experiencia relevante: Docentes y estudiantes con experiencia en la asignatura de lenguaje.
- Participación activa: Personas que hayan demostrado una involucración activa en programas relacionados con las TIC y la lectoescritura.
- Diversidad de perspectivas: Se busca la representación tanto de docentes como de estudiantes para asegurar una visión completa y diversa del contexto académico.
- Capacidad reflexiva y crítica: Se dará preferencia a aquellos individuos que muestren habilidades de reflexión crítica sobre la realidad educativa, lo que enriquecerá el proceso de análisis.

Fases del Proceso de Recolección de Datos

- Diagnóstico participativo: Los informantes participarán en sesiones de donde se discutirá la situación actual y las barreras en la formación desde el uso de la lectoescritura para fomentar el uso de las TIC.

- Planificación conjunta: A partir del diagnóstico, los informantes colaborarán en el diseño de estrategias educativas.
- Ejecución: Esta fase busca poner en práctica las planificaciones realizadas con el fin de intervenir la realidad que se relaciona de forma directa con el objeto de estudio.
- Evaluación y reflexión: Los datos obtenidos durante la implementación de las estrategias serán discutidos con los informantes para ajustar las intervenciones.

Técnicas de Recolección de Información

La recopilación de datos en una investigación cualitativa, se centra en la obtención de ideas, razonamientos y motivaciones de informantes clave como lo son los docentes. Este enfoque busca profundizar en la realidad desde una perspectiva subjetiva, lo que permite captar las experiencias y percepciones de los participantes. A tal efecto, Arias (2006), explica que “se entenderá por técnica, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información”. (p. 67). Esta correspondencia asegura que las categorías iniciales sean relevantes y que el marco referencial y el método elegidos, guíen adecuadamente el proceso, garantizando así la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

La técnica de la entrevista semiestructurada, se presenta como una herramienta valiosa en el contexto de la investigación cualitativa, especialmente dentro del paradigma sociocrítico y el método investigación acción. Según Baptista et al. (2010), esta técnica permite explorar en profundidad las experiencias y vivencias de los informantes, lo que resulta crucial para el análisis e interpretación de los hallazgos. La naturaleza flexible de la entrevista semiestructurada, facilita un contacto directo entre la investigadora y los participantes, creando un ambiente de confianza y respeto que es fundamental para obtener información precisa y confiable.

Cerda (1991) plantea que: “La entrevista es uno de los instrumentos preferidos de los partidarios de la investigación cualitativa siendo así el procedimiento más usado, que a la postre una de las modalidades de la interrogación” (p. 18). Este enfoque no solo busca respuestas a preguntas predefinidas, sino que también permite al investigador

adaptarse a las dinámicas de la conversación, lo que puede revelar aspectos inesperados y significativos del fenómeno estudiado.

La aplicación del método investigación acción en las entrevistas implica seguir una serie de pasos que garantizan una recolección de datos rica y contextualizada. Fuster (2019), al referirse a Van Manen (1985), describe un proceso que incluye desde la realización de entrevistas conversacionales hasta la escritura y reformulación de descripciones en un texto final. Esta secuencia es esencial para capturar la esencia de las experiencias compartidas por los informantes. La flexibilidad inherente a la entrevista semiestructurada permite que, incluso después de haber establecido un guion inicial, la investigadora pueda replantear preguntas para captar categorías emergentes; esto no solo enriquece el análisis, sino que también proporciona una interpretación más completa y matizada de los hallazgos.

Procedimiento para el análisis de datos

Una vez recopilada la información, el procesamiento se convierte en un paso esencial que implica varias etapas críticas: contrastación de realidades, codificación, triangulación y análisis e interpretación de hallazgos. Este proceso no solo busca cumplir con los objetivos trazados, sino también integrar todos los elementos necesarios para alcanzar el propósito global del estudio.

Martínez (2003), este proceso implica asignar categorías o clases significativas y rediseñar constantemente elementos destacados a medida que surgen nuevos hallazgos. Las categorías iniciales deben estar en cohesión con los objetivos del estudio, pero también deben ser flexibles para permitir la aparición de categorías emergentes y subcategorías a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Este enfoque dinámico no solo enriquece el análisis, sino que también contribuye a una comprensión más completa del fenómeno estudiado, permitiendo al investigador adaptarse a nuevas realidades y perspectivas que pueden surgir durante el proceso investigativo.

A medida que se avanza en la revisión del material recopilado, es fundamental enriquecer el análisis con los nuevos elementos emergentes que surgen de las respuestas de los informantes. La codificación de la información se convierte en una

herramienta esencial en este proceso, permite asignar breves etiquetas a los datos recolectados, resaltando y asociando características relevantes (Vives y Hamui, 2021). Este enfoque no solo facilita la organización de la información, sino que también ayuda a mantener coherencia entre lo consultado y las respuestas obtenidas. La precisión en la identificación e interpretación de las opiniones expresadas por los informantes es crucial, dado que cada uno aporta perspectivas únicas basadas en sus conocimientos y experiencias individuales. Así, la codificación se convierte en un medio para simplificar la interpretación y formar nuevas categorías que reflejen adecuadamente la diversidad de voces presentes en el estudio.

El uso de códigos visuales, como diferentes colores, puede ser particularmente útil para la investigadora, al momento de distinguir y comparar los distintos elementos emergentes. Esta estrategia no solo mejora la claridad del análisis, sino que también permite una comprensión más profunda del fenómeno estudiado al facilitar la identificación de patrones y relaciones entre las categorías emergentes. Al integrar estos nuevos elementos en el análisis, se logra una visión más completa y matizada del fenómeno investigado, lo cual es esencial para alcanzar conclusiones significativas y fundamentadas.

La contrastación de realidades es otro aspecto crítico en el análisis de la información recogida. Comparar los hallazgos con estudios previos o paralelos permite al investigador situar su trabajo dentro de un marco teórico más amplio y verificar la veracidad de sus resultados. Según Martínez (2003), esta confrontación implica relacionar y contrastar los resultados obtenidos con aquellos presentados por otros autores que han abordado fenómenos similares.

Este proceso no solo contribuye a validar los hallazgos del estudio actual, sino que también proporciona un contexto más rico para interpretar los datos. Al hacerlo, se busca mejorar el nivel de rigurosidad científica del estudio y ofrecer una comprensión más robusta sobre el fenómeno investigado, enriqueciendo así tanto el conocimiento teórico como práctico en el área correspondiente.

La triangulación permite identificar cómo se presenta un fenómeno desde distintas ópticas, lo cual es crucial para profundizar en el análisis y ampliar la comprensión del objeto de estudio. Al considerar las diversas formas en que se manifiesta un fenómeno,

la investigadora puede captar matices que podrían pasar desapercibidos si se adoptara una única perspectiva teórica. Esto no solo enriquece el proceso investigativo, sino que también contribuye a una mayor consistencia en los hallazgos al contrastar las opiniones de los informantes con otras visiones teóricas existentes. En este sentido, la triangulación se convierte en una herramienta valiosa para navegar la complejidad inherente a los fenómenos sociales, permitiendo al investigador abordar las contradicciones y diversidades de opinión de manera crítica y reflexiva. Así, se logra no solo una mejor comprensión del fenómeno estudiado, sino también un fortalecimiento del rigor científico del estudio.

Criterios de Rigor

Para garantizar la calidad y validez de la investigación, el investigador se compromete a aplicar ciertos criterios de rigor que aseguren que los hallazgos sean sólidos y relevantes.

- **Credibilidad:** Este criterio se centra en la autenticidad de los hallazgos, asegurando que reflejen verdaderamente la realidad observada. La credibilidad se fortalece mediante la triangulación de datos, donde se utilizan múltiples fuentes y técnicas de recolección para corroborar la información. En esta investigación, se combinarán las entrevistas y la observación para confirmar los hallazgos.

- **Transferibilidad:** Este criterio se refiere a la capacidad de aplicar los resultados obtenidos en otros contextos. El objetivo es que otros investigadores y profesionales puedan encontrar relevancia en los hallazgos en sus propias circunstancias. Para facilitar esto, se proporcionarán descripciones detalladas del contexto educativo en el que se lleva a cabo la investigación. Esto incluirá características de la población estudiada y del entorno socio-cultural. Así, otros investigadores podrán evaluar si los resultados son aplicables a sus propios contextos, promoviendo la generalización de los hallazgos (Guba & Lincoln, 1989).

- **Triangulación:** Este criterio implica comparar diferentes perspectivas y fuentes de datos para fortalecer la validez de los resultados. La triangulación permite abordar la complejidad del fenómeno desde múltiples ángulos. se integrarán las

opiniones de diversos informantes, incluyendo tanto a estudiantes como a docentes. Además, se utilizarán distintas técnicas de recolección, como las entrevistas y se apoyará en teorías relacionadas con el uso de las TIC en la enseñanza de la lectoescritura. Este enfoque multidimensional enriquecerá la interpretación de los datos y ayudará a construir una comprensión más profunda y completa del fenómeno estudiado (Denzin, 1978).

SECCIÓN IV

RESULTADOS

Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico en la IAP se presenta como el punto de partida donde se tensionan las condiciones reales del fenómeno investigado y las perspectivas de los actores involucrados. Su objetivo central es comprender el contexto, identificar problemas relevantes y delinear preguntas que orienten la acción transformadora. En esta etapa se busca capturar la complejidad de la realidad, evitando generalizaciones apresuradas y privilegiando las voces de quienes viven el fenómeno diariamente. El diagnóstico no es un simple inventario, sino un proceso interpretativo que implica lectura contextual, escucha activa y reflexión crítica. Una característica clave es la participación de los actores desde el inicio.

El diagnóstico adquiere legitimidad cuando docentes, estudiantes, familias y comunidades participan en la recopilación de información, la priorización de problemas y la definición de metas. Esta construcción facilita la aceptación de los resultados y el compromiso con las acciones posteriores. Se utilizan herramientas cualitativas y cuanti-tativas, combinando entrevistas, grupos focales, observación participante y revisión de documentos para obtener una visión amplia y múltiple. Es fundamental delimitar claramente el problema central, evitando diluirlo en un conjunto de asuntos. El investigador debe discernir qué problemas son causales, qué problemas son efectos y qué problemáticas son oportunidades de mejora. En IAP, el diagnóstico no busca culpabilizar, sino comprender dinámicas, roles y procesos que mantienen una situación. Este enfoque promueve una mentalidad de aprendizaje y mejora continua entre todos los participantes.

La recopilación de datos debe ser sistemática y ética. Se deben definir criterios de confiabilidad, triangulación de fuentes y mecanismos de retroalimentación para verificar interpretaciones. La ética implica respetar la confidencialidad, obtener consentimiento

informado y garantizar que las voces débiles o marginadas tengan representación. La reflexividad del investigador es crucial: reconocer sesgos personales y el impacto de la investigación en el grupo. En esta fase se construyen mapas situacionales, matrices de priorización y cronogramas provisionales que articularán las acciones. Los mapas permiten visualizar actores, relaciones de poder, recursos y flujos de información.

Las matrices de priorización ayudan a distinguir problemas urgentes de aquellos de impacto a mediano plazo. Un plan provisional facilita la deliberación colectiva sobre qué acciones emprender primero y con qué recursos. Finalmente, el diagnóstico desemboca en la formulación de preguntas guía para la investigación-acción. Estas preguntas orientan la concepción de intervenciones, criterios de evaluación y estrategias de reflexión. Se busca que las preguntas sean específicas, observables y susceptibles de cambio a través de la acción. Un buen diagnóstico en IAP establece una base sólida para las etapas de diseño, implementación y evaluación, manteniendo siempre la revisión crítica como principio.

Categoría: Fundamentos de la lectura

La enseñanza debe partir de una comprensión contextualizada y respetuosa de estas realidades. Jolibert (1997) lo expresa de forma clara: “La lectura cobra sentido cuando se conecta con los intereses y experiencias del lector, convirtiéndose en una herramienta para interpretar y transformar su realidad” (p. 89). Así, los procesos pedagógicos deben integrar las culturas escolares locales y los desafíos cotidianos que enfrentan los estudiantes en sus comunidades. Esta afirmación, subraya que la lectura no es un acto aislado de descodificación, sino una experiencia subjetiva cuyo significado emerge cuando el texto dialoga con las vivencias del lector. Al vincularse con intereses y experiencias previas, la lectura adquiere capas de relevancia personal que facilitan la atención, la memoria y la comprensión.

Por tal motivo, la conexión con experiencias del lector favorece la movilización de saberes previos. Este proceso permite activar marcos conceptuales ya existentes, reorganizarlos e integrarlos con nueva información, lo que facilita la construcción de significados más profundos y duraderos. Al convertirse en una herramienta para

interpretar la realidad, la lectura pasa de ser un ejercicio pasivo a convertirse en un marco para la reflexión crítica. Los lectores evalúan contextos, identidades y relaciones de poder, extrayendo inferencias y perspectivas que ayudan a comprender fenómenos sociales desde múltiples ángulos.

Por tal motivo, la lectura como medio para transformar la realidad implica una agencia del lector orientada a la acción. No basta entender; se espera que las interpretaciones sean utilizadas para cuestionar, proponer soluciones y participar en procesos sociales, educativos o comunitarios que afecten positivamente su entorno. Esta visión demanda una selección textual cuidadosa y contextualizada. Elegir textos que conecten con los intereses, problemáticas y culturas de los lectores potencia la motivación, la lectura crítica y la posibilidad de transferir aprendizajes a situaciones concretas de la vida cotidiana. Ante ello, se presentan las subcategorías que orientan el desarrollo de esta categoría: Lectura y comunicación; Lectura y representación visual.

Subcategoría: Lectura y comunicación

La lectura también desempeña un papel fundamental. Al fomentar un entorno afectivo positivo, se potencia no solo la atención y la retención, sino también el compromiso de los estudiantes con los textos. Paniagua (2013) destaca que un entorno afectivo positivo favorece la atención y la retención, mientras que Solé (2017) propone enseñar explícitamente estrategias metacognitivas para superar barreras como el escaso vocabulario en el marco de comprensión de las realidades actuales. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión de los textos, sino que también promueven el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión en los estudiantes.

En un sentido más amplio, se enfatiza la necesidad de que los docentes ajusten sus realidades y necesidades para potenciar el aprendizaje. Este enfoque sugiere una enseñanza más contextualizada y pertinente, donde las estrategias se adaptan a las condiciones del aula y a las particularidades de los estudiantes. El ajuste temprano establece las bases para una educación más inclusiva y eficaz. Ante ello, se reconoce la proliferación de recursos interactivos como potenciadores de aprendizaje y comprensión lectora. Estos recursos pueden facilitar la participación, la visualización de ideas y la

interacción con el texto, promoviendo estrategias de lectura más dinámicas y colaborativas que conecten con distintos estilos de aprendizaje. Por tal motivo, se presentan los códigos que orientan el desarrollo de esta subcategoría:

La perspectiva de comunicación y educación que se plantea enfatiza la importancia de analizar y posicionarse frente al hecho educativo desde una comprensión crítica de los contextos en los que se desarrolla. La noción de competencia comunicativa se convierte en un eje central, ya que implica una constante interrogación sobre las realidades sociales, culturales y políticas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta mirada crítica permite a los educadores no solo reflexionar sobre su propia práctica, sino también entender cómo sus acciones y decisiones están interrelacionadas con un entramado más amplio de relaciones sociales. En tal sentido, Martínez (2020) plantea que: “Nuestra perspectiva de comunicación y lectura toma elementos de análisis y posicionamiento práctico del hecho educativo” (p. 61). Es por ello, que D11 plantea que:

A ver... pues hummm, complejo, pero creo que es saber comunicarse con los demás asertivamente, saber escuchar e interpretar, leer y escribir acorde a la edad y grado además de conocer la estructura y elementos del idioma castellano.

De este modo, se subraya la importancia de la comunicación eficaz, donde la asertividad, escucha e interpretación son habilidades clave para el desarrollo lector y comunicativo. Además, señala que leer y escribir deben adaptarse a la edad y al grado, respetando la progresión cognitiva. Conocer la estructura y los elementos del idioma castellano aparece como una base para expresar ideas con claridad y precisión. Este enfoque favorece una enseñanza que no solo transmite reglas, sino que acompaña al estudiante en su proceso de construcción de significado. La relación entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora se hace evidente al priorizar estrategias que conecten lectura, escritura y oralidad.

En la práctica, se pueden proponer actividades que permitan escuchar y dialogar sobre textos, redactar interpretaciones y deducir intenciones del autor mediante preguntas guía. También es fundamental fomentar la lectura dirigida con un enfoque en la comprensión conceptual, no solo en la decodificación. Al mismo tiempo, enseñar la estructura del idioma facilita la escritura y la lectura crítica, con énfasis en la coherencia

y cohesión textual. Este enfoque holístico promueve alfabetización funcional y crítica. Por tal motivo, DI3 señala que:

Cuando leemos abrimos camino a la imaginación y esto nos permite estar atentos al propósito comunicativo que esta trae consigo, despierta el gusto e interés particular por temas que quizás para quienes no se sumergen en la lectura, son desconocidos.

Por tal motivo, se aporta una dimensión motivacional y cognitiva donde la lectura abre un camino a la imaginación y despierta el gusto por temas que podrían parecer ajenos para quienes no se sumergen en ella. Al enfatizar el propósito comunicativo, se promueve una lectura activa y estratégica. El interés particular se convierte en motor para la exploración de textos y mundos diversos, facilitando la conexión entre la experiencia del lector y el contenido textual. Este aporte invita a pensar experiencias de lectura que incorporen temas relevantes para la vida de los estudiantes, fortaleciendo la autonomía y la curiosidad. Del mismo modo, DI4 plantea que:

Ciertamente Comprender un texto es conectar nuestros conocimientos con lo que el autor intenta comunicarnos, entonces es pensar en el qué, El porqué y el para qué.

Ante ello, se centra en la comprensión textual como un proceso de construcción de significado que busca conectar conocimientos previos con lo que el autor comunica. El cuestionamiento del qué, por qué y para qué guía la lectura crítica y reflexiva. Este marco ayuda a los docentes a desarrollar actividades que estimulen inferencias, aclaración de dudas y verificación de ideas, promoviendo una comprensión profunda más allá de la decodificación. La tríada qué-porqué-para qué funciona como herramienta para orientar discusiones, resúmenes y relecturas, facilitando la internalización de conceptos.

La visión de los informantes ofrece un panorama cohesionado que invita a leer y escribir con estructura rigiendo el desarrollo lingüístico; la lectura motiva y expande la imaginación; y la comprensión se logra al conectar ideas del lector con las del autor. Esta tríada favorece prácticas pedagógicas que combinan habilidades, propósitos y estrategias de comprensión. Los docentes pueden dar paso a tareas que integren interacción oral, producción escrita y análisis de textos, garantizando un aprendizaje significativo.

Y esto se debe, a que DI1 aporta la base comunicativa y lingüística; DI3 enfatiza la motivación y el alcance imaginativo de la lectura; DI4 ofrece un marco analítico para la comprensión profunda. Juntas, estas aportaciones delinean un modelo de enseñanza

que integra habilidades, propósitos y estrategias de comprensión. La meta es formar lectores activos, críticos y creativos, capaces de articular ideas propias y entender las de otros. Esta sinergia favorece una educación más significativa y duradera.

Álvarez (2019) señala la visión de que el contexto y la lectura se entrelazan especialmente al enfrentar textos en formatos gráficos donde la información se presenta de forma fragmentada. Estas fuentes requieren que el lector vaya más allá de la decodificación de palabras y desarrolle habilidades de inferencia, correlación y síntesis para extraer significado y comprender las ideas bajo distintas representaciones. Es por ello, que la lectura de textos visuales implica procesos cognitivos específicos de interpretación de gráficos, identificación de relaciones entre columnas o filas, lectura de leyendas y notas, y extracción de patrones. Estas capacidades permiten transformar datos en conocimiento, estableciendo conexiones entre la información presentada y conceptos previos del lector. Por tal motivo, DI1 señala que:

Pues puede ser al inicio del taller de comprensión de lectura con unas preguntas de introducción al tema o posterior a la lectura en la socialización generalmente cuentan anécdotas o historias de situaciones similares o relacionadas con el tema de la lectura.

El informante propone iniciar el taller de comprensión de lectura con preguntas de introducción para activar conocimientos previos y enfoques contextuales. Este recurso facilita que los estudiantes se sitúen en el tema, conectando experiencias personales con los contenidos. También sugiere una socialización posterior a la lectura, donde los alumnos comparten anécdotas o historias relacionadas con el texto. Este intercambio oral fortalece la comprensión compartida y permite identificar interpretaciones diversas. El planteamiento fomenta un clima de confianza para expresar ideas, mejorar la escucha y enriquecer el vocabulario estratégico. En tal sentido, se destaca la importancia de la interacción inicial y el diálogo como motor del aprendizaje.

La contextualización de la lectura debe promover el desarrollo de una serie de momentos de identificación emocional y creación de textos propios. Según Álvarez (2019) es clave promover espacios de intercambio en los que los estudiantes expresen sus vínculos con la lectura y expliquen sus inferencias. También conviene fomentar la producción de cuentos inéditos que conecten vida personal y narrativa, fortaleciendo habilidades de escritura y pensamiento crítico. Este marco promueve un aprendizaje activo y significativo. Ante ello, DI3 menciona:

En ocasiones se sumergen tanto en la lectura que se sienten identificados con los personajes o con lo que a ellos les ocurre a estos.

En este marco, el informante aporta que la dimensión afectiva y de identificación durante la lectura. En ocasiones, los estudiantes se sumergen tanto en la historia que se sienten identificados con los personajes o con las situaciones que enfrentan. Este vínculo emocional puede facilitar la comprensión y la retención de detalles, al convertir la lectura en una experiencia significativa. La identificación actúa como puente entre texto y vida del lector, promoviendo inferencias y debates sobre motivaciones y acciones de los personajes. Este aporte sugiere que se desarrollan actividades que protejan el compromiso emocional sin perder la distancia crítica necesaria para comprender el texto.

En este sentido, toma relevancia un marco de enseñanza que integra preguntas iniciales, inmersión afectiva, conexión con vivencias y reflexión sobre sentimientos. Este enfoque favorece la participación activa, la comprensión integral y la producción de textos reflexivos. Al combinar conversación guiada, identificación con personajes, experiencias vividas y expresión creativa, se amplía la participación y la comprensión de textos complejos. La propuesta busca transformar la lectura en una experiencia personal y socialmente relevante. Por tal motivo, DI4 plantea:

Quando traen a colación vivencias que han tenido de aquello que se está leyendo y esto se logra mediante lecturas relacionadas con su entorno social y mediante la creación de cuentos inéditos.

El aporte presentado, se centra en la conexión entre vivencias propias y lo que se lee, promoviendo la creación de conocimiento a partir del entorno. Cuando los alumnos traen a colación experiencias vividas relacionadas con la lectura, se fortalece la transferencia de ideas y la comprensión de conceptos. Esto se logra mediante lecturas vinculadas al entorno social y la creación de cuentos inéditos que permitan expresar imaginación y comprensión. La metodología favorece la diversidad de voces y la agencia del estudiante al construir saberes. EN un sentido más amplio, DI5 señala:

Identificación con los personajes de la historia al reconocer en ellos sus propios sentimientos, problemas o aspiraciones.

Desde la visión del informante se aborda directamente la identificación con los personajes a partir de reconocer en ellos sus propios sentimientos, problemas o aspiraciones. Este reconocimiento facilita la empatía y la internalización del texto, al

permitir que el lector se vea reflejado en las dimensiones emocionales de la historia. La conexión emocional potencia la curiosidad y el deseo de profundizar en el análisis de motivos, conflictos y resoluciones. A través de DI5 se promueven actividades de reflexión personal, diarios de lectura y discusiones sobre paralelismos entre vida y ficción.

Al respecto Álvarez (2019) plantea que estas aportaciones ofrecen un enfoque pedagógico integral para la comprensión lectora que honra la experiencia del lector, fomenta la empatía y estimula la creatividad. El objetivo es que el alumno desarrolle comprensión profunda, vocabulario y habilidades crítico-reflexivas para interpretar textos y construir conocimiento propio.

La lectura es un pilar fundamental en el desarrollo educativo, especialmente en contextos educativos, donde las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura plantean desafíos únicos para la enseñanza. En lo que respecta a la idea actual de educación la comprensión lectora trasciende su carácter de habilidad académica para convertirse en una herramienta esencial de empoderamiento y transformación comunitaria. Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, enfocados en la decodificación y la memorización, resultan insuficientes para atender las necesidades de los estudiantes. Según Reyes (2019) estos requieren enfoques que integren sus experiencias, contextos culturales y dinámicas sociales. En respuesta a esta necesidad, las dinámicas participativas de la lectura emergen como un enfoque transformador que promueve la interacción, la colaboración y la construcción colectiva de significados en el aula. En un sentido más amplio, DI3 plantea que:

Los matices de la voz siempre jugarán un papel importante, así como el ejercicio de leer en espacios abiertos, libres y ojalá rodeados de naturaleza que les permita a los niños y niñas sentir agrado o plenitud por el acto de leer.

De este modo, se destaca la importancia de la voz en la lectura y la experiencia sensorial del entorno. Señala que los matices vocales pueden enriquecer la comprensión y la interpretación de los textos, ya que la entonación, el ritmo y la prosodia aportan significado adicional. Asimismo, propone leer en espacios abiertos, libres y preferentemente rodeados de naturaleza, como una condición que facilita el agrado y la plenitud por el acto de leer. Este enfoque sitúa la experiencia de lectura en un contexto vivencial, promoviendo una conexión emocional y motivacional con los textos. La idea es que el entorno influya en la recepción y en la prosecución del desarrollo de las ideas.

De este modo, se sugiere un modelo de lectura que combina experiencia sensorial y planificación educativa. Leer en entornos naturales y acogedores puede aumentar la motivación, mientras que la estructura escolar y la diversidad textual aseguran accesibilidad y pertinencia. Esta sinergia resalta la necesidad de contextos de aprendizaje que sean estimulantes y al mismo tiempo rigurosos, con metas claras de comprensión y autonomía lectora.

Figura 1. Subcategoría: Lectura y comunicación



Subcategoría: Lectura y representación visual

La visión educativa busca ofrecer un enfoque integral, también subraya la importancia de incluir representaciones visuales en la enseñanza de la lectura. Dehaene (2015) destaca que la lectura desde el uso de imágenes reorganiza circuitos cerebrales en el área visual y el giro fusiforme, lo que requiere estrategias pedagógicas que estimulen estas redes desde edades tempranas. Este enfoque se vuelve crucial en los contextos educativos, donde las limitaciones materiales y de infraestructura afectan el acceso a recursos y tecnologías necesarias para implementar métodos pedagógicos basados en la neurociencia.

En el contexto actual, estrategias como la lectura compartida y los círculos de lectura fomentan la autonomía y el pensamiento crítico, mientras que el uso de materiales contextualizados vincula el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes. A pesar de los desafíos, esta categoría ofrece un marco sólido para transformar la educación, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también el empoderamiento y la ciudadanía crítica. Por otra parte, es necesario involucrar a los estudiantes de forma activa y conectar la lectura con el contexto. Este énfasis sugiere una enseñanza situada, donde el interés y la realidad del alumnado guían la selección de textos y las tareas, promoviendo participación, responsabilidad y relevancia en el proceso de aprendizaje. Ante ello, se presentan los códigos que orientan el proceso de análisis de esta subcategoría:

La imagen y su significante no es un acto pasivo de decodificación, sino un proceso activo en el que el lector aporta significados propios. Los estudiantes no limitan su función a leer palabras; construyen sentido a partir de sus experiencias, conocimientos previos y marcos de referencia, lo que convierte la lectura en una actividad creadora y personal. La noción de interpretación subraya la dimensión subjetiva de la lectura de imágenes. León (2017) señala que: “Desde el punto de vista pictórico, la lectura se centra en considerar la comprensión como sinónimo de identificar” (p. 19). Cada lector confronta la imagen desde su horizonte interpretativo, lo que implica que dos lectores pueden extraer significados complementarios pero diferentes. Este énfasis invita a valorar la diversidad de lecturas como una riqueza pedagógica, no como un obstáculo a la comprensión. Ante ello, D11, plantea que:

Para mis las ilustraciones complementan y facilitan la comprensión del texto por lo tanto deben ser acorde a la intención comunicativa y contenido del texto por ejemplo gráficas estadísticas, viñetas, caricaturas, fotografías, dibujos y otros.

El informante propone que las ilustraciones no sean decorativas sino funcionales, acompañando y aclarando la intención comunicativa del texto. Al exigir concordancia entre imágenes y contenido, se facilita la construcción de significados y se favorece la comprensión. Las gráficas estadísticas, viñetas, caricaturas, fotografías y dibujos deben servir como apoyos que contextualicen conceptos, estructuras y vocabulario. Este enfoque favorece la lectura guiada, la inferencia y la memoria, al conectar lo visual con lo textual de forma coherente.

La selección de imágenes acorde al objetivo de la unidad permite trabajar con diferentes niveles de complejidad y de abstracción. Se podría iniciar con ilustraciones que despierten interés, continuar con textos breves y terminar con escenas secuenciadas que revisen la cohesión entre lo visto y lo leído. Las respuestas podrían evaluarse por su precisión conceptual, su capacidad de relacionar imagen y texto y la claridad de las explicaciones orales o escritas que se deriven de tener una perspectiva visual desde lo que una imagen significa para la lectura. En un sentido más amplio, DI3 señala:

Tomando como referencia la población a la que atiendo es de mi preferencia usar ilustraciones literales o descriptivas y las ilustraciones secuenciales. Las primeras porque despiertan el gusto e interés de los niños por ver el rostro o el contenido de lo que está en las letras y las segundas porque les permite corroborar que lo que están viendo en imágenes es justo lo que están oyendo o leyendo.

El informante aporta una orientación clara respecto a la adecuación de las ilustraciones según la población de aprendizaje. Tomando como referencia a los estudiantes, propone usar ilustraciones literales o descriptivas y, además, utilizar ilustraciones secuenciales. Las primeras actúan como anclajes viscerales que despiertan interés y curiosidad al mostrar rostros, gestos y escenas cercanas al mundo del alumnado. Las segundas permiten secuenciar y verificar la coherencia entre lo que se oye o lee y lo que se ve, fortaleciendo la habilidad de corroborar información. Este enfoque facilita la interacción oral y escrita, favoreciendo una comprensión más sólida y participativa.

Ante ello, los aportes de los informantes ofrecen un marco coherente para la selección y uso de ilustraciones en la lectura. La clave está en que las imágenes acompañen de forma intencionada al contenido y en adaptar las ilustraciones a la población de aprendizaje, empleando tanto representaciones literales como secuencias para verificar comprensión. Según León (2017) el objetivo es crear experiencias de lectura que conecten visualidad con el verbo, fomentando la motivación, la precisión interpretativa y la confianza en la propia lectura. Al respecto, DI5 argumenta:

Antes de leer, se examinan las ilustraciones del texto para predecir de qué tratará la historia, su ambiente y los personajes. Después, se pide a los estudiantes que relacionen las imágenes con el texto que están leyendo, entonces, se busca establecer conexiones entre la información visual y textual.

El informante propone un enfoque previo a la lectura en el que las ilustraciones funcionan como guía para anticipar la historia, el ambiente y los personajes. Este proceso de prelectura facilita la activación de esquemas previos y la curiosidad de los estudiantes. Al pedir a los alumnos que relacionen imágenes con el texto, se fortalecen las conexiones entre información visual y textual, enriqueciendo la comprensión y la interpretación. La exploración de elementos visuales permite identificar pistas sobre el argumento y las relaciones entre personajes, lo que favorece la deducción y la hipótesis lectora. Este método promueve una lectura más activa y consciente, donde la inferencia por imágenes acompaña la decodificación verbal.

En la práctica, se pueden planificar secuencias didácticas que integren imágenes de apertura, análisis de correspondencias entre visual y textual, y producción escrita basada en hipótesis. Se podrían usar portadas de libros como punto de partida, seguidas de clips breves de videos de cuentos para ampliar la comprensión. Los comics y los pictogramas serían recursos para explorar estilos discursivos, vocabulario y pistas semánticas. Las actividades podrían culminar en producciones escritas que reflexionen sobre las conexiones entre lo que se ve y lo leído. Ante ello, DI2 destaca que:

Este trabajo ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora que más utilizo son las imágenes que traen los libros en sus portadas para anticipar ideas de que se tratará así que presentar también imágenes para que ellos realicen conjeturas y creen sus propios escritos; videos de cuentos; los comics; pictogramas en donde tienen que descubrir la palabra o pista secretas.

La visión del informante complementa este enfoque con una variedad de recursos visuales y mediáticos para desarrollar la comprensión lectora. Señala que las imágenes de las portadas pueden anticipar contenidos y despertar interés, lo que facilita la motivación inicial. Además, propone actividades en las que los alumnos realicen conjeturas a partir de imágenes y generen escritos propios, fortaleciendo la escritura y la articulación de ideas. Los videos de cuentos y los comics introducen elementos narrativos de forma dinámica, mientras que los pictogramas presentan desafíos para descubrir palabras o pistas secretas, promoviendo la alfabetización visual y la resolución de problemas.

La retroalimentación desde la perspectiva de León (2017) debe enfatizar tanto la precisión de las conexiones como la creatividad en la articulación de ideas. Este enfoque

promueve una comprensión profunda que integra imagen, texto y expresión escrita. Y esto se debe, a que los informantes ofrecen un marco complementario para la enseñanza de la comprensión lectora centrado en lo visual. Partir de las ilustraciones como base para prever, relacionar y crear refuerza la motivación y la autonomía del alumnado. El objetivo es desarrollar lectores que sepan interpretar imágenes, inferir significados y transformar esas experiencias en textos propios, capaces de dialogar con diferentes formatos y contextos.

Los recursos se definen como vías pedagógicas que fomentan la participación activa, colaborativa y contextualizada de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. A diferencia de los métodos tradicionales, estas estrategias incorporan el diálogo, la reflexión crítica y la conexión con el entorno sociocultural, transformando la lectura en un acto significativo. Su relevancia es especialmente notable ante los escenarios actuales, donde los recursos educativos son escasos y la diversidad cultural destaca como un rasgo distintivo. Según Paniagua (2013) al empoderar a los estudiantes y fortalecer sus lazos con la comunidad, estas dinámicas abordan directamente las necesidades específicas de estos entornos, haciendo que la lectura sea más accesible y pertinente. En tal sentido, DI1 plantea que:

Hummmm, bueno yo utilizo varios recursos son los tipos de lectura como la lectura mental, lectura oral, lectura colectiva, audio libros utilizo también la interpretación colectiva de gráficos o imágenes y algunas veces comentarios sobre el tema y los elementos de una película vista en clase.

El informante ofrece un repertorio de recursos para abordar la comprensión lectora y la interpretación. Presenta lecturas en sus diversas modalidades, dando paso a la lectura mental, lectura oral y lectura colectiva, lo que facilita la experiencia de lectura desde distintos ritmos y niveles de participación. También menciona el uso de audiolibros para ampliar el acceso a textos y apoyar la comprensión auditiva. Complementa con la interpretación colectiva de gráficos o imágenes, enriqueciendo la lectura a través de elementos visuales. En ocasiones incorpora comentarios sobre el tema y analiza los elementos de una película vista en clase para ampliar la mirada crítica. Este conjunto de herramientas posibilita una enseñanza inclusiva que atiende a diferentes estilos de aprendizaje.

También aporta una diversidad de estrategias de lectura y análisis visual o audiovisual, mientras se fortalece las oportunidades de escritura colaborativa y producción de textos a partir de recursos variados. Juntas, estas aportaciones permiten consolidar experiencias de comprensión lectora que integren escucha, lectura, visualidad y escritura, con énfasis en la participación, la colaboración y la reflexión crítica. De este modo, Paniagua (2013) señala que el objetivo es crear ambientes de aprendizaje dinámicos y participativos que conecten lectura y escritura de forma coherente y significativa. Por otra parte, DI2 argumenta lo siguiente:

Mm la variedad de recursos que utilizo para la enseñanza de la comprensión lectora, son tarjetas de palabras o imágenes para crear escritos, videos de cuentos o canciones, cuentos clásicos en miniatura; guías con cuento además preguntas de forma literal del mismo; actividades para creación de cuentos en equipo.

El informante por su parte, enfatiza la variedad de recursos para la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura. Describe tarjetas de palabras o imágenes para crear escritos, lo que facilita la construcción de vocabulario y estructuras narrativas de forma visual. Menciona videos de cuentos o canciones que dinamizan la experiencia lectora y musical, promoviendo la memoria y la motivación. Incluye cuentos clásicos en miniatura y guías con cuentos que presentan preguntas de forma literal para asegurar la comprensión básica. Añade actividades para la creación de cuentos en equipo, fomentando la colaboración, la planificación y la revisión entre pares. Este enfoque se orienta a la producción textual como parte del proceso lector, conectando lectura y escritura.

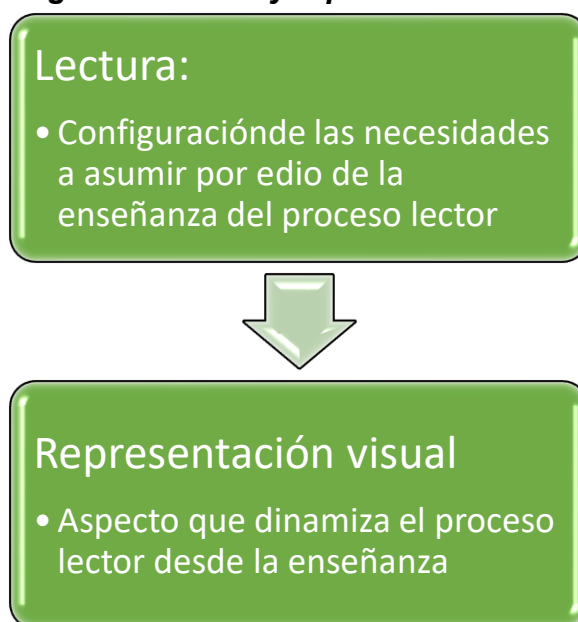
Se pueden emplear registros de lectura, producciones escritas en grupo, y reflexiones orales sobre el proceso. La retroalimentación debe focalizar tanto en la precisión de la comprensión como en la calidad de la producción y la dinámica de grupo. Por tal motivo, Paniagua (2013) plantea que este enfoque integral facilita el desarrollo de autonomía en el alumnado y la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Los videos de cuentos y las canciones pueden emplearse para introducir temas, trabajar la prosodia y facilitar la inferencia inferencial. Las guías con preguntas literales sostienen la comprensión inicial, mientras las actividades cooperativas desarrollan habilidades sociales y cognitivas.

En palabras de Cassany (2006), “leer es comprender”, y comprender implica interpretar y recrear el texto en función de lo que cada lector ya sabe y siente (p. 17). Para que este proceso ocurra de manera efectiva, es indispensable que la memoria de trabajo funcione adecuadamente, ya que de ella dependen tanto la cohesión del discurso como la resolución de ambigüedades. Sin embargo, esta dimensión cognitiva no puede entenderse sin considerar la vivencia emocional del estudiante, quien interpreta los textos desde su subjetividad y experiencia. Por ello, se considera crucial que exista una correspondencia entre los tipos de textos seleccionados y la idea o visión de enseñanza. Por ello, DI1 plantea que:

Se utilizan diferentes tipos de textos para que los estudiantes se familiaricen con distintas lecturas del mismo tema, y recursos audiovisuales como videos o animaciones sobre la lectura, por supuesto, esto permite una mayor variedad y riqueza en la enseñanza.

El informante propone diversificar los textos y complementar la lectura con recursos audiovisuales. Al presentar distintos tipos de textos sobre el mismo tema, los estudiantes pueden afrontar variaciones formales y discursivas, lo que fortalece la comprensión y la flexibilidad interpretativa. Los videos y animaciones funcionan como apoyos que ilustran conceptos, estructuras y vocabulario, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. Esta estrategia favorece la idea de lectura como proceso activo, donde el estudiante compara, sintetiza y construye significados a partir de múltiples representaciones. Además, la utilización de recursos visuales facilita la motivación y la atención sostenida en clase.

Figura 2. Subcategoría: Lectura y representación visual



Categoría: Uso de las TIC

La incorporación de las TIC en las clases de lenguaje revela una reconsideración de quién asume el rol de fuente principal de conocimiento. Más allá de la transmisión de contenidos, las herramientas digitales permiten acceder a datos, simulaciones, modelos y evidencias de forma rápida y diversa. Este cambio facilita que el aprendizaje sea más emergente y colaborativo, impulsando a los estudiantes a buscar, comparar y cuestionar información desde diferentes fuentes. En este escenario, el docente debe facilitar el acceso a recursos, orientar la verificación y promover el pensamiento crítico frente a la abundancia de información.

En este nuevo marco, los alumnos adquieren mayor autonomía para gestionar su aprendizaje. Las TIC permiten diseñar rutas personalizadas, seguir el progreso, definir metas y elegir estrategias de resolución de problemas. La responsabilidad sobre el proceso se desplaza gradualmente desde la figura del docente como única fuente hacia una postura de aprendizaje y aprendizaje asistido. Este cambio exige habilidades metacognitivas, gestión del tiempo y capacidad de discernir qué estrategias resultan más adecuadas para distintos contextos. Ante ellos, Simonelli (2018) señala que:

La introducción de las TIC en las clases de lenguaje pone en evidencia la necesidad de una nueva definición de roles, especialmente, para los alumnos y docentes. Los primeros, gracias a estas nuevas herramientas pueden adquirir mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salir de su rol clásico como única fuente de conocimiento (p. 17).

Para el docente, salir de la representación del aula como único canal de conocimiento implica rediseñar funciones tradicionales. Su rol se transforma en facilitador, orientador y mediador entre saber(es) y herramientas. Debe saber seleccionar recursos tecnológicos pertinentes, diseñar actividades que integren tecnología con contenidos conceptuales y evaluar procesos de aprendizaje de forma más orientada a evidencias y a competencias. La atención se desplaza hacia la personalización, la inclusión y la diversidad de ritmos.

Un aspecto clave es la evaluación en un contexto digital. Las TIC ofrecen instrumentos para seguimiento continuo, retroalimentación inmediata y evidencias múltiples. La introducción de las TIC en la asignatura de lenguaje exige redefinir roles: alumnos con mayor autonomía y docentes como facilitadores y mediadores. Este giro pedagógico debe acompañarse de una planificación didáctica que integre tecnología, evidencie el aprendizaje y fomente la reflexión crítica sobre el uso de herramientas digitales. Al hacerlo, la educación puede volverse más relevante, inclusiva y capaz de preparar a los estudiantes para desafíos del siglo XXI.

Subcategoría: Estrategias y recursos TIC

En lo que respecta a la subcategoría estrategias y recursos TIC para asumir la estructuración de la enseñanza de la lectura por medio de las TIC, destacan una serie de elementos que son altamente representativos por las repercusiones que tiene en el desarrollo de la enseñanza de la lectura, De este modo, se puede decir que los argumentos teóricos de la educación conductista reconocen que el ser humano presenta procesos mentales que pueden ser regulados para el beneficio de su aprendizaje por medio del uso de estrategias. En tal sentido, el uso de fundamentos tradicionales permite que el docente no pueda saber qué hacer, cómo hacer y cuándo hacerlo; en otras palabras, tener dominio de una serie de referentes como el juego que ayudan a dinamizar

el proceso de enseñanza de la lectura frente a la idea de estructurar un fundamento de la tecnología que de paso a estructurar nuevas realidades didácticas.

Por tanto, López, (2017) indica que cuando se hace referencia a las estrategias más comunes es recurrente mencionar la percepción, atención, comprensión, y memorización como procesos mentales mecánicos que se buscan en el nivel de secundaria, y que son planificados y explicados de aislados a las realidades que estos viven, donde el docente por medio de un saber renovado dota a los estudiantes de una serie de saberes que dan paso a que este pueda resolver situaciones de su vida desde la formación de la lectura por medio de las TIC. A partir de ahí, el uso de estrategias para la enseñanza de la lectura por medio de las TIC, se consolidó desde una visión conductista que se entiende como la regulación y control del conocimiento en una situación de aprendizaje o resolución de un problema, y se refiere así a la participación del estudiante frente a la lectura es pasiva en el proceso: antes, durante y después de la actividad para la formación desde el uso de las TIC. En tal sentido, DL1 señala que:

Las TIC son la tecnología de la información y la comunicación. Es todo aquello, que me permite adquirir información a partir del uso de la tecnología.

En este mismo orden de ideas, López (2017) expresa que los argumentos teóricos dan paso para que se desarrolle la educación desde tres fases: concepción, ejecución del saber y resultado esperado. En primer lugar, el docente concibe su actividad y selecciona la estrategia mental, en segundo lugar, luego está atenta de su ejecución para en tercer lugar, evaluar los resultados y detectar los fallos, verbigracia, la persona o sujeto está consciente de sus procesos mentales en todo momento; por tanto, el desarrollo de estrategias educativas para la enseñanza de la lectura es concreto de fácil asimilación por la repetitividad del mismo.

Todos estos aspectos descritos, son importantes para que la enseñanza de la lectura por medio de las TIC tenga sentido y supere la postura teórica conductista, debido a que su puesta en acción es el eje para que el docente tenga control de la enseñanza por medio del uso de un referente tecnológico. Al respecto, Martínez (2006) plantea que el sujeto desarrolla conciencia de los procesos de enseñanza desfasados. Es por ello, que en la enseñanza de la lectura se adquiere con mayor control. A esto se le denomina desarrollo de habilidades críticas en la lectura, las cuales, al ser ejecutadas por el

docente, quienes presentan un saber teórico preciso y disperso. En tal sentido DL3 plantea que:

Bueno partiendo del hecho de que los chicos consumen tanto YouTube, esta página web se puede contar como uno de ellos, ya que es muy importante el tema de los videos y los tutoriales que les identifique de pronto un poco, de cómo aprender a leer y cómo andar más en la lectura, existe también por los libros digitales, las vitales y las plataformas educativas que nos benefician en pro de este contenido frente a esto.

En el caso de la enseñanza de la lectura desde estrategias TIC para la formación de la perspectiva crítica, el docente debe dar paso a reconocer sobre la enseñanza como un medio que es importante para el desarrollo consciente de un buen rendimiento personal de los jóvenes, lo que dependerá en gran parte de la enseñanza desarrollada. Se encuentran casos en las aulas donde el dominio de un contenido adquirido a través del uso de estrategias y recursos. Es por ello, que Martínez (2006) plantea que lo que más interesa en el estudio de la enseñanza de la lectura desde las TIC, es la relación entre lo que el estudiante sabe y lo que logra realizar para resolver un problema, llamada por el autor, asumir compromisos de enseñanza desde la perspectiva que ofrecen las TIC en la enseñanza.

Es relevante significar, que en la enseñanza de la lectura gran parte del empleo de los argumentos teóricos se da a través de fundamentos del tradicionalismo que no permite a los estudiantes que alcancen un saber ampliado. Tal situación no da paso a un mejor desarrollo del aprendizaje, pues el estudiante toma parte activa en su propio aprendizaje. Para ello, debe prevalecer la formación de la lectura desde la perspectiva crítica por medio de las TIC como una acción que es planificada, que ayude para modificar y lograr aprendizajes realmente significativos. En ese sentido, los estudiantes que logran comprender la finalidad del uso de estrategias y recursos, son los que consiguen mejorar, controlar y planificar su actividad de aprendizaje gracias al autoconocimiento y la motivación que hace el docente.

De este modo, desde el uso de estrategias y recursos se despierta la necesidad de hacer un acercamiento que de paso al desarrollo de pautas de acción donde el docente logre que los estudiantes accedan al conocimiento de manera precisa, la formación pedagógica es un elemento que altamente llama la atención en la medida en que se da paso a situaciones donde la didáctica se apropia de fundamentos específicos

implícitos y explícitos de las teorías pedagógicas contemporánea para propiciar un espacio académico de formación de la lectura por medio de las TIC.

Ante ello, Jiménez (2011) estipula lo siguiente “El docente moderno debe dinamizar y enriquecer a través del uso de estrategias y recursos los intereses de los alumnos convirtiéndose en un guía sagaz y afectuoso que ayuda al adolescente a edificar su propia educación” (p.146). Dicha situación da paso a que los estudiantes y docentes se involucren en la intervención del hecho didáctico como medio para establecer una acción educativa acorde a los referentes intelectuales del momento, pues de esta forma los docentes asumirían criterios propios para desarrollar el saber del docente desde una perspectiva educativa.

En el mismo orden de ideas, se presenta la idea que otorga un gran sentido al desarrollo de situaciones que incorporan la formación pedagógica, los cuales, se asumen desde las evidencias del uso de estrategias como un hecho que reestructura la enseñanza y el aprendizaje desde una postura didáctica mediada por el uso de recursos TIC en la formación de la lectura. Al respecto, es necesario tomar en cuenta lo señalado por Pérez (2006): “las estrategias y recursos, debe partir desde la motivación de los estudiantes, valorando los intereses de los mismos, para que las clases se enfoquen en las necesidades propias” (p. 22), por tal motivo, es necesario que se de paso a una estructura educativa donde las estrategias y recursos mediadas por las TIC sean un hecho que se materialice por medio de la enseñanza – aprendizaje de la lectura, donde se logren aspectos progresivos que asuman las acciones diversas que se pueden planificar por medio de las TIC en las realidades educativas de los estudiantes que buscan la incorporación de los escenarios actuales. En un sentido más amplio, DL4 señala que:

Bueno, dentro de las fortalezas podemos identificar el ampliar el cimiento de adquirir nuevos aprendizajes, el adquirir nuevo léxico, nuevos vocablos, el fomentar la investigación de algo nuevo, de algo que no conozco, obviamente está el intercambio de mensajes el intercambio ideas, del intercambio de culturas y por la parte delimitar. Si el chico si el plantel educativo no posee una buena conexión a internet, no posee este recurso pues sin duda alguna no le puede Mostrar el mundo a través Ahora trae una pantalla y yo no le puedo exigir De pronto es estudiante vaya y compré el paquete porque se va a ver muy limitado en esos temas, eso sería como en el tema de la limitación y las debilidades que podemos encontrar con el tema de los portales digitales y no tenemos el acceso, pues va a ser muy difícil que se estudia es estudiante conozca el mundo a través de Bueno también respecto a la integración de nosotros como docentes en esta nueva era y en este nuevo mundo.

Ante ello, el desarrollo de las TIC como estrategias y recursos para la formación pedagógica se resume a la idea de atender aspectos propios de la realidad, puesto que es allí donde se estructura el uso de estrategias y recursos TIC, y donde se da paso a una educación totalmente diferente a la que se percibe. Los referentes planteados, permiten referir que el desarrollo de experiencias prácticas por medio de la formación pedagógica, porque con estas se logra la motivación de los estudiantes, enfocada hacia el desarrollo de acciones mediadas por el uso de estrategias y recursos para motivar a aprender la lectura desde un sentido crítico. En este sentido, es el saber del docente en lo educativo uno de los elementos que resulta más significativo en la enseñanza y el aprendizaje, al materializar los aportes de las TIC en el hecho educativo.

Adicionalmente, el uso de estrategias y recursos en el desarrollo de la enseñanza de la lectura se presenta que la formación pedagógica es importante en este caso, puesto que permite referenciar aspectos en los que se destaca la relevancia del proceso formativo, a partir de las realidades constitutivas de los aspectos procedimentales para materializar las potencialidades de las TIC. Por tal motivo, el docente es un punto clave en el manejo de nuevas realidades que aproximen un sustento didáctico en las acciones educativas como una forma de que exista correspondencia en las teorías pedagógicas y los planteamientos hechos, donde la experiencia crítica se debe administrar desde las estrategias y recursos TIC como fuente del saber contextualizado en la realidad actual.

Por tal motivo, el uso de estrategias y recursos debe dotar de una serie de fundamentos que den paso a acceder a la lectura de forma sencilla, para dar paso a la estructuración de nuevas realidades donde se considere propia el uso de fundamentos didácticos por medio de las TIC como un hecho que dinamiza los espacios académicos y más aun los que se involucran de manera directa con la lectura crítica, cuyo fundamento esencial se materializa a la hora que el docente decide innovar y asumir criterios innovadores para consolidar una visión amplia de la lectura donde se supere el sentido tradicional y poco crítico en el que se encentra la educación y por ende los procesos de enseñanza del área de lenguaje y por ende de la lectura.

El cual hace énfasis en contemplar un escenario en el que es necesario de la adecuación de una serie de fundamentos que den lugar a la consolidación de aspectos de enseñanza por medio de estrategias y recursos TIC, como un referente de una lectura

crítica que contempla las necesidades y los intereses de los estudiantes en formación, y que a su vez permite incluir los elementos que configuran las razones didácticas de los docentes en cuanto a la contextualización de los saberes de los estudiantes en correspondencia con las realidades que estos viven como una forma de dar lugar a una educación integral y fundamenta en formar seres integrales que den soporte a la vida cotidiana. Para estructurar una mejor forma de adecuar acciones y recursos que transmitan una visión innovadora de la lectura para formar a las generaciones futuras. Por tal motivo, DL3 plantea que:

Mediante las TIC podemos fomentar en este caso motivarlos a la lectura, ya que tienen esa posibilidad y preferencia de los estudiantes. Entonces sería una herramienta, pues necesaria para la educación y para la lectura. El video beam, desde el apoyo que me brinda para mejorar sus procesos educativos y la plataforma que nos da paso a asumir un libro impreso que puede ser igual de trascendental.

Ante ello, se precisa un escenario complejo que muestra fuertes limitaciones en el desenvolvimiento académico de los estudiantes frente a la lectura, recordando que son pocos los fundamentos didácticos mediados por las TIC, que se utilizan para promover una enseñanza desde la perspectiva crítica, puesto que su desarrollo exige el análisis y decodificación desde incluir asuntos didácticos para el desarrollo de competencias comunicativas por medio de la TIC. De este modo, se precisa poca o nula capacidad de relacionarse con su entorno, ya que origina una segmentación social, pues quien no logra el dominio de la lectura por un referente disperso en la educación, tampoco alcanza consolidar un proceso de enseñanza y aprendizaje, y todo lo mencionado acarrea intrínsecamente que la educación amerite cambios significativos y estos se logran si el docente decide formar a los estudiantes desde lo que plantean las TIC, para estructurar un saber fundamentado en las realidades de los estudiantes para motivar las experiencias sociales de los jóvenes.

Sin embargo, hay quienes unido a este procedimiento emplean el uso de la formación por medio de las TIC, con la intención de vincular o asociar los aprendizajes que va adquiriendo el estudiante por medio de la lectura tanto con lo conocido previamente como con lo que recibe a través de los diferentes sentidos. Empleando múltiples recursos que se derivan de la expresión didáctica y de las TIC, además de situaciones que dinamizan los procesos de enseñanza desde la planificación de acciones

didácticas por medio de la perspectiva crítica que ellos conocen y que de cierta manera facilitarán el proceso educativo. De este modo, DL1 señala que:

En el concepto básico de la tecnología de la comunicación y de los aspectos tecnológicos para analizar procesar o compartir información entre las computadoras y obviamente aquellos que las administran. Recursos con ellos por la limitación de los factores económicos influyen un poco, pero se puede manejar el tema de la plataforma para compartir algunos elementos o Google Drive por medio de formularios que pueden compartir de forma colectiva ciertos textos.

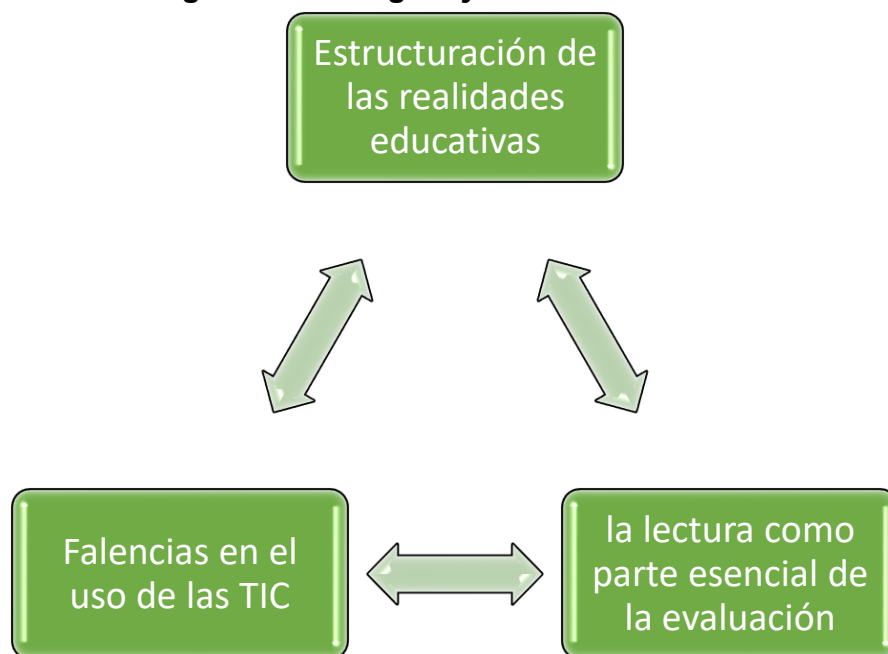
Ante esto, es necesario que el docente adquiera el dominio conceptual y procedimental sobre el desarrollo de estrategias y recursos TIC que formen las experiencias de los estudiantes desde la perspectiva crítica, Por cuanto, su papel como mediador es vital para que el estudiante desde temprana edad adquiera la responsabilidad de leer sobre el dominio de la habilidad de asumir las realidades por complejas que sean significativas para el desarrollo de aspectos de la didáctica en el emplazamiento de procesos educativos de formación social que se estructure desde la idea de utilizar competencias para el desarrollo de acciones didácticas concretas para promover la enseñanza de la crítica desde la lectura contextualizada por medio de las TIC.

Al respecto, Cedeño (2009) expone que enseñar desde la perspectiva didáctica da paso a concretar en la educación lo que la realidad no se limita únicamente a interpretar aspectos propios del estudiante sino de todo el contexto en general. Por ende, en lo que respecta a obtener la capacidad de aprehensión y manejo correcto de los diversos procesos didácticos acordes a su edad y contexto académico. También resalta que para el desarrollo del uso de estrategias y recursos TIC se debe tener un docente al momento de emplear su metodología, pues para enseñar éste debe valerse de las diferentes estrategias que conozca, además de los recursos que tenga a su disponibilidad, con la intención de despertar en cada uno de los estudiantes el interés, gusto, y motivación por iniciarse y promocionar el hábito de leer y de razonar sobre la importancia de la competencia comunicativa en la formación crítica y para la vida.

Aunado a lo anterior, se evidencia que durante las jornadas de clase se emplea en refuerzo a través de la repetición sistemática de lo aprendido a través de situaciones convencionales (estrategia tradicional), o de la estimulación para continuar con lo ya adquirido en sus hogares, de este modo, las TIC se apunta como una situación que

requiere la integración de esfuerzos tanto de las instituciones educativas como de los padres de familia para dar lugar a la complementariedad de la educación con la intervención de la vida cotidiana de los jóvenes. Por lo cual, lo realizado en el salón de clase se olvida al momento de llegar a los hogares, por cuanto los estudiantes en ciertos casos aún no tienen la madurez suficiente para asumir el desarrollo de la perspectiva crítica por medio de las TIC, donde debe haber un acompañamiento didáctico del docente para alcanzar tal fin.

Figura 3. Subcategoría: Estrategias y recursos TIC



Subcategoría: TIC y lectoescritura

Dentro de esta subcategoría, en la cual se puede avistar que la cotidianidad social y académica implica para el docente asumir la idea formativa desde la TIC y de igual forma para el docente se relaciona con la posibilidad de ayudar a construir un proceso en el que se puedan superar los esquemas tradicionales para asumir la perspectiva crítica por medio de la lectura. Es así, que el pensamiento se ve abordado desde las diferentes estrategias que construyen los docentes para promover la idea didáctica en aras de superar los impedimentos cognitivos que, desde la posición de Vygotsky, implica

una función psicológica y mental superior que delimita elementos complejos en el que se relacionan íntimamente el lenguaje el pensamiento abstracto el razonamiento la deducción y la inducción que solo se asume por medio de la lectura.

Ante ello, se denota que existe una ruta metodológica del docente para apoyar el proceso cognitivo dentro de la didáctica de la enseñanza de la lectura crítica por medio de las TIC, en aras de que el estudiante pueda tener un acceso a la construcción de conocimientos a partir de la utilización de diferentes herramientas que despiertan una construcción efectiva de relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento que, de alguna forma, están vinculadas con el deber ser y hacer del docente en la didáctica de la enseñanza de una lectura contextualizada. En un sentido más amplio DL1 señala que:

Dentro de la planeación escolar según los estándares básicos de lengua castellana hay una competencia que es la comprensión de diferentes clases de textos y ética de la comunicación, donde se favorecen los procesos de lectura, se emplean en ocasiones la utilización de las TIC.

Donde los docentes participantes en la investigación centran su atención en las problemáticas que se derivan dentro del proceso educativo, en la que se detecta una interpretación errónea de las tareas o lecturas en consonancia con un vocabulario pobre a la hora de generarse una aproximación de la lectura crítica por medio de las TIC. Autores como Zuluaga (2019) manifiestan que el sistema de lenguaje implica una garantía en el salto del conocimiento sensorial al racional en donde el pensamiento se dirige hacia un fin que, en este caso, se cohesiona con un aspecto académico en la que se percibe un alcanzable asociado a una información desde la cual se deben establecer razonamientos lógicos que se vinculan con una experiencia del estudiante y del docente para potenciar el pensamiento crítico por medio de las TIC.

Los problemas desarrollados en la enseñanza de la lectura constituyen desde los hallazgos la necesidad de establecer la existencia de una didáctica que está enfocada necesariamente a suplir las expectativas educativas por medio de las TIC, en relación a un proceso de desarrollo en el marco de una normalidad cognitiva, pero que al verse desprovisto el estudiante de una garantía sensorial o racional que invite a su pensamiento a dirigirse hacia el logro alcanzable de la lectura, hace imperativo que el maestro en la básica secundaria pueda encontrar una ruta determinativa de frentes de

acción para poder llegar el saber, en atención a los problemas de desarrollo de los procesos cognitivos que pueda habitar en los estudiantes a la hora de desarrollar la lectura desde la perspectiva crítica.

De este modo, asiente los expresado alrededor del problema de la asumir la lectura desde una perspectiva dispersa, lo anterior puede derivar en problemas de la lectura crítica que señala la existencia de un proceso regulado por un fundamento epistémico que hace énfasis en reconocer los efectos de las TIC en el acto educativo, quien desde la interacción entre la información presentada los conocimientos previos y lo que le proporciona el contexto, le genera mecanismos que obstaculizan el conglomerado de visualizaciones de la posibilidad oral del lenguaje a través de la realización de la lectura en la que puede producirse un adecuado o inadecuado funcionamiento entre el conjunto cognitivo y el proceso de comprensión de lo que se lee en aras de asumir los elementos específicos del texto, lo cual se deriva en una sobrecarga de la memoria operativa que hace al individuo cerrar sus recursos cognitivos para poder tener control sobre el desarrollo de la lectura por medio de las TIC. Por tal motivo, DL3 plantea que:

Bueno primero identificar en ellos el tema del consumo del internet, ellos consumen un contenido muy básico, tal vez los chicos que salen en la nueva revelación de los influencer, la que se operó, el baile del tik Tok. Entonces yo creo que es lo primero en general es la conciencia de que consumo en un contenido educativo que les ayude en pro no solo de su parte académica sino en pro de su parte personal y obviamente el futuro profesional eso sería lo primero que haríamos para el tema de la perspectiva crítica y ya después vamos tocando ciertos temas y esas ideologías para crear en ellos una postura diferente a la normal como generar un ambiente de corresponsabilidad de corresponsabilidad.

Está subcategoría se ve soportada desde posiciones como la de Grabe y Stoller (2019) quienes desde un relieve de la enseñanza concertada por medio de la lectura crítica como la posibilidad de aprendizaje del estudiante desde el punto de vista de la comprensión en atención al proceso cognitivo que acompaña el uso de las TIC a la lectura y sobre todo de aquella que está buscando un nivel de apropiación por parte del estudiante y en donde la enseñanza tradicional, que sólo se limita a la detección de problemas en la lectura contextualizada, pero no en la resolución del fenómeno cognitivo que se presenta mediante el uso de estrategias didácticas motivadas por tecnologías innovadoras. En cuanto a ello, generar procesos de lectura crítica, los docentes participantes en sus respuestas reflejan una visión sintética y homogénea sobre la

aproximación de la enseñanza de un proceso mediado por las TIC acorde a la realidad que los estudiantes enfrentan para acceder a la lectura contextualizada y crítica.

Se puede apreciar dentro de la clase de lenguaje que existe una promoción e interacción del conocimiento que está mediando por las TIC, donde docente con el estudiante, a través de algunos métodos de tipo relacional como son colorear y al mismo tiempo describir lo que se está pintando, y técnicas como la repetición de trabalenguas que son divertidos para los estudiantes. En cierta forma, la docente está haciendo una integración entre lo técnico y lo metodológico para generar un ambiente de aula con trasfondo didáctico hacia la lectura, pero no da paso al desarrollo de una postura crítica, que no supera la perspectiva tradicional porque no hay un tratamiento de las TIC en la enseñanza.

Sobre la base de una clase controlada a través de la magistralidad que permiten la incorporación de estrategias tradicionales en aras de reconocer en los estudiantes una evolución de la lectura como parte del proceso cognitivo, que se asocia intrínsecamente con habilidades críticas y contextualizadas a la luz del modelo crítico propuesto desde los estándares de competencia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, desde la articulación apropiada de las TIC en el marco de comprender como se deben desarrollar los procesos de enseñanza de la lectura para que se estimen esfuerzos en suponer nuevas esfuerzos para promover la lectura.

Es plausible establecer que, dentro del problema de enseñanza detectado en esta categoría en relación al proceso de enseñanza, las identificaciones de rutas didácticas de la mano de modelos tradicionales siguen siendo una prioridad dentro del contexto educativo estudiado, por lo que la enseñanza de la lectura sigue una ruta mecánica que no se detiene en detalles, ya que la imperatividad del proceso lector está encaminada al ejercicio de la lectura más que a su comprensión, y donde no se aprecia el desarrollo de las TIC como medio de estructuración de nuevas realidades educativas en el marco de actuar conforme a las demandas del contexto y de la época. En tal sentido, DL2 plantea que:

Desde el ejercicio de lectura comprensiva que realmente deberíamos de planificar, porque es una acción que es bastante compleja, desde la idea de trabajar con ellos, pero es un elemento fundamental, desde el cual se presentan una serie de condiciones que no en todas las épocas marcan los contextos y que por medio de la planificación que realizamos como docentes podemos aprovechar, Por eso hay una particularidad o una cierta realidad

que parece difusa pero que hace énfasis en que diferenciamos un texto de otro por las épocas aprender desarrollar el proceso de comprensión de la lectura al estudiante a comprender textos muy ajenos tanto así que el estudiante pareciera que fuese más el desconocimiento de su contexto.

Autores como Díaz, Barriga y Ortiz (2015) manifiestan que la enseñanza tradicional de la lectura puede atraer un solo sonido interpretativo de la enseñanza en la que el material expositivo y la lectura deja ver una línea de palabra tras palabra, sobre la cual rápidamente un mal lector puede considerar un nivel de lectura apropiado ya que la agrupación de estrategias no le permite visualizar una independencia lectora, y así mismo, deja lejos el elemento autocorrectivo dentro de las fallas en el ejercicio lector, por lo cual la observancia de una ausencia de la lectura crítica cobra validez al destacarse que existen falencias en el uso de la TIC que no permiten elevar la experiencia de lectura a un nivel contextualizado.

Ante ello, la recursividad que tiene la docente para tomar diferentes herramientas tanto tradicionales como innovadoras que se enmarcan en la crítica para poder guiar la enseñanza de la lectura. Por tal motivo, existe una confusión en torno a la crítica ya que se pudo establecer que los docentes enseñan a través de juegos, danzas y canto, pero no involucran las TIC, ya que el docente promueve la enseñanza de la lectura crítica con sus estudiantes de manera tradicional. Se cohesionan al tenor que, la enseñanza tradicional puede traer consigo una aprehensión al proceso de lectura, donde se parte de considerar en la respuesta de los participantes que la lectura es considerada como una de las habilidades de importancia dentro de la enseñanza de competencias comunicativas, en la que el dominio del lenguaje y su interpretación lectora.

Tal situación implica una adecuada interacción, comunicación y entendimiento del texto, en asociación con el nivel cognitivo del estudiante, en la que se hace necesario desglosar que existen sentimientos, situaciones y vocabulario que permiten en el afianzamiento de la lectura crítica, pero la identificación que se hace en esta subcategoría se relaciona con un sentimiento aversivo detectado en el estudiantado por parte del docente. Quién se asume, siente determinado temor a la hora de entrar en contacto con una realidad lectora en la que captar algo por medio de intelecto o de los sentidos resulta todo un desafío cognitivo y emocional.

Frente a este particular, autores como Alvarado (2016) considera que el tránsito del estudiante por las aulas de clase debe estar permeado por una lectura crítica en la que el estudiante experimente el desarrollo de una estructura crítica, de alguna forma, lleva a la experiencia de aula en donde el intercambio de experiencias hace que la subjetividad se apodere del ser cuándo se ve enfrentado al reto comunicativo de la lectura, y, sobre todo, de lo que implica la comprensión de la misma.

Es bien sabido desde autores como Merchán (2016) que los procesos del pensamiento son fundamentales desde la visión del estímulo y la respuesta que representan para la operación cognitiva, en la que la mente puede interpretar un conocimiento del mundo real y, en efecto, se suceden cambios en la estructura cognitiva y crítica que permiten incluso la generación de acciones motoras dependiendo del proceso de ejecución y estructuración del individuo. En tal mismo orden de ideas, DL4 señala que:

Teniendo en cuenta la importancia de esta nueva postura. Porque la perspectiva crítica en la planeación pedagógica y el uso de las TIC en las clases de lengua castellana son un argumento de la criticidad aportante de la idea de educar, desde su planificación lecturas dirigidas y algunas preferencias textos literarios y demás de los estudiantes para poder poner en práctica en la perspectiva crítica.

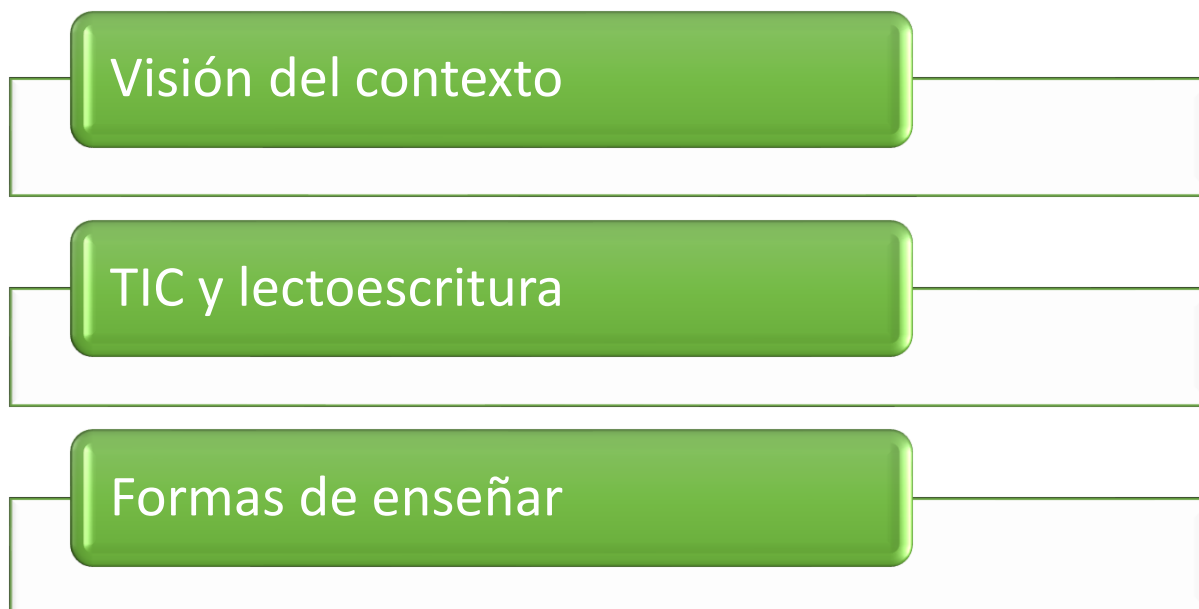
Así pues, desde la perspectiva de las docentes se encuentra la existencia de la interpelación del pensamiento en ocasión de establecer dificultad dentro del proceso lector en los ejercicios que se realizan de lectura con los estudiantes, en donde la falta de experiencias TIC limita el camino hacia un pensamiento crítico, pues a carencia de una competencia informacional, mala ortografía y no seguir instrucciones, se genera un ambiente de aula en donde no es posible aterrizar la lectura contextualizada pues se focaliza y acentúa el problema de crear procesos de pensamiento a lo largo del recorrido estudiantil para formar la crítica. En atención a lo anterior, es preciso en el marco de la subcategoría de la enseñanza de la lectura reconocer que existen problemas de aprendizaje detectados por parte del docente en donde interviene el proceso de pensamiento del estudiante.

El cual debe desarrollarse desde diferentes estrategias didácticas que permitan la incorporación del acto lector desde una perspectiva integradora de la educación que apunte esencialmente a que el estudiante tome el aprendizaje como un elemento que va

a permitir enfocar la estructuración de su lenguaje. Frente a ello, se visualiza desde los hallazgos que los informantes clave asumen desde una visión social de la educación que exista un condicionamiento cultural dentro del modelo de enseñanza para dar paso a la lectura crítica.

En el que se vinculan las costumbres y tradiciones de los estudiantes desde una perspectiva contextual en favor de un marco de una cultura escolar en construcción, desde la dependencia crítica que permite una traducción del elemento educacional para lograr habilidades y competencias frente al desarrollo de aprendizajes, para que la lectura como elemento crítico pueda ser adaptada a las necesidades del estudiante para comunicarse en situaciones particulares que representa el entorno, desde donde se tiene en cuenta que, la familia es la raíz y lazo primordial para involucrar la oralidad costumbrista como parte de la lectura del contexto desde el arraigo de la unidad cultural y social de la sociedad que es la familia, en la que se crea una visión de dependencia de las competencias en comprensión lectora que demuestra el estudiante a partir de lo que se le ha inculcado desde el seno familiar.

Figura 4. Subcategoría: TIC y lectoescritura



SECCIÓN V

PROPUESTA

ESTRATEGIAS TECNOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han revolucionado el ámbito educativo, transformando la manera en que se enseña y se aprende. Su importancia radica en su capacidad para facilitar el acceso a la información, mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes, y fomentar un aprendizaje más interactivo y personalizado. En un mundo cada vez más digitalizado, las TIC se han convertido en herramientas esenciales para preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo XXI. En primer lugar, las TIC permiten un acceso ilimitado a una vasta cantidad de recursos educativos. A través de internet, los estudiantes pueden acceder a libros, artículos, videos y cursos en línea que complementan su aprendizaje. Esta disponibilidad de información no solo enriquece el contenido que se enseña en el aula, sino que también promueve la autonomía del estudiante al permitirle explorar temas de interés personal a su propio ritmo. Así, las TIC fomentan un aprendizaje más profundo y significativo (Ibarra, 2021). Daccach (2018) "...Las TIC se conciben como el universo de dos conjuntos, representados por las tradicionales Tecnologías de la Comunicación y por las Tecnologías de la Información caracterizadas por la digitalización de las tecnologías de registros de contenidos" (P. 1)

Además, las TIC mejoran la comunicación entre docentes y estudiantes. Plataformas educativas y aplicaciones de mensajería permiten una interacción constante fuera del horario escolar, facilitando el intercambio de ideas, dudas y retroalimentación. Esta comunicación fluida contribuye a crear un ambiente de aprendizaje más colaborativo y accesible, donde los estudiantes se sienten apoyados y motivados para participar activamente en su proceso educativo. Otro aspecto fundamental es la capacidad de las TIC para promover metodologías de enseñanza innovadoras.

Herramientas como pizarras digitales interactivas, simulaciones y software educativo permiten a los docentes implementar estrategias pedagógicas más dinámicas y atractivas. Esto no solo capta la atención de los estudiantes, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades críticas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad.

Las TIC también facilitan la personalización del aprendizaje. Cada estudiante tiene diferentes ritmos y estilos de aprendizaje; por lo tanto, las tecnologías permiten adaptar el contenido educativo a las necesidades individuales. Mediante plataformas que ofrecen ejercicios personalizados o rutas de aprendizaje diferenciadas, los docentes pueden atender mejor las particularidades de cada alumno, lo que resulta en una experiencia educativa más efectiva. Por tal motivo, es importante destacar que el uso de TIC en educación prepara a los estudiantes para un futuro laboral cada vez más digitalizado. Las competencias tecnológicas son esenciales en casi todos los campos profesionales actuales. Al integrar las TIC en el proceso educativo, se asegura que los alumnos desarrollen habilidades digitales necesarias para enfrentar los retos del mercado laboral moderno. Esto no solo aumenta sus oportunidades laborales futuras, sino que también les permite ser ciudadanos informados y críticos en una sociedad impulsada por la tecnología (Ibarra, 2021).

En tal sentido, las TIC son fundamentales en la educación contemporánea debido a su capacidad para enriquecer el acceso al conocimiento, mejorar la comunicación entre todos los actores educativos, fomentar metodologías innovadoras y personalizar el aprendizaje. Además, preparan a los estudiantes para un mundo laboral digitalizado. Por estas razones, es crucial seguir integrando las tecnologías en el ámbito educativo para maximizar su potencial transformador (Calderón y Sáenz, 2018).

Ahora bien, la incorporación de la tecnología en el campo de la educación ha transformado radicalmente la forma en que se enseña y se aprende. Las herramientas de aprendizaje de nueva generación han emergido como elementos clave en este proceso, permitiendo a los educadores captar y presentar información de maneras innovadoras que superan las limitaciones de los métodos tradicionales. Estas herramientas no solo facilitan la transmisión del conocimiento, sino que también promueven un enfoque más interactivo y centrado en el estudiante, lo que es esencial

para fomentar un aprendizaje significativo. Martínez (2021) plantea que “las TIC sean parte de una estrategia de comunicación coherente, de lo contrario, las organizaciones se estancan resolviendo problemas técnicos, de conexión y de manejo de tecnologías siempre cambiantes” (p. 87).

Un aspecto crucial de esta transformación es la necesidad de guiarse por una visión cognitiva precisa al implementar tecnologías educativas. Esto implica comprender cómo aprenden los estudiantes y cómo las diferentes herramientas pueden ser utilizadas para apoyar ese proceso. La tecnología debe ser vista como un medio para facilitar el aprendizaje, no como un fin en sí mismo. Por lo tanto, es fundamental que los educadores estén capacitados para seleccionar y utilizar adecuadamente estas herramientas, asegurando que se alineen con los objetivos pedagógicos y las necesidades específicas de sus alumnos.

Las TIC desempeñan diversas funciones en el entorno físico del aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta esencial para los equipos de formación. Estas tecnologías permiten la creación de entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles, donde los estudiantes pueden interactuar con el contenido y entre sí de manera más efectiva. Además, las TIC facilitan el acceso a recursos educativos variados y actualizados, lo que enriquece la experiencia educativa y permite a los estudiantes explorar temas desde múltiples perspectivas. Sin embargo, es evidente que los métodos de enseñanza tradicionales ya no son suficientes para promover un crecimiento efectivo del aprendizaje. La educación basada únicamente en conferencias magistrales o en la memorización pasiva no prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo actual. En este sentido, el proceso educativo debe evolucionar hacia enfoques más dinámicos e interactivos que fomenten la colaboración y el pensamiento crítico entre los estudiantes (Ibarra, 2021).

El cambio hacia un aprendizaje apoyado por las TIC también implica crear espacios para la interacción entre grupos durante el proceso educativo. Esto puede lograrse mediante plataformas digitales que faciliten el trabajo colaborativo, discusiones en línea y proyectos conjuntos. Al fomentar esta interacción, se promueve un ambiente donde los estudiantes pueden aprender unos de otros, compartir ideas y desarrollar habilidades sociales esenciales para su futuro profesional. Por ende, la integración de

tecnologías avanzadas en la educación representa una oportunidad única para transformar el aprendizaje. Al adoptar herramientas innovadoras y centrarse en una visión cognitiva precisa, los educadores pueden crear experiencias educativas más efectivas y relevantes. Es imperativo que se reconozca la necesidad de cambiar los métodos tradicionales hacia enfoques más interactivos y colaborativos, garantizando así que todos los estudiantes tengan acceso a una educación que los prepare adecuadamente para enfrentar un mundo cada vez más digitalizado e interconectado (Calderón y Sáenz, 2018).

Objetivos de la propuesta

Objetivo General

Crear un espacio virtual contentivo de estrategias tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de básica primaria.

Objetivos Específicos

Integrar los docentes de la institución educativa al estudio de la aplicación de la herramienta Moodle para la transmisión del conocimiento, el acceso a la información con el fin de formar un grupo de investigación colaborativa.

Fomentar el uso de Internet en el proceso enseñanza aprendizaje dentro de las aulas de clase dando libertad a la creación de los espacios interactivos a través de la plataforma Moodle.

Crear una estrategia didáctica mediada por espacios interactivos a través de la plataforma Moodle para fortalecer los procesos cognitivos de la atención y concentración de los estudiantes.

Definir actividades que permitan evaluar los procesos de atención y concentración de los estudiantes partir de la implementación de recursos educativos digitales.

Diseñar un sitio Web dentro del cual se publican diferentes juegos que permitan desarrollar los procesos cognitivos en los estudiantes.

Recopilar y crear juegos que permitan elaborar un espacio interactivo divertido para ampliar los procesos de pensamiento y aumentar las habilidades lógicas favoreciendo las habilidades cognitivas y la comprensión lectora.

Identificar las características de los estudiantes para el diseño y desarrollo de materiales interactivos que estén adaptados a la tecnología que se va a usar y que faciliten el estudio independiente a través de la plataforma Moodle.

Metodología

El taller por medio de su sistema didáctico nos enfoca hacia la relación de “la teoría y la práctica” para la solución de problemas, pero para esto es necesario “comprender” los problemas que se están analizando, estudiando u evaluando. Las personas que elaboran un taller deben capacitarse para “la selección de instrumentos y medios de trabajo” y así poder actuar ante los inconvenientes que se puedan presentar. Como punto clave se deben adoptar estrategias de recolección, clasificación, estudio y análisis de cada fuente de información. Es importante que en la “formulación de la estrategia pedagógica del taller” se tenga claro lo que se va a desarrollar para que este sea un proyecto que se pueda realizar con mayor facilidad, a pesar de los contenidos por difíciles o fáciles que sean.

Aspectos que se consideraron en la implementación de los talleres pedagógicos en la institución educativa

Para Ander Egg (1999) antes de planear o elaborar un taller se debe realizar una serie de preguntas para así contar con información sobre el contexto donde se encuentra inmersa la institución educativa:

Para la realización de los talleres se tuvo en cuenta los siguientes aspectos:

¿Quiénes son los destinatarios?, es decir a qué grupo de personas se le aplicara el taller.

¿Dónde se va a aplicar el taller?, es decir en que plantel educativo, y el entorno inmediato a este.

Conocer los materiales disponibles con los que cuenta cada lugar para el desarrollo del taller.

Es necesario conocer, además: edad de los participantes o estudiantes, cómo es su proceso evolutivo y desarrollo personal, es necesario conocer sus intereses y sus problemas, su procedencia u origen, como es su entorno familiar, su condición social y económica, en que campo profesional se desempeña y cuál es su ocupación. Por otro lado, es necesario conocer algunos aspectos de la institución educativa donde este se va a desarrollar; como es su planta física, como está organizado y cómo funciona la institución, con qué recursos técnicos y materiales cuenta el plantel, como funciona frente a los recursos humanos y cuál es su situación o nivel y para finalizar se debe conocer el proyecto educativo institucional y curricular que maneja el centro educativo.

Fundamentos del Taller

Según Ezequiel Ander Egg en el texto “El taller como alternativa de renovación pedagógica” (Ob. Cit.), el taller desde un punto de vista pedagógico “es la palabra para indicar un lugar donde se trabaja, se labora y se transforma algo para ser utilizado” y llevando este concepto a la pedagogía Ander Egg afirma que el taller es una forma de aprender y enseñar a través del trabajo en grupo “es un aprender haciendo en grupo”. Así como también es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida, que se da en todos los niveles de la educación desde la enseñanza primaria hasta la universitaria teniendo en cuenta las diversas experiencias que esto implica.

Principios Pedagógicos del Taller

“Es necesario educar no tanto a través de los libros, sino más bien por la experiencia de la acción” Montaigne. Existen muchos principios pedagógicos, pero

también consideramos importante incluir el argumento de Betancourt (2007) donde cita a Ander Egg (Ob. Cit.) que hace un planteamiento claro sobre los fundamentos del taller. Se plantean seis fundamentos pedagógicos:

- 1) “Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas incuestionables”.
- 2) Relación docente – estudiante en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del estudiante.
- 3) Superación de las relaciones competitivas entre los estudiantes por el criterio de la producción conjunta grupal.
- 4) Formas de evaluación conjunta docente- estudiantil en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea.
- 5) Redefinición de los roles: el rol docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión; el rol estudiante como base creativa del mismo proceso.
- 6) Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico - pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docente y estudiantes, bajo formas organizadas el propio docente estudiantil decida.” (Ob. Cit.:34).

Estos planteamientos que propone Ander Egg, (Ob. Cit.) manifiestan el excluir o eliminar la clase magistral tradicional, teniendo el docente el rol principal o protagónico de la clase. De esta manera, dándole crédito al estudiante y hacer de la clase un trabajo conjunto donde exista una permanente reflexión, pero, siempre orientada por el docente y “ponen en manifiesto el carácter autogestionario del sistema del taller, un contexto pedagógico, siendo así una acción educativa responsable y participativa.” (p. 35).

Citando de nuevo a Betancourt (Ob. Cit.) es importante destacar que el taller es una didáctica y/o estrategia que da la posibilidad de superar los métodos tradicionales utilizados en clase y reproducir en los estudiantes ideologías, que desarrollen conocimientos autónomos y colaborativo para una cualificación integral. Como lo plantea Ander Egg (Ob. Cit.), “El taller no solo exige del trabajo cooperativo; es, también, por su propia naturaleza, un entrenamiento para el trabajo cooperativo (p.17), incitando en el estudiante, su propia manera de construir conocimientos.

Características del taller pedagógico

Entre las principales características del taller pedagógico, destacan las siguientes:

- a) Se debe planear previamente, no puede improvisarse.
- b) Se desarrolla en jornadas de trabajo que no deben superar cuatro horas.
- c) Se requiere de un programa en el cual se especifique qué se hará durante el tiempo estipulado.
- d) Se debe tener material de apoyo que facilite los procesos de actualización.
- e) Se requiere una base teórica y otra práctica.
- f) Los grupos que participen no deben ser tan numerosos (se recomienda un máximo de veinticinco personas).
- g) En el taller pedagógico pueden existir hasta tres facilitadores, pero uno de ellos debe coordinar para que se ejecuten los trámites previos a su desarrollo: las cartas de solicitud de permisos, de ubicación del sitio, hora y día donde se llevará a cabo el taller, los materiales que se utilizarán y la forma en que se pueden adquirir, los refrigerios, la planificación de la actividad y lo relativo al protocolo que incluye el taller.
- h) El taller pedagógico es una actividad dinámica, flexible y participativa.
- i) Se puede dividir en etapas: motivación, desarrollo de la temática por tratar, recapitulación o cierre y evaluación.

Tabla 4. Plan de acción, estructura contextual del uso del taller a través de plataformas virtuales

Objetivo	Taller	Recursos materiales para utilizar	Asignaciones prácticas para el docente												
<p>Ilustrar estrategias didácticas que fomenten el trabajo individual y colaborativo mediado por las tecnologías.</p>	<p>Fase I Fundamentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de didáctica • La didáctica y la relación con el aprendizaje • Elementos de la didáctica • Algunas didácticas activas • Algunas dinámicas grupales 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector audiovisual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite a grupos de personas debatir temas específicos en forma escrita. • Se intercambian y comparten opiniones, experiencias, conocimientos, dudas. • Se establecen y construyen conclusiones. • Se pueden compartir archivos en diversos formatos. 												
<p>HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN</p> <p>HERRAMIENTA FORO</p> <p>Permitir a grupos de personas debatir temas específicos en forma escrita. Intercambiar y compartir opiniones, experiencias, conocimientos, dudas. Establecer y construir conclusiones. Compartir archivos en diversos formatos.</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2" data-bbox="426 688 911 824">DIFERENCIA ENTRE FORO TRADICIONAL Y FORO PRESENCIAL (foro como dinámica grupal)</th> </tr> <tr> <th data-bbox="426 824 667 894">FORO TRADICIONAL</th> <th data-bbox="667 824 911 894">FORO ELECTRÓNICO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="426 894 667 1003">Presencial (mismo lugar)</td> <td data-bbox="667 894 911 1003">No presencial (Lugares diferentes)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="426 1003 667 1112">Tiempo real (sincrónico)</td> <td data-bbox="667 1003 911 1112">Diferentes tiempos (asincrónico)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="426 1112 667 1221">Las participaciones son verbales</td> <td data-bbox="667 1112 911 1221">Las participaciones son escritas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="426 1221 667 1386">Los participantes deben levantar la mano para pedir la palabra</td> <td data-bbox="667 1221 911 1386">Los participantes no requieren pedir la palabra para su intervención</td> </tr> </tbody> </table>	DIFERENCIA ENTRE FORO TRADICIONAL Y FORO PRESENCIAL (foro como dinámica grupal)		FORO TRADICIONAL	FORO ELECTRÓNICO	Presencial (mismo lugar)	No presencial (Lugares diferentes)	Tiempo real (sincrónico)	Diferentes tiempos (asincrónico)	Las participaciones son verbales	Las participaciones son escritas	Los participantes deben levantar la mano para pedir la palabra	Los participantes no requieren pedir la palabra para su intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector audiovisual. • Mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio del tema • Manejo del tema • Moderador
DIFERENCIA ENTRE FORO TRADICIONAL Y FORO PRESENCIAL (foro como dinámica grupal)															
FORO TRADICIONAL	FORO ELECTRÓNICO														
Presencial (mismo lugar)	No presencial (Lugares diferentes)														
Tiempo real (sincrónico)	Diferentes tiempos (asincrónico)														
Las participaciones son verbales	Las participaciones son escritas														
Los participantes deben levantar la mano para pedir la palabra	Los participantes no requieren pedir la palabra para su intervención														

<p>HERRAMIENTA CHAT</p> <p>•Organizar una estructura donde los estudiantes y tutores realizan preguntas y dan respuestas a las mismas.</p>	<p>Estructuración de un tema para la formulación de un debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • Soporta una estructura donde los estudiantes y tutores realizan preguntas y dan respuestas a las mismas. • El sistema guarda en un archivo las participaciones realizadas.
<p>HERRAMIENTA CORREO</p> <p>Dar a conocer los beneficios del correo electrónico en el proceso de enseñanza – aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permite enviar mensajes a un individuo o un grupo por parte del estudiante o tutor. • Centraliza la comunicación: la herramienta de correo es interna, es decir, no permite el envío o recepción de correos provenientes de otros servicios. • Tiene la posibilidad de adjuntar archivos en diversos formatos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente crea un espacio para que los estudiantes adjunten tareas (proyecto, investigación. • El docente puede hacer una descripción corta de la actividad, adjuntar archivos (con descripción detallada o documentos de interés), retroalimentación
<p>Modelo didáctico operativo</p> <p>aprender a partir de una experiencia o vivencia, en el proceso se hacen reflexión y se teorización, luego se documentan con teorías para validar ampliar la experiencia.</p>	<p>El docente realizar una planeación previa con el fin de orientar al estudiante para que construya su propio conocimiento en una forma secuencial.</p> <p>Se basa en cuatro etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vivencias Simulación 2. Conceptualización 3. Ampliación interdisciplinaria, el estudiante debe ubicarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector audiovisual. • Mesa 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor propicia la vivencia en el grupo se organiza y planifica cada paso del modelo realizar los pasos que perfeccionan el modelo. Anima las sesiones. • Hace cumplir metas. Propicia evaluación

	<p>históricamente en el desarrollo del conocimiento adquirido.</p> <p>4. Proyecto pedagógico de aplicación, al final unir en un proyecto todo lo aprendido</p>		
<p>SEMINARIO INVESTIGATIVO</p> <p>Convertir en una persona disciplinada lectora, investigadora expresiva, argumentativa.</p> <p>El fin es preparar a los estudiantes para que un día puedan hacer investigaciones por sí solos o en equipo.</p>	<p>El seminario es una práctica, donde docente hace una reflexión inicial a los estudiantes y les proponen unos temas para que los investigue, reflexione, proponga, exponga, escriba protocolice, concluye y argumente.</p> <p>Luego se proponen unos encuentros entre estudiantes y docente para socializar lo consultado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proyector audiovisual. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente organiza inicialmente al grupo, explica las reglas, acompañando al estudiante en el proceso de inducirlo en los métodos del trabajo y la investigación y familiarizar con ellos. • Profesor y estudiante trabajan conjuntamente para la solución de los problemas y tareas. • Se pretende una participación activa del estudiante • Planeación previa del docente • Elaboración de un cronograma • Asignación de temas y tareas adecuadas al contenido, • Asignación de roles • Asignación de tiempos y espacios • Actitud de estudio de los participantes, • Compartir los trabajos • Socialización.
<p>DINÁMICAS GRUPALES</p> <p>El fin es aprender en grupo en forma colaborativa, y que el estudiante asuma un rol activo de crítica, de construcción en el</p>	<p>En utilizar dinámicas grupales para aprender mejor en grupo.</p> <p>La metodología es organizar grupos de estudiantes dándoles un tema para su preparación, luego se socialización y discuten en grupos, tratando de ser expositivos.</p> <p>Cada grupo se escucha y al final hay una construcción de saberes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente debe efectuar una planeación previa en la cual selecciona los temas y la dinámica a seguir. • El rol que toma es de guiador, mas no de eje central. • Lo más recomendable es que desempeñe un papel asignado dentro de la dinámica del grupo. • Elegir la dinámica • Designar temas • Designar roles

<p>diálogo, de participar, aprende a escuchar y a tener pertenencia</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Designar tiempos • Cierre
<p>POR PROYECTOS</p> <p>Hacer que los estudiantes aprendan a manejar y usar los recursos de aprendizaje que disponen de manera significativa, a partir del trabajo situado en un contexto con cierto grado de dificultad.</p>	<p>Son actividades académicas que invitan al estudiante a realizar acciones investigativas más allá del aula virtual, en diferentes escenarios. Se requiere por parte de los estudiantes el manejo de diversas disciplinas y fuentes de información para atender las situaciones o preguntas que se consideran relevantes para efectuar un proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en que se desarrollan conocimientos y habilidades para planificar, ejecutar y evaluar en una forma secuencial. • Presentación del tema por el profesor. • Generación del tema por parte de estudiantes y profesores. • Análisis de temáticas e identificación de áreas integradoras. • Identificación de hipótesis y conceptos básicos por consultar. • Planeación de tareas por equipos. • Documentación. • Sistematización y elaboración de informes. - Evaluación de productos. • Complementación de aprendizajes no logrados.
<p>POR CASOS</p> <p>El propósito está en proveer al estudiante una situación para ser pensada, construir y concluir, para luego ser socializada con las propuestas y conclusiones de los otros.</p>	<p>Consiste en proporcionar un caso que represente una situación específica de la vida real para que se estudie analice y replique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Material fotocopiado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamiento del caso • Clarificación de términos • Análisis del caso • Explicaciones tentativas • Objetivos de aprendizaje • Autoestudio • Discusión y posibles soluciones • El docente hace relaciones que describe una o varias situaciones en un contexto específico concreto (escenarios), para que los estudiantes reflexionen, analicen y discutan en grupo para luego proponer soluciones en lo posible reales.

Fase de implementación

La fase de ejecución en la IAP es el momento en que las acciones planificadas se implementan en el contexto real, buscando transformar las prácticas y las condiciones identificadas en el diagnóstico. Aquí la teoría debe traducirse en prácticas concretas, con una lógica de acción-reflexión que permita ajustar el curso a partir de la experiencia. Se busca mantener la participación de los actores protagonistas y garantizar que las intervenciones respondan a las necesidades emergentes del proceso. La ejecución debe equilibrar consistencia metodológica con flexibilidad ante contingencias del entorno. En esta etapa, la colaboración entre investigadores y participantes se vuelve más operativa: se asignan roles, se distribuyen responsabilidades y se establecen ritmos de trabajo compartidos.

El proceso requiere coordinación, comunicación clara y un liderazgo facilitador que promueva la toma de decisiones conjunta. Las reuniones regulares, las comunidades de práctica y los espacios de diseño permiten que las acciones evolucionen con la aportación de diferentes perspectivas. La cooperación entre docentes, estudiantes, familias y otros actores fortalece la legitimidad de las intervenciones. La implementación se apoya en instrumentos y recursos que deben estar disponibles, accesibles y adaptados al contexto. Se utilizan guías pedagógicas, materiales didácticos, plataformas digitales y herramientas de registro para monitorear el avance. Es fundamental que estas herramientas faciliten la observación sistemática de comportamientos, procesos y resultados, sin convertirse en simples formalidades.

La calidad de la ejecución depende de la adecuación de los recursos a las necesidades reales y de la capacidad de migrar hacia alternativas cuando sea necesario. La gestión de riesgos es una parte relevante de la ejecución. Se deben anticipar posibles resistencias, conflictos, interrupciones y dilemas éticos, implementando mecanismos de mitigación y resolución de problemas. La vigilancia ética continúa durante la acción, garantizando la confidencialidad, el consentimiento y el respeto por la dignidad de los participantes. La adaptación de estrategias ante imprevistos es una habilidad clave para mantener la continuidad del proceso sin perder su finalidad educativa.

La retroalimentación entre acción y reflexión se intensifica en la fase de ejecución. Se realizan sesiones de reflexión colectiva, diarios de campo y análisis de avances para evaluar si las acciones están produciendo los cambios esperados. Este ciclo de acción-reflexión permite reajustes frecuentes en contenidos, métodos y dinámicas de participación. La reflexividad del equipo de investigación es crucial para aprender de los errores y fortalecer las prácticas exitosas.

Estructura del taller pedagógico

El taller, como estrategia didáctica, se fundamentó en el uso de las TIC para el desarrollo de la lectoescritura en el aprender haciendo posee una estructura flexible; sin embargo, cuando se lleva a cabo un taller pedagógico existen etapas que deben ser cubiertas como:

- a) Saludo y bienvenida: generalmente se dio a cargo del coordinador del taller.
- b) Motivación: fue de vital importancia, con ella se dio un motivo al participante para interesarse por el taller y el trabajo por realizar. Es uno de los momentos más significativos, puesto que se puede dejar muy interesados a los asistentes. Se puede hacer de distintas formas y en función de la temática por trabajar. Se recomienda que esta actividad no supere más de treinta minutos. Por ejemplo, una motivación puede ser observar un vídeo y luego hacer comentarios para enlazar con el tema por abordar; también podría ser leer un documento o mensaje de manera individual o general, y con el apoyo en preguntas generadoras, introducir a los participantes en el taller; en fin, existen variedad de estrategias que se podrían llevar a la práctica.
- c) Desarrollo del tema: en esta etapa conviene que los facilitadores establezcan la plataforma teórico conceptual con la que se trabajará, esta puede ser mediante una exposición que se desarrolle en veinte minutos aproximadamente, para luego, dar paso a la parte práctica del taller, en la que los participantes darán sus aportes. El trabajo de los asistentes se planificará de acuerdo con el tema por tratar, y al público meta que participará en el taller. Además, debe estar acompañada con material de apoyo, principalmente cuando el taller es de actualización. Esta etapa puede abarcar hora y

treinta minutos, y en ella los asistentes comparten entre sí y con los facilitadores quienes se convierten en guías del proceso.

d) **Recapitulación y cierre:** se recomienda una plenaria que le permita al coordinador de la actividad obtener conclusiones para dar por terminado el taller.

e) **Evaluación:** en esta etapa se prepara un ejercicio por escrito u oral que permita valorar el alcance del taller, lo positivo y qué se debe mejorar. Además, los participantes pueden dar recomendaciones. Esta etapa la desarrollan los facilitadores de manera coordinada con quienes solicitaron que la actividad se llevará a cabo. El instrumento de evaluación será revisado por ellos, para conocer la conveniencia o no de ejecutar este tipo de trabajo, los alcances y cambios que se pueden hacer. Si el taller es parte de una experiencia que se está desarrollando dentro de un proceso de investigación debe redactarse un informe que se convierte en parte importante de la labor que desarrollan los investigadores.

Ventajas de los Espacios Interactivos

- Queda memoria.
- Fomenta la interactividad de los estudiantes.
- Estudiantes activos.
- La comunicación no es presencial.
- El tutor puede hacer seguimiento de la interacción.
- La comunicación puede ser sincrónica o asincrónica.

Evidencia fotográfica de la aplicación del taller



Fase de evaluación

La fase de evaluación en la IAP se ubica al final de la ejecución, pero con un carácter continuo y formativo. Su propósito central es comprender en qué medida las intervenciones han logrado los cambios deseados y cómo estos impactos se distribuyen entre los actores y contextos. Se trata de una lectura crítica de los resultados, no solo de los efectos observables, sino de las condiciones que los posibilitaron o impidieron. La evaluación busca aportar comprensión, aprendizaje y rutas de mejora para iterar el proceso.

Una característica clave es la evaluación multi actores: docentes, estudiantes, familias y comunidades deben participar en la interpretación de evidencias. Este enfoque favorece la legitimidad de los juicios y la aceptación de las conclusiones. Se combinan indicadores de proceso, de resultados y de impacto, permitiendo una visión holística. La triangulación de fuentes y métodos fortalece la fiabilidad de las conclusiones y reduce sesgos inherentes a una sola perspectiva. En la IAP, la evaluación no se limita a medir resultados, sino que también examina la calidad del proceso. Se analizan la participación, la construcción, la sostenibilidad y las condiciones de aprendizaje que emergen durante la intervención.

Este componente meta-evaluativo ayuda a identificar fortalezas y debilidades del diseño, la implementación y la colaboración entre actores. La evaluación formativa impulsa ajustes inmediatos y estrategias para futuras fases. Los criterios y estándares de evaluación deben ser explícitos y acordados desde el inicio con todos los participantes. Se definen preguntas guía, indicadores, niveles de logro y umbrales de éxito que se revisan periódicamente. La claridad de estos criterios facilita la interpretación de resultados y la coherencia entre lo planificado y lo vivido en el campo. Un marco de evaluación bien definido evita ambigüedades y facilita la toma de decisiones.

La recopilación de evidencias debe ser sistemática, ética y contextualmente relevante. Se utilizan registros de campo, portafolios, productos pedagógicos, entrevistas y observaciones para construir un mapa de resultados. La ética exige consentimiento continuo, confidencialidad y participación voluntaria, especialmente cuando se trabajan



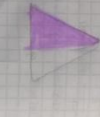
con comunidades escolares. La validez de las evidencias se fortalece mediante la consistencia entre fuentes y la reflexión crítica del equipo. La interpretación de los datos requiere un espacio de reflexión colectivo. Sesiones de análisis permiten contrastar hallazgos con las preguntas guía, revisar supuestos y reconsiderar las acciones. Se analizan efectos no previstos, efectos secundarios y posibles sesgos.

Este proceso reflexivo facilita la generación de lecciones aprendidas y la construcción de recomendaciones prácticas para el siguiente ciclo de IAP. La fase de evaluación desemboca en la toma de decisiones sobre continuidad, escalar o adaptar intervenciones. Se generan informes y presentaciones que sintetizan evidencias, conclusiones y recomendaciones. La comunicación de resultados debe ser accesible para todos los actores, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas. En último término, la evaluación impulsa la sostenibilidad y la mejora continua de la práctica educativa mediada por acción.

Evidencia fotográfica de la evaluación del taller


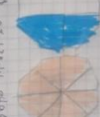



Page 27 Definición de la parte
 Respaldar la fracción y en la fracción
 recordar las expresiones

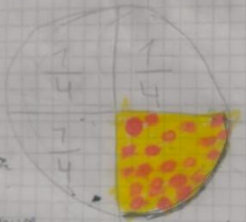
1 en cuantas partes se divide el círculo
 2 cuantos partes se divide cada figura
 con la fracción se llama cada figura

Dibujar una parte de la parte
 recordar la fracción

1 en la es una parte
 2 en la es una parte
 3 en la es una parte
 4 en la es una parte
 5 en la es una parte
 6 en la es una parte
 7 en la es una parte
 8 en la es una parte

las partes de un todo se llaman partes
 cuando se divide un todo en partes
 para en la parte y tener una parte



una fracción es un número que representa una o varias
 partes de un todo por un número las fracciones
 o términos que son numerador que está
 arriba que se toma de la unidad de
 un número decimal es el número



SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

Las estrategias de lectoescritura deben partir de un enfoque que integre alfabetización fonológica, vocabulario y comprensión desde los primeros años. Es crucial combinar actividades que desarrollen la decodificación, la fluidez y la comprensión lectora de manera escalonada y contextualizada. Las prácticas deben ser inclusivas, adaptándose a ritmos y estilos de aprendizaje diversos, y evitando enfoques únicos que favorezcan a ciertos perfiles sobre otros. La intervención temprana y la intervención diferenciada son clave para evitar rezagos acumulativos. Es fundamental promover ambientes de lectura significativos y motivadores.

Las aulas deben ofrecer acceso a una diversidad de textos, de distintos géneros y niveles de complejidad, con un diseño flexible que permita tanto lectura en voz alta como lectura silenciosa. El uso de textos cercanos a los intereses de los niños facilita el entendimiento y la exploración de diferentes propósitos lectores. Los maestros pueden incorporar esquemas de lectura compartida, lectura guiada y tiempo de lectura autónoma estructurada. Las estrategias deben incorporar la escritura como proceso social y creativo. Es recomendable alternar ejercicios de escritura productiva con momentos de revisión y retroalimentación. La escritura debe conectar con la lectura, utilizando modelos, rúbricas y estrategias de planificación (ideas, borradores, revisión).

Es efectivo integrar escritura en distintos contextos: diarios, narrativas, textos informativos y producciones multimodales. La retroalimentación debe ser específica, oportuno y centrado en propósitos claros. La planificación docente debe priorizar la coherencia entre finalidad, actividades y evaluación. Planes curriculares deben aliar contenidos de lectura y escritura con habilidades lingüísticas, comprensión y pensamiento crítico. Las evaluaciones deben ser formativas, continuas y transparentes, permitiendo ajustar intervenciones. La evaluación formativa debe informar intervenciones diferenciadas y la progresión del alumnado, no solo clasificar resultados.

La dimensión lúdica y motivacional no debe verse como complemento, sino como motor de aprendizaje. Juego, dramatización, dramatizaciones y proyectos de escritura colaborativa fortalecen la memoria de las reglas ortográficas y la automatización de estrategias de lectura. El uso de tecnologías educativas puede enriquecer la experiencia lectora, siempre con criterios de calidad, propósito pedagógico y supervisión docente. La tecnología debe apoyar la interacción, no sustituirla. Por tal motivo, la formación docente continua es imprescindible para una enseñanza de lectoescritura efectiva. Los docentes necesitan actualizaciones sobre metodologías, materiales y evaluaciones, así como espacios de reflexión colectiva. La colaboración entre docentes, familias y comunidades favorece la construcción de contextos de apoyo a la lectura y escritura en casa.

Una visión integrada y sensible a la diversidad garantiza que las estrategias de escritura y lectura en la educación básica primaria generen aprendizajes duraderos y significativos. La valoración del impacto debe considerar múltiples dimensiones: resultados de lectura y escritura, desarrollo de la fluidez, comprensión y producción de textos. Las herramientas tecnológicas pueden potenciar el acceso a textos adaptados, la retroalimentación inmediata y la personalización de rutas de aprendizaje. Es vital distinguir entre efectos a corto plazo y sostenibilidad a largo plazo, además de identificar si las mejoras se mantienen fuera del entorno digital.

Es necesario definir criterios e indicadores claros desde el diseño de la intervención. Pueden incluir progreso en decodificación, vocabulario, velocidad de lectura, precisión, calidad de la escritura y metacognición lectora. También es relevante medir actitudes, motivación y uso de estrategias de aprendizaje. La triangulación de datos procedentes de registro de plataformas, observaciones y resultados escolares fortalece las conclusiones. La implementación debe considerar la accesibilidad y la equidad. No todas las familias disponen de dispositivos o conexión estable, por lo que es fundamental asegurar alternativas offline, apoyos institucionales y recursos suplementarios. La calidad de la intervención tecnológica depende de su diseño pedagógico, no solo de la novedad de las herramientas.

Es crucial que las tecnologías se integren en prácticas docentes con objetivos claros, alineados al currículo y a estrategias de evaluación formativa. La tecnología debe facilitar la interacción humana, la construcción de significado y la reflexión, no sustituirla.

La ética, la seguridad y la protección de datos deben ser prioridades en cualquier implementación. Se deben garantizar la confidencialidad de información, consentimiento informado y uso responsable. La vigilancia de efectos no deseados, como dependencia tecnológica o disminución de hábitos de lectura impresos, es necesaria para ajustar prácticas y evitar impactos contraproducentes. Finalmente, la valoración debe contemplar la sostenibilidad y la escalabilidad. Es fundamental analizar costos, requerimientos de formación docente y capacidad de replicar intervenciones en distintos contextos educativos. Los hallazgos deben traducirse en recomendaciones prácticas para políticas, programas de apoyo y guías para docentes, con miras a una enseñanza de la lectoescritura más eficiente, inclusiva y sostenible.

REFERENCIAS

- Aquino y Roa (2022). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.
- Arias, F. (2006). Proyecto de investigación: introducción a la metodología científica (5° ed.) Caracas: Espíteme.
- Balcazar, P. (2015), Investigación cualitativa, Toluca México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Balmoreda, S. (2012). Desarrollo de la lectura crítica según la teoría de Isabel Solé en los estudiantes de sexto grado, Revista Docentes 2.0, 7(2), 53-59.
- Barboza, R. (2002). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, pp. 21 - 43. 1.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (2008) Ensenyar LLengua. Barcelona: Graó.
- Cerda, H. (1991). los elementos de la investigación. Bogotá - el búho.
- Chambers, A. (2008). Conversaciones. Escritos sobre la literatura y los niños. España: Fondo de Cul- tura Económica de España
- Ferreiro, M (2005). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. ISLAS, (138), pp. 125–135. Recuperado a partir de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>
- Hernández, Fernández y Baptista (2007). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.
- Jiménez, F. (2008). Comprensión de Textos Escritos. La Teoría de la Comunicabilidad. Buenos Aires: EUDEBA.

- León, C. (2009). Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES.
- Martínez, M. (1996). "La investigación cualitativa: síntesis conceptual", en Revista de Investigación en Psicología, vol. 9, núm. 1, pp. 123-146.
- Martínez, M. (2003). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación. Métodos estructurales. El Método fenomenológico. Ed. Trillas: México. Segunda parte.
- Ministerio de Educación Nacional (2016). Derechos básicos de aprendizaje. Propuesta curricular. Colombia. [Documento en línea]. Disponible en: <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-básicos-de-aprendizaje-y-el-currículo>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Plan de Orientación Escolar. Colombia. Ediciones del MEN.
- Munarriz, L. (1992). Introducción a la metodología de la investigación educativa. Escuela de Ciencias de la Educación. Serafín Peña, Monterrey
- OECD (2019), "PISA 2019 Global Competence Framework", in PISA 2016 Assessment and Analytical Framework, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/043fc3b0-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2016). Educación Básica.
- Salmeron, M., y Villafuerte, J. (2019). Los logros de aprendizaje a partir de la dinamización de las practicas lectoras. Revista electronica formacion y calidad educativa, 7(1), 143-166. Obtenido de <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925/1791>
- Solé, I. (1994). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.
- Solé I. (2010). Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. España: Editorial Raduga.

Solé, I, (2014). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación

Ugalde, N y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa. buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. Revista de Ciencias Económicas.