

ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTIMEDIA BASADA EN EL APRENDIZAJE  
SIGNIFICATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA LECTURA Y  
ESCRITURA DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO ISABEL II

Presentado por:

Lozano Triana Andrea Lucia

Peña Garavito Sandra Milena

Dirigido por:

López Ruíz Carlos Hernán

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D. C.

2017

## Derechos de autor

“Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos”. (Artículo 42, parágrafo 2, del Acuerdo 031 del 4 de diciembre de 2007 del Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional).



Este trabajo de grado se encuentra bajo una Licencia Creative Commons de **Reconocimiento – No comercial – Compartir igual**, por lo que puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

---

Firma Estudiante(s)

**Bogotá, D.C.,** \_\_\_\_\_

**Señores**

*Biblioteca Central*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Ciudad

*Los suscritos:*

\_\_\_\_\_, *con C.C. No*

\_\_\_\_\_  
*Andrea Lucia Lozano Triana*

\_\_\_\_\_  
*28552779 Ibagué*

\_\_\_\_\_, *con C.C. No*

\_\_\_\_\_  
*Sandra Milena Peña Garavito*

\_\_\_\_\_  
*52541040 Bogotá*

*En mí (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:*

*Estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.*

(por favor señale con una "X" las opciones que apliquen) Tesis \_\_\_\_ Trabajo de Grado \_\_\_\_

presentado en el año \_\_\_\_\_, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la

Universidad Pedagógica Nacional para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial,

pueda ejercer sobre mi (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en

cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el

aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Universidad Pedagógica Nacional, a los usuarios de la Biblioteca Central, así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

<b>AUTORIZO (AUTORIZAMOS)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la Biblioteca		
2. La consulta física o electrónica según corresponda.		
3. La inclusión en los repositorios digitales de la Universidad Pedagógica Nacional.		
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer		
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet		
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Universidad Pedagógica Nacional para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones		
7. La publicación del resumen, extracto, abstract, miniversión, descripción, presentación o comentario sobre el trabajo y/o tesis de grado, sin que ello constituya modificación, mutilación o variación del contenido y siempre y cuando se haga conforme a los usos honrados y las buenas costumbres sociales y sin que se constituya un acto de descrédito, burla, parodia, expresiones irrespetuosas o groseras acerca de la obra o de su autor.		

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mi (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización. Por su parte, la Universidad Pedagógica se obliga con los autores a proporcionar los medios razonables que impidan la reproducción o transformación de los textos.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según

los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Universidad Pedagógica Nacional, por tales aspectos.

Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo directo que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Universidad Pedagógica Nacional está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

**NOTA: Información Confidencial:**

Esta Tesis o Trabajo de Grado es una obra inédita, que contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_. En caso afirmativo

expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

<i><b>NOMBRE COMPLETO</b></i>	<i><b>No. Documento Identidad</b></i>	<i><b>FIRMA</b></i>
<i>Lozano Triana Andrea Lucía</i>	<i>28552779</i>	
<i>Peña Garavito Sandra Milena</i>	<i>52541040</i>	

FACULTAD: Educación

PROGRAMA ACADÉMICO: Maestría en Educación

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del jurado

---

Firma del jurado

---

Firma del jurado

---

## **Dedicatoria**

Agradezco a Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante este periodo de Maestría.

A mi esposo Juan Carlos por ser mi confidente, porque siempre creíste en mí, tu optimismo y apoyo incondicional son mi impulso para seguir adelante.

A mi madre Olga Lucía por amarme, por ser el pilar fundamental en todo lo que soy, en toda mi educación, tanto académica, como de la vida, por su incondicional apoyo perfectamente mantenido a través del tiempo.

Esposo, mamita este nuevo logro es por y para ustedes. Los amo con todo mi corazón, son mi vida.

A mi director de tesis, magíster Carlos López por su esfuerzo y dedicación quien, con sus conocimientos, su experiencia y su motivación ha logrado en mí que pueda terminar mis estudios con éxito.

También me gustaría agradecer a mis profesores durante mi Maestría porque todos han aportado con un granito de arena a mi formación, y en especial a mis maestros la Dra. Edna Patricia López y los Mgtrs. Jorge Enrique Ramírez y Vladimir Núñez por sus consejos, su enseñanza que han ayudado a formarme como persona e investigadora y más que todo por su amistad.

Andrea Lucia Lozano Triana.



A Dios por haberme permitido llegar hasta este punto y darme sabiduría para lograr mis objetivos, metas, sueños y títulos.

A mi madre Cecilia por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante, por el cuidado de mi familia, pero más que nada por su amor.


A mis hijos Santiago y Sara por ser ustedes la razón de mi vida, mi orgullo, mi motivación quienes me impulsaron a cada día superarme, por ser pacientes y sacrificar nuestro tiempo como familia: esto es por ustedes y para ustedes. Los amo infinitamente.

A mi esposo Carlos Alberto - amor- gracias por la ayuda que me brindaste, sin ti no hubiese logrado éste triunfo, gracias por el cuidado de nuestros hijos, por ser mi mano derecha, por ser paciente por ayudarme en mis tareas, por ser mi complemento, mi alma gemela, mi apoyo incondicional “TE AMO” tu amor es invaluable para mí.

A mi maestro y director de tesis Carlos Hernán López por su gran profesionalismo asesoría y dedicación para la culminación de este proyecto sin su invaluable apoyo no podríamos haber culminado.

A mi gran maestro Vladimir Alfonso Nuñez por compartir su conocimiento, sus aportes por orientar mi habilidad por la escritura por brindarme su amistad y no desestimar mis capacidades.

Sandra Milena Peña Garavito.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Revolución al servicio</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 128	

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.
<b>Autor(es)</b>	Lozano Triana, Andrea Lucía; Peña Garavito, Sandra Milena
<b>Director</b>	López Ruíz, Carlos Hernán
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 118 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	<b>APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO; COMPETENCIAS; ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, ESTRATEGIA DIDÁCTICA, ESCRITURA, HIPERTEXTUALIDAD, INTERACTIVO, LEER, MULTIMEDIA, PROPUESTA</b>

## 2. Descripción

La estrategia didáctica multimedia se lleva a la práctica en el contexto educativo de la Institución Educativa Colegio Isabel II, ubicado en la localidad octava de Kennedy en la ciudad de Bogotá D.C., con un grupo de trece (13) estudiantes del grado primero (1°) de la Educación Básica Primaria (EBP), con el objetivo de evidenciar la incidencia de una estrategia didáctica multimedia, basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en lectura y escritura.

El marco teórico que orientó la investigación tuvo en cuenta, en primer lugar, los planteamientos e investigaciones de la pedagoga argentina Emilia Beatriz María Ferreiro y la investigadora argentina Ana Leonor Teberosky Coronado en lo relacionado con la lectura y la escritura; en segundo lugar, con el aporte teórico del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel en lo relacionado con el tipo de aprendizaje que puede ocurrir en un salón de clase, para el caso particular el aprendizaje significativo de gran importancia para la corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista; y en tercer lugar, desde la relación con las TIC, como escenario propicio en perspectiva pedagógica y enfoque de aprendizaje en el que converge conocimientos, prácticas y experiencias en un proceso íntegro de enseñanza y aprendizaje.

La incidencia de una estrategia didáctica multimedia denominada “*Chavelo*” como herramienta para transmitir, administrar o presentar información, ya que su puesta en marcha en niños del grado 1° de la EBP, puede beneficiar en el estímulo de los sentidos, los oídos, el tacto, la vista, y el cerebro, situación que se logra por el conjunto de elementos

prácticos de la multimedia como lo es el texto, el arte gráfico, el sonido, la animación y el video.

Finalmente, se presentan los resultados y el análisis de los mismos con el propósito de hacer una contribución a partir de las TIC'S en procesos fundamentales como lo son la lectura y escritura como herramientas del lenguaje y así presentar una estrategia para incrementar el aprendizaje en niños del grado 1° de la EBP.

### 3. Fuentes

Álvarez, D. (2014). Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético. Santiago.

Ardila, D. M. (2014). Recuperado el 20 de Septiembre de 2016, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lecto%20escritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf>

Arenas, A. &. (s.f.). Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú).

Ausubel, D. (12 de 12 de 2016). *TEORIA DEL APRENDIZAJE*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>

Barriga, F. y G. rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tomado desde <http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo>

Briceño, M. F. (2008). Andrés quiere una mascota. Diseño de un libro electrónico multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 29-49.

Colombia., M. d. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Infancia*. Bogotá.: Colombia Aprende.

Díaz Barriga, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. pp. 19 - 20.

Díaz Barriga, Frida (2010). «V. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes

significativos». Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, MC GRAHILL EDUCATION.

- Díaz, C. (2004). *en La escritura colaborativa en la educación infantil: estrategias para el trabajo en aula*. Barcelona,: Horsori Editorial.
- Ferreiro, E. y. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Los Sistema de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (18ava. ed.) (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, B. Y. (2008). Nivel de escritura de los niños de primer grado de estrato socioeconómico bajo. *Perfiles Educativos*. Vol. 30. no. 121, 42-62.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- ICFES. (2013). *Todos por un Nuevo País*. Obtenido de [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)
- Iriarte, D. F. (2006). Incorporación de las ICs en las Actividades Cotidianas del Aula: Una Experiencia en Escuela de Provincia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*. No. 7, 62-85.
- Ley 1804 (Congreso de la República de Colombia 2 de Agosto de 2016).
- Maldonado, G. Z. (2008). La Mochila Mágica. Programa de Promoción de Lectura para la Educación Inicial. *Acción Pedagógica*, No. 17, 96-105.
- MEN, M. d. (27 de Enero de 2017). *Centro Virtual de Noticias en educación*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Mayo de 2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Monereo, C. &. (1999). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México: Editorial Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Chile.: Oficina Regional de ducación para América Latina y el Caribe .
- Park, P. (1989). *La investigación acción - participativa. Inicios y desarrollo*. Editorial Popular O.E.I Quinto Centenario.

Park, P. (1990). ¿Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. Editorial Popular O.E.I. Quinto Centenario.

Rincón, C. L. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios. Segunda época. No. 28.*, 51-63.

Schmeck (1988); Schunk (1991). Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. Tomado desde <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Tobón, S. (2da ed.) (2005). Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones Venezky, R.L. (2005) “¿Qué es alfabetización? vocabulario de lectura

#### 4. Contenidos

La investigación se encuentra desarrollada en capítulos; en el primero de ellos se deja ver cuál fue el interés y el problema que permitió establecer la propuesta, allí se plantea la pregunta generadora y objetivos que define lo que se pretende alcanzar durante la investigación.

Par alcanzar el propósito fue necesario definir en el segundo capítulo un marco conceptual que apoyará desde algunos antecedentes que dieran cuenta sobre el trabajo que hasta el momento se ha hecho acerca del desarrollo de competencias en la lectura y escritura y algunos autores que sustentaran desde sus ideas la presente propuesta.

También se trazó una ruta metodológica que permitió conocer el paso a seguir para desarrollar la investigación tomando como opción la investigación acción participativa, apoyada en cuatro fases. Allí también se definen las técnicas utilizadas a través de las cuales produjeron los datos que permitieron conocerlas interpretaciones de los estudiantes participantes que luego fueron interpretados en el capítulo de análisis de resultados y confrontado con lo planteado en el marco teórico.

Finalmente se planteas las conclusiones que arrojan las interpretaciones hechas del trabajo realizado, donde se describen los logros y dificultades de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo”.

#### 5. Metodología

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa y en el diseño metodológico conocido como Investigación Acción Participación (IAP). En la

investigación cualitativa se mira la realidad humana para buscar intervenirla. Los profesores Taylor y Bogdan consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (1966, p. 20); lo anterior, permite entrever la importancia que conlleva usar un método de estudio y de acción a la hora de abordar una situación en la que se pretende encontrar la funcionalidad de una estrategia didáctica multimedia para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en estudiantes que inician su educación formal, y así obtener resultados confiables para mejorar situaciones colectivas.

La IAP como proceso de reflexión y participación colectiva busca mejorar la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se incrusta en una situación para luego especificar una acción que permite comprobar y establecer su efectividad, los participantes juegan un papel importante ya que es con ellos con quienes se puede verificar si una estrategia didáctica tiene incidencia en el afianzamiento de unas competencias básicas como lo son la lectura y la escritura (PARK, P. (1990).

## **6. Conclusiones**

A lo largo de la presente investigación, se logró evidenciar la incidencia de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo”, se observó cómo estimuló positivamente el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, ya que se pudo comprobar a través del análisis de la información recolectada, como aumentó el nivel de comprensión en la lectura de textos cortos adecuados para la edad y el nivel del desarrollo de los estudiante, además de la producción de pequeños textos, es decir que mejoraron notablemente los procesos inicia-

les del lenguaje.

Sumado a ello, dicha incidencia se pudo comprobar cuando iba aumentando de manera secuencial y progresiva el desarrollo de las competencias. En la medida que se iban avanzando con las intervenciones aumentó el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura, el uso de la tecnología logró mayor motivación al ser una herramienta interactiva, iban mejorando los niveles de atención y concentración sin interrumpir el trabajo de los demás, mostraron mayor seguridad al desarrollar las actividades que incluían letras y consonantes básicas, así como vincular frases e interactuar con eficacia en discusiones para hacerse entender, desarrollaron una mayor autonomía ya que realizaban las actividades por su cuenta sin esperar las instrucciones de la maestra. También se pudo observar que el estudiante por medio del juego relacionó los conceptos vistos en clase a través de la asociación de las vocales con las consonantes para dar sentido a palabras, frases y textos cortos, es decir que el juego facilita este proceso.

En términos generales los estudiantes lograron desarrollar las competencias de lectura y escritura planteadas por Ferreiro y Teberosky: lingüística, discursiva, situacional, semiolingüística, sociolingüística y pragmática, ya que tenían la capacidad de reconocer la palabra con su significado, vincular la frase en el contexto lingüístico, formular preguntas y resolverlas, identificar los interrogantes de los textos y a su vez dar respuesta a las mismas. Respecto a la competencia semiolingüística específicamente, se demostró que los logros más significativos se dieron en la comprensión de oraciones construidas y el mejor manejo de conceptos que fueron trabajados.

Por otro lado, la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” permitió evidenciar el interés y



la interactividad de los trece (13) estudiantes que participaron en las actividades, llevando a la práctica la hipertextualidad en la vinculación gráfica y textual para profundizar los conceptos y acceder nueva información, aportes importantes del aprendizaje significativo, es decir que fueron capaces adquirir los nuevos conocimientos y asociarlos con los que ya tenían como los diferentes tipos de escenarios en los que interactúan comúnmente: la casa, barrio, los centros comerciales y los medios de transporte.

En este sentido, se pudo comprobar como la información nueva se articulaba con los conocimientos que ellos ya tenían establecidos. Un ejemplo de ello ocurrió cuando en una de las intervenciones se les presentó un crucigrama novedoso, despertando el interés por saber que debían hacer. Al desarrollar la actividad lograron relacionar las palabras que iban descubriendo con las que ellos ya conocían, confirmando así la proposición de Ausubel (1960) en el aprendizaje subordinado cuando hay elaboración, modificación o extensión de proposiciones ya aprendidas. De igual manera sucedió con el aprendizaje supraordinado y el combinatorio, dos tipos más de aprendizaje significativo clasificados por el autor, cuando en varias ocasiones los estudiantes eran capaces de interpretar como se realizaban las actividades, sin esperar las instrucciones de la maestra para luego deducir situaciones más allá de lo evidente.

Otra fortaleza que se evidenció con la aplicación de la estrategia didáctica “Chavelo”, fue que la totalidad de los estudiantes vinculados al proyecto ampliaron vocabulario insertando nuevas palabras a su lenguaje, relacionando esas nuevas palabras a las imágenes interactivas que aparecían en la Tablet. De esta manera, se puede demostrar que con el buen uso de las tecnologías y una planificación pedagógica asertiva, es posible que se estimule el

desarrollo de nuevos aprendizajes desde la fascinación y el interés que se produce en los niños con dichos dispositivos.

Respecto al diseño didáctico y pedagógico de la herramienta, fue muy acertada en la realización de actividades que se salían de lo tradicional como figuras planas, dibujos y fotos y pasar a desarrollar la capacidad de resolver otros recursos didácticos para aprender: crucigramas, juegos, ejercicios de completar, prácticas de trabajo de colaboración entre pares.

A pesar de las fortalezas que se enumeran anteriormente, dentro de los datos arrojados por el análisis de la información, en las sesiones 8 y 9 se pudo determinar que se les facilitaban mayormente las actividades de lectura que las de escritura de textos. En otras palabras, la estrategia permitió desarrollar mayormente las competencias relacionadas con la lectura y comprensión de textos cortos. Una de las razones por las cuales pudo pasar esto, y que concluyeron las investigadoras, es la falta de actividades que permitieran la elaboración creativa de textos o interface para la producción individual.

También se presentó otra dificultad, respecto al estilo de vocabulario que utilizó la interface Chavelo, al emplear palabras desconocidas para los niños y ciertos modismos característicos de otros países, como por ejemplo abeto que significa árbol, late para café o peluche para oso, entre otras. Este aspecto, aunque inicialmente logró confundir a los estudiantes, finalmente hizo que aprendieran a denominar un mismo objeto con diferentes palabras.

En conclusión la estrategia didáctica “Chavelo” cumplió con los objetivos propuestos y

arrojo resultados que demostraron cómo se desarrollaron las competencias de lectura y escritura en los niños del grado primero del Colegio Isabel II.

<b>Elaborado por:</b>	Lozano Triana, Andrea Lucia; Peña Garavito, Sandra Milena
<b>Revisado por:</b>	López Ruíz, Carlos Hernán

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	02	2018
--	----	----	------

## CONTENIDO

1. Introducción.....	1
2. Aspectos preliminares .....	3
2.1. Justificación.....	3
2.2 Problema .....	6
2.2.1. Pregunta de Investigación .....	11
3. Objetivos .....	11
3.1 Objetivo general .....	11
3.2 Objetivos específicos .....	11
4. Metodología.....	12
4.1 Tipo de investigación.....	12
4.2. Método de investigación .....	14
5. Población.....	16
5.1 Muestra.....	17
5.2 Descripción de la intervención .....	18
5.3 Instrumentos de recolección de información .....	22
5.4 Técnicas de análisis de datos.....	23
6. Antecedentes.....	24
7. Marco teórico .....	34
7.1 Teoría del desarrollo .....	37
7.2 Etapas del desarrollo .....	38
7.3 Competencias para la lectura y la escritura.....	41
7.4 Aprendizaje significativo .....	46
7.5 Recursos multimediales .....	51
7.5.1 Herramientas de la web: desarrollo de competencias para la lectura y la escritura ...	53
7.6 Estrategia didáctica multimedia “Chavelo” .....	55
8. Intervención.....	56
9. Resultados.....	67
9.1 Descripción general .....	68
9.2 Descripción específica .....	69
10. Análisis de resultados .....	79
11. Conclusiones .....	82

12.	Recomendaciones.....	86
13.	Glosario.....	87
14.	Referencias .....	92

## TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fases de la metodología .....	14
Tabla 2. Edad y género.....	16
Tabla 3. Población.....	17
Tabla 4. Descripción de actividades.....	18
Tabla 5. Etapas del desarrollo. ....	38
Tabla 6. Competencias básicas para la lectura y la escritura.....	45
Tabla 7. Resultados en competencias para la lectura y la escritura .....	69
Tabla 8. Análisis de referentes .....	79

## FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Diseño de portada Estrategia Didáctica Multimedia: jugando y aprendiendo con Chavelo.....	5
Figura 2. Estrategia didáctica multimedia “Chavelo”.....	13
Figura 3. Antecedentes de la estrategia didáctica multimedia Chavelo.....	33
Figura 4. Marco teórico Chavelo.....	37
Figura 5. El ordenador como instrumento de apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura....	53
Figura 6. Vedoque.....	54
Figura 7. Dikie & Dukie.....	54
Figura 8. Chavelo.....	56
Figura 9. Diagnóstico en Competencias para Lectura y la Escritura.....	70
Figura 10. Competencia lingüística.....	71
Figura 11. Competencia discursiva.....	72
Figura 12. Competencia situacional.....	73
Figura 13. Competencia semiolingüística.....	73
Figura 14. Competencia sociolingüística.....	74
Figura 15. Competencia pragmática.....	75
Figura 16. Aprendizaje significativo.....	76
Figura 17. Tipos de aprendizaje significativo.....	77

## ANEXOS

	Pág.
Anexo 1. Prueba diagnóstico .....	94
Anexo 2. Diagnóstico curso 103° de la EBP .....	96
Anexo3. Formato permiso consentido .....	97
Anexo 4. Formato diario de campo.....	99
Anexo 5. Ficha de observación de clase No. 001 .....	100
Anexo 6. Registro fotográfico .....	101



## **1. Introducción**

En la actualidad las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) son herramientas fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas y en los propios Establecimientos Educativos ya que permiten acceder y contribuir a la producción de nuevos conocimientos, haciendo posible la interactividad de los conceptos con el contexto.

Desde el punto de vista educativo las TIC generan calidad en los procesos de enseñanza – aprendizaje, favoreciendo la interactividad en el trabajo individual y grupal, ofreciendo un entorno agradable para el aprendizaje y una experiencia dinámica para los estudiantes. En éste sentido, los recursos multimedia son fuertemente motivadores para los estudiantes puesto que facilitan y brindan encuentros de aprendizaje flexible y estrategias novedosas para la evaluación.

La lectura y la escritura como herramientas y complementos del lenguaje se constituyen como elementos necesarios y fundamentales para el desarrollo de competencias y habilidades dentro del proceso de comunicación e interacción con el mundo actual. Por lo tanto, frente a las nuevas exigencias de las sociedades en función de las TIC's, se vuelve un asunto importante el diseño e implementación de estrategias didácticas que fortalezcan las dinámicas de aprendizaje en el aula y faciliten la gestión pedagógica para el docente.

El presente trabajo de investigación se desarrolló bajo el enfoque de investigación cualitativa y el método de estudio y de acción conocido como Investigación Acción Participación (IAP) para lograr obtener resultados efectivos, positivos y concretos.

La estrategia didáctica multimedia se lleva a la práctica en el contexto educativo de la Institución Educativa Colegio Isabel II, ubicado en la localidad octava de Kennedy en la ciudad de Bogotá D.C., con un grupo de trece (13) estudiantes del grado primero (1º) de la Educación Básica Primaria (EBP), con el objetivo de evidenciar la incidencia de una estrategia didáctica

multimedia, basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en lectura y escritura.

El marco teórico que orientó la investigación tuvo en cuenta, en primer lugar, los planteamientos e investigaciones de la pedagoga argentina Emilia Beatriz María Ferreiro y la investigadora argentina Ana Leonor Teberosky Coronado en lo relacionado con la lectura y la escritura; en segundo lugar, con el aporte teórico del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel en lo relacionado con el tipo de aprendizaje que puede ocurrir en un salón de clase, para el caso particular el aprendizaje significativo de gran importancia para la corriente pedagógica basada en la teoría del conocimiento constructivista; y en tercer lugar, desde la relación con las TIC, como escenario propicio en perspectiva pedagógica y enfoque de aprendizaje en el que converge conocimientos, prácticas y experiencias en un proceso íntegro de enseñanza y aprendizaje.

La incidencia de una estrategia didáctica multimedia denominada “*Chavelo*” como herramienta para transmitir, administrar o presentar información, ya que su puesta en marcha en niños del grado 1° de la EBP, puede beneficiar en el estímulo de los sentidos, los oídos, el tacto, la vista, y el cerebro, situación que se logra por el conjunto de elementos prácticos de la multimedia como lo es el texto, el arte gráfico, el sonido, la animación y el video.

Finalmente, se presentan los resultados y el análisis de los mismos con el propósito de hacer una contribución a partir de las TIC’S en procesos fundamentales como lo son la lectura y escritura como herramientas del lenguaje y así presentar una estrategia para incrementar el aprendizaje en niños del grado 1° de la EBP.

## 2. Aspectos preliminares

### 2.1. Justificación

Investigar en educación permite la posibilidad de orientar mejor las intervenciones educativas y viabiliza el introducir mejoras en las diversas situaciones presentes en el campo educacional, en los procesos y sus implicaciones y finalmente en los productos que se obtengan.

En consecuencia, importa aquí y ahora partir de la comprensión que tanto la ‘lectura’ y la ‘escritura’ como procesos iniciales del lenguaje, pero también de procesos formativos o procesos comúnmente llamados de enseñanza y aprendizaje en la educación en Colombia. (téngase en cuenta que las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional y las que corresponden a sus actualizaciones o políticas públicas en el campo educativo, promueven desde la Educación Inicial (Educación de la Primera Infancia), pasando por la educación formal y todos sus niveles (Educación Preescolar, Educación Básica Primaria, Educación Básica Secundaria y Educación Media) hasta la Educación Superior (ajustada a la nueva articulación sobre el Sistema de Educación Terciaria, Acuerdo Superior 2034 SET) procesos continuos y permanentes de interacciones y relaciones –en la que interviene como eje principal la comunicación) deben ser producidos y reproducidos de manera secuencial y progresiva, por ello es necesario aplicar ciertas competencias lectoescritoras para favorecer su aprendizaje.

La educación en Colombia ha sido abordada y enriquecida por un conjunto de disciplinas que describen, estudian, analizan, explican e interpretan diversos fenómenos educativos que ocurren en procesos de enseñanza y aprendizaje; en efecto, la sociología, la antropología, la filosofía, la psicología, la historia, la economía, la política y la misma pedagogía para el campo educacional, juegan un papel sustancial para la manera en que se producen nuevos

conocimientos y su forma de operar en el comportamiento del ser humano para su propio desarrollo cognitivo, cognoscitivo, axiológico y convivencial.

Los trabajos investigativos y reflexivos adelantados por las argentinas Ferreiro y Teberosky resaltan la importancia de la lectura y la escritura y lo conveniente del profesor o tutor como mediador y facilitador en el desarrollo de competencias y habilidades en el lenguaje. Aquí, tiene también cabida la afirmación del estadounidense Ausubel sobre la manera en que se adquiere el conocimiento y cómo éste se incorpora en una estructura cognitiva del niño o la niña.

En el aprendizaje significativo, el estudiante relaciona la información nueva que ha adquirido con la que ya posee; posibilitando y reconstruyendo ambas informaciones para apropiárselas y producir uno nuevo (AUSUBEL, 2012). Con esto quiere decir que la estructura de los conocimientos previos condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, y estos, a su vez, se modifican y se reestructuran.

En consecuencia, un aporte proveniente de las TIC'S puede facilitar el desarrollo de competencias en el lenguaje; con esto, las niñas y niños del grado primero de la EBP a través de una estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo, probablemente contribuya al desarrollo de competencias en la lectura y la escritura no convencional (a través de una pedagogía práctica de leer y escribir como los dictados, las planas, la lectura en voz alta, la asociación de letras, etc.). Entendiendo palabras de Emilia Ferreiro (1980) que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y que permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de copiarlas.

Porque si bien la escritura requiere de signos convencionales como el alfabeto, lo importante es llegar a dominarlos para lograr que tales signos digan lo que se quiere decir.

Esta realidad es la que quiere intervenir “Chavelo” como estrategia didáctica multimedia pertinente, contextualizada, que atiende a las necesidades de desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura en estudiantes del primer grado de la EBP de la Institución Educativa. El nombre “Chavelo”, se crea a partir de la asociación con el nombre del Establecimiento Educativo “Isabel” y el modelo pedagógico institucional al entregar desde el sustento teórico, la experiencia investigativa y la sistematización de los procesos y resultados, una estrategia que valida su puesta en marcha y ofrece al equipo docente elementos claros en las prácticas de aula, no sólo porque es en este grado de la Educación Formal donde el desarrollo cognitivo del estudiante permite la mediación del docente para el desarrollo de competencias, sino que además, “Chavelo” permite hacerlo a través de una estrategia didáctica multimedia, de aspecto positivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que responden de manera directa a las necesidades presentes en el aula, potenciando habilidades de cada uno de los estudiantes que se involucran con ellas.



Figura 1. Diseño de portada Estrategia Didáctica Multimedia: jugando y aprendiendo con Chavelo. Diseño elaborado a partir de la investigación.

La política colombiana para la educación inicial, a través de los estándares definidos, muestra entre líneas la responsabilidad que tiene la institución educativa de intervenir la realidad del estudiante con acciones planeadas y desde las oportunidades que ofrecen las TIC, para apuntar el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura y favorecer el desempeño de los estudiantes en las áreas del saber, especialmente en Lenguaje, “*Chavelo*” busca responder a las expectativas y necesidades.

Desde la misión y la visión institucional, se quisieron fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes y desde las políticas nacionales y distritales en educación, se debe reconocer la importancia que la lectura y la escritura tienen para cumplir con el horizonte institucional. Hacerlo desde el grado primero (1°) de la EBP entrega aportes valiosos para que el proceso avance en calidad porque es en este grado donde mejor se concentran las posibilidades para el desarrollo de las competencias necesarias para leer y escribir con niveles de calidad, según lo establecen los estándares de la Educación en Colombia y desde la propuesta cognitiva de Piaget.

## **2.2 Problema**

Durante las primeras semanas del año escolar 2017 las docentes investigadoras realizaron una prueba diagnóstica a treinta y cinco (35) estudiantes matriculados en el curso (103°) del grado 1° de la EBP (jornada tarde) en la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II. La prueba fue se realizó (la prueba fue diseñada por las profesoras investigadoras y fue revisada y aprobada por el Consejo Académico de la Institución Educativa y reposa en acta No. 4 De 2017) con el propósito de valorar el nivel en que se encontraban los estudiantes respecto a las competencias para la lectura y la escritura. En esta prueba diagnóstica se usaron dos (2) guías según el cuadro de competencias básicas para la lectura y la escritura y los cinco niveles de

escritura según Teberosky y Ferreiro (Véase Anexo 1. Prueba diagnóstica con fecha 19 de marzo de 2017).

Esta prueba ha sido utilizada por la institución educativa como “pruebas isabelinas” desde el año 2015, son elaboradas por los docentes en formato tipo prueba SABER y son realizadas al inicio del año escolar o al finalizar cada periodo académico con el fin de tener un diagnóstico individual y grupal respecto a las competencias de los estudiantes en lo referente a la lectura y escritura; en la actualidad no se lleva un registro de sistematización de los resultados de las pruebas, sin embargo, cada docente director de curso las revisa y las socializa con los estudiantes sin mayor injerencia pedagógica y luego los resultados se guardan en físico en la Biblioteca Escolar.

A partir de los resultados de las pruebas realizadas, se evidenció que en la competencia lingüística y discursiva los niños tenían dificultad en su manejo, es decir, se mostraron bastante inseguros al desarrollar las actividades que incluían letras y consonantes básicas, así como vincular frases e interactuar con eficacia en discusiones haciéndose entender. Los niños que no tienen los pre conceptos de escritura (m, p, s, n, l y t) silábica mostraron rostros de preocupación y frustración por no saber nada, se mostraron apáticos al realizar las actividades (véase Anexo 2. Diagnóstico curso 103° de la EBP. El nivel de escritura fue muy bajo, de hecho, se ubicó en el nivel (1) teniendo en cuenta lo referenciado por Ferreiro y Teberosky (1998) en los niveles de escritura. En la revisión, luego de realizada la prueba de extraer meramente palabras con los fonemas básicos (m,p,s,n,l y t), se lograron identificar únicamente palabras de un texto.

Las actividades planteadas para el nivel de escritura que fueron de reconocimiento de imágenes con el nombre (palabra) resultaron fáciles para ellos porque realizaron la lectura silábicamente; lo que saben, lo identifican fácilmente.

Habría que decir también, que en la lectura de texto –que la hicieron en voz alta-, se distraían con mayor facilidad y la puesta de atención era nula de ahí que el nivel de comprensión también fue relativamente bajo. Las competencias sociolingüística y pragmática no se evidenciaron en la aplicación de las pruebas. Lo que tiene que ver con comprensión lectora es muy bajo no abstraeron nada del texto, eso es un indicador que no hubo comprensión y por tanto no lograron identificar oraciones o palabras que dieran respuestas a preguntas del texto. Los estudiantes que presentaron dificultades al resolver la prueba prefirieron acostarse encima de la hoja o ponerse a jugar con el compañero, al parecer no les resultaba apropiado el ejercicio ya que –probablemente- están acostumbrados a seguir paso a paso lo que el profesor orienta y cuando deben hacerlo por su propia cuenta, vale más la distracción.

En la competencia situacional y semiolingüística los niños pudieron reconocer o construir una historia de manera oral, pero al momento de materializar la historia a través del proceso de escritura se les dificultó, fue notorio que aún faltaba trabajar más en el vocabulario.

Conviene subrayar, que las pruebas institucionales no son diseñadas de acuerdo al contexto real de los niños en sus procesos académicos, sino que son tomadas de fuentes de consulta de internet, situación que evidenció confusión en ellos y poca aplicabilidad real al contexto educativo de los niños; asimismo, hubo términos que no se manejan dentro de su vocabulario cotidiano como *soda* en vez de *gaseosa*; *late* en vez de *café*; *peluche* en vez de *oso*; *paraguas* en vez de *sombrilla*; y, *ananá* en vez de *piña*, etc.

Otro rasgo de deficiencia en el ejercicio fue la confusión que les generó ver imágenes de oso o peluche. Al realizar una prueba escrita los estudiantes al ir terminando se dispersaron y se dispusieron a hacer otras cosas relacionadas con el juego, otros decidieron copiar de su



compañero el ejercicio, seguidamente se levantaron de su puesto asignado en la clase y empezaron a jugar o a hablar con sus otros compañeros.

En la actualidad, la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II no registra estrategias didácticas multimedia que orienten el quehacer en el aula, retroalimentar y/o mejorar en el alcance de los logros que resultan fundamentales en su pretensión de formar estudiantes con competencias suficientes para la comunicación, para leer y escribir, un proceso que tiene intención pedagógica desde la Educación Inicial como asunto relevante desde El PEI para formar niños capaces de responder al máximo a las exigencias que plantea el MEN y la SED.

El reconocimiento de la realidad que dejó el diagnóstico hace necesaria una intervención que, en coherencia con el horizonte institucional, el modelo pedagógico y las necesidades de desarrollo de los estudiantes, muestre una práctica pedagógica que responda con calidad y unidad de criterios. Es a partir de estos resultados con la primera prueba diagnóstica en la que surge la necesidad –para no decir prioridad- de pensar en cómo se pueden articular las estrategias pedagógicas o didácticas con el uso de recursos multimedia (teniendo en cuenta que la tecnología se ha vuelto una necesidad de las sociedades contemporáneas). Por eso mismo, desde la docencia y su ejercicio compartido, se cuestiona la responsabilidad institucional y social con relación a impartir una educación pertinente en búsqueda constante de estrategias que permitan encontrar otros rumbos de aprendizajes en los estudiantes. Es allí, en éste punto de fuga, en el que surge la idea de pensar en una estrategia didáctica multimedia, que hoy se denomina “Chavelo” que intenta contribuir a un aprendizaje mucho más actual y facilitador para el desarrollo de competencias en la lectura y escritura de los niños del curso 103° de la EBP.

Se escogió el grado inicial de la Educación Básica Primaria porque es en este grado en donde los procesos de lectura y escritura deben ser de desarrollo de manera secuencial y

progresiva y como intención al cumplimiento con lo estipulado en los estándares básicos de competencias que emite el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y porque en la Institución Educativa, éste es el este grado al que se le asigna mayor exigencia y más alta responsabilidad por parte de la comunidad educativa en cuanto al aprendizaje-enseñanza de leer y escribir.

Para abordar el problema analizado y desde el ejercicio investigativo, las categorías tenidas en cuenta para el análisis realizado son: las competencias en lectura y escritura, la estrategia didáctica multimedia y el aprendizaje significativo. Tienen en cuenta los fines de la educación en Colombia la cual se propone la formación de sujetos capaces de desarrollar competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística, textual, discursiva, léxica, entre otras); dado que, es la escuela el espacio en el que circulan tecnologías formativas y se genera conocimientos direccionados a preparar estudiantes de acuerdo al propio contexto colombiano, transformando la forma y la manera en que se enseña, considerando el desarrollo de las competencias básicas del lenguaje, específicamente las planteadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, como un asunto prioritario para la formación de sujetos críticos, reflexivos y con capacidad de aportar información significativa en cualquier área del saber.

En ese sentido, el aprendizaje significativo como modelo sistemático de aprendizaje, posibilita la adquisición de nuevos conocimientos y eso implica un proceso de transformación en la estructura cognitiva del estudiante para poder agregar nuevas informaciones a su cerebro, además de permitir retenerla y procesarlas relacionándolas con otros conocimientos y finalmente, el papel que juega el recurso multimedia que ayuda al estudiante en su proceso de aprendizaje incidiendo de forma lúdica en conceptos claves que favorecen el aprendizaje por descubrimiento (AUSUBEL, 2012).

### **2.2.1. Pregunta de Investigación**

Efectuado el análisis de la problemática, surge la pregunta

¿Cómo incide la estrategia didáctica multimedia Chavelo en el desarrollo de las competencias en lectura y escritura de estudiantes del grado primero de la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II en la Localidad de Kennedy en Bogotá?

## **3. Objetivos**

### **3.1 Objetivo general**

Identificar la incidencia de una estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo, para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en los estudiantes de grado primero de la Educación Básica Primaria de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II.

### **3.2 Objetivos específicos**

Establecer el nivel de competencias en lectura y escritura desarrolladas en estudiantes de grado primero.

Determinar aportes del aprendizaje significativo (subordinado, supraordinado y combinatorio) sobre el cual se ha diseñado la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en estudiantes de grado primero.

Describir los logros y dificultades de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” en la lectura y escritura de los estudiantes de grado primero del colegio Isabel II

## 4. Metodología

### 4.1 Tipo de investigación

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque de investigación cualitativa y en el método de estudio y acción conocido como Investigación Acción Participación (IAP). En la investigación cualitativa se mira la realidad humana para buscar intervenirla. Los profesores Taylor y Bogdan consideran la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (1966, p. 20); lo anterior, permite entrever la importancia que conlleva usar un método de estudio y de acción a la hora de abordar una situación en la que se pretende encontrar la funcionalidad de una estrategia didáctica multimedia para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en estudiantes que inician su educación formal, y así obtener resultados confiables para mejorar situaciones colectivas.

La IAP como proceso de reflexión y participación colectiva busca mejorar la práctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje porque se incrusta en una situación para luego especificar una acción que permite comprobar y establecer su efectividad, los participantes juegan un papel importante ya que es con ellos con quienes se puede verificar si una estrategia didáctica tiene incidencia en el afianzamiento de unas competencias básicas como lo son la lectura y la escritura (PARK, P. (1990). No se trata solamente de seguir unos pasos, sino de realizar un esfuerzo en conjunto para integrar aspectos de participación en unos compromisos o acciones y tener solidez en un pensamiento y en un desarrollo de conocimiento que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la Figura No. 2, se establece ese orden casi a manera de onda que permite un desarrollo de competencias a través de un aprendizaje significativo y con el uso de unas

tecnologías interactivas que proporcionan un conocimiento en particular o que tal vez inciden en el desarrollo de competencias adquiridas en dos bases fundamentales de la educación: la lectura y la escritura.



Figura 2. Estrategia didáctica multimedia "Chavelo"

La IAP aplicada a la estrategia didáctica multimedia, será la puesta en escena de una estrategia que en el aula de clase articula tres componentes fundamentales: el aprendizaje significativo que propone la institución educativa Isabel II, el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura y las TIC, utilizando una coyuntura planeada, organizada y ejecutada que haga posible valorar la intervención que se alcanzó sobre los niveles de desempeño que el diagnóstico arrojó en cuanto al nivel de desarrollo de las competencias que para la lectura y la escritura hayan logrado los estudiantes del primer grado de la IED.

## 4.2. Método de investigación

Teniendo en cuenta que el enfoque metodológico a desarrollar en el proyecto investigativo que se presenta tiene un carácter cualitativo, enfocado en la interpretación y comprensión de la problemática de estudio en el campo de la investigación educativa; facilita a los estudiantes y también al equipo docente para que de manera participativa se logre incidir en la adquisición de unas competencias que deben ser articuladas a todos los procesos formativos y educativos. Así, “Chavelo” desde la propuesta de aplicación, busca como estrategia intervenir la problemática que en lectura y escritura presentan los estudiantes del curso 103° de la EBP de la IED Isabel II. Teniendo en cuenta el diagnóstico y los niveles de lectura y escritura que la prueba implementada arrojó y desde la mirada que los autores seleccionados como referentes teóricos hacen sobre la temática abordada, se considera que el uso de las TIC’s brinda oportunidades de mejorar problemáticas existentes en el aula.

Como investigación cualitativa es pertinente con la mirada y trabajo que viabiliza el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, el aprendizaje significativo y el uso de recursos multimedia, todos entrelazados en “Chavelo” como estrategia didáctica que los pone en escena con los niños de primer grado de la educación formal. El diseño metodológico de la investigación se llevó por etapas buscando llevar una secuencia no sólo en el trabajo sino en la interpretación en relación entre ellas.

*Tabla 1. Fases Metodológicas.*

<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>	
1. Diagnóstico	Aplicación de pruebas isabelina	
2. Creación de la herramienta multimedia “Chavelo”	Selección de las aplicaciones para diseñar la interface	

<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Resultados</b>
Selección del material adecuado para diseño de “Chavelo”	20 días	Selección de tres páginas web Montaje de la interface que constituye “Chavelo”

<b>Resultados</b>	<b>Recursos</b>
-------------------	-----------------

N.A.	Páginas web CD
<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>
3. Sensibilización	Presentación del proyecto a directivas y docentes. A padres de familia y estudiantes.
<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>
Discusión sobre el diagnóstico Presentación de “Chavelo” como estrategia didáctica Encuentro con padres de familia. acuerdos Población objetivo y población muestra	N.A.
	Reconocimiento de dificultades en habilidades para la lectura y la escritura en el colegio Isabel II Reconocimiento de “Chavelo” como estrategia didáctica de posible aplicación. Firma de permiso consentido
<b>Resultados</b>	<b>Recursos</b>
N.A.	Pruebas diagnósticas Diagnóstico institucional y de grado primero Formatos
<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>
4. Definición de categorías de análisis	Búsqueda de selección de elementos comunes en el camino de la investigación desde lo que dejaron ver los instrumentos para la recolección de la información respecto a los objetivos
<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>
Elección de puntos comunes y de encuentro en la investigación Selección de categorías	N.A.
	Construcción de marco teórico y metodología desde la identificación de las categorías para la investigación
<b>Resultados</b>	<b>Recursos</b>
N.A.	“Chavelo” Diario de campo Ficha de observación
<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>
5. Recolección de la muestra	Implementación, observación y seguimiento a “Chavelo” como estrategia didáctica
<b>Actividad</b>	<b>Tiempo</b>
Sesiones de trabajo con “chavelo” Diligenciamiento de los instrumentos para la recolección de datos.	N.A.
	Registros por sesiones de los diarios de campo y fichas de observación
<b>Resultados</b>	<b>Recursos</b>
	Tablets Computadores “Chavelo”
<b>Fase</b>	<b>Actividad</b>
6. Análisis y resultados	Analizar datos obtenidos y definir los resultados

Actividad	Tiempo	Resultados
Analizar datos en relación con las categorías, los objetivos Identificar resultados desde la estrategia didáctica “ <i>chavelo</i> ” y lo logrado en todas y cada una de las sesiones	N.A.	Análisis de datos desde las categorías establecidas. logros y dificultades desde la puesta en acción <i>Chavelo</i>

Resultados	Recursos
	Registros en los instrumentos de investigación

Nota: la presente tabla se diseñó con el propósito de organizar cada una de las fases en que se desarrolla el presente trabajo de investigación. Elaboración Propia

## 5. Población

La población objeto de estudio de la estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*” es el resultado de la observación directa a treinta y cinco (35) estudiantes matriculados del curso 103° (grado primero) de la EBP de la Institución Educativa Colegio Isabel II que pertenecen a estratos socioeconómicos (1) y (2) con edades entre los 5 y 7 años, aunque la mayoría tienen 7 años. Viven en la localidad de Bosa o muy cerca al Establecimiento Educativo.

Tabla 2. Edad y género

NÚMERO DE NIÑOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN	EDAD			GÉNERO	
	6	7	+7	F	M
13	11	2		5	8

Adicional se encontró que la totalidad de la población participante en la investigación se encontraba dentro de las condiciones necesarias para el trabajo escolar, esto es, que ninguno de los 13 niños registró dificultades para el aprendizaje, el seguimiento de indicaciones para el trabajo o el seguimiento de indicaciones.



La población escogida, habita en viviendas (casas o apartamentos) propias o en arriendo, son hijos de padres empleados con ingreso mensual de un Salario Mínimo Legal Vigente (SMLV). También se cuenta dentro de esta población adulta, un alto porcentaje de padres, madres de familia, acudientes y responsables autorizados que trabajan de forma independiente en el sector del comercio o a través del denominado “rebusque” (en el “rebusque” como forma de empleo se refiere a personas que desarrollan actividades de carácter informal como vendedores ambulantes, callejeros, rebuscadores y hasta lichigueros).

El curso escogido (103° de la EBP) se presentó como un grupo heterogéneo en género, condiciones sociales, familiares y en desarrollo de las dimensiones que han alcanzado de acuerdo a su edad y desde el trabajo académico adelantado en la Educación Preescolar (transición). Es un grupo que sintió una atracción hacia la tecnología, aunque no se evidenció uso continuo, dirigido y con fines para el aprendizaje o desarrollo de competencias.

Tabla 3. Población

<b>Estudiantes</b>	Curso (103°) de la EBP	14 Niños	21 Niñas
<b>Recursos</b>	Tablets para el proyecto	15	
<b>Uso promedio de tablets para el proyecto</b>		Dos veces a	la semana

Nota: El total de estudiantes matriculados en el curso 103° de la EBP es de treinta y cinco (35)

### 5.1 Muestra

De la población elegida para adelantar la investigación, se tomó una muestra de 13 estudiantes, ya que fue de ellos que se obtuvo la autorización por parte de los padres y madres de familia, acudientes o responsables para la participación voluntaria en el ejercicio investigativo. (Véase Anexo 3. Formato permiso consentido).

Los trece (13) estudiantes que hacen parte de la muestra tuvieron acceso seguro a los

equipos tecnológicos necesarios para la puesta en marcha de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” y siempre estuvieron con la asesoría y el acompañamiento de las dos (2) docentes ejecutoras del presente trabajo de investigación.

## 5.2 Descripción de la intervención

En la Tabla 4. Descripción General: a continuación se presenta una descripción específica de las nueve intervenciones que se realizaron durante la implementación de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo”, relacionando el objetivo y la actividad del día

Tabla 4. Descripción de actividades

Sesión	Fecha	Objetivo	Descripción de actividades
1	5 de Mayo de 2017	Familiarizar a los estudiantes con la herramienta de multimedia a través del uso de Tablet para avanzar en conceptos silábicos y fonéticos	Uso de tabletas Presentación de la estrategia multimedia Chavelo como interface trabajo en los niveles 1, 2 y 3 de Dikie & Dukie: alfabeto y sílabas
2	8 de Mayo de 2017	Realizar las actividades que propone la herramienta para incentivar el desarrollo de competencias en lectura.	Afianzamiento para el ingreso autónomo a Chavelo Lectura de textos muy cortos en la interface. Trabajo de niveles 4,5 y 6: formación de palabras y frases cortas para leer y comprender lo que dicen.
3	9 de Mayo de 2017	Crear palabras a partir de sílabas identificadas con diferentes colores utilizando la herramienta multimedia.	Manejo de color y movimientos en la interface Chavelo. Trabajo de niveles 7, 8 y 9: organizar y crear frases a partir de palabras en desorden dando sentido.
4	5 de Julio de 2017	Organizar las palabras para dar sentido a frases con el uso de la herramienta.	Organización de frases extensas, dar sentido a la escritura. Relación lectura-contexto. Palabras-objetos. Trabajo en guías de lectura y escritura (copias) para fortalecer secuencia y coherencia.
5	7 de Julio de 2017	Favorecer la interdisciplinariedad de las competencias de lectura y escritura a través de diferentes actividades como juegos, videos entre otras.	Organización de sílabas-palabras Escritura de nombre de objetos. Relación Lectura en textos cortos. Juegos, video juegos, sonidos y actividades lúdicas para leer, escribir nociones de otras áreas. La lectura fuera del aula: en tiendas, en la calle, en la etiqueta de los productos.
6	11 de Julio de 2017	Formar palabras con las sílabas faltantes para darle sentido a las oraciones con el uso de la herramienta y la impletación de los	Uso de audífonos. Completar palabras con sílabas a escoger. El piano de las sílabas. Ejercicio oral para contar experiencias de

		audifonos.	aprendizaje
7	13 de Julio de 2017	Estimular la lectura a través de cuentos infantiles y favorecer el desarrollo de competencias para la lectura, utilizando la herramienta.	Trabajo con la aplicación cuentos infantiles. Lectura. Ejercicios de comprensión lectora desde preguntas. Ejercicios para completar textos.
8	17 de Julio de 2017	Leer textos sencillos comprendiendo su significado para luego responder preguntas abiertas con la herramienta.	Lectura de textos sencillos. Ejercicios de seleccionar palabras correctas para construir oraciones. Lectura y escritura a través de crucigramas.
9	19 de Julio de 2017	Aumentar el vocabulario a través de lecturas con mayor nivel de complejidad para fortalecer el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura.	Lecturas con vocabulario nuevo Completar textos con palabras a escoger Lectura dirigida.

Nota: la presente tabla describe cada una de las sesiones que se desarrollaron en la puesta en marcha del presente trabajo de investigación. Elaboración Propia

La aplicación de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” se inició con trece estudiantes cuyos padres y madres de familia, acudientes o responsables autorizados firmaron el formato de permiso consentido. Cuando se procedió a llamar a los trece estudiantes y se les comunicó sobre el trabajo que se iba a realizar se logró percibir gran satisfacción en ellos lo que resultó importante para el trabajo por cuanto la disponibilidad de los niños favoreció la presentación de las actividades.

Durante la primera actividad, cuando se les entregó las herramientas tecnológicas como la tablet, quisieron jugar y no escuchaban las indicaciones que se les impartía. Seguidamente hicieron el reconocimiento de su herramienta tecnológica y recibieron las indicaciones para el manejo de estas, como encendido - apagado y el ingreso a la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” que ya estaba instalada en los equipos.

Al iniciar el proceso en la primera interfaz de *Dikie y Dukie* los niños quisieron explorar de manera inmediata sin desarrollar ninguna de las actividades impartidas, simplemente quisieron explorar, por lo cual hubo que hacer mucho énfasis en la escucha y el seguimiento de instrucciones. Sin embargo, de manera positiva se les permitió que poco a poco se fueran

familiarizando con la herramienta para así, al momento de indicar el comienzo de la actividad, ya tuvieran un conocimiento extra sobre el manejo de la estrategia multimedia.

Una de las dificultades que se evidenció (de acuerdo a la Tabla 3, sesión 1 realizada el 5 de mayo de 2017) fue la escucha de las aplicaciones, todas las tablets estaban encendidas al mismo tiempo, y el inicio de la estrategia que presenta un sonido propio se escuchaba de manera discontinua y obstaculizaba el proceso de instrucción que da la interfaz. No obstante, se hizo necesario proporcionar a cada estudiante unos audífonos. Las actividades que se desarrollaron en esta primera intervención les permitieron identificar sílabas y hacer lectura de estas, organizando y diferenciando las letras; asimismo, realizando cada actividad y sobre todo interactuando en diferentes espacios. Aunque la atención de los estudiantes estuvo dispersa por algunos segundos (teniendo en cuenta que era la primera vez que realizaban actividades de este tipo).

Cada momento en el que se ejecutaba una de las actividades, los estudiantes manejaban su tablet con más propiedad e ingresaban sin dificultad a la interfaz que se venía trabajando, aunque se le diera continuidad al ejercicio en el que se finalizaba la experiencia anterior. El hecho de repetir sílabas para la formación de palabras no desmotivó a los estudiantes puesto que cada actividad fue diferente y no daba espacio a la monotonía, desmotivación o desinterés por ésta. El manejo de los audífonos dependió más del profesor que del estudiante ya que los niños usualmente en casa no tienen acceso a estos y el manejo de control de volumen es un asunto que debía ser dirigido por el profesor.

Las actividades correspondientes a la sesión cuatro (4) fueron presentando progresivamente un nivel de complejidad mayor, se dejó a un lado la repetición silábica para la formación de palabras. A su vez, el estudiante debió hacer lectura de imágenes y formación de las mismas a partir del sonido o la indicación que se le daba. Se demostró de igual forma, que

hay palabras que se forman y que los estudiantes no manejan en su vocabulario cotidiano lo que dificultó el entendimiento de estas. Por ello, se logró un avance en el nivel de lectura e identificación de sílabas a palabras.

En actividades de organización de palabras para la formación de oraciones dándole sentido a esta, se evidenció mayor dificultad. Los estudiantes querían realizar de manera inmediata la actividad lo que no facilitaba el entendimiento de la misma. Debían repetir varias veces el ejercicio, hasta que recibían un ¡muy bien! por la aplicación. Se sugirió la importancia de escuchar y realizar con calma la actividad para tener buenos resultados. Lo cual permitió mayor competitividad entre ellos para realizar la actividad correctamente y colaboración entre pares en caso de ser necesario.

Al llegar al final de las intervenciones se pudo notar que los estudiantes no estaban familiarizados con ejercicios de comprensión lectora como crucigramas, sopas de letras y completar frases obtenidas del mismo cuento, así que fue necesario explicarles en repetidas ocasiones como se debe desarrollar la actividad; por otro lado, cuando el cuento resultó de más de cinco (5) párrafos se cansaron de la lectura y perdieron atención, pues al dar respuesta se equivocaban o se confundían, pedían ayuda a las profesoras ejecutoras y se les debía leer nuevamente.

Como generalidad se puede decir que los estudiantes desarrollaban con mayor rapidez las actividades, les agradó trabajar y participar en la experiencia. La interfaz presenta varios escenarios en los cuales los estudiantes se desempeñaron de manera correcta siguiendo instrucciones, como son los video juegos y los partidos de fútbol que para los niños llamó más la atención por ser más apropiado a sus gustos e intereses.

Al realizar una retroalimentación (Sesión 9) sobre la experiencia que se trabajó, ellos manifestaron estar felices porque aprendieron algo nuevo de manera divertida e interactiva y ahora podían leer en casa letreros y palabras, inclusive interactuar con sus familias en la búsqueda de tareas y diferentes lecturas.

### **5.3 Instrumentos de recolección de información**

La recolección de la información fue pensada desde el momento en que se concretó la práctica investigativa, se visualizó la población objetivo, se presentó la idea a padres y madres de familia, acudientes o responsables autorizados y se empezó la motivación a los estudiantes, utilizando para ello instrumentos de recolección de la información ya existentes.

Seguido a ello, se diseñó la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” que utilizaron los estudiantes de grado primero (1°) de la EBP teniendo en cuenta el cumplimiento de protocolos en el uso de la sala de informática, computadores y tabletas del Establecimiento Educativo.

#### **Instrumentos**

Para la recolección de la información, fueron seleccionados tres instrumentos que desde el punto de vista de las investigadoras favorecieron la recolección de datos y eran viables teniendo en cuenta la edad y el grado de los estudiantes, el diario de campo y la entrevista, de la siguiente manera:

**Diario de Campo** (Véase Anexo 4. Formato diario de campo).

- **Objetivo:** registrar la observación directa de elementos, comportamientos, situaciones, textos y expresiones que permitieron de forma organizada generar interpretaciones a la luz del desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura.

El diario de campo facilitó la descripción, las actividades que se desarrollaban como las reacciones de la muestra y los significados de las mismas. También proporciono la identificación de problemas o dificultades que se iban desarrollando en las necesidades ( Hernandez, Fernazdez y Baptista, 2013)

**Ficha de Observación** (Véase Anexo 5. Ficha de observación de clase No. 001)

- **Objetivo:** Identificar qué actividades mediadas por la estrategia didáctica multimedia “chavelo” motivaban la participación efectiva de los estudiantes y posibilitan el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura.

#### **Entrevistas**

- **Objetivo:** Conocer la opinión y la caracterización del curso 103, por parte del docente que tenía a cargo el grupo.

Esta entrevista fue de tipo abierta (Grinnell y Unrau, 2007)) ya que se le dio la oportunidad al maestro de expresar su opinión libremente para que fluyera a la hora de caracterizar el grupo, lograr una comunicación asertiva y encontrar los significados de lo que se quería investigar.

#### **5.4 Técnicas de análisis de datos**

Para el análisis e interpretación de los datos se utilizó la información que desde los instrumentos de recolección se obtuvo, centrando la mirada en la búsqueda investigativa en los tres (3) elementos ejes de la investigación: competencias para la lectura y la escritura, aprendizaje significativo y la estrategia didáctica multimedia.

La investigación cualitativa se fundamentó en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de la población escogida y se evaluó el

desarrollo natural de los procesos.

## 6. Antecedentes

La revisión de antecedentes se hizo en busca de referentes conceptuales y metodológicos que, a nivel internacional y nacional, permitieron acercamiento a investigaciones y estudios hechos sobre el desarrollo en las competencias para la lectura y la escritura que presentan los Estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y desde lo que se concibe en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el aprendizaje significativo y la incidencia de estrategia didáctica multimedia.

- A nivel internacional:

Los venezolanos Zulay Maldonado González y Doris Guerrero Contreras encuentran que el desarrollo de competencias en la lectura y la escritura son procesos elementales para una participación activa en la búsqueda y producción de conocimientos; por consiguiente, diseñan un programa de promoción de la lectura para la educación inicial llamado "La Mochila Mágica" (la mochila mágica es un programa de promoción de lectura para la educación inicial), que presenta como intención brindar apoyo a docentes, padres de familia, acudientes o responsables autorizados en el proceso de alfabetización inicial de niños y niñas de 0 a 6 años, y así despertar el deseo de práctica de la lectura.

Para la puesta en marcha de ésta investigación y como referente el trabajo de Maldonado y Guerrero la posibilidad de ver una propuesta que buscó alternativas que involucrando a docentes y padres de familia responde a la necesidad de mejorar las habilidades en lectura y escritura puede ser aplicado a través de una estrategia didáctica multimedia con fines educativos para los de los niños del grado 1° de la EBP. El aporte de la *Mochila Mágica*, radica en la dinámica de la



propuesta que deja ver que el papel del profesor es fundamental cuando de alcanzar cambios positivos en el estudiante se quiere.

Se debe agregar que, esta propuesta aplicada a procesos de enseñanza de la lectura hizo énfasis en la importancia y necesidad de comprender el proceso como responsabilidad compartida por la escuela y el entorno del niño (su familia).

El método se fundamentó en establecer rincones de lectura donde se presentaban libros clasificados cuidadosamente para mantener a los niños en constante gusto por leer. Los docentes estuvieron directamente involucrados y altamente comprometidos con la búsqueda y selección de los libros y con el cuidado en observar qué llamaba a la atención a los niños respecto a lectura, para proporcionar más libros que alimentaran el interés de los nacientes lectores.

Como conclusiones, *La Mochila Mágica* evidenció cambios significativos en los participantes de la investigación al concebir la lectura y la escritura como procesos en construcción, el uso eficaz de la lengua como respuesta al uso variado y diverso en las actividades utilizadas. Además, deja ver como conclusión adicional, que los niños en estratos bajos también tienen bajo desarrollo en las habilidades comunicativas (hablar, leer, escuchar, escribir) al ingresar al grado primero (1°) de la EBP.

La Mochila Mágica destaca como importante el aporte en datos individuales que hacen posible identificar las dificultades que afectan el desarrollo académico, permitiendo a los maestros el trabajo de diseñar, planear y ejecutar propuestas que posibilitan avancen en el proceso.

*Nivel de escritura de los niños de primer grado de estrato socioeconómico bajo* (Guevara, 2008)

Como segundo trabajo investigativo, desde México la psicóloga Yolanda Guevara Benítez y sus compañeros Alfredo López Hernández, Gustavo García Vargas, Ulises Delgado S. y Ángela Hermosillo desarrollaron un trabajo investigativo que buscó llevar un estudio para evaluar el nivel de competencia pre-académica y lingüística de los niños que inician la básica primaria en las escuelas mexicanas y los avances y falencias en las mismas. Fue fundamental en el ejercicio, el estrato socioeconómico bajo porque es allí a donde más pertenecen niños de las escuelas públicas. Fueron objetivos del trabajo:

Dar cuenta del proceso de desarrollo y el nivel de eficiencia que logran en sus habilidades de escritura los alumnos de primer grado de primaria, pertenecientes a escuelas públicas mexicanas de nivel sociocultural bajo, describiendo el tipo de escritura que desarrollan en ese nivel educativo. Como un objetivo adicional, se relacionan los resultados de este estudio con los reportes previos que dieron cuenta del nivel preacadémico y lingüístico con que los alumnos ingresaron al primer grado de primaria. (Guevara, 2008)

La metodología de la investigación fue direccionada a la evaluación de las habilidades de escritura de los estudiantes de primer grado durante el año escolar. Se usó el Inventario de Ejecución Académica (IDEA) La prueba consta de tres secciones:

- Copia y comprensión, que evalúa por separado palabras, enunciados y texto.
- Dictado y comprensión de palabras, enunciados y texto.
- Y redacción de un cuento a partir de un dibujo que se muestra a los niños, en donde se evalúa legibilidad.

El análisis de los datos se presentó en copiado y comprensión, dictado y comprensión y redacción; legibilidad, tipo de texto, extensión, nivel sintáctico y cohesión y convención ortográfica. En avances en escritura, este trabajo aportó como resultados el permitir detectar cómo se desempeñaron los estudiantes, así como el nivel de eficiencia logrado finalizando el

ciclo escolar en: copia y comprensión, dictado y comprensión, redacción, legibilidad, tipo de texto, extensión, nivel sintáctico y coherencia, convención ortográfica. Concluyendo que:

Los datos parecen confirmar que los bajos niveles de eficiencia en lo que hace al lenguaje oral y preacadémico se traducen en bajos niveles de desarrollo en lenguaje escrito. La extensión, el nivel sintáctico y la coherencia de las composiciones de los alumnos, así como su utilización de convenciones ortográficas, fueron los aspectos más deficientes en realizadas.

Desde luego, es razonable suponer que dichas habilidades pueden ser desarrolladas por los niños durante el segundo grado de primaria y que, por lo tanto, estos niveles bajos no son preocupantes. De cualquier manera, es importante que se recomiende a los profesores poner mayor énfasis en las actividades de escritura durante las situaciones cotidianas escolares, para encaminar a los niños al dominio de estos aspectos. (Guevara, 2008, p.)

La investigación de Guevara y Et al, enfatizan que la lectura y la escritura funcional no alcanza desarrollo pleno si en su trabajo se prioriza una enseñanza por repetición, por copia y dictado y que es en cambio, necesario, suscitar la comprensión y estructuración de las habilidades del lenguaje para los niños de tal manera se encaminen en el uso significativo de la lengua, lo que es posible a través de acciones interactivas para que se dé una participación activa hacia el fortalecimiento en actividades comunicativas orales y escritas.

El trabajo de Guevara y Et al aporta al trabajo investigativo que se presenta una reflexión en torno a la necesidad vivenciar procesos dinámicos, creativos y de impacto en la vida escolar, llamando la atención sobre la comprensión de los procesos de aprendizaje que se hacen posible en ambientes no repetitivos sino por el contrario, con capacidad de respuesta a los estudiantes.

*Andrés quiere una mascota. Diseño de un libro electrónico multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado* (Briceño, 2008)

Nuevamente desde Venezuela la profesora Milagros Briceño realiza una investigación cuya finalidad fue diseñar un libro electrónico multimedial en propuestas de aprendizaje para facilitar la lectura y la escritura con niños de 6 y 7 años de primer grado de básica primaria.

Como proyecto especial en investigación de tipo documental, exploratoria, vinculo la tecnología al desarrollo de estrategias de aprendizaje de la lectura y la escritura.

La estrategia estuvo orientada desde el enfoque sociocultural del psicólogo ruso Lev Semiónovich Vygotski y el aprendizaje significativo que explica el psicólogo estadounidense David Ausubel lo que permitió desarrollar aprendizaje en la interacción con el libro multimedia vinculado al libro *Andrés quiere una mascota* buscando darle, a los estudiantes aprendizajes significativos en la relación con sus pares, sus maestros y sus padres de familia.

El diseño de la investigación corresponde a los proyectos especiales, o sea a aquellos trabajos que llevan a creaciones tangibles que pueden utilizarse para solucionar problemas demostrados o necesidades de índole cultural. La modalidad de investigación, documental, definida por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2003) como “el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos” (p.15). El libro es una investigación relacionada con la lectoescritura, procesos cognitivos, teorías del aprendizaje y libros electrónicos. Según el reporte de la investigación se dieron tres aspectos precisamente definidos:

La lectura y escritura son procesos naturales. El primero referido a otorgar significados a los códigos alfabéticos partiendo de los conocimientos previos, el segundo relacionado con el empleo del sistema de signos gráficos para comunicar, registrar y recordar. El libro electrónico multimedia diseñado refuerza estos procesos, valiéndose del recurso literario del cuento como un

medio para comprender la correspondencia entre el lenguaje oral y escrito y lograr activar estrategias de metalectura y metaescritura (saber qué, para qué se lee y para quién se escribe). Además, se hicieron presentes los aportes teóricos de Vygotsky y Ausubel, enfatizando en la mediación y en las conexiones entre los conceptos previos y la nueva información a través de actividades significativas que inviten a la interacción social.

El aprendizaje de la lectura y escritura se lleva a cabo a través de todas las áreas académicas, no es una función exclusiva del área de lengua. Por esta razón el libro electrónico multimedia «Andrés quiere una mascota» abarcó cada una de las asignaturas, integrándolas entre sí para trabajar los diversos contenidos y ejes transversales seleccionados para la propuesta pedagógica.

En el diseño del producto se promueven las relaciones estudiante-material, estudiantes-maestros, estudiantes-estudiantes permitiendo innovar en un método de enseñanza que pretende atender a las capacidades multimodales de aprendizaje. (Briceño, 2008, p. 45)

Andrés necesita una mascota, es de importante aporte a la investigación porque aborda directamente el uso de las TIC en una propuesta que involucra el contexto de estudiantes de 6 y 7 años en su proceso lecto escritural, teniendo en cuenta el impacto del aprendizaje significativo en los procesos que se persiguen en el aula cada día. Andrés necesita una mascota, relaciona directamente conceptos que en la investigación son fundamentales: habilidades para la lectura y la escritura – aprendizaje significativo – recursos TIC.

#### **A nivel nacional:**

*Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo* (Rincón, 2008)

Los colombianos Lida Rincón y Christian Hederich Martínez, examinaron el efecto diferencial de dos metodologías distintas para la enseñanza de la lectura, método silábico y método global en el proceso de aprendizaje de niños con estilo cognitivo diferente. La investigación se llevó a cabo en una escuela pública con estudiantes de 5 a 7 años de la Educación Preescolar y el grado Primero de la EBP, fue un ejercicio de tipo analítico, comparativo y descriptivo ya que los datos adquiridos permiten “ver que el método silábico tiende a favorecer el proceso de aprendizaje de los sujetos con tendencia a la independencia de campo. Segundo, que el método global tiende a ser más equitativo que el silábico y favorece más un estilo cognitivo sobre otro” (Rincón, 2008, p. 51).

La investigación fue de tipo analítico descriptivo y comparativo y en su desarrollo da cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura en dos circunstancias diferentes que responden a dos métodos de enseñanza: silábico y global; por otra parte, buscó explorar la variable estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo sobre el logro de aprendizaje en las circunstancias mencionadas.

Los resultados fueron presentados por separado para el grado preescolar y el grado primero de la EBP. Para el grado primero, se destacan como hallazgos en el trabajo de las cuatro dimensiones establecidas (producción en las dimensiones formal, semántica, léxico gramatical y pragmática) el grupo se encontró distribuido en mayoría en el nivel intermedio y avanzado, además se utilizaron grafías en la construcción de palabras y textos comprensibles. Los estudiantes no solo demostraron conocimiento de la lengua escrita, sino que hicieron uso apropiado de ella.

Para el grado preescolar, los resultados reflejaron un mayor dominio en el reconocimiento de elementos notacionales más que en el de combinaciones. Sin haber cursado otros grados

escolares, fueron capaces, en alguna medida, de distinguir entre dominios y reconocer elementos que les son útiles para la escritura y los que no los son, aunque su nivel no sea el mismo que el obtenido por primer grado. (Rincón, 2008, p. 58)

*Incorporación de las TICs en las Actividades Cotidianas del Aula: Una Experiencia en Escuela de Provincia* (Iriarte, 2006)

Como experiencia investigativa, el colombiano Fernando Iriarte implementó un proyecto de conexiones en los primeros grados de educación básica aplicando estrategias básicas como unidades de aprendizaje integrado, proyecto colaborativo, diarios de procesos, el uso de la interfaz “La Pacha Mama”, uso de programas básico de ofimática, uso de internet y socialización de las actividades en la comunidad educativa involucrada.

#### **Los objetivos del proyecto fueron:**

**Objetivo general:** contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de la Normal Santa Teresita de Sabanalarga por medio de la implementación del proyecto Conexiones en los cursos segundo, tercero y cuarto de primaria.

#### **Objetivos específicos**

Mejorar las destrezas escriturales en los alumnos, perfeccionar la expresión verbal y las relaciones interpersonales mediante la implementación de grupos colaborativos de aprendizaje. Desarrollar destrezas para el manejo de herramientas como el procesador de textos, el correo electrónico y programas de dibujo, desarrollo de una actitud investigativa por medio de la implementación de proyectos de aula y fortalecer el trabajo en equipo a través de los grupos de aprendizaje colaborativo.

Integrar las áreas disciplinares mediante la implementación de Unidades Integradas de Aprendizaje. (Iriarte, 2006, p.73)

Desde los objetivos propuestos y la metodología utilizada, Iriarte realizó actividades de motivación, asignación de roles, dibujos, exposiciones, caracterización de personajes, actividades de investigación. La vinculación de los padres de familia fue fundamental. Los logros del proyecto fueron entre otros: a nivel de los estudiantes, mejoraron significativamente la habilidad comunicativa, mejoraron la redacción y el trabajo en grupo desde la colaboración, el respeto y la participación. Favoreció una buena comunicación con los padres y madres de familia, acudientes o responsables autorizados y creció la inquietud hacia la pregunta y la indagación de nuevos conceptos. A nivel de los profesores, creció la habilidad de facilitadores de procesos, permitió descubrir estrategias innovadoras para resolver problemas propios de los grupos, afianzaron la interdisciplinariedad a través del uso de pequeñas unidades integradoras.

La implementación del proyecto Conexiones en la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sabanalarga constituye hoy una valiosa experiencia que se extendió a toda la primaria. El proyecto se ha institucionalizado porque tanto su filosofía como sus estrategias no solo son coherentes con el PEI, sino que han permitido dinamizar varias de las estrategias del mismo, especialmente el de la integración de áreas y el de los proyectos integrados de investigación. La institución ha comprendido los valores que este proyecto tiene y con su decidido apoyo se ha logrado que el proyecto se consolide. (Iriarte, 2006, p. 82)

En el trabajo investigativo que presenta Iriarte, es un ejercicio que muestra de manera completa un trabajo conjunto del uso de TIC para mejorar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes en las habilidades comunicativas. El aporte muestra al par investigador la riqueza de la innovación que abre internet y sus recursos para el trabajo de aula, sin miramientos en la edad



de los estudiantes. Así, desde los trabajos tomados como antecedentes, se cuenta con el registro de varias experiencias pedagógicas que responden a las necesidades de orientar la investigación, muestran un camino ya recorrido en la lectura y la escritura desde el uso de recursos multimediales, convirtiéndolas, desde los resultados interpretados, en experiencias de aprendizaje significativo.

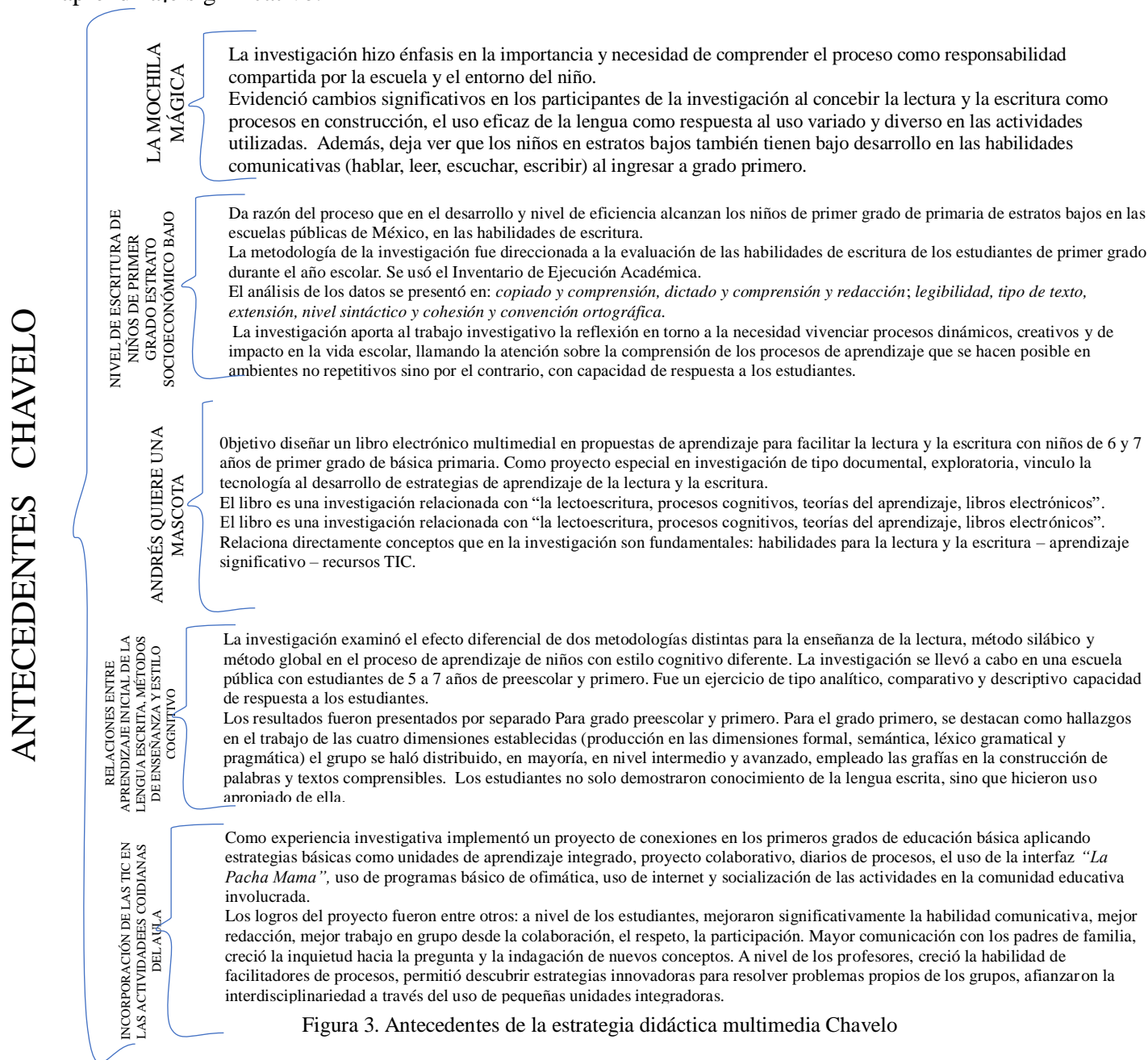


Figura 3. Antecedentes de la estrategia didáctica multimedia Chavelo

## 7. Marco teórico

Para la investigación fueron tenidos en cuenta conceptos e ideas fundamentales sobre las competencias para la lectura y la escritura desde lo que proponen Ferreiro y Teberosky; son referentes teóricos que aportan a esta investigación la teoría que enriquece los fundamentos soporte de la investigación y la discusión. Para la caracterización de la población objetivo, se tomó como referencia el aporte que el psicólogo suizo Jean William Fritz Piaget hace al trabajo de las investigadoras argentinas en lo relacionado con conocer al estudiante como sujeto cognoscente, es decir, que piensa para producir conocimiento, en éste caso de acuerdo a la edad y las características que para el aprendizaje son propias y necesarias para que el proceso del aprendizaje desde el conocimiento del docente tenga en cuenta las particularidades del grado primero de la EBP y la, población objeto de la investigación que se presenta.

Para enlazar las competencias en la lectura y la escritura en un sujeto cognoscente, se conceptualizó sobre el aprendizaje significativo por ser este el enfoque de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II, institución donde se localizará el ejercicio investigativo. Adicional, la forma de trabajo estuvo direccionada por los conceptos de estrategia didáctica y multimedia por ser estos el vehículo que hacen posible la práctica investigativa en el aula.

Para el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2013) la, Competencia lectora: la competencia lectora explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

Competencia escritora: de acuerdo con los estándares, esta competencia se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir los procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas (ICFES, 2013).

Se abordó la teoría de Jean Piaget (como se citó en Ferreiro y Teberosky, 1998) sobre los estadios del desarrollo por su relación directa con la caracterización de la población, permitiendo

desde allí ubicar las características propias de la edad en que se encuentran los estudiantes de grado primero para, entender los procesos y funciones que son responsables de los cambios cognitivos que posibilitan la transformación de las estructuras mentales, sus planteamientos, para este caso investigativo, representan validez respaldada por el psicólogo ruso Vygotsky, el psicólogo canadiense Bandura y el psicólogo estadounidense Brunner, quienes tomaron las ideas de Piaget como referentes de sus trabajos y postulados y desde allí, presentar sus puntos comunes, objeciones y demás y no solamente ellos, para el caso particular, las investigadoras argentinas usan la teorías de Piaget para comprender diversos procesos que suceden en cada una de las etapas de los niños y que son relevantes en los procesos de lectura y escritura a temprana edad.

Ausubel planteó su crítica diciendo que:

No presenta datos normativos de diferencia de edad, sexo y CI, no usa procedimientos experimentales uniformes con todos los sujetos, no señala criterios definidos para clasificar las respuestas de sus sujetos ni tampoco determina la confiabilidad entre evaluadores. Tiende a pasar por alto consideraciones obvias y decisivas como la generalidad dentro de situaciones y el grado relativo de variabilidad dentro y entre las etapas, al delinear las propias del desarrollo. Las observaciones transaccionales que emplea para medir el cambio de desarrollo (observaciones de grupos de niños de edades diferentes) son impropias para sus propósitos. Por último, refina, elabora y racionaliza la subdivisión de sus etapas hasta el grado de trascender sus datos. (1978, p. 228-229)

La teoría de Piaget fue seleccionada para el presente trabajo investigativo por la claridad que representan sus planteamientos y porque siendo tomada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky apuntan en una misma dirección sobre aspectos fundamentales en el aprendizaje y el contexto, los cuales resultaron de importancia para la investigación en cuanto a la coherencia que se quiso dar.

Fueron referentes para el marco teórico las políticas educativas, las directrices de educación inicial, el modelo pedagógico y la política educativa de Bogotá que sobre competencias refiere como herramientas cognitivas ya que los “niños utilizan un conjunto de

herramientas mentales: la clasificación, la planeación, la predicción o anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis, entre otras, teniendo en cuenta las edades de los estudiantes del grado primero de la EBP elegidos. Esas herramientas funcionan de manera conjunta y combinada y constituyen la base del funcionamiento cognitivo de los seres humanos (MEN, 2009).

Desde lo que contempla la ley, una política educativa debe brindar una educación inicial de calidad, incluyente, equitativa y solidaria. Una educación que permita que todos los niños y niñas, independientemente del contexto en el que vivan, encuentren espacios educativos enriquecidos a partir del acompañamiento afectuoso e inteligente de los adultos con los que comparten día a día su cotidianidad. Espacios familiares, comunitarios o institucionales, en los que los niños y las niñas aprendan con el juego, el arte, la literatura, la creatividad, la imaginación y el movimiento, como medios fundamentales para su desarrollo. (Colombia, 2009, pág. 6)

El desarrollo de las competencias, establecidas como categorías, y vistas desde la teoría del desarrollo y para responder al objetivo principal de la investigación en una estrategia didáctica multimedia, asumió el reto de la UNESCO:

Las escuelas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones. ¿Los modelos pedagógicos actuales son útiles para motivar a los estudiantes con el aprendizaje? ¿Están los sistemas escolares formando para estos cambios, o son solamente pasivos receptáculos de sus efectos? ¿Cómo las escuelas “capitalizan” las capacidades y aptitudes de estos nuevos aprendices?

Los sistemas escolares se ven enfrentados así a la necesidad de una transformación mayor e ineludible de evolucionar desde una educación que servía a una sociedad industrial, a otra que prepare para desenvolverse en la sociedad del conocimiento (2013, p.).

En relación con lo expuesto y en consecuencia con lo que se desglosa en el marco teórico, la teoría del desarrollo de Jean Piaget (Como se citó en Ferreiro y Teberosky, 1998), fue relevante para enmarcar la edad en que se encuentran los estudiantes objeto de investigación y las

características cognitivas que les corresponden y que orientaron el trabajo desarrollado, teniendo claridad con el tipo de población y la dinámica de trabajo que correspondió.

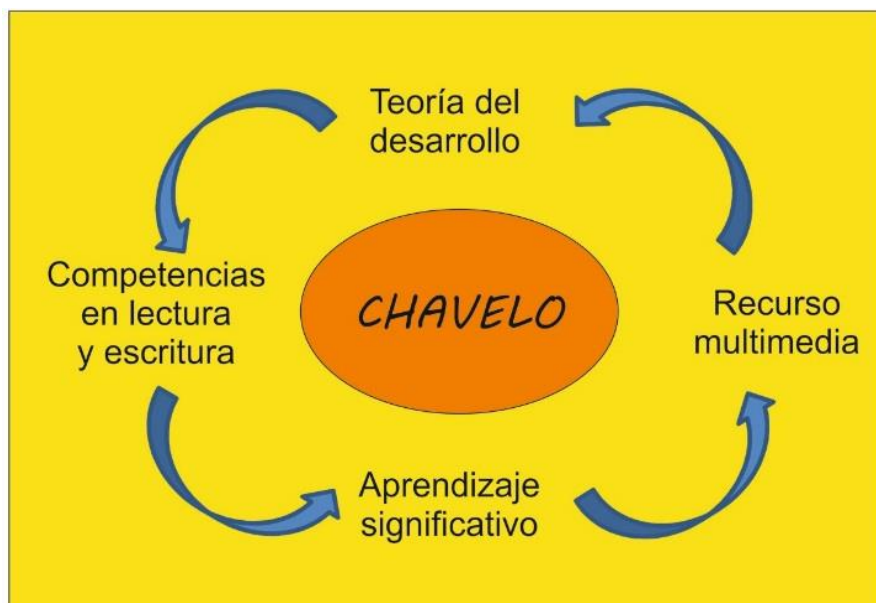


Figura 4. Marco Teórico Chavelo

## 7.1 Teoría del desarrollo

De acuerdo a Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998), Piaget contribuyó de manera significativa para entender el desarrollo de la inteligencia humana. Para éste suizo, el niño aprende del mundo que le rodea desde una reorganización progresiva de los procesos mentales por la maduración biológica y por las experiencias ambientales. Afirmó también que el desarrollo implica transformaciones (cambios que una cosa o persona pueden enfrentar) y etapas (condiciones o apariencias en que las cosas o personas pueden ser encontradas).

Considerando que es importante adentrarse en esos procesos de maduración en que se encuentra el estudiante para ir reconociendo las transformaciones y etapas y desde ese conocimiento que el docente alcanza sobre sus estudiantes, intervenir de manera acertada en los

procesos de aprendizaje que se deseaban y necesitaban lograr. Entender el desarrollo de la inteligencia humana fue clave para entender cómo aprende un estudiante.

## 7.2 Etapas del desarrollo

Piaget, de acuerdo con Ferreiro y Teberosky propuso cuatro etapas del desarrollo de la inteligencia humana: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales.

Tabla 5. Etapas del Desarrollo según Piaget

Etapa	Edad	Características
Sensoriomotora	0-2 Años	Progresivo conocimiento y comprensión del mundo Comportamiento egocéntrico El juego es la forma de satisfacer necesidades al permitir transacciones entre sí mismo y con el entorno Desarrollo de hábitos Coordinación de la visión y el tacto Nuevos comportamientos a partir de la relación con los objetos Descubrimiento de nuevos medios para alcanzar nuevas metas Desarrollo de la capacidad para usar símbolos primitivos y formas de representaciones mentales duraderas Inicios de la verdadera creatividad
Pre operacional	2-7 Años	El niño empieza a hablar No manejan la lógica concreta y no pueden manejar mentalmente información Se incrementa el juego y el fingimiento Aparece el estadio pre-operativo Capacidad de formar conceptos estables y creencias mágicas Dificultad para recocer el punto de vista de los demás Capacidad para entender, representar y recordar objetos e imágenes Tienden a proponer preguntad de qué y cómo Quieren de saber todo. <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etapa de la función simbólica.</li> <li>2. Etapa del pensamiento intuitivo.</li> </ol>
Operaciones concretas	7- 11 Años	Uso adecuado de la lógica Procesos de pensamiento más penetrante Empieza a solucionar problemas de manera más lógica pero solo sobre eventos concretos Hay dificultad con el razonamiento deductivo Capacidad para ver las cosas desde el punto de vista de otra persona Incorpora el pensamiento inductivo Uso de la modalidad ensayo-error Entendimiento del amor, las pruebas y los valores lógicos Elevada autoconciencia de sí mismo

---

<b>Operaciones formales</b>	11 Años- Adulthood	Uso lógico de los símbolos relacionados con los conceptos abstractos Razonamiento hipotético y deductivo Capacidad para pensar en conceptos abstractos
-----------------------------	-----------------------	--

---

Nota: Etapas del desarrollo propuesto por Jean Piaget. Elaboración propia

De las etapas del desarrollo, se revisó un poco más la pre-operacional en su etapa de función simbólica por ubicar al individuo en la edad en que se encuentran los estudiantes de grado primero de la EBP, población objeto de estudio en la investigación.

**Etapas de la Función Simbólica.** Con base en la explicación que hacen Ferreiro y Teberosky sobre las etapas definidas por Piaget, en esta etapa el niño toma conciencia, aunque aún deformada, del mundo a través del juego simbólico (figurado, imaginado) y lo enlaza con la creatividad y la capacidad de conectarse con los demás, aunque haya limitaciones a nivel del egocentrismo y pensamiento precausal. El pensamiento del niño es plenamente subjetivo, no tiene relación con el objeto en sí mismo sino con la manera de pensar y sentir. El niño da atención a lo que ve y oye acompañado de acción. Si no pasa nada respecto a lo que ve y oye, no se mueve su atención, es decir, el niño debe ser impactado en su pensamiento, en su pensar, en su sentir para llevarlo a la atención que merece y que requiere el aprendizaje. Para Piaget, el desarrollo intelectual entre los 2 y los 7 años viene determinado por el progreso en la función simbólica. Es lo que él denomina estadio preoperatorio y su característica fundamental es poder emplear símbolos, es decir, pensar en cosas, sujetos o acontecimientos que no están presentes, por medio de sus representaciones mentales. La función simbólica consiste, según el propio Piaget, en: "poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación". Distingue cinco comportamientos, que surgen y que implican la construcción o

el uso de significantes diferenciados. Tales conductas son:

- La imitación diferida, la imitación que el niño realiza en ausencia del modelo.
- El juego simbólico o juego de ficción. El niño juega con una caja "como si" fuera un coche.
- El dibujo o imagen gráfica.
- La imagen mental o imitación interiorizada.
- El lenguaje o empleo de los signos de la lengua que se está aprendiendo.

Los comportamientos propios de la función simbólica son entonces, los que hacen que en grado primero tenga gran importancia el trabajo en el desarrollo de las competencias para aprender a leer y escribir la lengua. Es el tiempo adecuado para dar a la imagen de las letras, las palabras, las imágenes, la imagen mental que le corresponde, los símbolos. La estrategia didáctica multimedia "*Chavelo*" pudo aquí, aportar valiosos elementos para que las imágenes, los símbolos de la lengua alcanzaran en el trabajo los niveles de desarrollo en las competencias para leer y escribir.

Ahora bien, teniendo claro que la función simbólica es propia en el desarrollo del estudiante de grado primero y que los comportamientos que caracterizan esta etapa del estudiante hacen posible el trabajo en el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura, se tomaron los conceptos de Ferreiro y Teberosky quienes en su obra *Los Sistema de Escritura en el Desarrollo del Niño* (Ferreiro y Teberosky 1998), tienen en cuenta la teoría de Piaget para abordar el aprendizaje de la lectura y la escritura de acuerdo a las características de los niños, de sus capacidades en el aprendizaje, de las estrategias didácticas que el docente reconoce como adecuadas para los objetivos de aprendizaje respecto a la edad y capacidades de los estudiantes.



Teniendo claridad en que lo que se quiso fue consolidar conceptualmente el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura en niños de grado primero, los cuales se encuentran en etapa pre operacional, función simbólica, se exponen las competencias a trabajar. Esto a fin de ir dando peso y engranaje a las categorías.

### **7.3 Competencias para la lectura y la escritura**

Intentado un camino de la enseñanza al aprendizaje, fue válido el enfoque por competencias que implica que el aprendizaje empieza a ser el centro de la educación, más que la enseñanza. Esto viene a significar que lo importante no se centra en cómo dar la clase ni las estrategias didácticas, sino en establecer los aprendizajes con los que llegan los estudiantes, así como lo dice Ausubel al hablar de aprendizaje significativo, (tema que se verá adelante). Luego, una mirada a los ejes fundamentales de la investigación: la lectura y la escritura, para después determinar las competencias que en cada una serían objeto del trabajo investigativo en el grado primero de la EBP de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II.

Con base en la teoría de Piaget, Emilia Ferreiro (Ferreiro & Teberosky, 1998, p. 28), aborda la pertinencia de ésta para comprender el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura. Ferreiro habla del desconocimiento que en la literatura en educación se ha hecho al sujeto cognoscente, al estudiante que es capaz de transformar realidad, su realidad en la interacción y conocimiento con el mundo.

Algo que hemos buscado en vano en esta literatura es el sujeto mismo; el sujeto cognoscente, el sujeto que busca adquirir conocimiento, el sujeto que la teoría de Piaget nos ha enseñado a descubrir. ¿Qué quiere decir esto? El sujeto que conocemos a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita, en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo, y que construye sus propias

categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo. (Ferreiro & Teberosky, 1998, p. 28)

En consecuencia, con el planteamiento hecho por Emilia Ferreiro (Ferreiro y Teberosky (1998) en su trabajo realizado con niños, la estrategia didáctica multimedia (se conceptualiza en apartado siguiente) “*Chavelo*” se presenta para aprovechar el mundo que rodea al estudiante de grado primero de la EBP, beneficiar el reconocimiento que hace del mismo y proporcionar la estrategia didáctica multimedia en este caso, que hoy ofrece la tecnología para que ese continuo reconocimiento del mundo ayude al desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura, o sea, las competencias para leer y escribir su mundo y el que vaya descubriendo, dentro y fuera de la escuela. Poner la escritura como objeto de aprendizaje y la escritura como sujeto cognoscente. Aquí hay que entender el aprendizaje como un proceso en la obtención del conocimiento, y la escritura como una competencia desarrollada para comparar, excluir, organizar, comprobar, formular hipótesis. En este ejercicio, Ferreiro y Teberosky (1998) en su trabajo realizado con niños de cuatro a seis años, determinaron cinco niveles de escritura.

**Nivel 1.** En este nivel escribir es reproducir los rasgos típicos del tipo de escritura que el niño identifica como la forma básica de escritura. Si esta forma básica es la escritura de imprenta, tendremos grafismos separados entre sí, compuestos de líneas curvas y rectas o de combinaciones entre ambas. Si la forma básica es cursiva, tendremos grafismos ligados entre sí con una línea ondulada como forma de base, en la cual se insertan curvas cerradas o semicerradas. En lo que respecta a la interpretación de la escritura, está claro que, a este nivel, la intención subjetiva del escritor cuenta más que las diferencias objetivas en el resultado: todas las escrituras se parecen mucho entre sí, lo cual no obsta para que el niño las considere como diferentes, puesto que la intención que presidió a su realización era diferente (se quiso escribir una palabra en un caso y otra palabra en el otro caso). Con estas características resulta claro que la escritura no puede funcionar como vehículo de transmisión de información. (p.241)

**Nivel 2.** La hipótesis central de este nivel es la siguiente: para poder leer cosas diferentes (es decir, atribuir significados diferentes) debe haber una diferencia objetiva en las escrituras. El

progreso gráfico más evidente es que la forma de los grafismos es más definida, más próxima a la de las letras. Pero el hecho conceptual más importante es el siguiente: se sigue trabajando con las hipótesis de que hace falta una cierta cantidad mínima de grafismos para escribir algo, y con la hipótesis de la variedad en los grafismos. (p.249)

**Nivel 3.** Este nivel está caracterizado por el intento de dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. En este intento, el niño pasa por un período de la mayor importancia evolutiva: cada letra vale por una sílaba. Es el surgimiento de lo que llamaremos la hipótesis silábica. Con esta hipótesis el niño da un salto cualitativo con respecto a los niveles precedentes. El cambio cualitativo consiste en que a] se supera la etapa de una correspondencia global entre la forma escrita y la expresión oral atribuida, para pasar a una correspondencia entre partes del texto (cada letra) y partes de la expresión oral (recorte silábico del nombre); pero además b] por primera vez el niño trabaja claramente con la hipótesis de que la escritura representa partes sonoras del habla. (p.255)

**Nivel 4.** Pasa de la hipótesis silábica a la alfabética. Vamos a proponer de inmediato nuestra interpretación de este momento fundamental de la evolución: el niño abandona la hipótesis silábica y descubre la necesidad de hacer un análisis que vaya más allá de la sílaba por el conflicto entre la hipótesis silábica y la exigencia de cantidad mínima de grafías (ambas exigencias puramente internas, en el sentido de ser hipótesis originales del niño) y el conflicto entre las formas gráficas que el medio le propone y la lectura de esas formas en términos de la hipótesis silábica (conflicto entre una exigencia interna y una realidad exterior del sujeto mismo). (p.260)

**Nivel 5.** La escritura alfabética constituye el final de esta evolución. Al llegar a este nivel, el niño ha franqueado la “barrera del código”; ha comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponde a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir. Esto no quiere decir que todas las dificultades hayan sido superadas: a partir de este momento el niño afrontará las dificultades propias a la ortografía, pero no tendrá problemas de escritura, en sentido estricto. (p. 266)

En el método psicogenético que establece los cinco niveles de lectura permite a cada niño, nivel por nivel, elaborar y comprobar sus hipótesis; la escritura, que le permite al niño evolucionar en su comportamiento, es entonces considerada como proceso complejo y es en ese

proceso y en esa complejidad que debe haber intervención del docente, mediada por las estrategias que mejor permitan el desarrollo de las competencias para la lectura y escritura.

Con relación a los procesos de escritura, para Ferreiro (1998) la escritura es un proceso de construcción que involucra la participación del niño y que es competencia de los adultos: padres de familia y docentes a quienes corresponde proveer ambientes significativos y elementos que lo favorezcan. La escritura no es solo el ejercicio de la producción de marcas gráficas, es un complejo proceso en la interpretación de esas marcas. Desde la mirada social en la que Ferreiro concibe la escritura, la autora resalta la ortografía, la caligrafía y la composición como los tres dominios del enfoque tradicional, reduciendo la escritura a procesos de composición. El enfoque de la libre expresión destaca la libertad creadora de los niños en la escritura, a través de láminas que estimulan la descripción. No obstante, “enseñar a leer y a escribir en la escuela involucra a varios sujetos diferentes y distintos conceptos. En primer lugar, por supuesto, al maestro; también a todos los niños del aula, a los otros docentes y grupos escolares, a los familiares” (Nemirovsky, 1999, p. 59).

Pero es la teoría Psicogenética (según Ferreiro y Teberosky y desde la teoría de Piaget) que la adquisición de la lengua escrita es la que determina que la escritura es una construcción social donde el estudiante juega un papel preponderante. Ellas validan la elaboración propia que tienen los niños en su propio sistema de escritura antes de llegar al entorno escolar. Ellos se involucran activamente en su propio aprendizaje; el hogar es el primer entorno en el que inician la escritura.

En cuanto al método para la escritura, las autoras abordan el sintético (la escritura es la transcripción gráfica del lenguaje oral), analítico (enseñanza de la escritura partiendo de palabras y frases de forma global) y ecléctico (combinación sintético-analítico), pero Ferreiro y Teberosky

fundamentan el método psicogenético en el que se establecen los niveles que ya fueron abordados. Por esa misma línea, la ucraniana Iréne Nemirovsky en concordancia con Ferreiro dice que más que enseñar a leer y escribir, alfabetizar consiste en contribuir al progreso de los sujetos en el dominio de la lectura y escritura (Nemirovsky, 1999).

Ahora bien, con la mirada general sobre la lectura y la escritura, se establecen las competencias que han sido definidas como básicas para ser desarrolladas en estudiantes de grado primero, respecto a la lectura y la escritura. En la tabla de elaboración propia, se resumen las competencias y su concepto.

Tabla 6. Competencias básicas para la lectura y la escritura

<b>Competencia</b>	<b>Concepto</b>
<b>Lingüística</b>	Según Serrón (2002, p.236) “implica no sólo la facultad de comprender y de producir una cantidad ilimitada de oraciones nuevas sino también la capacidad de reconocer las oraciones mal formadas”.
<b>Discursiva</b>	Este tipo de sub-competencia permite vincular las frases en el contexto lingüístico e interactuar eficazmente en discusiones, formulación de preguntas, solicitudes, órdenes, conversaciones, con enunciados coherentes que permitan a los interlocutores hacerse entender.
<b>Situacional</b>	Todo sujeto para comunicarse debe construir un discurso que lleve un propósito, una finalidad relacionada con los sujetos involucrados en la comunicación.
<b>Semiolingüística</b>	Ya en esta competencia el sujeto debe conocer y manejar las reglas combinatorias de los signos, puesto que a este nivel se construye el texto, por lo que debe manipular la organización de éste, la gramática y el léxico del mismo.
<b>Sociolingüística</b>	En ella se reconocen las situaciones sociales y las relaciones de roles. a través de esta competencia el hablante comprende significados propios de su cultura, así como rasgos propios que la caracterizan.
<b>Pragmática</b>	Se logra cuando el acto comunicativo se adecua a la situación y a la intención. la comunicación se logra con las funciones y los fines deseados. todas las demás competencias se integran en ella para que se pueda producir un verdadero acto comunicativo.

Nota: La presente tabla expone los seis conceptos de las competencias básicas para la lectura y la escritura.

Elaboración propia

Para el desarrollo de las competencias establecidas como mínimas para la lectura y la escritura, es necesario un ambiente que lo posibilite. Ese ambiente se dará entre lo que delimita y muestra el aprendizaje significativo, por ser éste el modelo de aprendizaje en el que trabaja el

colegio Isabel II y por reunir las características que responderían al querer desde la investigación adelantada. Ahondaremos en el aprendizaje significativo.

- Bibliografía recomendada

Desde el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura en un enfoque de aprendizaje significativo y con el fin de ahondar en los conocimientos y experiencias en torno al proceso lecto-escritor, las autoras recomiendan la siguiente bibliografía:

Ausubel, D. (2016). *Teoría del aprendizaje*. Recuperado de

<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>

Barriga, F. y G. rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Recuperado

de [http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-](http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-) Estrategias-

Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo

Ferreiro, E., Teberosky, A. (18ava. ed.) (1998). Los sistemas de escritura en el desarrollo del

niño. México: Siglo XXI Editores. Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación.

México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Nemirosvky, M. (1999). *Sobre la Enseñanza del Lenguaje Escrito y temas aledaños*. México:

Paidós.

#### **7.4 Aprendizaje significativo**

El aprendizaje significativo, desde los planteamientos de David Ausubel (AUSUBEL, 2012) asume al estudiante como un sujeto con un encadenamiento de experiencias y aprendizajes que “*afectan su aprendizaje*” y no como una mente en blanco para comenzar de cero. Para Ausubel, tener este planteamiento claro, permite lo que él propone, la organización de la estructura cognitiva del educando para lograr mejor orientación en la labor de la educación. Y

respecto a la labor educativa, el psicólogo estadounidense afirma que para “entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo (Ausubel, 2016).

Es necesario recalcar que, el docente como profesional, debe tener claro conocimiento y manejo de los conocimientos que corresponden al estudiante según su edad y grado escolar para el aprendizaje, teniendo, además, el conocimiento del entorno del estudiante para alcanzar un aprendizaje que resulte de interés para quien aprende. Dice Ausubel (Ausubel, 2016) desde su teoría, que es de esta manera como se da el aprendizaje significativo, aquel que registra el enlace, la conexión entre las ideas o proposiciones que ya tiene el estudiante y las que le son presentadas como nuevas.

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nueva ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (Ausubel, 2016).

Esa conexión entre la información existente y la nueva es la característica fundamental del aprendizaje significativo, no como una asociación simplemente, sino como integración en la estructura cognitiva del estudiante, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los conceptos relevantes preexistentes (subsunsores) y que son adecuados porque posibilitan almacenamiento correcto de conceptos. El aprendizaje significativo, facilita la adquisición de

significados, la retención y la transferencia de lo aprendido. Para el aprendizaje significativo son requisitos:

Material potencialmente significativo: es decir, ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura cognitiva del alumno, este significado se refiere a las características inherentes del material que se va a aprender y a su naturaleza.

Significado psicológico: de esta forma el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumno haga del material lógicamente significativo, "sino también que tal alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios en su estructura cognitiva. (Ausubel, 1983, p.55)

Todavía cabe señalar según Ausubel, que en la disposición para el aprendizaje significativo el alumno muestre una disposición para relacionar de manera sustantiva y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Así independientemente de cuanto significado potencial posea el material a ser aprendido, si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, tanto el proceso de aprendizaje como sus resultados serán mecánicos; de manera inversa, sin importar lo significativo de la disposición del alumno, ni el proceso, ni el resultado serán significativos, si el material no es potencialmente significativo, y si no es relacionable con su estructura cognitiva. (1983,)

Conviene subrayar, que Ausubel pone sobre un trípode perfecto, los elementos necesarios para que haya aprendizaje significativo y cuyas patas son el material para el aprendizaje, la estructura cognitiva del estudiante y la disposición de este para hacerlo. Las competencias para el desarrollo del pensamiento crítico, los estudiantes de grado primero del colegio Isabel II y la estrategia didáctica multimedia, serán el trípode que soporta el trabajo investigativo. Luego, el estadounidense expone los tipos de aprendizaje significativo "aprendizaje de representaciones. Considerado el aprendizaje elemental y base del que dependen los demás aprendizajes. Ocurre



cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan (Ausubel, 1983, p.46).

El aprendizaje por representaciones se da en los niños y se muestra cuando él relaciona la palabra con el objeto que la representa, no como simple ejercicio de asociación, sino de manera sustantiva “como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva”.

*Aprendizaje de conceptos.* Las cosas, las situaciones, los sucesos o cualidades con criterios comunes, designados por símbolos o signos, son los conceptos. Éstos son adquiridos por los procesos de formación y asimilación. Los conceptos por formación son adquiridos en la experiencia directa, “en este caso se establece una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. De allí que los niños aprendan el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños”; el aprendizaje por asimilación sucede cuando el estudiante amplía su vocabulario, “los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva por ello el niño podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento” (Ausubel, 2016).

*Aprendizaje de preposiciones.* Este aprendizaje demanda entender el significado de las ideas que son expresadas a través de las preposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las

características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e idiosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición. (Ausubel, 2016)

Aprendizaje subordinado. Este aprendizaje se da cuando la información nueva se conecta con la información previa del estudiante. Puede ser de dos tipos: derivativo y correlativo.

Derivativo ocurre cuando “el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida”, es decir, el significado del nuevo concepto surge sin gran dificultad porque se deriva de uno ya existente en la estructura cognitiva del estudiante. Hay aprendizaje subordinado correlativo cuando hay elaboración, modificación o extensión de proposiciones ya aprendidas.

Aprendizaje supraordinado. Sucede cuando una nueva proposición se relaciona con ideas específicas subordinadas. "tienen lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto [...] implica la síntesis de ideas componentes" (Ausubel, 1983: 83). El aprendizaje supraordinado puede darse simultáneo con el subordinado gracias a la característica dinámica de la evolución de la estructura cognitiva del estudiante; es decir, el aprendizaje subordinado puede tornarse supraordinado en algún momento o puede el aprendizaje subordinado tornarse supraordinado.

Aprendizaje combinatorio. En este tipo de aprendizaje la nueva información no se relaciona de forma supraordinada ni subordinada existente, si no que se relaciona directamente con toda la estructura cognitiva. Los conocimientos son adquiridos con más dificultad que en los otros aprendizajes, porque parece que tienen algunos atributos de criterio comunes entre ellos, pero tienen la misma estabilidad en la estructura cognitiva ya que fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos.

Finalmente, Ausubel habla del principio de asimilación y de la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora en el aprendizaje significativo. Principio de asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y la estructura pre existente" (Ausubel, 1983: 71), al respecto Ausubel recalca: "Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada." (Ausubel, 1983, p. 120).

Ahora bien, desde la intención en el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura en ambiente que hace del estudiante un sujeto cognoscente, un sujeto activo y artífice de su propio proceso, apoyado por un contexto que con el docente y los padres de familia reúne las condiciones para lograrlo, Ausubel es el autor que desde el proceso académico de la institución, fue elegido como columna del modelo pedagógico y luego, desde la intención investigativa, satisface las intenciones a llevar durante el trayecto. Ausubel, es el autor que direcciona el aprendizaje en la Institución Educativa donde se lleva a cabo la investigación; además, también direcciona la mirada del aprendizaje hecha en la investigación.

En consecuencia, la estrategia didáctica multimedia tiene perfecta cabida en lo que a desarrollo de competencias y aprendizaje significativo se refiere. Los tres elementos se relacionan en una simbiosis pedagógica que ofrecen posibilidades concretas para llevarse a cabo.

## **7.5 Recursos multimediales**

Definidos los recursos multimedia, como aquel sistema que utiliza más de un medio de comunicación, para transmitir, administrar o presentar información. Su característica fundamental es el estimular los sentidos, oídos, tacto, vista, yemas de los dedos, pero, sobre todo,

estimula el cerebro, situación que logra por el enlace que tiene de elementos de texto, arte gráfico, sonido, animación y video.

Como mediación para el trabajo en el aula, los recursos multimediales son fundamentales en la implementación de “*Chavelo*” como estrategia didáctica multimedia para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, desde las características que los hacen de gusto e impacto para los estudiantes y porque desde la facilidad de uso e instalación, la versatilidad, la calidad de los contenidos (que debe ser revisada cuidadosamente por el docente), la motivación y la potencialidad de los recursos por sí mismos, se transforman en un material que se considera valioso a la hora de innovar en el aula, de captar la atención de los estudiantes, pero sobre todo, de despertar su deseo por aprender y alcanzar el desarrollo de sus habilidades.

A nivel de la educación y el objetivo de la investigación que la une a las TIC, *Andrés quiere una mascota* y *Animación a la lectura* y *TIC: creando situaciones y espacios*, de Joaquín Paredes Labra, son evidencia de experiencias que con el uso de las TIC se hacen acercamientos importantes y significativos para el desarrollo y/o mejoramiento de competencias directa o indirectamente relacionadas con el lenguaje, con la lectura y la escritura. En esa intención que hoy es realidad de las experiencias que ya han sido desarrolladas, tiene el soporte de la experiencia “*Chavelo*” como estrategia didáctica multimedia al servicio de aprendizaje específico en estudiantes de grado primero: competencias para la lectura y la escritura.

Para la puesta en práctica de “*Chavelo*” se trabajaron fundamentalmente recursos multimedia existentes en la web y que desde su diseño y propuesta permitieron la puesta en práctica del proyecto porque desde lo que ofrece la página y desde las experiencias que ofrece,

han sido diseñadas para el trabajo con el lenguaje y las habilidades que le son afines. Ahí tuvo cabida la intención del desarrollo de competencias para la lectura y la escritura.

### 7.5.1 Herramientas de la web: desarrollo de competencias para la lectura y la escritura

El ordenador como instrumento de apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura, creada por docentes de Guejar-Sierra (Granada) a los pies de Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia), buscan entregar una manera para que el ordenador sea además de agradable, muy útil al estudiante en edad infantil, que sea de uso constante como los cuadernos y libros, pero con actividades que desde internet motivan para el desarrollo y aplicación de competencias para la lectura y la escritura.

La diversidad de actividades con que cuenta la página, hace posible que los estudiantes avancen a su ritmo, repasen, refuercen o avancen enriqueciendo no solo el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura, sino para el aprendizaje y el conocimiento.



Figura 5. El ordenador como instrumento de apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura, véase en <http://www.doslourdes.net/presentacion.htm>

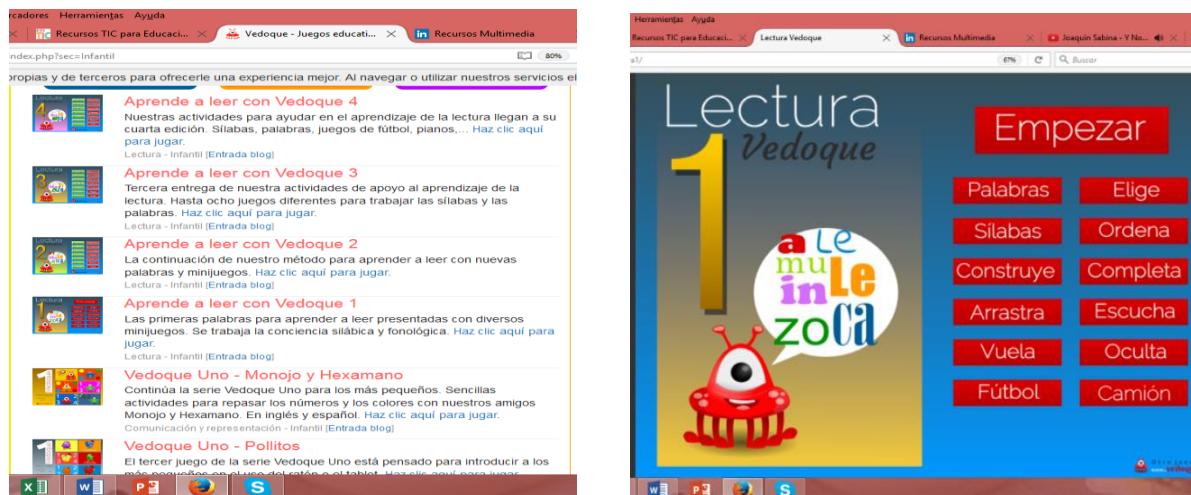


Figura 6. Vedoque. Una web con gran variedad de actividades progresivas para el trabajo en el desarrollo de las habilidades para la lectura y escritura en estudiantes de primer grado, disponible en la dirección <http://www.vedoque.com/index.php?sec=Infantil>

Como herramienta didáctica, Dikie & Dukie tiene valiosos elementos en sonido, color e imagen que agrada bastante a los niños. Además, tiene secuencia de dificultad progresiva que favorece los procesos de desarrollo a través del trabajo dinámico.



Figura 7. **Dikie & Dukie.** Es una aplicación de Apps en Android diseñada para el desarrollo de la capacidad lógica, capacidad deductiva y capacidad del lenguaje en niños de 3 a 12 años. Los personajes Dikie y Dukie se presentan como compañeros que acompañan el aprendizaje de los niños.

Los recursos multimedia seleccionados son el resultado de una revisión cuidadosa desde los criterios de: uso de colores llamativos, imágenes interesantes para los niños de primer grado, nivel de motivación que puedan mantener en los niños, sencillez, claridad y precisión en la

presentación de actividades para el desarrollo del objetivo en la lectura y escritura, así como la gradualidad que permita la valoración en el logro.

### **7.6 Estrategia didáctica multimedia “Chavelo”**

Una estrategia didáctica es en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente. Implica:

Una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Una gama de decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Universidad Estatal a Distancia, s.f.).

Así, “*Chavelo*” por tratarse de una estrategia didáctica multimedia se presenta en un diseño que reúne tres intenciones fundamentales: el trabajo en desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, el uso de estrategias didácticas multimedia y el aprendizaje significativo.

“*Chavelo*” se establece en una dinámica de seguimiento de actividades ya establecidas para alcanzar el propósito educativo plasmado en el objetivo principal de la investigación, por tanto, “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje. En este caso, las estrategias serían procedimientos de nivel superior que incluirían diferentes tácticas o técnicas de aprendizaje” (Schmeck (1988); Schunk (1991)).



Figura 8. “Chavelo”, puede entonces, definirse como un diseño propio y consciente con elementos existentes en la web. Cuenta con actividades claras, definidas, pensadas en el trabajo con los niños para que desde el inicio hasta el final de cada sesión de trabajo multimedial buscar el desarrollo de competencias pensadas para la lectura y la escritura a través de un ejercicio pensado para el aprendizaje significativo a través del uso de recursos TIC. Elaboración propia

## 8. Intervención

Después de la organización de la estrategia didáctica multimedia Chavelo, se realizó una prueba diagnóstica isabelina con los treinta y cinco estudiantes del curso 103° de la EBP, del resultado de las pruebas se evidenciaron dificultades ya que los estudiantes presentaron poca comprensión de las instrucciones para desarrollar las actividades, el lenguaje en la que está hecha la prueba los confundió por la existencia de palabras que no son conocidas por ellos y como están iniciando el proceso de lectura se les dificultó precisamente leer y escribir lo que se les indicaba en cada prueba. A partir de esto se evidenció la dificultad en las competencias en lectura y escritura para desarrollar una prueba.

La aplicación de la estrategia didáctica se inició con 13 estudiantes únicamente a los que los padres y/o acudientes firmaron autorización, los demás por falta de interés o desconocimiento del trabajo no autorizaron a sus hijos.

- Intervención 1



Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” letras (vocales y consonantes), mayúsculas y minúsculas.

Objetivo: Identificar y reconocer de letras (vocales y consonantes) de manera oral y escrita.

Diferenciar mayúsculas de minúsculas

Fecha: 5 de Mayo 2017.

Lugar: Colegio Isabel II Sede B

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: Cuando la población objeto de la investigación se sacaba del aula y se les contó el trabajo a realizar los estudiantes mostraron felicidad en su rostro por el simple hecho de saber que iban a trabajar con tablets, artefactos electrónicos que no habían usado en el trabajo de aula.

Inicialmente deseaban jugar y no escuchaban las indicaciones que se les daba. Hicieron el reconocimiento de la Tablet; se dieron las indicaciones para su manejo, encendido apagado y el ingreso al recurso de “*Chavelo*” ya instalado.

Al iniciar el proceso en el primer recurso multimedia Dikie & Dukie los niños quisieron explorar de manera inmediata sin desarrollar ninguna actividad, simplemente quisieron explorar. Luego hubo que hacer mucho énfasis en la escucha y el seguimiento de instrucciones. El hecho de realizar la aplicación con pocos estudiantes permitió una buena atención y concentración de los niños.

Otra de las dificultades que se evidenciaron fue el sonido de las aplicaciones, todas las tablets sonando al tiempo obstaculizaban el entendimiento de las instrucciones que el recurso

multimedia. Se hizo necesario proporcionar a cada estudiante audífonos.

Las actividades que se desarrollaron en la primera intervención les permitieron identificar sílabas y hacer lectura de estas, organización y diferenciación de letras realizando cada actividad y sobre todo interactuando en diferentes espacios. La atención de los estudiantes estuvo un poco dispersa, teniendo en cuenta que es la primera vez que realizan actividades de este tipo, les interesó explorar, (véase nexa 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 2.

Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” Fonemas, sílabas y palabras

Objetivo: Reconocer sílabas para la formación de palabras

Fecha: 8 de mayo 2017.

Lugar: Colegio Isabel II Sede B

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: Los estudiantes ingresan a la estrategia didáctica multimedia Chavelo sin ninguna dificultad. Los estudiantes aprendieron palabras nuevas y diferentes al dialecto colombiano. El recurso cuenta con objetos que el niño conoció con nombres diferente por ejemplo “árbol” es “abeto” late es café paraguas es sombrilla. Todo el tiempo el estudiante se evaluó y recibió retroalimentación de lo que hacía bien o debía intentarlo de nuevo, recibió una puntuación lo que hizo y comparaba con los de sus compañeros. Mejoró notablemente con los audífonos la escucha para el desarrollo de las actividades lo que permitió mayor concentración y desarrollo de las pruebas. Se evidenció el avance en los niveles cuarto, quinto y sexto ya que empiezo la formación de palabras y frases cortas para leer y comprender lo que decían (véase

nexo 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 3.

Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” Ordenar y reconocer palabras.

Objetivo: Ordenar palabras para dar sentido a oraciones sencillas,

Fecha: 9 de mayo 2017.

Lugar: Colegio Isabel II Sede B

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: La presentación de la estrategia didáctica multimedia Chavelo con colores y movimiento permitió captar la atención del estudiante y relacionar las imágenes con su entorno real. Los conceptos que se presentaron en el nivel séptimo, octavo y noveno fueron de mayor complejidad ya que proponían al estudiante organizar y crear frases a partir de palabras en desorden dando sentido y dar el nombre a los objetos con sílabas en desorden. Se evidenció que el estudiante realizaba sus actividades de manera individual sin necesidad de copiar o estar pendiente de lo que el otro hacía. Cuando las actividades fueron repetitivas el estudiante pierde motivación e interés y le generó distracción por momentos. Se evidenció interdisciplinariedad con otras asignaturas como matemáticas, ciencias al proponer al estudiante conteo secuenciación, seriación y descripción de organismos para la formación de frases y lectura de textos cortos (véase nexo 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 4.

Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” Formación de oraciones con sentido completo

Objetivo: Organizar palabras para formar oraciones con sentido completo.

Fecha: 5 de Julio de 2017

Lugar: Sede social super manzana XII A.

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: Los niveles décimo, undécimo y duodécimo crearon dificultad y desorientación en los estudiantes, la organización de frases extensas y comprensivas generaron confusión y desmotivación porque no sabían cómo ordenar y dar sentido a estas frases. La indicación oral que daba la actividad permitió afianzar la lectura y escritura de las palabras ya que debían ubicar la palabra con el dibujo teniendo en cuenta la indicación verbal que da la aplicación.

Se evidenció que al finalizar este recurso multimedia el estudiante tenía un concepto más organizado para la creación de frases y palabras, hay relación clara en la imagen y el sonido de las palabras.

Pero se sigue evidenciando que realizar repetidamente la misma actividad cansa y pierde la concentración para realizarlas. Después de utilizar el recurso multimedia se le pidió al estudiante leer otro tipo de escrito y el estudiante relacionó mejor las palabras para realizar una lectura más secuencial y coherente (véase nexos 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 5.

Nombre de la sesión: “Trabajo con Vedoque” Lectura de palabras por sílabas y relación con imágenes

Objetivo: Organizar palabras en oraciones y relacionar con imágenes

Fecha: 7 de Julio de 2017

Lugar: Sede social super manzana XII A.

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: Al iniciar la interface de Vedoque el estudiante realizó de manera más rápida las actividades ya tiene la facilidad de organizar las sílabas para dar nombres a los objetos, identifica y relaciona la imagen con su nombre y encuentra otro tipo de actividades que le ayuda afianzar su proceso de lectura. Las actividades que se presentaron allí se ven más en el contexto del niño, jugar fútbol, video juegos, recorrido de carros, sonido de instrumentos musicales etc. se sigue evidenciando la interdisciplinaridad y el estudiante puede relacionar más fácilmente lo que aprendía con su contexto real. Al preguntarle al niño si es más fácil leer las cosas que encuentra en casa y la calle responde que sí que ya puede hacerlo con más seguridad y que las mamás los ponen a leer los letreros de las tiendas, las etiquetas de los productos del supermercado, los letreros del bus (véase anexo 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 6

Nombre de la sesión: “Trabajo con Vedoque” sílabas y palabras.

Objetivo: Organizar sílabas hasta llegar a la escritura de palabras.

Fecha: 11 de Julio de 2017.

Lugar: Sede social super manzana XII A.

Hora: 2:00 pm.

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: los estudiantes muestran buena disposición al iniciar la sesión,

trabajan con propiedad y aceptación las tablets, saben encenderlas, conectar audífonos e ingresar a Chavelo y muestran agilidad al realizar el paso a paso.

En esta sesión los estudiantes mostraron apropiación del artefacto electrónico y utilizaron los audífonos ya que la actividad lo requiere. Se inició trabajando en el recurso multimedia Vedoque, en este ejercicio aparecen imágenes y en la parte de abajo sílabas para completar la palabra, a medida que lo lograban iban avanzando al siguiente nivel. Los estudiantes celebran con entusiasmo el logro que obtienen.

Luego empiezan el otro ejercicio que es un piano con partituras que tienen escritas palabras y lo que cada estudiante va haciendo es oprimir la tecla que tiene la sílaba hasta completar. Al finalizar la intervención tres de los estudiantes manifestaron que han obtenido mucho puntaje y que es muy fácil aprender así (véase nexo 6. Registro Fotográfico).

#### - Intervención 7

Nombre de la sesión: lectura cuentos infantiles

Objetivo: Evidenciar el nivel de lectura en la que se encuentran los estudiantes.

Fecha: 13 de Julio de 2017

Lugar: Sede social super manzana XII A.

Hora: 2:00 p.m

Duración: 1 hora y 30 minutos.

Número de participantes: 11 estudiantes.

Comentarios generales: disponibilidad de los estudiantes, ya que no hay sillas, pero aun así quieren trabajar, presentan mayor atención a las indicaciones que se les dan, dos estudiantes hacen lectura silábica y otros dos eligen respuestas al azar.

En esta sesión no asistieron sino 11 estudiantes y además no hay sillas y el trabajo se debe

hacer con los estudiantes sentados en el piso, pero son ellos mismos los que sugieren hacerlo de esa forma, expresan no importarles tener que trabajar en el suelo.

Se dio inicio entonces explicando a los estudiantes que deben ingresar a la aplicación “cuentos infantiles, lecturas para primaria”, en esta sección aparecen lecturas que acercan a los estudiantes a los valores, al mismo tiempo a la comprensión lectora ya que al final de cada lectura aparecen actividades que hacen preguntas de los cuentos, donde se debe escoger la única respuesta correcta dentro de cuatro que dan o completar con palabras exactas.

Una de las situaciones que se pudo observar fue la de dos estudiantes que no leen, sino escogen la respuesta al azar hasta que les aparezca la carita feliz y otra situación es que otros dos estudiantes hacen lectura silábica, por tal razón se demoran más tiempo en la actividad. Al finalizar una de las niñas levanta su mano y dice que le gustó mucha la lectura porque habla de la paz que es un tema que vienen trabajando con su profesor en la clase (véase nexo 6. Registro Fotográfico).

- Intervención 8

Nombre de la sesión: lectura cuento infantil los dos osos

Objetivo: evidenciar el nivel de lectura y la comprensión que tienen los estudiantes.

Fecha: 17 de Julio de 2017

Lugar: sede social super manzana XII A

Hora: 2:15 p.m

Duración: 2 horas

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: los estudiantes están motivados por trabajar, pero aparece un fenómeno diferente y es que demuestran inseguridad ya que empiezan a preguntar “donde se

prende y además donde deben ingresar y dar click”, se evidencia el manejo de unas estrategias didácticas en el aula, pero no conocen estrategias como un crucigrama, por ejemplo.

Se da inicio a esta sesión, pero se presenta un fenómeno muy diferente a las dinámicas anteriores, los estudiantes empezaron a preguntar por dónde ingresar y constantemente estaban esperando aprobación para dar el siguiente paso, además uno de los niños expresó que si dañaba la Tablet le toca pagarla, se le interroga y manifiesta que la mamá en la casa le dice que no la vaya a dañar y que trabaje juicioso.

Sin embargo, se hace nuevamente el paso a paso de encendido e ingreso a la interfaz, después ingresan a la aplicación de cuentos infantiles, exactamente a la segunda lectura que es la historia de dos lobos, se acerca uno de los estudiantes y pide que, si se le puede leer, que no quiere hacerlo solo, entonces se le propone que se haga una lectura de manera alterna y así se lleva acabo con él.

La actividad de comprensión lectora y escritura aquí es a través de un crucigrama, estrategia didáctica que los estudiantes dicen no conocer y no saber cómo se hace. Entonces se les explica de que se trata el ejercicio y se ayudan con las dos primeras palabras que dan respuesta, luego cada uno sigue haciéndolo solo, algunos ayudan a sus pares.

Al final la opinión general de los estudiantes es que no fue tan fácil pero que han aprendido como resolver un crucigrama ya que no lo habían hecho nunca (véase anexo 6)

- Intervención 9

Nombre de la sesión: lectura “la flor más bonita”

Objetivo: evidenciar el nivel de lectura y la comprensión que tienen los estudiantes.

Fecha: 19 de Julio de 2017

Lugar: sede social super manzana XII A

Hora: 2:00 p.m



Duración: 1 hora y 30 minutos

Número de participantes: 13 estudiantes

Comentarios generales: muestran agilidad con las tablets y la estrategia didáctica multimedia, se presenta dificultad en la comprensión de lecturas si son largas y descontextualizadas, los estudiantes se desconcentran y se cansan.

En esta intervención los estudiantes, nuevamente se ven motivados por trabajar con las tablets y desarrollar las actividades e ingresan a la interfaz, luego se dirigen a la última lectura, que se trata de la historia de un príncipe de China que se convertiría en emperador.

Mientras la lectura se puede observar que ahora en general el grupo lo hace de manera global y más rápida que antes, sin embargo, una de las estudiantes levanta la mano y dice que no entiende lo que leyó, seguidamente otros dos niños dicen lo mismo, se le sugiere a todo el grupo que se hará una lectura en voz alta y guiada por una de las investigadoras, pero que deben estar atentos y así se hace.

Seguidamente se pasa a la actividad propuesta y en la cual se les presenta un párrafo de la lectura allí encuentran unos recuadros en blanco los cuales deben completar con palabras exactas del cuento, pero se les dificulta porque no es la historia del contexto de ellos. Por ejemplo, la primera que encuentran es: “el príncipe se va a coronar para ser”, a lo que los estudiantes responden la palabra “rey”, pero la correcta es “emperador”, la aplicación les arroja un error y les deja el espacio en blanco.

Después de unos 25 minutos aproximadamente los estudiantes dicen estar cansados y no querer seguir con la actividad, que el cuento es muy largo y no entendieron ni sabían que palabra responder.

Al finalizar cuatro estudiantes se acercan y dicen que están aburridos y que los otros cuentos les gustaron más, porque eran cortos y chéveres (véase nexo 6. Registro Fotográfico).

Cada vez que se fue realizando la intervención los estudiantes manejaban su tablet con más propiedad e ingresaban sin dificultad a la interfaz que se venía trabajando; se le daba continuidad al ejercicio en el que se finalizaba la experiencia anterior. El hecho de repetir sílabas para la formación de palabras no desmotivó a los estudiantes puesto que cada actividad es diferente y no permite la monotonía o desinterés por esta.

Las actividades cada vez presentaron un nivel de complejidad mayor, se dejó a un lado la repetición silábica para pasar a la formación de palabras, avance que los estudiantes dejaron ver al leer palabras sencillas, pero como un todo. El estudiante debió hacer lectura de imágenes y formación de las mismas a partir del sonido o la indicación que se le daba; se evidenció, de igual forma, que hay palabras que se forman que los estudiantes no manejan en su vocabulario cotidiano lo que dificultó el entendimiento de estas.

En actividades de organización de palabras para la formación de oraciones dándole sentido a esta, se evidenció mayor dificultad. Los niños querían realizar de manera inmediata la actividad lo que a veces no facilitó el entendimiento de esta. Debieron repetir varias veces ejercicios hasta que recibían un ¡muy bien! por la aplicación. Se le explicaba al estudiante la importancia de escuchar y realizar con calma la actividad para tener buenos resultados. Mostraron competitividad entre ellos para realizar la actividad correctamente y colaboración entre pares en caso de ser necesario.

Al llegar al final de las intervenciones se pudo notar que los estudiantes no estaban familiarizados con ejercicios de comprensión lectora como crucigramas, sopas de letras y completar frases obtenidas del mismo cuento, así que tocaba explicarles hasta tres veces como se

debía desarrollar la actividad, por otro lado, cuando el cuento resultó de más de (5) cinco párrafos se cansaron de la lectura y perdieron la atención y el interés; al dar las repuestas se equivocaron o se confundieron, pidieron ayuda a las docentes investigadoras y se les debió leer nuevamente.

Como generalidad se puede decir que sesión tras sesión los estudiantes fueron más hábiles en el desarrollo de las actividades, les agradaba trabajar y participar en la experiencia. La interfaz presenta varios escenarios como los vídeo-juegos en los cuales los estudiantes se desarrollaron con agrado, además de comprensión y avance; los partidos de fútbol resultaron interesante para los niños de género masculino; les llamó la atención.

Al realizar una retroalimentación con ellos sobre la experiencia que se trabajada, manifestaron estar felices por haber aprendido más en comparación con los niños de grado primero no participantes en las experiencias, logrando en pocas sesiones leer letreros y palabras, inclusive interactuar con sus familias en la búsqueda de tareas y diferentes lecturas.

## **9. Resultados**

Los resultados de *Chavelo*” como estrategia didáctica multimedia en el desarrollo de comprensión para la lectura y la escritura tuvieron su punto de impacto en el uso de las TIC. Puede decirse que se impactó el quehacer en el aula y la experiencia de aprendizaje de los niños a través de la página web.

A través de las sesiones pudo evidenciarse motivación, alegría, dinamismo y participación en los niños. Cuando iban a sesión de trabajo con “*Chavelo*”, mostraban el interés y curiosidad por lo que iban a hacer. El manejo de la Tablet fue un estímulo para ellos y su uso resulto bastante fácil porque en sus casas, la mayoría había sido familiarizada con ella, así mismo, la realización

de las actividades se les facilitó porque ellos ya tienen habilidad en el ingreso y manejo de juegos y aplicaciones que de alguna manera acercaron a la aplicación.

En medio de la curiosidad y emoción por el trabajo con recursos tecnológicos, los estudiantes mostraban interés y atención a las indicaciones dadas por las docentes investigadoras. La motivación del aprendizaje mediado por “*Chavelo*” evidenció progreso en la lectura ya que leer fue requisito para desarrollar las actividades. El aumento de complejidad en las actividades permitió la integralidad de los conceptos y desarrollar cada vez mejor las actividades.

### **9.1 Descripción general**

*“Chavelo” como estrategia didáctica multimedial que involucra recursos multimedia es el resultado de mirar la realidad de la IED Isabel II en una de las áreas del conocimiento considerada fundamental para los niños de primer grado y desde la intención de las docentes investigadoras de intervenir positivamente la realidad en una puesta en escena escolar de manera innovadora y desde otra perspectiva de las competencias para la lectura y escritura basadas en la teoría de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky.*

Inicialmente, se buscó cómo llevar a cabo una estrategia didáctica multimedia para que, desde la lectura y la escritura en el desarrollo de sus competencias, que permitiera involucrar positivamente las TIC. Se hizo búsqueda cuidadosa de elementos ya existentes en la web que apunten al desarrollo pretendido; la búsqueda terminó en tres aplicaciones que, desde su presentación, actividades y proceso, mostraron ser adecuadas para el alcance del objetivo propuesto en la investigación. Con las aplicaciones escogidas, se diseñó la estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*”, llamada así por ser para el Isabel II IED.

A la par del proceso de montar “*Chavelo*” como estrategia didáctica multimedia que permitiera la aplicación de TIC en educación, se adelantaron los ejercicios de conseguir el uso de las tabletas para que los estudiantes tuvieran el recurso multimedia como herramienta de trabajo en el aula, se hizo revisión al querer de la educación colombiana sobre uso de TIC, se presentó la

propuesta a las directivas institucionales, se consiguió el permiso de padres de familia para el trabajo con los niños voluntarios, se consiguió el visto bueno de la universidad para aplicar “Chavelo”.

## 9.2 Descripción específica

Aplicado “Chavelo” en el aula y a través de las sesiones programadas, y desde los objetivos que fueron establecidos para el alcance investigativo, los resultados obtenidos en el desarrollo de **competencias para la lectura y la escritura** desde lo expuesto por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1998) se presentan en la siguiente tabla de logros en los estudiantes.

Tabla 7. Resultados en competencias para la lectura y la escritura

Competencia	Logros con el uso de recursos multimedia
<b>Lingüística</b>	Los estudiantes armaron palabras de manera más fácil gracias a las imágenes de la aplicación. Mejor lectura silábica, organización de palabras y construcción de oraciones sencillas con sentido gracias al corrector de la estrategia didáctica.
<b>Discursiva</b>	Más y mejor vocabulario que representó mejor expresión. Claridad en la exposición de ideas, inquietudes y preguntas. Aumento de vocabulario a través de las imágenes y las actividades interactivas.
<b>Situacional</b>	El discurso de los estudiantes evidenció claridad en la intencionalidad del mensaje. La fluidez al expresarse ante los docentes o compañeros evidenció mayor proporcionalidad porque el estudiante argumentó situaciones de su cotidianidad como dirigirse a la tienda, al coger el bus leyeron los carteles y anuncios que encontraron, entendiendo con claridad lo que transmiten.
<b>Semiolingüística</b>	Organizaron y comprendieron oraciones que escribieron. Conocieron palabras y conceptos de otro país por las actividades en la presentación de las páginas web. Hubo confusión en la realización de algunas actividades por la existencia de términos no conocidos.
<b>Sociolingüística</b>	Se les facilitó comprender lecturas de su contexto. Identificaron objetos de su entorno e hicieron descripciones orales. Hicieron argumentos puntuales.
<b>Pragmática</b>	Mejoró la pronunciación. Mejoró el nivel de comprensión.

Nota: Logros con el uso de multimedia Elaboración propia

Desde el diagnóstico inicial que se presenta en la figura 9, el estado en que se encontraban los niños en el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura, luego se muestra el nivel de mejoramiento competencia por competencia a partir de la figura 10.

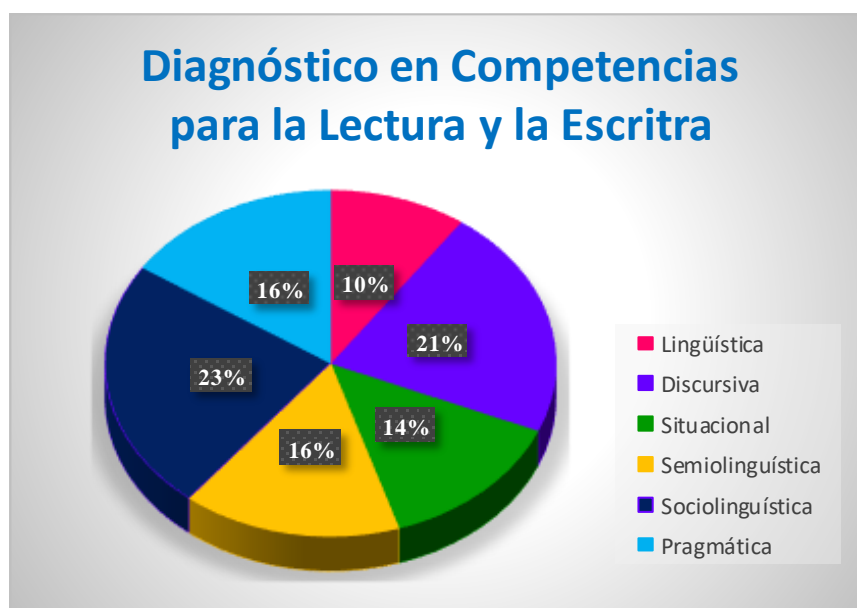


Figura 9. Diagnóstico en Competencias para Lectura y la Escritura

La Figura (9) muestra que la competencia en que mejor se mostraron los niños fue la sociolingüística puesto que lograron manejar las reglas combinatorias de los signos, y construir textos sencillos, y la de más bajo desarrollo la lingüística posiblemente porque se les dificultó formar oraciones, ya que no leían y no se detenían a comprender. Los datos arrojados por la gráfica son los siguientes: 1 niño en competencia lingüística, 3 en discursiva, 2 en situacional, 2 en semiolingüística, 3 en sociolingüística y 2 en pragmática.

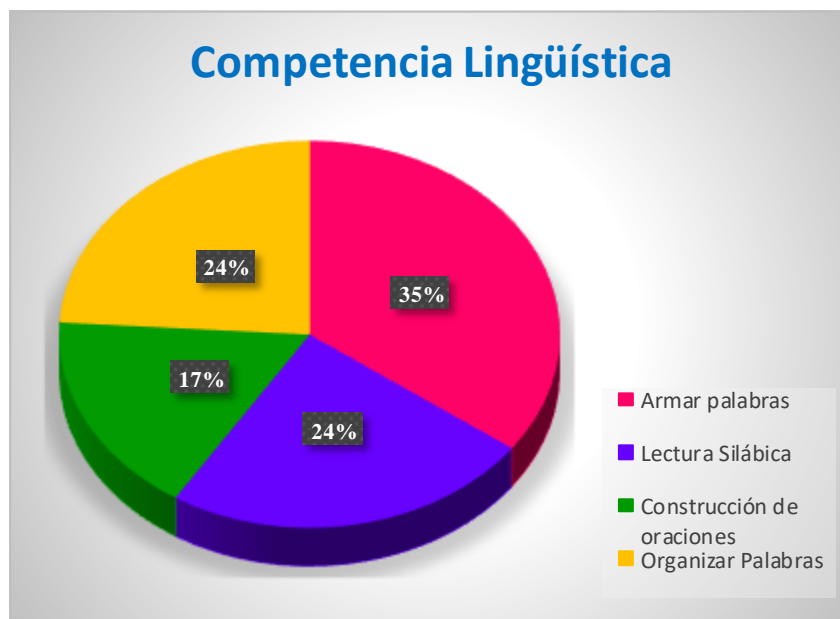


Figura 10. Competencia Lingüística

A partir del trabajo de la estrategia didáctica, los logros que alcanzaron los estudiantes en la competencia lingüística (de menor desarrollo en el diagnóstico) se muestra que el mayor resultado que se dio a través de las sesiones adelantadas con “*Chavelo*” en esta competencia fue el armado correcto de palabras, seguido por la organización de palabras y la lectura silábica; la construcción de oraciones fue la de menos porcentaje de mejora, sin que ello signifique que haya sido poca. La Figura (10) muestra que 6 de los 13 estudiantes mejoraron significativamente el armado correcto de palabras 3 de los 13 mejoraron en la lectura silábica, 3 de los 13 en organización de palabras y 2 en la construcción de oraciones. Es de anotar que todos los estudiantes mejoraron en las competencias, en la Figura (9) se muestra el porcentaje de niños que mostró mejor resultado en el desarrollo de cada competencia.



Figura 11. Competencia Discursiva

En la competencia discursiva, “*Chavelo*” permitió el aumento del vocabulario manejado por los niños llevando a que, de igual forma su vocabulario fuera mejor lo que hizo que el mayor logro en esta competencia se dejara ver en la claridad que alcanzaron para exponer sus ideas, inquietudes y dudas. La lectura de imágenes tuvo también logros representados en 14%. En los ejercicios específicos que permitió la interface, 4 niños mostraron mejores resultados en el aumento de vocabulario, mayoría respecto a las demás competencias, así lo muestra la Figura 11.





Figura 12. Competencia situacional

La fluidez al expresarse, fue el componente en que mejores resultados mostraron los niños con el trabajo que permitió “*Chavelo*”, seguido del mejoramiento en la argumentación de situaciones cotidianas y la claridad de los mensajes expresados; seguido de la mejor comprensión de los mensajes. 4 niños de los 13, según los resultados que muestra la Figura (12), existe mayor desarrollo en la expresión oral, la fluidez al hablar.



Figura 13. Competencia semiolingüística

Como lo muestra la Figura (13), “*Chavelo*” permitió a los niños mejorar en buen porcentaje el vocabulario que usaban, aspecto que se dio desde el uso de los textos que la web hizo posible a través de la interface; seguido, los logros más significativos en la competencia semiolingüística se dieron en la comprensión de oraciones construidas y el mejor manejo de conceptos que fueron trabajados, porcentaje que se evidencia con el desempeño de 5 niños respecto a los 13 que fueron población objetivo de la investigación.



Figura 14. Competencia sociolingüística

Sobre la competencia sociolingüística, la estrategia didáctica trabajada dejó ver que los niños en cuanto a sus competencias para la lectura y la escritura, mostraran mejorar en la identificación de objetos del contexto, la comprensión de lecturas del contexto, es decir, 4 estudiantes de los 13, Figura (14).

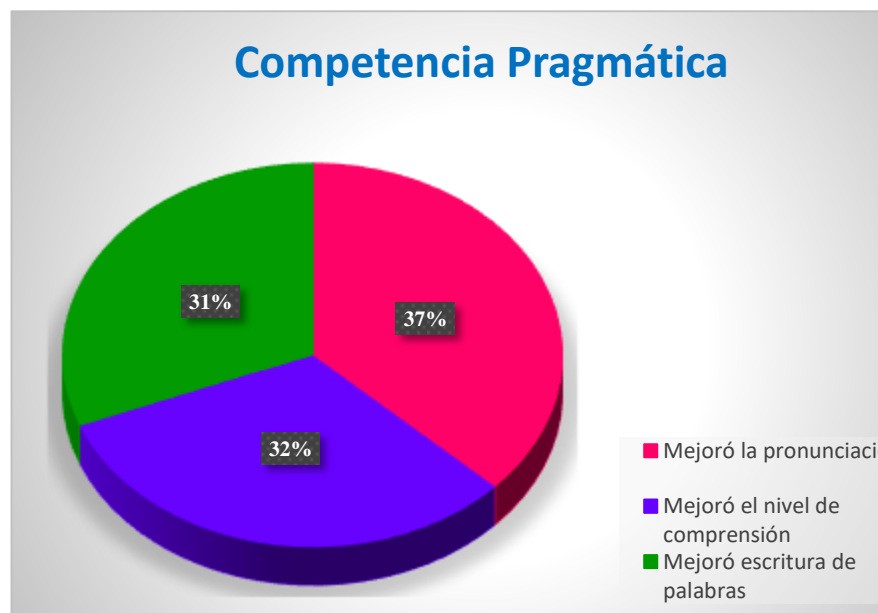


Figura 15. Competencia pragmática

La pronunciación fue el componente de la competencia pragmática que mayor nivel de mejoramiento mostró, seguido de la mejor comprensión en lectura y escritura, así como de la escritura de palabras. Aspectos que según la gráfica 7 dejan un resultado bastante positivo como resultado de “*Chavelo*”.

En relación con el **aprendizaje significativo** (subordinado, supraordinado y combinatorio) de Ausubel, los logros identificados durante y a través de las sesiones fueron:

El recurso multimedia al proporcionar sonido, imágenes reales y coloridas actividades lúdicas, permitió que el niño partiera de sus preconceptos para enriquecer sus conocimientos y afianzara lo aprendido en aula. Se hizo una transformación y afectación en su aprendizaje a través de “*Chavelo*” que como estrategia le permitió avance significativo en el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura; avance que se evidenció en la buena calidad de la toma de dictado y lectura de textos cortos. Aprendieron el significado de nuevas palabras ampliando y mejorando su vocabulario, Figura 15.

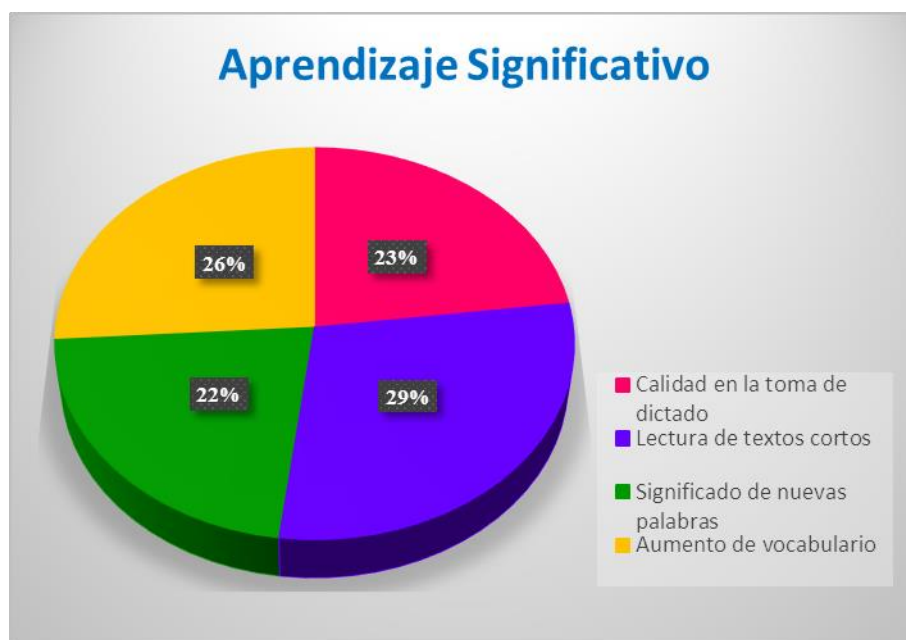


Figura 16. Aprendizaje significativo

La gráfica 8 sobre **aprendizaje significativo** dejó ver mejoras relativamente similares en la lectura de textos cortos, aumento de vocabulario, calidad en la toma de dictado y conocimiento del significado de palabras, componentes que se relacionan directamente en el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura. La Figura 16. muestra entonces, que el aprendizaje significativo permitió avances superiores al 20% en logros que se dieron en el dictado, la lectura, significado de palabras y aumento del vocabulario.

Se vio la relación entre lo que el estudiante sabía y lo que iba aprendiendo con el recurso multimedia. El estudiante tuvo la disposición de relacionar lo que iba aprendiendo con su entorno diario fuera de la escuela. Relación demostrada en la lectura de carteles, avisos, mensajes, folletos, etc.

En las actividades desarrolladas el estudiante mostró la capacidad de nombrar, escribir el nombre de los objetos sin necesidad de orientarlo. Es decir, realizó un aprendizaje por representaciones como lo presenta Ausubel en su teoría.

El aprendizaje por conceptos lo adquirió en la relación de imágenes reales o con movimiento permitiendo al niño captar mejor la atención y de esta forma relacionarlos con los que tiene en su casa o en su entorno.

El aprendizaje subordinado se evidenció cuando el estudiante realizó las actividades teniendo en cuenta sus preconceptos y los relacionó, fue adquiriendo nuevos conceptos y los modificó para nuevos aprendizajes.

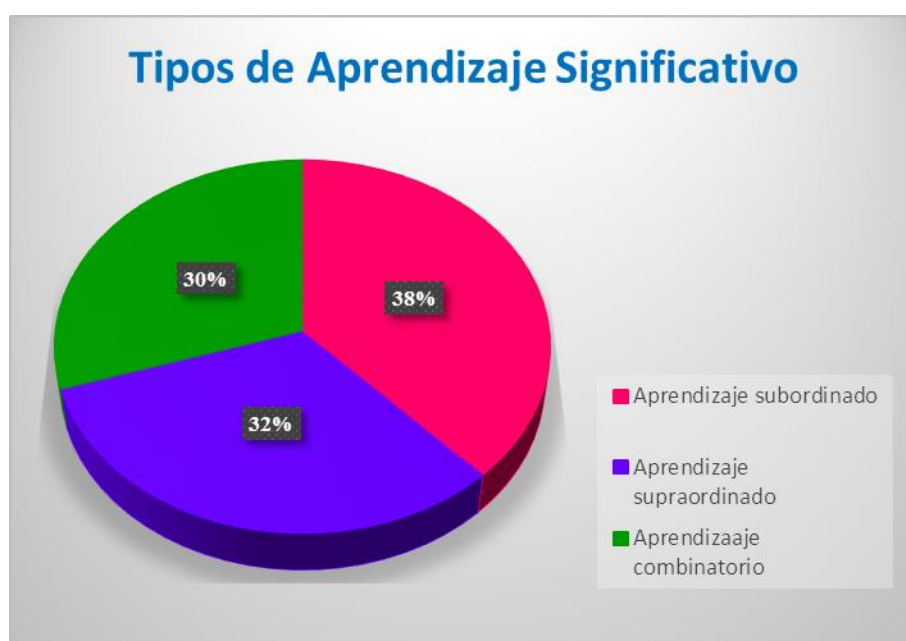


Figura 17. Tipos de aprendizajes significativos

Al hacer referencia a los logros en cuanto al tipo de aprendizaje significativo logrado en los niños, los resultados dejaron ver que los niños conectaron las actividades desarrolladas con

aprendizajes previos (aprendizaje subordinado) en un porcentaje del 38%, 5 niños, el 32%, 4 niños, en la conexión que hicieron de los aprendizajes previos y los nuevos a través de nuevas proposiciones (aprendizaje supraordinado) y un 30%, 4 niños en el aprendizaje que se dio desde toda la estructura cognitiva de los niños (aprendizaje combinatorio), lo cual indica que la totalidad de los estudiantes tuvieron aprendizaje significativo, aunque no todos del mismo tipo, Figura (17).

## 10. Análisis de resultados

“*Chavelo*” como estrategia didáctica multimedia para el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura en estudiantes de grado primero permitió mostrar el análisis de referentes que se pudieron establecer al constituir la didáctica de la lectura y la escritura. Tabla 8

Tabla 8. Análisis de referentes

Análisis de referentes		
Emilia Ferreiro y Ana Teberosky	David Ausubel	Formación basada en competencias
<p>La escritura es un proceso de construcción, en el cual el estudiante se involucra y participa. Corresponde al maestro y al padre de familia brindar ambientes que favorezcan su construcción.</p> <p>La escritura va más allá de las marcas gráficas, implica un proceso complejo de interpretación de las mismas. (Ferreiro 1991)</p> <p>Una de las características que subyacen a todos los métodos de enseñanza de la lectura y de la escritura es que el objeto de estudio se fragmenta, se corta en trozos que básicamente diferencia a un método de otro es el tamaño del fragmento que se selecciona: letras, sonido, sílaba, palabra o frase. Esta concepción del aprendizaje, como adición de fragmentos, ha estado vigente durante muchísimo tiempo. Hoy en día sabemos que ni el lenguaje escrito ni ningún otro objeto de estudio se aprende de esa manera, en definitiva esa concepción distorsiona el objeto el estudio y dificulta al sujeto la apropiación del mismo (Nemirovsky 1999).</p>	<p>Aprendizaje significativo es aquel que registra el enlace, la conexión entre las ideas o preposiciones que ya tiene el estudiante y las que le son presentadas como nuevas. Es decir, la estructura de los conocimientos existentes condiciona los nuevos conocimientos y experiencias, los que a su vez los modifican y los reestructuran (Ausubel</p>	<p>Las estrategias docentes se elaboras de acuerdo con un determinado método de enseñanza el cual consiste en un procedimiento general para abordar el aprendizaje. A su vez, las estrategias docentes guían el establecimiento de técnicas y actividades (Tobón 2005)</p> <p>El concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyecta y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar determinado propósito. De esta forma, todo lo que se hace tiene un sentido dado por la orientación general de la estrategia.</p>

Nota: Análisis de los tres referentes teóricos. Diseño elaborado a partir de la investigación.

Los resultados mostrados por la estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*” permiten decir que la didáctica de la lectura y la escritura deben estar integradas en torno al desarrollo de competencias básicas. Así lo reconocen los autores citados quienes se puede decir, validan la propuesta que se sugiere y que lleva a los docentes de grado primero a innovar en la medida en

que se reconoce el desarrollo de las competencias para la lectura y la escritura permitiendo reconocer en los niños partícipes de la investigación, el desarrollo de las competencias planteadas en un ambiente propuesto como aprendizaje significativo.

En cuanto al aprendizaje significativo (sobordinado, supraordinado y combinatorio) de Ausubel, la estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*” demostró responder a las características de material que refiere el autor, es decir, es una interface relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes a la estructura cognitiva de los niños de primer grado de la IED Isabel II. Es decir, la interface resultó ser un material inherente a las características para los objetivos de aprendizaje y su naturaleza.

La estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*” es una propuesta “*innovadora*” puesto que fue diseñada desde la experiencia pedagógica de las maestras, con actividades de diferentes estilos en el desarrollo de la lectura y la escritura, basadas en las competencias y que contienen ejercicios interesantes, llamativos, interactivos, coloridos y divertidos. Esta articulación entre dichas actividades y la herramienta multimedia permitió evidenciar el interés y la interactividad de los trece (13) estudiantes que participaron, llevando a la práctica la hipertextualidad en la vinculación gráfica y textual para profundizar los conceptos y acceder a nueva información, en diferentes escenarios como: la casa, barrio, los centros comerciales y los medios de transporte.

La totalidad de los estudiantes vinculados al proyecto ampliaron vocabulario y conceptos desde lo lúdico que permite la estrategia didáctica multimedia “*Chavelo*” haciendo uso diferente al manejo de Tablet. Fue posible a través del juego y actividades, adquirir nuevos conceptos y asociar los que ya tenían.



Adicional se centró más la atención de los niños sin interrumpir el trabajo de los demás, mejoró la autonomía en el desarrollo de actividades sin requerir la constante explicación por parte del maestro; la estrategia didáctica multimedia es clara y directa para el desarrollo de actividades al tener de manera inmediata la forma y textura real de los objetos dejó a un lado las figuras y dibujos planos en el momento de la explicación. Tener actividades de su entorno como el fútbol, video juegos hicieron que el niño se sintiera más cómodo al realizar las actividades porque son de su cotidianidad. Los niños reconocieron otros recursos didácticos para aprender: crucigramas, juegos, ejercicios de completar en un ejercicio práctico de trabajo de colaboración entre pares.

Uno de los logros resultantes de los alcances que permitió *Chavelo* fue el paso de lectura silábica a una lectura rápida y fluida. El niño todo el tiempo estuvo motivado ya que el recurso le da palabras para que termine e intente cuando se equivoca, animándolo en todo momento a avanzar y alcanzar los logros.

## 11. Conclusiones

### ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTIMEDIA BASADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LA LECTURA Y ESCRITURA DEL GRADO PRIMERO DEL COLEGIO ISABEL II

A lo largo de la presente investigación, se logró evidenciar la incidencia de la estrategia didáctica multimedia “Chavelo”, se observó cómo estimuló positivamente el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura, ya que se pudo comprobar a través del análisis de la información recolectada, como aumentó el nivel de comprensión en la lectura de textos cortos adecuados para la edad y el nivel del desarrollo de los estudiante, además de la producción de pequeños textos, es decir que mejoraron notablemente los procesos iniciales del lenguaje.

Sumado a ello, dicha incidencia se pudo comprobar cuando iba aumentando de manera secuencial y progresiva el desarrollo de las competencias. En la medida que se iban avanzando con las intervenciones aumentó el interés de los estudiantes por la lectura y la escritura, el uso de la tecnología logró mayor motivación al ser una herramienta interactiva, iban mejorando los niveles de atención y concentración sin interrumpir el trabajo de los demás, mostraron mayor seguridad al desarrollar las actividades que incluían letras y consonantes básicas, así como vincular frases e interactuar con eficacia en discusiones para hacerse entender, desarrollaron una mayor autonomía ya que realizaban las actividades por su cuenta sin esperar las instrucciones de la maestra. También se pudo observar que el estudiante por medio del juego relacionó

los conceptos vistos en clase a través de la asociación de las vocales con las consonantes para dar sentido a palabras, frases y textos cortos, es decir que el juego facilita este proceso.

En términos generales los estudiantes lograron desarrollar las competencias de lectura y escritura planteadas por Ferreiro y Teberosky: lingüística, discursiva, situacional, semiolingüística, sociolingüística y pragmática, ya que tenían la capacidad de reconocer la palabra con su significado, vincular la frase en el contexto lingüístico, formular preguntas y resolverlas, identificar los interrogantes de los textos y a su vez dar respuesta a las mismas. Respecto a la competencia semiolingüística específicamente, se demostró que los logros más significativos se dieron en la comprensión de oraciones construidas y el mejor manejo de conceptos que fueron trabajados.

Por otro lado, la estrategia didáctica multimedia “Chavelo” permitió evidenciar el interés y la interactividad de los trece (13) estudiantes que participaron en las actividades, llevando a la práctica la hipertextualidad en la vinculación gráfica y textual para profundizar los conceptos y acceder nueva información, aportes importantes del aprendizaje significativo, es decir que fueron capaces adquirir los nuevos conocimientos y asociarlos con los que ya tenían como los diferentes tipos de escenarios en los que interactúan comúnmente: la casa, barrio, los centros comerciales y los medios de transporte.

En este sentido, se pudo comprobar como la información nueva se articulaba con los conocimientos que ellos ya tenían establecidos. Un ejemplo de ello ocurrió cuando en una de las intervenciones se les presento un crucigrama novedoso, despertando el interés

por saber que debían hacer. Al desarrollar la actividad lograron relacionar las palabras que iban descubriendo con las que ellos ya conocían, confirmando así la proposición de Ausubel (1960) en el aprendizaje subordinado cuando hay elaboración, modificación o extensión de proposiciones ya aprendidas. De igual manera sucedió con el aprendizaje supraordinado y el combinatorio, dos tipos más de aprendizaje significativo clasificados por el autor, cuando en varias ocasiones los estudiantes eran capaces de interpretar como se realizaban las actividades, sin esperar las instrucciones de la maestra para luego deducir situaciones más allá de lo evidente.

Otra fortaleza que se evidenció con la aplicación de la estrategia didáctica “Chavelo”, fue que la totalidad de los estudiantes vinculados al proyecto ampliaron vocabulario insertando nuevas palabras a su lenguaje, relacionando esas nuevas palabras a las imágenes interactivas que aparecían en la Tablet. De esta manera, se puede demostrar que con el buen uso de las tecnologías y una planificación pedagógica asertiva, es posible que se estimule el desarrollo de nuevos aprendizajes desde la fascinación y el interés que se produce en los niños con dichos dispositivos.

Respecto al diseño didáctico y pedagógico de la herramienta, fue muy acertada en la realización de actividades que se salían de lo tradicional como figuras planas, dibujos y fotos y pasar a desarrollar la capacidad de resolver otros recursos didácticos para aprender: crucigramas, juegos, ejercicios de completar, prácticas de trabajo de colaboración entre pares.

A pesar de las fortalezas que se enumeran anteriormente, dentro de los datos arrojados por el análisis de la información, en las sesiones 8 y 9 se pudo determinar que

se les facilitaban mayormente las actividades de lectura que las de escritura de textos. En otras palabras, la estrategia permitió desarrollar mayormente las competencias relacionadas con la lectura y comprensión de textos cortos. Una de las razones por las cuales pudo pasar esto, y que concluyeron las investigadoras, es la falta de actividades que permitieran la elaboración creativa de textos o interface para la producción individual.

También se presentó otra dificultad, respecto al estilo de vocabulario que utilizó la interface Chavelo, al emplear palabras desconocidas para los niños y ciertos modismos característicos de otros países, como por ejemplo abeto que significa árbol, late para café o peluche para oso, entre otras. Este aspecto, aunque inicialmente logró confundir a los estudiantes, finalmente hizo que aprendieran a denominar un mismo objeto con diferentes palabras.

En conclusión la estrategia didáctica “Chavelo” cumplió con los objetivos propuestos y arrojó resultados que demostraron cómo se desarrollaron las competencias de lectura y escritura en los niños del grado primero del Colegio Isabel II.

## 12. Recomendaciones

En general, se sugiere “Chavelo” como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias para la lectura y la escritura en estudiantes de primer grado teniendo en cuenta (4) aspectos considerados importantes: diagnóstico, planeación, monitoreo y valoración a la estrategia según la perspectiva de Sergio Tobón y la articulación de la misma con los planteados de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky y Myriam Nemirovsky.

Si bien es cierto la población objeto de investigación en “Chavelo” corresponde a un grupo de estudiantes de grado primero de la IED Isabel II de Bogotá, esta estrategia puede ser realizada en cualquier institución educativa de características similares y con todos los estudiantes del grado.

Sin embargo, para más y mejores resultados se recomienda:

Implementar la estrategia didáctica ampliando el número de sesiones para aprovechar al máximo la interface.

Desarrollar actividades complementarias, tal vez anteriores, sobre manejo de vocabulario nuevo que tienen las actividades.

Realizar actividades complementarias y suficientes sobre la escritura dado que “Chavelo” resulta más fuerte en el desarrollo de las competencias para la lectura que para la escritura.

Hacer de “Chavelo”.

### 13. Glosario

**Enseñanza-aprendizaje:** se utilizan estos dos términos conjuntamente cuando se requiere la enseñanza del profesor no tiene sentido si no es para producir aprendizajes en los estudiantes.

**Entornos tecnológicos:** son accesos directo y global a través de la web. Son propuestas para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje.

- Entorno aula con P.D: Compartir información recursos didácticos, ejercicios, trabajos de manera puntual.
- Entorno aula con ordenadores de apoyo para grupo -trabajo colaborativo-.
- Entorno trabajo por parejas -par-.
- Entorno trabajo individual.
- Entorno trabajo en casa.

**Estadios de desarrollo:** el psicólogo suizo Jean William Fritz Piaget define cuatro etapas en el desarrollo del niño, durante los cuales se presentan cambios en la forma en que se estructuran los conocimientos. Se denominan Sensoriomotor, Preoperacional, Operaciones Concretas y Operaciones Formales. A lo largo de cada una de ellas se desarrolla la capacidad de incorporar conocimientos a los que ya se poseen y, son las experiencias las que determinan el impacto que generan en el niño o niña a partir del cual se logra la modificación de la estructura cognitiva.

**Estándares básicos de aprendizaje:** el MEN los define como aquello que niños y niñas deben saber y saber hacer para alcanzar un nivel de calidad aceptable en su proceso de formación. Sin embargo, es importante tener en cuenta las diferentes habilidades e interés y los diferentes estilos de aprendizaje que permiten a cada individuo desempeñarse en diferentes áreas del conocimiento y alcanzar esos niveles que podrían considerarse de calidad. En la actualidad se plantean los Derechos Básicos de Aprendizaje, en coherencia con los Lineamientos y Estándares, con el propósito de establecer los saberes necesarios para alcanzar los estándares propuestos para

cada grado escolar.

**Estudiante:** es el individuo objetivo y centro del proceso de aprendizaje, del cual participa activamente, en donde sus ideas previas constituyen la base de las nuevas concepciones, toda vez que esas nuevas experiencias le aporten ideas y conceptos que complementas a las primeras ampliando su relevancia y significado, consolidándose así como modificadoras de su estructura cognitiva.

**Escritura:** proceso de aprendizaje, una herramienta por medio de la cual un sujeto en su actuar cotidiano hace uso de ella para aprender y lograr adherirse a las actividades educativas.

**Estructura cognitiva:** conjunto de conceptos ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

**Función simbólica:** es la representación de experiencias pasadas o futuras presentes acciones en relación a ellas. Es la diferenciación entre significante y significado.

Es el lenguaje de un sistema de signos sociales por oposición a signos individuales.

**Hipertexto:** la tecnología como apoyo a los procesos formativos en la actualidad, ofrece una variedad de recursos que enriquecen el material textual, ya sea de carácter teórico o informativo. El material textual se complementa con recursos multimediales, dentro de los cuales se pueden mencionar videos, audios, imágenes y gráficos, entre otros, que requieren de habilidad para su navegación y aprovechamiento, a fin de enriquecer y complementar la información aportada de manera textual y así posibilitar la relación de las nuevas ideas con las ya existentes, a fin de lograr la modificación y consolidación de los saberes previos.

**Institución educativa:** conformación de docentes comprometidos a no presionar al estudiante en la construcción de su conocimiento.

**Interacción:** es el resultado de la combinación entre los conocimientos del que aprende y



la nueva información que va a aprenderse.

**Leer:** es comprender, adueñarse del mensaje escrito para saborearlo con agrado, gracias a los conocimientos previos de que tiene el lector sobre la oralidad se propicia la comprensión lectora y se fundamenta el objetivo de la escritura –Quien habla bien, lee y escribe bien.

**Multimedia:** sistema que utiliza más de un medio de comunicación al mismo tiempo en la presentación de la información como el texto, la imagen, la animación, el video y el sonido. Es común identificar con el mismo término los conceptos hipermedia, hipertexto o multimedia.

**Pensamiento:** consiste en la ejemplificación cognitiva de los procesos lógicos abstractos que se dan en los estudiantes. Solo con los conceptos previos teniendo en cuenta las experiencias previas o semejantes para así poder dar solución a los problemas.

**Proceso de enseñanza:** pretender dar una explicación de lo que es un proceso de enseñanza nos llevaría a establecer definiciones parciales. El mencionado proceso implica, además, el aprendizaje, pues la actividad orientadora en la enseñanza se realiza dirigida a quien aprende. El proceso de enseñanza reúne una serie de acciones planeadas de acuerdo al objetivo del docente, el cual no es otro que propiciar el aprendizaje en sus estudiantes. Dichas acciones implican el compartir y generar experiencias en las cuales, como producto de la interacción de docente y estudiantes, se pretende la estructuración de nuevos saberes en los últimos.

**Propuesta pedagógica:** comprende la planeación de una serie de acciones que propicien el aprendizaje, mediado por recursos didácticos específicos y adecuados a cada área de conocimiento. Dicha planeación debe partir de la identificación de necesidades de aprendizaje, características particulares del entorno, disponibilidad y aprovechamiento de recursos, los cuales se determinan a partir de un diagnóstico y permiten establecer los objetivos a alcanzar a través de su implementación. La propuesta debe contemplar la interacción entre docentes, estudiantes y de

ser posible su entorno, a fin de hacer significativa cada experiencia y que de las mismas se apropien elementos conceptuales con complementen los saberes previos y posibiliten la reestructuración de esos saberes.

**Recursos multimediales:** implican la utilización de dos o más medios en el material propuesto con fines educativos. Tales medios pueden ser textuales, hipertextuales, visuales o audiovisuales, organizados de manera secuencial o aleatoria a fin de enriquecer el desarrollo de un contenido específico aportando ideas y conceptos que reestructuren los saberes del estudiante con ayuda de elementos tecnológicos.

**Significado lógico:** el aprendizaje puede relacionarse de manera no arbitraria y sustancial (no al pie de la letra) con alguna estructura cognoscitiva específica del alumno. Debe ser relacionable de forma intencional y sustancial con las ideas correspondientes y pertinentes que se hallan disponibles en la estructura del alumno. Descripción del lenguaje común y técnico utilizado en el trabajo de grado, así como las abreviaturas y acrónimos frecuentemente usados. Presenta la lista de términos y definiciones.

**Signos verbales:** son expresiones que representan un significado. Pueden representarse en lenguaje oral, escrito o icónico, convirtiéndose en la base fundamental de la comunicación. En los procesos de enseñanza aprendizaje es fundamental la comunicación, ya que propicia la interacción que busca como fin la aprehensión de nuevas ideas.

**TIC:** es la utilización de las tecnologías en los procesos de comunicación y divulgación de información. En el campo de la educación propician el acceso a diferentes actores, sin importar su ubicación geográfica ni su participación sincrónica, salvo la disponibilidad de los recursos tecnológicos sobre los cuales se han diseñado e implementado las estrategias de formación. Su interacción y participación activa propician la consolidación de saberes sobre las ideas ya

existentes y, en muchos casos, dicha actividad debe darse en forma individual para su comprensión y reestructuración de saberes.

## 14. Referencias

- Álvarez, D. (2014). Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético. Santiago.
- Ardila, D. M. (2014). Recuperado el 20 de septiembre de 2016, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20did%C3%A1ctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20b%C3%A1sica%20primaria.pdf>
- Arenas, A. &. (s.f.). Desarrollo de lenguaje comprensivo en niños de 3, 4 y 5 años de diferente nivel socioeconómico (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú).
- Ausubel, D. (12 de 12 de 2016). *TEORIA DEL APRENDIZAJE*. Obtenido de <http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Barriga, F. y G. rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Tomado desde <http://es.scribd.com/doc/97693895/Frida-Diaz-Barriga-Arceo-1999-Estrategias-Docentes-para-un-Aprendizaje-Significativo>
- Briceno, M. F. (2008). Andrés quiere una mascota. Diseño de un libro electrónico multimedia que facilite el aprendizaje de la lectura y escritura en niños de primer grado. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 29-49.
- Colombia., M. d. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Infancia*. Bogotá.: Colombia Aprende.
- Díaz Barriga, Frida (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. pp. 19 - 20.
- Díaz Barriga, Frida (2010). «V. Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos». *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, MC GRAHILL EDUCATION.
- Díaz, C. (2004). *en La escritura colaborativa en la educación infantil: estrategias para el trabajo en aula*. Barcelona, Horsori Editorial.
- Ferreiro, E. y. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1998). *Los Sistema de Escritura en el Desarrollo del Niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (18ava. ed.) (1998). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores. Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, B. Y. (2008). Nivel de escritura de los niños de primer grado de estrato socioeconómico bajo. *Perfiles Educativos*. Vol. 30, no. 121, 42-62.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial UOC.
- ICFES. (2013). *Todos por un Nuevo País*. Obtenido de [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)
- Iriarte, D. F. (2006). Incorporación de las ICs en las Actividades Cotidianas del Aula: Una Experiencia en Escuela de Provincia. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación*. No. 7, 62-85.

- Ley 1804 (Congreso de la República de Colombia 2 de Agosto de 2016).
- Maldonado, G. Z. (2008). La Mochila Mágica. Progrma de Promoción de Lectura para la Educación Inicial. *Acción Pedagógica, No. 17*, 96-105.
- MEN, M. d. (27 de Enero de 2017). *Centro Virtual de Noticias en educación*. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-275791.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (Mayo de 2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemática, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Monereo, C. &. (1999). *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Editorial Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (2013). *Enfoques estratégicos sobre las TICs en Educación en América Latina y el Caribe*. Chile.: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe .
- Park, P. (1989). La investigación acción - participativa. Inicios y desarrollo. Editorial Popular O.E.I Quinto Centenario.
- Park, P. (1990). ¿Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. Editorial Popular O.E.I. Quinto Centenario.
- Rincón, C. L. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios. Segunda época. No. 28.*, 51-63.
- Schmeck (1988); Schunk (1991). Estrategias de aprendizaje, revisión teórica y conceptual. Tomado desde <http://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Tobón, S. (2da ed.) (2005). Formación Basada en Competencias, pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Bogotá: ECOE Ediciones Venezky, R.L. (2005) “¿Qué es alfabetización? vocabulario de lectura

## Anexo 1 Prueba Diagnóstica

Investigación: estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.

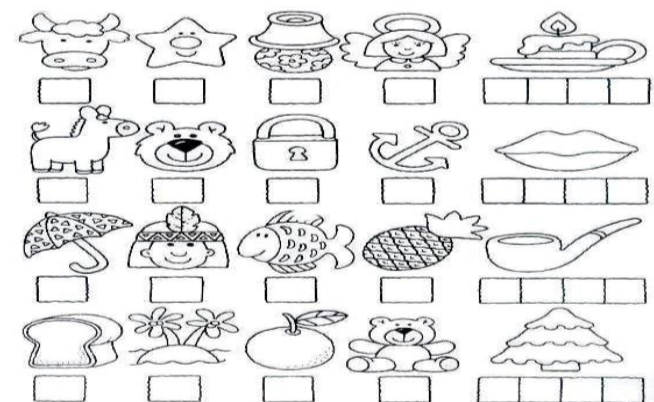
### PRUEBA DIAGNOSTICA

#### GRADO PRIMERO (1°) de la EBP

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: Marzo 19 de 2017

1. Completa los cuadros con la letra inicial de cada dibujo. Usa estas letras para formar la palabra



2. Colorea cada imagen. Lee las palabras de cada cuadro y rodea con color la que corresponde a la figura

	BOYA COYA JOYA		PINO LINO VINO		NIÑA PIÑA RIÑA
	LUNA TUNA PUNA		BESO YESO PESO		CAJA LAJA MAJA
	CORO TORO LORO		HOJA SOJA MOJA		MATE LATE BATE
	DORA MORA HORA		BOTE LOTE POTE		PODA SODA MODA

Investigación: estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.

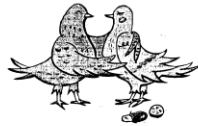
PRUEBA DIAGNOSTICA

GRADO PRIMERO (1°) de la EBP

Nombre: \_\_\_\_\_

Fecha: Marzo 19 de 2017

1. **Pepa, la paloma**








La paloma Pepa ama a su palomo Pepe.  
 Pepa y Pepe **son** pololos.  
 El palomo Pepe ama a su paloma.  
 La paloma y su palomo **salen** de paseo a la loma.  
 El palomo le **da** un pomelo a la paloma y la paloma le **da** una papa al palomo.  
 Pepe pela la papa.  
 Pepa pela el pomelo.

Lee las oraciones y completa con la palabra que falta:

1. La paloma Pepa ama a su \_\_\_\_\_
2. El palomo Pepe ama a su \_\_\_\_\_
3. La paloma y su palomo salen de \_\_\_\_\_
4. El palomo le da un \_\_\_\_\_ a la paloma.
5. La paloma le da una \_\_\_\_\_ al palomo.
6. Pepe pela la \_\_\_\_\_
7. Pepa pela el \_\_\_\_\_
8. La paloma Pepa y su palomo Pepe son \_\_\_\_\_

2.

Observa busca la palabra.

Luna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Limón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Maní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Moneda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
León	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## Anexo 2. Diagnóstico curso 103° de la EBP

### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

#### LÍNEA DE TIC

Investigación: estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.

El día 23 de marzo se realizó la prueba diagnóstica a los treinta y tres (33) estudiantes matriculados en el curso 103° de la EBP de la jornada tarde.

Se realizó la aplicación de dos (2) guías para poder clasificar a los niños según el cuadro de competencias básicas para la lectura y la escritura (elaboración propia- tabla 2 Fuenmavor.2013) y los cinco (5) niveles de escritura de acuerdo a lo expuesto por Teverosky y Ferreiro (1998). Estas guías son las utilizadas dentro de la institución como pruebas isabelinas al inicio del año o al finalizar cada periodo académico.

Se evidencia que la Competencia Lingüística y discursiva los niños la manejan con dificultad ya que son bastante inseguros en el manejo de letras y consonantes básicas, las fotocopias de las guías al encontrarse a blanco y negro no llaman la atención de los niños y en ocasiones genera confusión con la delimitación del objeto, por ejemplo al encontrar un fruta sin color la pueden confundir como tomate, naranja, manzana, y cambia el contenido de la actividad. Los niños que no tienen los pre conceptos de escritura (m, p, s, n, l y t) silábica evidencian rostros de preocupación y frustración por no saber nada y son apáticos al realizar las actividades.

Las pruebas institucionales no son diseñadas al contexto real de los estudiantes sino que son tomadas de fuentes de consulta de internet lo que crea confusión en los niños, hay términos que no se manejan dentro de su vocabulario cotidiano como *soda* en vez de *gaseosa*, *late*, etc. Además presentan confusión al ver imágenes de un *oso* o un *peluche*. Se evidencian errores en imágenes en las pruebas.

Al aplicar una prueba de hoja, los niños se dispersan al ir terminando o al no saber, se presta para que se copien con facilidad del compañero, se levanten del puesto y empiecen hablar o jugar. El nivel de lectura y comprensión es muy bajo, se podría clasificar en el nivel 1, ya que identifican únicamente palabras de un texto. El ejercicio que realizan es extraer palabras no comprender el texto así sea únicamente con los fonemas básicos (m, p, s, n, l y t).

Las actividades planteadas para nivel 1 de escritura que son de reconocimiento de imágenes con el nombre, son fáciles para ellos porque realizan la lectura silábicamente lo que saben identifican fácilmente. La lectura de texto la hacen en voz alta no mentalmente lo que distrae y dificulta la concentración en los demás.

Con base en las competencias sociolingüística y pragmática los niños no las tienen desarrolladas ni se evidencia en la aplicación de las pruebas. Lo que tiene que ver con comprensión lectora es muy bajo no abstraen nada del texto, no comprenden, no identifican oraciones o palabras que den respuestas a preguntas del texto.

Los estudiantes que presentan dificultades al resolver la prueba prefieren acostarse encima de la hoja o ponerse a jugar con el compañero.

En la competencia situacional y semiolingüística pueden reconocer o construir una historia de manera verbal pero cuando deben escribirla, se le dificulta su vocabulario, puesto que no es muy amplio.



### Anexo 3. Formato permiso consentido

#### LÍNEA DE TIC

Investigación: estrategia didáctica multimedia basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de competencias en la lectura y en la escritura del grado primero del colegio Isabel II.

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La información presentada a continuación describirá el estudio y el papel que usted y su hijo (a) tendrán como participantes. Por favor, lea cuidadosamente y no dude en preguntar en caso de tener interrogantes.

El objetivo de la investigación es fortalecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura con estudiantes de grado primero (1°) de la EBP (jornada tarde) de la Institución Educativa Colegio Isabel II.

La presente propuesta de investigación se presenta como proyecto de grado en la Maestría en Educación correspondiente a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, dirigido por el maestro Carlos Hernán López Ruíz en la línea de investigación "TIC".

El curso 103° de la jornada tarde de la Institución Educativa Distrital Colegio Isabel II, es el escenario escogido para este estudio donde su hijo(a)\_\_\_\_\_ ha sido seleccionado(a) para participar en los procesos del desarrollo de competencias en lectura y escritura, por lo cual las investigadoras recolectarán información acerca del manejo y nivel de desempeño escritor y lector que desarrollen los estudiantes durante todo el proceso pedagógico que se realizará. Su hijo aportará desde los textos que lea y escriba, las participaciones, interacciones y comentarios que realice durante las acciones pedagógicas investigativas que se plantearan.

Su hijo(a) ha sido considerado(a) candidato(a) para entrar a la investigación en su fase de trabajo de campo; donde se le realizarán **unas grabaciones en video, fotos, un análisis de los textos que produzca** y se participaría posiblemente en un grupo muestra de pruebas de valoración. Estas aplicaciones se realizarán dentro del Establecimiento Educativo en sitios y momentos adecuados para todos(as) como el aula de clase o en las reuniones que se programen para tal fin. No se han registrado efectos secundarios y nocivos por participar en este tipo de encuentros; por el contrario, estas pueden ayudar a potenciar el desarrollo del aprendizaje de la lectura y escritura en edades tempranas.

A usted se le comunicará cualquier hallazgo significativo que se desarrolle durante el curso de este estudio, y si tiene alguna pregunta con respecto a su participación o si en algún momento usted experimenta alguna molestia asociada con la investigación o tiene preguntas sobre sus derechos como participantes de la misma, puede ponerse en contacto con los investigadores, o el docente asesor del estudio: el Magister Carlos Hernán López Ruíz, profesor asociado de la Facultad en Educación de la Universidad Pedagógica de Nacional, al teléfono ( 4242613 ) o con las Licenciadas Andrea Lucia Lozano Triana y Sandra Milena Peña Garavito, Maestras en Educación, e-mail: ansa.2016maestria@gmail.com.

La información recolectada será confidencial y sólo será utilizada para el análisis de los resultados del estudio a los cuales los usuarios tendrán libre acceso. Únicamente los investigadores del presente proyecto tendrán acceso a los datos confidenciales que identifican a su hijo. Usted ni su hijo serán identificados en los registros o publicaciones que resulten de este estudio; para efectos del mismo se les asignará un código que permite mantener su anonimato.

La participación de su hijo, en este estudio es voluntaria. Usted o su hijo pueden retirar su participación en cualquier momento durante el tiempo que dure el estudio sin sanción y sin perder los beneficios a los cuales tienen derecho.

Si da por terminada su participación, usted no será excluido de participar de futuros estudios de investigación. Además su participación puede darse por terminada por parte del director sin tener en consideración su consentimiento, en caso de que su hijo no llene los requisitos para la evaluación, experimenten molestias o por razones administrativas.

-----

YO \_\_\_\_\_ he leído y entendido este formato de consentimiento. Mis preguntas han sido contestadas a satisfacción. Doy mi consentimiento para que mi hijo(a) \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_ grado \_\_\_\_\_ del Colegio Isabel II IED participe de la investigación titulada **“ESTRATEGIA DIDÁCTICA MULTIMEDIA “CHAVELO” PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN LECTURA Y ESCRITURA DE GRADO PRIMERO DEL COLEGIO ISABEL II”**

Nombre completo del acudiente o padre/madre de familia: \_\_\_\_\_

Cédula de ciudadanía # \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_ fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo 4. Formato diario de campo**

Del \_\_\_ de \_\_\_ al \_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017

Objetivo de la observación: Registrar elementos, comportamientos, situaciones, textos, palabras que permitan de forma organizada generar interpretación desde el uso de recursos multimedia en el desarrollo de habilidades para la lectura y la escritura.

LO OBSERVADO	LO INTERPRETADO

Nota: el diario de campo incluye imágenes correspondientes a los pantallazos de los registros.

**Anexo 5. Ficha de observación de clase No. 001**

Fecha: \_\_\_\_\_ 2017

Tiempo de observación: \_\_\_\_\_

Área: Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros  
Asignatura: Español y literatura

Tema de trabajo: \_\_\_\_\_

Actitudes (comportamientos observados):

---

---

---

---

---

Habilidades para la lectura y la escritura desde el uso de recursos multimedia

---

---

---

---

---

Aprendizaje mediado por tic:

---

---

---

---

---

## Anexo 6. Registro fotográfico

### - Intervención 1



Nota: Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” letras (vocales y consonantes),

### - Intervención 2.



Nota: Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” Fonemas, sílabas y palabras

### - Intervención 3.



Nota: Nombre de la sesión: “Trabajo con Dikie & Dukie” Ordenar y reconocer palabras.

- Intervención 4.



Intervención 5



Nota: Nombre de la sesión: “Trabajo con Vedoque” Lectura de palabras por sílabas y relación con imágenes.

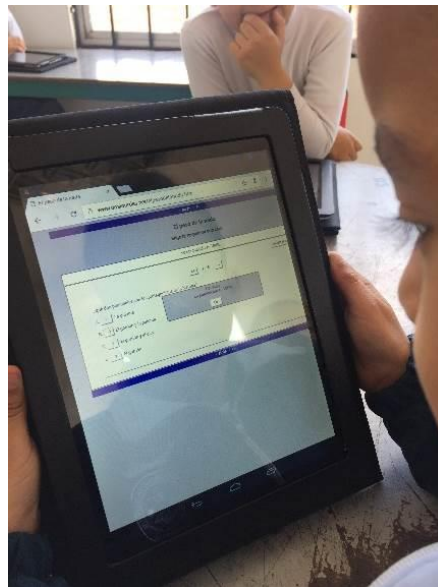
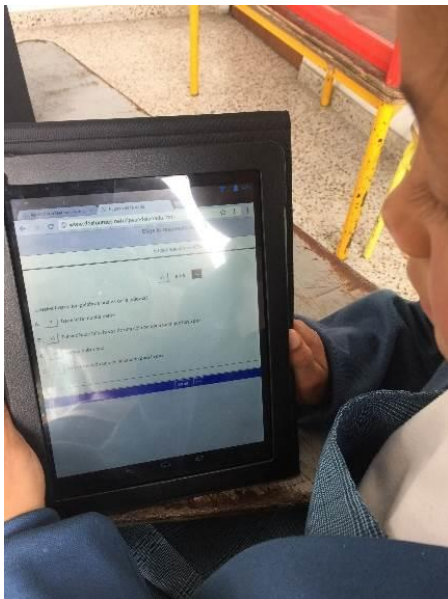


## Intervención 6



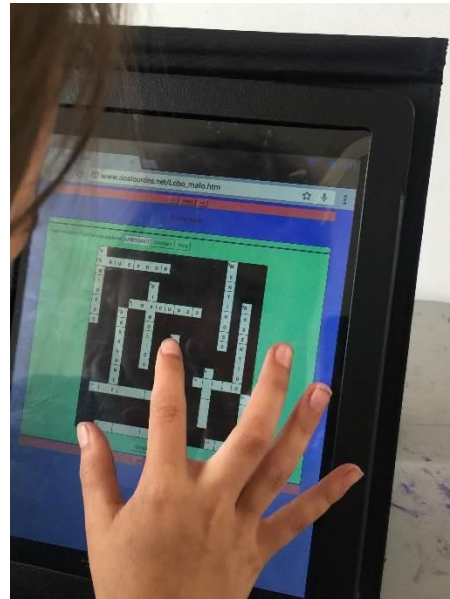
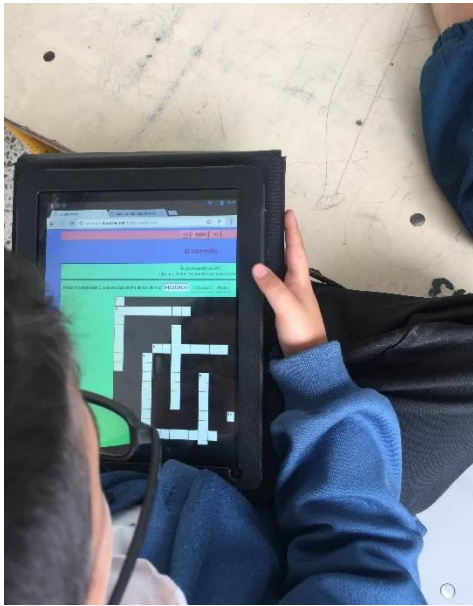
Nota: Nombre de la sesión: “Trabajo con Vedoque” sílabas y palabras. Objetivo: Organizar sílabas hasta llegar a la escritura de palabras.

## - Intervención 7



Nota: Nombre de la sesión: lectura cuentos infantiles. Objetivo: Evidenciar el nivel de lectura en la que se encuentran los estudiantes.

## Intervención 8



Nota: Nombre de la sesión: lectura cuento infantil los dos osos. Objetivo: evidenciar el nivel de lectura y la comprensión que tienen los estudiantes.

### Intervención 9



Nota: Nombre de la sesión: lectura “la flor más bonita”. Objetivo: evidenciar el nivel de lectura y la comprensión que tienen los estudiantes.