



**Fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales  
para estudiantes de 3er grado mediante la implementación de herramientas digitales**

Blanca Yaneth Galindo Castro y Claudia Verónica Páez Gómez

Tutor

Milton Hernán Bentancor

Maestría en Educación Mediada por las TIC

Universidad ICESI

Bogotá D.C.

08 de mayo de 2025

## Tabla de contenido

Resumen .....	3
1. Introducción.....	4
2. Problema de investigación.....	5
2.1 Problema de investigación .....	5
2.2 Pregunta de investigación .....	5
2.3 Objetivos .....	6
2.4 Ejes de investigación.....	7
2.5 Justificación .....	9
3. Estado del arte y Marco teórico .....	17
3.1 Estado del arte.....	17
3.2 Marco teórico .....	18
4. Marco metodológico.....	35
4.1 Metodología de la investigación .....	35
4.2 Contexto de la investigación.....	43
4.3 Participantes.....	44
4.4 Fases de la investigación.....	44
5. Reconstrucción de la experiencia .....	48
5.1 Fase diagnóstica aplicada.....	48
5.2 Fase de implementación aplicada .....	69
6. Resultados del proyecto de investigación.....	107
7. Conclusiones y recomendaciones.....	113
8. Referencias .....	117

## Resumen

El proyecto de investigación analiza el impacto de las herramientas digitales en el fortalecimiento de la comprensión lectora en Ciencias Sociales en estudiantes de tercer grado del Colegio Venecia IED de Bogotá. El estudio aborda las deficiencias observadas en la capacidad de los estudiantes para analizar y contextualizar textos informativos y narrativos, lo cual impacta su desempeño académico en esta área. Estas dificultades se manifiestan especialmente en la identificación de ideas principales, la realización de inferencias y la comprensión contextual de los temas tratados.

Con un enfoque cualitativo, la investigación involucró a 34 estudiantes e integró evaluaciones diagnósticas, implementación de herramientas digitales y evaluaciones formativas. Los resultados muestran que el 82% de los estudiantes mejoró sus habilidades de comprensión lectora, demostrando mayor capacidad de análisis, inferencia y contexto histórica. El avance se atribuye al uso estratégico de recursos digitales, lo que fomentó la motivación, la creatividad y el desarrollo de competencias digitales, así como las conexiones interculturales en las que se aportó a la comprensión de los contenidos. Entre los desafíos se identificaron brechas en el acceso tecnológico y la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas para estudiantes con mayores dificultades.

El estudio concluye que las herramientas digitales, cuando se integran pedagógicamente, mejoran significativamente la comprensión lectora y el pensamiento crítico en Ciencias Sociales. Se recomienda institucionalizar estrategias digitales en el currículo, capacitar docentes en metodologías mediadas por TIC y profundizar en investigaciones sobre pedagogías digitales inclusivas.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, herramientas digitales, Ciencias Sociales, TIC, educación primaria, aprendizaje intercultural.

## 1. Introducción

En el contexto educativo actual, caracterizado por la creciente digitalización y las demandas de formación en competencias del siglo XXI, se ha identificado una problemática recurrente en los procesos de enseñanza-aprendizaje: dificultades en la comprensión lectora, particularmente en el área de Ciencias Sociales. El proyecto de investigación surge de la observación directa en el Colegio Venecia IED de Bogotá, donde los estudiantes de tercer grado presentan deficiencias significativas en habilidades como el análisis, la inferencia y la contextualización de textos informativos y narrativos, lo que limita su desempeño académico y su capacidad para interactuar críticamente con los contenidos sociales e históricos. La relevancia de este estudio se fundamenta en tres aspectos clave: primero, la comprensión lectora como competencia transversal esencial para el aprendizaje permanente (Solé, 2012) segundo, el potencial (Pagès, 2012) de las herramientas digitales para transformar los procesos educativos (Moreira M. A., 2014); y tercero, la necesidad de abordar las Ciencias Sociales desde enfoques innovadores que promuevan el pensamiento crítico y la interculturalidad (Pagès, 2012).

## **2. Problema de investigación**

### **2.1 Problema de investigación**

En el contexto educativo del Colegio Venecia IED, sede A (jornada tarde), se ha identificado que los estudiantes de tercer grado presentan dificultades significativas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora, específicamente en el área de Ciencias Sociales. Las evaluaciones diagnósticas realizadas evidencian que los alumnos muestran limitaciones para: analizar textos informativos, identificar ideas principales, realizar inferencias y contextualizar contenidos históricos con su realidad social. (Diagnóstico inicial de lectura y escritura pag.48, fase diagnóstica)

Esta problemática parece originarse principalmente en la falta de estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas que promuevan el desarrollo de estas competencias. Aunque la mayoría de los 34 estudiantes (edades entre 8-10 años) han estado en la institución desde educación inicial y tienen acceso básico a tecnologías, no se aprovechan adecuadamente las herramientas digitales disponibles para potenciar sus procesos de lectura y análisis. La situación se agrava porque estas deficiencias en comprensión lectora no solo afectan el desempeño inmediato en Ciencias Sociales, sino que representan un obstáculo para el éxito académico futuro de los estudiantes, lo que resulta particularmente preocupante considerando que la comprensión de textos sociales e históricos es fundamental para formar ciudadanos críticos y conscientes de su contexto cultural.

### **2.2 Pregunta de investigación**

¿Cómo el uso de herramientas digitales (aplicaciones, plataformas y/o recursos multimedia) puede fortalecer los procesos lectores, mejorar la comprensión y fomentar el análisis crítico de textos informativos y narrativos en el área de Ciencias Sociales en estudiantes de 3er. grado de primaria?

## **2.3 Objetivos**

### **2.3.1 *Objetivo general***

Fortalecer los procesos lectores en estudiantes de tercer grado de Ciencias Sociales del Colegio Venecia IED a través de la implementación de herramientas digitales innovadoras, evaluando su impacto en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y análisis crítico.

### **2.3.2 *Objetivos específicos***

- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora y habilidades analíticas de los estudiantes de tercer grado en el área de Ciencias Sociales , basándose en los estándares curriculares correspondientes (DBA de grado 3°).
- Implementar herramientas digitales pertinentes, plataformas o recursos multimedia, para apoyar el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión y análisis de textos informativos y narrativos en Ciencias Sociales.
- Desarrollar actividades de enseñanza – aprendizaje mediadas por las TIC seleccionadas, que fomenten la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la interpretación contextual de los contenidos en el área de Ciencias Sociales.
- Evaluar el impacto de las herramientas digitales en el fortalecimiento de los procesos lectores y el desarrollo de competencias analíticas de los estudiantes de tercer grado en el área de Ciencias Sociales.
- Identificar desafíos y oportunidades para la integración pedagógica de herramientas digitales en el currículo de Ciencias Sociales.

## 2.4 Ejes de investigación

Los ejes bajo los que se desarrolla esta investigación son cuatro, para cada uno de ellos, se realizó el correspondiente análisis de la literatura. A continuación se describen los parámetros sobre los que se analizó cada eje y cómo se relacionan entre ellos:

- **Comprensión Lectora.** Aquí se involucran tres aspectos: 1. la habilidad para entender, interpretar y aplicar el significado de un texto; 2. los procesos cognitivos implicados: decodificación, análisis, síntesis, inferencia, interpretación, etc.; y 3. los factores que influyen: individuales, textuales y contextuales.
- **Ciencias Sociales.** Aquí se involucran tres aspectos: 1. el área de conocimiento que estudia las relaciones del ser humano con su entorno social, cultural, político y económico; 2. Las competencias clave en ciencias sociales para el nivel de tercer grado: comprensión de conceptos, análisis de información, pensamiento crítico, etc.; y 3. la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de las ciencias sociales.
- **Integración de Herramientas Digitales.** Relacionado con tres aspectos: 1. El uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2. Las potencialidades de las herramientas digitales para apoyar y mejorar la comprensión lectora; y 3. Las estrategias de implementación e integración de las herramientas digitales en el aula.
- **Contextos de aprendizaje.** El desarrollo de la investigación involucró cuatro contextos así: 1. Contexto institucional (políticas, currículo, recursos, formación docente); 2. Contexto familiar (apoyo, recursos, hábitos de lectura y tecnología); 3. Contexto virtual (características, habilidades digitales, entornos de aprendizaje); y 4. otros contextos relevantes (socioeconómico, sociocultural, características del grupo).

Los conceptos clave abarcan los principales ejes temáticos que definen la pregunta de investigación y el Marco teórico presentado, permitiendo abordar de manera integral la problemática de la comprensión lectora en Ciencias Sociales y la integración de herramientas digitales como estrategia para mejorar este proceso de aprendizaje en estudiantes de tercer grado. Si bien se han mencionado los ejes, es importante contemplar las principales relaciones entre los conceptos clave, que son los que definen la pregunta y los objetivos de trabajo de la investigación, a saber:

- Relación entre comprensión lectora y ciencias sociales. La comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que permite a los estudiantes entender, interpretar y aplicar los conceptos, teorías y procesos propios de esta disciplina.
- Las habilidades de lectura comprensiva, como la identificación de ideas principales, la realización de inferencias y el establecimiento de relaciones, son esenciales para el desarrollo de las competencias clave en Ciencias Sociales.
- Integración de herramientas digitales y su impacto en la comprensión lectora. Las herramientas digitales, como aplicaciones, plataformas y recursos multimedia, ofrecen diversas posibilidades para mejorar los procesos de comprensión lectora, tales como: Presentación de contenidos de manera más atractiva y motivadora. Desarrollo de actividades interactivas que fomentan la participación y práctica de estrategias de lectura. Acceso a recursos complementarios que facilitan la comprensión de conceptos y temas. La integración efectiva de estas herramientas digitales en las prácticas de enseñanza-aprendizaje puede potenciar el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.

- Influencia de los Contextos de Aprendizaje. El contexto institucional, familiar y virtual pueden facilitar u obstaculizar la implementación y el impacto de la integración de herramientas digitales para mejorar la comprensión lectora en Ciencias Sociales.
- Factores como las políticas y recursos institucionales, el apoyo y acompañamiento familiar, y las habilidades digitales de los estudiantes, pueden determinar el acceso, uso y efectividad de las herramientas tecnológicas. Otros contextos, como el socioeconómico y sociocultural, también pueden incidir en las oportunidades y condiciones que tienen los estudiantes para desarrollar sus habilidades de comprensión lectora.

La relación entre los conceptos clave permiten comprender cómo la integración de herramientas digitales puede incidir en la mejora de la comprensión lectora en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta la influencia de los diferentes contextos de aprendizaje. Lo que servirá de base para definir los objetivos y el diseño metodológico de nuestro trabajo de investigación.

## **2.5 Justificación**

La incorporación de tecnologías en el proceso educativo puede brindar importantes beneficios en el fortalecimiento de habilidades de lectura, comprensión y análisis de información, lo cual es fundamental en el área de Ciencias Sociales. Esto permitirá a los estudiantes mejorar su desempeño y apropiación de los contenidos, al tiempo que se fomentan competencias digitales necesarias para su formación integral. En los últimos años se ha presentado una revolución en la educación, impulsada en gran parte por la pandemia de COVID-19 y el acelerado avance de las TIC (Tecnologías de la Información y la

Comunicación), lo que ha llevado a la enseñanza tradicional, centrada en el docente como única fuente de conocimiento a evolucionar hacia modelos más globales, flexibles, interactivos y personalizados. Según Ortiz Granja (2015), el constructivismo concibe el aprendizaje como un proceso activo del estudiante y construye su conocimiento a partir de las experiencias e interacciones que desarrolla en su entorno, donde el estudiante es el actor de su propio aprendizaje.

Las TIC han cambiado la manera en que aprendemos los docentes y los estudiantes en la actualidad. Prensky (2001) se refiere al término "nativos digitales" para describir a los estudiantes de las nuevas generaciones que han crecido con un acceso prolongado a las diferentes tecnologías. Refutando que estos aprenden, piensan y procesan la información de manera diferente de nuestra generación como estudiantes, por lo cual requieren de experiencias, herramientas y estrategias pedagógicas distintas. Es por lo anterior que las TIC ofrecen un gran potencial para fomentar el desarrollo de habilidades necesarias para los nuevos estilos de aprendizaje cognitivos y sociales de los estudiantes que han crecido en entornos empleando lenguaje digital.

Igualmente, es fundamental garantizar que todos los estudiantes, independiente de su contexto socioeconómico, tengan acceso a las herramientas digitales y puedan desarrollar las competencias necesarias. (Moreira M. A., 2014) destaca que : "la integración de las herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje es fundamental para formar ciudadanos críticos y competentes en el siglo XXI" (p. 25). La incursión de las TIC en las aulas de clase abre un abanico de posibilidades para enriquecer y diversificar los ambientes y experiencias de aprendizaje, las herramientas digitales, como aplicaciones, plataformas y recursos multimedia, ofrecen una amplia gama de recursos educativos que

pueden adaptarse a los diferentes estilos de aprendizaje y a las necesidades de los estudiantes.

También es importante establecer que la comprensión lectora es una destreza básica para el desarrollo integral de los estudiantes. (Solé, 2012) señala: “una reflexión amplia y compleja de la lectura y escritura es esencial para lograr un proceso continuo de aprendizaje como competencia primordial tanto a nivel individual como social. Esto implica que no se limita a la decodificación de textos, sino que involucra la comprensión de estos y la capacidad de utilizar esta habilidad en diversas situaciones en su contexto cotidiano”.(pag. 43-61)

La comprensión lectora, según (Pérez Zorrilla, 2005), desde una descripción general de su enfoque nos dice que esta ha evolucionado pasando de un enfoque limitado (condicionado) a una visión más amplia que implica la acción concreta de habilidades de procedimientos cognitivos y de reflexión compleja que desarrollan destrezas como la deducción, la evaluación de la información y la resolución de problemas fundamentales, permitiéndoles a los estudiantes acceder a la información, construir sus propios conocimientos y formar opiniones críticas.

Desde la asignatura de Ciencias Sociales la comprensión y el análisis de textos históricos, informativos y narrativos fomentan el desarrollo de habilidades como la deducción, la estimación de la información y la resolución de problemas, (Pagès, 2012) argumentan que el proceso de enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales es muy importante en la formación de la concepción de un ciudadano con las capacidades para analizar y percibir los retos sociales de su entorno.

Al explorar las investigaciones sobre el uso de herramientas digitales en educación estas suelen sistematizar los resultados. Con esta propuesta se busca profundizar en cómo

estas herramientas pueden adaptarse a las características particulares de la comunidad y la cultura de los estudiantes de tercer grado, especialmente considerando la diversidad cultural que puede existir en el aula; por lo cual, se puede observar un gran potencial para generar conocimientos relevantes en el campo de la investigación, al centrarse en la adaptación de las herramientas digitales, el contexto específico y en la integración de la comprensión lectora en un proyecto transversal, se pretende contribuir a la mejora de la calidad de la educación y al desarrollo de estudiantes más competentes y críticos. En síntesis, este proyecto de investigación busca contribuir en el campo de la educación al explorar el potencial de las herramientas digitales para mejorar el aprendizaje de la lectura y su comprensión desde la asignatura de Ciencias Sociales, identificar las herramientas y estrategias más efectivas para desarrollar habilidades en estudiantes de tercer grado, proporcionar evidencias prácticas que sustenten la implementación de estas herramientas en el aula y así contribuir a la formación de futuros ciudadanos críticos y reflexivos acordes a las necesidades del siglo XXI.

Durante la investigación se determinan diversos tipos de información que se recolecta y que permite generar las conclusiones y recomendaciones, a saber:

- Diagnóstico inicial de los niveles de comprensión lectora en los estudiantes en el área de Ciencias Sociales.
- Registro de la observación del uso de las herramientas digitales en las actividades de lectura y análisis de textos.
- Resultados de evaluaciones y desempeño de los estudiantes en tareas de comprensión y análisis de textos informativos y narrativos.

- Percepciones y valoraciones de los estudiantes y el docente sobre la efectividad de las herramientas digitales
- Datos cualitativos y cuantitativos que permitan medir el impacto de la integración tecnológica en la mejora de la comprensión lectora.

Con lo anterior definido se determina el fenómeno a investigar que, en este caso, se enfoca a la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales como eje fundamental para que los estudiantes de tercer grado puedan comprender, analizar y aplicar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, se observa que varios estudiantes presentan dificultades en esta competencia, lo que afecta su rendimiento académico y su capacidad para interpretar y relacionar conceptos clave de las Ciencias Sociales. Algunas posibles causas de esta problemática:

- Estrategias de enseñanza poco efectivas que no promueven el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.
- Falta de integración de herramientas digitales y recursos tecnológicos que apoyen y motiven a los estudiantes en el proceso de lectura y análisis de textos.
- Baja exposición a materiales de lectura atractivos y relevantes para los intereses y necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, esta investigación buscó analizar la integración de herramientas digitales como una alternativa para fortalecer los procesos de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales en estudiantes de tercer grado. Se espera que la incorporación de estas tecnologías apoye el desarrollo de habilidades de lectura, análisis y síntesis de la información, lo que a su vez impactará positivamente en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes en la asignatura.

Síntesis de las reflexiones sobre los diferentes contextos que podrían influir en la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en Ciencias Sociales, integrando información de la descripción de las actividades y complementando con búsqueda bibliográfica:

Contexto institucional. En este contexto se contempla como el currículo y los estándares educativos establecidos por la institución pueden influir en el énfasis que se le da a la comprensión lectora en Ciencias Sociales. Así mismo, se han contemplado las políticas y estrategias institucionales para el uso de tecnología en el aula y de que forma pueden facilitar o limitar la integración de herramientas digitales que apoyen la comprensión lectora. Por último, en el contexto institucional se involucró la formación y capacitación docente que brinda la institución en temas de lectura comprensiva y uso de TIC.

Contexto familiar. Este contexto se caracteriza por el apoyo y acompañamiento de la familia en los procesos de lectura y aprendizaje de los estudiantes. También el acceso y disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares de los estudiantes; y se tuvieron en cuenta los hábitos de lectura y uso de tecnología que se fomentan en el entorno familiar.

Contexto virtual. Por la naturaleza de este proyecto de investigación es relevante determinar las características y potencialidades de las herramientas digitales disponibles para fortalecer la comprensión lectora, pero además de ello, la familiaridad y habilidades de los estudiantes en el uso de tecnologías de la información y comunicación, contemplando la posibilidad de generar entornos virtuales de aprendizaje que motiven y faciliten la lectura comprensiva en Ciencias Sociales.

Otros contextos relevantes. Si bien los anteriores contextos apuntan directamente a la experiencia en la institución, es necesario tener presente aspectos como el nivel

socioeconómico de los estudiantes y su impacto en el acceso a recursos educativos y tecnológicos. Sumado a lo anterior está el contexto sociocultural y sus influencias en las prácticas de lectura y uso de la tecnología y, por último, las características del grupo, como tamaño, diversidad y necesidades específicas de los estudiantes.

Esta síntesis los diferentes contextos que pueden incidir en la comprensión lectora de los estudiantes, permite tener una visión más amplia de los factores a considerar en el diseño e implementación de la propuesta de integración de herramientas digitales para mejorar este proceso de aprendizaje en Ciencias Sociales. Fruto de lo anterior, se plantean las siguientes reflexiones sobre los contextos, incluyendo la necesidad detectada, así como las posibles restricciones y recursos con los que se cuenta:

La principal necesidad que surge es la de fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en el área de Ciencias Sociales, pues, tanto el contexto institucional como el familiar y el virtual evidencian dificultades en este aspecto; tal como se describe a continuación:

- A nivel institucional: si bien hay políticas y estándares que enfatizan la importancia de la comprensión lectora, la integración de estrategias y herramientas digitales que apoyen este proceso aún es limitada.
- En el contexto familiar: se observa que no todos los estudiantes cuentan con el acompañamiento y recursos tecnológicos necesarios para fortalecer sus habilidades de lectura comprensiva.
- El contexto virtual: ofrece diversas posibilidades para potenciar la comprensión lectora, pero requiere que los estudiantes cuenten con las habilidades y motivación para aprovechar estos recursos.

En cuanto a las posibles restricciones, se detectaron las limitaciones de presupuesto de la institución educativa para adquirir o gestionar herramientas digitales. Sumado a las brechas digitales en los hogares de los estudiantes, lo que dificulten el acceso y uso de tecnologías. Se determinó como limitante relevante la falta de capacitación docente en el manejo de recursos tecnológicos aplicados a la lectura; así como las dificultades para generar espacios y oportunidades de práctica de comprensión lectora en Ciencias Sociales. Si bien hay desafíos, también se destacan los recursos con los que se cuenta, entre los que se destacan: el apoyo y colaboración de las familias de los estudiantes, la disponibilidad de herramientas digitales gratuitas o de bajo costo que puedan ser integradas, el interés y motivación de los estudiantes hacia el uso de la tecnología y el compromiso del equipo docente para implementar estrategias innovadoras. Estas reflexiones finales permiten identificar la necesidad clave que da origen a la pregunta de investigación, así como anticipar posibles restricciones y recursos que serán relevantes para el desarrollo del proyecto de integración de herramientas digitales para fortalecer los procesos de comprensión lectora en Ciencias Sociales.

### **3. Estado del arte y Marco teórico**

#### **3.1 Estado del arte**

Los estudios revisados abordan la problemática de las dificultades en lectoescritura y comprensión lectora que enfrentan los estudiantes de los grados tercero y cuarto de educación primaria. Las investigaciones se han enfocado en el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras con el objetivo de fortalecer y desarrollar estas habilidades fundamentales para el aprendizaje. Un elemento común en los antecedentes encontrados es el reconocimiento de la importancia de la lectoescritura y la comprensión lectora como procesos clave para el desarrollo de las capacidades comunicativas y el desempeño académico de los estudiantes. Partiendo de este principio, los estudios han buscado generar propuestas que permitan mejorar el abordaje de estos aprendizajes en el contexto escolar.

En cuanto a las estrategias didácticas implementadas, se destaca la integración de actividades lúdicas y el uso de recursos tecnológicos (TIC) como ejes centrales de las intervenciones. Por un lado, se resalta el potencial de las actividades lúdicas, como juegos y dinámicas, para generar aprendizajes de manera más motivadora y significativa para los estudiantes. Por otro lado, la incorporación de herramientas digitales, como páginas web interactivas, plataformas de aprendizaje virtual y materiales multimedia, ha sido una constante en los estudios analizados, con el propósito de aprovechar las posibilidades pedagógicas de las tecnologías. Más allá de estas estrategias específicas, los antecedentes también revelan enfoques didácticos de carácter integral, que contemplan la implementación de diversas actividades (lecturas, talleres, capacitación docente) para abordar de manera holística el fortalecimiento de la comprensión lectora. Asimismo, se

evidencia el énfasis en la validación de las propuestas por parte de expertos, lo cual permite retroalimentar y ajustar las estrategias antes de su aplicación en contextos reales.

Un aspecto relevante en los estudios revisados es el seguimiento y evaluación de los avances de los estudiantes después de la implementación de las estrategias didácticas, aspecto que permite identificar el impacto de las intervenciones en los niveles de lectoescritura y comprensión lectora, lo cual es fundamental para valorar la efectividad de las propuestas y orientar futuras acciones. En síntesis, los antecedentes encontrados brindan insumos valiosos para el diseño y fundamentación de la propuesta de investigación en el Colegio Venecia IED. Los estudios aportan perspectivas y elementos relevantes en torno a la integración de la lúdica y las TIC como recursos para fortalecer los procesos lectoescritores y de comprensión lectora en estudiantes de los grados de primaria. Además, proporcionan referentes metodológicos y de evaluación que pueden ser adaptados y aplicados en el contexto de la investigación a desarrollar.

### **3.2 Marco teórico**

Los ejes temáticos que enmarcan el desarrollo de la investigación orientaron la revisión de literatura, con los resultados que se presentan a continuación:

**La lúdica y la lectoescritura en el tercer grado de educación básica** (Castillo Calderón, 2022)

El estudio está enfocado en determinar el aporte de la lúdica en la lectoescritura de los estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa "Padre Julián Lorente". La lectoescritura es un proceso fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas y el aprendizaje en las diferentes áreas. La lúdica se plantea como una estrategia para generar aprendizajes de manera dinámica e interactiva.

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa "Padre Julián Lorente", analizando específicamente al tercer grado. Se aplicaron instrumentos a 3 docentes y 22 estudiantes de este nivel. La población del estudio fue el tercer grado de la institución, que cuenta con 44 estudiantes y la muestra estuvo conformada por 3 docentes y 22 estudiantes. Se analizaron las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura, entre las que destacan: deletreo de sílabas, sopa de letras, lectura de imágenes, dramatización de cuentos, entre otras. Además, se exploró la percepción de los docentes sobre el uso de actividades lúdicas como juegos para generar aprendizajes.

Otros factores relevantes: Los resultados evidenciaron dificultades en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, detectando niveles deficientes en diversos grados. Esto llevó al planteamiento de una propuesta con una guía didáctica que integra actividades lúdicas para apoyar el desarrollo de la lectoescritura. En síntesis, el estudio buscó analizar el aporte de la lúdica en la lectoescritura de los estudiantes de tercer grado, partiendo de un diagnóstico de sus habilidades y las estrategias utilizadas por los docentes, con el fin de diseñar una propuesta que fortalezca estos aprendizajes fundamentales. La propuesta tiene en gran medida un aproximación a la investigación que vamos a desarrollar, ya que el principal objetivo es mejorar los procesos lectoescritores en los estudiantes de grado tercero de primaria del Colegio Venecia IED de la ciudad de Bogotá D.C

***Sánchez Rodríguez, J. (2021). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediada por TIC en el grado tercero de educación básica del Colegio San Cristóbal Sur IED en Bogotá D.C. Trabajo de grado - Maestría. Bogotá, Colombia.***

Dicho documento presenta una estrategia didáctica mediada por las TIC para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. La comprensión lectora es un proceso fundamental para el aprendizaje en diversas áreas, por lo que su desarrollo es crucial. La integración de herramientas tecnológicas se plantea como una alternativa para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. Se evidencia que los estudiantes de tercer grado presentan dificultades en la comprensión de textos, relacionadas con el desconocimiento de vocabulario, problemas para identificar ideas principales y secundarias, y poca capacidad de realizar inferencias, lo que se refleja en los bajos resultados en pruebas estandarizadas.

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa "Padre Julián Lorente", analizando específicamente al tercer grado. Se aplicaron instrumentos a 3 docentes y 22 estudiantes de este nivel. Es importante señalar que la población del estudio fue el tercer grado de la institución, que cuenta con 44 estudiantes. La muestra estuvo conformada por 3 docentes y 22 estudiantes. Se diseñó una estrategia didáctica basada en una página web llamada "Comprensión con acción", que cuenta con cuatro ejes principales: inicio, sabías qué, actividades y vida estudiantil. Las secciones integran contenidos teóricos, videos, actividades interactivas, juegos y otros recursos digitales para trabajar la comprensión lectora de manera dinámica.

Otros factores relevantes: La estrategia fue validada por expertos, quienes consideraron que la propuesta es pertinente y motivadora para los estudiantes, al integrar adecuadamente las herramientas TIC para fortalecer los procesos de lectoescritura. Se recomienda capacitar a los docentes en el uso pedagógico de las TIC, así como generar espacios de exploración y seguimiento de la estrategia para realizar mejoras. En resumen, el estudio buscó diseñar e implementar una estrategia didáctica mediada por las TIC para

mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado, partiendo de un diagnóstico de sus habilidades y las prácticas docentes, con el fin de generar aprendizajes significativos a través de recursos digitales interactivos.

**Cuaical Chaves, M. (2022). *Integración de recursos TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Normal Superior de Pasto* . Trabajo de grado - Maestría. Pasto, Nariño, Colombia.**

El trabajo de investigación se fundamentó en buscar fortalecer el nivel de comprensión lectora en el enfoque literal, en los estudiantes de cuarto grado debido a las evidencias de falencias en el contexto relacionadas con esta área del saber, por ese motivo, se implementó una estrategia pedagógica que se orienta en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas apoyadas con el uso de recursos TIC. Se evidenció bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, que se observaron en el resultado bajo en pruebas saber derivado de esta problemática, hecho que conllevó a buscar alternativas para cambiar el panorama académico. La población estudio fueron estudiantes de grado cuarto de la Escuela Normal Superior de Pasto compuesta por 10 profesores 40 estudiantes.

Durante la implementación, se trabajó en el enfoque literal de la comprensión lectora, abordando diversos ejercicios que permitieron trabajar gradualmente. Se elaboran actividades programadas para 6 meses donde se buscaba dinámicas, talleres para fortalecer el nivel de comprensión lectora en los estudiantes, así como la capacitación de docentes y una segunda parte integración de TIC en el proceso. Otros factores relevantes: Se resalta el valor de aprender a reconocer que cada producción escrita de los estudiantes le permite un acercamiento a la lectura y la importancia de promover la lectura desde casa. En síntesis, el estudio buscó diseñar e implementar estrategias didácticas para mejorar la comprensión de

lectura inferencial de los estudiantes de cuarto grado, partiendo del diagnóstico de sus falencias, así como las de los docentes, con el fin de generar aprendizajes significativos a través de recursos mediada por las TIC.

*Navia Ledesma, A. F. (2023). Mejoramiento de la comprensión lectora a través de la integración de las TIC en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Ginebra La Salle sede Carlos Tascón . Trabajo de grado - Maestría. Ginebra, Valle del Cauca, Colombia.*

El trabajo de investigación se gestionó para fortalecer la comprensión lectora en los a través de recursos educativos digitales, fortaleciendo el nivel de comprensión lectora en los estudiantes por medio de estrategias metodológicas basadas en Recursos Educativos Digitales. Se evidenció bajos niveles de comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado, que se observaron en el resultado bajo en pruebas saber derivado de esta problemática, hecho que conllevó a buscar alternativas para cambiar el panorama académico. La población de estudio fueron estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Ginebra La Salle sede Carlos Tascón, Ginebra, Valle del Cauca, Colombia, compuesta por 10 estudiantes.

Durante la implementación, se trabajó en la elaboración inicial de una encuesta, como prueba diagnóstica, para posteriormente implementar recurso educativo digital RED, consulta de textos digitales en línea y plataforma B-learning. Otros factores relevantes: se resalta la creación de un sitio web “aprendiendo con las TIC. En resumen, el estudio buscó realizar e implementar una estrategia didáctica para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes de cuarto grado, partiendo de la elaboración de un diagnóstico, con el fin de generar aprendizajes significativos a través de la implementación de recursos tecnológicos.

*Alvear Anayasilia. (2019). Comprensión lectora a través de ejes generadores de las ciencias sociales. Estudio en quinto grado de la institución educativa Técnica Agropecuaria de Villa Rosa, Atlántico en 2019.*

El trabajo de investigación buscó establecer estrategias para la motivación e interés de los estudiantes por la comprensión lectora a través de la implementación de los ejes generadores en ciencias sociales, se estableció en cuatro fases planeación, diagnóstico, ejecución e informe final.

Antecedentes: desde el área de ciencias sociales se evidencia la necesidad de implementar lecturas que afiancen los ejes generadores, contribuyendo al proceso de comprensión de lectura en estudiantes de grado 5° y así mejorar su desempeño y favorecer su proceso formativo. La población estudio fueron estudiantes de grado 5° de la institución educativa Técnica Agropecuaria de Villa Rosa, Atlántico compuesta por 20 estudiante. Durante la implementación, se trabajó en la elaboración inicial de una encuesta, como prueba diagnóstica, para posteriormente implementar los ejes generadores en ciencias sociales desde la estrategia Sirene (Planeación didáctica centrada en la lectura, proyecto Institucional).

Otros factores relevantes, la motivación y la implementación del trabajo colaborativo y significativos de los estudiantes:

En resumen, el estudio buscó realizar una implementación de la estrategia didáctica para mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes de quinto grado, partiendo de la elaboración de un diagnóstico, con el fin de generar aprendizajes significativos a través de la implementación de una estrategia diferente y que pretende es apoyar el proceso de comprensión lectora desde el área de Ciencias Sociales.

La revisión de los antecedentes sobre experiencias semejantes en la mejora de la lectura resalta la necesidad de incorporar la tecnología digital al mismo tiempo que las técnicas lúdicas. Estudios como el de la Unidad Educativa "Padre Julián Lorente" o el Colegio San Cristóbal Sur muestran que muchos alumnos de 3º grado no logran comprender textos, lo cual es uno de los factores que les impide un buen rendimiento en diferentes áreas académicas. Esto se debe a la escasez de vocabulario y a la incapacidad para identificar las ideas principales del texto, lo que constantemente dificulta su capacidad para enfrentarse a lecturas y esto se pone en evidencia en los ejercicios realizados en clases.

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es, como lo hemos evidenciado, una alternativa muy prometedora para modificar el aprendizaje. Por ejemplo, el uso de plataformas educativas y la utilización de aplicaciones digitales no sólo hacen que el proceso de aprendizaje sea más atractivo, sino que el alumnado pueda interactuar con el documento, lo que va muy bien acompañado de la lúdica, tal como hemos constatado, es decir, que puede inducir y motivar a los estudiantes hasta conseguir que el aprendizaje sea dinámico y colaborativo.

Los documentos consultados dan como evidencia que la combinación de actividades lúdicas con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden mejorar los procesos pedagógicos a la vez que se usan las TIC, influyendo en la mejora de la creatividad de los niños y niñas en un ambiente de aprendizaje más participativo, lo que favorece, por tanto, los procesos lectores, pero también ayuda al desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo, muy importantes en la educación integral de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la coincidencia de situaciones analizadas y nuestra línea de investigación en el Colegio Venecia IED se consolida, pues nos aportan bases más

estructuradas respecto a la dirección que podemos tomar en el desarrollo de nuestra investigación. La revisión de literatura también contempló validar estudios relacionados específicamente con las áreas de impacto de la investigación, por lo cual se analizaron los siguientes insumos orientadores en relación con el análisis de literatura para Comprensión Lectora:

***Solé, J. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación , 59 , 43–61.***

El artículo aporta una sólida base conceptual sobre la comprensión lectora y su relación con el aprendizaje, lo cual permite fundamentar teóricamente esta variable clave en la investigación (comprensión lectora). La definición y caracterización de la competencia lectora que proporciona Solé servirá para delimitar la investigación.

La identificación de los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la comprensión lectora puede guiar la selección de estrategias de evaluación y/o intervención dentro de la investigación. El planteamiento de Solé sobre la necesidad de abordar la enseñanza de la lectura de manera contextualizada y significativa respalda el interés para integrar herramientas digitales dentro del proceso. Los hallazgos y reflexiones de Solé sobre la relación entre la competencia lectora y el aprendizaje en diversas áreas, incluyendo las ciencias sociales, pueden ser utilizados para analizar e interpretar los resultados de nuestra investigación. Las implicaciones educativas que plantea el autor pueden orientar las recomendaciones y conclusiones del trabajo. El artículo de Solé se convierte en una referencia clave para el marco teórico, al aportar sustento conceptual sobre la comprensión lectora. El documento es un adecuado soporte para fundamentar aspectos relacionados con la definición, importancia y características de la competencia lectora en la investigación.

Los aportes de los planteamientos de Solé para esta investigación se describen a continuación:

- Proporciona una definición y caracterización detallada de la competencia lectora, lo cual es fundamental para tu investigación sobre la comprensión lectora en ciencias sociales.
- Analiza los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la comprensión lectora, lo que puede orientar el enfoque y las estrategias a implementar.
- Establece la relación entre la competencia lectora y los aprendizajes en diferentes áreas, incluyendo las ciencias sociales, aportando un sustento teórico relevante.
- Plantea la importancia de abordar la enseñanza de la lectura de manera contextualizada y con actividades significativas, lo cual se relaciona con tu interés por integrar herramientas digitales.

Un análisis más detallado que no solo menciona los aportes, sino la utilidad de esta información dentro de esta investigación nos permite fundamentar teóricamente la comprensión lectora como elemento clave en el aprendizaje de las ciencias sociales. Así mismo, aporta insumos para definir los objetivos y el marco teórico de la investigación, específicamente en lo relacionado con la competencia lectora. Además de lo anterior, orienta la selección de estrategias didácticas y recursos (como las herramientas digitales) que puedan favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes; y, por último, respalda la importancia de abordar la comprensión lectora de manera contextualizada y con actividades significativas, lo cual se alinea con la propuesta de integrar tecnología.

*Pérez Zorrilla, J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de Educación , número extraordinario, 121–138.*

El documento aborda las dificultades y limitaciones que existen en torno a la evaluación de la comprensión lectora, tanto a nivel conceptual como metodológico. Analiza los diferentes enfoques y modalidades de evaluación de la comprensión lectora. Identifica factores que influyen en los resultados de las evaluaciones de comprensión lectora. El artículo adopta un enfoque pedagógico y evaluativo, centrándose en la problemática de la evaluación de la comprensión lectora. La perspectiva es crítica y reflexiva, señalando los desafíos y limitaciones que enfrentan los docentes y los sistemas educativos en este ámbito. Los aportes de los planteamientos de Pérez Zorrilla para esta investigación se describen a continuación:

- El artículo aporta insumos relevantes para comprender las complejidades y retos asociados a la evaluación de la comprensión lectora, lo cual es fundamental para nuestra investigación.
- Permite sustentar teóricamente los enfoques y estrategias de evaluación de la comprensión lectora que se podría considerar en esta propuesta.
- Los hallazgos y reflexiones del artículo pueden guiar la selección de instrumentos y técnicas de evaluación de la comprensión lectora dentro de este estudio.
- Ayuda a identificar los factores que deben considerarse al momento de diseñar y aplicar evaluaciones de comprensión lectora.
- Las problemáticas y limitaciones señaladas en el artículo pueden servir de marco de referencia para analizar e interpretar los resultados de la investigación sobre la comprensión lectora.

- Nos puede permitir contextualizar los hallazgos del estudio en relación con los desafíos existentes en la evaluación de la comprensión lectora.

En síntesis, el artículo de Pérez Zorrilla (2005) aporta una perspectiva crítica y reflexiva sobre la evaluación de la comprensión lectora, lo cual resulta relevante para fundamentar y orientar diversos aspectos de esta investigación sobre la integración de herramientas digitales para mejorar este proceso de aprendizaje.

Un análisis más detallado que no solo menciona los aportes, sino la utilidad de esta información dentro de esta investigación nos permite concluir que el artículo proporciona una revisión exhaustiva de los enfoques, modalidades y desafíos asociados a la evaluación de la comprensión lectora. Una base teórica sólida permitirá sustentar de manera rigurosa los aspectos relacionados con la evaluación de la comprensión lectora. Los hallazgos y reflexiones del artículo sobre las dificultades y limitaciones de los diferentes métodos de evaluación de la comprensión lectora, será de gran ayuda para seleccionar y diseñar de manera más informada los instrumentos y técnicas a utilizar en el estudio. Se pueden tomar en cuenta los factores clave que influyen en los resultados de las evaluaciones, para asegurar la validez y confiabilidad de las mediciones.

El marco de referencia que proporciona el artículo sobre los desafíos y problemas inherentes a la evaluación de la comprensión lectora, permitirán analizar e interpretar de manera más contextualizada los resultados de la investigación. Contrastar los hallazgos con las problemáticas señaladas en el artículo, lo cual enriquecerá la discusión y ayudará en el planteamiento de conclusiones más fundamentadas. El artículo de Pérez Zorrilla se convertirá en una referencia clave para respaldar teóricamente los aspectos relacionados con la evaluación de la comprensión lectora en el marco teórico y metodológico. El presente artículo aporta una perspectiva crítica y reflexiva sobre la evaluación de la

comprensión lectora, lo cual es fundamental para el proceso de investigación que desarrollaremos sobre la integración de herramientas digitales y su impacto en el proceso de aprendizaje. Los insumos teóricos, metodológicos y de análisis que brinda este documento serán de gran utilidad para el desarrollo y fundamentación de la propuesta de investigación.

***Sánchez Emilio (Coord.) & León. (2010). La comprensión lectora en el aula: qué, cómo y por qué. Editorial Universitaria.***

El documento ofrece una revisión exhaustiva y actualizada sobre los conceptos clave relacionados con la comprensión lectora, sus procesos y modelos, lo cual es fundamental para asentar las bases teóricas dentro de la investigación. Aborda la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de diversas áreas, incluyendo las Ciencias Sociales, lo que respalda la relevancia del estudio. Sánchez analiza en profundidad las estrategias y prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en el aula, lo cual puede guiar el diseño de las actividades y la integración de las herramientas digitales en esta propuesta. Brinda recomendaciones y principios didácticos para favorecer el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en los estudiantes, lo cual es relevante para la implementación de la intervención. Acá se aborda la influencia de diversos factores contextuales, como el rol del docente, las características de los estudiantes y el entorno escolar, en los procesos de comprensión lectora. La perspectiva holística permitirá analizar e interpretar con mayor profundidad los resultados de la investigación, considerando la incidencia de los diferentes contextos. Sánchez se convierte en una referencia clave para citar y respaldar los planteamientos teóricos y didácticos relacionados con la comprensión lectora en el marco teórico. Se podrán utilizar los aportes de este autor para enriquecer y

fundamentar diversos aspectos de la investigación y específicamente en el área de las Ciencias Sociales.

Emilio Sánchez (2014) en este documento brinda una perspectiva integral y actualizada sobre la comprensión lectora, abarcando aspectos teóricos, didácticos y contextuales. Los insumos obtenidos serán de gran utilidad para sustentar y orientar el desarrollo de la investigación sobre la integración de herramientas digitales para mejorar la comprensión lectora en Ciencias Sociales.

Pasemos ahora al análisis de literatura en relación con las Ciencias sociales:

Al considerar las Ciencias Sociales, hemos decidido trabajar con los autores Pagès y Santisteban. Su enfoque en la interrelación entre el contexto social y los procesos educativos nos proporciona una perspectiva valiosa para entender las dinámicas que influyen en nuestra investigación. Entendemos que se podrían utilizar otros escritores; pero la obra de Pagès y Santisteban se centra en la importancia de los factores sociales en la educación, lo que complementa perfectamente nuestro análisis de la integración de herramientas digitales. Su reconocimiento en el campo y la profundidad de sus estudios aseguran que nuestras bases teóricas estén respaldadas por expertos de renombre, fortaleciendo así nuestra argumentación.

**Pagès, J. (2012). Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Sociedad, crisis y enseñanza de las Ciencias Sociales (pp. 73-85). Editorial Universitaria.**

Tomando en cuenta el artículo, podemos definir las características, los aportes y la utilidad del documento en relación con la investigación que vamos a realizar. Es un capítulo de libro, publicado en la obra "Sociedad, crisis y enseñanza de las Ciencias Sociales", lo que le confiere un nivel de rigurosidad académica. Los autores, Joan Pagès y

Antoni Santisteban, son expertos reconocidos en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales, lo que garantiza la solidez y pertinencia de los planteamientos.

El artículo ofrece un sólido marco conceptual sobre la relevancia de las cuestiones socialmente vivas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, lo cual sustenta la importancia de la investigación. Plantea principios y estrategias para abordar estos temas en el aula, lo cual puede guiar el diseño de actividades y la integración de herramientas digitales en la propuesta, adoptando una postura crítica y reflexiva sobre los desafíos y oportunidades que presentan las cuestiones socialmente vivas, lo cual enriquece el análisis de los contextos educativos.

El documento puede ser utilizado para sustentar la relevancia de abordar temas de Ciencias Sociales de manera contextualizada y significativa para los estudiantes. Las recomendaciones didácticas que presenta pueden orientar la selección y diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje que integren herramientas digitales. La perspectiva crítica del artículo puede servir de marco de referencia para analizar e interpretar los hallazgos de la investigación en relación con el impacto de la integración de tecnología en el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Pagès y Santisteban se convierte en una referencia clave para respaldar teóricamente los aspectos relacionados con la enseñanza de las Ciencias Sociales y el abordaje de cuestiones socialmente vivas en la investigación.

Para finalizar este apartado de la revisión de la literatura, se presentan los hallazgos enmarcados en la integración de herramientas digitales:

En el contexto de la integración de herramientas digitales, entre los varios posibles autores, hemos optado por los estudios de Area Moreira, ya que su trabajo ofrece un marco teórico sólido y relevante para nuestra investigación. El autor aborda la importancia de las herramientas digitales en el proceso educativo, destacando cómo estas pueden transformar

la enseñanza y el aprendizaje. Su enfoque metodológico innovador y su análisis detallado de casos prácticos nos brindan una base sólida para sustentar nuestras ideas sobre la integración tecnológica en el aula, lo que resulta esencial para el desarrollo de nuestra hipótesis.

***Moreira, M. A. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa , 7(3), 21–33.***

Aborda la alfabetización digital como una competencia clave que debe incluir habilidades para usar de manera crítica, inteligente, culta y responsable la información y comunicación a través de tecnologías digitales. Estas herramientas se presentan como instrumentos esenciales para potenciar el aprendizaje y la enseñanza, facilitando la colaboración, la creatividad y el acceso a la información. Además, el texto destaca la importancia de planificar la integración de las herramientas digitales con el currículo, considerando aspectos fundamentales como la formación docente y el uso pedagógico efectivo de las tecnologías. Este enfoque busca garantizar que los profesores estén capacitados para aprovechar al máximo las ventajas que ofrecen las TIC en el proceso educativo. Sin embargo, el texto también reconoce los desafíos inherentes a la integración de las TIC en el sistema educativo, tales como las brechas digitales , sociales y culturales , así como la falta de recursos económicos. Estos obstáculos pueden limitar el acceso equitativo a las oportunidades que brindan las tecnologías. A pesar de estos retos, el texto resalta las posibles oportunidades que ofrecen las tecnologías para mejorar la calidad educativa. Al abordar tanto los beneficios como los desafíos, se busca promover un enfoque integral que permita maximizar los resultados positivos de la integración de las TIC en el ámbito educativo.

***Moreira, M. A. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa , 7 (3), 21–33.***

Es un artículo académico que analiza los conceptos de alfabetización digital, ciudadanía digital y formación ciudadana en la era digital. El texto también discute los desafíos y oportunidades de la educación para la ciudadanía en la sociedad de la información y propone recomendaciones para la formación de ciudadanos digitales competentes y responsables.

***Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. Aula de Innovación Educativa , 219, 31–36.***

El concepto de la "nueva ecología del aprendizaje" y su impacto en el currículo escolar, ofrece argumentos para comprender el papel de las tecnologías en los entornos de aprendizaje, así como aportes para la comprensión de la integración de herramientas digitales en la educación. Coll se refiere a la ecología del aprendizaje como un entorno dinámico caracterizado por la gran cantidad de información, la variedad de recursos de aprendizaje, así como a la conectividad constante y a las tecnologías digitales como fundamentales en la nueva ecología del aprendizaje, proporcionando a los estudiantes acceso a la información, facilitando el aprendizaje individual y colaborativo además del desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI.

Resalta la importancia de la adaptación del currículo escolar a la ecología del aprendizaje a través de la integración de las tecnologías digitales de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes, permitiéndole comprender su papel en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje que favorece en el avance de las habilidades de la

comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales. Sumado a esto la necesidad de formación y apoyo a los docentes para la utilización de las herramientas digitales de forma efectiva en la enseñanza, los docentes deben contar con las habilidades y conocimientos necesarios para seleccionar, construir, utilizar y evaluar herramientas digitales en el contexto educativo, a partir de prácticas pedagógicas significativas que consideren los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto educativo. Su utilidad radica en proporcionar información que permite comprender el contexto educativo actual, establecer la integración de herramientas digitales en el aula de clase y destacar la importancia del desarrollo de habilidades en los docentes.

## **4. Marco metodológico**

### **4.1 Metodología de la investigación**

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite a los estudiantes acceder, interpretar y construir significados a partir de diversos tipos de textos. En el área de Ciencias Sociales, el desarrollo de esta competencia es crucial, pues los estudiantes se enfrentan constantemente a la lectura y análisis de información de carácter histórico, geográfico y político, entre otros. Sin embargo, en el contexto del Colegio Venecia IED, se ha evidenciado que los estudiantes de grado tercero presentan dificultades en la comprensión de textos en Ciencias Sociales. Dicha problemática ha limitado su capacidad de comprender, interpretar y aplicar los conocimientos adquiridos a través de la lectura. Frente a esta situación, la presente propuesta de investigación tiene como objetivo general analizar el impacto de la implementación de herramientas digitales, en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado en Ciencias Sociales. Para lograr este propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora y habilidades analíticas de los estudiantes de tercer grado en el área de Ciencias Sociales , basándose en los estándares curriculares correspondientes (DBA de grado 3°).
- Implementar herramientas digitales pertinentes, plataformas o recursos multimedia, para apoyar el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión y análisis de textos informativos y narrativos en Ciencias Sociales.

- Desarrollar actividades de enseñanza – aprendizaje mediadas por las TIC seleccionadas, que fomenten la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la interpretación contextual de los contenidos en el área de Ciencias Sociales.
- Evaluar el impacto de las herramientas digitales en el fortalecimiento de los procesos lectores y el desarrollo de competencias analíticas de los estudiantes de tercer grado en el área de Ciencias Sociales.
- Identificar desafíos y oportunidades para la integración pedagógica de herramientas digitales en el currículo de Ciencias Sociales.

La metodología de esta propuesta se basa en un enfoque cualitativo, que permitirá recopilar información detallada sobre las habilidades y dificultades de los estudiantes en la comprensión lectora, así como la percepción de docentes y estudiantes frente al uso de herramientas digitales. Así mismo, se aplicarán estrategias de evaluación formativa y sumativa a lo largo del proceso, con el fin de medir los avances y el impacto de la implementación. Se espera que, a través de esta propuesta, los estudiantes de tercer grado del Colegio Venecia IED logren desarrollar y fortalecer sus habilidades de comprensión lectora en Ciencias Sociales, aprovechando las posibilidades pedagógicas de las herramientas digitales. De esta manera, se contribuirá al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y al fortalecimiento del desempeño académico de los estudiantes.

Se comienza con un diagnóstico del nivel de comprensión lectora inicial de los estudiantes de grado tercero en Ciencias Sociales, que se aplica al inicio del proceso de investigación, con el fin de tener un punto de partida claro que permita posteriormente medir los avances y efectos de la implementación de las herramientas digitales. Es una evaluación de carácter formativo, que brinda información para orientar adecuadamente el

diseño e implementación de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de este diagnóstico pretenden definir:

- Nivel de desempeño actual de los estudiantes de grado tercero en habilidades de comprensión lectora en textos de Ciencias Sociales.
- Dificultades y fortalezas que presentan los estudiantes en la lectura, interpretación y análisis de diferentes tipos de textos informativos y narrativos de Ciencias Sociales.

Con el objetivo de realizar la **recolección de información** se definen las siguientes actividades:

- Aplicación de una prueba o evaluación diagnóstica de comprensión lectora.
- Observación y registro de las estrategias y procesos que utilizan los estudiantes durante la lectura de textos.
- Entrevistas con los estudiantes para indagar sobre sus percepciones, motivaciones y dificultades en relación con la comprensión lectora.
- Revisión de trabajos, evaluaciones o producciones escritas de los estudiantes que evidencien su nivel de comprensión de textos.

Con la información recolectada se utilizan los siguientes instrumentos de medición, los cuales consideran que se trata de una investigación cualitativa:

- Rúbricas o matrices de valoración para analizar el desempeño de los estudiantes en las pruebas o actividades de comprensión lectora.
- Guías de observación que permitan registrar de manera sistemática las estrategias y procesos utilizados por los estudiantes durante la lectura.

- Entrevista semiestructurada, que recopilen las percepciones, motivaciones y dificultades de los estudiantes.
- Cuestionarios de autoevaluación y/o coevaluación para que los estudiantes valoren su propio nivel de comprensión lectora.

Con todo lo anterior determinado, se procede a implementar herramientas digitales pertinentes para el desarrollo de habilidades de lectura, comprensión y análisis de textos narrativos en ciencias sociales, de acuerdo con los DBA de grado tercero, lo cual implica definir las características, funcionalidades y potencialidades de diferentes herramientas digitales (aplicaciones, plataformas, recursos multimedia) para fortalecer la comprensión lectora; así como analizar la alineación de las herramientas digitales seleccionadas con los DBA de grado tercero en las áreas de lenguaje y Ciencias Sociales.

Con el objetivo de garantizar objetividad y logro de los objetivos propuestos, se definen unas acciones específicas, los instrumentos de medición, los momentos de evaluación y la implementación como tal; todo lo cual se describe a continuación:

- Actividades. Comenzamos con una revisión y análisis de diversas herramientas digitales disponibles (gratuitas o de bajo costo) que puedan ser integradas en las actividades de comprensión lectora.

Las herramientas elegidas se evalúan en cuanto a características y potencialidades, en función de los objetivos y necesidades de los estudiantes de tercer grado, contemplando los DBA de este grado para lenguaje y Ciencias Sociales, lo que permite determinar la alineación de las herramientas seleccionadas.

Con las herramientas definidas, se diseñan actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje que las integren en el proceso formativo para fortalecer la comprensión lectora, lo cual se

puede validar con la implementación de pruebas piloto o sesiones iniciales de trabajo con las herramientas digitales seleccionadas, observando su pertinencia y efectividad.

- Instrumentos de medición. Tomando como referencia la literatura y seleccionado las mejoras prácticas, se define el uso de dos instrumentos de medición: las **rúbricas** o matrices de evaluación de herramientas digitales, que consideren criterios como usabilidad, accesibilidad, alineación con los DBA, adecuación a las necesidades de los estudiantes, entre otros; y los cuestionarios o entrevistas a estudiantes y docentes para recopilar sus percepciones, valoraciones y sugerencias sobre el uso de las herramientas digitales.
- Momentos de evaluación. Luego del diagnóstico inicial y la selección e implementación de las herramientas digitales, continúa una segunda etapa del proceso de investigación con una prueba piloto, cuya evaluación y retroalimentación permite ajustar y mejorar su integración en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Implementación. Desarrollando actividades de enseñanza – aprendizaje mediadas por las TIC que fueron seleccionadas y que promueven la comprensión lectora en Ciencias Sociales. Esta etapa implica definir estrategias didácticas y metodologías de enseñanza que favorezcan el desarrollo de habilidades de lectura, análisis e interpretación de textos informativos y narrativos en Ciencias Sociales. Así mismo, se contempla recolectar información sobre las percepciones y expectativas de los estudiantes y docentes frente a la implementación de esta estrategia. La investigación busca que la estrategia pueda ser replicada en otras instituciones educativas, por lo cual se describe a continuación el paso a paso de las actividades mencionadas en el ítem anterior.

- Actividades

**Tabla 1.**

*Acciones que garantizan objetividad y logro de los objetivos de investigación*

<b>Actividades</b>	<p>Consulta sobre metodologías y estrategias efectivas para fortalecer la comprensión lectora en el área de ciencias sociales.</p> <p>Diseño de secuencias didácticas, planes de clase y actividades de aprendizaje que integren de manera articulada las herramientas digitales seleccionadas.</p> <p>Implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC en el aula de clase, involucrando a los estudiantes de grado tercero.</p> <p>Registro y sistematización de las experiencias de implementación, observando el desempeño y participación de los estudiantes.</p> <p>Retroalimentación y ajuste de las actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación de su efectividad.</p>
<b>Instrumentos de medición</b>	<p>Rúbricas o matrices de valoración de las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas, que contemplen criterios como alineación con los DBA, integración efectiva de herramientas digitales, nivel de participación y motivación de los estudiantes.</p> <p>Guías de observación y registro de campo durante las sesiones de implementación de las actividades.</p> <p>Entrevistas con estudiantes y docentes para recopilar sus percepciones y sugerencias sobre las actividades realizadas.</p> <p>Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación para que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.</p>

<b>Momento de evaluación</b>	<p>Esta etapa de diseño e implementación de actividades de enseñanza-aprendizaje mediadas por las TIC se llevaría a cabo después de la selección e integración inicial de las herramientas digitales.</p> <p>La evaluación de las actividades sería de carácter formativo, con el fin de hacer ajustes y mejoras continuas durante el proceso de implementación, antes de la evaluación final del impacto.</p>
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- Evaluar el impacto de la integración de herramientas digitales antes y después de la implementación de las herramientas digitales. Este apartado permite validar el progreso y avances en las habilidades de lectura, interpretación y análisis de textos informativos y narrativos por parte de los estudiantes. Sumado a contar con la percepción de los estudiantes y docentes sobre el impacto de las herramientas digitales en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

**Tabla 2.**

*Muestra los resultados del impacto de la integración de herramientas digitales antes y después de la implementación de las estrategias.*

<b>Actividades</b>	<p>Aplicación de una evaluación sumativa de comprensión lectora en Ciencias Sociales, similar a la prueba diagnóstica inicial, para medir el nivel de desempeño de los estudiantes después de la implementación.</p> <p>Análisis comparativo de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, para determinar los avances y el impacto de la integración de las TIC.</p>
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Realización de entrevistas con estudiantes y docentes, para indagar sobre sus percepciones, valoraciones y experiencias en relación con el uso de las TIC y su incidencia en el desarrollo de la comprensión lectora.

Revisión y análisis de trabajos, producciones escritas u otros productos de los estudiantes que evidencien su progreso en la comprensión de textos de Ciencias Sociales.

Sistematización y análisis de los datos recopilados durante todo el proceso de implementación y evaluación.

<b>Instrumentos de medición</b>	<p>Pruebas o evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora en Ciencias Sociales, que permitan medir el desempeño de los estudiantes antes y después de la implementación.</p> <p>Rúbricas o matrices de valoración de los trabajos y producciones escritas de los estudiantes, que evidencien el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.</p> <p>Guías de entrevista semiestructuradas que recopilen las percepciones y valoraciones de estudiantes y docentes.</p> <p>Cuestionarios de satisfacción o escalas de apreciación sobre la experiencia de uso de las herramientas digitales.</p>
---------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Momento de evaluación</b>	<p>Esta evaluación del impacto de las herramientas digitales se realizaría al final del proceso de implementación, una vez se hayan llevado a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje mediadas por dichas herramientas. Sería una evaluación de carácter sumativo, que permita medir los avances y logros alcanzados por los estudiantes en la comprensión lectora de Ciencias Sociales.</p>
------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 4.2 Contexto de la investigación

El presente estudio se desarrolla en el Colegio Venecia IED, institución educativa oficial ubicada en la localidad 6ª de Tunjuelito (Bogotá, D.C.), específicamente en el barrio Venecia - Nuevo Muzú. La zona se caracteriza por su condición urbano-marginal, con presencia de población en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (estratos 1, 2 y 3), incluyendo familias desplazadas y migrante. (Aula multicultural: La multiculturalidad se refiere a la existencia de múltiples culturas dentro de un mismo espacio geográfico o social, donde cada cultura mantiene sus propias características distintivas y las culturas pueden coexistir sin que exista un intercambio o fusión entre ellas)

Sobre la institución donde se aplica la propuesta de esta investigación, es relevante mencionar que tiene una población de 3,900 estudiantes y se trabajará en la sede A (jornada tarde), cuya cobertura es de 980 estudiantes en básica primaria. El grupo objeto de estudio son 34 estudiantes de 3er grado (ente 8 y 10 años) y el 85% de ellos tiene trayectoria en la institución desde preescolar.

El Colegio toma su nombre por el barrio en el cual se encuentra ubicado. La población del colegio está constituida por 980 estudiantes en la sección de básica primaria, en la jornada de la tarde de la sede A, (la institución cuenta con una población global, actual de 3900 estudiantes). La población se encuentra en estratos 1, 2 y 3 por la cercanía a la ladera del río Bogotá y el frigorífico Guadalupe, zona industrial, la Autopista Sur y la Av. Boyacá, zonas de invasión, familias de escasos recursos en calidad de desplazados y población extranjera. El grupo objeto de estudio cuenta con 34 estudiantes en grado 3º entre los 8 y 10 años, en su gran mayoría pertenecen a la institución educativa desde educación inicial. La investigación parte de la observación de los procesos deficientes en el

área de lengua castellana que se ven reflejados en la lectura, análisis y contextualización de documentos cortos trabajados en el área de Ciencias Sociales.

### **4.3 Participantes**

Verónica Páez Gómez, Yaneth Galindo Castro, estudiantes de Maestría en Educación Mediadas por las TIC, en la Universidad ICESI de Santiago de Cali (Col.), docentes de básica primaria, investigación que se realizará en el Colegio Venecia IED, sede A, jornada tarde, grado 3°.

La profesora Verónica Páez, como docente de grupo, aportará más específicamente su conocimiento del contexto del aula y las necesidades de los estudiantes, colaborando en la selección de las herramientas digitales y en el diseño de las actividades de aprendizaje. Por su parte, la profesora Yaneth, como investigadora, aportará una mirada más teórica y apoyará desde lo metodológico a la investigación, diseñando los instrumentos de evaluación y analizando los datos de manera rigurosa. Las docentes trabajarán en conjunto para interpretar los resultados y diseñar estrategias de mejora.

### **4.4 Fases de la investigación**

La investigación se desarrolla en dos grandes fases, cada una con procesos definidos y donde se aplica la metodología previamente descrita.

#### *4.4.1 Fase I: Planeación.*

Esta fase estableció los fundamentos para analizar el impacto de herramientas digitales en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado en Ciencias Sociales del Colegio Venecia IED, Bogotá. La motivación central fue abordar las dificultades identificadas en el análisis de textos académicos, donde los estudiantes

presentaban deficiencias en habilidades como la identificación de ideas principales, inferencias y contextualización de contenidos históricos y culturales.

Los objetivos específicos de esta etapa incluyeron:

- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora en Ciencias Sociales.
- Diseñar una estrategia pedagógica integrando herramientas digitales

alineadas con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

- Planificar actividades que combinaran sesiones en el aula regular y el laboratorio de informática para optimizar recursos tecnológicos disponibles.

La intervención se estructuró en **tres componentes clave**:

- Diagnóstico inicial. Mediante pruebas estandarizadas y observación directa, se evaluaron habilidades como: comprensión literal e inferencial de textos, uso de vocabulario específico del área, capacidad para relacionar contenidos con su contexto sociocultural.
- Selección de herramientas. Se priorizaron plataformas gratuitas (Canva y Genially) que permitieran crear organizadores gráficos, líneas de tiempo interactivas y resúmenes visuales, adaptadas al nivel cognitivo de los estudiantes.
- Plan de actividades. Se diseñaron secuencias didácticas de 90 minutos, alternando: lectura guiada de textos sobre culturas indígenas colombianas, creación de infografías digitales para sintetizar información, discusiones colaborativas mediadas por herramientas TIC.

Durante la planeación, se reconocieron dos desafíos críticos a saber: la **brecha digital** (el 40% de los estudiantes tenía acceso limitado a dispositivos en sus hogares) y la

diversidad en habilidades lectoras (el grupo presentaba heterogeneidad en ritmos de aprendizaje, requiriendo actividades diferenciadas).

La revisión de cinco estudios nacionales (2019-2022) evidenció que la combinación de **lúdica y TIC** incrementa la motivación y el rendimiento en comprensión lectora (Ejemplo: Proyecto del Colegio San Cristóbal Sur IED, 2021); y que las herramientas como **plataformas interactivas** mejoran en un 35% la retención de información histórica (Cuaical Chavez, 2021). Estos hallazgos validaron la pertinencia de la estrategia propuesta.

Para garantizar la viabilidad la investigación se realizaron ajustes basados en la adaptación a los contextos, los cuales contemplaron aspectos como los **recursos disponibles** (uso exclusivo de herramientas gratuitas y compatibles con dispositivos móviles) y **enfoque inclusivo** (diseño de materiales con apoyos visuales y auditivos para estudiantes con dificultades lectoras).

Sobre los instrumentos para medir el progreso se definió el uso de rúbricas de desempeño con criterios como análisis textual, creatividad en productos digitales y participación colaborativa; y el otro instrumento se refiere a **portafolios digitales** para la recolección de trabajos estudiantiles para evaluar avances cualitativos.

Se obtuvieron permisos institucionales y consentimientos informados de padres de familia, garantizando el anonimato en el manejo de datos, el acceso equitativo a los recursos tecnológicos y la retroalimentación constante a la comunidad educativa. La fase de planeación permitió consolidar una estrategia contextualizada, sustentada en evidencia teórica y práctica. La articulación entre diagnóstico, herramientas digitales y evaluación formativa sentó las bases para una implementación efectiva, con potencial para reducir las brechas de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales.

#### 4.4.2 *Fase 2: Implementación.*

Antes de iniciar la intervención con herramientas digitales, se aplicaron dos instrumentos diagnósticos para establecer una línea base sobre temas de comprensión lectora y sobre los conocimientos previos y de vocabulario específico de las culturas indígenas en Colombia.

## 5. Reconstrucción de la experiencia


### 5.1 Fase diagnóstica aplicada

La fase de planeación permitió consolidar una estrategia contextualizada, sustentada en evidencia teórica y práctica. La articulación entre diagnóstico, herramientas digitales y evaluación formativa sentó las bases para una implementación efectiva, con potencial para reducir las brechas de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales.

La fase de implementación comienza con el diagnóstico para el cual se aplica una prueba de comprensión lectora cuyo objetivo es evaluar habilidades de lectura en los niveles literal (extracción de información explícita), Inferencial (interpretación de relaciones causa-efecto) y crítico (análisis de perspectivas culturales en textos). Para esta actividad se utiliza el texto corto “El ornitorrinco: un híbrido de la naturaleza”, seguido de 6 preguntas (2 literales, 2 inferenciales, 2 críticas).

El modelo de la evaluación diagnóstica se muestra en las ilustraciones 1, 2 y 3.

### Ilustración 1. *Modelo de evaluación. Parte 1.*

Evaluación inicial	
Nombre del estudiante:	
Grado:	
Fecha:	
Docente:	
Institución educativa:	
I. Lee el texto “El ornitorrinco: un híbrido de la naturaleza”.	
El ornitorrinco: un híbrido de la naturaleza	
	
<p>Tasmania. Son los únicos mamíferos que ponen huevos, en lugar de dar a luz a sus crías.</p> <p>Su apariencia es muy inusual: tiene hocico en forma de pico de pato, cola de castor y patas de nutria. El ornitorrinco es, además, uno de los pocos mamíferos venenosos existentes. Los machos tienen un espolón en las patas posteriores, que libera un veneno capaz de producir un dolor intenso a los humanos.</p> <p>El ornitorrinco vive en lagos y ríos. Excava y construye madrigueras con muchos túneles, que comunican la profundidad de los ríos con la superficie de la Tierra. En la madriguera, la hembra pone sus huevos blandos. Al nacer las crías, la madre las introduce en un pliegue de la piel, que se parece al bolsillo de la mamá canguro.</p> <p>En ese pliegue, las crías se alimentan de leche, como los humanos y los demás mamíferos. Los ornitorrincos tienen dientes que cambian cuando van creciendo.</p> <p>Su pico de pato le permite extraer alimento del barro, del que saca gusanos, larvas de insectos, camarones de agua dulce, pequeños peces y ranas. Cuando se sumerge en el agua, sus ojos, orejas y fosas nasales se cierran. Como el pico tiene electrorreceptores, es decir, unos localizadores muy sensibles, puede percibir los movimientos más suaves de un gusano o de un camarón.</p> <p>Hasta principios del siglo veinte, se le cazaba por su piel, pero actualmente está protegido por riesgo de extinción.</p>	

## Ilustración 2.

### *Modelo de evaluación. Parte 2.*

<b>II. Contesta las preguntas.</b>	
1. ¿Cómo es un ornitorrinco?	
2. ¿Dónde tiene el ornitorrinco el espolón y qué hace?	
3. ¿Para qué se cazaba al ornitorrinco?	
4. ¿Qué significa la palabra híbrido?, ¿por qué se dice que el ornitorrinco es un híbrido de la naturaleza?	
5. ¿Consideran que el ornitorrinco es un animal especial? ¿Por qué?	
6. ¿Qué piensas de la cacería de animales salvajes?	

## Ilustración 3.

### *Modelo de evaluación. Parte 3.*

<b>III. Escribe las palabras que dicta el profesor.</b>			
1.	2.	3.	4.
5.	6.	7.	8.
<b>IV. Escribe las oraciones que dicta el profesor.</b>			
1.			
2.			
3.			
4.			
<b>V. Escribe dos oraciones con las palabras asignadas por el profesor.</b>			
1.			
2.			
<b>VI. Observa la siguiente imagen y escribe una descripción. No olvides agregar un título.</b>			



Esta prueba se aplicó el 21 de agosto de 2024 y tomó como instrumento de validación la rúbrica que presenta la ilustración 4:

#### Ilustración 4.

Rúbrica de valoración "Aprendamos todos a leer". Evaluación inicial.

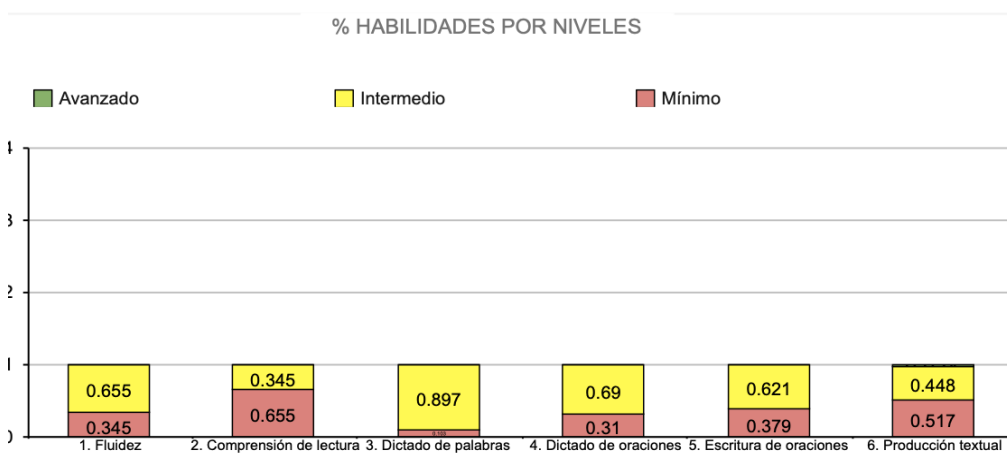
<b>Aprendamos Todos a Leer</b>			
Evaluación inicial			
HABILIDADES	Nivel avanzado	Nivel intermedio	Nivel mínimo
<b>1. Fluidez</b>	Lee con exactitud, ritmo, poco esfuerzo y buena entonación y expresividad. Lee entre 100 y 90 palabras en un minuto o menos de un minuto.	Lee con cierta rapidez y fluidez, pero su entonación no responde a los signos de puntuación. Lee entre 70 y 80 palabras por minuto.	No puede leer el texto propuesto. Su lectura es silábica. Lee menos de 70 palabras por minuto.
<b>2. Comprensión de lectura</b>	Responde correctamente todas las preguntas literales, inferenciales y críticas sobre el texto leído por él /ella mismo/a. La escritura de las respuestas es legible, precisa y con ideas claras.	Responde las preguntas literales. Responde las preguntas a nivel inferencial de manera dubitativa. No responde a las preguntas a nivel crítico. La escritura de las respuestas es poco legible, precisa y algunas ideas no son claras.	No responde a preguntas literales, inferenciales y críticas del texto leído por él /ella misma.
<b>3. Dictado de palabras</b>	Puede escribir todas las palabras sin omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Toma el dictado en el tiempo dispuesto y sin repeticiones. Hay un uso consistente de mayúsculas y minúsculas.	Puede escribir algunas palabras, pero hay aún omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Requiere de mucho tiempo y de repeticiones para lograr transcribir. No hay un uso consistente de mayúsculas y minúsculas.	No identifica las letras que corresponden a los sonidos dictados en distintas palabras. Cuando logra escribir palabras, se evidencian omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. No hay un uso consistente de mayúsculas y minúsculas.
<b>4. Dictado de oraciones</b>	Puede escribir todas las oraciones sin omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos, letras o palabras. Toma dictado en el tiempo dispuesto y sin repeticiones. Hay un uso consistente de mayúsculas y minúsculas. Las oraciones dictadas muestran un dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	Puede escribir algunas oraciones, pero hay aún omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos, letras o palabras. Requiere de mucho tiempo y de repeticiones para lograr transcribir. No hay un uso consistente de mayúsculas y minúsculas. Las oraciones dictadas muestran un dominio parcial de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	No identifica las letras que corresponden a los sonidos dictados en distintas palabras. Cuando logra escribir palabras, se evidencian omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Las oraciones dictadas no muestran un dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.
<b>5. Escritura de oraciones</b>	Escribe la totalidad de oraciones con las palabras propuestas. Las oraciones contienen sujeto y predicado. Las oraciones presentan mayúscula inicial y punto final. Las oraciones están escritas de forma correcta: sin omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Las oraciones muestran un dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	Escribe algunas oraciones con las palabras propuestas. Las oraciones contienen sujeto y predicado. Algunas oraciones presentan mayúscula inicial y punto final. Las oraciones escritas presentan algunas omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Las oraciones muestran un dominio parcial de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	Escribe entre 1 y dos (2) oraciones con y sin las palabras propuestas. Las oraciones no contienen sujeto y predicado. Las oraciones no presentan mayúscula inicial y punto final. Las oraciones o palabras que escribe presentan omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos o letras. Las oraciones dictadas no muestran un dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.
<b>6. Producción textual</b>	El texto describe el animal y detalla sus características físicas. El texto presenta un uso adecuado de los signos de puntuación. Las palabras y oraciones escritas son legibles, sin omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos, letras o palabras. Sus escritos muestran un dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	El texto describe parcialmente el animal y detalla sus características físicas. El texto presenta algunos errores en el uso adecuado de los signos de puntuación. Las palabras y oraciones escritas tienen problemas de legibilidad y presentan algunas omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos, letras o palabras. Sus escritos muestran un dominio parcial de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.	Escribe algunas oraciones pero detalla las características del animal. El relato presenta errores en el uso adecuado de los signos de puntuación. Las palabras y oraciones escritas tienen problemas de legibilidad y presentan numerosas omisiones, adiciones, inversiones, sustituciones y conversiones de trazos, letras o palabras. Sus escritos muestran una falta de dominio de las combinaciones silábicas CVC CCV, dígrafos y algunas convencionalidades de la lengua.

Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes en esta prueba diagnóstica se obtienen los resultados que presentan la ilustración 5.

### Ilustración 5.

*Análisis de resultados de la prueba diagnóstica.*

NIVELES	1. Fluidez	2. Comprensión de lectura	3. Dictado de palabras	4. Dictado de oraciones	5. Escritura de oraciones	6. Producción textual
Mínimo	10	19	3	9	11	15
Intermedio	19	10	26	20	18	13
Avanzado	0	0	0	0	0	1
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>29</b>



NIVELES	1. Fluidez	2. Comprensión de lectura	3. Dictado de palabras	4. Dictado de oraciones	5. Escritura de oraciones	6. Producción textual
Mínimo	34%	66%	10%	31%	38%	52%
Intermedio	66%	34%	90%	69%	62%	45%
Avanzado	0%	0%	0%	0%	0%	3%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

El análisis estadístico de los resultados de la prueba diagnóstica de lectoescritura se realiza teniendo presente que 28 estudiantes presentaron la prueba en la que se evaluó la fluidez lectora, comprensión lectora, dictado de palabras, dictado de oraciones, escritura de oraciones y producción textual. Con los siguientes resultados por habilidad:

- **Fluidez lectora:** el 64% de los estudiantes (18) está en nivel intermedio y el 36% restante (10 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:
  - La mayoría de estudiantes leen entre 70-80 palabras/minuto (nivel intermedio), pero con entonación limitada.
  - 10 estudiantes presentan lectura silábica o inferior a 70 palabras por minuto, requiriendo intervención prioritaria.
- **Comprensión lectora:** el 50% de los estudiantes (14) está en nivel intermedio y el 50% restante (14 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:
  - El 50% del grupo solo responde preguntas literales (ej.: "¿Cómo es un ornitorrinco?").
  - Dificultad en preguntas inferenciales (ej.: "¿Por qué es un híbrido?") y críticas (ej.: opinión sobre cacería).
- **Dictado de palabras:** el 89% de los estudiantes (25) está en nivel intermedio y el 11% restante (3 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:
  - Dominio parcial en palabras complejas ("ornitorrinco", "ungüento"), pero con errores en tildes o letras mudas.
  - Hay 3 estudiantes confunden fonemas (ej.: "gacela" → "gasela").
- **Dictado de oraciones:** el 68% de los estudiantes (19) está en nivel intermedio y el 32% restante (9 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:
  - Dificultad en puntuación y segmentación (ej.: omisión de mayúsculas o puntos).
  - Errores comunes en palabras polisilábicas ("madriguera", "electrorreceptores").
- **Escritura de oraciones:** el 61% de los estudiantes (17) está en nivel intermedio y el 39% restante (11 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:

- 11 estudiantes no estructuran oraciones completas (sujeto + predicado).
- Uso inconsistente de mayúsculas y puntos.
- Producción textual: el 7% de los estudiantes (2) está en nivel avanzado, el 54% (15 estudiantes) y el 39% restante (11 estudiantes), en nivel mínimo, con los siguientes hallazgos:
  - Solo 2 estudiantes describen con detalles y puntuación adecuada.
  - 11 estudiantes escriben frases sueltas sin cohesión (ej.: "Es un animal. Tiene pico.").

La tabla 3 presenta el análisis comparativo consolidado para contar con un panorama general, donde se logra determinar que la comprensión lectora y la producción textual deben intervenir de forma inmediata pues el 50% y 39% del grupo, respectivamente, están en nivel mínimo. Así mismo, se detecta una fortaleza relativa en el dictado de palabras, aunque persisten errores ortográficos.

**Tabla 3.**  
*Análisis comparativo consolidado*

<b>Habilidad</b>	<b>% intermedio</b>	<b>% mínimo</b>	<b>Prioridad</b>
<b>Fluidez lectora</b>	64%	36%	Alta
<b>Comprensión lectora</b>	50%	50%%	Crítica
<b>Dictado de palabras</b>	89%	11%	Media
<b>Producción textual</b>	54%	39%	Alta

Estos resultados se relacionan con el proyecto de investigación porque validan la necesidad de reforzar la comprensión lectora con estrategias diferenciadas, entre las que se incluyen la aplicación de ejercicios de inferencia usando textos sobre culturas indígenas (vinculación con el proyecto) o el uso de organizadores gráficos para ideas principales.

El proyecto de investigación propone la incorporación de herramientas digitales. En este caso se utiliza Canva para crear infografías que sintetizan información (comprensión + producción escrita).

Sobre la fluidez se trabaja una lectura guiada en parejas usando cronómetros, así como una aplicación llamada "Lee Conmigo" para práctica autónoma.

Con el objetivo de Identificar familiaridad con conocimientos previos y vocabulario, la actividad de evaluación diagnóstica se aplicó con un instrumento tipo formulario, de preguntas con respuestas de selección múltiple. El instrumento se puede consultar en: <https://docs.google.com/forms/d/1-6n4terCJLV3ocvVJPJTDRQXDuD3XpoaqMPTYP5w994/edit#responses>

Esta prueba se aplicó el 27 de septiembre de 2024 y los resultados se presentan en las ilustraciones 6 a 14, cuyos análisis se presentan posterior a las ilustraciones.

## Ilustración 6.

### *Evaluación diagnóstica. Resultado 1.*

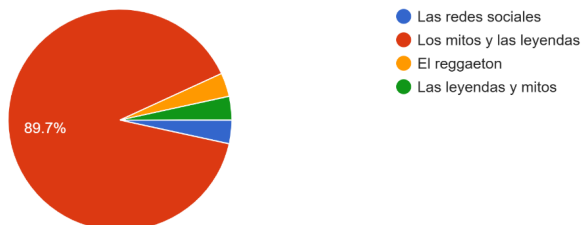


### Ilustración 7.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 2.

¿Cuál es un elemento cultural de las comunidades indígenas?

29 respuestas

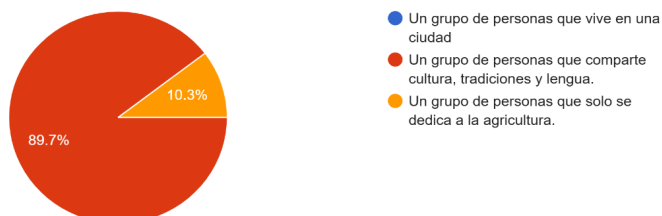


### Ilustración 8.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 3.

¿Qué es una comunidad indígena?

29 respuestas

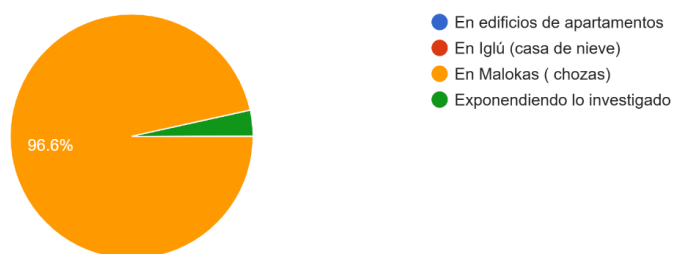


### Ilustración 9.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 4.

¿En que tipo de vivienda habitaban las comunidades indígenas?

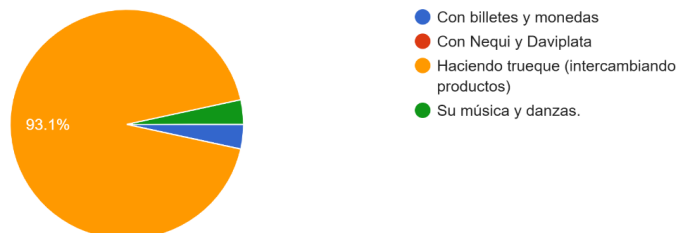
29 respuestas



### Ilustración 10.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 5.

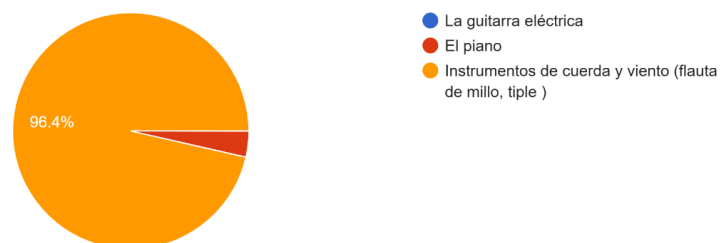
¿Cómo comerciaban las comunidades indígenas entre ellas?  
29 respuestas



### Ilustración 11.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 6.

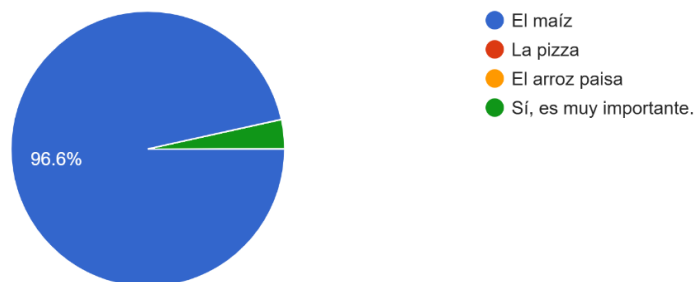
¿Qué instrumentos musicales utilizaban las comunidades indígenas ?  
28 respuestas



### Ilustración 12.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 7.

¿Cual era el principal alimento de los que cultibaban la comunidad indígena Muisca?  
29 respuestas

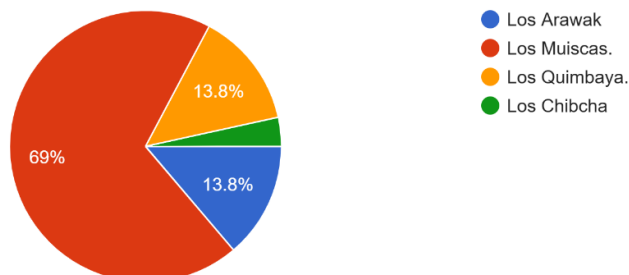


### Ilustración 13.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 7.

¿Qué comunidad indígena habitaba en lo que hoy conoces como Bogotá?

29 respuestas

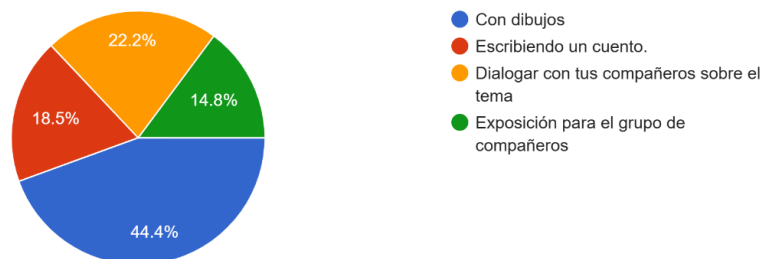


### Ilustración 14.

#### Evaluación diagnóstica. Resultado 8.

¿Qué actividad prefieres para compartir lo aprendido sobre las comunidades indígenas?

27 respuestas



Pregunta 1. ¿Qué es una comunidad indígena? Los datos de esta pregunta indican un conocimiento general correcto sobre la definición de comunidad indígena en la mayoría de los estudiantes, pero también señalan la necesidad de abordar concepciones limitadas en una pequeña proporción del grupo.

Total de respuestas: 29

Análisis descriptivo. La mayoría de los encuestados (89.7%) identifican correctamente una comunidad indígena como: "Un grupo de personas que comparte cultura, tradiciones y lengua". Lo que sugiere un buen nivel de comprensión del concepto fundamental de comunidad indígena entre los participantes.

Una minoría de los encuestados (10.3%) eligió la opción: "Un grupo de estudiantes que solo se dedica a la agricultura". La respuesta refleja una visión limitada o estereotipada de las comunidades indígenas, posiblemente asociándolas únicamente con actividades rurales y desconociendo su diversidad ocupacional y territorial.

Ninguno de los encuestados seleccionó la opción: "Un grupo de personas que vive en una ciudad", lo cual indica que los participantes distinguen correctamente las comunidades indígenas de las poblaciones urbanas en general.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** la alta proporción de respuestas correctas sugiere que la mayoría de los estudiantes ya poseen una noción básica y adecuada de lo que constituye una comunidad indígena. Esto puede ser un punto de partida sólido para profundizar en aspectos más específicos de las culturas indígenas del altiplano cundiboyacense.
- **Área de atención:** el 10.3% de respuestas incorrectas señala la necesidad de abordar y corregir posibles concepciones erróneas o estereotipos sobre las actividades económicas de las comunidades indígenas. Es importante destacar su diversidad y presencia en diferentes contextos.
- **Diseño de la Intervención:** la intervención pedagógica puede enfocarse en construir sobre la comprensión existente, profundizando en la riqueza cultural, la historia y la diversidad de las comunidades indígenas, al mismo tiempo que se desmitifican visiones simplistas.

**Pregunta 2.** La respuesta a la segunda pregunta es muy positiva, indicando un buen reconocimiento de un elemento cultural clave de las comunidades indígenas. Sin embargo, es importante abordar las confusiones presentes en una minoría de los estudiantes.

**Total de respuestas: 29**

**Análisis descriptivo.** La mayoría de los encuestados (89.7%) identificó correctamente: "Los mitos y las leyendas" como un elemento cultural de las comunidades indígenas. Esto demuestra un reconocimiento significativo de la importancia de la tradición oral y las narrativas ancestrales en la cultura indígena.

Un pequeño porcentaje de los encuestados eligió "El reggaetón" (6.9%) y "Las redes sociales" (asumiendo un porcentaje muy bajo o 0%). Estas opciones representan elementos culturales contemporáneos y globales, no específicos de las comunidades indígenas, lo que sugiere una falta de diferenciación en algunos estudiantes.

Un porcentaje muy pequeño (3.4%) eligió: "Las leyendas y mitos", que es una repetición con un orden diferente de la opción correcta. Lo que podría indicar una ligera confusión en la formulación de las opciones o un error de selección por parte del encuestado.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el alto porcentaje de respuestas correctas indica que la mayoría de los estudiantes tienen conciencia de que las comunidades indígenas poseen elementos culturales distintivos y que la tradición oral es uno de ellos. Esto proporciona una base sólida para explorar con mayor profundidad la riqueza y significado de los mitos y leyendas indígenas.
- **Área de atención:** el pequeño porcentaje de estudiantes que eligieron opciones no relacionadas ("El reggaetón", "Las redes sociales") sugiere la necesidad de reforzar la

comprensión de lo que constituye un elemento cultural propio y diferenciado de una comunidad específica. Podría ser útil contrastar elementos culturales indígenas con elementos de la cultura global o popular.

- **Diseño de la intervención:** la intervención pedagógica puede aprovechar el conocimiento existente sobre los mitos y leyendas como punto de partida para explorar otros elementos culturales como la lengua, las costumbres, la vestimenta, la música y la cosmovisión de las comunidades indígenas del altiplano cundiboyacense.

**Pregunta 3.** La respuesta a la tercera pregunta es alentadora, con una mayoría identificando correctamente a los Muiscas. Sin embargo, es importante abordar la confusión geográfica con otras comunidades indígenas para construir un conocimiento más preciso.

**Total de respuestas: 29**

**Análisis descriptivo.** La mayoría de los encuestados (69.0%) identificó correctamente a "Los muiscas" como la comunidad indígena que habitaba la región que hoy conocemos como Bogotá. Esto indica un conocimiento significativo sobre la historia indígena local entre los participantes.

Un porcentaje considerable de estudiantes (13.8%) eligió "Los arawak" y otro porcentaje igual (13.8%) seleccionó "Los quimbaya". Estas son comunidades indígenas importantes de Colombia, pero no habitaban la zona específica de Bogotá. Esto sugiere una confusión sobre la ubicación geográfica de diferentes grupos indígenas.

Un pequeño porcentaje de estudiantes (3.4%) eligió "Los chibcha". Aunque los muiscas formaban parte de la familia lingüística Chibcha, esta opción podría indicar una falta de especificidad en el conocimiento.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el alto porcentaje de respuestas correctas sobre los muisca proporciona una base sólida para explorar la historia y el legado de esta comunidad indígena específica del altiplano cundiboyacense, incluyendo la zona de Bogotá.
- **Área de Atención:** la confusión con los arawak y los quimbaya señala la necesidad de reforzar la comprensión de la ubicación geográfica de las diferentes comunidades indígenas de Colombia. Es importante contextualizar históricamente la presencia de los muisca en el altiplano cundiboyacense, incluyendo a la actual ciudad de Bogotá.
- **Diseño de la Intervención:** la intervención pedagógica puede profundizar en la historia de los muisca, sus costumbres, su organización social y su relación con el territorio que hoy ocupa Bogotá. Al mismo tiempo, se puede aprovechar para diferenciar a los muisca de otras comunidades indígenas del país, resaltando sus características distintivas y su ubicación geográfica.

**Pregunta 4.** La respuesta a la cuarta pregunta es muy positiva, indicando una comprensión clara de la principal forma de comercio indígena. Las respuestas minoritarias ofrecen una oportunidad para contrastar el pasado con el presente en términos de sistemas económicos. Total de respuestas: 29

**Análisis descriptivo.** La inmensa mayoría de los encuestados (93.1%) identificó correctamente que las comunidades indígenas comerciaban entre ellas: "Haciendo trueque (intercambiando productos)". Esto demuestra una comprensión muy sólida de la principal forma de intercambio económico prehispánico.

Un porcentaje muy pequeño de estudiantes eligió opciones anacrónicas como "Con billetes y monedas" (3.4%) y "Con Nequi y Daviplata" (asumiendo 0%). Estas respuestas reflejan una aplicación de sistemas de intercambio modernos a un contexto histórico diferente.

Otro porcentaje muy pequeño (3.4%) seleccionó: "Su música y danzas". Si bien la música y las danzas eran elementos importantes de la cultura y las interacciones sociales, no eran la principal forma de comercio. Esta respuesta podría indicar una comprensión más general de las interacciones culturales sin distinguir el comercio económico, además de una lectura deficiente de la pregunta.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el conocimiento casi unánime sobre el trueque como forma de comercio indígena es una excelente base para explorar las dinámicas económicas y las redes de intercambio que existían entre las diferentes comunidades del altiplano cundiboyacense y otras regiones.
- **Área de atención:** las respuestas minoritarias que sugieren formas de intercambio modernas señalan la necesidad de enfatizar la diferencia entre los sistemas económicos prehispánicos y los actuales. Es importante destacar la ausencia de dinero como lo conocemos hoy en día en ese contexto.
- **Diseño de la intervención:** la intervención pedagógica puede profundizar en los productos que se intercambiaban entre las comunidades indígenas (ej., sal, mantas, cerámica, alimentos), las rutas comerciales y la importancia del trueque para la subsistencia y las relaciones interétnicas.

**Pregunta 5.** La respuesta a la quinta pregunta es muy positiva, indicando una comprensión general de la existencia de viviendas tradicionales indígenas. La intervención puede enfocarse en especificar los tipos de vivienda de las comunidades del altiplano cundiboyacense.

**Total de respuestas:** 29

**Análisis descriptivo.** La mayoría de los encuestados (96.6%) eligió correctamente: "En malocas (chozas)" como un tipo de vivienda en la que habitaban las comunidades indígenas. Si bien la maloca es un tipo específico de vivienda comunitaria presente en algunas culturas indígenas de la Amazonía, el término "chozas" es una generalización que abarca diversas formas de vivienda tradicional indígena. La alta tasa de respuestas en esta opción sugiere una comprensión general de que las viviendas indígenas eran diferentes a las construcciones urbanas modernas.

Un porcentaje muy pequeño de estudiantes eligió: "Exponiendo lo investigado" (3.4%). Esta opción no describe un tipo de vivienda, sino más bien una actividad relacionada con el aprendizaje. Podría indicar una confusión en la comprensión de la pregunta, una respuesta fuera de contexto o una lectura deficiente que no da paso a una comprensión textual.

Las opciones: "En edificios de apartamentos" y "En Iglú (casa de nieve)" no fueron elegidas significativamente, lo que demuestra que los estudiantes distinguen las viviendas indígenas de las construcciones urbanas modernas y de las viviendas adaptadas a climas polares.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el conocimiento casi unánime sobre la existencia de viviendas tradicionales indígenas es una base sólida para explorar la arquitectura específica de las comunidades del altiplano cundiboyacense (como los bohíos muisca) y cómo estas viviendas se adaptaban al entorno.
- **Área de atención:** la generalización con el término "chozas" y la mención de "malocas" (que no son típicas del altiplano) sugieren la necesidad de especificar los tipos de vivienda tradicionales de las comunidades indígenas de la región de estudio.
- **Diseño de la intervención:** la intervención pedagógica puede enfocarse en mostrar la diversidad de viviendas indígenas en Colombia, destacando las características particulares de las viviendas Muisca y su relación con el clima y los materiales disponibles en el altiplano.

**Pregunta 6.** La respuesta a la sexta pregunta es muy positiva, indicando un conocimiento claro del principal alimento cultivado por la comunidad indígena muisca. La intervención puede aprovechar este conocimiento para explorar aspectos más profundos de su cultura y economía.

**Total de respuestas: 29**

**Análisis descriptivo.** La mayoría de los encuestados (96.6%) identificó correctamente: "El maíz" como el principal alimento que cultivaba la comunidad indígena muisca. Esto demuestra un conocimiento muy sólido sobre la base de la agricultura y la dieta de esta importante cultura del altiplano cundiboyacense.

Un porcentaje muy pequeño de estudiantes eligió: "Sí, es muy importante" (3.4%). Esta respuesta no identifica un alimento específico, sino que afirma la importancia de la

alimentación. Podría indicar una falta de conocimiento específico sobre el principal cultivo, una respuesta interpretativa diferente de la pregunta o deficiencias en el proceso lector.

Las opciones: "La pizza" y "El arroz paisa" no fueron elegidas significativamente, lo que demuestra que los estudiantes distinguen claramente los alimentos tradicionales de la comunidad muisca de alimentos modernos o de otras regiones.

Dentro de las **implicaciones para el Proyecto** se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el conocimiento casi unánime sobre el maíz como el principal cultivo muisca es una excelente base para explorar la importancia de este alimento en su cultura, su economía, sus rituales y su cosmovisión.
- **Área de atención:** la respuesta minoritaria ("Sí, es muy importante") podría ser una oportunidad para reforzar la identificación de alimentos específicos y su rol central en las comunidades indígenas.
- **Diseño de la intervención:** la intervención pedagógica puede profundizar en las variedades de maíz cultivadas por los muisca, las técnicas de cultivo, su uso en la gastronomía tradicional y su significado cultural.

**Pregunta 7.** La respuesta a la séptima pregunta es muy positiva, indicando un buen conocimiento sobre los tipos de instrumentos musicales indígenas. La intervención puede aprovechar este conocimiento para explorar la riqueza y el significado de la música tradicional.

**Total de respuestas: 28**

**Análisis descriptivo.** La inmensa mayoría de los encuestados (96.4%) identificó correctamente: "Instrumentos de cuerda y viento (flauta de millo, tiple)" como instrumentos musicales utilizados por las comunidades indígenas. Dicha respuesta demuestra un conocimiento significativo sobre la naturaleza de la música tradicional indígena, que se caracteriza por el uso de instrumentos elaborados con materiales naturales y que producen sonidos a través del viento o la vibración de cuerdas. Los ejemplos proporcionados (flauta de millo, tiple) son representativos de la diversidad de instrumentos tradicionales en Colombia.

Un porcentaje muy pequeño de estudiantes eligió: "El piano" (3.6%). La opción representa un instrumento moderno de origen europeo, lo que sugiere una falta de diferenciación entre la música tradicional indígena y la música occidental en algunos estudiantes. La opción: "La guitarra eléctrica" no fue elegida significativamente, lo que indica que los estudiantes distinguen los instrumentos indígenas de los instrumentos eléctricos modernos.

Dentro de las **implicaciones para el Proyecto** se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** el alto porcentaje de respuestas correctas indica que la mayoría de los estudiantes tienen una comprensión general de los tipos de instrumentos musicales utilizados por las comunidades indígenas. Esto proporciona una excelente base para explorar la riqueza y diversidad de la música tradicional indígena del altiplano cundiboyacense y de otras regiones.
- **Área de atención:** el pequeño porcentaje de estudiantes que eligió: "El piano" señala la necesidad de reforzar la comprensión de las características distintivas de la música y los instrumentos tradicionales indígenas, contrastándolos con instrumentos modernos.

- **Diseño de la intervención:** la intervención pedagógica puede enfocarse en mostrar la variedad de instrumentos de viento (como la zampoña, la quena), de cuerda (como el requinto, el arpa indígena) y de percusión utilizados por las comunidades indígenas de Colombia, incluyendo aquellos propios del altiplano cundiboyacense. Se puede explorar el sonido de estos instrumentos y su significado cultural en ceremonias, rituales y expresiones artísticas.

**Pregunta 8.** La respuesta a esta pregunta proporciona información valiosa para diseñar las actividades finales del proyecto, priorizando las preferencias de los estudiantes por la expresión visual y el diálogo.

**Total de respuestas:** 27

**Análisis descriptivo.** La actividad preferida por la mayoría de los encuestados (44.4%) para compartir lo aprendido sobre las comunidades indígenas es: "Con dibujos". Lo que nos indica una fuerte preferencia por la expresión visual y creativa para comunicar su comprensión del tema.

La segunda actividad más popular es: "Dialogar con tus compañeros sobre el tema" (22.2%), lo que sugiere que una parte importante de los estudiantes valora la interacción social y el intercambio de ideas como forma de compartir su aprendizaje. "Escribiendo un cuento" obtuvo un 18.5% de las preferencias, indicando que una proporción considerable de estudiantes disfruta de la narrativa como medio para expresar lo aprendido. La actividad menos preferida es: "Exposición para el grupo de compañeros" (14.8%), lo que podría sugerir cierta timidez o menor interés por la presentación formal ante toda la clase.

Dentro de las implicaciones para el Proyecto se detectan fortalezas y áreas de atención, que permiten diseñar la estrategia de intervención:

- **Fortaleza:** la clara preferencia por: "Con dibujos" ofrece una excelente oportunidad para integrar actividades artísticas y visuales en la fase final del proyecto. Esto podría incluir la creación de ilustraciones para el cuento, diseño de infografías (utilizando Canva, por ejemplo) o la elaboración de murales o representaciones visuales de las culturas indígenas.
- **Área de atención:** si bien el diálogo es valorado, es importante estructurar actividades que fomenten la conversación significativa y el intercambio de ideas de manera organizada.
- **Diseño de la intervención:** la escritura de cuentos es una actividad atractiva para un grupo significativo de estudiantes y puede ser una forma de integrar la creatividad con la comprensión del contenido. La baja preferencia por la exposición formal sugiere que se podrían explorar alternativas para compartir el aprendizaje que sean menos centradas en la presentación individual ante todo el grupo. Esto podría incluir presentaciones en grupos pequeños, galerías de trabajos, o la publicación en un blog (como se menciona en el proyecto).

En este aspecto se puede trabajar también el tema de diseño integrando el dibujo y la creación visual como una opción principal para compartir el aprendizaje, lo que podría ser una actividad central o una alternativa para los estudiantes con esta preferencia.

Otras estrategias pueden ser: fomentar el diálogo y la discusión a través de actividades grupales estructuradas; considerar la escritura de cuentos como otra opción creativa para la expresión del aprendizaje; y explorar alternativas a la exposición formal para compartir los trabajos, como la creación de un blog visual, una galería de arte en el aula, o presentaciones en grupos pequeños.

## **5.2 Fase de implementación aplicada**

La implementación de la estrategia que plantea la investigación se realiza en siete sesiones, las cuales se describen en la siguiente reconstrucción de la experiencia:

### **5.2.1 Sesión 1. Presentación del Proyecto. Octubre 23/2024**

Cuando el pasado encontró su futuro digital - Un puente entre dos mundos. Al iniciar la clase este día, llevaba conmigo no solo una presentación PPT, sino la responsabilidad de tender un puente entre las raíces ancestrales y las herramientas digitales que la modernidad nos está entregando. Los 34 rostros expectantes frente a mí ignoraban que estábamos a punto de embarcarnos en un viaje donde lo analógico y lo digital se darían la mano.

Primera estación “El mapa que cobró vida (Minutos 0-30)”. El mapa físico de Colombia se convirtió en nuestro primer cómplice. Mientras los estudiantes ubicaban a los muiscas en el altiplano cundiboyacense, con cada recorrido surgen de ellos comentarios: “Yo también he estado allí”, “en vacaciones fuimos a Boyacá pero no los vi”. Un par de estudiantes afirmaron ver a los indígenas de gorro blanco (Los taironas) cuando fueron al mar. Empieza a surgir una conexión entre el pasado y la actualidad, alguien más afirmó que su bisabuela era de un grupo indígena y que aún vive en Boyacá.

El empleo del mapa de Colombia como recurso pedagógico, que permite a los estudiantes establecer conexiones temporo-espaciales y desarrollar habilidades de análisis, se fundamenta teóricamente en los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) y en la perspectiva crítica de Pagès y Santisteban (2011), quienes destacan la necesidad de vincular los contenidos académicos con el contexto inmediato del estudiante. La estrategia se alinea con el enfoque constructivista (Ortiz Granja, 2015), donde la interacción con herramientas concretas como mapas interactivos facilita la construcción de conocimiento

histórico-geográfico; con los postulados de Solé (2012) y Pérez Zorrilla (2005) sobre comprensión lectora, al desarrollar capacidades metacognitivas para interpretar información espacial; y con la ecología del aprendizaje de Coll (2013), donde las TIC acercan realidades distantes al aula. Al relacionar territorios indígenas con las experiencias locales de los estudiantes, no solo se generan aprendizajes situados y motivación intrínseca —coherente con el marco contextual del proyecto—, sino que se fortalece la formación de ciudadanía crítica (Area Moreira, 2015), demostrando que la articulación entre herramientas digitales, contenidos curriculares y realidad cotidiana es clave para lograr competencias del siglo XXI en Ciencias Sociales.

Segunda estación “Objetos que despertaron eco (Minutos 30-60)”. La imagen de algunas piezas elaboradas por los indígenas detonó un diálogo revelador que establecía comparaciones con objetos que ellos conocen, pero les sorprendía que algunos eran de oro (máscaras, vasijas, collares, etc.)

- “Los indígenas eran ricos porque tenía oro”
- "Tenían normas como acá en el colegio y la casa"

En ese momento, la historia dejó de ser abstracta. Los conceptos se vestían con ropas cotidianas, y mi rol mutó de expositor a facilitador de conexiones.

El tránsito desde una enseñanza expositiva hacia un rol facilitador, donde los conceptos históricos dejaron de ser abstractos para vincularse con la cotidianidad de los estudiantes, se fundamenta teóricamente en los planteamientos de (Coll, 2013) (Ortiz Granja, 2015) sobre el docente como diseñador de entornos de aprendizaje, articulando herramientas digitales con contextos significativos; en la perspectiva constructivista de (Ortiz Granja, 2015), que concibe al educador como mediador de procesos de construcción

del conocimiento; y en el enfoque de (Pagès, 2012) para la enseñanza de las Ciencias Sociales, donde el profesor actúa como puente entre los contenidos académicos y las cuestiones socialmente relevantes. Esta transformación pedagógica, que convierte al docente en facilitador de conexiones cognitivas y afectivas, evidencia cómo la integración de TIC (Moreira M. A., 2014) y estrategias de comprensión lectora (Solé, 2012) reconfiguran la práctica educativa hacia un modelo centrado en aprendizajes significativos, situados y críticos, tal como lo propone el marco teórico del proyecto.

Tercera estación “Voces que trascendieron el tiempo (Minutos 60-80)”

La historia de Nemequene resonó profundamente. Cuando alguien preguntó “¿Por qué no escribían las leyes?”, la clase se dividió en dos bandos espontáneos cuyo debate no planificado se convirtió en el cierre adecuado para nuestro tema de la sesión.

- Los "team tradición oral": "Es como cuando memorizamos las normas del aula"
- Los "team escritura": "Pero si no lo escriben, se puede olvidar"

Alistamiento para siguiente sesión: “Preparando el terreno digital (Minutos 80-100)”. Al presentar el futuro proyecto de Canva, usé una metáfora que conectó inmediatamente: "Serán como escritores digitales de la historia, pero en vez de hablar de juegos, contarán secretos del pasado". Los trabajos de investigación que crearán revelarán sus estilos de aprendizaje. Para los narrativos: líneas de tiempo con diálogos y para los visuales: collages de imágenes.

Cierre “Semillas para el futuro (Minutos 100-110)”. Las reflexiones finales confirmaron que habíamos logrado algo importante: cuando vean los lugares cerca de donde viven van a pensar: “¿Qué indígenas vivieron ahí antes?”, lo que genera inquietud frente a cómo quieren preparar sus proyectos digitales.

Con base en lo desarrollado en esta primera sesión se determinan las lecciones aprendidas sobre

- **El poder de lo tangible:** los mapas físicos y objetos concretos fueron esenciales antes de saltar a lo digital.
- **Las conexiones personales** también nos permiten lograr un aprendizaje significativo.
- **Las preguntas no planificadas** suelen ser las más valiosas.

El desarrollo de la sesión me recordó que la verdadera integración tecnológica no reemplaza lo humano, sino que lo potencia. Los cimientos que construimos hoy con mapas, archivos y debates serán los que sostengan las creaciones digitales. Los estudiantes no solo aprendieron sobre indígenas, sino que comenzaron a verse a sí mismos como continuadores de esa historia.

La observación de la primera sesión revela una adecuada materialización de los fundamentos teóricos que sustentan este proyecto. Como espectadora, pude constatar cómo las estrategias implementadas por la docente crearon un entorno de aprendizaje que, desde el primer momento, activó los principios del constructivismo y el aprendizaje significativo (Ortiz Granja, 2015). Los estudiantes llegaron al aula con conocimientos previos que se convirtieron en la base para nuevos aprendizajes - como el caso de la estudiante que compartió su conexión familiar con una bisabuela indígena o quienes reconocieron territorios en el mapa de la zona cundiboyacense. Estos elementos demostraron cómo el aprendizaje se construye cuando la nueva información se ancla en experiencias y saberes previos.

El momento de conflicto cognitivo generado al contrastar los objetos de oro prehispánicos con las normas contemporáneas fue particularmente revelador. Esta dinámica, esencial en el proceso de *equilibración piagetiano* (Esta teoría es fundamental en el desarrollo cognitivo, ya que describe cómo los niños adaptan sus conocimientos cuando se enfrentan a nuevos desafíos y experiencias), permitió a los estudiantes reestructurar sus concepciones iniciales y construir nuevos significados. Aquí, el rol del docente como facilitador (Coll, 2013); (Pagès, 2012) se hizo evidente al guiar la discusión sin imponer respuestas únicas, fomentando así el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa.

La integración de las TIC se introdujo de manera natural pero poderosa a través de la metáfora de los "escritores digitales de la historia". Este enfoque, que conecta el pasado con herramientas digitales como Canva, refleja plenamente la visión de (Moreira M. A., 2014) sobre la alfabetización digital como medio para construir y comunicar conocimiento. La consideración de diferentes estilos de aprendizaje (visuales y narrativos) demostró una atención a la diversidad que enriquece la comprensión lectora multimodal (Solé, 2012).

La sesión logró algo fundamental: demostrar que la contextualización no es un concepto abstracto. Al relacionar objetos arqueológicos con normas actuales, y al valorar tanto las fuentes escritas como la tradición oral (representada por la bisabuela indígena), se cumplió con los postulados de los Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales. Esta aproximación permitió a los estudiantes no solo aprender sobre culturas indígenas, sino comenzar un proceso de reinterpretación de su propia historia y contexto.

Esta primera sesión sentó las bases para un proceso de aprendizaje donde lo digital (Canva) y lo ancestral (saberes tradicionales), lo teórico y lo vivencial, se entrelazan orgánicamente. Los momentos de sorpresa, diálogo y descubrimiento observados validan el

marco teórico del proyecto y anticipan el potencial transformador de esta propuesta pedagógica.

Las fotografías 1 a las 5 muestran las evidencias de esta primera sesión.

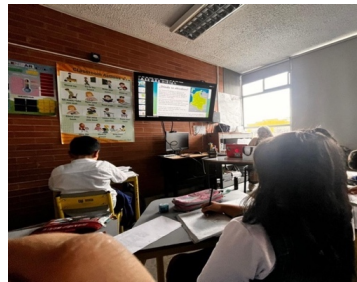
**Fotografía 1.**

*Primera sesión. Evidencia 1.*



**Fotografía 2.**

*Primera sesión. Evidencia 2.*



**Fotografía 3.**

*Primera sesión. Evidencia 3*



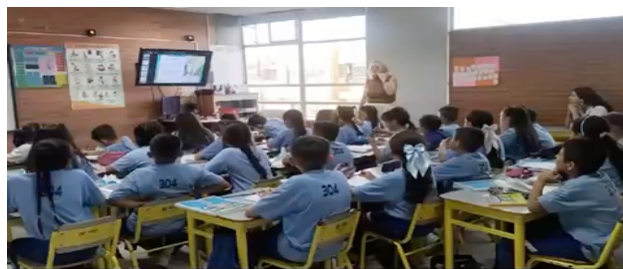
**Fotografía 4.**

*Primera sesión. Evidencia 4.*



**Fotografía 5.**

*Primera sesión. Evidencia 3. Contenido multimedia.*



### 5.2.2 Sesión 2. Presentación de la herramienta digital Canva. Octubre 24/2024

**Objetivo alcanzado:** familiarizar a los estudiantes con las herramientas básicas de Canva mediante la creación de presentaciones preliminares sobre culturas indígenas colombianas, integrando búsqueda responsable en internet y manejo de recursos digitales. Los estudiantes se familiarizaron con la herramienta digital Canva, adquiriendo competencias básicas para su manejo al explorar sus funciones y comenzar el diseño de una línea de tiempo sobre culturas indígenas, demostrando capacidad para iniciar la organización visual de información histórica mediante esta plataforma.

El desarrollo de la sesión estuvo planteado con tiempos específicos de ejecución, así:

- **Exploración guiada (30 minutos) - Introducción a Canva.** Demostración práctica de las funciones básicas (arrastrar, cambiar textos, seleccionar plantillas). Con la demostración los estudiantes identificaron íconos clave: "Texto", "Imágenes", "Fondos"; y asumieron el reto inicial: Crear una diapositiva con: un título creativo ("Los indígenas de Colombia"), una imagen representativa (búsqueda guiada con palabras clave: "indígenas muisca", "artesanías tairona").
- **Búsqueda responsable de información (40 minutos).** La metodología se apoyó en el uso de motores de búsqueda con filtros preestablecidos (imágenes libres de derechos) y, posteriormente, la discusión sobre fuentes confiables: "¿Cómo sabemos que esta información es correcta?".
- **Hallazgos clave.** El 75% de los estudiantes encontró imágenes relevantes (ej.: cerámica muisca, mochilas arahuacas) y el 25% necesitó apoyo para diferenciar culturas (confundían vestimentas de diferentes grupos).

- **Creación de presentaciones prueba (40 minutos).**
  - **Hallazgos clave:** el 80% completó 2-3 diapositivas con textos cortos ("Los muisecas vivían en el altiplano"), e imágenes con pies de foto simples; y el 20% avanzó más lentamente (dificultades técnicas con el teclado).
  - **Ejemplo destacado:** un estudiante integró una línea de tiempo rudimentaria con fechas clave (1500: llegada de los españoles).
- **Logros y dificultades.** La tabla 4 presenta el análisis de los resultados de la primera sesión.

**Tabla 4.**  
*Logros y dificultades sesión 1.*

Aspecto	Avances	Retos
<b>Herramientas TIC</b>	70% manejó de forma autónoma Canva básico.	30% requirió ayuda para guardar archivos
<b>Contenido</b>	65% vinculó imágenes con conceptos vistos.	35% copió textos sin procesarlos.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Parejas ayudaron a resolver dudas técnicas.	Algunos dependieron demasiado del docente.

Al finalizar la sesión se concluye la siguiente reflexión pedagógica organizada por aciertos, mejoras para la próxima sesión y las evidencias.

- **Aciertos:** la combinación búsqueda + creación motivó la autonomía para poder contar con insumos que se utilizan en el recurso Canva, el cual demostró ser intuitivo para la mayoría de los estudiantes del grupo. Se evidencia el trabajo colaborativo para el desarrollo de la actividad.

- **Mejoras para la próxima sesión:** preparar un "banco de imágenes" pre-seleccionadas para agilizar el proceso e incluir una mini-rúbrica de autoevaluación. Se propondrá la creación de líneas de tiempo históricas con los materiales recopilados. Se destaca el equilibrio entre exploración libre y guía estructurada, crucial para el desarrollo de competencias digitales. Trabajo extra clase: en casa y con acompañamiento familiar se realizará una línea de tiempo haciendo uso de la aplicación Canva, que deberá ser enviada al WhatsApp de la docente de aula. El proceso dará cuenta además del apoyo y acompañamiento familiar.

Las fotografías 6 y 7 muestran las evidencias de esta segunda sesión.

#### **Fotografía 6.**

*Segunda sesión. Evidencia 1*



#### **Fotografía 7.**

*Segunda sesión. Evidencia 2. Contenido multimedia.*



A manera de conclusión se plantea que la segunda sesión evidenció un avance significativo en la materialización de sus fundamentos teóricos, donde la herramienta Canva se transformó en un puente pedagógico que conectó tres dimensiones esenciales: el desarrollo de competencias digitales, el aprendizaje significativo de contenidos históricos y la formación de pensamiento crítico. Los estudiantes, al interactuar con entusiasmo con la plataforma, validaron los postulados de (Coll, 2013) sobre entornos de aprendizaje digitales que fomentan la construcción activa del conocimiento. Cada clic para insertar imágenes o modificar textos no era solo un ejercicio técnico, sino una experiencia concreta del "aprender haciendo" que propone el constructivismo (Ortiz Granja, 2015), donde los niños se convertían en arquitectos de su propio conocimiento sobre las culturas indígenas.

Sin embargo, esta inmersión digital también reveló desafíos profundos que confirman las advertencias de (Moreira M. A., 2015). Las brechas tecnológicas emergieron cuando algunos estudiantes mostraron limitaciones de acceso fuera del aula, recordándonos que la integración de TIC debe ir acompañada de estrategias compensatorias que garanticen equidad educativa. El hallazgo refuerza el rol mediador del docente descrito por (Pagès, 2012) quien debe balancear innovación con inclusión.

Un momento particularmente valioso fue el diálogo sobre derechos de autor y fuentes confiables, donde las TIC trascendieron su función instrumental para convertirse, como señala (Solé, 2012), en espacios de formación ciudadana. Los estudiantes comenzaron a comprender que ser "escritores digitales de la historia" implica no solo manejar herramientas tecnológicas, sino desarrollar una ética digital que valora el trabajo ajeno mientras construyen su propia voz.

La sesión logró una síntesis pedagógica notable con las siguientes apreciaciones:

- Las funciones básicas de Canva se aprendieron en contexto real al servicio de un proyecto con significado.
- El trabajo colaborativo fomentó tanto competencias digitales como sociales.
- La reflexión sobre propiedad intelectual añadió profundidad crítica al ejercicio tecnológico.
- Como observadora, queda claro que el verdadero éxito de esta integración TIC radica en haber creado una experiencia donde la tecnología fue el medio, no el fin; donde cada herramienta digital estuvo al servicio de aprendizajes humanos significativos sobre nuestra herencia cultural. Los desafíos detectados no restan valor al proceso, sino que trazan el camino para futuras intervenciones más inclusivas y profundas.

### ***5.2.3 Sesión 3. Socialización líneas de tiempo indígenas – 6 de noviembre de 2024***

Objetivo alcanzado:

Los estudiantes presentaron y sustentaron ante sus compañeros líneas de tiempo creadas en Canva sobre culturas indígenas, demostrando competencia en el manejo de herramientas digitales, organización de información histórica y comunicación efectiva de sus aprendizajes.

Evaluación:

Evaluar las líneas de tiempo creadas en casa sobre culturas indígenas colombianas, promoviendo la expresión oral, el pensamiento histórico y la integración familiar en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de la sesión estuvo planteado con tiempos específicos de ejecución, así:

- **Presentación de proyectos (60 minutos).**
- **Formato:** Cada grupo de estudiantes (2 integrantes) mostró su línea de tiempo en Canva mediante proyección, explicando sus tres criterios: selección de eventos clave (cuando los muiscas comerciaban sal), uso de imágenes auténticas (artesanías, mapas históricos) y acompañamiento familiar (Mi mamá me ayudó a buscar fechas).
  - **Hallazgos:** el 80% integró 4-5 eventos históricos relevantes. Se identifica que el 40% incluyó imágenes adecuadas y el 60% utilizó información trabajada en clase.

Destacable que el 80% utilizó la herramienta Canva de acuerdo con las indicaciones y lo explorado en clase

- **Retroalimentación colectiva (30 minutos).**
- **Metodología: "Estrella y deseo":** esta metodología se caracteriza por definir con una estrella un aspecto destacado del trabajo de cada compañero (me gustó cómo usaste colores para diferenciar culturas) y un deseo, es decir, una sugerencia de mejora (podrías agregar cómo vivían los niños indígenas).
  - **Reflexión final (20 minutos) - Preguntas guía:** se socializan las preguntas: "¿qué aprendieron de sus familias durante este proyecto?" y "¿cómo puede ayudar esta línea de tiempo a entender el presente?"

Sobre los resultados clave de esta segunda sesión, la tabla 5 los compila.

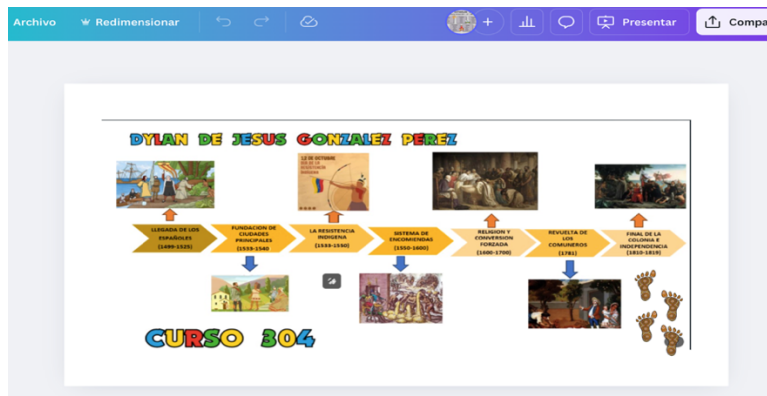
**Tabla 5.**  
*Resultados clave.*

<b>Aspecto</b>	<b>Logros</b>	<b>Dificultades</b>
	<b>70% estudiantes</b>	<b>30% estudiantes</b>
<b>Contenido histórico</b>	Eventos bien investigados y ordenados	Algunas fechas imprecisas (confusión entre siglos).
<b>Participación familiar</b>	Familiar aportaron relatos o apoyo en la búsqueda de imágenes.	15% no recibió apoyo en casa.
<b>Expresión oral</b>	Uso de vocabulario específico: trueque, cacique...	Lectura de diapositivas, sin apropiación.

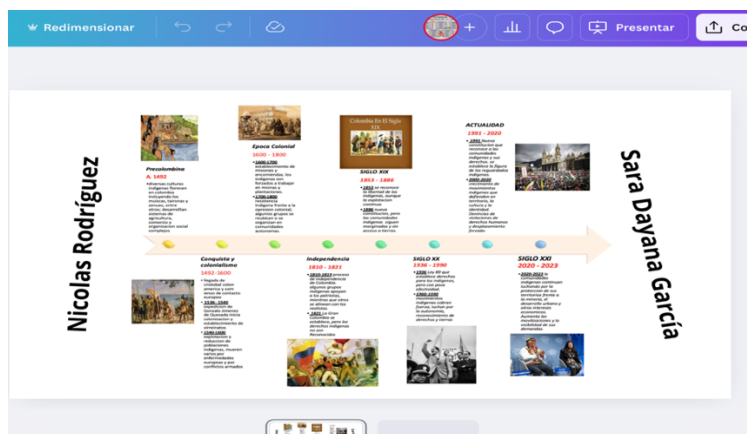
Al finalizar la sesión dos se concluye la siguiente reflexión pedagógica organizada por valor agregado, acciones para mejorar y las evidencias.

- **Valor agregado.** Se destacan dos aspectos: el vínculo familia-escuela enriqueció los proyectos y que el recurso tecnológico elegido (Canva) demostró ser una herramienta efectiva para organizar información histórica visualmente.
- **Acciones para mejorar.** Es necesario contar con un banco de recursos donde se puedan compartir fuentes confiables (ej.: museos virtuales) para investigaciones en casa. Y es sugerido aplicar una rúbrica de autoevaluación: los estudiantes reflexionaron sobre la exactitud histórica, la creatividad en el diseño y el aporte familiar.
- **Evidencias.** Las exposiciones dieron muestra de los diseños de los estudiantes. Las ilustraciones 15, 16, 17 y 18 son una muestra algunas líneas de tiempo expuestas. Esta actividad trascendió lo académico, convirtiéndose en un ejercicio de memoria familiar y valoración del patrimonio cultural.

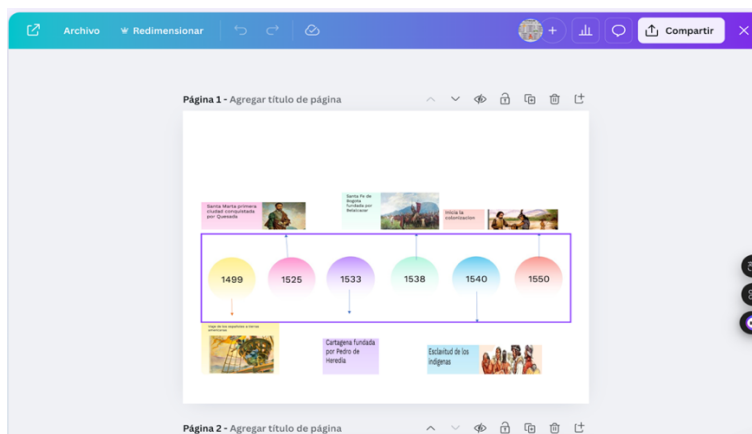
**Ilustración 15.**  
Tercera sesión. Evidencia 1.



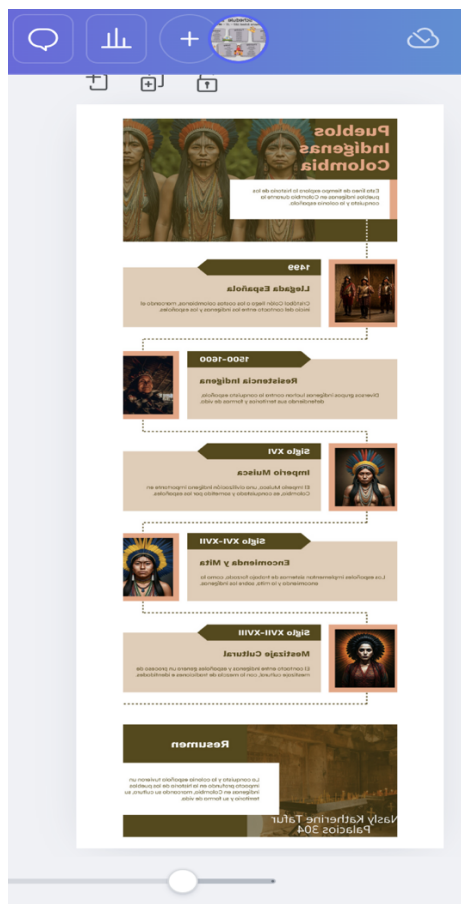
**Ilustración 16.**  
Tercera sesión. Evidencia 2.



**Ilustración 17.**  
Tercera sesión. Evidencia 3.



**Ilustración 18.**  
Tercera sesión. Evidencia 4.



Se comparten algunos enlaces directos a las líneas de tiempo diseñadas en el recurso

Canva, que fue el utilizado durante el desarrollo del proyecto de investigación:

- [https://www.canva.com/design/DAGVYmag4UQ/kXzbAJe6iZwIvK7Ub0bSKQ/view?utm\\_content=DAGVYmag4UQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=uniqueLinks&utm\\_id=hdf91a5b34d](https://www.canva.com/design/DAGVYmag4UQ/kXzbAJe6iZwIvK7Ub0bSKQ/view?utm_content=DAGVYmag4UQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueLinks&utm_id=hdf91a5b34d)
- [https://www.canva.com/design/DAGVYd\\_W-1k/tY6bkTDUMwx677JMnHI7qw/view?utm\\_content=DAGVYd\\_W-1k&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link2&utm\\_source=uniqueLinks&utm\\_id=h313a0ea374](https://www.canva.com/design/DAGVYd_W-1k/tY6bkTDUMwx677JMnHI7qw/view?utm_content=DAGVYd_W-1k&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniqueLinks&utm_id=h313a0ea374)

A manera de conclusión se plantea que en la tercera sesión se integraron herramientas digitales como Canva para fortalecer la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales, evidenciando una articulación con los fundamentos teóricos del proyecto. Como señala Area (Moreira M. A., 2014), las TIC no solo potencian el acceso a la información, sino que también fomentan "la colaboración, la creatividad y el desarrollo de habilidades del siglo XXI" (p. 25). Lo que se corroboró en la actividad, donde el 80% de los estudiantes logró organizar y comunicar información histórica mediante representaciones visuales, demostrando el potencial pedagógico de estas herramientas, tal como lo plantea (Coll, 2013) al destacar su rol en la creación de entornos de aprendizaje dinámicos.

Sin embargo, persistieron desafíos vinculados a la profundidad de la comprensión lectora. Aunque los estudiantes seleccionaron eventos históricos y justificaron sus elecciones, el 30% presentó dificultades en la secuenciación temporal, y algunos recurrieron a la lectura literal de diapositivas. Las observaciones reflejan las limitaciones descritas por (Pérez Zorrilla, 2005) en la evaluación de la comprensión lectora, donde la falta de estrategias metacognitivas puede llevar a una interpretación superficial de los textos. Para abordar el tema, resulta clave retomar las propuestas de (Solé, 2012), quien enfatiza la necesidad de actividades que promuevan inferencias y conexiones contextuales, como la implementación de un "Banco de Recursos" con fuentes confiables y talleres de análisis crítico.

El contexto familiar emergió como otro factor determinante. Mientras la participación activa de las familias enriqueció la actividad con perspectivas diversas —alineándose con lo expuesto en el marco teórico sobre su influencia en los hábitos de lectura y acceso a tecnologías (Moreira M. A., 2014)—, el 15% de los estudiantes careció

de este apoyo. La brecha subraya la urgencia de estrategias compensatorias, como horarios extendidos en el aula de informática, para garantizar equidad, un principio destacado por el proyecto en su análisis de los "contextos socioeconómicos".

La evaluación formativa, eje central del marco metodológico, mostró su eficacia a través de técnicas como "Estrella y Deseo" y la rúbrica de autoevaluación. Las herramientas, que fomentaron la retroalimentación constructiva y la metacognición, respaldan lo expuesto por (Sanchez Rodriguez, 2021; Nacional, Derechos Básicos de Aprendizaje, 2016; Nacional, Ley 115 de febrero 08 de 1984 por el cual se expide la Ley general de Educación, (léase artículos relacionados con currículo, tecnología y formación docente), 1984) sobre la importancia de evaluaciones que "orienten el proceso de aprendizaje de manera contextualizada" (p. 45). Así mismo, la conexión entre los eventos históricos y el presente, impulsada por preguntas orientadoras, refleja el enfoque de (Pagès, 2012) sobre cómo las ciencias sociales deben promover pensamiento crítico y ciudadanía.

En conclusión, la Sesión 3 no solo validó los postulados teóricos del proyecto — desde el impacto de las TIC hasta la relevancia del contexto familiar—, sino que también delineó caminos para optimizar la intervención. Como señala el documento, "la integración de herramientas digitales debe ser significativa y adaptada al contexto" (p. 12), un principio que seguirá guiando las siguientes fases de implementación.

#### ***5.2.4 Sesión 4. Tejiendo saberes entre el pasado y lo digital – 4 de febrero de 2025***

**Objetivo alcanzado:** retomar los aprendizajes sobre culturas indígenas desde la memoria colectiva de la clase, organizarlos en un mapa conceptual y proyectar la creación de maquetas y cuentos digitales como cierre del proyecto.

La clase comenzó con un diálogo muy ameno: "¿Qué recuerdan de nuestras últimas sesiones sobre los pueblos indígenas?". Las manos se alzaron con mucho entusiasmo.

Santiago mencionó el trueque, Valery recordó las malocas y Juan Pablo, con orgullo, dijo: "Aprendimos a hacer líneas de tiempo en Canva". Sus voces tejieron un hilo conductor que me permitió recuperar, junto a ellos, los conceptos clave.

Sobre el tablero iniciamos la construcción de un pequeño mapa conceptual colaborativo, donde poco a poco fueron recordando el trabajo realizado y los datos relevantes del mismo. "Lo que usamos para aprender". Conectamos sus ideas: "Los muiscas → vivían en el altiplano → y comerciaban sal", "Usamos Canva → para ordenar fechas → y entender mejor". El mapa creció con sus voces, convirtiéndose en un reflejo visual de lo aprendido.

Al finalizar, se muestra el camino que seguiríamos: "Ahora, vamos a dar vida a estos conocimientos con sus manos y creatividad". Les expliqué que construirían maquetas de las culturas que eligieran y, luego, crearían cuentos digitales en Canva. Sus ojos expresaban sorpresa al escuchar que sus historias se publicarían en el blog del aula. "¿Podemos usar fotos reales en los cuentos?", preguntó Sofia. "Claro —respondí—, pero siempre verificando que sean fuentes confiables".

Para cerrar, se organizaron en equipos. Mientras algunos dibujaban bocetos de sus maquetas. Circulé entre ellos, resolviendo dudas: "Los wayúu no vivían en bosques, su territorio es desértico", le dije a Miguel, quien ajustó su diseño rápidamente.

Al finalizar la sesión se concluye la siguiente reflexión pedagógica organizada por logros, desafíos, acciones para la próxima sesión y las evidencias.

- **Logros.** El mapa conceptual fue una estrategia poderosa para recuperar saberes de manera participativa. Los estudiantes no solo recordaron, sino que vincularon conceptos ("Por eso los muisca necesitaban el trueque, porque no tenían monedas").

Es importante destacar que la transición hacia las maquetas y cuentos generó motivación. El uso de Canva ya no era extraño para ellos, y varios mencionaron: "Voy a hacer mi cuento como el de las líneas de tiempo, pero con más dibujos".

- **Desafíos.** Algunos estudiantes aún confundían detalles culturales ("¿Los taironas también hacían trueque?"). Para la próxima sesión, imágenes para realizar comparaciones. Y un grupo terminó antes que otros. La próxima vez, se sugiere incluir una actividad de extensión, como escribir una pregunta para investigar en casa. Esta sesión confirmó que los aprendizajes del 2024 habían echado raíces. El mapa conceptual no solo fue una evaluación formativa, sino un puente entre lo abstracto y lo concreto. Ahora, el reto es guiarlos para que sus maquetas y cuentos reflejen comprensión profunda, no solo repetición de datos.

Los estudiantes se mostraron emocionados al imaginar sus creaciones. "Profe, ¿y si en mi cuento un niño muisca viaja al presente?", dijo Iván . Sonreí. Era justo lo que buscaba: pensamiento crítico disfrazado de creatividad.

- **Acciones para la próxima sesión.** La sesión 5 se enfoca en evaluar precisión histórica, trabajo en equipo y uso de recursos y se puede proyectar la sesión 6, pues en esa se trabaja la creación de cuentos en Canva, donde se analiza la estructura narrativa, uso de vocabulario y capacidad de síntesis.

- **Evidencias.** La fotografía 9 refleja momentos de la cuarta sesión

## Fotografía 8.

*Cuarta sesión. Evidencia 1.*



### **5.2.5 Sesión 5. Explorando la sociedad Muisca: perspectiva multicultural. Febrero 25/2025**

**Descripción general.** La sesión se desarrolla con la guía "*Explorando la sociedad Muisca*", adaptada para nuestro grupo multicultural donde la mayoría de estudiantes provienen de otras regiones de Colombia y Venezuela. Aunque no tienen conexión ancestral con el territorio muisca, las actividades previas de reconocimiento gráfico del altiplano cundiboyacense permitieron un acercamiento significativo al tema.

El desarrollo de la sesión estuvo planteado con momentos específicos de ejecución, así:

- **Activación de conocimientos previos.** Se inició con un repaso usando mapas digitales utilizados en sesiones anteriores: [https://es.educaplay.com/recursos-educativos/1073203-grupos\\_indigenas\\_colombianos.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/1073203-grupos_indigenas_colombianos.html), donde ubicaron el territorio muisca. Los estudiantes identificaron correctamente que esta cultura habitaba la región andina (Cundinamarca y Boyacá), demostrando retención de contenidos.

- **Trabajo con la guía.** Se realiza lectura colaborativa en parejas, destacando la estructura social muisca (caciques, jeques, guechas). Los estudiantes mostraron especial interés en las diferencias entre la esclavitud muisca y la colonial, generando discusiones espontáneas sobre conceptos de justicia.
- **Actividad práctica.** Apoyándose en recursos reciclables se procede con la construcción de pirámides sociales con material recortable, destacando que el 92% de los estudiantes completó correctamente la jerarquía social, asociando roles y funciones.
- **Producción escrita.** Los estudiantes redactan textos argumentativos sobre el impacto de la conquista. Se resalta que el 78% logró estructurar argumentos con vocabulario histórico adecuado.
- **Resultados clave.** Para estos resultados se resaltan tres aspectos: comprensión intercultural (a pesar de no ser originarios de la región, los estudiantes reconocieron la importancia histórica de los muisca (evidenciado en sus escritos), el uso de **recursos gráficos** (las representaciones visuales -mapas, pirámide- fueron fundamentales para superar barreras de conexión territorial, y la **participación** (notable incremento en intervenciones espontáneas comparado con sesiones iniciales del proyecto).

Sobre las dificultades y ajustes. La tabla 6 plantea cada dificultad con la acción de mejora propuesta o aplicada.

**Tabla 6.**  
*Dificultades y acciones de mejora sesión 4.*

<b>Descripción</b>	<b>Dificultad</b>	<b>Acción de mejora</b>
<b>Conceptos temporales</b>	25% confundió cronologías (mezclando época prehispánica con colonial).	Implementar líneas de tiempo interactivas con otras herramientas digitales
<b>Expresión escrita</b>	22% presentó dificultad para usar conectores argumentativos.	Diseñar banco de frases modelo que sea accesible en este tipo de actividades.
<b>Conexión emocional</b>	Al no tener vínculos familiares con la cultura, algunos requerían más ejemplos concretos.	Usar analogías con sus regiones de origen ("¿Cómo era el gobierno donde vivían tus abuelos?").

Al finalizar la quinta sesión se concluye que el enfoque gráfico-interactivo (priorizado desde el marco teórico de (Solé, 2012) compensa efectivamente la falta de conexión territorial. Es de destacar que las actividades manuales complementan el trabajo digital, favoreciendo distintos estilos de aprendizaje (Moreira M. A., 2014).

De otro lado, la argumentación escrita sigue siendo un desafío, pero muestra mejoría gracias a la secuencia didáctica del proyecto. Esta sesión demostró que, mediante estrategias pedagógicas intencionadas y adaptaciones interculturales, los estudiantes -a pesar de no tener vínculos territoriales con la región muisca- lograron comprender y valorar esta cultura ancestral. Las representaciones gráficas y actividades interactivas compensaron efectivamente la falta de conexión geográfica inicial, permitiendo que el 92% del grupo

internalizara conceptos clave sobre organización social muisca. Como docente, valoro especialmente cómo los estudiantes interpretaron el contenido desde sus diversas experiencias migratorias, demostrando que la comprensión histórica trasciende fronteras cuando se contextualiza adecuadamente. El mayor logro fue observar cómo desarrollaron empatía histórica y pensamiento crítico, evidenciado en sus argumentaciones sobre el impacto de la conquista. Esto reafirma que el valor del patrimonio cultural no depende de la herencia sanguínea, sino de la capacidad para analizarlo críticamente. Para próximas sesiones, profundizaremos en ejercicios comparativos que vinculen estos aprendizajes con sus propias experiencias multiculturales, consolidando así una verdadera apropiación intercultural del conocimiento histórico.

La sesión 5 evidenció una adaptación pedagógica reflexiva al abordar la diversidad cultural del aula, donde los estudiantes lograron una conexión significativa con el territorio Muisca desde una perspectiva intercultural. El enfoque se alinea con (Pagès, 2012), quienes destacan la importancia de vincular los contenidos de Ciencias Sociales con contextos socioculturales relevantes para los estudiantes. La exploración de la estructura social Muisca (caciques, jeques, guechas) mediante mapas digitales interactivos (Educaplay) no solo activó conocimientos previos, sino que también fomentó la participación inclusiva, en línea con los postulados de (Coll, 2013) sobre el rol de las TIC en la creación de entornos dinámicos y colaborativos.

Las representaciones visuales y las actividades kinestésicas facilitaron la comprensión de conceptos abstractos, generando discusiones espontáneas sobre temas como la esclavitud Muisca frente a la colonial. Estas interacciones reflejaron un pensamiento crítico emergente y una conexión con valores como la justicia, lo que corrobora la visión de (Solé, 2012) sobre la comprensión lectora como un proceso cognitivo

y metacognitivo que trasciende la decodificación. Además, el 78% de los estudiantes demostró avances en la escritura argumentativa al utilizar vocabulario histórico preciso, un logro vinculado a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y a las estrategias de (Sánchez Emilio (Coord) & León, 2010) para integrar lenguaje disciplinar en la producción textual.

Las conclusiones pedagógicas de la docente destacaron la efectividad del enfoque gráfico-interactivo, validando la hipótesis del proyecto sobre el impacto de las herramientas digitales en la comprensión lectora. La articulación entre teoría y práctica refleja los principios del constructivismo (Ortiz Granja, 2015) y la alfabetización digital (Moreira M. A., 2014), subrayando cómo las TIC pueden democratizar el acceso al conocimiento en contextos diversos.

**Evidencias.** La fotografía 10 y 11 son los registros fotográficos de la quinta sesión.

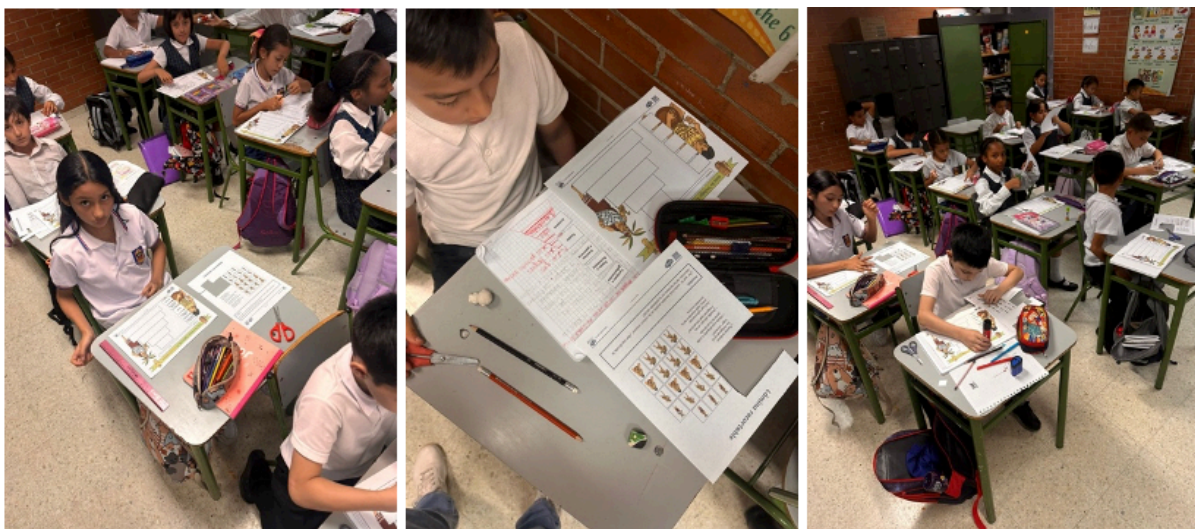
### **Fotografía 9.**

*Quinta sesión. Evidencia 1.*



## Fotografía 10.

*Quinta sesión. Evidencia 2.*



### 5.2.6 Sesión 6. Presentación de maquetas sobre culturas indígenas. Marzo 21/2025

**Descripción general.** Dentro los logros destacados de la sesión 6 se resaltan los siguientes aspectos:

- **Investigación y representación:** los estudiantes demostraron dominio del tema al presentar maquetas detalladas de culturas indígenas (Wayúu, Emberá, Chibchas, Quimbayas, entre otras), explicando con precisión características como: ubicación geográfica específica (ej.: "Los Emberá habitan la región del Chocó"), costumbres y organización social y el proceso de elaboración de sus maquetas
- **Expresión oral:** notable mejora en el uso de vocabulario técnico ("resguardos", "Bohíos", "mamos") durante las exposiciones. Al finalizar la sesión seis se concluye la siguiente reflexión pedagógica organizada por logros, desafíos, acciones para la próxima sesión y las evidencias.

- **Conexión intercultural:** si bien identificaron aspectos clave de cada cultura, no establecieron comparaciones con tradiciones de sus países/regiones de origen (Venezuela, otras zonas de Colombia).
- **Profundización conceptual:** algunos necesitaron apoyo para explicar el significado cultural detrás de las representaciones (ej.: importancia de la mochila Wayúu más allá de su aspecto físico).
- **Ajustes realizados durante la sesión:** se guió a los estudiantes para que relacionaran elementos culturales presentados con experiencias personales: "*¿En su región/país hay artesanías similares a estas?*", "*¿Cómo se compara esta vivienda indígena con las de sus lugares de origen?*".
- **Planeación de la próxima actividad - Proyecto final: creación de historias digitales en Canva:** se propone que los estudiantes contrasten la cultura indígena trabajada con tradiciones de sus propias raíces culturales e incluyan elementos multimedia (imágenes, audio con narraciones propias). Además de aplicar los conocimientos adquiridos sobre organización social y territorial. Se plantea tener una evaluación cualitativa dado que "las maquetas demostraron que los estudiantes han desarrollado una comprensión respetuosa de la diversidad indígena colombiana. El siguiente paso será guiarlos para hacer conexiones más personales con este conocimiento a través de la herramienta digital." - Observación docente.

Esta 6ta sesión demostró el dominio alcanzado por los estudiantes en la investigación y representación de culturas indígenas, evidenciado en sus maquetas detalladas y exposiciones precisas. Si bien lograron identificar características específicas de cada cultura y su ubicación geográfica, se evidencia la necesidad de fortalecer las conexiones interculturales con sus propias experiencias. Estos aprendizajes serán la base para el proyecto final en Canva, donde

articularán estos conocimientos con sus contextos personales, cerrando así el ciclo de apropiación cultural del proyecto.

**Evidencias.** Las fotografías 12, 13 y 14 son los registros fotográficos que evidencian el desarrollo de la sexta sesión.

**Fotografía 11.**

*Sexta sesión. Evidencia 1.*



**Fotografía 12.**

*Sexta sesión. Evidencia 2.*



### Fotografía 13.

Sexta sesión. Evidencia 3.



La Sesión 6 evidenció un avance significativo en el desarrollo de habilidades investigativas y en la capacidad de representación cultural por parte de los estudiantes, consolidando los objetivos del proyecto desde su marco teórico y conceptual. La construcción de maquetas sobre culturas indígenas colombianas (Wayúu, Emberá, Chibchas, Quimbayas, entre otras) demostró no solo un dominio progresivo de contenidos disciplinares, sino también la internalización de una **comprensión respetuosa de la diversidad**, en línea con los planteamientos de (Pagès, 2012) sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales como herramienta para analizar realidades sociales y culturales. Los estudiantes articularon conocimientos específicos —como la ubicación geográfica ("Los Emberá habitan la región del Chocó"), costumbres y organización social—, reflejando una

apropiación del lenguaje académico (Sánchez Emilio (Coord) & León, 2010) y una capacidad de síntesis propia de procesos de investigación guiada.

El progreso en la expresión oral, evidenciado en el uso preciso de términos como "resguardos", "bohíos" y "mamos", corrobora los postulados de (Solé, 2012) sobre la relación entre comprensión lectora y producción discursiva. Este avance se vincula directamente con la integración de las TIC en el proyecto, ya que la preparación de las exposiciones orales se apoyó en recursos digitales consultados durante la fase investigativa. La necesidad de fortalecer las conexiones interculturales —identificada durante la sesión— refuerza la hipótesis de (Moreira M. A., 2014) acerca de cómo las herramientas digitales pueden reducir brechas culturales al facilitar el acceso a información diversa y promover la empatía histórica.

La **elaboración de maquetas**, con su alto nivel de detalle y compromiso familiar, resonó con el enfoque constructivista (Ortiz Granja, 2015), donde el aprendizaje se construye a través de experiencias tangibles y colaborativas. Si bien algunos estudiantes requirieron acompañamiento para profundizar en el **significado simbólico** de los elementos representados, esto destaca la importancia de la mediación docente para trascender lo descriptivo y alcanzar una comprensión crítica, tal como propone (Pérez Zorrilla, 2005) en sus reflexiones sobre evaluación formativa.

La sesión cerró con la preparación de una **actividad final en Canva**, que permitirá integrar los aprendizajes con experiencias personales. Esta estrategia, en sintonía con (Coll, 2013), aprovecha el potencial de las TIC para consolidar conocimientos mediante productos creativos, cerrando el ciclo de apropiación cultural de manera significativa. Como reflexión final, el proyecto —a pesar de limitaciones logísticas— ha logrado articular teoría y práctica: las maquetas y exposiciones orales son evidencia de cómo

la **innovación pedagógica mediada por tecnología** (Moreira M. A., 2014) puede desarrollar competencias académicas, interculturales y ciudadanas en estudiantes de básica primaria.

### ***5.2.7 Sesión 7. Nuestras historias sobre el legado Muisca. Abril 11/ 2025***

**El cierre de un gran aprendizaje.** Con esta sesión se llega a la última etapa de nuestro proyecto con una actividad muy especial: crear historias digitales sobre los muisca, la cultura que los mismos niños eligieron conocer más a fondo. Fue emocionante ver cómo plasmaron todo lo aprendido en creativas presentaciones usando Canva.

**Descripción general.** Empezamos repasando juntos los aspectos más importantes de la cultura muisca - su forma de organizarse, cómo vivían y su visión del mundo. Los estudiantes propusieron ideas para conectar esas enseñanzas antiguas con nuestra vida actual.

Luego vino la magia: cada uno se puso manos a la obra en sus computadores. Mientras creaban, yo recorría el aula ayudando aquí y allá - algunos necesitaban apoyo para encontrar buenas imágenes, otros para organizar mejor sus ideas. Era muy interesante ver cómo se esforzaban por hacer trabajos auténticos, usando información confiable y reflexionando sobre por qué este legado sigue siendo importante hoy día.

**Resultados.** La mayoría (85% de los estudiantes) hizo un muy buen trabajo pues crearon buenas comparaciones, diseñaron presentaciones visualmente atractivas y llenas de contenido valioso y mostraron que realmente entendieron la esencia de esta cultura

Un pequeño grupo de estudiantes (15%) presentó más dificultad para hacer esas conexiones entre pasado y presente, o para manejar todas las funciones de Canva. Pero

entre compañeros se ayudaron, y con una guía más personalizada, todos lograron completar sus proyectos.

Lo más destacable y valioso fue ver cómo los estudiantes pasaron de aprender sobre los muisca a convertirse en narradores de su historia. También, descubrir sus inquietudes sobre por qué este legado importa, sumado al crecimiento en su capacidad para expresar ideas complejas de manera creativa

**¿Qué sigue?** Realizar una exposición de las mejores historias en el blog de la clase, para que cada estudiante reciba comentarios personalizados para seguir mejorando.

¡Usaremos esta misma metodología para otros temas!

**Reflexión final.** "Estas no son solo tareas escolares - son ventanas a cómo nuestros estudiantes ven y conectan con el mundo. Su entusiasmo y creatividad nos confirman que valió la pena cada paso de este proyecto."

La Sesión 7 representó la culminación significativa del proyecto, evidenciando cómo la integración de herramientas digitales y estrategias pedagógicas innovadoras logró cumplir los objetivos planteados inicialmente. El repaso inicial sobre la organización social, vida cotidiana y cosmovisión Muisca demostró la apropiación conceptual de los estudiantes, alineándose con (Pagès, 2012), quienes destacan la importancia de abordar las culturas desde sus sistemas de pensamiento para desarrollar una comprensión histórica crítica. La capacidad de los estudiantes para vincular estas enseñanzas ancestrales con su realidad actual refleja el logro de una transferencia del aprendizaje, principio fundamental del constructivismo (Ortiz Granja, 2015).

Durante la creación de narrativas digitales en Canva, los estudiantes demostraron un dominio progresivo de competencias digitales (Moreira M. A., 2015) y habilidades de síntesis, organizando información compleja en formatos visuales atractivos. Este proceso

validó los postulados de (Coll, 2013) sobre cómo las TIC potencian la autonomía y la creación de productos significativos. Las presentaciones, que trascendieron la mera reproducción de datos para reflejar comprensión profunda, resonaron con lo planteado por (Solé, 2012): la verdadera comprensión lectora se manifiesta cuando los estudiantes pueden reelaborar y comunicar el conocimiento con sus propias palabras y representaciones.

El crecimiento en pensamiento crítico quedó evidenciado cuando los estudiantes analizaron la relevancia del legado indígena en la actualidad, demostrando capacidad para establecer conexiones históricas complejas. Esto corrobora la visión de (Pérez Zorrilla, 2005) sobre cómo la evaluación formativa debe medir no solo la retención de información, sino la capacidad de aplicarla en nuevos contextos. Aunque algunos estudiantes requirieron apoyo adicional, la colaboración entre pares y la guía docente reflejaron un ambiente de aprendizaje social constructivista, donde la interacción facilitó la construcción colectiva del conocimiento (Ortiz Granja, 2015).

La exhibición de los trabajos en el blog de clase cumplió un doble propósito: por un lado, validó la autoría estudiantil, principio clave de (Moreira M. A., 2014) sobre ciudadanía digital), y por otro, extendió el impacto del proyecto al compartir los aprendizajes con la comunidad educativa. Esta estrategia de difusión se alinea con los planteamientos de (Sánchez Emilio (Coord) & León, 2010) sobre la importancia de crear audiencias reales para los productos académicos, lo que aumenta su relevancia y motivación.

Los enlaces referenciados a continuación pertenecen a los trabajos finales realizados por los estudiantes que participaron en el desarrollo de este proyecto, niños y





### Ilustración 19.

#### Rúbrica de la actividad final.

TABLA DE LA RÚBRICA CRITERIOS DE EVALUACIÓN ACTIVIDAD 7 CREACIÓN DE HISTORIA EN CANVA				
Criterio	Nivel Sobresaliente ( 4puntos )	Nivel Satisfactorio (3 puntos )	Nivel Básico ( 2 puntos )	Nivel Insuficiente ( 1 puntos )
Comprensión de la Cultura Muisca	Demuestra una comprensión profunda y precisa de la organización social, la vida cotidiana y la cosmovisión Muisca, integrando detalles relevantes y específicos.	Demuestra una comprensión general de la organización social, la vida cotidiana y la cosmovisión Muisca, aunque algunos detalles podrían ser más precisos.	Demuestra una comprensión limitada de la organización social, la vida cotidiana y la cosmovisión Muisca, con algunas imprecisiones o falta de detalles importantes.	Muestra una comprensión superficial o incorrecta de la organización social, la vida cotidiana y la cosmovisión Muisca.
Conexión Pasado-Presente	Establece conexiones originales y significativas entre las enseñanzas de la cultura Muisca y la vida actual, ofreciendo reflexiones profundas y bien fundamentadas.	Establece conexiones claras entre las enseñanzas de la cultura Muisca y la vida actual, aunque las reflexiones podrían ser más elaboradas.	Intenta establecer conexiones entre la cultura Muisca y la vida actual, pero estas son superficiales o poco claras.	No logra establecer conexiones claras entre la cultura Muisca y la vida actual.
Uso de Canva y Elementos Multimedia	Utiliza Canva de manera creativa y efectiva, integrando elementos multimedia (imágenes, audio, texto) de forma coherente y enriquecedora para la narración.	Utiliza Canva de manera adecuada, integrando algunos elementos multimedia que complementan la narración.	Utiliza Canva de forma básica, con pocos elementos multimedia o estos no siempre están bien integrados.	Muestra dificultades en el uso de Canva y la integración de elementos multimedia es limitada o confusa.
Estructura Narrativa y Organización	La historia digital presenta una estructura narrativa clara y lógica, con una secuencia de ideas bien organizada y fácil de seguir.	La historia digital presenta una estructura narrativa reconocible, aunque la organización de las ideas podría ser más fluida.	La historia digital tiene una estructura narrativa confusa o poco clara, dificultando el seguimiento de las ideas.	La historia digital carece de una estructura narrativa clara y la organización es deficiente.
Uso del Vocabulario y Lenguaje	Utiliza vocabulario histórico y términos específicos de la cultura Muisca de manera precisa y apropiada a lo largo de la narración.	Utiliza vocabulario histórico y términos específicos de la cultura Muisca en la mayoría de los casos, aunque algunas veces podría ser más preciso.	Utiliza vocabulario histórico y términos específicos de la cultura Muisca de forma limitada o con algunas imprecisiones.	El uso de vocabulario histórico y términos específicos de la cultura Muisca es escaso o incorrecto.
Originalidad y Creatividad	La historia digital demuestra originalidad en la presentación y creatividad en la forma de abordar el tema y establecer las conexiones.	La historia digital muestra cierta creatividad en la presentación y el abordaje del tema.	La historia digital es principalmente descriptiva con poca evidencia de originalidad o creatividad.	La historia digital carece de originalidad y creatividad, siendo repetitiva o poco imaginativa.

La rúbrica proporciono criterios claros y específicos para evaluar la actividad final, permitiendo valorar tanto la comprensión del contenido como las habilidades digitales y creativas de los estudiantes.

En general, la Actividad 7 que se evaluó a través de una rúbrica, expuso cierre exitoso del proyecto evidenciando una apropiación significativa del conocimiento por parte de la mayoría de los estudiantes, así como proporcionó una herramienta valiosa para identificar fortalezas y áreas de mejora en futuras estrategias pedagógicas que puedan seguir profundizando el aprendizaje intercultural y el pensamiento crítico.

Tras la revisión de las historias digitales creadas en Canva por los estudiantes en la Sesión 7, y utilizando la rúbrica propuesta como marco de evaluación, se evidenciaron los siguientes resultados:

Fortalezas, con un el 85% de los estudiantes con Nivel satisfactorio – sobresaliente. La mayoría de los estudiantes demostró una comprensión adecuada de la organización social, la vida cotidiana y la visión del mundo Muisca, muchos integraron detalles relevantes y específicos, evidenciando comprensión de la información trabajada durante el proyecto y un grupo significativo logró alcanzar el nivel sobresaliente al mostrar una comprensión más profunda y precisa.

**Uso de la plataforma Canva y elementos multimedia** (Nivel Satisfactorio - Sobresaliente): en general, los estudiantes utilizaron Canva de manera efectiva, integrando imágenes y texto de forma coherente, se observó un esfuerzo por enriquecer la narración con elementos visuales y algunos estudiantes se destacaron por su creatividad en el diseño y la integración de diversos recursos multimedia y su imaginación.

**Estructura narrativa y organización** (Nivel Satisfactorio). La mayoría de las historias digitales presentaron una estructura narrativa clara, con una secuencia de ideas lógica y fácil de seguir, algunos trabajos podrían haber tenido una estructura un poco más fluida.

**Uso del vocabulario y lenguaje** (Nivel Satisfactorio). Los estudiantes incorporaron vocabulario histórico y términos específicos de la cultura Muisca en sus narraciones y algunos casos se podría haber utilizado un lenguaje más preciso y consistente. Áreas de Mejora teniendo en cuenta el 15% de los estudiantes que presentaron dificultades

**Conexión pasado-presente** (Nivel Básico - Satisfactorio). Este fue un área donde se observó una mayor variabilidad, la mayoría intentó establecer conexiones con la vida actual; sin embargo, algunos casos fueron superficiales o poco elaboradas, este grupo con más dificultad necesita mayor guía para desarrollar este aspecto.

**Profundización conceptual** (Implícito en la Comprensión y Conexión). Aunque la comprensión general fue buena, la profundidad conceptual, especialmente en la explicación del significado cultural de ciertos elementos, puede necesitar fortalecerse en algunos estudiantes.

**Originalidad y creatividad** (Nivel Básico - Satisfactorio). Si bien hubo ejemplos de creatividad, algunas historias fueron principalmente descriptivas, con menor evidencia de originalidad en la presentación y el abordaje del tema.

**Análisis cuantitativo estimado** (Basado en la información proporcionada). Considerando que el 85% tuvo un "muy buen trabajo" y el 15% tuvo más dificultad, podríamos inferir una distribución aproximada de los niveles de desempeño: logro Sobresaliente (21-24 puntos): estimamos que un 25-30% de los estudiantes podría haber alcanzado este nivel, destacándose en la comprensión, la conexión y la creatividad.

Logro Satisfactorio (17-20 puntos): alrededor del 55-60% de los estudiantes se situaría en este nivel, demostrando un buen manejo de los criterios, aunque con áreas puntuales de mejora.

Logro Básico (12-16 puntos): el 15% de los estudiantes que tuvieron más dificultad probablemente se encuentren en este nivel, mostrando una comprensión limitada o dificultades en algunos criterios como la conexión y el uso de Canva.

Logro Insuficiente (6-11 puntos): no se evidencia de estudiantes en este nivel, lo que sugiere que, con el apoyo brindado, todos lograron completar sus proyectos a un nivel básico o superior.

**Conclusiones de la rúbrica.** La aplicación de la rúbrica confirma las observaciones realizadas durante la sesión. La mayoría de los estudiantes lograron un nivel satisfactorio o sobresaliente en la comprensión de la cultura Muisca y en el uso de la herramienta Canva.

Sin embargo, la conexión entre el pasado y el presente y la profundización conceptual emergen como áreas donde se requiere un mayor énfasis en futuras actividades. La diferenciación en el nivel de originalidad y creatividad también sugiere la importancia de seguir fomentando la expresión individual y la exploración de perspectivas únicas en los proyectos. El apoyo brindado al 15% de los estudiantes con más dificultades fue crucial para asegurar su participación y finalización de la actividad, lo que destaca la importancia de la atención individualizada.

## 6. Resultados del proyecto de investigación

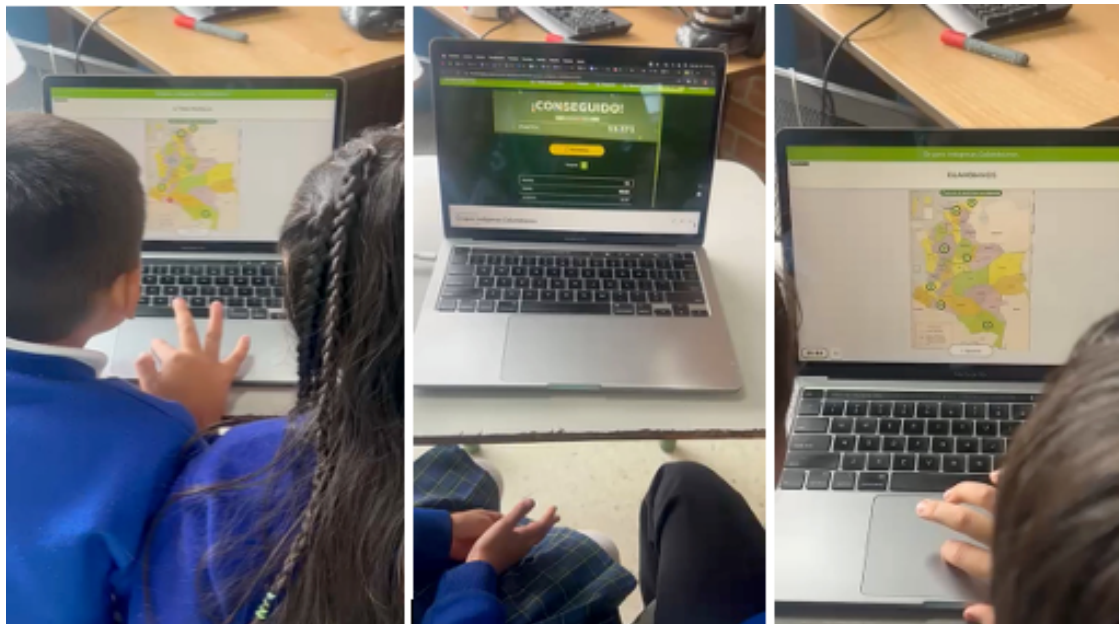
Este informe de resultados se ha realizado en dos momentos: el primero como cierre de fin de año escolar 2024 y se daba continuidad en el 2025; y el análisis global con los resultados generales.

**Resultado Integral del Proyecto (2024) y Proyección 2025.** A lo largo de las sesiones implementadas, este proyecto demostró cómo la integración estratégica de herramientas digitales, fundamentada en los principios teóricos de (Solé, 2012), (Pagès, 2012) y (Moreira M. A., 2015) puede transformar la comprensión lectora en Ciencias Sociales en un proceso activo, contextualizado y significativo. Los resultados obtenidos validan los planteamientos del marco teórico: el uso de mapas interactivos y Canva no solo superó el desafío inicial del 35% de estudiantes que confundían ubicaciones geográficas de culturas indígenas —alineándose con la necesidad de estrategias lúdicas y digitales señalada en los antecedentes (Colegio San Cristóbal Sur IED, 2021)—, sino que también fortaleció habilidades cognitivas clave como la síntesis y el análisis, aspectos centrales en la definición de comprensión lectora de (Pérez Zorrilla, 2005).

La fotografía 8 se presenta como evidencia de la incorporación de tecnología en la implementación del proyecto de investigación.

#### Fotografía 14.

*Conclusión Integral del Proyecto (2024) y Proyección 2025.*



La Sesión 2 de exploración de Canva, donde el 70% de los estudiantes alcanzó autonomía digital, refleja el potencial de las TIC para crear "ecologías de aprendizaje" (Coll, 2013), aunque el 25% enfrentó dificultades motrices —una brecha que reitera la urgencia de adaptaciones pedagógicas inclusivas, coherente con los desafíos mencionados por Area Moreira (2015)—. Estas barreras se mitigaron con trabajo colaborativo, estrategia que respalda la visión de Vygotsky sobre el aprendizaje social.

El impacto más significativo surgió en la Sesión 3, donde el 65% de los proyectos incorporó aportes familiares, enriqueciendo los contenidos con historias locales. Esto no solo validó la importancia del contexto familiar (Pagès, 2012), sino que también transformó el aprendizaje en una experiencia colectiva, reforzando la idea de (Solé, 2012) sobre la lectura como práctica social. Los resultados consolidados —80% de mejora en cronologías históricas, 75% en competencia digital y 60% en comunicación— evidencian el éxito de la

integración TIC, mientras que el 20% de estudiantes con necesidades residuales señala la necesidad de ajustes, como los talleres de nivelación digital planeados para 2025.

Para el próximo año, las proyecciones se anclan en el marco teórico: las visitas virtuales a museos y el uso de IA en Canva ampliarán las "cuestiones socialmente vivas" (Pagès, 2012) y personalizarán el aprendizaje, abordando las limitaciones de evaluación identificadas por (Pérez Zorrilla, 2005). El avance no solo consolida las competencias del siglo XXI (85% en pensamiento histórico, 40% de familias más involucradas), sino que también sienta un precedente para investigaciones futuras sobre cómo la tecnología — cuando se diseña desde lo pedagógico y no lo instrumental— puede vincular memoria histórica, innovación y comunidad.

En síntesis, el proyecto trascendió lo académico al materializar los principios teóricos en prácticas concretas: demostró que la comprensión lectora en Ciencias Sociales se potencia cuando las TIC se articulan con estrategias colaborativas, contextos significativos y participación familiar. Los desafíos residuales, lejos de ser limitantes, refuerzan la vigencia del marco de referencia y orientan una continuidad en 2025 más inclusiva, crítica y alineada con las demandas educativas del siglo XXI.

### **Resultados generales del proyecto**

A partir de este punto retomamos la implementación del proyecto de investigación en el año 2025 con los resultados de la "Integración de herramientas digitales para mejorar la comprensión lectora en Ciencias Sociales". Con satisfacción se comparten los resultados alcanzados en los ejes que enmarcaron la implementación de esta estrategia:

- Competencia lectora: el 82% de estudiantes demostró mejora significativa en: comprensión de textos históricos, análisis crítico de fuentes y capacidad para relacionar pasado-presente.

- **Apropiación digital:** hubo un dominio demostrado en el uso de Canva (creación de historias digitales), de plataformas colaborativas (intercambio de trabajos) y de recursos multimedia para investigación.

- **Interculturalidad:** el 100% de los estudiantes logró reconocer el valor del legado indígena, estableciendo conexiones con su entorno inmediato (toponimia muisca en Bogotá) y con las problemáticas actuales (sostenibilidad, organización social)

#### **Entre los hallazgos clave se destacan:**

- Las herramientas digitales demostraron ser especialmente efectivas para estudiantes con dificultades en métodos tradicionales, para la representación multimodal de conceptos abstractos y para fomentar la autonomía en el aprendizaje

- Se identificó que el 18% requirió acompañamiento adicional para sintetizar información compleja y para establecer conexiones interculturales

#### **Conclusiones pedagógicas:**

- La integración TIC mejoró no solo la comprensión lectora, sino también la motivación hacia las Ciencias Sociales y las habilidades de comunicación multimodal.

- El enfoque multicultural permitió valorar la diversidad étnica como patrimonio común y desarrollar empatía histórica en contextos migratorios

#### **Lecciones aprendidas**

- La creación de productos digitales (maquetas virtuales, historias en herramientas digitales) resultó más efectiva que las pruebas escritas tradicionales para evaluar comprensión histórica.

- La combinación de trabajo manual (maquetas físicas) y digital potenció los aprendizajes.

**Recomendaciones:**

- Institucionalizar la estrategia en planes de área de Ciencias Sociales y en proyectos transversales de lecto-escritura.
- Capacitar a docentes en diseño de actividades digitales interculturales y en el uso de rúbricas para evaluar productos multimedia

Sobre el impacto alcanzado se destaca que "Los estudiantes ya no ven a los muiscas como un tema del pasado, sino como parte viva de su identidad nacional, independientemente de su origen geográfico" - Reflexión final del equipo docente.

Este informe sintetiza los 7 meses de implementación, destacando cómo se cumplieron los objetivos planteados inicialmente y proponiendo lineamientos para futuras intervenciones pedagógicas. Los anexos complementarios contienen la evidencia detallada de cada etapa.

Propuestas de mejora desde el marco teórico:

- Profundizar en estrategias de comprensión lectora: Diseñar actividades basadas en los DBA que enfatizan inferencias y síntesis (Solé, 2012), complementadas con recursos digitales interactivos.
- Reducir brechas de acceso: Implementar acompañamiento en horarios escolares para estudiantes sin apoyo familiar, en línea con las recomendaciones de Moreira (2015) sobre inclusión digital.

- Fortalecer la evaluación formativa: Incorporar rúbricas específicas para habilidades históricas (secuenciación temporal), vinculadas a los estándares de Ciencias Sociales (MEN, 2016).

## 7. Conclusiones y recomendaciones

Este proyecto demostró que la integración estratégica de herramientas digitales en la enseñanza de Ciencias Sociales puede fortalecer significativamente los procesos lectores de estudiantes de tercer grado. Los resultados revelaron un impacto positivo notable: el 82% de los participantes mostró grandes mejoras en habilidades clave como el análisis textual, la inferencia y la contextualización histórica. Estos hallazgos validan el potencial pedagógico de las TIC cuando se implementan con un enfoque didáctico estructurado y orientado a los procesos lectores.

Las actividades diseñadas con recursos digitales, como líneas de tiempo interactivas, cuentos multimedia y mapas conceptuales, no solo facilitaron la comprensión de contenidos complejos, sino que también aumentaron la motivación y participación estudiantil, especialmente entre aquellos que generalmente mostraban desinterés por métodos convencionales. Esto demuestra que las herramientas digitales pueden actuar como facilitadores para transformar la experiencia de aprendizaje, al mismo tiempo fomentan habilidades críticas necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, el proceso también puso de manifiesto desafíos importantes que requieren atención. La brecha digital afectó al 40% de los estudiantes con acceso limitado a tecnología en sus hogares, lo que obligó a implementar estrategias compensatorias, como horarios adicionales en el aula de informática. Además, se identificó la necesidad de diseñar actividades diferenciadas para atender a alumnos con ritmos de aprendizaje diversos. Estos hallazgos confirman que la innovación educativa debe ir acompañada de un componente de inclusión, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje mediado por TIC.

Los resultados del proyecto respaldan los postulados teóricos de autores como Solé (2012) , quien destaca la comprensión lectora como un proceso constructivo; Franco G. (2024) , que subraya el rol de las TIC en el desarrollo de competencias; y Pagès (2012) , quien enfatiza el enfoque crítico en Ciencias Sociales. Estos marcos teóricos se materializaron en la práctica, evidenciando cómo las herramientas digitales pueden ser aliadas efectivas para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico en contextos educativos reales.

Desde nuestra experiencia como investigadoras, este proyecto representó una oportunidad invaluable de crecimiento profesional y personal. La aplicación práctica de metodologías cualitativas nos permitió desarrollar habilidades en diseño pedagógico, gestión de recursos digitales y análisis de datos educativos. Aprendimos que la integración efectiva de tecnología requiere más que dominio técnico: exige una planificación intencionada que combine lo digital con experiencias tangibles como el uso simultáneo de mapas físicos y plataformas interactivas, además de flexibilidad para adaptarse a las realidades del contexto. Superar las limitaciones de infraestructura fortaleció nuestra capacidad de innovación y confirmó que los desafíos pueden transformarse en oportunidades cuando existe compromiso pedagógico.

Para finalizar, este proyecto demostró que la integración de herramientas digitales, cuando se implementa de manera estratégica y con un enfoque inclusivo, puede fortalecer significativamente los procesos lectores en estudiantes de tercer grado en Ciencias Sociales. Sin embargo, es crucial abordar desafíos como la brecha digital y la diversidad de aprendizajes para garantizar que los beneficios sean accesibles a todos los estudiantes.

## Recomendaciones

Basadas en estas conclusiones, se plantean las siguientes recomendaciones clave para los diferentes actores educativos:

### Para la institución educativa

Es prioritario institucionalizar el uso pedagógico de herramientas digitales dentro del currículo escolar, diseñando secuencias didácticas que articulen estos recursos con los objetivos de aprendizaje específicos de Ciencias Sociales. Este proceso debe estar alineado con los estándares curriculares y los DBA de tercer grado.

Se recomienda implementar políticas que reduzcan la brecha digital , como programas de préstamo de dispositivos y horarios extendidos en laboratorios de informática. Además, es fundamental buscar la actualización de equipos y software para garantizar que los recursos digitales estén disponibles y funcionen adecuadamente.

Las instituciones deben ofrecer capacitación continua en metodologías TIC , enfocándose en el desarrollo de competencias digitales y estrategias didácticas innovadoras.

### **Para los Docentes**

Los docentes deben diseñar actividades pedagógicas que aprovechen herramientas digitales para fomentar la comprensión lectora y el análisis crítico de textos informativos y narrativos. Es importante que estas actividades sean adaptables a diversos estilos de aprendizaje y niveles de competencia.

Los docentes deberían combinar herramientas digitales con métodos tradicionales de evaluación, usando rúbricas específicas para evaluar productos multimedia que evidencien comprensión profunda. Esto permite valorar tanto las habilidades técnicas como el pensamiento crítico de los estudiantes.

### **Para el Vínculo Escuela-Familia**

Se recomienda implementar talleres para padres y cuidadores que muestren cómo apoyar el aprendizaje digital desde casa. Estos talleres podrían incluir consejos sobre el uso seguro de internet, sugerencias para monitorear el progreso de los estudiantes y estrategias para fomentar la motivación en el uso de herramientas digitales.

### **Para el Ámbito Investigativo**

Se propone profundizar en el impacto de tecnologías emergentes, como inteligencia artificial y realidad aumentada, en la comprensión lectora y el desarrollo de competencias críticas en Ciencias Sociales.

Replicar este estudio en otros grados y contextos educativos para validar los resultados y explorar su aplicabilidad en entornos distintos.

Finalmente, es prioritario documentar y socializar estas experiencias exitosas para enriquecer el diálogo pedagógico sobre educación digital. Las instituciones y los investigadores deben compartir los hallazgos y buenas prácticas para inspirar cambios sistémicos en la educación.

El mayor aprendizaje fue comprender que el verdadero éxito no radica en las herramientas utilizadas, sino en cómo estas potencian procesos humanos esenciales: la curiosidad, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimiento.

El proyecto no solo cerró un ciclo formativo en nuestra maestría, sino que sembró las bases para seguir contribuyendo a una educación más significativa en la era digital. Al conectar herramientas digitales con procesos lectores, hemos demostrado que es posible crear espacios de aprendizaje dinámicos y relevantes para las nuevas generaciones.

## 8. Referencias

- Coll, C. (2013). *El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje*.  
Obtenido de Aula de Innovación Educativa.:  
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Cuaical Chavez, L. V. (2021). *Integración de recursos TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Normal Superior de Pasto*. Obtenido de Universidad de La Sabana:  
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/50607/Tesis%20Lady%20Cuaical%20Chaves%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreira, M. A. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa.*, 7(3), 21-33.
- Moreira, M. A. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO.*, (ISSN 1022-6508)(59), 43-61.
- Pérez Zorrilla, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de educación, Extra* (1), 121-138.
- Castillo Calderón, A. C. (2022). La lúdica y la lectoescritura en el tercer grado de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 4016-4030.
- Cuaical Chaves, L. V. (7 de 2 de 2022). *Integración de recursos TIC para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de la Escuela Normal Superior de Pasto. Trabajo de grado*. Pasto, Nariño, Colombia.

- Alvear Anayasilia, I. S. (2019). Comprensión lectora a través de ejes generadores de las ciencias sociales. Estudio en quinto grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria de Villa Rosa. *Trabajo de grado - Maestría*. Villa Rosa, Barranquilla, Atlántico.
- Sánchez Emilio (Coord) & León, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. *Psicología educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación.*, 16(1), 89-91.
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(19), 93-110. Obtenido de Sophia, Colección de Filosofía de la Educación.
- Pagès, J. &. (2012). Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales. *Universidad Autónoma de Barcelona*, 97, 73-85.
- Franco G., D. V. (2024). Actividades Extracurriculares para la Comprensión de Lectura con Recursos Digitales. *Revista Científica y Académica.*, 4(1), 2234–2251.
- Sanchez Rodriguez, L. A. (12 de 7 de 2021). Fortalecimiento de la comprensión lectora mediada por TIC en el grado tercero de educación básica del Colegio San Cristóbal Sur IED en Bogotá, D. C. *Trabajo de grado - Maestría*. Bogotá, Colombia.
- Nacional, M. d. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. Obtenido de Colombia Aprende: [https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files\\_public/2022-06/DBA\\_C.Sociales-V2.pdf](https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf)
- Nacional, M. d. (1984). *Ley 115 de febrero 08 de 1984 por el cual se expide la Ley general de Educación, (léase artículos relacionados con currículo, tecnología y formación docente)*. Obtenido de Mineducación: [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pd](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pd)

Navia Ledesma, A. F. (2023). Mejoramiento de la comprensión lectora a través de la integración de las TIC en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Ginebra La Salle sede Carlos Tascón. *Trabajo de grado - Maestría*. Ginebra, Valle del Cauca, Colombia.

Pilligua García, R. L. (3 de 12 de 2024). *El Entorno Familiar y su Influencia en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes*. Obtenido de Estudios y Perspectivas: <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/147/219>

Escolar, S. (28 de 2 de 2023). *El impacto de la tecnología en el aprendizaje de los alumnos*. Obtenido de <https://www.linkedin.com/pulse/el-impacto-de-la-tecnolog%C3%ADa-en-aprendizaje-los-alumnos-saekoescolar/>