

EL USO DE UN OBJETO VIRTUAL DE APRENDIZAJE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN BÁSICA PRIMARIA

Yurli Jimena Correa Flórez¹

<https://orcid.org/0009-0005-1161-5291>

correa jimena19@gmail.com

Colegio Técnico Vicente Azuero, Floridablanca, Santander
Colombia

Recibido: 02/02/2026

Revisado: 04/03/2026

Aprobado: 07/04/2026

Resumen

El presente artículo considera la mediación pedagógica de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) como una herramienta didáctica valiosa para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en Básica Primaria en contextos rurales. Bajo un enfoque cualitativo y siguiendo las fases de investigación acción: plan de acción, acción, observación y reflexión se logró el cumplimiento del objetivo general, el cual estaba enfocado en determinar de qué manera la mediación de un objeto virtual de aprendizaje fortalece procesos de comprensión lectora en los estudiantes de aula multigrado de una Institución Educativa rural; en consecuencia, en la fase plan de acción se diseñó un diagnóstico y el guion instruccional del OVA; posteriormente, en las fases acción y observación se desarrolló la experiencia formativa y a la vez, se aplicó la técnica de la observación participante y se registraron los datos un diario de campo; finalmente, en la fase reflexión, se identificó los beneficios evidenciados en los procesos de la comprensión lectora mediados por el OVA mediante una entrevista y evaluación de salida. El OVA aplicado posibilitó el aprendizaje autónomo, los recursos audiovisuales permitió la autorregulación del lector en cada fase de la lectura; así mismo, se identificó que la retroalimentación automática de cada actividad era imprescindible para detectar oportunidades de mejora. Se concluye que la mediación significativa de un OVA inicia desde la planificación y definición de objetivos, contenidos, actividades y evaluación, lo cual reafirma el valor pedagógico, didáctico y tecnológico en el diseño de un recurso educativo digital.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, comprensión lectora, guion instruccional y Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA).

¹ Docente Básica Primaria. Magíster en Informática para la Educación; Universidad Industrial de Santander, Colombia. Estudiante de Doctorado en Educación, UPEL, Rubio, Venezuela.

THE USE OF THE VIRTUAL LEARNING OBJECT AS A DIDACTIC TOOL FOR READING COMPREHENSION IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

This article examines the pedagogical mediation of a Virtual Learning Object (VLO) as a valuable teaching tool for strengthening reading comprehension skills in primary education in rural contexts. Using a qualitative approach and following the phases of action research (action plan, action, observation, and reflection), the general objective was achieved, which focused on determining how the mediation of a virtual learning object strengthens reading comprehension processes in students in multigrade classrooms in a rural educational institution. Consequently, in the action plan phase, a diagnosis and instructional script for the VLO were designed. Subsequently, in the action and observation phases, the training experience was developed and, at the same time, the participant observation technique was applied and the data was recorded in a field diary. Finally, in the reflection phase, the benefits evidenced in the reading comprehension processes mediated by the VLO were identified through an interview and exit assessment. The VLO enabled autonomous learning, and the audiovisual resources allowed readers to self-regulate at each stage of reading. Likewise, it was found that automatic feedback for each activity was essential for identifying opportunities for improvement. It is concluded that the meaningful mediation of a VLO begins with the planning and definition of objectives, content, activities, and evaluation, which reaffirms the pedagogical, didactic, and technological value in the design of a digital educational resource.

Keywords: instructional script, meaningful learning, reading comprehension, Virtual Learning Object

Introducción

La escuela en su función social de formar ciudadanos capaces de adaptarse a una sociedad cambiante y aportar acciones de cambio y mejoría, requiere que la enseñanza de las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, escribir y leer) sean significativas desde el nivel básico de formación hasta el profesional; en este sentido, la habilidad de “leer” ha sido encaminada desde el aula de aprendizaje como una habilidad imprescindible para que el estudiante como ciudadano comprenda, argumente, opine y tome una postura crítica frente a lo que lee en su contexto inmediato; por ello, leer es concebido como una práctica social y cultural la cual se manifiesta de acuerdo a los significados y apropiaciones de la comunidad, de allí que el proceso individual de lectura es enriquecido en el establecimiento de la relación entre textos, lectores y el lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

De esta manera, se configura la lectura como una práctica social enmarcada en un contexto en la cual interfieren los procesos cognitivos individuales para dar significado al acto de leer; en la misma línea Cassany (2013) afirma que leer es “una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p.32); así pues, la comprensión está determinada por el aspecto pragmático y cada uno de los roles que interactúan en el proceso lector (lector, texto, contexto) poseen unas características que influyen el acto de leer.

En las prácticas escolares, el desarrollo de las habilidades hacia la lectura han resultado ser una tarea difícil ya que se evidencia que la lectura es abordada desde una perspectiva tradicionalista y se optan por ejercicios que se distancian del contexto social del alumno; así mismo, las pruebas estandarizadas tanto nacionales (Pruebas Saber) como internacionales (PISA) arrojan resultados negativos que develan dificultades en la competencia lectora tales como “identificar información explícita, identificar inferencias, identificar argumentos y evaluarlos” (Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional, 2021); además, ratifican el hecho que formar lectores autónomos y competentes es un propósito complejo que la escuela debe abordar.

La reflexión docente frente a su práctica pedagógica debe ser crítica y replantearse cuestionamientos tales como ¿es relevante? ¿A qué objetivos se aspira? ¿Qué se evalúa? ¿El estudiante aprende?; así mismo, es imprescindible que la lectura del contexto educativo, el docente la realice y revele aspectos vivenciales que influyen los resultados y las habilidades hacia la comprensión lectora de los estudiantes ya que estos demuestran actitudes hacia la lectura como apatía, desánimo, un mínimo de interés en procesos lectores; sin embargo, la didáctica y metodología del docente está caracterizada por actividades memorísticas, lecturas lineales y formato físico; es decir, la enseñanza de la lectura desde un enfoque tradicionalista.

Esta práctica tradicionalista limita la innovación en la aplicación de estrategias y recursos digitales que puedan fortalecer las habilidades de lectura de los estudiantes; por ende, la propuesta se fundamentó en la alfabetización tecnológica vista como un propósito educativo importante en la educación colombiana ya que pretende que “los individuos y grupos estén en capacidad de comprender, evaluar, usar y transformar objetos, procesos y sistemas tecnológicos, como requisito para su desempeño en la vida social y productiva.” (MEN, 2008, p.11). Adicionalmente, se debe considerar que en contextos rurales existen limitantes como el acceso a recursos o artefactos tecnológicos, la inestable recepción de señal telefónica e internet y la poca alfabetización tecnológica centrada en el uso de los artefactos educativos como la computadora.

Por tanto, el docente atendiendo a la función social de la escuela y a los requerimientos de la legislación educativa colombiana, debe apostar por diseñar ambientes educativos caracterizados por la transversalidad de áreas con la tecnología, considerando que, en el contexto rural, la escuela es uno de los pocos escenarios donde los estudiantes pueden interactuar y aprender con recursos tecnológicos; por ende, atendiendo a la problemática frente a las dificultades que presentan los estudiantes en lectura, los limitados recursos tecnológicos, la necesidad en formar en tecnología y la preocupación docente por llevar a cabo procesos de enseñanza significativos en torno a la comprensión lectora, la investigación central plantea el

siguiente interrogante: ¿De qué manera la mediación de un objeto virtual de aprendizaje fortalece procesos de comprensión lectora en los estudiantes de aula multigrado de una Institución Educativa rural del municipio de Cepitá?

El objetivo general de investigación se centró en determinar de qué manera la mediación de un objeto virtual de aprendizaje fortalece procesos de comprensión lectora en estudiantes de aula multigrado de la Institución Educativa Rural del municipio de Cepitá; para lograr este objetivo, se plantearon los siguientes objetivos específicos; en primer lugar, identificar las dificultades en comprensión de lectura que presentan los estudiantes de aula multigrado de la institución educativa; en segundo lugar, diseñar el guion instruccional de un objeto virtual de aprendizaje basado en el cuento para fortalecer procesos de comprensión lectora; en tercer lugar, establecer los recursos más eficaces del objeto virtual de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de lectura y, finalmente, establecer el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, mediados por el objeto virtual de aprendizaje.

En congruencia con el conjunto de aspectos que caracterizaron al problema investigativo, se ha desarrollado un marco teórico que respaldó y proporcionó sustento al desarrollo del estudio; para ello, la revisión sistemática consideró lo referido a el aprendizaje significativo y las Tecnologías de la Información y Comunicación, seguido de la conceptualización y caracterización de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA),

finalmente, se enfatizó el concepto, las estrategias y niveles de la comprensión lectora. A continuación, se aborda cada uno de los anteriores elementos.

Aprendizaje significativo y las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Los ambientes de aprendizaje que se caracterizan por el enfoque tradicionalista de la enseñanza configuran prácticas pedagógicas que no corresponden al contexto del estudiante afectando la apropiación y dominio de competencias; sin embargo, tanto docentes y estudiantes deben tener un papel activo en los procesos formativos para que dichas prácticas sea significativas teniendo en cuenta las necesidades de las aulas actuales; en este sentido, cuando el maestro identifica y comprende el contexto de sus estudiantes y su práctica de enseñanza es congruente con dicho contexto, este es capaz de construir escenarios propensos al aprendizaje significativo.

Desde la visión clásica del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) plantea “la disposición que tiene el estudiante para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él” (p.48), es decir, la relación entre los conocimientos previos y los nuevos se da por la interacción en un ambiente diseñado desde los intereses del alumnado, así la nueva información es aprendida por el estudiante ya que este le otorga significado; de igual manera, la actitud de interés del estudiante frente al material y los diferentes recursos que presenta el maestro para aprender posibilitan la adquisición de nuevo conocimiento.

En este sentido, se resalta la importancia del diseño de ambientes de aprendizaje que sean contextualizados y basados en los intereses del estudiante para lograr conocimientos significativos; por ello, se apuesta a que el maestro contemporáneo disponga de los recursos tecnológicos que apoyen su didáctica con el fin que desde su aula de clase se propongan acciones transformadoras de aprendizaje; es decir, el docente debe “adoptar estrategias para orientar a los estudiantes hacia el uso de las TIC para generar cambios positivos en su entorno” (MEN, 2013, p.8); cabe mencionar, que la mediación pedagógica de la TIC debe ser intencionada con sentido formativo y que posibiliten el aprendizaje por parte de los estudiantes y, estos a su vez, puedan aplicar lo que aprenden en su contexto inmediato.

Los objetos virtuales de aprendizaje (OVA)

La integración de las TIC facilita distintas posibilidades de innovar educativamente, la inclusión de recursos que incidan positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje es una forma de dinamizar y superar dificultades de aprendizaje, mejorar la incorporación de estos y actualizar los métodos de enseñanza de los docentes; frente a ello, García Valcárcel (2016) afirma que “Los recursos digitales ofrecen nuevas oportunidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje al incorporar la imagen, el sonido y la interactividad como elementos que refuerzan la comprensión y motivación de los estudiantes” (p.1), de allí que el rol del estudiante en su aprendizaje adquiere características como activo y autónomo; por su parte, el docente debe llevar a cabo un

diseño intencionado, con propósitos y contenidos claros con el objeto de incluir los recursos digitales de manera significativa.

En congruencia, una manera de implementar las TIC en el aula y enriquecer la didáctica es por medio de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA), según Polsani (2003) el OVA “es una unidad independiente y auto contenida de contenido de aprendizaje que está predispuesta a ser utilizada en múltiples contextos de aprendizaje” (p.5), desde esta postura, se resalta la autonomía que puede ofrecer este recurso al estudiante y, por ende, generar aprendizajes significativos; así mismo, se rescata la flexibilidad y la reutilización didáctica ya que el docente lo podrá adaptar a las condiciones del contexto donde labora.

De otro lado, desde una visión contemporánea, Veytia (2019) precisa que un OVA posee una definición polisémica y que se ha enriquecido tras el paso de los años; no obstante, defiende la postura de Chan (2009) (cita en Veytia, 2019), donde un OVA es un objeto mediático que tiene “un conjunto de bits de texto gráfico, video o audio. Al identificarse algún valor de este objeto como conocimiento para un sujeto, se le puede considerar objeto de conocimiento” (p.), desde esta conceptualización se rescata el valor educativo que adquiere un recurso digital como el OVA, ya que por sí solo no garantiza un aprendizaje, sino que su función educativa surge de la interacción significativa con el recurso. En este orden de ideas, se puede afirmar que el OVA es una herramienta que garantiza el aprendizaje significativo siempre y cuando se es

diseñado y aplicado con claridad en propósitos, objetivos y secuencia didáctica intencionada.

Frente a las anteriores precisiones sobre el OVA se establece una relación de complementariedad ya que Polsani (2003) ofrece una visión técnica del OVA con características como reusable, interactivo, autocontenible; y Veytia (2019) citando a Chan (2009) detalla un enfoque pedagógico y educativo cuando el alumno aprende mediante el OVA. En este orden de ideas, el docente al diseñar recursos y herramientas como un OVA debe enfocarse en que la relación de complementariedad se establezca para que dicha herramienta cumpla con criterios de una enseñanza significativa y autónoma; es decir, que la herramienta sea garante del aprendizaje del estudiantado cuando este la utilice de manera independiente.

Veytia (2019) establece ciertas características que, a la vez, son condiciones tanto pedagógicas como estructurales. Estas características están enfocadas en *la articulación instruccional*, la cual está relacionada con la coherencia pedagógica articulando objetivos, contenidos y actividades; *la pertinencia educativa*, el OVA se concibe como herramienta para obtener una meta de aprendizaje, *la autosuficiencia de contenidos o autocontenible*, los cuales deben ser precisos y claros; *la reusabilidad*, el OVA debe tener la ventaja de ser usado en cualquier contexto y momento de una secuencia didáctica, *la interoperabilidad*, garantiza que el OVA se integre en plataformas; *la accesibilidad*, facilidad para ser buscados en bases de datos,

repositorios, banco de recursos etc., *la durabilidad*, referida a la vigencia de la información, *la independencia*, capacidad del OVA para funcionar como autonomía, *la generatividad*, la facilidad para generar contenidos a partir del OVA y, finalmente, *la retroalimentación*, el OVA debe permitir al usuario (estudiante) identificar sus dificultades y aciertos en su aprendizaje.

En suma, un OVA es un recurso digital que media el aprendizaje y que se puede usar en distintos contextos, teniendo en cuenta que la planeación didáctica es un aspecto clave para que la mediación sea significativa, tanto los objetivos, contenidos y actividades deben ser propuestos y diseñados con una meta de aprendizaje para que pueda ser incluido dentro de los procesos de enseñanza cumpliendo con una alineación coherente, pedagógica y didáctica; así mismo, garantice el desarrollo independiente de las actividades por parte del estudiante con el fin de que fortalezca y logre un dominio de la competencia que se pretende mediar a través del OVA; de esta manera, se lograría que el recurso digital se determine no solo por las características técnicas, sino por las características pedagógicas que brinda al momento de utilizarlo o mediar el aprendizaje de los alumnos en el aula de clase.

La comprensión lectora como actividad estratégica

La escuela debe propiciar espacios en donde el estudiante desarrolle habilidades las cuales se verán reflejadas cuando se enfrente a situaciones reales de comunicación donde tendrá que interpretar, comprender y emitir mensajes ya sean orales o escritos

de manera efectiva; lo anterior deja entre ver que las habilidades para el lenguaje se configuran a partir del acto de hablar, escuchar, escribir y leer. Frente a esta última habilidad, leer es un acto complejo que va más allá de la lectura mecánica y le apuesta a la construcción de significados; en congruencia, Solé (1992) afirma que “leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto” (p.39), en este sentido, el estudiante como lector pone en juego capacidades que le permiten construir y asimilar información, establecer relaciones entre conceptos y construir significados.

En este proceso de construcción de significado, el estudiante debe aplicar estrategias que le sirvan como herramientas para controlar la lectura, en efecto, Díaz (2004) plantea que: “La comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria, y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzarse. (p. 143). De la anterior afirmación, se identifica que el lector procede a realizar un autodiagnóstico de sus dificultades y habilidades que presenta en leer, a la vez activa estrategias según sus necesidades y establece una comprensión de la información presentada en el texto; por ende, la comprensión de lectura del estudiante depende en gran medida de las habilidades con las que cuenta al momento de realizar el ejercicio lector.

Las mencionadas estrategias de aprendizaje son definidas por Díaz (2004) como “procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente...” (p.12). Teniendo en cuenta lo anterior, las estrategias de aprendizaje como conjunto de pasos implican que el docente las organice y diseñe teniendo en cuenta una meta a alcanzar con la aplicación de esta; con respecto a las estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora estas se catalogan como herramientas que permiten que la lectura sea dinámica, intencional y propositiva. Por tanto, con el objetivo de que los estudiantes mejoren sus niveles de comprensión de textos se plantean estrategias metacognitivas (Gutiérrez y Salmerón, H. 2012) para los momentos en que ocurre el proceso lector.

En primer lugar, *las estrategias previas a la lectura* permiten identificar conocimientos previos, plantear el propósito de lectura, establecer redes conceptuales, plantear inferencias, realizar anticipaciones sobre el vocabulario, ideas o acciones (Díaz, 2004). En segundo lugar, se encuentran *las estrategias durante la lectura* se centran en activar la capacidad de inferencia, verificarlas, desestimarlas y reformularlas, plantear hipótesis y preguntas, identificar lo leído y lo que vendrá, clarificar situaciones hipotéticas (qué pasaría si...) toma de notas, controlar y regular la lectura; así como, llevar a cabo distintas formas de lectura como la lectura silenciosa, en voz alta, grupal o individual (Díaz, 2004) y finalmente, *las estrategias después de la lectura*, las cuales

están enfocadas en valorar y evaluar lo leído, comprobar las hipótesis y establecer las ideas principales, redactar resúmenes y acceder a la escritura a partir de lo leído.

Niveles de comprensión lectora

En la enseñanza de la comprensión lectora hay procesos cognitivos que caracterizan a los lectores y que permiten catalogarlos en un nivel de comprensión. De esta manera, los niveles de comprensión lectora teniendo en cuenta los planteamientos Gordillo y Flórez (2009) son, en primer lugar, *el nivel de comprensión literal*, en este el lector se distingue por identificar la información explícita del texto, reconoce lo que expone el texto e identifica la estructura base del texto; en segundo lugar, *nivel de comprensión inferencial*, en este nivel el lector pone en juego habilidades de pensamiento como “la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” (MEN, 2008); finalmente, *el nivel de comprensión crítico*, el lector reconoce la intención comunicativa, establece las relaciones con otros textos; es capaz de controlar la diversidad de interpretaciones frente a un asunto y establece juicios de valor sean positivos o negativos. (Gordillo y Flórez, 2009).

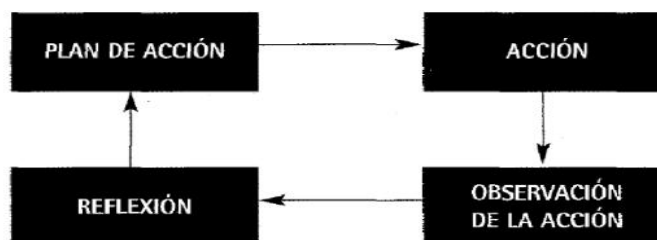
Materiales y métodos

La presente investigación es abordada desde una perspectiva cualitativa, bajo el diseño metodológico de la Investigación Acción (IA) ya que este permitió al docente intervenir una problemática identificada en su ambiente de enseñanza y buscar fortalecerla y superarla. Desde una visión clásica, Kemmis (1988) plantea que la

investigación acción “es una indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales...” (p.174), se rescata el valor de la autoreflexión del docente como investigador de su contexto ya que esta le permite reconocer las situaciones sociales en las que puede intervenir; de igual manera, Espinoza (2020) precisa que el papel del investigador no solo requiere la destreza intelectual para llevar a cabo el estudio; también son necesarios principios éticos tales como la veracidad, honestidad intelectual, imparcialidad, responsabilidad y respeto a los derechos humanos.

Ahora bien, dentro del proceso de investigación se distinguieron las fases investigativas dadas por el diseño de la misma, lo cual permite un proceso de indagación organizado y sistemático; en consecuencia, Latorre (2005) plantea cuatro fases: plan de acción, acción, observación y reflexión, el cumplimiento de estas fases configura un ciclo de investigación, el investigador abordó las anteriores fases, las cuales estaban relacionadas con cada uno de los objetivos del estudio; este tipo de diseño investigativo permite que el docente cualifique su práctica como investigativa. A continuación, se expone un esquema que refleja un ciclo investigativo.

Figura 1: *Ciclo de la investigación Acción*



Fuente: Latorre (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao. España.

Con respecto a la muestra participante de la propuesta corresponde a estudiantes de básica primaria de una zona rural, vereda Miraflores del municipio de Cepita, departamento de Santander, la muestra estaba conformada por ocho estudiantes 4 niños y 4 niñas con edades comprendidas entre 9 y 12 años; los alumnos desarrollan su proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la metodología Escuela Nueva; la mayoría de los estudiantes provienen de familias parentales y , un estudiante es cuidado por sus abuelos; adicionalmente, son niños que deben hacerse cargo de oficios propios del campo. Se resalta el hecho de que la principal actividad económica de las familias es la agricultura y su nivel educativo no asciende de Básica Primaria.

Para el momento de recolección de datos se diseñaron técnicas e instrumentos de acuerdo a las fases dadas en la investigación acción, las cuales están asociadas a una intencionalidad y objetivos específicos del estudio. Seguidamente se presenta un

cuadro integrador donde relacione los conceptos de: fases de la investigación, objetivo, técnicas e instrumentos del estudio:

Tabla 1.

Momentos, técnicas e instrumentos

Fase	Objetivo	Técnica	Instrumento
Plan de acción	Identificar las dificultades en comprensión de lectura que presentan los estudiantes de aula multigrado de una institución educativa rural del municipio de Cepitá.	Evaluación diagnóstica	Cuestionario
	Diseñar el guion instruccional de un OVA basado en el cuento para fortalecer procesos de comprensión lectora.	Guion instruccional	Guía del guion instruccional
Acción y observación	Establecer los recursos más eficaces del OVA, para el desarrollo de la comprensión de lectura.	Observación participante	Diario de campo
Reflexión	Establecer el impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, mediados por el OVA.	Evaluación de salida	Cuestionario
		Entrevista	Guía de la entrevista

Elaboración propia Correa (2026)

Con respecto al análisis de datos, se tuvo en cuenta las fases de la investigación acción ya que en cada una de ellas se aplicó un instrumento y técnica de recolección; en tal sentido, el procesamiento de datos en la fase *plan de acción* se dio a partir de la evaluación diagnóstica y el guion instruccional; con respecto a la evaluación

diagnóstica se realizó una revisión identificando detalles como dificultades y dominio de habilidades hacia la comprensión lectora y clasificación de los participantes en el nivel de comprensión, así mismo, el diseño del guion instruccional para el OVA. En la fase, *acción y observación* el procesamiento de la información consistió en construir los diarios de campo y organizando la información registrada teniendo en cuenta los siguientes aspectos: eje temático, descripción de la intervención y reflexión. Finalmente, en la fase *reflexión*, se analizó la prueba realizada a los estudiantes teniendo en cuenta el nivel de dominio frente a la comprensión lectora y las habilidades que corresponden a cada nivel; así como sus debilidades. En congruencia, el procesamiento de la información permitió la identificación y construcción de categorías centrales, las cuales permitieron la organización y análisis de la información relacionada con el objeto de estudio propuesto.

Resultados y discusión

Los ambientes de aprendizaje mediado por la tecnología requieren de acciones didácticas propias del docente, tales como diagnosticar, diseñar, definir y planificar; en este sentido, para el diseño del OVA enfocado a fortalecer la comprensión lectora en aula multigrado de la escuela rural se diagnosticó el nivel de comprensión lectora mediante un cuestionario que se diseñó teniendo en cuenta los niveles literal, inferencial y crítico, posteriormente, a partir de las dificultades identificadas, se inició la construcción de una planeación del contenido, de las actividades y la evaluación, es

decir, el momento didáctico y pedagógico; para ello, se diseñó una secuencia con tres momentos: actividades de inicio, actividades de desarrollo y actividades de cierre; esta estructuración y diseño didáctico permitió alcanzar el objetivo de aprendizaje definido para el OVA.

Frente al diagnóstico del nivel de comprensión lectora, la prueba diagnóstica se aplicó a 8 estudiantes de grados tercero y quinto de primaria. En el grado tercero y quinto, los estudiantes presentaron dificultades en el nivel crítico porque demostraron que no son capaces de evaluar la información tanto explícita como implícita de la situación de comunicación, no identifican el contexto e ideas ausentes para presentar una valoración, configurar el propósito comunicativo del texto, de identificar los recursos que refuerzan la situación comunicativa y ratificar elementos del texto que favorecen el reconocimiento de la intención del autor. Este nivel de lectura exige procesos cognitivos al lector para analizar, sintetizar, enjuiciar, valorar el tema, los detalles, las características, y concluir; en este sentido, el estudiante como lector carece de dichos procesos cognitivos, los cuales son imprescindibles en el nivel crítico de la comprensión lectora.

Por consiguiente, se evidenció que la elaboración del guion instruccional del OVA es fundamental, ya que organiza los momentos del proceso lector (antes, durante y después de la lectura) y orienta estrategias de comprensión con propósitos claros: activar conocimientos previos y vocabulario, formular y comprobar predicciones,

realizar la lectura, reconocer la estructura y los elementos del texto, sintetizar ideas, establecer relaciones intertextuales y consolidar lo comprendido. En este sentido, las actividades interactivas propuestas y los recursos multimedia diseñados del OVA tenían una intencionalidad didáctica, las cuales facilitaron a los estudiantes el fortalecimiento de las habilidades para cada uno de los momentos de lectura y aportó a la didáctica del docente porque este identifica los saberes y habilidades que pretende potencializar en sus estudiantes frente a la lectura; como señala García Valcárcel (2016) las potencialidades didácticas de un recurso virtual están dadas a partir de las actividades propuestas en un marco metodológico diseñado por el docente.

Frente al guion instruccional, su estructura fue la base para construir la interfaz del OVA ya que siguió el sentido secuencial para respetar el proceso de enseñanza de la comprensión lectora y facilita la navegación del mismo por su adecuación y sencillez; en este sentido, el desarrollo autónomo de las actividades lectoras fueron realizadas con éxito porque por sí mismos realizaron las estrategias propuestas iniciando con conocimientos previos y finalizando con la evaluación de salida; cabe mencionar que la característica de interactividad otorgada a los OVA permitió que el estudiante se relacionará con los recursos y actividades que le asignaron un control en su desarrollo evidenciando su aprendizaje; en referencia a lo anterior, Real (2019) señala que el uso y manipulación de los recursos digitales es la principal diferencia que radica entre los materiales educativos tradicionales y los recursos digitales; por ello, el docente con el

fin de innovar en su práctica pedagógica y a la vez, desarrollar habilidades para la vida, debe llevar al aula los recursos que le brindan estas bondades a sus alumnos, aprender por sí mismos.

De otra parte, es imprescindible mencionar las limitaciones al aplicar un recurso virtual en el contexto educativo rural, una de ellas es la inestabilidad o poca cobertura de internet; por ello, el OVA diseñado para fortalecer la comprensión lectora está determinado en formato offline para ser accesible e interactivo en zonas con dificultades en la recepción o inexistencia de internet. Al valorar esta característica, en uno de los recursos del OVA llamado *cuaderno de notas* fue necesario apoyarse en el procesador de textos Microsoft Word para conservar los planteamientos de los estudiantes durante la estrategia referida a la formulación de predicciones, con el fin de llevar a cabo la verificación de predicciones en el momento pertinente; en este sentido, este apoyo en el procesador de textos permitió llevar a cabo las actividades dispuestas para los momentos durante y después de la lectura

Así mismo, para conservar los resultados y llevar un proceso de análisis, se hizo uso de herramientas del computador como captura de pantalla; de allí, la importancia de la adecuación al contexto de un OVA; en coherencia, García y González (2006) afirma “La funcionalidad del software educativo vendrá determinada por las características y el uso que se haga del mismo, de su adecuación al contexto y la organización de las actividades de enseñanza (p.6), de este modo, la consideración de

aspectos contextuales y necesidades académicas por superar como la conectividad, la disponibilidad en el aula de recursos y la dinámica del aula multigrado son factores claves para diseñar los recursos tecnológicos con una base pedagógica y que sea significativo tanto para la didáctica del docente como para el aprendizaje del estudiante.

Estrategias y recursos que favorecen la comprensión lectora mediante el OVA.

Los recursos digitales como el OVA tienen una intencionalidad de aprendizaje definida, con el fin que la mediación pedagógica sea significativa y no recaiga en un activismo sin un propósito de aprendizaje para los estudiantes; por ello, se evidenciaron que las estrategias y actividades que se destacan en el OVA para el fortalecimiento de la lectura estuvieron organizadas mediante los momentos de la lectura. De este modo, en la tabla 2 se exponen los momentos de la lectura en relación con su finalidad pedagógica y el recurso del OVA que mediara la finalidad pedagógica.

Tabla 1

Relación momentos de la lectura, finalidad y recursos.

Momento de la lectura	Finalidad	Recurso
Antes de la lectura	Identificar conocimientos previos.	Video
	Desarrollar vocabulario	Actividades interactivas
	Establecer predicciones.	Imagen Cuaderno de notas
Durante la lectura	Verificar lo leído.	Actividad interactiva
	Evaluar y formular nuevas predicciones.	Tarjetas de palabras Cuaderno de notas
	Recapitular y continuar la lectura.	Video Audio
Después de la lectura	Reconocer la organización del texto.	Actividad interactiva: Preguntas selección múltiple. Organizar imágenes.
	Identificar elementos del texto.	Sopa de letras. Crucigrama Juego tarjetas
	Identificar síntesis de ideas.	Juego ahorcado Juego ordenar palabras
	Comparar con otros textos	Cuadro comparativo Rompecabezas
	Evaluar	Test

Elaboración propia Correa (2026)

Ahora bien, a continuación se expone las actividades y estrategias que se destacaron para el fortalecimiento de la comprensión lectora; en primer lugar, el momento *previo a la lectura* dispone al estudiante con herramientas necesarias para enfrentar el texto que comprenderá; de igual modo, es una manera para que el docente realice un diagnóstico de los conocimientos previos de los alumnos; en este sentido, en el OVA con el fin de activar conocimientos se usó el *video* como recurso visual para introducir el tema principal ya que ofrece al estudiante la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando se expone a simples audiciones (García, 2014, p.47); sin embargo, la mediación del video debe tener un complemento para identificar las bondades que puede ofrecer, por ello, se plantearon preguntas direccionadas para escudriñar sobre lo que tenían claro del tema los estudiantes; este diálogo directo es imprescindible para que este momento de la lectura tenga solidez en el proceso de la comprensión.

En cuanto al desarrollo del vocabulario en esta fase de la lectura estuvo mediada por la actividad de relacionar palabras por sinonimia y antonimia (Figura 2) y relacionar conceptos y definiciones; en estas actividades interactivas, el valor didáctico de los recursos visuales como la *imagen* facilitó al estudiante poder establecer dichas relaciones y configurar un significado a las palabras; de ahí que, la eficacia comunicativa de los mensajes audiovisuales radica en la correcta integración de este lenguaje de síntesis (Valcárcel, 2016). De igual forma, estas actividades interactivas se

caracterizaron por número de intentos y la retroalimentación; este último aspecto es la función evaluadora de los recursos educativos, esta se entiende como el feedback en las actuaciones de los estudiantes corrigiendo de forma inmediata los errores de aprendizaje, presentado ayudas adicionales. (Valcárcel, 2016).

Figura 2

Estrategia "desarrollo de vocabulario por sinonimia"

ENHORABUENA HAS SUPERADO LA ACTIVIDAD					
Relación de sinonimia					
Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
Travesía		Feroz		Graciosa	
Pícara		Despiadado		Divertida	
Grupo 4		Grupo 5		Grupo 6	
Perversa		Extrañar		Heredar	
Malvado		Asombrarse		Recibir	

Nota: La figura muestra la actividad de vocabulario "Relación de sinonimia"

En esta fase de la lectura, cabe resaltar la formulación de predicciones como una estrategia de regulación que implica al estudiante en su proceso lector y la creación de escenarios a partir de pretextos como imágenes; de ahí que las imágenes deben ser visualmente narrativas e intencionales para que el lector realice predicciones, comprobarlas y revisarlas a futuro; para tal fin, el OVA tiene un recurso llamado *cuaderno de notas* (Figura 3) que al complementarse con el procesador de textos Microsoft Word permite que el estudiante escriba sus predicciones y verificarlas; este

aspecto técnico del OVA es, a la vez, una limitación ya que este objeto virtual está diseñado en formato Offline pero que al ser complementado con un procesador de textos se da valor a la formulación de predicciones; según , García y González (2006) menciona que la funcionalidad de un software educativo depende del uso que se haga del mismo, la adaptación al contexto y la organización de las actividades.

Figura 3

Estrategia "establecer predicciones a partir de una imagen"



Posteriormente, en el momento *durante la lectura*, la estrategia recapitulación de la lectura por medio de un recurso visual como el video permitió al estudiante aclarar hechos o ideas confusas sobre la lectura y a la vez, vivenciar la narración (Figura 4) con las acciones más importantes sucedidas hasta el momento de lectura otorgando un

momento de motivación por su carácter sorpresivo, imagen en movimiento; en concordancia con lo anterior, García (2016) menciona que el recurso audiovisual es favorecedor para el estudiante porque le permite recordar lo asimilado.

Figura 1
Estudiante observando el video recapitulador

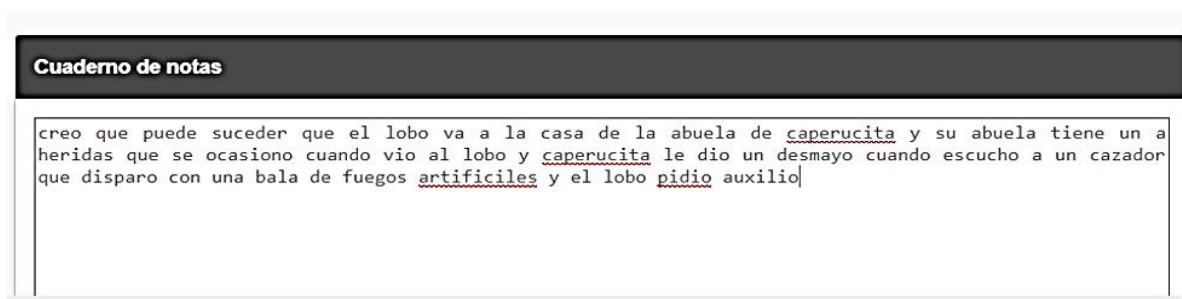


Así mismo, en este momento de la lectura, el lector verifica sus hipótesis y propone nuevas, lo cual es una acción necesaria para que él autorregule el proceso lector; por ende, la formulación, verificación y modificación de predicciones son habilidades propias dentro de una lectura activa y promueven el dominio y autonomía sobre el proceso de la comprensión del texto, de ahí que el recurso *cuaderno de notas* del OVA permite la expresión escrita y la formulación de conjeturas haciendo participe

de la construcción, la autonomía y control del alumno sobre su aprendizaje (Valcárcel, 2006); por ello, aunque el OVA al tener un formato offline no permite autoguardar las anotaciones del alumno, se puede hacer uso de herramientas del computador que pueden complementar esta función y a la vez, garantizar las etapas de la comprensión.

Figura 5

Estrategia "Establecer predicciones a partir de palabras clave"

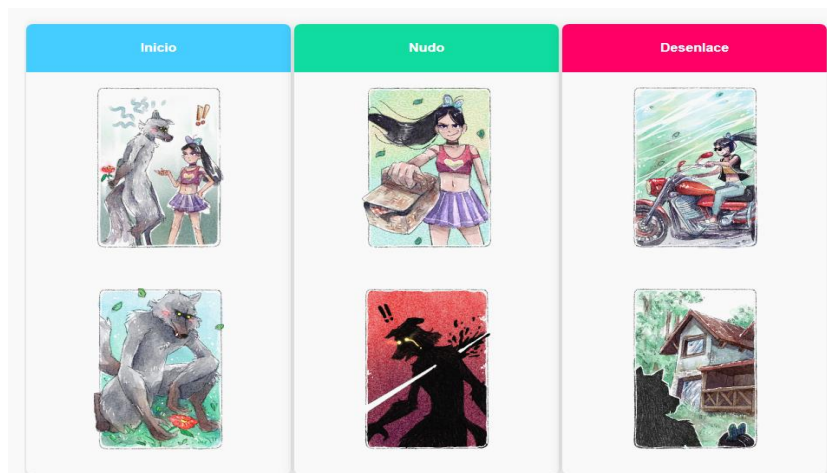


De igual manera, el OVA posee recursos de audio que tenían la función didáctica de recordar e identificar detalles narrativos y favorecer la escucha activa de los estudiantes, los cuales hacen parte de los recursos multimodales del OVA que permiten nuevos escenarios de aprendizaje, García (2016) afirma que “Los recursos digitales ofrecen nuevas oportunidades de enseñanza aprendizaje al incorporar la imagen, el sonido y la interactividad como elementos que refuerzan la motivación de los estudiantes.” (p.1), así el uso de recursos que favorezcan el aprendizaje promueva el cambio de percepción de los estudiantes sobre el uso de las TIC en los estudiantes como algo excepcional a algo cotidiano y significativo para su formación.

Por último, las actividades que sobresalen en el momento *después de la lectura* estuvieron encaminadas a establecer la relación con otros textos para lo cual, contrastaron aspectos narrativos mediante un organizador gráfico, asociaron elementos del texto leído con ilustraciones y establecieron puentes comunicativos entre los textos (Figura 6).

Figura 6

Estrategia “reconocer la organización del texto 3° grado”



En la figura 6 se aprecia la estrategia de dar cuenta de la secuencia narrativa de la historia mediante imágenes, lo que resalta el valor pedagógico del uso de recursos multimedia ya que los estudiantes identifican con practicidad los hechos sucedidos en la narración, por ello, la integración de los recursos multimedia como imágenes, audio, videos, actividades interactivas propicia el aprendizaje ya que las diferentes modalidades perceptivas influyen en su capacidad de comprensión y memorización

(García, 2006). Así mismo, juegos lúdicos como las sopas de letras, crucigrama y tarjetas de memoria que tenían la intención de aprendizaje de identificar elementos del texto, también estaban caracterizados por la función motivadora, lúdica y creativa (García, 2006), lo cual configuró un ambiente de aprendizaje ameno e interactivo para el alumnado, allí radica la importancia de diseñar y aplicar recursos con planificación previa y la definición de objetivos de aprendizaje; García (2016) sostiene que las potencialidades didácticas del recurso dependerán de la planeación metodológica del docente; por ende la planificación previa de las estrategias y actividades con una finalidad e intención educativa tiene una relación directa con los aprendizajes del alumno al mediar la enseñanza con recursos tecnológicos.

Ahora bien, para establecer relaciones con otros textos se estableció la actividad de comparar mediante un esquema aspectos narrativos (Figura 7).

Figura 7

Estrategia " Contraste entre los cuentos leídos"

7. Conozco otra visión a. ¡A leer! b. Soy capaz de contrastar 8. Asocio lo aprendido 9. ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo hice?	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="462 1507 812 1528">PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA</th><th data-bbox="812 1507 1167 1528">PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="462 1528 812 1617">caperucita roja y el lobo</td><td data-bbox="812 1528 1167 1617">caperuza feroz lobito rojo</td></tr> <tr> <td data-bbox="462 1617 812 1738"> CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA caperucita roja perversa, maleducada lobo enamorado </td><td data-bbox="812 1617 1167 1738"> CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS lobito noble, inocente caperuza feroz, mala cazadora </td></tr> <tr> <td data-bbox="462 1738 812 1864"> LUGAR DE LA HISTORIA: CAPERUCITA ROJA bosque </td><td data-bbox="812 1738 1167 1864"> LUGAR DE LA HISTORIA: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS madriguera </td></tr> </tbody> </table>	PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA	PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS	caperucita roja y el lobo	caperuza feroz lobito rojo	CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA caperucita roja perversa, maleducada lobo enamorado	CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS lobito noble, inocente caperuza feroz, mala cazadora	LUGAR DE LA HISTORIA: CAPERUCITA ROJA bosque	LUGAR DE LA HISTORIA: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS madriguera
PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA	PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS								
caperucita roja y el lobo	caperuza feroz lobito rojo								
CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: CAPERUCITA ROJA caperucita roja perversa, maleducada lobo enamorado	CUALIDAD DE LOS PERSONAJES: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS lobito noble, inocente caperuza feroz, mala cazadora								
LUGAR DE LA HISTORIA: CAPERUCITA ROJA bosque	LUGAR DE LA HISTORIA: LOBITO ROJO Y CAPERUZA FEROS madriguera								

Los organizadores gráficos como los cuadros comparativos en un OVA fueron un recurso significativo para dar cuenta de las ideas narrativas de los estudiantes en cuanto a la identificación de detalles, ideas principales y elementos, además cumplieron con la función didáctica e intención de aprendizaje con el que fue planeado. Adicionalmente, la estrategia de evaluar el proceso lector mediante una actividad interactiva *cuestionario* dispuesto en el OVA tenía como propósito identificar el nivel de comprensión lectora. Esta estrategia fue relevante porque el estudiante identificó su desempeño en el nivel literal, inferencial y crítico ya que el recurso realizaba la retroalimentación de manera inmediata; a la vez, a nivel didáctico es una estrategia que se adecua al aula multigrada por la planeación de menor a mayor complejidad. Para concluir, las actividades y recursos del OVA se caracterizaron por su función evaluadora integrada a las estrategias mediadas por recursos digitales, permitiendo a los alumnos identificar los aciertos y desaciertos, tener retroalimentación constante y realizar de nuevo las actividades; como señala García (2016) los recursos informáticos conceden al alumno control sobre su aprendizaje contribuyendo al desarrollo de competencias metacognitivas y adaptándose a los fines de aprendizaje de cada uno.

CONCLUSIONES

El valor pedagógico y didáctico de un recurso educativo digital como el OVA está dado mediante la planificación, diseño y aplicación pensada e intencionada; por ello, el guion instruccional es una herramienta didáctica de planificación metodológica para definir objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación configurando un ambiente de aprendizaje significativo. Así mismo, la mediación del OVA como recurso de aprendizaje que fortalece las habilidades hacia la comprensión lectora permitió que el alumno desarrollara su proceso de aprendizaje de manera autónoma y teniendo un control y autorregulación sobre las estrategias, actividades interactuando directamente con los distintos recursos e identificando las dificultades y oportunidades para aprender.

El OVA como un recurso pedagógico en formato offline posibilitó la mediación del aprendizaje en contextos rurales con limitantes en cobertura de internet, permitiendo que los estudiantes llevaran a cabo de manera significativa, autónoma e interactiva el proceso de comprensión lectora y fortalecieran sus habilidades hacia este aspecto al desarrollar vocabulario, plantear y verificar inferencias y dar respuesta a cuestionamientos sobre la lectura; por lo cual, se establece que la propuesta no solo permitió mejorar los procesos lectores; sino que aportó a las dinámicas de la enseñanza del aula multigrado ya que permitió al estudiante desarrollar su proceso de lectura de una forma más autónoma.

Dentro de la aplicación del OVA se identificó una limitante en la funcionalidad del recurso *cuaderno de notas* ya que este debió ser apoyado en el procesador de textos Microsoft Word para conservar las posturas (inferencias) de los estudiantes frente a la lectura, esta limitante develó dificultades en torno al uso de las funciones del computador; por ello se recalca la importancia del uso educativo de artefactos tecnológicos que posibiliten escenarios de enseñanza y aprendizaje donde los estudiantes superen sus dudas y dificultades y , a la vez, sea un aporte a la alfabetización tecnológica de los estudiantes en contextos rurales donde el uso de la tecnología como herramienta didáctica es reducida

El rol del maestro al planear y diseñar recursos virtuales con un propósito pedagógico y didáctico le otorga la característica de mediador ya que pone a disposición su conocimiento en el diseño de herramientas como el OVA para convertir su aula en un ambiente de aprendizaje y enseñanza que responde a las necesidades y limitantes de su contexto como a los aspectos didácticos, particularmente, los objetivos, los contenidos y las actividades de aprendizaje; lo cual tuvo un impacto positivo en el estudiante al fortalecer sus habilidades hacia la comprensión lectora y en la innovación de la enseñanza en la ruralidad mediante el uso de artefactos y recursos educativos y las bondades de estos al configurarse como una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Araujo, B. (2010). *Entornos virtuales de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. <http://bit.ly/Araujo2010>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Cassany, D. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chan, M. (2002). Objetos de aprendizaje, una herramienta para la innovación educativa. *Revista Apertura*. No. 2. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/viewFile/738/457>
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). *La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso*. En Coll, C. y Monereo, C. *Psicología de la educación virtual*. España: Morata.
- COOPER, David, (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: visor.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill. 11
- Espinoza Freire, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110.
- García, A., y González, L. (2006). *Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: Sus ventajas en el aula* [Ponencia]. Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid, España.
- García, A. (2016). Recursos digitales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/131421>
- Kemmis, S. y Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao. España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Ser competente en tecnología: ¡Una necesidad para el desarrollo! Orientaciones generales para la educación en tecnología* (Serie Guías No. 30). Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) "Leer es mi cuento" 2018–2022*. Gobierno de Colombia. Biblioteca Nacional de Colombia.

- Polsani, P. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. Journal of digital information 3(4). <http://goo.gl/jWT428>
- Veytia, M. (Coord.). (2019). *Aproximación didáctica a los objetos virtuales de aprendizaje*. Red Durango de Investigadores Educativos.