



Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo

Proyecto terminal para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

Andrey Lizarazo Arévalo

A01686457

Asesor titular

Dr. Noé Abraham González Nieto

Asesora tutora

Mtra. Juana María De la Fuente Alcázar

Valledupar, Colombia

29/septiembre/2022



Dedicatorias

Quiero dedicar este proyecto primeramente a Dios, pues es Él la fuente de mi inteligencia y dedicación.

Seguidamente, dedico este proyecto a mi madre. Sus consejos fueron mi fortaleza en todo este proceso. Asimismo, agradezco a mi esposa y familia por ser mi soporte, donde sus sugerencias me permitieron tener ideas creativas para las actividades a implementar en este proyecto, siempre buscando el beneficio de mis estudiantes.

Agradecimientos

Agradezco profundamente al Dr. Noé Abraham González Nieto por ser fuente de apoyo y guía académica durante la creación e implementación de mi proyecto de intervención. Igualmente, estoy agradecido con la maestra Juana María De la Fuente Alcázar por ser no solo una excelente asesora, sino también, por tener una calidad humana increíble. Gracias a su labor y consejos pude materializar y organizar todas las ideas que tenía en mente.

En última instancia, quiero agradecer a todos los profesores que impartieron sus conocimientos durante la maestría y que, de una u otra forma, ayudaron en mi proceso de formación, logrando que mi labor docente mejorara en favor de mis estudiantes y comunidad educativa en general.

Resumen

Recientemente, la institución educativa agropecuaria Rosa Jaimes Barrera viene presentando inconvenientes relacionados con la falta de comprensión lectora en los estudiantes, especialmente en el nivel de básica secundaria y media (grados 6° a 11°). Por tal razón, se implementó este proyecto de intervención como agente de ayuda en la resolución de esta problemática teniendo como objetivo mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo mediante la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en juegos. Como instrumentos de diagnóstico y evaluación se utilizaron cuestionarios y tests escritos, donde el estudiante puso a prueba sus conocimientos previos y lo que aprendió en el taller. Como método, se incorporaron actividades lúdicas ordenadas en una secuencia didáctica dividida en 10 sesiones. Los resultados demostraron que la metodología utilizada fue exitosa, pues aspectos como la participación, comprensión de textos, elaboración de historias, lectura en voz alta, percepción de los libros presentados y las calificaciones de los estudiantes participantes mejoraron de forma gradual y ascendente en comparación a otro grupo de estudiantes que no recibieron esta metodología. Finalmente, se concluyó que el método del aprendizaje basado en juegos ayudó a mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, además de motivarlos a leer textos de acuerdo a sus edades. Asimismo, se observó que el juego se convirtió en herramienta pedagógica para el proceso de aprendizaje permitiendo que el estudiante pueda experimentar satisfacción y por consiguiente, se motive a dar respuesta a sus propias necesidades.

Índice

Dedicatorias.....	ii
Agradecimientos	iii
Resumen.....	iv
Introducción	viii
Capítulo I. Contexto escolar y planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes del Problema.	1
1.1.1. Contexto internacional.	1
1.1.2. Contexto nacional.....	3
1.1.3. Contexto departamental.	5
1.1.4. Contexto local e institucional.....	5
1.1.5. Antecedentes históricos de la institución.	6
1.2. Diagnóstico.	7
1.2.1. Descripción de la problemática.	7
1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico.	9
1.2.3. Resultados de diagnóstico.	9
1.3. Justificación de la intervención.	11
Capítulo II. Marco Teórico	13
2.1 Concepto de lectura y el componente de acceso léxico.	13
2.1.1. Relación asociada entre lectura y escritura.	15
2.2 Comprensión lectora.	15
2.2.1 Niveles de comprensión lectora.	16
2.3 Proceso cognitivo del menor.....	18

2.3.1	Importancia de las primeras lecturas: tipologías textuales.	19
2.4	Estrategias didácticas.	20
2.4.1	Aprendizaje basado en juegos.	22
2.4.2	Fondos de conocimientos: relación contexto-escuela.	23
Capítulo III.	Diseño del proyecto de intervención	25
3.1	Objetivo general.	25
3.1.1	Objetivos específicos.	25
3.1.2	Metas e indicadores de logros.	26
3.2	Programación de actividades y tareas.	26
3.3	Los recursos del proyecto.	31
3.4	Sostenibilidad del proyecto.	33
3.5.	Entrega de resultados a tu comunidad.	33
Capítulo IV.	Presentación, interpretación y análisis de los resultados	35
4.1	Diseño, implementación y resultados de secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora.	35
4.1.1.	Aprendizaje de vocabulario y relación de sinónimos y antónimos.	36
4.1.2.	Lectura en voz alta.	37
4.1.3.	Uso de la imaginación para la creación de historias.	39
4.2	Resultado de la comprensión lectora.	41
4.3	Resultados sobre la opinión-motivación de la aplicación de juegos para la comprensión lectora.	43
4.4	Relación entre resultados y objetivo del proyecto de intervención.	44
4.5	Puntos fuertes y débiles del proyecto de intervención.	46
4.6	Recomendaciones a partir de las evidencias disponibles y de los datos obtenidos de la implementación.	46

Capítulo V. Conclusiones.....	47
5.1 Conclusiones generales y particulares.	47
5.1.1. Observación y dificultades encontradas.....	48
5.1.2. Logros obtenidos después de implementada la intervención.	49
5.2 Resultados entregados a la comunidad.	51
5.2.1 Aprendizaje del evento a la institución.	52
5.3 Postura final del autor.	53
Referencias	54
Apéndice A: Encuesta sobre comprensión lectora y gusto por la lectura	60
Apéndice B: Carta de autorización	65
Apéndice C: Carta de consentimiento.....	66
Apéndice D: Rúbrica sobre nivel de comprensión de textos	67
Apéndice E: Ejemplo de una estrategia didáctica (plan de clase) utilizada en la secuencia didáctica	68
Apéndice F: Algunos juegos lúdicos utilizados en las sesiones de trabajo.....	69
Apéndice G: Rúbrica utilizada como estrategia de evaluación en la sesión cinco	70
Apéndice H: Cuestionario utilizado para conocer la valoración del proyecto por parte de los estudiantes participantes. Sesión nueve	71
Apéndice I: Test escrito utilizado en sesión diez	72
Apéndice J: Entrega de resultados a la comunidad	76
Curriculum Vitae.....	84

Introducción

El hábito de la lectura en el siglo XXI se ha convertido para los docentes del área de Lenguaje en la propuesta abanderada de sus planes curriculares; esto se debe a la gran preocupación que tienen los países latinoamericanos desde hace décadas, donde se hace evidente su dificultad por medio de los resultados en pruebas internacionales (Figuroa y Tobías, 2018, p. 115). En esta época en la que las redes sociales y la globalización han hecho que los niños, niñas y adolescentes vayan perdiendo ese gusto por la lectura y que sus intereses se estén encaminando a los juegos electrónicos se hace necesario realizar una intervención de cómo se puede motivar el desarrollo de esta capacidad de entender lo que se lee mediante el uso de juegos lúdicos.

Con el propósito de conocer más a profundidad y darle la importancia a esta habilidad, Ferroni (2021) sustenta la comprensión lectora como “una habilidad compleja en la cual intervienen innumerables procesos como el conocimiento previo, la generación de inferencias, el nivel de memoria operativa y otros mecanismos cognitivos de los lectores” (p. 3). En otras palabras, la comprensión lectora hace que el estudiante se haga una representación mental del texto escrito y adquiera las herramientas necesarias para aplicar distintos tipos de lectura de acuerdo con el material que revise y qué objetivos tenga para su lectura, es decir, realice un análisis de la intención comunicativa de la diversa tipología textual que existe (Contreras y Quijada, 2014, p. 3).

Ahora bien, este proyecto se dividió en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda todo lo referente al contexto escolar en el que se lleva a cabo el proyecto, la problemática detectada y sus posibles factores. También describe la situación del problema a nivel internacional, nacional, local e institucional. En el segundo capítulo se plantea la parte teórica que gira en torno al proyecto de intervención. En el tercer capítulo se expone una serie de actividades a realizarse durante la ejecución del proyecto de intervención basadas en un objetivo general, objetivos específicos, metas e indicadores de logros. Igualmente, en este capítulo se muestra los recursos humanos, financieros y materiales que hacen viable el proyecto, como también su sostenibilidad y posterior entrega de resultados a la comunidad. En el cuarto capítulo se presenta, interpreta y se analiza los resultados

obtenidos del proyecto de intervención. Seguidamente se hace una descripción de los puntos fuertes y débiles del proyecto, algunas recomendaciones a partir de las evidencias y datos obtenidos. Por último, en el quinto capítulo, se presenta los resultados más importantes y rescatables de las actividades planeadas, las conclusiones que puedan resultar de esta intervención, como también las sugerencias realizadas para futuras intervenciones con el fin de conseguir grandes y mejores resultados.

Finalmente, el objetivo del presente proyecto es analizar la problemática existente en un grupo de estudiantes de una institución educativa pública ubicada en un municipio de Colombia y cómo mediante la intervención de este proyecto se puede motivar a los estudiantes a que adquieran el gusto por la lectura y su posterior comprensión de textos.

Capítulo I. Contexto escolar y planteamiento del problema

En el presente capítulo se plantea todo lo relacionado al contexto donde se llevó a cabo este proyecto de intervención. En primer lugar, se presenta una perspectiva general y luego particular de la problemática detectada, así como los posibles factores que inciden en su formación; en segundo lugar, se realizó un diagnóstico para detectar cuáles son las principales necesidades y dependiendo de estos resultados, el planteamiento para la toma de decisiones. Por otra parte, se describe cómo está la situación del problema a estudiar a nivel internacional, seguido del ámbito nacional y por último a nivel local e institucional. Igualmente, se describe la problemática presentada y cuáles fueron las herramientas metodológicas utilizadas para determinar el diagnóstico de las necesidades y qué resultados se obtuvieron de este diagnóstico. En última instancia, se presenta la justificación del proyecto.

1.1. Antecedentes del Problema.

El bajo rendimiento de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura ha sido desde tiempo atrás una preocupación para los sistemas educativos. Para tratar de dar solución a esta problemática, los gobiernos y los organismos internacionales se han propuestos a organizar y afianzar en sus naciones y países miembros pruebas estatales que valoren las competencias adquiridas por los alumnos y determinar con los resultados la calidad educativa.

1.1.1. Contexto internacional.

Muchos países y organismos de cooperación internacional han buscado alternativas para mejorar las competencias y medir el rendimiento académico de los estudiantes. Por esta razón, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2000 creó las pruebas PISA (por sus siglas en inglés: **P**rogramme for **I**nternational **S**tudent **A**ssessment), un programa de carácter cíclico trienal, es decir, se realiza cada tres años y “cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, hacia los 15 años” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], s.f. p. 3). Esto beneficia a las escuelas porque evalúan las

competencias a estudiantes que culminan su último grado académico. Cabe destacar que estas pruebas evalúan áreas como: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica; a partir de los resultados obtenidos se califica y se observa la calidad educativa de un país, permitiendo realizar las mejoras educativas pertinentes. En la prueba PISA se ofrece una evaluación global en una escala entre los 300 y los 700 puntos donde la escala valorativa se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Escala valorativa de los niveles de desempeño y características de los estudiantes.

Nivel desempeño	Puntaje	Características
Nivel 5	625 o más	Muestran comprensión detallada de textos. Pueden inferir información relevante. Recurren a conocimientos especializados.
Nivel 4	553-625	Pueden responder a textos difíciles. Pueden evaluar críticamente un texto.
Nivel 3	481-552	Capaces de trabajar textos de complejidad moderada. Relacionan textos con conocimientos familiares.
Nivel 2	408-480	Ubican información y realizan inferencias sencillas. Tienen conocimiento básico para comprender textos.
Nivel 1	335-407	Sólo pueden ubicar fragmentos de información. Identifican ideas principales y establecen conexiones sencillas.
Debajo nivel 1	Menos de 335	Tienen dificultades para comprender textos.

Nota: Adaptado de *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*, OCDE, s, f. p. 11.

Tomando solo como referencia la competencia lectora evaluada de esta prueba, Colombia en el 2018 obtuvo un rendimiento menor que la media en lectura (412 puntos), parecido al rendimiento de Albania, México y Qatar. Si bien Colombia en lectura en 2018 empeoró respecto a 2015, si mejoró comparándolo con las pruebas PISA en 2006 (OCDE, 2018. p. 1).

1.1.2. Contexto nacional.

El Gobierno Nacional de Colombia, mediante el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y junto con el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), se ha propuesto a organizar y afianzar unas pruebas nacionales conocidas como pruebas Saber, las cuales, son exámenes estandarizados que evalúan el desempeño alcanzado por los estudiantes.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020), estas pruebas de Estado se realizan a los estudiantes que se encuentran al final de los ciclos de los niveles educativos de la educación básica primaria, básica secundaria y media, es decir, alumnos de quinto de primaria, noveno y undécimo de bachillerato, respectivamente. En este contexto, las pruebas Saber 5° y 9° evalúa Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Competencias Ciudadanas, mientras que Saber 11° evalúa Lectura crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés.

Con el propósito de avanzar en el sistema de evaluación de los estudiantes, se definió que las pruebas Saber para los alumnos de quinto grado y noveno grado se realizara anualmente desde el año 2012, esto para medir el desarrollo de las competencias de los estudiantes y conocer el estado actual de las capacidades de los estudiantes estimando las diferencias entre niveles educativos y establecer comparaciones entre establecimientos educativos, municipios, departamentos y Entidades Territoriales Certificadas en Educación (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], s, f, p. 3).

En Colombia, existe una valoración que describe de forma general los niveles transversales a todas las áreas y grados. El resultado en el Módulo de Lenguaje se interpreta de acuerdo con la descripción que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2.

Descripción de los niveles de desempeños evaluados en Lenguaje en las pruebas Saber.

Nivel desempeño	Puntaje	Características
Insuficiente	100-241	Recupera información explícita e implícita de textos para jerarquizar personajes y situaciones. Relaciona información de los textos con sus saberes previos.
Mínimo	242-318	Reconoce las características de los tipos textuales: estructura y temas a partir de una lectura global. Elabora un plan textual a partir del contenido y destinatario. Usa las reglas básicas de cohesión oracional para revisar y corregir escritos.
Satisfactorio	319-384	Identifica el planteamiento central de un texto. Selecciona la información pertinente para mantener la coherencia en los textos que produce. Conoce la función de algunos signos de puntuación, como las comillas y los signos de admiración.
Avanzado	385-500	Comprende los diversos tipos de textos que lee, y relaciona su contenido con información adicional. Hace inferencias sobre una parte o la totalidad del texto. Valora los textos atendiendo a su adecuación, en diferentes contextos de comunicación. Reconoce la función de algunos recursos retóricos y estilísticos que refuerzan el sentido y propósito comunicativo de los textos. Explica el uso de conectores y otros mecanismos de cohesión que garantizan la unidad y coherencia en la producción de textos.

Nota: Adaptado de Saber 5° Guía de Orientación, ICFES, 2017, p. 21.

1.1.3. Contexto departamental.

A nivel departamental, la educación es responsabilidad de la entidad territorial certificada. Según la Ley 715 del 2001 en Colombia, una Entidad Territorial Certificada tiene la competencia de administrar el servicio educativo en su jurisdicción garantizando su adecuada prestación en condiciones de cobertura, calidad y eficiencia. La institución educativa elegida para el proyecto pertenece a la entidad territorial certificada: Gobernación del Cesar, donde delega sus funciones en el campo educativo a la Secretaría de Educación Departamental. El departamento del Cesar es uno de los treinta y dos departamentos que forman la República de Colombia, ubicado al noreste del país, en la región Caribe. Su capital es Valledupar. Limita al norte con La Guajira, al este con Venezuela, al sureste con Norte de Santander, al sur con Santander, al suroeste con Bolívar y al oeste con Magdalena.

En aras de mejorar la calidad educativa, la Secretaría de Educación Departamental del Cesar implementó el Plan de Desarrollo Departamental 2020 – 2023, “Lo hacemos MEJOR”, donde apuesta al desarrollo social y plantea el programa *Educación incluyente para promover el desarrollo humano* (Secretaría de Educación Departamental del Cesar, s.f). De acuerdo a la percepción del autor de este proyecto, la Gobernación del Cesar busca constantemente garantizar la calidad educativa y el mejoramiento de las practicas pedagógicas de los docentes mediante capacitaciones y charlas educativas, pero se encuentra poca evidencia que esta Entidad Territorial Certificada y la Secretaría de Educación Departamental implemente planes y proyectos educativos que vayan encaminados al mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de los diferentes niveles de las instituciones educativas de los veinticuatro (24) municipios que conforman el departamento.

1.1.4. Contexto local e institucional.

La institución educativa en la que se implementó este proyecto de intervención es la Institución Educativa Agropecuaria Rosa Jaime Barrera (INSTARJAB), -sede principal-, ubicada en el municipio de Pailitas, departamento del Cesar, Colombia. Este municipio limita al sur con el municipio de Pelaya, al este con el departamento de Norte de Santander, al norte con el municipio de Chimichagua, y al oeste con el municipio de Tamalameque. Su

economía se basa principalmente del sector agrícola y ganadero. La institución cuenta con dos sedes de básica primaria, en la cual los estudiantes del grado quinto al culminar con éxito el año escolar entran de manera directa al nivel de secundaria. El establecimiento educativo en su sede principal cuenta con un total de 22 profesores, todos y todas profesionales en sus áreas de formación, algunos con estudios de postgrado y otros que son estudiantes de maestría, permitiendo que el colegio ofrezca una educación de calidad. En el tema de estudiantes la escuela tiene a su cargo un total de 850 alumnos aproximadamente, contando las dos sedes de primaria y su sede principal.

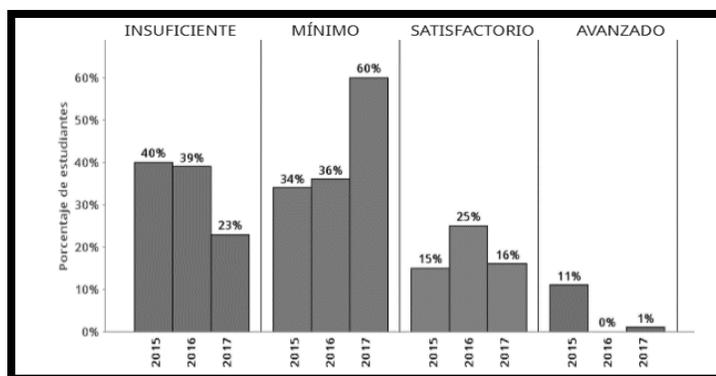
Debe señalarse que, el establecimiento educativo pertenece al calendario académico A, es decir, el año escolar comienza mayormente en la tercera semana del mes de enero y finaliza a mediados del mes de diciembre, con dos períodos de vacaciones: semana santa y mitad de año, entre los meses de junio y julio, dando como resultado cuarenta semanas educativas. El modelo educativo está basado en competencias con un enfoque agropecuario en la que los estudiantes egresados estarán capacitados para realizar labores agrícolas.

1.1.5. Antecedentes históricos de la institución.

INSTARJAB ha tenido un bajo porcentaje en cuanto al nivel de comprensión lectora se refiere. Cabe destacar que, en este proyecto de intervención se toma como referencia los datos obtenidos de las pruebas Saber 5° (ICFES, 2018), dado que son las pruebas nacionales más cercanas en el tiempo a la población objeto de estudio. La figura 1 muestra el porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el área de Lenguaje del grado quinto en los últimos años. Así pues, para el año 2015, el promedio general fue de 269 puntos; para el 2016, el promedio subió un punto, o sea 270 puntos y para el 2017, el promedio subió un punto con respecto al 2016, es decir, 271 puntos. Estos últimos resultados muestran que los estudiantes de la institución educativa se encuentran en el nivel de desempeño mínimo.

Figura 1.

Resultados históricos en el área de Lenguaje del grado 5° de INSTARJAB.



La figura 1 representa los resultados del grado 5° en Lenguaje en los años 2015, 2016 y 2017, en el que se observa una comparación de los resultados de los estudiantes en porcentajes en cada uno de los niveles de desempeño (ICFES, 2018).

1.2. Diagnóstico.

Las herramientas utilizadas en el diagnóstico de la problemática se diseñaron para indagar las causas del porqué se da el bajo rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa agropecuaria Rosa Jaime Barrera. Para lograr esto, se inició realizando un cuestionario a los participantes sobre la comprensión lectora. A partir de las respuestas recibidas se diseñó una encuesta (Apéndice A).

1.2.1. Descripción de la problemática.

Este proyecto de intervención está orientado en mejorar la comprensión lectora e incentivar en los participantes el hábito de la lectura mediante el uso del aprendizaje basado en juegos, creando una experiencia enriquecedora y un ambiente motivador. Para lograr en el estudiante esa meta deseada, se necesita que tenga una actitud positiva frente a la lectura, dado que es uno de los factores que intervienen en los resultados en comprensión lectora, y, podría influenciar en la recepción de un texto y su disposición para leerlo (Zapata, 2017, p. 5).

Dentro de este marco Zapata (2017), sugiere el término de formación de actitudes, el cual “alude al proceso que se da entre no tener una actitud hacia un objeto determinado y tener una actitud hacia el mismo, la cual puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable” (p. 20). En otras palabras, el primer acercamiento es de gran importancia para la formación de una actitud positiva en el estudiante, puesto que si la percepción de las actividades de aprendizaje es positiva, la actitud será favorable. Es por eso que el docente debe escoger en primera instancia textos sobre temas que sean significativos y conocidos para el estudiante, ya que de esta forma facilita la comprensión de la misma.

Paralelamente a lo expuesto, el saber leer debe convertirse en una herramienta esencial para el proceso de comprender, pues esto no solo ayuda al alumno en el ámbito educativo, sino que también lo prepara para ser un individuo competente y pensante en un futuro, por lo que el modelo interactivo de lectura como lo dice Solé (1996, como se citó en Madero y Gómez, 2013) “lo convierte en un agente creador de significados a partir de un texto, de sus conocimientos previos y del propósito con que lee” (p. 115), haciendo que tenga una nueva construcción personal de sentido.

Con respecto al problema abarcado por este proyecto de intervención, los resultados obtenidos por los alumnos del grado 5° del INSTARJAB en las pruebas Saber 2017 no fueron los esperados, ya que en la competencia lectora evaluada en las pruebas Saber arrojó un promedio de 271 puntos; puntaje insuficiente si se compara con el promedio a nivel departamental que fue de 294 puntos y a nivel nacional que fue de 311 puntos. Este puntaje se debe a factores, como lo menciona López (2010, como se citó en Coronado y Miyashiro, 2019) “falta de motivación, pobreza de vocabulario, desarrollo de habilidades cognitivas involucradas, escasos conocimientos previos, desconocimiento y/o falta de dominio de estrategias de comprensión y de estrategias meta cognitivas” (p. 137), es decir, no saben interpretar lo que leen, desconocen las ideas principales y secundarias del texto y sufren ansiedad a la hora de responder. Por tal razón, se nota una clara inferioridad con respecto a los establecimientos educativos del departamento y a nivel nacional.

1.2.2. Herramientas metodológicas utilizadas en el diagnóstico.

Para identificar la apreciación que tienen los participantes sobre la lectura, se realizó un cuestionario compuesto por secciones donde se recaba información sobre datos personales, perfil como lector, percepción y sugerencias. Asimismo, se puso en manifiesto el nivel de comprensión mediante la lectura de dos textos, uno continuo (texto expositivo) y el otro discontinuo (historieta de Mafalda). Para diseñar este test y valorar las habilidades de comprensión se tuvo en cuenta el Test CLIP V_5, el cual, como lo sugieren Pascual y Goikoetxea (2005, como se citó en Fuentes, 2009) “es una prueba de administración colectiva, fácil de puntuar, diseñada para identificar dificultades de comprensión lectora en alumnos de 3º a 6º de primaria y ofrecer propuestas de intervención o entrenamiento ajustadas a las mismas” (p. 29).

Con respecto a los niveles de comprensión o desempeño, Coronado y Miyashiro (2019), mencionan que existen tres niveles para determinar el grado de adquisición y procesamiento de la información, los cuales son: nivel literal, el más elemental, aquí el lector hace un reconocimiento sintáctico y semántico de la lectura; el nivel inferencial, el estudiante mediante sus saberes previos construye los significados del texto leído y; el nivel crítico-valorativo, el lector emite juicios de valor de la lectura realizada teniendo una posición reflexiva y crítica a propuestas evaluadas. En la parte final de la encuesta, se les pidió la opinión sobre los textos expuestos y cuáles serían para ellos las mejores condiciones para fomentar el hábito de la lectura.

Al trabajar con menores de edad y en las instalaciones físicas del colegio se presentó una carta de autorización al directivo docente de la institución (Apéndice B) y otra carta de consentimiento a los padres de familia (Apéndice C) autorizando la participación de la institución y la de sus hijos respectivamente.

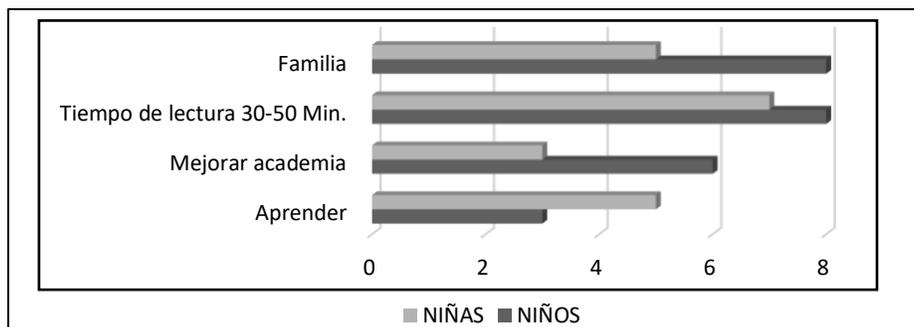
1.2.3. Resultados de diagnóstico.

Se recopiló la información de 19 participantes del grado séptimo con edades de 11 a 13 años, donde 10 son niños y 9 son niñas y, la mayoría viven con su padre y madre. Cabe aclarar que el proyecto de intervención se implementó a un grupo inicial de treinta (30) estudiantes –grupo experimental-, puesto que se quiso tener un mayor rango de observación

y un mayor número de participantes para este proyecto. Se destaca en la sección del perfil del lector que: (1) la mayoría coinciden que la lectura les ha servido para aprender y mejorar en el colegio, (2) la familia ha sido protagonista para que haya interés en la lectura y (3) el tiempo estimado que le dedican a la lectura es de 30 a 50 minutos (ver figura 2). Por otro lado, una parte opinó que leer no es divertido.

Figura 2.

Percepción inicial de los participantes en cuanto a su perfil lector.

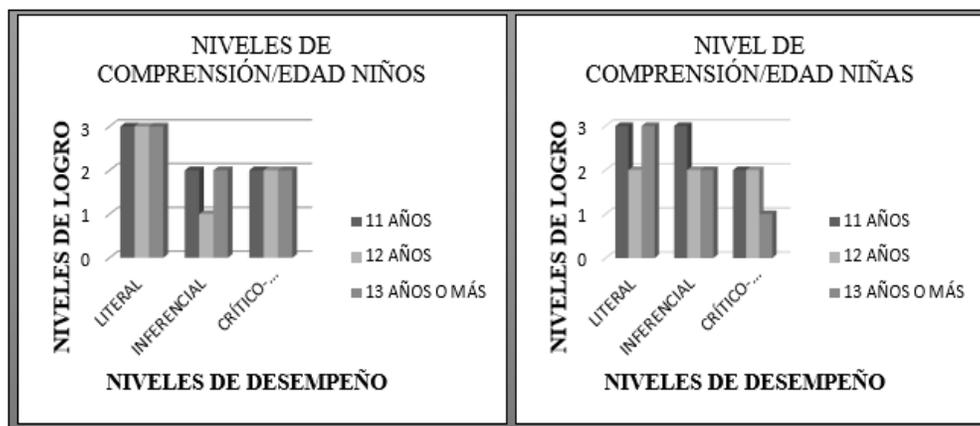


En la figura 2 se observa una muestra de niños y niñas que seleccionaron estas respuestas en mayor proporción a algunas preguntas de esta sección de la encuesta.

Por otra parte, en la sección de comprensión se nota dos casos particulares; el primero, la mayoría de los participantes (niños y niñas) muestran una alta calificación en el nivel literal; mientras que, en los dos siguientes niveles (inferencial y crítico-valorativo) se evidencia un déficit y por consiguiente una calificación regular (ver figura 3). En el apéndice D se muestra la rúbrica de evaluación de los niveles de comprensión de lectura que se tuvo en cuenta para evaluar.

Figura 3.

Niveles de comprensión en niños y niñas de acuerdo a sus edades.



Se puede observar en la figura 3 un comparativo entre géneros (niños y niñas) de los logros obtenidos en los diferentes niveles de desempeño. La escala numérica (1) significa deficiente, (2) intermedio y (3) avanzado teniendo en cuenta la rúbrica. Igualmente, el análisis de los resultados permitió determinar los aspectos positivos y negativos que tienen los participantes con respecto al problema detectado. Buscando mejorar este proceso y permitiendo que el estudiante sea un agente activo de su aprendizaje, se pide su opinión para optimizar dichas condiciones, haciendo que esta interacción sea dinámica y significativa.

1.3. Justificación de la intervención.

La habilidad comunicativa, también llamadas competencias comunicativas, son las que permiten al ser humano poder decodificar y transmitir información a sus pares, propiciando una comunicación efectiva, asertiva y dinámica. Dentro de estas competencias se encuentra la lectura y su comprensión, la cual es la capacidad o destreza lingüística que permite comprender información contenida en textos escritos como visuales. Autores como Contreras y Quijada (2014), afirman que la comprensión lectora “es una de las habilidades básicas que deben desarrollar las personas para poder decodificar los mensajes escritos” (p. 3). En consecuencia, este proceso permite al individuo analizar y descifrar la información que obtiene del medio aplicando las reglas adecuadas para enviar un mensaje.

Ahora bien, para tener un buen dominio en los diferentes niveles que conforman el componente de la comprensión lectora es evidente que el estudiante debe tener bases sólidas en su habilidad para leer y escribir. Desde el punto de vista teórico, Colomer y Camps (2000, como se citó en Blanco, 2010) leer implica “saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector” (p. 213). Esto quiere decir que el estudiante debe primero organizar en su mente las ideas que va sacando del texto y, mediante procesos cognitivos, agruparlas para darles un sentido global al texto.

A fin de mejorar el nivel de comprensión Blanco (2010), sugiere una lectura interactiva en el que el estudiante sea considerado como un ente activo que utilice estrategias para obtener información del texto y construir un nuevo significado. De igual modo Herrera (2018), considera que el tener un amplio vocabulario ayuda a mejorar el nivel en la comprensión, puesto que el conocer palabras nuevas e identificar esas palabras desconocidas dentro del texto permiten la construcción propia de conceptos.

Vale la pena mencionar que la lectura no debe convertirse en una actividad de enseñanza rutinaria o de obligación; todo lo contrario, debe poseer un matiz agradable y atractivo (Lastre, Chimá y Padilla, 2018, p. 14). Para eso, el educador debe buscar estrategias didácticas, ser un agente dinamizador y un generador de cambios en los métodos de enseñanza, convirtiendo la escuela en un ambiente estimulante y motivador.

Como recurso final, se hace necesario abarcar los problemas a resolver en este proyecto y son en primera medida, mejorar el bajo rendimiento en los niveles de desempeño de la comprensión lectora. Además, se pretende que el estudiante amplíe su vocabulario y pueda construir significados a partir de la información obtenida del texto. Por último, lograr en el educando esa empatía por los textos y estimular el hábito de la lectura. Las personas que resultarán beneficiadas son los alumnos que cursan el grado séptimo de la institución educativa Rosa Jaime Barrera. Si estos problemas no se atendiesen, lo más probable es que los alumnos sigan teniendo los mismos problemas en ortografía, bajo nivel de comprensión y la institución seguiría bajando su calidad educativa.

Capítulo II. Marco Teórico

En este capítulo se aborda la parte teórica que gira en torno al proyecto de intervención. Al principio se da a conocer el concepto de lectura, comprensión y sus niveles. También se recalca cómo se da el desarrollo cognitivo de los estudiantes de acuerdo a sus edades y las tipologías textuales más asertivas para los alumnos. Asimismo, se indaga múltiples estrategias didácticas y el empleo de la metodología del aprendizaje basado en juegos con el fin de mejorar la comprensión de textos y lectura en general. Por último, se explica el concepto y la relación de incidencia de los fondos de conocimiento en el proceso de aprendizaje.

2.1 Concepto de lectura y el componente de acceso léxico.

El término *lectura* ha sido abarcado por muchos autores a lo largo de los años, donde la mayoría converge en darle un concepto unificado, explícito y congruente. No obstante, por la complejidad de este proceso ha sido difícil llegar a ese consenso.

De acuerdo a Santiesteban (2012), leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo integral del hombre, lo cual reviste de una alta significación y constituye un elemento esencial en su formación. En función de esto, este autor analiza la lectura desde varias esferas: (1) intelectual, esta ayuda a fomentar patrones de raciocinio dando al lector un conocimiento amplio de la cultura humana; (2) educativa, constituye uno de los medios de aprendizaje más eficaces pues fomenta hábitos de estudios ampliando el cúmulo de conocimientos y desarrollando habilidades comunicativas, y (3) psicológica, convierte a la lectura es una actividad valiosa, ya que incita a analizar la conducta humana y a valorar las actitudes (Santiesteban, 2012, p. 9).

Para ahondar más sobre la definición de lectura, este autor agrupa una serie de conceptos dados por algunos investigadores, con la finalidad de evitar caer en la ambigüedad de creer que lectura es solo la acción de leer un texto o al método empleado en la enseñanza de la lengua. Estos conceptos se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.

Definiciones del término lectura abarcada por varios autores.

Autor	Concepto de lectura
K. Goodman (1982:18)	Es interpretación y el lector es capaz de comprender y de aprender a través de ella.
A. Rogova (1983:17)	Es un proceso complejo de la actividad del lenguaje.
I. Ramírez (1984:21)	Es un complejo proceso de procesamiento que debe llegar a la comprensión mediante una secuencia de destrezas.
J.C Merlo (1985:51)	Leer no es solo decodificar, es también aprender a valerse de los signos para descubrir el mundo literario.
M. Dubois (1986:46)	Proceso de interacción entre pensamiento y lenguaje y la comprensión en la construcción del significado del texto.
Grass y Fonseca (1986:32)	Es una compleja actividad mental.
M. Carbonell (1989:29)	Es pasar de los signos gráficos al significado de los pensamientos.
A. Faedo (1994:17)	Proceso de percepción, transformación activa de la información y decodificación gráfica del sistema de la lengua.
S. González (1998:5)	Proceso destinado a construir el significado de un texto, el cual produce transacciones entre pensamiento y lenguaje.
B. Almaguer (2002: 18)	Proceso dinámico-participativo de decodificación en el que el sujeto entiende, comprende e interpreta un texto.

Nota: Adaptado de *Didáctica de la lectura*, Santiesteban, 2012, p. 10.

Con relación a los componentes Calvo, Vargas y Camperos (2016), aseguran que la lectura se puede explicar mediante dos partes: en primer lugar el acceso léxico, es decir, el reconocimiento de una palabra como tal (percepción-sentidos) y en segundo lugar un acceso léxico indirecto, y es cuando encontramos términos desconocidos donde, a partir de ahí, se acude a conocimientos previos o se atiende a las condiciones contextuales presentadas en la lectura.

2.1.1. Relación asociada entre lectura y escritura.

Para hablar de esta simbiosis es necesario que estos dos procesos vayan en la misma dirección para alcanzar una buena comprensión lectora. Cassany (s.f, citado por Blanco, 2010), afirma que “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje de la escritura, porque pone en contacto al estudiante con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita” (p. 212). En otras palabras, el estudiante leyendo aprende los mecanismos de cohesión y las reglas gramaticales que necesita para escribir y comprender.

Siguiendo con este paralelismo Cassany (2016), plantea la distinción entre dos tipos de lecturas: intensiva y extensiva, las cuales, en la intensiva plantea objetivos de orden conceptual (aprender vocabulario, escribir correctamente, etc.) o procedimental (destreza específica: inferencia de información, etc.) a partir del trabajo con textos breves durante un corto período de tiempo. En la extensiva, los objetivos son de orden actitudinal; en otras palabras, el estudiante tiene autonomía y responsabilidad, es consciente de realizar una lectura autónoma trabajando con textos más extensos y durante largos períodos de tiempo.

Por otra parte Murillo (2005, citado por Blanco, 2010), manifiesta que al hablar de lectura y escritura se hace referencia en forma directa a la competencia lingüística-comunicativa del estudiante, a su desarrollo, experiencia de vida; en fin, a su forma de interpretar el mundo y sus necesidades.

Resulta evidente que el conocer el concepto de lectura y su relación con la escritura permite al lector tomar posesión de sus conocimientos, en el que podrá construir el significado de un texto transformando activamente la información y decodificarla haciendo de éste, un proceso dinámico participativo.

2.2 Comprensión lectora.

La comprensión lectora ha tomado gran relevancia en el ámbito educativo pues como afirma Vargas y Navarrete (2015), “es un proceso intencionado en el que el lector tiene un papel activo y emplea habilidades cognitivas que se deben desarrollar a través de estrategias” (p. 246). Esto quiere decir que el proceso de leer y comprender lo leído

permite al estudiante llevar a cabo varias operaciones mentales, es decir, comenzar con la percepción de los contenidos para luego comprender y analizar la información.

Ahora bien, la lectura se ha convertido en una herramienta básica para el aprendizaje escolar. Es por eso que el enseñar a leer bien debe convertirse en una prioridad para los docentes, dado que esto ayuda en gran medida a tener una buena comprensión por parte de los estudiantes. Por tal motivo Madero y Gómez (2013) argumentan que en la comprensión lectora, el lector debe incorporar información a sus esquemas cognitivos llevándolo a interactuar con el texto para formar una interpretación personal de lo que lee.

En consecuencia, para mejorar y hacer útil la comprensión lectora es necesario que exista una transferencia de conocimiento. En este sentido Pérez (2017), alude a la transferencia de conocimiento como una operación metacognitiva, la cual permite al lector llegar a razonar el texto de una manera versátil, transfiriendo la comprensión a otros contextos y planteando soluciones a problemas propios o de otros. Sin embargo, si esta transferencia no resulta satisfactoria puede acarrear un analfabetismo funcional, el cual, según Perrenoud (2007, citado por Pérez, 2017), es “la incapacidad de tener conocimientos y no saber qué hacer con ellos y cómo transformarlos para el beneficio social y propio” (p. 18). En pocas palabras, el lector no sabrá qué hacer con la información dada.

Por último, es necesario recalcar la parte emotiva en el proceso de comprensión de lectura. Para adquirir un nivel de comprensión que permita tener una capacidad de análisis y una toma de posición frente a temas, es ineludible por parte del estudiante tener un hábito de lectura y, en la opinión de Zapata (2017), tener también una actitud receptiva y activa para que su proceso de aprendizaje resulte significativo. Por otro lado, no olvidar que las actitudes hacia la lectura determinan el gusto o el desagrado, haciendo que el lector tenga un rol principal en el aumento de su nivel de comprensión.

2.2.1 Niveles de comprensión lectora.

Para adquirir una buena comprensión, el estudiante debe pasar por unos niveles que le permitan ir escalando desde el nivel más básico hasta llegar al más alto. Con respecto a estos niveles, varios autores (Contreras y Quijada, 2014; Coronado y Miyashiro, 2019),

distinguen tres niveles de comprensión de lectura que son: (1) *nivel literal*, el lector solo hace un reconocimiento sintáctico y semántico de la lectura, sin ninguna intervención de la estructura cognitiva ni intelectual, reconoce las ideas principales y secundarias e identifica lugares, actores, hechos, entre otros; (2) *nivel inferencial*, los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo juegan un papel importante, ya que permiten construir el significado del texto leído mediante tres procesos cognitivos: inferir, resumir y elaborar el significado del texto, y (3) *nivel analítico-valorativo*, el lector desarrolla la capacidad de emitir juicios de valor de la lectura realizada, permitiendo favorecer o refutar la propuesta mediante argumentos.

Por lo que concierne a los niveles de comprensión teniendo en cuenta las proposiciones del texto considerada como "unidades de significado", Calvo, Vargas y Camperos (2016), distinguen dos niveles que se dan a partir de la unión entre los elementos textuales (información proporcionada por texto mismo) y de los elementos subjetivos (conocimientos previos). Estos macroprocesos se dan gracias al conocimiento general que el lector tiene sobre su realidad; es decir, la comprensión se produce por los conocimientos sobre aquello que se está leyendo.

Cabe destacar que Cassany (2003), nombra unos niveles donde admite que existen varios grados de lectura en un mismo texto, es decir, el lector debe: *leer las líneas*, *leer entre líneas* y *leer detrás de las líneas*. Así pues, leer las líneas se refiere a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico. Seguido se encuentra el grado leer entre líneas, refiriéndose a la capacidad de recuperar los implícitos citados en el texto, elaborando su coherencia global y construyendo el significado relevante del escrito; en pocas palabras, el lector infiere. Para finalizar, está el grado leer detrás de las líneas, el cual se refiere a la capacidad de comprender la pretensión del autor y con esto realizar una intertextualidad (relación texto-texto, texto-contexto, texto-comunidad, etc.) articulando una opinión personal respecto a las ideas que expone con argumentos a favor o en contra del tema estudiado.

2.3 Proceso cognitivo del menor.

Gutiérrez y Vilas (2015), consideran la teoría piagetiana como la teoría del desarrollo cognitivo “más elaborada, sistemática y compleja que se ha propuesto hasta el momento y, por ello, seguramente, es también la que más influencia ha ejercido a todos los niveles dentro de la psicología evolutiva” (p. 26). Por tal motivo se considera importante para este proyecto tener presente esta teoría, pues permite conocer como Piaget dividió en estadios el desarrollo cognitivo del menor, logrando esta división servir de guía para saber el estadio en el que están los estudiantes participantes y así, conocer sus intereses literarios.

Resulta claro afirmar que existen diferencias entre las capacidades mentales del menor y las de un adulto. Siegler (1986, citado por Gutiérrez y Vilas, 2015), sugiere que existen cuatro caminos para explicar estas diferencias, los cuales son: las capacidades básicas superiores, un mayor desarrollo de estrategias de memoria, mayor cantidad de conocimientos y mayor acceso a sus propios procesos mentales, -metacognición- por parte del adulto.

En relación con el desarrollo del conocimiento la memoria juega un papel importante en este proceso. Como afirman Gutiérrez y Vilas (2015), la memoria presenta una estructura de tres sistemas a través de los cuales se procesa la información; en el primer sistema (memoria sensorial) la información del medio es captada por los sentidos, luego pasa al segundo sistema (memoria a corto plazo) donde se codifica y tarda unos cuantos segundos, para pasar al tercer sistema (memoria a largo plazo) donde se almacena de forma más permanente. Sin embargo, para que este procesamiento sea útil debe realizarse de acuerdo a unos objetivos concretos de la tarea. Es aquí donde se resalta la teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972, citado por Gutiérrez y Vilas, 2015), los cuales proponen que “el recuerdo no depende del almacén en que se ubique la información sino más bien del nivel de profundidad con que se realiza el procesamiento de la entrada sensorial” (p. 172). Justamente, estos autores opinan también que el lector debe tener en cuenta estrategias de la memoria. Una de esas es la “estrategia de organización”, la cual consiste en agrupar la información formando categorías con el objetivo de facilitar el recuerdo, proveyendo el mantenimiento de la memoria (Gutiérrez y Vilas, 2015, p. 192).

Con respecto a la comprensión de lectura Gutiérrez y Vilas (2015), afirman que en la comprensión están implicados los procesos cognitivos de diferentes niveles, es decir, se requiere por parte del estudiante la actuación coordinada de sus procesos mentales que van desde la percepción visual de los signos gráficos (texto) hasta la construcción semántica de la lectura. Por otra parte, se implican tres dimensiones fundamentales: el lector, el texto y la actividad de comprensión. El primero es la capacidad o estrategia que se posee y aporta a la lectura; el segundo es el estímulo que pueda ser leído (impresa o electrónica); y la tercera son los propósitos o procesos mentales que realiza durante la lectura. Dicho esto, es fundamental que el docente reconozca estos procesos cognitivos y ajuste talleres y actividades de comprensión de lectura de acuerdo a la edad del menor.

2.3.1 Importancia de las primeras lecturas: tipologías textuales.

Para fomentar el hábito de la lectura, un buen libro que capte la atención influenciará positivamente en el estudiante para que tenga una actitud activa en el proceso de lectura. Esta escogencia debe basarse en el contexto cultural, gusto y necesidades del menor y realizarse en los tiempos de la escuela, debido a que es aquí en este período de la infancia cuando, por motivos escolares, el individuo tiene una práctica cotidiana con la lectura (Cerrillo, 2013, p. 100).

Para la escogencia del tipo de texto es necesario tener en cuenta la teoría del desarrollo cognitivo del niño de Piaget (1975, citado por Cerrillo, 2013), más precisamente el cuarto estadio: *Estadio de las operaciones concretas*, y el quinto estadio: *Estadio de las operaciones formales*. Basado en esta teoría, Cerrillo (2013), sostiene que en el cuarto estadio (edades de 9-11 años) aparece la primera literatura fantástica mezclada con historias realistas, se enfoca más a los cuentos de aventuras, la vida de animales, figuras legendarias, los juegos, entre otros. Por otra parte, en el quinto estadio (edades de 12-14 años) se enfoca en la literatura de aventuras, de misterios, como también aparecen los relatos policíacos, libros de viajes y atracción por otras culturas y civilizaciones.

Ahora bien Meneses, Osorio y Rubio (2018), proponen que para desarrollar un pensamiento crítico los textos argumentativos “involucran la habilidad de análisis y juicio del lector, propiciando el desarrollo del pensamiento crítico que evalúa la realidad” (p. 31).

Lo que quieren decir las autoras es que, esta tipología textual hace que el estudiante evalúe los hechos y pueda defender un argumento convenciendo a su receptor mediante pruebas y razonamientos lógicos.

2.4 Estrategias didácticas.

Para poder plasmar en el proyecto las actividades y sacar el mayor rendimiento de los estudiantes se necesita aplicar estrategias que vayan encaminadas al mejoramiento de la comprensión lectora. Dicho esto, las estrategias didácticas son las acciones, secuencias, actividades, técnicas, medios y recursos planificados que el maestro realiza para facilitar, aplicar y desarrollar de forma intencional desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de facilitar la formación y cumplir así con la meta de aprendizaje mediante un modelo pedagógico (Colmenares, 2017; Guárate y Hernández, 2017; Sánchez, 2013).

En la perspectiva social y de competencias en la que se encuentran los participantes del proyecto, existe unas estrategias didácticas que ayudan a fortalecer la comprensión lectora. En la tabla 4 se exhiben las estrategias presentadas al docente bajo los ejes de la Organización, Estructuración, Individualización, Socialización.

Tabla 4.

Estrategias didácticas para el docente social a través de competencias.

Estrategias	Concepto
Organizativas	Destacan acciones de distribución, ordenación y clasificación de grupos.
Estructuradas	Distribución de las estructuras de las instituciones y organización de sesiones.
Individualizadas	Actúan sobre un grupo de personas para generar aprendizaje participativo.
Socializadoras	Eje principal es el grupo, destaca el compromiso de los miembros.

Nota: Adaptado de Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos, Sánchez, 2013, p. 37.

En cuanto a una estrategia encaminada al fortalecimiento de la comprensión lectora, Aguilar (2020) sugiere realizar primero una pre-lectura, en la que el estudiante observa el texto, información del autor, año en que fue escrito y los componentes del libro (partes, capítulos, etc); segundo, establezca la idea central del texto, donde pregunte de qué trata el texto y realice una observación del mismo; tercero, procede la lectura por párrafos, allí relaciona la idea central y la compara con conocimientos previos para luego realizar un análisis del texto y dar sus puntos de vista sobre el tema.

Por otra parte Gómez y Fernández (2020), consideran fundamental el factor motivacional en el proceso de aprendizaje del estudiante, asociado a propuestas educativas como la ludificación o, más comúnmente, gamificación -del inglés game, ‘juego’-: la parte lúdica estaría contribuyendo a crear un ambiente distendido y activo a la par del competitivo.

No se debe olvidar el aporte significativo de las herramientas tecnológicas para el desarrollo de la lectoescritura. Para esto Gómez-Díaz, García-Rodríguez y Cordón-García (2015), proponen seleccionar las apps más adecuadas para lograr el desarrollo de este proceso. Estas apps se pueden observar en la figura 4.

Figura 4.

Aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura.



(Gómez-Díaz, García-Rodríguez y Cordón-García, 2015).

2.4.1 Aprendizaje basado en juegos.

El aprendizaje basado en juegos (ABJ) es una herramienta didáctica importante para la consecución de objetivos curriculares. González-Grandón, Chao y Patiño (2021), conceptualizan al juego dependiendo las interacciones. En el contexto sociocultural refuerza las prácticas y conocimientos aprendidos, pero también promueve formas de sentir, percibir, pensar y actuar, permitiendo actualizar los conocimientos y hábitos previos. Dicho de otra manera, el juego permite movilizar y experimentar recursos socioemocionales conceptuales, conductuales y actitudinales que pueden reescribir, a través de la creatividad y la imaginación lúdica, el conocimiento y las creencias preexistentes.

De modo similar Ruiz, Quijano, Tenorio y Rosas (2014), emplean el juego como actividad principal y mediadora para la adquisición de la lectura y sus procesos relacionados, siendo una alternativa para contrarrestar la desmotivación presente en el aprendizaje lector de estos niños. Para los autores el juego constituye un recurso ideal debido a que, es el propio niño quien encuentra motivos suficientes para iniciar y mantenerse en la actividad hasta alcanzar el grado de dominarla sin la presión de la evaluación y la comparación con sus pares. Igualmente, este recurso didáctico facilita la generalización y supresión de reglas, a partir de probar roles y acciones una y otra vez.

En cuanto a la eficacia de implementar juegos en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes, González-Rodríguez y Londoño-Vásquez (2019) proponen la ejecución de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de los niveles de literacidad, es decir, aplicar actividades lúdicas que agraden a los estudiantes posibilita en gran medida la mejoría en la comprensión de lectura, producción de texto, interpretación del mensaje y la formulación de sus opiniones acerca de lo que leen. En definitiva, si se articula el juego con el fortalecimiento de habilidades cognitivas no solo se mejora la comprensión lectora sino que se mejora el rendimiento académico, permitiendo conseguir un proceso formativo llamativo, innovador, que lleve al estudiante a extrapolar los conocimientos en varios contextos (Castiblanco, 2018, p. 33).

2.4.1.1 El ABJ no es lo mismo que Gamificación.

Es importante hacer una aclaración entre estas dos metodologías. Con respecto a la gamificación, el Observatorio de Innovación Educativa del ITESM (2016), la define como “al uso de elementos del juego para involucrar a los estudiantes, motivarlos a la acción y promover el aprendizaje y la resolución de problemas” (p.6). En otras palabras es la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje que a priori no son lúdicos, con el objetivo de incrementar la motivación que favorezca la participación de los estudiantes.

Para hacer una diferenciación, Gómez-Díaz, García-Rodríguez y Cerdón-García (2015), aluden a la gamificación como la inclusión de mecánicas de juego en aspectos y contextos que no tienen que ver con el juego, mientras que el ABJ, el jugar permite al niño aprender, por ser una actividad placentera, sorprendente y que aumenta su motivación. En palabras de los autores, la gamificación no es sinónimo de juego y que una app que sea un juego no es lo mismo que una app educativa usando la gamificación.

2.4.2 Fondos de conocimientos: relación contexto-escuela.

Siempre se ha pensado que la escuela es el lugar donde el estudiante consolida su formación académica; no obstante, estudios recientes han abarcado un tema que tiene relación con el contexto social, más precisamente el familiar del estudiante, en el que dispone de unos recursos educativos. Estos son los llamados fondos de conocimientos.

Desde la posición de Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012), los fondos de conocimientos son “cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (p. 24). Esto quiere decir que, los individuos son el resultado de un entramado social, siendo la derivación no solo de las habilidades de su contexto familiar (costumbres, destrezas e informaciones), sino que además de eso de su entorno sociocultural, haciendo que su interacción con el medio produzca su comportamiento.

Muchas veces en las instituciones educativas se desconoce por completo estas identidades, en el que los docentes no tienen en cuenta los saberes que traen los estudiantes

de sus hogares creyendo que desconocen los contenidos curriculares o que tienen falencias en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012), indican que los fondos de conocimientos le permiten al docente “desarrollar innovaciones curriculares basándose en los conocimientos y habilidades detectadas en los hogares de sus alumnos y alumnas” (p. 24). Esto expresa que en la práctica del aula se debe conseguir vincular la parte científica o teórica con las formas de vida de las comunidades, logrando acercar la escuela con la vida de los alumnos.

De igual modo, Esteban-Guitart y Saubich (2013), proponen que “las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente” (p. 191). Por tal razón, estos autores les sugieren a los docentes visitar los hogares de sus estudiantes para documentar los bancos de saberes, prácticas y habilidades que ellos tienen y así, mediante esta acción, ajusten su pedagogía de enseñanza y encaminen los contenidos de aprendizaje.

Como producto de la investigación realizada se observa que la comprensión lectora necesita de procesos que deban estar encadenados, llevando al estudiante a poseer un proceso cognitivo favorecido por la escritura y la lectura. Para mejorar el nivel de comprensión de textos es fundamental el rol del docente; este agente debe integrar en su metodología el uso de estrategias didácticas como los juegos, buscando dinamizar la clase y convirtiendo el aula en un entorno de aprendizaje lúdico.

Por otra parte, el docente debe conocer el ambiente en donde se desarrolla el estudiante, es decir la relación contexto-escuela. Esta relación permite desarrollar mejoras curriculares teniendo en cuenta los saberes que trae el estudiante de sus hogares y familia.

Para que este proyecto obtenga resultados positivos se hace necesario que toda esta recopilación de investigaciones previas y consideraciones teóricas sirvan como fundamento teórico para la creación y posterior aplicación de las actividades didácticas que se quieren presentar. En otras palabras, todos estos estudios representaran la efectividad de la parte teórica en cuanto a la búsqueda de un resultado positivo para este proyecto.

Capítulo III. Diseño del proyecto de intervención

En el presente capítulo se enumeran y explican las actividades que habrán de realizarse durante la ejecución del proyecto de intervención para el mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado del nivel de secundaria mediante la implementación de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Se ha tomado como base los principios de esta metodología como herramienta pedagógica para que el estudiante se sienta motivado e inmerso en un ambiente de aprendizaje significativo y así, mejore su nivel de comprensión. Las actividades a realizar han sido diseñadas de tal manera que el estudiante alcance como mínimo el nivel inferencial de la comprensión lectora, como también aumentarle el interés por la lectura.

Igualmente se ha puesto en marcha: (1) un objetivo general, dividido en específicos, buscando con estos un resultado deseado; (2) metas e indicadores de logro que ayuden a establecer fines en términos cuantificables; (3) se programa una serie de actividades en tiempo y forma que vayan acorde al objetivo general; (4) recursos humanos, financieros y materiales haciendo viable el proyecto, con el fin de hacer más efectivo el proceso de mejoramiento de la comprensión lectora y que este avance se vea reflejado en habilidades comunicativas de los estudiantes; (5) sostenibilidad, la cual muestra las condiciones que posibilitan la incorporación de las partes involucradas y, (6) entrega de resultados a la comunidad, lo que permite que el proyecto sea público y de interés general.

3.1 Objetivo general.

Mejorar la comprensión lectora y lectura de textos en los estudiantes del grado séptimo mediante la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en juegos.

3.1.1 Objetivos específicos.

1. Desarrollar una secuencia didáctica estableciendo una serie de actividades donde se incorpore el aprendizaje de vocabulario, uso de sinónimos, antónimos y creación de historias bajo la dirección del profesor y la práctica individual y colaborativa del estudiante.

2. Aplicar el aprendizaje basado en juegos para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.
3. Aumentar la motivación por la lectura mediante actividades lúdicas que permitan conseguir en el estudiante el gusto por leer todo tipo de textos.

3.1.2 Metas e indicadores de logros.

Meta A: Que el 60% de los alumnos participantes del grupo de estudio alcancen como mínimo el nivel inferencial en la comprensión de textos.

Indicador de logro A: Realización de prueba escrita, donde el resultado mínimo alcanzado sea igual o superior a seis (6) o sesenta (60). Se tendrá en cuenta la rúbrica sobre el nivel de comprensión de textos que se encuentra en el apéndice D.

Meta B: Los estudiantes participantes terminen el curso.

Indicador de logro B: Se realiza un registro de asistencia semanal, donde al finalizar el curso-taller exista una asistencia mínima del 70% del total ingresado.

Meta C: Aumentar la motivación por la lectura de libros cortos y de cualquier tipología textual.

Indicador de logro C: Al finalizar la intervención, se busca que los estudiantes hayan leído por sí solos una mayor cantidad de páginas sugeridas por el docente.

3.2 Programación de actividades y tareas.

El presente proyecto tuvo planeadas unas actividades acompañadas de estrategias lúdicas con el propósito que, al momento de ser realizadas por los estudiantes, produzcan en ellos una emoción positiva y receptiva hacia la lectura, es decir, los motiven a coger un libro y lo lean -en el mejor de los casos- en su totalidad, logrando con esto su posterior gusto por la lectura, en donde vayan adquiriendo al mismo tiempo un nivel significativo de comprensión lectora.

Se debe ser consciente que al efectuar estas actividades habrá niños y niñas desmotivados, apáticos por la lectura o que simplemente no están interesados por tomar un libro y piensen que estas acciones no les van a dar ninguna satisfacción. Por consiguiente,

se debe tener alternativas que contrarresten la desmotivación presente en el proceso lector de los estudiantes; una de estas alternativas es la implementación del juego como actividad principal y mediadora para la adquisición de la lectura y sus procesos relacionados (Ruiz, Quijano, Tenorio y Rosas, 2014, p. 27).

Para conseguir resultados efectivos en este proyecto es primordial la motivación presente en el estudiante. Gómez y Fernández (2020), afirman que “en todo proceso de aprendizaje siempre llaman más la atención y el deseo de participar las actividades que consiguen despertar emociones y sentimientos positivos” (p. 29). Por tal motivo se busca emplear el aprendizaje basado en juegos como metodología principal para mejorar el nivel de comprensión de los estudiantes del grupo de estudio, donde se crea actividades dinámicas, placenteras y pro activas, en el que el estudiante se siente protagonista de su propio aprendizaje.

Cabe resaltar que el juego se ha convertido en una herramienta importante para el desarrollo escolar del niño, ya que como lo dice Bernabéu y Goldstein (2016), “el juego viene a ser un “banco de pruebas permanente” para la resolución de posibles situaciones problemáticas, lo que produce en el jugador importantes y significativos cambios personales” (p. 51). Esto quiere decir que el juego ayuda a activar y estructurar las relaciones humanas, pues los niños se relacionan sin miedo alguno y se alistan para encarar situaciones vitales que le van a permitir definir su propia identidad. Asimismo, el juego dinamiza las sesiones de aprendizaje, fomenta la creación de grupos y la solidaridad entre pares, favorece el desarrollo de la creatividad, aumenta los niveles de la responsabilidad y facilita la adquisición de conocimientos (Bernabéu y Goldstein, 2016, p. 54).

Ahora bien, todo este proceso de elaboración de actividades debe ser apoyada por estrategias que permitan una comunión entre proceso, adquisición de objetivos y su posterior práctica. Por tanto se hace necesario elaborar una estrategia didáctica que siga con un procedimiento que vaya orientado a conseguir el objetivo general y su operacionalización, en el cual esté planteado el proyecto y su nivel educativo. Dicho esto, Guárate y Hernández (2017), sugieren un desarrollo o gestión en la estrategia didáctica, la cual está dividida por fases: en primer lugar se encuentra *la fase previa o pre-planificación*,

esta consiste en revisar y analizar el alcance del objetivo específico con base a lo que se quiere lograr en el objetivo general. En segundo lugar, está *la fase de la estrategia didáctica*, la cual se subdivide en: (a) fase de inicio o motivación, aquí se pretende motivar al aprendiz para dirigir su atención hacia una actividad de aprendizaje específica de acuerdo a lo establecido, (b) fase de ejecución y desarrollo; en esta fase se aplica los diferentes métodos y técnicas de enseñanzas que lleva a la participación activa del estudiante y, (c) fase de conclusión o cierre, aquí el profesor aplica procedimientos de retroalimentación, que fue lo que se aprendió o dejó de enseñarse o aprenderse (ver Apéndice E).

En cuanto a cómo debe terminar cada actividad, Gómez y Fernández (2020) sugieren los cierres distendidos, es decir, el docente debe reservar para último momento recursos que atraigan la atención del alumno y relajarlo, haciendo que el menor quede con ganas de más. Para esto, los autores mencionan utilizar videoclips o recursos auditivos alusivos a la temática para que sea significativo y vinculante con el proceso de aprendizaje.

En definitiva, resulta lógico pensar que un salón de clases debe ser visto por el estudiante como un ambiente enriquecedor y atractivo. Es allí que el docente debe ser consciente que su pedagogía debe transformarse y pasar de ser un ente central de conocimiento (solo él podía manejar el proceso de aprendizaje) y pasar a ser un agente activo, acompañante del proceso de aprendizaje. En palabras de Aguilar (2020), “el reto del docente es transformar las actividades y adaptar las que les servirán a los estudiantes, ya que toda su vida tendrán que leer, escribir y escuchar”. Esto quiere decir que el estudiante deberá analizar y reflexionar por sí solo, para luego dar su opinión de ciertos temas de estudio y tener los elementos argumentativos necesarios para valorar su realidad.

A fin de lograr los objetivos propuestos, se plantea varias actividades a llevarse a cabo. La tabla 5 describe la planeación de actividades y tareas en orden cronológico para la realización de las metas A, B y C del proyecto de intervención.

Tabla 5.

Cronograma de actividades.

Nombre de la actividad	Descripción	Participantes	Período y temporalidad (90 minutos)	Materiales	Meta a lograr
Autorización y socialización del proyecto de intervención.	Propuesta de proyecto de intervención al coordinador académico del colegio y socialización a padres de familia.	Docente investigador y comunidad educativa	Agosto-septiembre de 2021	Cartas de consentimiento.	-
1° Sesión: Reconócame y dime la verdad	Consiste en clarificar significados (conocer vocabulario) y relacionar verdadero o falso las oraciones con las ideas de la lectura. Trabajo individual.	Docente y estudiantes participantes	10 de marzo de 2022	Guía de aprendizaje. Lectura “Los constructores de catedrales de catedrales”.	A
2° Sesión: Activa el GPS y amplía tus horizontes.	Consiste en escoger un libro de los presentados que le llame la atención y encontrar palabras perdidas en el texto. Amplía vocabulario usando sinónimos y antónimos. Trabajo individual.	Estudiantes participantes	15 de marzo de 2022	Colores, diccionario de Español, guía de aprendizaje y libros: “Matilde” de R. Dahl. “La vuelta al mundo en 80 días” de J. Verne. “El gigante egoísta” de Óscar Wilde.	A
3° Sesión: Carrera hacia la meta	Consiste en leer en voz alta y colaborativamente los primeros tres capítulos del libro escogido. Trabajo grupal.	Docentes y estudiantes participantes	17 de marzo de 2022	Dados, tarjetón de camino y libros “La vuelta al mundo en 80 días” de J. Verne “Matilde” de R. Dahl. “El gigante egoísta” de Óscar Wilde.	C

4° Sesión La ruleta de la lectura.	Consiste en poner las preguntas sobre el texto en una ruleta que el alumno deberá poner a girar. En cada turno o cada cierto tiempo durante la lectura, podrá girar la ruleta e ir respondiendo las preguntas. Trabajo individual.	Estudiantes participantes	22 de marzo de 2022	Ruleta y libro “La vuelta al mundo en 80 días” de J. Verne “El gigante egoísta” de Óscar Wilde. “Matilde” de R. Dahl.	A
5° Sesión: Adivina quién soy y haz una historia conmigo.	Consiste en leer las descripciones de algunos animales y relacionarlo. Luego crea una historia con tu grupo del animal visto que más les llama la atención y lo exponen a sus compañeros. Trabajo grupal.	Estudiantes participantes, docentes de español y psicóloga de la institución educativa.	24 de marzo de 2022	Guía de aprendizaje, colores, lápices, cartulinas.	A
6° Sesión: La historia continúa	Consiste en trabajar en grupos pequeños donde el alumno lee las primeras hojas del texto y el grupo inventa el final. Trabajo grupal.	Docente y estudiantes participantes	29 de marzo de 2022	Cartulinas, lápices y texto: “Barba azul” de Charles Perrault.	C
7° Sesión: El dado preguntón	Consiste en tirar un dado y responder la pregunta. Se trabaja pensamiento crítico. Trabajo grupal.	Docentes y estudiantes participantes	31 de marzo de 2022	Dado, cuestionario de preguntas y texto: “La Sirenita” Hans Christian Andersen	A
8° Sesión: Bingo literario	Consiste en llenar los espacios que tienen el significado con la palabra correcta. Trabajo individual.	Docentes y estudiantes de grupo de estudio.	5 de abril de 2022	Cartón de bingo, lápiz y papel. Libros: “La vuelta al mundo en 80 días” de J. Verne “Matilde” de R. Dahl.	A
9° Sesión:	Aplicación de un cuestionario para conocer la percepción	Estudiantes participantes	7 de abril de 2022	Cuestionario	B

Aplicación de instrumentos	de los estudiantes y su valoración.				
10° Sesión: Aplicación de instrumentos	Aplicación de un test teniendo en cuenta el Test CLIP V_5, sugerido por Pascual y Goikoetxea (2005, citado por Fuentes, 2009)	Estudiantes de grupo de estudio.	8 de abril de 2022	Test.	B

3.3 Los recursos del proyecto.

A continuación, se presentan los recursos necesarios para llevar a cabo este Proyecto de Intervención en la institución educativa Rosa Jaimes Barrera.

a) Recursos humanos: Estudiantes del grado séptimo, docente investigador -autor del proyecto-, padres de familia y coordinador académico de la institución educativa.

b) Recursos materiales: Para la implementación de este proyecto se necesita:

- Computador, en el que se llevará un registro semanal de participación de los alumnos del grupo de estudio.
- Cuaderno de apuntes o diario de campo.
- Diccionarios de Español.
- Libros base para la lectura de los alumnos:
 - Matilde de Roald Dahl.
 - La vuelta al mundo en 80 días de Julio Verne.
 - El gigante egoísta de Óscar Wilde.
- Guías de aprendizajes.
- Ruleta, dado gigante y teatrillo.
- Lápices, colores y cartulinas.

- Video proyector, celular inteligente y parlante.

c) Recursos financieros: Al trabajar con estudiantes de escasos recursos económicos, los recursos del proyecto saldrán del presupuesto que maneja la institución para apoyar proyectos académicos. En la tabla 6 se presenta los costos de los materiales.

Tabla 6.

Costos de los materiales del proyecto de intervención.

Recurso material	Cantidad	Costos (en pesos colombianos COP\$)	Costos (en pesos mexicanos MXN\$)
Copias de las guías de aprendizaje	60	COP\$ 12.000	MXN\$63.62
Computador	1	No aplica	No aplica
Cuaderno de apuntes	1	COP\$2.000	MXN\$10.60
Diccionarios de Español	10	No aplica	No aplica
Libro de Matilde	6	COP\$72.000	MXN\$381.76
Libro La vuelta al mundo en 80 días.	6	COP\$72.000	MXN\$381.76
El gigante egoísta	7	COP\$70.000	MXN\$381.76
Ruleta	1	COP\$15.000	MXN\$79.53
Dado gigante	1	COP\$25.000	MXN\$132.55
Teatrillo	1	No aplica	No aplica
Lápices y colores	10	No aplica	No aplica
Paquete de cartulinas x10	2	COP\$10.000	MXN\$53.02
Video proyector, celular inteligente y parlante	1	No aplica	No aplica
Copias de test y encuesta	38	COP\$7.600	MXN\$40.29
	Total	COP\$285.600	MXN\$1.514

Nota: En la tabla 6 se presenta los costos en las monedas colombianas y mexicanas respectivamente, puesto que el proyecto se piensa ejecutar en Colombia y la universidad a la cual se presenta este proyecto se encuentra ubicada en México.

3.4 Sostenibilidad del proyecto.

En primera instancia, el presente proyecto de intervención es viable debido a que el docente investigador es un profesional en la materia de Español, el cual cuenta con las capacidades y destrezas para ejecutar este proyecto; producto de ser conocedor de las falencias presentadas por los estudiantes que vienen trayendo de años anteriores. Asimismo, tiene un compromiso ético en ayudar a resolver y mejorar las necesidades detectadas en cuanto a las habilidades comunicativas y de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio se refiere, puesto que, desde que se pidió el consentimiento a las directivas de la institución como a padres de familia, el compromiso por mejorar la problemática presentada se convirtió en un deber cívico.

Por otra parte se evidencia el compromiso por parte de la institución, ya que brinda el apoyo necesario para que el docente investigador pueda implementar este proyecto. Es necesario recalcar que este proyecto busca mejorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, para que al momento de realizar las pruebas nacionales lleven una base sólida y puedan mejorar el puntaje de la institución logrando con esto, que la comunidad educativa observe que existe un plan de mejoramiento y que se está trabajando para que sus hijos tengan una excelente calidad educativa.

3.5. Entrega de resultados a tu comunidad.

Todo proyecto necesita ser mostrado públicamente para que la comunidad sepa de primera mano que es lo que se pretende lograr con la ejecución del mismo. Por esta razón, se quiso que al finalizar la implementación de este proyecto de intervención: (1) sirviera de apoyo para futuros trabajos investigativos no solo a nivel institucional, es decir que los maestros del colegio se motiven a realizar más proyectos investigativos que ayuden a mejorar la calidad educativa del plantel, sino a nivel general, donde docentes investigadores puedan tomar como referencia lo realizado y así, buscar mejores alternativas aquí presentadas; (2) se mostraron los resultados de este trabajo mediante un reporte presentado en diapositivas, el cual pretendió que la comunidad educativa de la institución conociera la relevancia, resultados e importancia de realizar proyectos de intervención buscando con

esto su aceptación, su posible implementación continua y ampliación a los demás grados del nivel de secundaria del plantel educativo.

En relación a lo anterior expuesto, se esperó que al entregar este proyecto de intervención a la comunidad educativa, los padres de familia observaran que los profesores de este establecimiento educativo buscan alternativas pedagógicas para brindar una educación cualificada para sus hijos, logrando cambiar esa percepción de que los docentes son personas que no trabajan por el bienestar educativo de los estudiantes. De igual manera, se esperó que los estudiantes –mayores beneficiarios de esta investigación-, tomaran conciencia y se animaran a participar de más proyectos educativos, convirtiéndose en reproductores de información e influenciadores, es decir, que motiven a sus demás compañeros, puesto que sí se trabaja mancomunadamente se podrán conseguir mejores resultados y se lograra una educación de calidad.

Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados

Este capítulo tiene como propósito dar a conocer de una manera objetiva e ilustrada (uso de tablas y figuras), el análisis de los resultados que se obtuvieron del proyecto de intervención que se realizó a un grupo experimental inicial de treinta (30) estudiantes que pertenecen al grado séptimo de la institución educativa Rosa Jaimes Barrera. Esta intervención está basada en los siguientes indicadores de logro: (1) realización de una prueba escrita, donde se espera que el resultado mínimo alcanzado sea igual o superior a seis (6) lo que es igual a sesenta (60); (2) realización de un registro de asistencia semanal que arroje una asistencia mínima del 70% del total experimentado al finalizar el proyecto y (3) al finalizar la intervención, se busca que los estudiantes hayan leído por sí solos una mayor cantidad de páginas sugeridas por el docente.

Por otra parte, para obtener los resultados, se implementaron actividades que fueron organizadas en una secuencia didáctica con el acompañamiento de juegos lúdicos que sirvieron como mecanismos de instrucción e implementación del proyecto con el fin, no solo de mejorar la comprensión de textos, sino también aumentar la motivación de los estudiantes. Al mismo tiempo, se realizó un cuestionario para conocer la percepción final de los estudiantes sobre las sesiones de trabajo y un test escrito para evidenciar el resultado final.

Por último, se describen los puntos fuertes y débiles del proyecto, como algunas recomendaciones de la implementación a partir de las evidencias y de los datos obtenidos.

4.1 Diseño, implementación y resultados de secuencia didáctica para mejorar la comprensión lectora.

Se desarrolló una secuencia didáctica con ocho actividades para mejorar la comprensión de textos, pues se busca como meta que más de la mitad de los alumnos participantes alcancen el nivel inferencial en la comprensión de textos. Igualmente se incorporó el uso de juegos con enfoque en el aprendizaje que ayudaran a aumentar la motivación del estudiantado por querer leer y comprender mejor los textos presentados (Ver Meta C). Luego, se tomaron dos sesiones para la aplicación de instrumentos de

evaluación (cuestionario para valorar la percepción final de los alumnos y evaluación tipo Test CLIP V_5) para la evaluación final de conocimientos. Como resultado, se tuvo un total de diez sesiones de 90 minutos cada una.

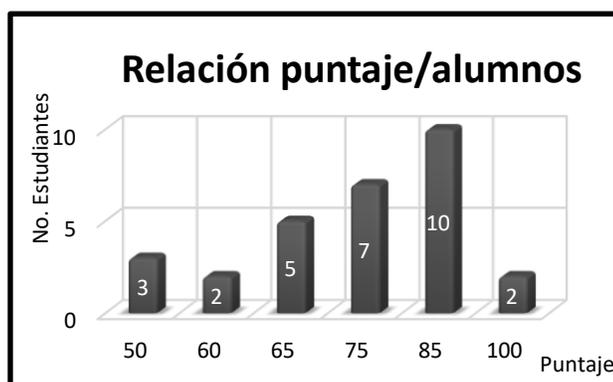
El diseño de la secuencia didáctica tuvo en cuenta la incorporación de aprendizaje de vocabulario, uso de sinónimos, antónimos, lectura en voz alta y creación de historias usando la imaginación de los estudiantes, bajo la dirección del profesor y la práctica individual y colaborativa de los participantes. Este diseño fue plasmado en planes de clases, los cuales permitían llevar una organización de las sesiones de trabajo (ver Apéndice E).

4.1.1. Aprendizaje de vocabulario y relación de sinónimos y antónimos.

Para las sesiones uno (1) y dos (2) se trabajaron la ampliación de vocabulario con la utilización de sinónimos y antónimos mediante el uso de guías de aprendizaje. Es fundamental que el lector tenga un conocimiento amplio de vocabulario, es decir, “la riqueza léxica no solo beneficia el aprendizaje escolar sino que incrementa la comprensión textual” (Figueroa y Gallego, 2021, p. 356). Por tal razón, en la primera sesión se les presentó una lectura de un texto expositivo llamado: “Los constructores de catedrales”; aquí los estudiantes debían organizar el texto en párrafos, dar el significado de las palabras de acuerdo al texto y responder a preguntas abiertas. La figura 5 muestra el puntaje –en valores numéricos- de los resultados obtenidos por los estudiantes participantes. Para esta actividad se contó con 29 alumnos, lo que corresponde a un 97% de la asistencia.

Figura 5.

Puntajes obtenidos de los alumnos participantes en la sesión 1.



La figura 5 muestra los puntajes obtenidos por los estudiantes. El puntaje más alto en comparación al número de estudiantes fue 85, con un total de diez (10) alumnos, mientras que los puntajes de 60 y 100 obtuvieron el mismo número de estudiantes, dos (2). Cabe aclarar que el valor mínimo aprobatorio es de 60 sobre 100 (60/100). Por otra parte, solo tres (3) estudiantes obtuvieron el valor evaluativo más bajo de lo esperado, un 10%; entretanto, 26 estudiantes superaron la prueba de esta sesión, o sea un 90%.

Con base en la observación directa del docente investigador y los resultados mostrados se dice que: en primer lugar, la mayoría de los estudiantes identifican con facilidad la organización de un texto en párrafos y su posterior enumeración. Igualmente, responden de manera acertada a preguntas abiertas que tengan relación directa (nivel literal) con la información contenida del texto y, en segundo lugar, se denota la falta de conocimiento en las definiciones de algunas palabras, es decir, existe falencias a la hora de comprender el significado de términos presentados.

En la segunda sesión se trabajó con 29 estudiantes (97% de asistencia) los temas de sinónimos y antónimos; 23 de ellos obtuvieron puntajes entre 75 y 100 logrando con esto, que el 79% de los participantes tuvieran respuestas acertadas e identificaran las palabras que tienen un significado similar o contrario a las palabras modelos. No obstante, 6 alumnos -que representa el 21%- obtuvieron un puntaje de 50, concluyendo que tienen equivocaciones muy marcadas o no reconocen de la mejor manera y a simple vista la relación de similitud o de oposición de una palabra con otra.

4.1.2. Lectura en voz alta.

Con respecto a la práctica de la lectura en voz alta y la realización de un plan lector, se tuvo en cuenta para la escogencia de los libros la teoría del desarrollo cognitivo del niño de Piaget (1975, citado por Cerrillo, 2013), específicamente el cuarto y quinto estadio. Estos dos estadios abarcan las edades de 9 a 14 años –edades promedios de los alumnos participantes-. Teniendo en cuenta esta teoría piagetiana, se trabajó con libros que mezclan historias fantásticas con historias realistas, enfocadas en cuentos de aventuras, misterios, libros de viajes y figuras legendarias (Cerrillo, 2013, p. 108).

Dicho esto, en la tercera (3), cuarta (4), séptima (7) y octava (8) sesión con un promedio de participación de 26 alumnos (87% de asistencia) sobre 30 -que es la totalidad- se pretendió trabajar lectura en voz alta, ya que esta práctica ayuda a que los niños capten de manera sencilla, rápida y amena el argumento de lo leído, facilitando la comprensión y asegurando el alcance de nuevos aprendizajes (Lastre, Chimá y Padilla, 2018, p. 15).

Buscando la unión entre esta actividad lingüística y las estrategias didácticas, se utilizaron juegos y métodos pedagógicos para crear en el aula un ambiente propicio para favorecer la realización de la lectura en voz alta. Se contó con herramientas tecnológicas como un computador, video proyector y parlante, como también de materiales didácticos (cartulina, láminas de unicel, imágenes a color). Para las sesiones se utilizaron juegos como el camino de preguntas, ruleta, el dado preguntón y el bingo literario (ver Apéndice F), donde los alumnos participantes lograban pronunciar adecuadamente las palabras del texto, y mostraban seguridad, fluidez, volumen a la voz y entonación adecuada.

Es necesario indicar que los resultados obtenidos para estas sesiones fueron evaluados mediante la observación directa del docente investigador guiado por una lista de cotejo, la cual servía de apoyo como estrategia de evaluación a las participaciones de los alumnos en cada una de las sesiones mencionadas. En la tabla 7 se muestran los resultados de dicho instrumento de recolección de datos.

Tabla 7.

Lista de cotejo de lectura en voz alta.

Séptimo grado de secundaria		
Asignatura: Lengua castellana		
Aprendizaje esperado: Pronunciar adecuadamente las palabras del texto, captando la idea de lo leído.		
Criterios de evaluación	SI	NO
El estudiante leyó con fluidez.	X	
El estudiante pronunció correctamente las palabras.	X	
El estudiante leyó con el volumen de voz y tono adecuado.	X	
El estudiante mostró seguridad a la hora de leer.	X	

El estudiante leyó con la entonación necesaria.	X
El estudiante utilizó las pausas y respetó los signos de puntuación.	X

En la tabla 7 se presentan los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta para la valoración de las participaciones de los alumnos en las actividades donde se trabajó la lectura en voz alta.

4.1.3. Uso de la imaginación para la creación de historias.

Para este proceso creativo de inventar historias fantásticas y guiadas por un cuento base se organizaron dos sesiones, las cuales consistían en crear una trama por ellos mismos o en su defecto, cambiar el final de un texto guía presentado por el docente investigador. Para este proceso se realizó un trabajo colaborativo, pues como lo indican Muñoz-Repiso y Tejedor (2018) el trabajo y aprendizaje colaborativo producen una unión de esfuerzos entre los integrantes que conforman el grupo, logrando que el objetivo común y grupal produzca un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes.

La sesión cinco (trabajo colaborativo) se conformaron cuatro grupos de cinco (5) estudiantes y un grupo por cuatro (4) estudiantes, para un total de 24 estudiantes participantes (80% de asistencia). Esta sesión consistía en crear un cuento teniendo como personajes protagonistas a los animales de granja (fondos de conocimiento), puesto que para los alumnos participantes es común estar en contacto con ellos. Cabe recordar que, como dicen Esteban-Guitart, Oller y Vila (2012) el docente debe basar su desarrollo curricular en los conocimientos y habilidades detectadas en el ambiente de los hogares de los alumnos.

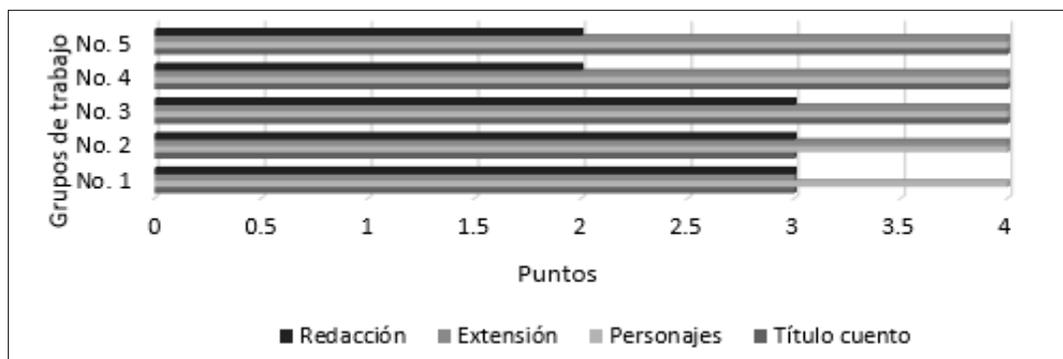
Con relación a evaluar esta actividad, el docente investigador en compañía con otro docente del área de español, la psicorientadora de la institución educativa y mediante la ayuda de una rúbrica de evaluación (Apéndice G) se pudo valorar los trabajos presentados por los grupos de trabajos.

La figura 6 muestra los resultados obtenidos por cada grupo, aquí se tuvo en cuenta los ítems como un buen título a la narrativa presentada, personajes nombrados y descritos

de forma clara, extensión adecuada, concreta, de buen entendimiento y por último, buena redacción.

Figura 6.

Valoración de la creación de los cuentos.



En la figura 6 se ve reflejado que los grupos 1 y 2 obtuvieron tres (3) puntos en la creación del título. Los grupos 3, 4 y 5 tuvieron un puntaje de cuatro (4) puntos en este mismo ítem. En cuanto al ítem de personajes, todos los equipos sacaron el mayor puntaje, un *excelente* (4 puntos). En el ítem de extensión el único equipo que sacó tres (3) puntos fue el grupo 1, los demás equipos obtuvieron un puntaje de cuatro (4) puntos. Por último, en el ítem de redacción los grupos 1, 2 y 3 sacaron un *sobresaliente* con tres (3) puntos, mientras que los grupos 4 y 5 obtuvieron un *regular* (2 puntos).

Ahora bien, la sesión seis tuvo como objetivo reconocer la importancia de la imaginación y la creatividad en la creación de historias narrativas, razón por la cual cada equipo de trabajo debía crear un final inesperado teniendo en cuenta las descripciones y la narrativa del cuento “El barba azul”. En la tabla 8 se muestran los resultados obtenidos por parte de los alumnos de esta sesión. En esta sesión participaron 26 estudiantes, para un total de 87% de asistencia.

Tabla 8.

Puntajes obtenidos por los grupos de trabajo en la creación de un final del libro: “El barba azul”.

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Redacción	2	2	2	2	2
Extensión	3	4	4	4	4
Personajes	4	4	4	4	4
Imaginación	4	4	4	4	4

El docente investigador mediante observación directa infiere que todos los grupos tienen falencias en la ortografía, puesto que no tienen en cuenta el uso de los signos de puntuación, en especial la coma (,) y el punto seguido (.). De modo similar, observa que todos los estudiantes tienen falta de conocimiento de las reglas gramaticales, tales como el uso excesivo de muletillas tales como “y”, “entonces”, “ajá”; pero, en cuanto a la imaginación, sorprende sus capacidades de crear historias con nuevos personajes, siguiendo la secuencia narrativa y teniendo coherencia con la trama original del texto guía.

4.2 Resultado de la comprensión lectora.

Este proyecto de intervención tuvo como objetivo específico mejorar la comprensión lectora mediante actividades lúdicas. Para lograr esto, una meta propuesta fue aumentar la motivación del estudiante participante donde sienta gusto por leer todo tipo de textos y no encasillarlo en un subgénero en particular. Resulta necesario recordar que el proceso de comprensión lectora está dividida en tres niveles, los cuales son: (1) *nivel literal*, el lector solo hace un reconocimiento sintáctico y semántico de la lectura, (2) *nivel inferencial*, el lector construye el significado del texto mediante los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo y (3) *nivel analítico-valorativo*, el lector desarrolla la capacidad de emitir juicios de valor de la lectura realizada (Contreras y Quijada, 2014; Coronado y Miyashiro, 2019). Así pues, una de las metas de este proyecto fue que el 60% de los estudiantes participantes del grupo de estudio alcanzaran como mínimo el nivel

inferencial en la comprensión de textos, pues a consideración del docente investigador, con este nivel los estudiantes participantes pueden mejorar su comprensión de conocimientos, entender cualquier tipo de textos y por consiguiente, rendir académicamente.

Para conocer si los resultados fueron satisfactorios de las sesiones, fue necesario en la sesión 10 realizar un test escrito de veinticinco (25) preguntas (ver Apéndice I), al cual asistieron 26 estudiantes (87% de asistencia) y comparar este grupo experimental con un grupo de control. El grupo experimental (curso 7°B) fue expuesto a estímulos de juegos y actividades motivadoras, mientras que el grupo de control (7°D) solo fue avisado de la lectura de los libros y no recibió ningún estímulo. Las figuras 7 y 8 muestran los resultados obtenidos por el grupo experimental y grupo de control respectivamente.

Figura 7.

Resultados obtenidos por el grupo experimental.

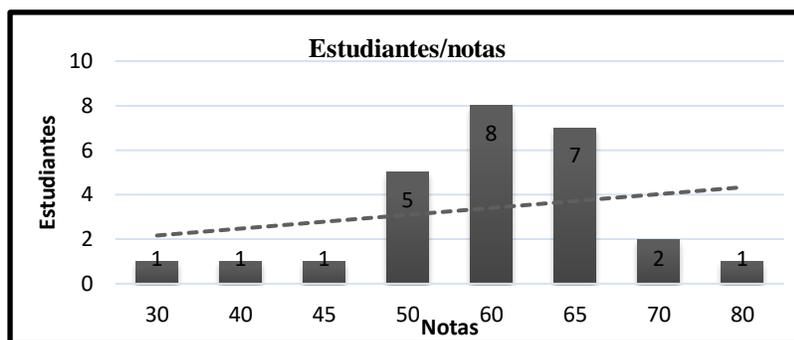
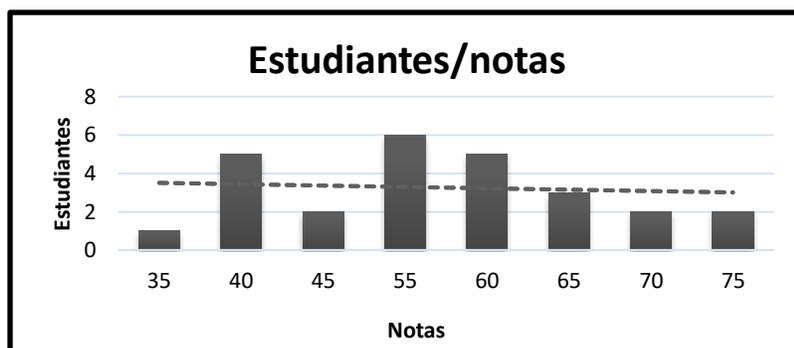


Figura 8.

Resultados obtenidos por el grupo de control.



Después de realizar el test escrito sobre los textos presentados a los dos grupos, se realizaron gráficas para ilustrar y comparar los resultados. En estas se analiza que:

- a) En el grupo experimental, ocho (8) estudiantes (31%) sacaron un puntaje inferior al estimado en el proyecto (60), mientras que en el de control fueron catorce (14) estudiantes (54%).
- b) El 69% (18 estudiantes) del grupo experimental obtuvo un puntaje igual o superior a 60, es decir, ganaron el test escrito; entretanto, solo el 46% (12 estudiantes) del grupo de control lo pasaron.
- c) Solo un (1) estudiante del grupo experimental y de control sacaron el mayor puntaje. No obstante, en el grupo experimental la nota máxima fue de 80, mientras que en el grupo de control fue 75.
- d) El porcentaje de la nota mínima requerida en el indicador de logro A del proyecto en el grupo de experimental fue de un 30.76%; entretanto, en el grupo de control fue de 19.23%.
- e) En el grupo experimental se nota una línea de tendencia lineal a la alza, mientras que en el grupo de control la línea de tendencia lineal va a la baja.

4.3 Resultados sobre la opinión-motivación de la aplicación de juegos para la comprensión lectora.

Como sucedió en el diagnóstico, en la penúltima sesión (9) de la intervención se aplicó un cuestionario a los estudiantes para conocer su valoración del proyecto. El cuestionario (Apéndice H) se aplicó a 26 estudiantes, los cuales más de un 60% mostraron una alta aceptación por la intervención.

Analizando el cuestionario por secciones, se observa que, en la sección de *prácticas de lectura*, 18 estudiantes respondieron que **SÍ** acostumbraban a leer en sus ratos libres, donde la cantidad de libros aproximada era de uno a dos. Asimismo, se observó que “otras obras literarias” fue la respuesta más marcada en cuanto a lo que han leído durante la última semana, para un total de 11 educandos.

En la sección de *grado de satisfacción*, 24 estudiantes respondieron estar “extremadamente satisfechos” y “muy satisfechos” con su participación en las actividades, dando como resultado un 92% de aceptación. En cuanto a, si utilizar juegos les ayudó a la comprensión de textos, 17 alumnos (65%) dijeron estar “totalmente de acuerdo”, mientras que 7 estudiantes (27%) dijeron estar “de acuerdo”. Siguiendo con la importancia de los juegos, 25 estudiantes (96%) respondieron que es “muy importante” e “importante” para comprender textos y todo tipo de lectura el usar estos métodos didácticos. Por último, a la pregunta: de los juegos presentados en las sesiones de trabajo, ¿Cuál te pareció más divertido y te motivó más a leer?, 8 estudiantes (31%) escogieron “el dado preguntón”, 5 estudiantes (19%) resaltaron “la ruleta”, 13 estudiantes (50%) escogieron “el bingo literario” (juego que más gustó); por último, ningún estudiante tomó “el camino hacia la lectura” como su juego más divertido y motivador para leer (ver figura 9).

Figura 9.

Juego más divertido y motivador para leer por los alumnos.



4.4 Relación entre resultados y objetivo del proyecto de intervención.

Desde el principio, este proyecto de intervención detectó falencias en la comprensión de textos usando la enseñanza tradicional. Por esta razón, se buscó mejorar la comprensión lectora en los estudiantes participantes mediante la aplicación de juegos didácticos queriendo con esto mejorar dichas habilidades lingüísticas. Para lograr este objetivo, se realizó una secuencia didáctica donde, mediante sesiones de trabajos, se quería motivar y

crear en ellos un hábito de lectura. Justamente, sabiendo de la importancia de la opinión del estudiantado, se presentó al grupo experimental un cuestionario, donde cada alumno aportara sugerencias en cuanto a si cree que se cumplieron los objetivos planteados del proyecto y que aspectos de mejora propondría para mejorar su nivel comprensivo y gusto por la lectura. La tabla 9 muestra algunas respuestas de los estudiantes participantes:

Tabla 9.

Sugerencias de estudiantes sobre si se cumplieron los objetivos del proyecto y aspectos de mejoras propuestos.

¿Crees que se cumplieron los objetivos planteados del proyecto?	Aspectos de mejora
“Si se cumplió y las clases eran un poco aburridas pero llegaron los juegos y cambió todo”.	“Yo le pondría por medio del juego porque se entiende más el cuento”.
“Si, porque la lectura se hace más divertida mediante los juegos”	“Que hubieran más juegos para que fueran más divertidas las clases”.
“Si, porque se divierte uno, cambia un poco más las cosas. A mí me gustó”	“Empezar a leer más, dedicarle 15 o 20 minutos a algún libro o periódico”.
“Si, me gustó mucho porque me dieron ganas de leer y tengo experiencias con los juegos”	“Aumentar mi lectura al máximo y que el profesor siga haciendo muchos más juegos”.
“Si, porque me divertí mucho y aprendí algo gracias a los juegos”.	“Me gustaría que los profesores hagan concursos de lectura y poder participar”.
“Si, porque se hizo más divertida la clase y también me divertí mucho”.	“Debería hacer un torneo de lectura o de leer libros y así se hiciera más divertida la lectura”.
“Si, porque me ayudó a aprender cosas nuevas de los libros y me la pasé chévere”.	“Me gustaría que siguiéramos haciendo juegos para aprender fácilmente”.

En definitiva y con base en los resultados obtenidos se puede señalar que, aunque se presente todavía falencias por parte de algunos estudiantes encuestados, la experiencia fue enriquecedora. Sin duda, el aplicar juegos ayudó a motivar a muchos de ellos a que tomaran un libro y se interesaran en leer, por lo menos, los primeros capítulos de los libros trabajados. Eso sí, para afianzar lo logrado, se necesita reforzar en casa lo realizado en clase y adecuar los ambientes de estudio de los estudiantes.

4.5 Puntos fuertes y débiles del proyecto de intervención.

Las mejoras registradas en el proyecto fueron mínimas, pero valiosas. La habilidad lectora es una destreza que se debe llevar de a poco y enseñar desde temprana edad. Esto no es solo responsabilidad del docente, sino que también se necesita de esfuerzo y compromiso tanto de estudiantes como de la comunidad educativa en general (docentes y padres de familia).

Para resaltar, la actitud positiva y de trabajo que tuvieron los estudiantes participantes en cada una de las sesiones, ya que se mostraron receptivos a cada una de las actividades presentadas y a los requerimientos solicitados. Asimismo, las pausas activas ayudaron a que el alumno relajara por un momento su mente y retomara fuerzas para seguir en su labor de leer y participar.

Como contrapartida, el punto débil de la intervención es que ocho sesiones impartidas no son suficientes para lograr que los estudiantes adquieran un hábito de lectura, pero sí puede funcionar como un precedente para futuras intervenciones. Otro punto débil es la alimentación, puesto que un estudiante hambriento no razona de la misma manera de como lo hace un niño bien alimentado. Por eso se hace necesario tener a la mano pequeñas raciones de frutas u otro alimento para que el alumno pueda nutrirse.

4.6 Recomendaciones a partir de las evidencias disponibles y de los datos obtenidos de la implementación.

Para próximas intervenciones se recomienda utilizar lecturas amenas de acuerdo a las edades de los estudiantes, así como actividades y talleres que vayan acompañados de juegos lúdicos, eso hace que el educando se motive y logre un cambio significativo en su relación hacia la literatura y lectura de todo tipo de textos. Otra recomendación sería ajustar el método de enseñanza por parte de los docentes, mejorar su metodología y buscar herramientas, ya sean tecnológicas o didácticas para atrapar la atención y recepción de los estudiantes. Se recomienda seguir aplicando la lectura en voz alta en todas las sesiones.

Capítulo V. Conclusiones

En este capítulo se presenta los resultados más importantes y rescatables de una exhaustiva planificación e implementación de actividades y las conclusiones que se puedan derivar de éstas, como también se realiza una recapitulación de las dificultades y logros presentados antes y durante de su ejecución. De igual manera el objetivo de este apartado es mostrar las conclusiones y generar sugerencias, donde se pretende que este proyecto sirva de base para futuras intervenciones, no solo en la institución modelo, sino en donde sea de gran utilidad. Justamente se busca con estas indicaciones dar pautas de qué puede mejorarse, cómo perfeccionar su implementación y qué otros instrumentos o estrategias puedan ser más favorables para conseguir grandes y mejores resultados.

Por tal razón, este capítulo comenzará dando unas conclusiones generales y particulares, seguido de la observación, las dificultades y logros que se encontraron tras la implementación del proyecto, teniendo en cuenta los elementos que se tenían en el diagnóstico inicial y lo que se encontró, puesto que antes de la ejecución del proyecto se evidenciaba demasiadas falencias y desmotivación por parte de los estudiantes a la hora de leer un libro y su posterior comprensión.

Como recurso final, se detallará la forma de cómo se socializó los resultados a la comunidad educativa participante de esta intervención, pues la propagación y conocimiento de este proyecto permite la expansión del plan de acción y posterior mejora de los procesos. Asimismo el docente investigador dará su opinión, específicamente dando recomendaciones que sirvan de ayuda para adaptar la metodología presentada en otros contextos educativos.

5.1 Conclusiones generales y particulares.

El presente proyecto de intervención demostró el cambio positivo que se esperaba tener de la problemática detectada, pues evidenció un mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo utilizando estrategias didácticas como lo fue la metodología del aprendizaje basado en juegos (ABJ); todo esto organizado en una secuencia didáctica dividida en sesiones de trabajos. Del mismo modo, la implementación

de estrategias didácticas ayudó a resolver los problemas detectados que inquietaban al grupo de estudiantes haciendo que valiera la pena su ejecución. No obstante, se hace importante hacer una reflexión sobre los resultados obtenidos y, a partir de ahí, buscar posibles mejoras y recomendaciones con el propósito de dar retroalimentación a lo implementado.

5.1.1. Observación y dificultades encontradas.

Es necesario recordar que el objetivo general de este proyecto es mejorar la comprensión lectora y lectura de textos en los estudiantes del grado séptimo mediante la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en juegos. Con respecto a este objetivo se hace fundamental decir que se buscaba mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado participante, pues se observaba notablemente sus falencias a la hora de leer y comprender todo tipo de textos, ya que al momento de presentarles un texto –fuera el tipo que fuese- los estudiantes no recibían con agrado el texto a estudiar, se sentían inseguros de sí mismos o simplemente su motivación no estaba centrada en leer.

En relación con la implementación del proyecto de intervención, las dificultades detectadas fueron que, en la parte académica, se encontró a un grupo de estudiantes con muchos errores en el uso correcto de la gramática española, con falta de conocimiento de uso de las reglas gramaticales, pobreza de vocabulario, falta de motivación a la hora de realizar lectura en voz alta; procesos indispensables a la hora de tener una buena comprensión lectora. Al mismo tiempo, el docente investigador observó que los estudiantes sentían temor al ver las pruebas presentadas en las sesiones de trabajo mostrándose inseguros de responder correctamente.

Otra dificultad académica para los estudiantes fue que, al no encontrar las respuestas de forma literal, estos no sabían cómo responder, lo que provocaba desmotivación. Asimismo, se observó que al momento de ponerlos a buscar el significado de las palabras sin el uso del diccionario, ellos aludieron que no conocían algunas palabras.

Con el propósito de conocer las razones de este desinterés por la lectura y su bajo rendimiento en la comprensión lectora se realizó una encuesta diagnóstica (ver apéndice

A), donde se pudo concluir que parte de las falencias exhibidas se debían a varios factores, como por ejemplo: en casa no se les formó el hábito de la lectura, no le dedicaban el tiempo suficiente a leer, no tenían un modelo que los guiara a leer diariamente y falta de motivación, ya sea externa –padres de familia y docentes- o internas –desmotivación y desagrado-.

Por otra parte el ambiente escolar no era el más adecuado, ya que las instalaciones físicas de la institución no contaban con espacios iluminados, con buena ventilación y las herramientas audiovisuales no eran las más aptas para la correcta implementación de las actividades. También el horario presentado por el colegio a este grupo hacía que no se tuviera la misma motivación por parte de los estudiantes, pues tenían algunas horas de clases de Lenguaje en el tramo final de la jornada escolar dificultando su rendimiento a la hora de estar en las sesiones de trabajo, lo que provocaba cansancio y falta de atención y concentración.

Es de resaltar que, parte de los estudiantes al ser de bajos recursos económicos llegaban a las sesiones de trabajo sin desayuno, imposibilitando sus mejores deseos de aprender produciendo desgano.

5.1.2. Logros obtenidos después de implementada la intervención.

El bajo rendimiento en la comprensión de lectura es producto de los factores mencionados anteriormente, donde se vieron reflejados en los resultados obtenidos en las pruebas Saber 5° (ver figura 1) realizada en años anteriores, en el que la institución educativa obtuvo resultados no satisfactorios. Es por eso que se hizo indispensable planificar y ejecutar un proyecto donde se buscara herramientas y métodos pedagógicos innovadores, diferentes a los ya trabajados, que ayudaran no solo a fortalecer la parte de comprensión de lectura sino también la motivación, aliada eficiente para mejorar el bajo rendimiento de los procesos académicos de los estudiantes de la institución educativa.

El diseño del proyecto de intervención tuvo como objetivo específico desarrollar una secuencia didáctica con actividades que permitieran a los participantes aprender y mejorar su comprensión. Para lograr esto, se hizo necesario organizar y crear un cronograma de

actividades (ver tabla 5) que constaba de ocho (8) sesiones de trabajo con un promedio de 90 minutos cada sesión y dos (2) sesiones de aplicación de cuestionario y test escrito, respectivamente; estas últimas sesiones permitieron encontrar avances valiosos en los elementos que atendían a la situación problemática descrita en el diagnóstico.

Siguiendo con las metas de la intervención una de ellas era que los estudiantes participantes terminarían el curso-taller. Esto se logró en gran medida, pues en la sesión diez (10), un total de veintiséis (26) estudiantes sobre treinta (30) -que era la totalidad del curso- llegaron al final del proyecto, es decir, un 86.6% sobre 70% que estaba estipulado, concluyendo que los estudiantes se sintieron atraídos por las actividades y juegos lúdicos presentados en la intervención. Con relación a los resultados del test escrito –sesión 10- y comparándolos con un grupo de control, este grupo experimental se les notó una mejoría en los resultados presentados, ya que la totalidad de los estudiantes participantes que obtuvo un puntaje igual o mayor de 60 fue de 18 estudiantes (69%), mientras que el grupo de control fue de 12 estudiantes (46%); en otras palabras, la diferencia fue del 23% a favor del grupo que se estimuló con juegos lúdicos (ver figuras 7 y 8).

Otra de las metas del proyecto fue aumentar la motivación por la lectura de libros cortos y de cualquier tipología textual; en otras palabras, la motivación ayuda al estudiante a aprender. Para aprovechar el impulso que provocó la motivación, fue necesario contar con estrategias didácticas que coadyuvaron a preparar el terreno. Una de esas estrategias fue el juego, pues como sugieren Bernabéu y Goldstein (2016) el juego es un mero recurso didáctico con el que se facilita la adquisición de determinados contenidos curriculares. Esto quiere decir que, gracias al juego se puede tener un estudiante motivado y si éste está motivado está dispuesto a cumplir con las actividades escolares.

Cabe mencionar que otro logro obtenido fue el trabajo colaborativo, debido a que se pudo demostrar que el trabajar en grupo ayudó a que el alumno tuviera la seguridad que hay un grupo de compañeros que lo respalda, haciendo que el estudiante que está representando al equipo se sienta seguro de su respuesta, haciendo que su motivación se fortalezca.

En definitiva, es posible concluir que la metodología del aprendizaje basado en juegos facilita y potencia el proceso de mejorar la comprensión lectora y lectura de textos en los niños, puesto que permite reforzar las debilidades que se presentan y aumentar la motivación. De igual forma, el implementar juegos fortalece los niveles de literacidad, en donde si se aplica actividades lúdicas que agraden a los estudiantes posibilita la mejoría en la comprensión de lectura, producción de texto y la formulación de sus opiniones acerca de lo que leen, afianzando el proceso de aprendizaje (González-Rodríguez y Londoño-Vásquez, 2019, p. 254).

Resumiendo lo planteado, si se articula el juego con los procesos de comprensión de lectura, esta combinación traerá que se incentive la motivación a leer al estudiante, haciendo que mejore su rendimiento académico y desarrolle sus habilidades cognitivas y comunicacionales, consiguiendo alcanzar un proceso formativo e innovador, llevando al estudiante a ser responsable y creador de un hábito de lectura.

5.2 Resultados entregados a la comunidad.

Este proyecto de intervención representó ser la primera implementación de la metodología del aprendizaje basado en juegos como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo en la institución educativa agropecuaria Rosa Jaimes Barrera, sede principal. Por esta razón, se hace indispensable la socialización de los resultados aquí presentados, puesto que, en primera medida, puede servir como base para futuras intervenciones en algunos miembros de la planta de docentes; como segunda medida, puede ayudar a reacomodar las estrategias metodológicas de aprendizaje de los docentes del área de Lenguaje en sus respectivos cursos, donde se genere un cambio pedagógico a nivel institucional, donde no solo los estudiantes del grado séptimo participen, sino también todo el nivel de básica secundaria y media (grados sexto a undécimo). En tercera medida, incentive a las directivas de la institución a tenerlo en cuenta como generador de programas lingüísticos y de talleres que fomenten la lectura.

Para llevar a cabo la socialización, se realizó un evento abierto al público, dirigida a la comunidad educativa del INSTARJAB, incluyendo estudiantes, padres de familias,

docentes y agentes externos que deseen asistir. Dicha socialización contó con el apoyo de la Coordinación Académica y Rectoría de la institución educativa.

Durante el evento, se abordaron todas las problemáticas detectadas que incentivaron a que se planeara y se ejecutara este proyecto; igualmente, se mostraron las evidencias de los resultados obtenidos. Se hizo énfasis en cómo se organizó y se dividió la secuencia didáctica, donde se mostraron los planes de clases creados (ver apéndice E), los cuales puedan servir como recursos metodológicos para ser adaptados a las necesidades propias de cada docente.

5.2.1 Aprendizaje del evento a la institución.

Al finalizar el evento, el directivo de la institución mostró empatía con el proyecto y lo visualizó para trabajarlo e implementarlo en el próximo año escolar, donde expresó permiso para realizar un acompañamiento brindando su experiencia como jefe de área de Lenguaje, dando alternativas y sugerencias en textos escolares propicios para las edades de los estudiantes.

Por otro lado, los docentes asistentes se les vio interés por conocer más sobre esta metodología utilizada en el proyecto y pidieron al docente investigador realizar charlas extraoficiales a los demás docentes para que todos puedan conocerla y así, poder sacarle el máximo provecho a los juegos lúdicos.

Esta socialización contó con buena asistencia y recepción por parte de la comunidad educativa de la institución, donde algunos docentes mostraron interés en adoptar este proyecto para sus respectivos cursos. Lo sucedido en el evento se plasmó en un informe narrativo más detallado (ver apéndice J).

Por último, se hace necesario que proyectos pedagógicos como el presentado sean más visible a la comunidad educativa, en el que más padres de familia tengan la facilidad de conocer qué se está haciendo por la educación de sus hijos. De igual manera, es importante que los demás docentes se integren y se hagan partícipes activos del cambio.

5.3 Postura final del autor.

Para empezar, el docente autor de este proyecto piensa que esta intervención cumplió con los objetivos planteados, puesto que se evidenció una notable mejoría en cuanto a la comprensión lectora de los estudiantes utilizando la metodología del aprendizaje basado en juegos. Paralelamente, se notó en este proyecto un aumento en la motivación de los estudiantes por tener una participación activa en los procesos de lectura, como también se evidenció la gran imaginación que tienen los estudiantes al momento de elaborar historias fantásticas mezcladas con realismo. Asimismo, se observó que al utilizar juegos lúdicos dentro de los salones de clases los estudiantes tienen una actitud activa y receptiva al momento de recibir las clases.

Por otra parte, es necesario mencionar que un proyecto necesita tiempo y retroalimentación de profesionales comprometidos con la calidad educativa para que sea ejecutado de forma exitosa. Los cambios son necesarios, pero estos deben ser paulatinos para que no causen disparidad y los resultados no se vean afectados.

Para finalizar, para que este proyecto sea viable en una implementación futura no solo en la institución educativa modelo sino también en donde se necesite, es importante tener en cuenta las recomendaciones que se mencionaron en el capítulo anterior y en este apartado. En general, las recomendaciones son: (1) en lo posible investigar más a fondo sobre esta problemática como lo es el bajo rendimiento de la comprensión lectora, ya que esta necesidad se ve detectada en gran parte de los niveles educativos y en muchos sistemas educativos a nivel mundial; (2) motivar desde temprana edad a los estudiantes a tener hábito de lectura, donde empiecen por textos cortos que se adecuen a su nivel cognitivo, contexto cultural, gusto y necesidades, y (3) incentivar a los padres de familia a que sean ellos los primeros lectores con sus hijos, pues como menciona Cerrillo (2013) los niños que tienen padres con libros en casa y que leen de forma habitual, adquieren con facilidad mayor gusto y estabilidad por la lectura.

Referencias

- Aguilar, B. L. (2020). Estrategias didácticas para favorecer la comprensión lectora en los estudiantes de nivel secundaria en los grados de 2° “c” y 2° “d”, turno matutino de la escuela secundaria oficial no. 845 “Rafael Ramírez Castañeda”, Cuautitlán, Estado de México (Spanish). *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7, 1–22. <https://0-search-ebshost-com.biblioteca-ils.tec.mx/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=142559545&lang=es&site=ehost-live>
- Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Narcea Ediciones. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/45944>
- Blanco, N. T. (2010). La lectura interactiva en el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y de expresión escrita. *Revista De Lenguas Modernas*, (12), 211-239. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/la-lectura-interactiva-en-el-desarrollo-de-las/docview/878631489/se-2?accountid=11643>
- Calvo, L. A., Vargas, V., & Camperos, M. T. (2016). Lectorautas. Una propuesta de la didáctica de la lectura desde la web. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(3), 14-24. <http://dx.doi.org/10.22335/rlet.v7i3.416>
- Cano, Á. G. (2015). Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio/Reading comprehension strategies for student of Education. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 123-139. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/estrategias-de-comprensión-lectora-para/docview/1702911103/se-2?accountid=11643>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*; (32): 113–32. <http://hdl.handle.net/10230/21224>

- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91–106.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Castiblanco, S. (2018). El juego como estrategia para el fortalecimiento en habilidades cognitivas en alumnos de la Facultad de Ingeniería con pérdida académica. *Revista Inventum*, 13(25), 29-40. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/el-juego-como-estrategia-para-fortalecimiento-en/docview/2184622567/se-2>
- Cerrillo, P. C. (2013). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Ediciones Octaedro, S.L. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/61892>
- Colmenares, L.V. (2017). Apropiación de estrategias pedagógicas y didácticas en los procesos de enseñanza- aprendizaje en los profesores que incorporan las TIC en el programa tecnología informática. Uniminuto, centro regional Soacha —CRS. *Revista Inventum*, 12(22), 17-41.
<http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inventum.12.22.2017.17-41>
- Contreras, V. & Quijada, V. del C. (2014). *Comprensión lectora*. Editorial Digital UNID. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/41243>
- Coronado, D. M., & Miyashiro, M. M. N. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-146. <http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.20511/pyr2019.v7n2.276>
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad/Educational practice based on the funds of knowledge and identity approach/Pratique pédagogique basé sur l'approche des fonds de connaissances et identité. Teoría de la Educación; *Revista Interuniversitaria*, 25(2), 189-211. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/la-práctica-educativa-desde-perspectiva-de-los/docview/1516044977/se-2?accountid=11643>

- Esteban-Guitart, M., Oller, J., & Vila, I. (2012). Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 21-34. Consultado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/148>
- Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *Revista CES Psicología*, 14(3), 1-18. <https://doi.org/10.21615/cesp.5188>
- Figuroa, S., & Gallego, J. L. (2021). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista Signos*, 54(106), 354-375. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.4067/S0718-09342021000200354>
- Figuroa, S., & Tobías, M.Á. (2018). La importancia de la comprensión lectora: un análisis en alumnado de educación básica en Chile. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 25, 113-129. <https://doi.org/10.30827/reugra.v25i0.105>
- Fuentes, L. I. (2009). Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarrica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31(125), 23-37. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982009000300003
- Gómez, N. (Ed.) y Fernández, J. M. (Ed.). (2020). *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI*. Dykinson. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/147501>
- Gómez-Díaz, R., García-Rodríguez, A., & Cerdón-García, J. A. (2015). APPrender a leer y escribir: aplicaciones para el aprendizaje de la lectoescritura/Learn to read and write: app for the literacy learning. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 118-137. <http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.14201/eks2015164118137>
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de

- violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233–269.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- González-Rodríguez, M. C., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268.
<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Guárate, A. Y. & Hernández, C. A. (2017). *Modelos didácticos para situaciones y contextos de aprendizaje*. Narcea Ediciones. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/46277>
- Gutiérrez, F. y Vila, J. O. (Coord.). (2015). *Psicología del desarrollo II*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/48816>
- Herrera, A. M. (2018). ¿De qué sirve leer y escribir? Transversalizar la lectura y la escritura en la escuela para apostar a la imaginación y a la creación. *Análisis*, 50(92), 55.
<http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.15332/s0120-8454.2018.0092.03>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2018). *Publicación de resultados Saber 3°, 5° y 9°*.
<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359//seleccionReporte.aspx>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2017). *Saber 5°. Guía de orientación*.
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+5+2017.pdf/844f0d1e-e176-2ae9-6afa-165a1f28677f>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (s.f). *Documentación de la prueba Saber 3°,5° y 9°*. [Archivo PDF].
<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518232/Documentacion%20Saber%20359.pdf>

- ITESM (2016). Edu Trends | Gamificación. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Lastre, K. S., Chimá F., y Padilla, A. R. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en la comprensión lectora de estudiantes de primaria. *Encuentros*, 16(1), 11-22. <http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.15665/v16i01.945>
- Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. 21 de diciembre de 2001. D.O. 44654.
- Madero, I. P., & Gómez, L. F. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 18(56), 113-139. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/el-proceso-de-comprensión-lectora-en-alumnos/docview/1370804646/se-2?accountid=11643>
- Meneses, J. X., Osorio, K., & Rubio, A. M. (2018). La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, 72, 29–47. <https://doi.org/10.19052/ap.4336>
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de mayo del 2020). *Pruebas Saber*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397384.html?_noredirect=1
- Muñoz-Repiso, A. G., & Tejedor, F. J. T. (2018). Valoración del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares con alto nivel TIC. *Estudios Sobre Educación*, 34, 155-175. Doi: <https://doi.org/10.15581/004.34.155-175>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA*. [Archivo PDF]. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f). *El programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve*. [Archivo PDF].
<https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pérez, C. (2017). *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*. Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/80156>
- Ruiz, N., Quijano, M. C., Tenorio, M., & Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora/Play as a Vehicle for Enhancing Reading Skills in Children with Poor Reading Ability/O jogo como veículo para melhorar habilidades de leitura de crianças com dificuldade leitora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. <https://0-search-proquest-com.biblioteca-ils.tec.mx/scholarly-journals/el-juego-como-vehículo-para-mejorar-las/docview/1547199681/se-2?accountid=11643>
- Sánchez, C. (2013). *Aplicación de estrategias didácticas en contextos desfavorecidos*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/48615>
- Santiesteban, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. B - EUMED. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/34514>
- Secretaría de Educación Departamental del Cesar, (s.f.). *¿Quiénes somos?* Recuperado el 19 de octubre de 2021 de <http://www.educacion.cesar.gov.co/index.php/es/mennorm-2/quienes-somos>
- Vargas, J., & Navarrete, L. (2015). Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediados por tic, en educación media. *3c Tic*, 4(4), 244-254. <http://0-dx.doi.org.biblioteca-ils.tec.mx/10.17993/3ctic.2015.44.244-254>
- Zapata, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Editorial Digital UNID. <https://0-elibro-net.biblioteca-ils.tec.mx/es/lc/consorcioitesm/titulos/41162>

Apéndice A

Encuesta sobre comprensión lectora y gusto por la lectura

Apreciado estudiante: la siguiente encuesta tiene como objetivo conocer las razones por las cuales los estudiantes de grados inferiores de nivel de secundaria de la IE Rosa Jaimes Barrera sienten rechazo por la lectura, lo que lleva a que tengan un bajo rendimiento en la comprensión de lectura de textos y actividades académicas, tener una percepción de su nivel de comprensión y conocer las sugerencias que crean necesarias para mejorar su comprensión lectora. Esta información es necesaria para llevar a cabo un proyecto de investigación por parte del profesor Andrey Lizarazo Arévalo, estudiante de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Se asegura que las respuestas obtenidas en esta encuesta son para fines escolares y de carácter confidencial, es decir, solo el docente leerá y sabrá las respuestas. Esta encuesta tiene preguntas fáciles, pero no por eso se van a contestar rápidamente, Se recomienda leer bien y tomarse el tiempo para responder.

I. Datos generales

a. LUGAR DONDE VIVES		
País	Departamento	Municipio

II. Datos personales (Marca con una X)

a. EDAD							
10 años	<input type="checkbox"/>	11 años	<input type="checkbox"/>	12 años	<input type="checkbox"/>	13 años	<input type="checkbox"/>
b. SEXO							
Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino	<input type="checkbox"/>				
c. VIVES ACTUALMENTE CON							
Solo papá	con <input type="checkbox"/>	Solo con mamá	<input type="checkbox"/>	Con papá y mamá	<input type="checkbox"/>	Con otro familiar	<input type="checkbox"/>
d. Grado escolar en el que te encuentras							
6° A	<input type="checkbox"/>	6°B	<input type="checkbox"/>	6°C	<input type="checkbox"/>	6°D	<input type="checkbox"/>
e. Grado escolar que estudiarás el otro año							
7° A	<input type="checkbox"/>	7°B	<input type="checkbox"/>	7°C	<input type="checkbox"/>	7°D	<input type="checkbox"/>

III. Perfil de lector (Marca con una X)

1. ¿Cuál de los siguientes géneros de libros prefieres leer? Puedes escoger más de una opción.							
Aventuras	<input type="checkbox"/>	Terror	<input type="checkbox"/>	Románticas	<input type="checkbox"/>	Historietas	<input type="checkbox"/>

Ciencia Ficción		Cuentos infantiles		Novelas policíacas		Ninguno	
2. ¿Cuál es tu lugar favorito para leer?							
En la casa		En el colegio		En el parque		No tengo lugar	
3. ¿Para qué te ha servido leer en tu vida?							
Para aprender		Para mejorar en el colegio		Para corregir mi ortografía		No me ha servido de nada	
4. Cuando agarras un libro, ¿Por qué lo haces?							
Me gusta mucho		Me causa curiosidad		Me obligan hacerlo		No me gusta leer.	

IV. Mi percepción (Marca con una X)

5. ¿Cómo consideras que es tu comprensión de lectura?							
Muy buena		Básica		Me cuesta comprender		No comprendo lo que leo	
6. ¿Cuánto tiempo le dedicas a la lectura?							
30-50 minutos		60-90 minutos		Más de 2 horas		No le dedico tiempo	
7. ¿Cuáles son las principales razones por las que lees y con qué frecuencia lo haces?							
		Diariamente		Algunas veces		Nunca	
a. Por placer							
b. Por estudio							
c. Por recomendación							
d. No leo							
8. Cuando estás leyendo, reconoces							
		Siempre		Algunas veces		Nunca	
a. Personajes							
b. Idea principal de la historia							

c. Tipo de narrador			
d. Lugar donde se desarrolla la historia			
9. ¿Qué dificultades tienes al momento de leer?			
	Siempre	Algunas veces	Nunca
a. Leo muy despacio			
b. Se me dificulta conocer el significado de las palabras			
c. No comprendo todo lo que leo			
d. Veo borrosa la lectura			
e. No me concentro cuando leo			
10. ¿Qué personas influyeron para que te interese la lectura?			
Mi familia		Mis amigos	
		Mi profesor de primaria	
			Nadie

V. Mi nivel de comprensión.

Lee cuidadosamente los textos de la siguiente página. Cuando hayas terminado de leerlos, responde las preguntas que allí aparecen. Si no sabes alguna pregunta deja el espacio en blanco y continúa con la siguiente. Si tienes alguna duda respecto a las instrucciones consúltala con el profesor. Cuando hayas terminado, indica con la mano para que el profesor te retire la encuesta.

LOS PINGÜINOS



Los pingüinos son aves. La mayoría de ellos viven cerca del polo sur. Tienen el pecho blanco, su espalda y cabeza son negros. Aunque tienen alas, no pueden volar; las usan como si fueran remos para desplazarse velozmente por el agua. También se impulsan con sus patas palmeadas como los patos. Los pingüinos son excelentes nadadores.

Los pingüinos andan con bastante torpeza; por eso les llama también pájaros bobos. No pueden ir muy rápido y andan de forma divertida, balanceándose de un lado a otro. Los pingüinos solo comen cuando están en el agua: peces, calamares, cangrejos y gambas. Viven en colonias donde se congregan millones de ellos. Anidan una vez por año.

Ahora marca la respuesta correcta:

1. ¿Dónde viven los pingüinos?

- a) En los mares de todo el mundo.
- b) Cerca del polo sur.
- c) En la orilla de la playa.
- d) En América del Sur

2. Según el texto ¿Qué quiere decir viven en colonias?

- a) Que viven agrupados en millones de ellos.
- b) Que viven solos.
- c) Que viven en grupos por familias.
- d) Que viven en pareja.

3. ¿De qué trata principalmente el texto que leíste?

- a) Trata de dónde viven los pingüinos.
- b) Trata de cómo son los pingüinos.
- c) Trata de qué se alimentan los pingüinos.
- d) Trata de cómo son los pingüinos con sus hijos.

4. El texto que leíste fue escrito para:

- a) Darnos una información sobre los pingüinos.
- b) Contarnos una historia sobre los pingüinos
- c) Darnos una opinión sobre los pingüinos
- d) Conocer la vida de los pingüinos.

Responde las preguntas 5 y 6 de acuerdo a la siguiente historia de Mafalda.



5. En la primera viñeta, la expresión “¡Pero Mafalda!” sugiere que quien la dice pretende:

- a) Informar, porque sabe perfectamente lo que dice.
- b) Amenazar, porque está seguro de que será escuchado.
- c) Convencer, porque siente que tiene autoridad.
- d) Rogar, porque piensa que los hijos no lo obedecen.

6. Con la expresión “¡Sólo si tomas la sopa podrás llegar a ser grande!”, se afirma que:

- a) Tomar la sopa es la única manera de llegar a ser grande.
- b) La forma más rápida de llegar a ser grande.
- c) La mejor manera de llegar a ser grande.
- d) La forma más segura de llegar a ser grande.

VI. Mis sugerencias

En este punto se te pide una opinión sobre los textos expuestos, las mejores condiciones para fomentar el hábito de la lectura y cómo crees que mejoraría tu comprensión de lectura. Ten en cuenta que estás respuestas son personales y abiertas, es decir, no tienes necesidad de revisar la opinión de tu compañero y lo que respondas debe ser lo más honesto posible.

1. ¿Cómo te parecieron los dos textos que acabas de leer?

2. ¿Cuáles serían para ti las mejores condiciones para que te interese la lectura de libros y de todo tipo de textos?

3. ¿Por qué crees que no le dedicas el tiempo necesario a la lectura?

4. Menciona las razones por las cuales crees que te interesaría más leer libros y textos.

5. Al momento de estar leyendo un texto, ¿cómo crees que mejoraría tu comprensión de lectura?

Apéndice B

Carta de autorización

Pailitas, 31 de agosto de 2021

Señores
INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGRÍCOLA ROSA JAIMES BARRERA
Presente.-
Atn: GONZALO JIMÉNEZ BLANCO

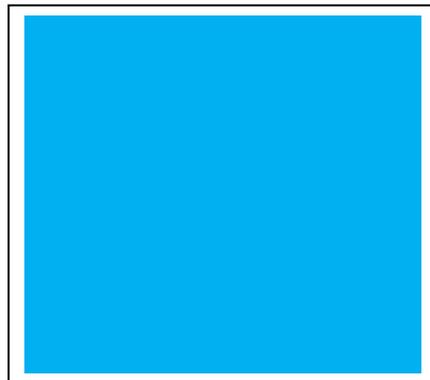
Por la presente, deseo solicitar la colaboración que, en calidad de empresa, puedan prestar mi persona Andrey Lizarazo Arévalo, cursante de la Maestría en Educación en el Tecnológico de Monterrey para realizar mi proyecto de investigación aplicada tentativamente intitulado: Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo en esta institución.

Agradeciendo de antemano todo el apoyo que se sirvan brindarme en el desarrollo de este trabajo final de grado quedo a sus órdenes con el compromiso de compartir los hallazgos obtenidos una vez finalizado el proyecto.

Atentamente,

El Investigador (a)

Andrey Lizarazo Arévalo
Lic. Nombre del investigador



Apéndice C

Carta de consentimiento

Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo.

Por medio de la presente quiero invitarle a participar en un estudio que estoy realizando sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante estrategias didácticas para crear hábitos de lectura. Soy el docente de aula de Lengua Castellana de la Institución Educativa Agrícola Rosa Jaimes Barrera. Este estudio está siendo realizado por mí para mi proyecto de grado de la Maestría en Educación con el respaldo de las autoridades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Se espera que en este estudio participe una muestra de 30 a 35 estudiantes del grado séptimo.

Si usted, señor padre de familia, decide que su hijo(a) participe en este proyecto, la participación consistirá básicamente en realizar una encuesta sencilla, donde las respuestas del menor estarán protegidas con el objetivo de conocer su punto de vista y gusto por la lectura. Esta encuesta no tardará más de diez (10) minutos para contestar. Seguido de esto, se realizará una selección de los estudiantes que cumplan con los requisitos para participar en la investigación. Esta selección estará sujeta bajo derecho de confidencialidad y escogencia del profesor. Luego de esta selección, se estará avisando con anticipación las actividades y pasos a seguir dentro de la investigación mencionada. Además, se le facilitará herramientas interactivas y talleres que le permitirán tener una mejor comprensión lectora, mejorando su ortografía y favoreciendo el gusto por la lectura. En caso de que la pandemia producida por el Covid-19 siga, se tiene actividades interactivas usando dispositivos tecnológicos como computadores, tabletas y Smartphones haciendo que el proyecto tenga viabilidad y no se vea estancado por situaciones producidas por factores externos.

Toda información obtenida en este estudio será estrictamente confidencial. La información será protegida de dos maneras; la primera, por medio de memoria USB que solo tendrá acceso el profesor investigador y la segunda, por medio de carpetas en la nube de la cuenta institucional de Google Drive del docente. Si los resultados de este estudio son publicados, los resultados contendrán únicamente información global del conjunto de las personas participantes.

La participación de sus hijos en este estudio es voluntaria y de ninguna forma afectará sus relaciones con la Institución Educativa Agrícola Rosa Jaimes Barrera ni tampoco el no participar le hará perder alguno o todos de los cuatro (4) períodos académicos que conforman el año escolar de la asignatura de Lengua Castellana dictada por el docente investigador. Si decide que su hijo(a) participe ahora, pero más tarde desea cancelar su participación, lo puede hacer cuando así lo desee sin que exista problema alguno.

Si tiene alguna pregunta que quiera hacer más tarde, responderé gustosamente. En este último caso, podrá localizarme o a mi asesor en los siguientes correos: profesor Andrey Lizarazo Arévalo A01686457@itesm.mx, número de contacto [3002731120](tel:3002731120) o con la asesora del proyecto Mtra. Juany De la Fuente juany.delafuente@tec.mx. Si desea conservar una copia de esta carta, solicítamela y se la daré.

Si decide aceptar que su hijo(a) participe en este estudio, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo aquí estipulado. Recuerde que usted podrá cancelar la participación del alumno en este estudio en cualquier momento que lo desee, aun cuando haya firmado esta carta.

Nombre del Participante

Firma

Fecha

Andrey Lizarazo Arévalo

Nombre del Investigador

Firma

Fecha

Nombre del padre de familia

Firma

Fecha

Apéndice D

Rúbrica sobre nivel de comprensión de textos

Niveles de desempeño	Niveles de logro			Puntaje
	Deficiente 1	Intermedio 2	Avanzado 3	
Nivel literal	No reconoce explícitamente las ideas principales y secundarias dificultándosele localizarlas en el texto.	Reconoce las ideas principales y secundarias, pero se le dificulta localizarlas en el texto.	Reconoce explícitamente y localiza las ideas principales y secundarias del texto.	3
Nivel inferencial	No comprende ni asocia los significados mediante los datos extraídos del texto.	Reconoce el significado global del texto, sin embargo no comprende las relaciones existentes entre la idea del autor y sus conclusiones.	Comprende y asocia los significados mediante los datos extraídos del texto.	3
Nivel crítico-valorativo	No emite juicios de valor sobre la lectura realizada y su postura carece de fundamentos.	Emite algunos juicios de valor, pero le faltan argumentos sustentados.	Emite juicios de valor sobre la lectura aceptando o rechazando la idea del autor con argumentos sustentados.	3
			Puntos totales	9

Nota: Adaptado de “Estrategias de comprensión lectora para estudiantes de Magisterio” (p. 130), por Cano, Á. G., 2015, *Educatio Siglo XXI*, 33(2).

Apéndice E

Ejemplo de una estrategia didáctica (plan de clase) utilizada en la secuencia didáctica

Plan de clase No. 1	
Escuela:	Institución educativa Rosa Jaimes Barrera
Profesor:	Andrey Lizarazo Arévalo
Asignatura:	Lengua castellana
Período académico:	Primero
Intensidad horaria:	90 minutos
Tema:	Ampliación de vocabulario
Contenido:	Creación de una guía de aprendizaje donde se le presentará la estudiante un texto para que amplíe su vocabulario.
Objetivo:	Aprender vocabulario mediante la utilización de textos expositivos.
Competencias a desarrollar:	Que el estudiante se enfrente a diferentes textos y los interprete de acuerdo a las estrategias de lectura, el papel del interlocutor y el contexto con el objetivo de fortalecer la lectura comprensiva a través de textos seleccionados y desarrolle así su pensamiento crítico, divergente y evaluador.
Momentos de la clase:	<p>Motivación: El docente comenzará la clase saludando a los alumnos, realizará un juego de calentamiento y por último pasará a lista.</p> <p>Inicio: El docente leerá el primer párrafo del texto y hará preguntas sobre el significado de ciertas palabras, donde el estudiante responderá teniendo en cuenta el contexto de la lectura.</p> <p>Desarrollo: Al terminar la parte de Inicio, el estudiante seguirá la lectura del texto y realizará las actividades presentes de la guía.</p> <p>Final: Socialización de las respuestas por parte de docente y alumnos.</p>
Recursos didácticos:	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de aprendizaje • Lápices y colores • Tablero y marcadores.
Estrategias de evaluación:	Los resultados se medirán mediante una escala valorativa numérica, donde uno (1) será insuficiente y diez (10) será excelente.

Apéndice F

Algunos juegos lúdicos utilizados en las sesiones de trabajo



BINGO			BINGO		
3	7	10	6	5	13
15	9	0	10	4	8
8	13	12	9	17	7

BINGO			BINGO		
4	17	9	0	3	17
5	10	15	4	12	8
3	7	0	10	9	6



Apéndice G

Rúbrica utilizada como estrategia de evaluación en la sesión cinco

Categoría	Excelente 4 puntos	Sobresaliente 3 puntos	Regular 2 puntos	Deficiente 1 punto	Puntaje
Título	El título es creativo, llama la atención y está relacionado al tema solicitado.	El título está relacionado al tema pero le falta creatividad.	El título está presente pero no tiene relación con el tema solicitado.	No hay un título.	4
Personajes	Los personajes son nombrados y descritos de forma clara. El lector identifica fácilmente las características de cada personaje.	Los personajes son nombrados y descritos de forma clara. El lector al momento de identificar las características de los personajes se confunde.	Los personajes son nombrados. El lector no encuentra o sabe muy poco de las características de los personajes.	Es difícil para el lector encontrar los personajes y sus características.	4
Extensión	Tiene la extensión solicitada y relata la historia de forma clara, concreta y de buen entendimiento.	Tiene la extensión solicitada y relata la historia de forma sencilla.	Su extensión es menor de lo solicitada y su narración es confusa y de difícil entendimiento.	Su extensión es demasiado breve y su narración es discontinua y de difícil entendimiento.	4
Redacción	El texto tiene excelente redacción, hay coherencia en los párrafos y no existe faltas ortográficas.	El texto presenta buena redacción y buena coherencia. Mínimos errores de ortografía.	La redacción tiene falencias y no hay una coherencia clara entre los párrafos. Errores de ortografía muy presentes.	El texto posee una redacción no alineada a la idea solicitada. Contiene demasiados errores ortográficos y no hay coherencia entre párrafos.	4
TOTAL PERFECTO					16

Apéndice H

Cuestionario utilizado para conocer la valoración del proyecto por parte de los estudiantes participantes. Sesión nueve

Apreciado estudiante: El siguiente cuestionario tiene como objetivo conocer el grado de satisfacción de los estudiantes participantes de las actividades presentadas del proyecto de intervención del grado séptimo, nivel de secundaria de la IE Rosa Jaimes Barrera. Esta información es necesaria para el análisis de datos y resultados de un proyecto de investigación por parte del profesor Andrey Lizarazo Arévalo, estudiante de la Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Se asegura que las respuestas obtenidas en esta encuesta son para fines escolares y de carácter confidencial, es decir, solo el docente leerá y sabrá las respuestas.

I. Datos personales (Marca con una X)

a. EDAD			
10 años	<input type="checkbox"/>	11 años	<input type="checkbox"/>
12 años	<input type="checkbox"/>	13 años o más	<input type="checkbox"/>
b. SEXO			
Masculino	<input type="checkbox"/>	Femenino	<input type="checkbox"/>

II. Prácticas de lectura (marca con una X)

En esta primera parte, se quiere que tengas en cuenta cómo era tu relación con la lectura antes de realizar las sesiones de trabajo. A continuación encontrarás unas preguntas relacionadas a tus prácticas de lectura, es decir, con que regularidad y realizas la lectura de libros y qué tipo de textos lees.

1. ¿Acostumbrabas a leer en tus tiempos libres? (No importa si no era un libro)			
SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
2. ¿Cuántos libros habías leído antes de las sesiones de trabajo?			
De uno a dos libros	De tres a cinco libros	Más de seis libros	No había leído ningún libro
3. ¿Qué has leído durante la última semana sin contar los libros expuestos en las sesiones?			
Periódicos	Revistas	Otras obras literarias.	No he leído nada
4. ¿Cómo considerabas tu comprensión de lectura antes de las sesiones?			
Muy buena	Buena	Me costaba trabajo comprender	No comprendía lo que leía

III. Grado de satisfacción (marca con una X)

A continuación encontrarás preguntas sobre cómo te parecieron las actividades que se presentaron en las sesiones de trabajo. Para responder, recuerda que no hay respuestas malas o buenas, solo se necesita ser muy honesto.

5. ¿Qué tan satisfecho estás con tu experiencia en la participación de las actividades?					
Extremadamente satisfecho		Muy satisfecho		Poco satisfecho	No satisfecho
6. ¿Consideras que el utilizar juegos ayudó a que comprendieras mejor los textos presentados?					
Totalmente de acuerdo		De acuerdo		No muy de acuerdo	Totalmente en desacuerdo
7. De los juegos presentados en las sesiones de trabajo, ¿Cuál te pareció más divertido y te motivó más a leer?					
El dado preguntón		La ruleta de la lectura		El bingo literario	El camino hacia la lectura
8. ¿Qué tan importante consideras que son los juegos para que comprendas mejor los textos?					
Muy importante		Importante		Poco importante	Sin importancia
9. ¿Con qué frecuencia te gustaría que se realizara este tipo de sesiones para el mejoramiento de tu comprensión y gusto por la lectura?					
Frecuentemente		Algunas veces		Ocasionalmente	Nunca

IV. Mi sugerencia

Tu opinión es importante, por tal razón se quiere que respondas esta pregunta con total sinceridad. Ten en cuenta que esta respuesta es personal y abierta.

10. ¿Consideras que leer es de mucha importancia para tener una buena educación y mejorar tu rendimiento en el colegio? ¿Por qué? **Rta:**

11. ¿Crees que se cumplieron los objetivos planteados del proyecto en relación a la comprensión de textos mediante juegos? ¿Por qué? **Rta:**

12. ¿Qué aspectos de mejora propondrías para que tu comprensión lectora y tu gusto por la lectura aumentara? **Rta:**

Apéndice I

Test escrito utilizado en sesión diez

Alumno:	Grado: 7°B	Fecha:
Docente: Andrey Lizarazo Arévalo	Tema: Plan lector	Calificación:

La prueba de comprensión de lectura tiene cuatro fases. Cada fase contiene información y preguntas de los textos leídos en las sesiones de trabajo. Usted debe responder a 25 preguntas, donde debe leerlas bien antes de responder. Duración del test: 45 minutos.

I. FASE: LIBRO DE MATILDA

Responde las preguntas 1 a la 3 teniendo en cuenta el siguiente fragmento:



*“Michael, el hermano de Matilda, era un niño de lo más normal, pero la hermana, como ya he dicho, llamaba la atención. Cuando tenía un año y medio hablaba perfectamente y su vocabulario era igual al de la mayor parte de los adultos. Los padres, en lugar de **alabarla**, la llamaban parlanchina y le reñían severamente, diciéndole que las niñas pequeñas debían ser vistas pero no oídas”.*

1. ¿Cómo se llamaba el hermano de Matilda?

- a) John
- b) Marcus
- c) Peter
- d) Michael

2. El texto habla sobre una persona que a la edad de año y medio hablaba perfectamente y su vocabulario era igual al de los adultos. ¿A quién se refiere exactamente?

- a) Matilda
- b) Michael
- c) Señor Wormwood
- d) Señora Phelps

3. La palabra **alabarla** en el texto, puede ser cambiada sin alterar el orden y secuencia por:

- a) Ofender
- b) Mimar
- c) Elogiar
- d) Animar

4. ¿Quién es la primera persona en notar la inteligencia de Matilda?

- a) La señora Phelps
- b) La señorita Trunchbull
- c) La señorita Honey
- d) Rupert

5. ¿Qué animal metió Lavender en el vaso de la directora Trunchbull?

- a) Una mosca
- b) Un ratón
- c) Un saltamontes
- d) Una salamandra

II. FASE: LA VUELTA AL MUNDO EN 80 DÍAS

Responde las siguientes preguntas.

6. ¿En qué ciudad de Inglaterra vivía el señor Fogg?

- a) Manchester
- b) Liverpool
- c) Londres
- d) Birmingham

7. ¿Cuáles fueron los medios de transporte más utilizados durante la travesía del señor Fogg y su criado?

- a) Carro y moto
- b) Barco y ferrocarril
- c) Bicicleta y moto
- d) Avión y ferrocarril

8. ¿Cómo se llama el autor del libro?

- a) Julio Verne
- b) Roald Dahl
- c) Gabriel García Márquez
- d) Ernesto Sábato

III. FASE: GIGANTE EGOÍSTA

Lee detenidamente las preguntas 9 y 10 sobre este cuento y responde con una X la opción que creas correcta.

9. ¿En qué estación del año juegan los niños?

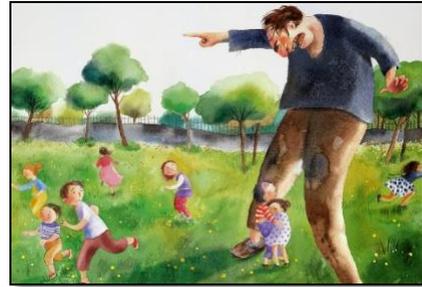
- a) En verano
- b) En otoño
- c) En invierno
- d) En primavera

10. El gigante se demoró siete años en regresar a su casa porque:

- a) Se aburría en la casa del ogro de Cornualles
- b) Extrañaba mucho su casa

- c) No encontraba que más hablar con su amigo.
- d) Sentía que debía ir a su casa a cuidarla.

Lee el siguiente fragmento y responde las preguntas 11 a la 13.



*–Mi jardín es mi jardín– dijo el gigante.
–Ya es hora de que lo entendáis, y no voy a permitir que nadie más que yo juegue en él. Entonces construyó un alto muro alrededor y puso este cartel: Prohibida la entrada. Los transgresores serán procesados judicialmente. Era un gigante muy egoísta. Los pobres niños no tenían ahora donde jugar.*

11. ¿Cuál fue el motivo principal por el cual el gigante construyó un muro en su jardín?

- a) Para no dejar pasar a los animales
- b) Para que nadie juegue en su jardín
- c) Para ahuyentar a los niños
- d) Para vivir solo y que nadie lo visite

12. La palabra **transgresores**, ¿qué significado tiene en el texto?

- a) Persona que no acata una ley o norma
- b) Persona que actúa de acuerdo a la ley
- c) Persona que vive en la casa de los demás
- d) Persona que disfruta molestar al vecino.

13. El antónimo de la palabra egoísta es:

- a) Bandido
- b) Miserable
- c) Ambicioso
- d) Generoso

14. ¿Cuántos días estuvieron las invitadas en la casa de campo de Barba Azul?

- a) Ocho días
- b) Cinco días
- c) Trece días
- d) Veinte días

15. ¿Por qué el barba azul le prohibió a su esposa entrar a una pequeña habitación de la casa?

- a) Porque quería tener privacidad
- b) Porque guardaba grandes tesoros que no quería que nadie viera
- c) Porque ahí era donde guardaba a sus esposas muertas
- d) Porque no quería que nadie entrara ni siquiera su esposa

Lee el siguiente fragmento y responde la pregunta 16:

—He aquí, —le dijo—, las llaves de los dos guardamuebles, estas son las de la vajilla de oro y plata que no se ocupa todos los días, aquí están las de los estuches donde guardo mis pedrerías, y esta es la llave maestra de todos los aposentos.

16. ¿A qué se refiere el protagonista cuando dice: “donde guardo mis pedrerías”?

- a) Lugar donde guarda las joyas
- b) Lugar donde descansa
- c) Lugar donde guarda las piedras del río
- d) Lugar donde guarda los utensilios de piedras.

IV FASE: EL BARBA AZUL



IV FASE: LA SIRENITA

A partir del texto leído, marca con una X la opción que creas correcta.

17. ¿Quién es el autor de la sirenita?

- a) María Maquedano
- b) Ernest Hemingway
- c) Hans Christian Andersen
- d) Los hermanos Grimm

18. ¿Cuál era el mayor deseo que tenía la sirenita?

- a) Ser la reina de las profundidades.
- b) Descubrir cosas que ninguno de sus seres queridos había visto
- c) Casarse con un príncipe
- d) Ir a la superficie y conocer el mundo de los hombres terrestres

19. ¿Qué habilidad tenía la sirenita?

- a) Bailar
- b) Cantar
- c) Cocinar
- d) Jugar

20. El padre de la sirenita tiene un torso de hombre y la parte inferior como un pez, dichas características eran semejantes a:

- a) Poseidón
- b) Tiburón
- c) Tritón
- d) Delfín

Apéndice J

Entrega de resultados a la comunidad

1. Introducción

Este reporte tiene la intención de relatar la planeación, desarrollo y socialización de los resultados de la intervención en un evento realizado para difundir a la comunidad educativa de la institución educativa agropecuaria Rosa Jaimes Barrera los resultados del proyecto de intervención, titulado “Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo”.

Dicho proyecto consistió en la aplicación de estrategias didácticas como la metodología del Aprendizaje basado en juegos con el propósito de mejorar la comprensión lectora y, al mismo tiempo, motivar a los estudiantes a leer todo tipo de textos de acuerdo a sus edades.

El evento de la socialización de resultados se realizó con el apoyo de la dirección académica de la institución educativa agropecuaria Rosa Jaimes Barrera. Asimismo, se contó con la colaboración de algunos docentes de la planta educativa y de la Asociación de Padres de Familia, específicamente, los padres de familia del grado séptimo.

A propósito de introducir el tema principal del evento a los asistentes, la reunión llevó por título “Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo”. Cabe destacar que el docente investigador consideró que el título del proyecto encajaba perfectamente y no era necesario acortarlo o modificarlo, pues no se quería causar dudas o incertidumbres y dar espacio a malos entendidos.

En concreto, este reporte comienza narrando la planeación; posteriormente explica las acciones que se hicieron para el desarrollo del evento y el aprendizaje que dejó a la institución; en otras palabras, contará cómo fue la charla, los temas que se abordaron, la

reacción de los asistentes y las conclusiones obtenidas. Por último, se mostrará, a modo de anexos, algunas fotos y capturas de pantallas como evidencia de lo acontecido.

2. Planeación del evento

Para realizar el evento de socialización de resultados del proyecto de intervención se estableció, en primer lugar, una reunión con el señor Gonzalo Jiménez Blanco, rector de la institución educativa, para pedirle un permiso especial y préstamo de la sala de audiovisuales. De igual manera se le extendió una cordial invitación para que fuera conocedor de lo que se había implementado y conociera de primera mano los resultados de la intervención. Paralelamente, se le extendió una carta de invitación al coordinador académico, al cuerpo de docentes y padres de familia; agentes externos importantes en su rol para poder implementar el proyecto.

En cuanto a la fecha de realización del evento, el docente investigador consideró que el día martes 06 de septiembre del 2022 a las 03:00 pm era la fecha y hora indicada puesto que, al ser la reunión en jornada contraria a la de la jornada escolar, se podría contar con un importante aforo de invitados.

Considerando lo anterior, el docente investigador días anteriores (02 de septiembre de 2022) comenzó con la elaboración y posterior entrega de las cartas de invitación a todos los invitados. Tres días después, -05 de septiembre de 2022-, el autor del proyecto envió a la directora de grupo del grado 7°B (grupo experimental) vía Whatsapp un mensaje a los padres de familia recordándoles fecha y hora de la reunión.

Por otro lado, el docente investigador en las horas de la mañana del día anterior al de la presentación de los resultados envió un mensaje escrito acompañado de una tarjeta de invitación al grupo de Whatsapp que tienen los docentes de la institución en temas académicos para que pudieran estar presentes en el evento.

Es de recordar que la entrada al evento era libre, es decir, no tenía ningún costo económico, por lo que era abierto a todo público que quisiera o estuviera interesado en conocer los avances que se realizaron en el tema de la comprensión de lectura en los estudiantes.

3. Presentación de los resultados

La socialización de los resultados comenzó en el día señalado, 06 de septiembre de 2022 a las 3:40 p.m. Tuvo un retraso de 40 minutos, pues a una hora de la socialización, el equipo de video proyector y el computador donde se tenía la información a socializar tuvieron fallas técnicas y de conectividad a internet y tocó trasladarse a otra sala de audiovisuales. Además, ese día comenzó a llover desde horas antes y el fluido eléctrico se fue durante unos minutos, imposibilitando que se iniciara a la hora señalada; esto acarrió que algunos invitados no pudieran llegar de manera puntual y otros llamaran al docente investigador para excusarse por no asistir. Este imprevisto no entorpeció el inicio del evento y se comenzó con unas breves palabras del señor Bilmer Said Sánchez Zapardiel, coordinador académico y ex jefe de área de Lenguaje, donde sus palabras dieron paso al autor del proyecto para que hiciera su exposición.

La exposición de los resultados se realizó usando la herramienta en línea Genially, donde el docente investigador comenzó dándoles la bienvenida a los asistentes. Seguido de esto, se hizo una pequeña presentación de la institución diciendo su ubicación geográfica, el número de docentes que componen el cuerpo de profesores, número total de estudiantes y los niveles de educación que se maneja. Después de eso, se comentó a los invitados cuál fue la problemática encontrada y el porqué de la creación de este proyecto, donde se mostró una gráfica que presentaba los resultados obtenidos por los estudiantes en los años 2015, 2016 y 2017 en el área de Lenguaje.

Posteriormente, se expuso el objetivo general del proyecto y se explicó detalladamente las metas e indicadores de logro, en el que se fue explicando qué se esperaba y qué se pretendía conseguir al finalizar la intervención.

Acto seguido, se hizo una breve descripción de cómo se había dividido el proyecto en sesiones de aprendizaje y cuáles eran las actividades a implementar; igualmente, se les explicó a los asistentes qué se iba a trabajar en las sesiones, qué juegos eran los utilizados y el porqué de su uso, como también se les explicó los niveles en los que se compone la comprensión lectora (literal, inferencial y analítico-valorativo). Luego, se socializó los

resultados obtenidos. Para lograr reconocer los aportes significativos de la metodología utilizada, se hizo necesario hacer una comparación entre el grupo experimental y un grupo de control (curso donde no se realizó ningún juego presentado), fue allí donde se mostraron dos gráficos, uno del grupo experimental y otro del grupo de control; justo en ese instante, el autor -por medio de estos gráficos- pudo explicar algunas conclusiones sacadas al momento de analizar los resultados de la prueba escrita tipo test, la cual se utilizó para conocer cuantitativamente si el estudiante pasaba la prueba o en su defecto, la perdía.

Con respecto a las evidencias obtenidas, el autor mostró algunas fotografías de estudiantes realizando algunas actividades en las sesiones, dichas imágenes sirvieron de evidencia del trabajo realizado, donde al terminar de mostrar estas imágenes se dieron los agradecimientos a los participantes por su asistencia.

Finalmente, se mencionaron tres recomendaciones: (1) seguir realizando estos proyectos de aprendizaje donde se les trabaje la motivación a los estudiantes y por consiguiente los convierta en agentes activos de su proceso de enseñanza; (2) sugerirles a los padres de familia involucrarse activamente en la enseñanza de sus hijos, dejando tanto el uso del celular y emplear más juegos de mesa para promover la competencia y, (3) poder implementar este proyecto en los demás grados académicos de la institución, no solo con este grupo, sino hacerlo en todo el nivel de bachillerato, es decir, de 6° a 11° grado.

El evento tuvo una duración de 40 minutos y el número de asistentes fue de 25 personas durante la charla, distribuidos así: 3 docentes, 10 padres de familia y 12 estudiantes.

3.1. Reacción del público. Una vez finalizada la exposición por parte del autor, se inició una serie de comentarios sobre los resultados obtenidos, en el que el docente investigador estuvo abierto a responder preguntas, escuchar comentarios y aclarar las dudas que se hubiesen presentado.

Esta ronda comentarios comenzó con la participación del coordinador académico dando las felicitaciones al docente investigador y motivándolo a que este proyecto no se quedara, en palabras textuales: “solo en el papel, sino que se ejecutara con más intensidad

en los demás grados”. Asimismo, un docente del área de inglés agradeció la invitación y comentó que le había gustado la intervención, ya que había aclarado algunas dudas que tenía del porqué los estudiantes no leían y su comprensión era tan baja.

En cuanto a los padres de familia, estos expresaron sus agradecimientos y felicitaciones al autor de la charla, ya que se sintieron orgullosos de que sus hijos hubiesen participado en este proyecto y motivaron al docente a seguir por esta misma línea metodológica, pues vieron que los resultados en sus hijos habían mejorado en su comprensión y se comprometieron a trabajar en casa con ellos para hacerles adquirir el hábito de la lectura.

Cuando la socialización de resultados finalizó, los asistentes reiteraron sus felicitaciones y despidieron la charla con aplausos. Con respecto al proyecto, el docente de Inglés pidió que se le facilitara orientación sobre la metodología del Aprendizaje basado en juegos para implementarlo durante sus clases en el aula.

A continuación, se presenta el link de la presentación en Genially, la tarjeta de invitación a los asistentes, las cartas de autorización de los directivos docentes de la institución educativa.

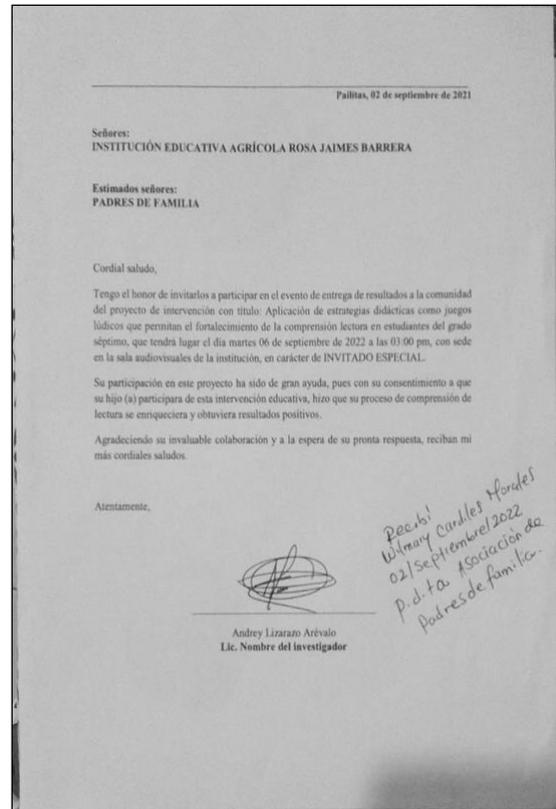
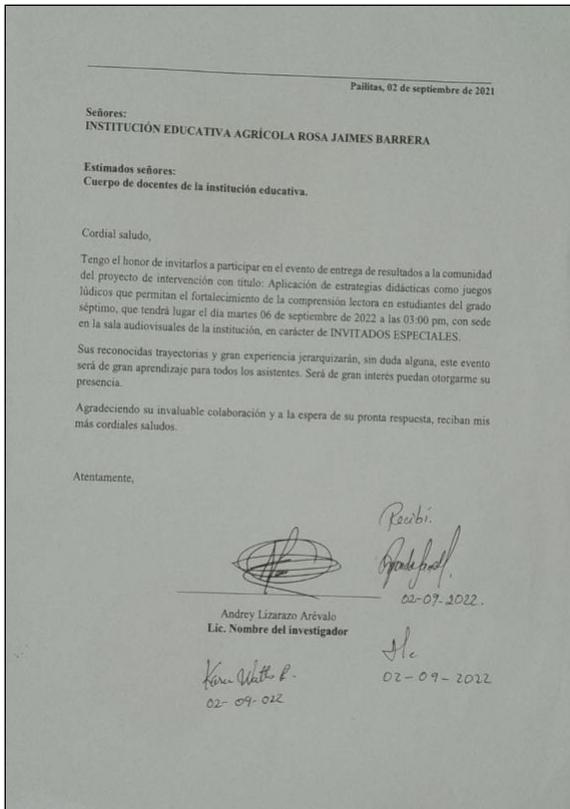
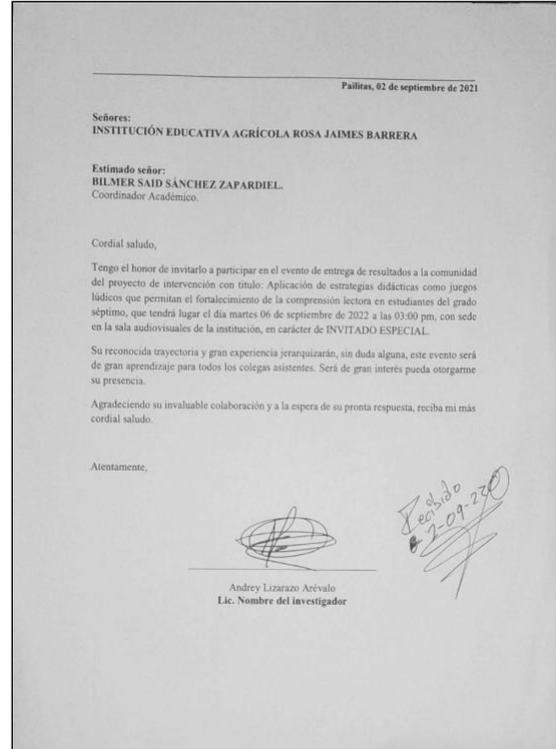
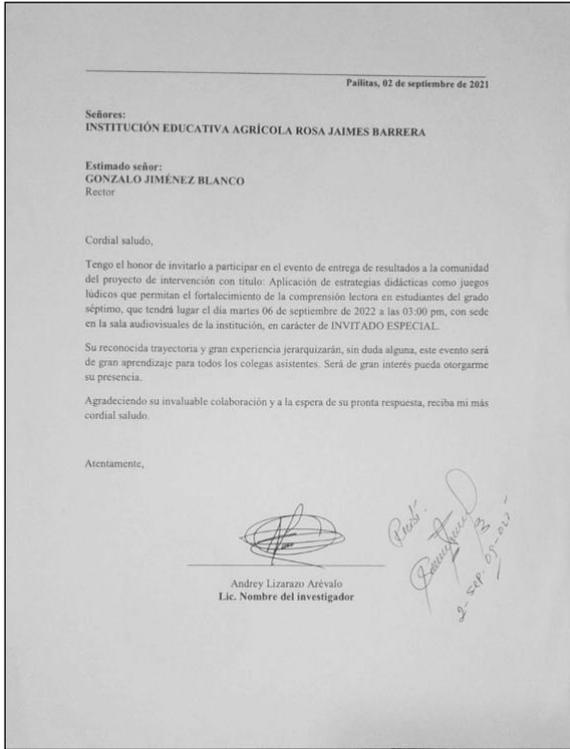
Link de la presentación en Genially

<https://view.genial.ly/62fd670ce7c41c001140550d/learning-experience-didactic-unit-presentacion-de-resultados-de-proyecto-de-intervencion>

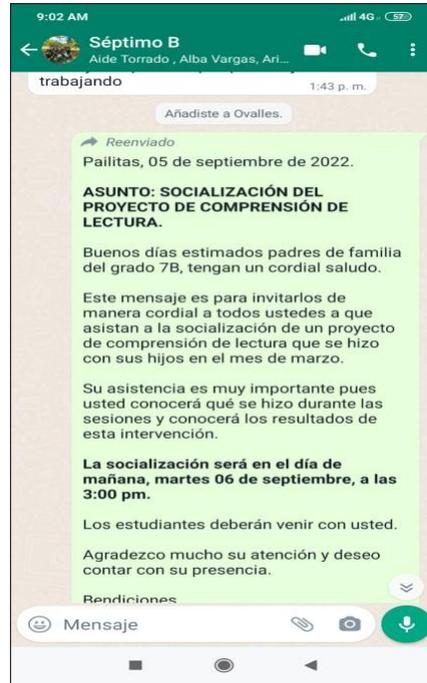
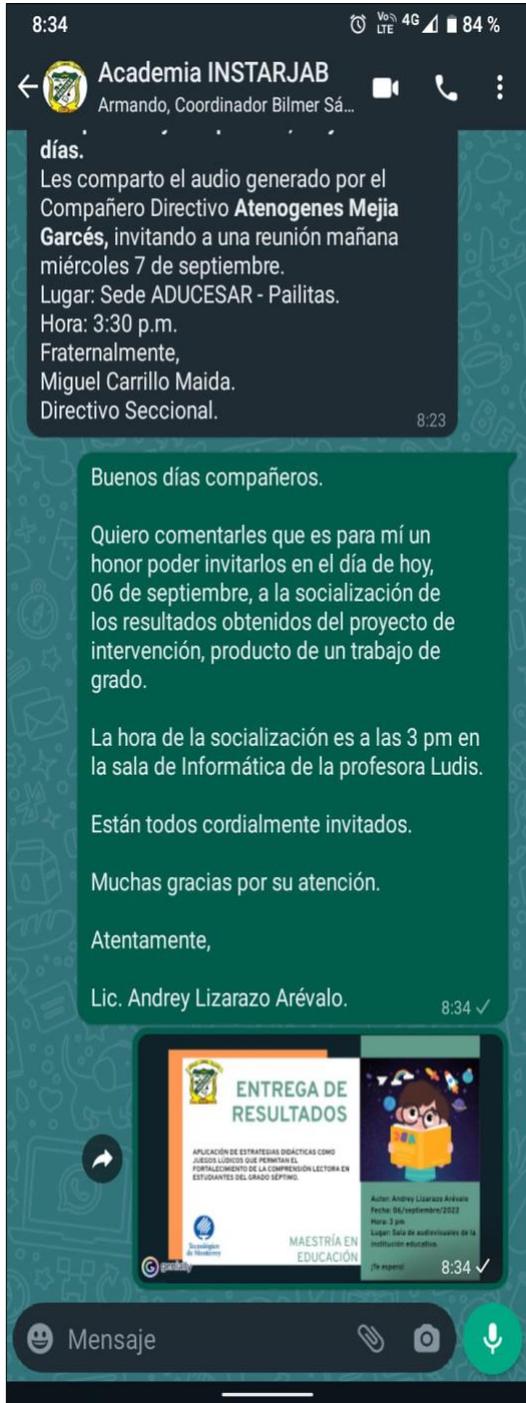
Tarjeta de invitación a los asistentes.



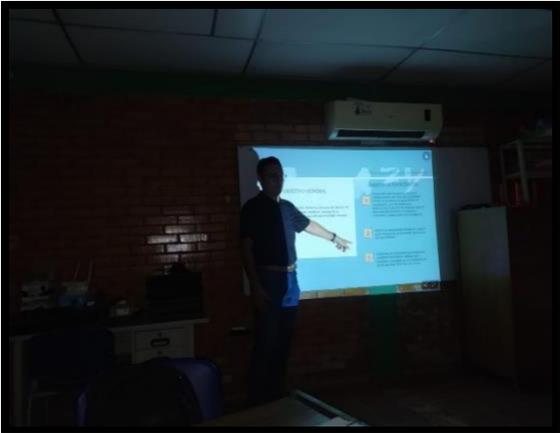
Cartas de invitación a directivos docentes, docentes de aula y padres de familia.



Captura de pantalla invitando a docentes y padres de familia del grupo experimental.



Imágenes de la socialización de los resultados.



Curriculum Vitae

Andrey Lizarazo Arévalo

Correo electrónico personal: andreylizarazo29@hotmail.com

Registro CVU: No aplica

Originario de Valledupar, Colombia, Andrey Lizarazo Arévalo realizó estudios profesionales de Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés en la Universidad Popular del Cesar en Valledupar, Colombia. La investigación titulada “Aplicación de estrategias didácticas como juegos lúdicos que permitan el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado séptimo” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo de la educación, específicamente, en el área de Humanidades-Lengua castellana, desde hace cinco años. Así mismo, ha participado en iniciativas de educación como creación de talleres de lectura crítica para niños y adolescentes de nivel básico secundario, capacitación a adolescentes para la realización de las pruebas nacionales “Pruebas Saber” y diversos centros literarios organizados por la jefatura del área de Lenguaje de la institución educativa agropecuaria Rosa Jaimes Barrera.

Actualmente, Andrey Lizarazo Arévalo funge como docente de aula en la asignatura de Español. Su función principal es orientar procesos académicos y las actividades curriculares, como también atender a la comunidad, en especial a los padres de familia y estudiantes. Asimismo, planear las temáticas de la programación y evaluación institucional.

Se destaca por su alto nivel de responsabilidad a la hora de impartir las orientaciones académicas de la asignatura. Al mismo tiempo, espera crecer en su formación como docente para buscar alternativas de mejoramiento académico de sus estudiantes con el fin de brindar una educación de calidad.

