



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA**

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio del 2004

Acreditada mediante Resolución N°15 del 31 de octubre de 2012

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Juego me divierto y aprendo estrategia didáctica para
estudiantes de sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el título de
magíster en ciencias de la educación**

Herminda Padilla García

Olga Liliana Velandia Velandia

Nadia Hisel Almario Anaya

Panamá, diciembre 06, 2021

DEDICATORIA

En primer lugar, Dios, por darnos la vida y oportunidad de realizar un sueño más en nuestro proyecto de vida.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y por regalarnos parte de su valioso tiempo

AGRADECIMIENTO

Las autoras expresan sus agradecimientos a:

A nuestra tutora Nadian Hisel Almario Anaya por sus orientaciones puntuales, pertinentes, precisas y oportunas, además de su dedicación en el acompañamiento en este proceso investigativo, sin su invaluable ayuda no habría sido posible llegar a feliz término en este camino.

A directivos de la Institución Educativa Rural de Cacicazgo por brindarnos el espacio y los permisos para implementar la estrategia.

A los docentes de la jornada de la mañana de la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo, padres de familia y estudiantes de grado sexto y séptimo por su participación en el trabajo investigativo.

RESUMEN

El presente trabajo corresponde a la investigación titulada: “ Juego, me divierto y aprendo”, cuyo objetivo es caracterizar a los estudiantes de grado sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca, e identificar factores que inciden en su proceso de comprensión lectora, siendo este el punto de partida para diseñar una estrategia pedagógica, en la que se emplea la gamificación como recurso innovador en el aprendizaje, el cual les permitirá ver la lectura desde una perspectiva diferente con la que se pueden divertir y además aprender.

El trabajo investigativo se inició con la implementación de entrevistas semiestructuradas, un grupo focalizado padres de familia y estudiantes de los grados sexto y séptimo de la institución, además de los docentes que orientan alguna asignatura en uno de estos grados, permitiendo hacer una caracterización de los jóvenes en mención. Para identificar en qué nivel lector se encuentran y cuáles son sus falencias se hizo una revisión documental de las pruebas saber 11°, 9° y avancemos de grado 6°.

El paradigma abordado en la investigación fue el crítico, con el que se espera generar un cambio en el quehacer docente, vinculando las necesidades e intereses de los estudiantes, mediante un enfoque cualitativo, por la riqueza interpretativa que puede ofrecer a la investigación, todo esto vinculado con el diseño metodológico de investigación –acción.

Palabras clave: comprensión lectora, gamificación, retos, juego, lúdica, aprendizaje, estrategias innovadoras.

ABSTRACT

The present work corresponds to the research entitled: "I play, enjoy and learn" whose objective is to identify factors that affect the reading comprehension process of the students of the IERD Cacicazgo of the municipality of Suesca Cundinamarca, in order to design a pedagogical strategy that allows improving the reading levels of the sixth and seventh grade students of the Educational Institution mentioned.

To achieve this goal, we started from a process of characterization of the students of sixth and seventh grade through the implementation of semi-structured interviews to the students themselves, parents and teachers, who allowed us to know relevant aspects about the reading process and the levels of comprehension in which the students are.

At the same time, by determining the shortcomings and the factors that affect the reading comprehension process of the sixth and seventh grade students of the Cacicazgo Educational Institution, we began to design the pedagogical strategy proposed in this research to contribute to the strengthening of the reading comprehension of the aforementioned students.

The research problem was approached using the critical paradigm that allows us to generate a change in our educational practice from the understanding of the difficulties presented by the students, as well as their interests.

The qualitative approach was taken because of the interpretative richness it offers us to identify the factors that affect reading comprehension in the students of the institution, all this is done with a methodological design of action research that will allow us to solve specific problems with the students.

The results allowed us to propose a proposal to generate a change in the reading levels, opening spaces to improve their learning.

Key words: reading comprehension, gamification, challenges, game, ludic, learning, innovative strategies.

ÍNDICE GENERAL

Contenido

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN	iii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE GENERAL	vi
INTRODUCCIÓN	ix
CAPÍTULO I	1
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	1
Descripción de la Problemática	2
Formulación de la pregunta de investigación	5
1.3 Objetivos De La Investigación	5
1.3.1 Objetivo General	5
1.3.2 Objetivos Específicos	5
1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO	7
Capítulo II	10
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	10
2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales	11
2.1.1. Bases Teóricas	11
2.1.2. La lúdica	18
2.1.4 Habilidades de pensamiento	26
2.2. Bases Investigativas	29
2.2.1. Antecedentes Históricos	30
2.2.2. Antecedentes Investigativos	31
2.3. Bases Conceptuales	34
2.3.1 Nuevas Pedagogías	34

2.3.1.1 Pedagogías Emergentes	36
2.3.2 El juego y la lectura	37
2.3.3. Gamificación Educativa	38
2.4. Bases Legales	40
2.4.1 leyes Nacionales e Internacionales	40
2.4.2. Normas Nacionales	41
2.4.3. Normas Internacionales	42
2.5. Definición Conceptual y Operacional de las Variables (cuantitativa) y/o Conceptos Definidores y Sensibilizadores (cualitativa)	43
2.6. Operacionalización de las Variables (cuantitativa) y/o Categorización (cualitativa) ...	45
Capítulo III	50
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación	51
3.1.1 ¿Qué es un paradigma?	51
3.1.2. El Enfoque Cualitativo	51
3.1.3 Diseño de investigación –acción	53
3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	54
3.4.1 Técnicas	54
3.4.2 Instrumentos	55
3.5. Población, Muestra y Muestreo y/o Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación	59
3.5.1 Población	59
3.5.2 Muestra	59
3.6. Procedimiento de la investigación	60
3.7. Validez y Confiabilidad (cuantitativa)/Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos	61
3.7.1 Validez	61
3.7.2 Confiabilidad	62
3.7.3 Validez y Confiabilidad	64
3.8. Consideraciones éticas	67
3.8.1 Criterios de Confidencialidad	68
3.8.2 Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado	68

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales	69
Capítulo IV:	71
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS O HALLAZGOS	71
4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos	72
4.1.1 Revisión Documental	72
4.1.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADAS	98
4.2. Procesamiento de los Datos (cualitativa) y/o Proceso de Triangulación de los Hallazgos (cuantitativa)	148
4.3. Discusión de los Resultados (cuantitativa) y/o Contrastación y Teorización (cualitativa)	149
CAPÍTULO V	152
PROPUESTA	152
5.1. Denominación de la Propuesta (nombre del proyecto)	153
5.2. Descripción de la Propuesta (qué se quiere hacer, en qué consiste la propuesta)	153
5.3. Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática)	156
5.4. Objetivos de la Propuesta	157
5.4.1. Objetivo General (qué se quiere hacer, qué se quiere lograr)	157
5.4.2. Objetivos Específicos (cómo se logrará ese objetivo general)	157
5.5. Beneficiarios (a quiénes va dirigido, aquí también va quiénes patrocinan, quiénes coordinan, quiénes ejecutan y quiénes evalúan o hacen seguimiento)	157
5.6. Productos (cuáles son los resultados de las actividades)	158
5.7. Localización (dónde se quiere hacer, contexto geográfico y ubicación espacial)	159
5.8. Método (cómo se quiere hacer, esto abarca métodos, técnicas, estrategias y actividades)	160
5.9. Cronograma (cuándo se quiere hacer)	161
5.10. Recursos (con qué se va a hacer)	162
5.11. Presupuesto (Cuánto se requiere si implica o hay costos)	163
REFERENCIAS	163

INTRODUCCIÓN

La falta de comprensión lectora tiene un recorrido que ha grabado un episodio a lo largo de la vida de cada ser humano, de la comunidad y de las historias de instituciones educativas. Estos vacíos, que marcan y desvirtúan la magia de leer, de escribir, de vivir en mundos posibles, mejores y distintos.

La estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora, nace de reconocer la problemática que existe alrededor de los procesos formativos, que se llevan a cabo en la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo y que intenta enseñarles a los estudiantes estrategias para mejorar su proceso lector, sin que hasta el momento se vean los resultados.

Por esta razón, fue necesario hacer un alto en el camino, el cual brindó la oportunidad de reflexionar sobre esas prácticas educativas que se han instalado y que han sido difíciles de erradicar porque aún se cree que el docente tiene la pócima mágica con la que se va a solucionar todos los problemas que se pueden presentar con el aprendizaje de los estudiantes, igual que el curandero que tiene un remedio para cada enfermedad.

Esa reflexión de las prácticas, repetitivas, dejó entrever que muchas veces no se conoce lo suficiente a los estudiantes. Se pretende que les guste y dediquen tiempo a desarrollar cada una de las actividades que el docente propone, porque a él le parecieron las mejores y al momento de hacer su elección, se ajustaron a sus preferencias. Pero es a los estudiantes a quienes se les debe “atrapar” para que lleguen a enamorarse del aprendizaje, en este caso, de la lectura, porque no habrá persona que lea algo que le llamó la atención y no busque la forma de entender lo que dice.

De esta manera, la propuesta llamada: “Juego, me divierto y aprendo”, busca la transformación de la comprensión lectora, a partir de la caracterización de los estudiantes, por ser ellos los directamente implicados en el proceso. Por consiguiente, fue necesario saber más sobre sus prácticas lectoras; si leen, qué leen, en qué momento leen, dónde leen, quién los acompaña en este proceso, qué dificultades ha tenido al momento de leer, la vinculación que tienen con los medios electrónicos, y las actividades que realizan como forma de distracción, entre otras. Además, se hizo la revisión documental de las últimas pruebas Icfes; Saber 11° y 9° y Avancemos 6°, presentadas los los estudiantes de la Institución con el fin de identificar los niveles de lectura en los que presentan mayor dificultad. Todo esto como insumo para el diseño de la estrategia, procurando que esté acorde a sus gustos par que les resulte atrayente y motivadora.

La propuesta didáctica: “juego, me divierto y aprendo” se pensó desde las características de la gamificación, por ser una herramienta que ayuda a los estudiantes a acercarse al aprendizaje de una forma diferente, en la que la motivación les ayudará a no distraerse. En otras palabras se puede decir que con la gamificación se pueden lograr “procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración y la motivación por el contenido” (Marín, 2015, p. 1). Además de se vinculó el juego con la lectura, por ser este el “mejor medio educativo que existe” (García, 1885, p. 128)

La estrategia didáctica: “juego, me divierto y aprendo” se diseñó inicialmente para los grados sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo, con proyección a los dos niveles faltantes; octavo y noveno, décimo y once.

Lo que se desea es dar a conocer la propuesta didáctica a la comunidad educativa y proponerla como plan lector institucional.

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA
PROBLEMÁTICA

Descripción de la Problemática

La IERD Cacicazgo es una institución de carácter oficial mixta, ubicada en la vereda Cacicazgo del municipio de Suesca en el departamento de Cundinamarca, a unos 760,7 km de Bogotá. La institución fue fundada en 1937, dependiendo de la IED Gonzalo Jiménez de Quesada y ofreciendo los grados de pre-escolar y básica primaria. En el 2005 se independiza con un promedio de 300 estudiantes e iniciando con los primeros grados de básica secundaria y graduando su primera promoción de bachilleres de grado 11° de educación media en el año 2011. En la actualidad cuenta con un promedio de 500 estudiantes de preescolar a grado 11°.

La IERD Cacicazgo presenta pruebas externas, saber en grado 11°, cada año y con menor periodicidad, las pruebas saber en los grados 3°, 5° y 9°, así como las pruebas avanzadas presentadas en los grados 4°, 6° y 8°, también aplicadas por el ICFES. Estas pruebas evalúan las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional, en algunas áreas del saber, entre las que se encuentra la lectura crítica.

Haciendo un análisis estadístico de los resultados obtenidos por la IERD Cacicazgo en las diferentes pruebas; matemáticas, lectura crítica, ciencias naturales, sociales, ciudadanas e inglés, se encontró que los porcentajes siempre han sido bajos; por esta razón, se ha propuesto mejorar la comprensión lectora para poder tener mejores resultados en las diferentes áreas del conocimiento y, por ende, en las pruebas que deben presentar cada año los estudiantes de la Institución Educativa Cacicazgo.

Una de las estrategias que se implementó fue dedicar una hora de lectura libre, que se presentaba en la biblioteca institucional, pero que dejó de realizarse por darle paso a un nuevo proyecto que incorporó la institución; Comunidades de Aprendizaje.

Con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se inició la metodología de tertulias literarias, en el que predomina el diálogo igualitario. Esta técnica consiste en leer determinadas páginas de una obra propia de la literatura universal, identificar un párrafo, o frase que le llame la atención y contextualizar. Luego, se organiza el grupo en círculo y un moderador apunta el orden de participación, respetando así hasta culminar la actividad, después de cada turno el moderador abre nuevos espacios para comentarios, al final se acuerdan las páginas que se han de leer para la siguiente tertulia. Este proceso fue interesante, pero se contaba siempre con los mismos estudiantes en el desarrollo de esta actividad, por otro lado, hubo estudiantes que manifestaron dificultad para entender la temática de las lecturas. También se dedicó una hora para la lectura de una obra literaria. La obra estaba relacionada con la temática de la programación de la asignatura, y su lectura era de carácter obligatorio, ya que era evaluada posteriormente.

Analizando lo que se ha implementado, en cuanto a lectura en las demás asignaturas, encontramos que en ética el profesor elige un libro para analizar algunas veces por capítulos, con el curso. La lectura por lo general la realizan en mesa redonda, con la participación de todos en el salón de clase, comentando luego sobre lo leído. Por lo general, se lee un libro al año, en filosofía se leen dos libros al año, siendo estos asignados por el profesor en su plan de estudios.

Como se dijo en párrafos anteriores, se han implementado diversas estrategias para mejorar la comprensión lectora, pero los resultados no se han visto. Las diferentes pruebas; saber y avancemos, que se presentan a nivel institucional siguen evidenciando dificultades, especialmente en comprensión lectora. Si se compara a la Institución Educativa Cacicazgo con una persona enferma, podría decirse que ya se sabe cuál es la enfermedad, pero no se han identificado con precisión cuáles son las

causas de esta afección, por consiguiente, procedimos a dar paliativos, pero no una solución definitiva.

En la IERD Cacicazgo se evidencia falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes y en vista que las diferentes estrategias no han dado resultado la inquietud es, ¿Qué factores están incidiendo en la comprensión lectora de los estudiantes de Cacicazgo para alcanzar una lectura crítica?

El objetivo es consolidar una estrategia pedagógica de comprensión lectora como una propuesta Institucional que permita mejorar los niveles de comprensión lectora de la Institución Cacicazgo, a través de la interdisciplinariedad de las áreas del saber y atendiendo a las exigencias de las pruebas nacionales. Esto se hará por etapas; primero con los grados sexto y séptimo, dejando en proyección los siguientes niveles: octavo y noveno, décimo y once.

Formulación de la pregunta de investigación

De acuerdo a los planteamientos señalados en los párrafos anteriores, la pregunta de investigación es: ¿De qué manera el diseño de una estrategia pedagógica a partir de la indagación y análisis de los factores que inciden en el proceso de comprensión lectora, mejora los niveles de lectura de los estudiantes del grado sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo?

1.3 Objetivos De La Investigación

1.3.1 Objetivo General

Identificar los factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca, para diseñar una estrategia pedagógica que permita mejorar los niveles de lectura de los estudiantes de grado sexto y séptimo de la Institución.

1.3.2 Objetivos Específicos

Caracterizar a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo en su proceso de lectura para conocer sus niveles de comprensión lectora.

Determinar los posibles factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo, a partir de la revisión documental de las pruebas saber y avancemos, propuesta por el MEN.

Diseñar una estrategia pedagógica que permita a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo fortalecer los procesos en la comprensión lectora.

1.4. JUSTIFICACIÓN E IMPACTO

“De los diversos instrumentos inventados por el hombre, el más asombroso es el libro; todos los demás son extensiones de su cuerpo... Sólo el libro es una extensión de la imaginación y la memoria”. **Jorge Luis Borges**

No hay nada más emocionante y a la vez agradable que emprender un viaje a ese lugar que tanto se desea conocer. En espera del día señalado, los minutos se hacen tan largos que parecieran ser horas y horas días. Es tanto el entusiasmo que el sueño incluso se llega a perturbar. Es así como quizá muchos llegaron a sentirse, cuando eran tan solo unos niños y no hacían más que contar los días faltantes para que se hiciera realidad la promesa de papá y mamá de viajar.

Cuando se ve o escucha de un libro, que logra llamar poderosamente la atención, la imaginación empieza volar haciendo que el interés se centre en querer saber su contenido. Esta sensación sería comparable a la del viaje, expresada en el párrafo anterior.

Y es que leer es como ese viaje, en el que se puede aprender de cada uno de los paisajes que ofrece su recorrido, pero se disfrutará muchos más si se toma el tiempo para no solamente admirarlos, sino, analizarlos, compararlos y por qué no, hacerse un juicio crítico que enseñe a otros a conservarlos. Pero a diferencia del viaje, que tiene un inicio y un destino final, la apropiación y uso de la lectura “se inician muy pronto y no se acaban nunca” (Solé, 2012, p. 45).

Siguiendo con el ejemplo del viaje y de los paisajes que ofrece, los cuales pueden ser percibidos de formas diferentes de acuerdo al sentido que se utilice para tal fin. La lectura, de manera similar ofrece a los seres humanos; aprendizaje (Solé, 1992), recreación, perfeccionamiento del lenguaje, fluidez, aumento en el vocabulario, mejor ortografía, más capacidad de pensamiento y

exponer, aumento del bagaje cultural, entre otras muchas otras muchas habilidades a las que se puede acceder si se es buen lector. Garrido, 2004, citando a Sujomlinsky, 1973, lo expresa de la siguiente manera:

La lectura es una ventana por la cual los niños ven y conocen el mundo y se conocen a sí mismos...No verá el niño la belleza del mundo circundante si no ha percibido la belleza de la palabra leída en el libro. El camino al corazón y a la conciencia del niño llega por dos lados que parecen opuestos a primera vista: del libro, de la palabra leída a la expresión verbal; y de la palabra instalada ya en el mundo espiritual del niño al libro, a la lectura... Puede darse el caso de un alumno que termina estupendamente los estudios y desconoce por completo lo que es la vida intelectual, ese alto goce humano que proporciona el leer y el pensar. La vida en el mundo de los libros es conocer la belleza del pensamiento, es gozar de las riquezas culturales, es elevarse uno mismo (p.7).

Para poder disfrutar y hacerse acreedor de beneficios que brinda la lectura es necesario leer, Jiménez, 2004 define leer cómo “decodificar aplicando las reglas de conversión grafema fonema teniendo como fin comprender lo leído” (p. 5).

Teniendo como referente la anterior definición, solo se lee cuando se comprende lo que dice el texto. En otras palabras, leer, es comprender. Solé, 1992, afirma que se debe enseñar a leer de forma comprensiva porque los estudiantes no van a aprender por sí solos, para esto es necesario que conozcan y utilicen un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas, se trata de planear situaciones en las que el aprendiz pueda aproximarse progresivamente a su manejo y ayudarlo para que, partiendo de donde se encuentra, pueda ir cada vez más un poco más allá, en el sentido del dominio autónomo (Solé, p. 12).

Como se evidencia en los párrafos anteriores, comprender lo que se lee, reporta grandes beneficios al lector, entre los que se destacan, el aprendizaje y por consiguiente buenos rendimientos académicos, por consiguiente, las instituciones educativas, especialmente, se preocupan porque sus estudiantes tengan una muy buena comprensión lectora.

De acuerdo con lo anterior es de destacar, que a lo largo de la historia de la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo, del municipio de Suesca Cundinamarca, ha sido una constante los bajos resultados, en lectura crítica obtenidos por los estudiantes en las diferentes pruebas, internas y externas, que se han presentado, así como el bajo rendimiento académico, conlleva a que sea un interés constante de parte de la comunidad educativa poder mejorar estos rendimientos y así subir el nivel educativo institucional.

Con el presente trabajo se pretende, en primer lugar, caracterizar a los estudiantes, de los grados focalizados, en su proceso lector; los géneros que leen, apoyo con el que cuentan en casa y en la institución, la orientación oportuna y eficaz para poder practicar la lectura, entre otros aspectos que permitirán como investigadores tener una visión más acorde su realidad y al contexto en el que se desenvuelven diariamente.

En segunda instancia, al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes de la Institución, en las diferentes pruebas; saber Icfes de grado undécimo y noveno y avancemos de grado sexto, se podrá identificar los niveles de lectura en los que los estudiantes presentan mayor dificultad.

El caracterizar a los estudiantes, e identificar los niveles de lectura con mayor dificultad, aportará información relevante para poder diseñar una estrategia, acorde con sus intereses y necesidades, que redundará en el mejoramiento de la comprensión lectora y por consiguiente permitirá mejorar los resultados académicos en la IERD Cacicazgo.

Capítulo II
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE
LA INVESTIGACIÓN

2.1. Bases Teóricas, Investigativas, Conceptuales y Legales

En este capítulo se encuentran las bases teóricas, investigativas, conceptuales y legales en las que se sustenta el presente estudio, de igual manera, se registra información relacionada con el estado del arte, permitiendo conocer y comprender la problemática abordada.

2.1.1. Bases Teóricas

A continuación, daremos a conocer la estructura que consta la investigación: Juego y Lúdica, Comprensión Lectora y Habilidades de Pensamiento

2.1.1.1 Juego y lúdica

Se puede en cuenta que el juego nace con el transcurrir del tiempo y mientras los individuos muestran los periodos primordiales de la vida, siendo este un término bastante extenso importantes de esta forma tener claridad

Tal cual manifestamos que el juego se muestra en el transcurso de la vida c estudiantil cumpliendo con la satisfacción y el desarrollo del hombre, es fundamental resaltarlo debido a que crecen las destrezas las capacidades permitiendo un extenso entendimiento para el proceso y desarrollo de los estudiantes

Cabe decir a “Gimeno y Pérez (1989), definen el juego como un conjunto ocupaciones por medio de las cuales la persona proyecta sus emociones y anhelos y por medio del lenguaje (oral y simbólico)

Se puede considerar que el juego nace con el transcurrir del tiempo y a medida que las personas presentan las etapas fundamentales de la vida, siendo este un termino muy amplio, pero tomaremos en cuenta algunos factores relevantes para así tener claridad.

De esta manera manifestamos que el juego se presenta en el transcurso de la vida escolar cumpliendo con la satisfacción y el desarrollo del ser humano, es importante resaltarlo ya que crecen las destrezas las habilidades permitiendo un amplio conocimiento para el proceso y desarrollo de los alumnos.

El juego, como lo define el autor Pugmire-Stoy (1996) es el medio más representativo en el mundo adulto, y a la vez se relaciona de manera imaginaria y real. Este hecho parte de tres pasos: divertir, estimular la actividad e incidir en el desarrollo.

Cabe resaltar a “Gimeno y Pérez (1989), definen el juego como un grupo de actividades a través de las cuales el individuo proyecta sus emociones y deseos, y a través del lenguaje (oral y simbólico) manifiesta su personalidad”. Para estos autores, las características propias del juego permiten al niño o adulto expresar lo que en la vida real no le es posible. Un clima de libertad y de ausencia de coacción es indispensable en el transcurso de cualquier juego.

Por otra parte, el derecho al juego está reconocido en la Declaración de los Derechos del Niño, adoptados por la Asamblea de la ONU el 30 de noviembre de 1959, en el principio 7: "El niño deberá disfrutar plenamente de juegos y recreaciones; la sociedad y las autoridades públicas se esforzará por promover el goce de este derecho" (p.98).

Según Guy Jacquin, citado por Pugmire-Stoy, menciona que el juego es una acción directa y desinteresada exigiendo parámetros con un objetivo a cumplir dificultades para vencer, Esta acción procura que el niño manifieste placer aumentando así su personalidad y tener crecimiento placentero

Sin embargo, González Millán, citado por Wallon (1984), lo define como una actividad que produce placer por sí misma. Un concepto sociológico sobre el juego se puede definir Según Huizinga en su libro "Homo Ludens", citado por Hill (1976), dice:

El juego es una actividad u ocupación voluntaria que se hace en ciertos parámetros establecidos de espacio y tiempo, atendiendo a normas libremente aceptadas, sin embargo incondicionalmente seguidas, que poseen su objetivo en sí mismo y se sigue de un sentido de tensión y alegría

No obstante, Freire (1989) cuenta sobre el juego educacional: "El infante es una persona bien diferenciado de los animales irracionales que vemos en el zoológico o el circo. Los chicos son para ser educados, no adiestrados."

Se puede mencionar que los chicos usan el juego como una forma de distracción; dirigidos a un aprendizaje fundamental interactuando con el planeta de una forma divertida por medio de sus emociones. Es de esta forma que el infante va conformando un criterio del medio que lo circunda, pasado la época va descubriendo y elaborando sus propios conceptos.

2.1.1.1.1 Teorías sobre el Juego

Para Karl Groos (1902), filósofo y psicólogo; "el juego es objeto de una investigación psicológica especial, siendo el primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad. Por ello, el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia." Para Groos (1902), el juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, porque contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande. Esta tesis de la anticipación funcional ve en el juego un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez, y que en su opinión, "esta sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida". En conclusión, Groos define que la

naturaleza del juego es biológica e intuitiva y que prepara al niño para desarrollar sus actividades en la

- Teoría Piagetiana

Para Jean Piaget (1956), el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo.

Las capacidades sensorio motrices, simbólicas o de razonamiento, como aspectos esenciales del desarrollo del individuo, son las que condicionan el origen y la evolución del juego.

Piaget asocia tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo).

Piaget se centró principalmente en la cognición sin dedicar demasiada atención a las emociones y las motivaciones de los niños. El tema central de su trabajo es "una inteligencia" o una "lógica" que adopta diferentes formas a medida que la persona se desarrolla. Presenta una teoría del desarrollo por etapas. Cada etapa supone la consistencia y la armonía de todas las funciones cognitivas en relación a un determinado nivel de desarrollo. También implica discontinuidad, hecho que supone que cada etapa sucesiva es cualitativamente diferente al anterior, incluso teniendo en cuenta que durante la transición de una etapa a otra, se pueden construir e incorporar elementos de la etapa anterior.

Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas: la etapa sensomotriz (desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa preoperativa (de los dos a los seis años), la

etapa operativa o concreta (de los seis o siete años hasta los once) y la etapa del pensamiento operativo formal (desde los doce años aproximadamente en lo sucesivo).

La característica principal de la etapa sensomotriz es que la capacidad del niño por representar y entender el mundo y, por lo tanto, de pensar, es limitada. Sin embargo, el niño aprende cosas del entorno a través de las actividades, la exploración y la manipulación constante. Los niños aprenden gradualmente sobre la permanencia de los objetos, es decir, de la continuidad de la existencia de los objetos que no ven.

Durante la segunda etapa, la etapa preoperativa el niño representa el mundo a su manera (juegos, imágenes, lenguaje y dibujos fantásticos) y actúa sobre estas representaciones como si creyera en ellas.

En la etapa operativa o concreta, el niño es capaz de asumir un número limitado de procesos lógicos, especialmente cuando se le ofrece material para manipularlo y clasificarlo, por ejemplo. La comprensión todavía depende de experiencias concretas con determinados hechos y objetos y no de ideas abstractas o hipotéticas. A partir de los doce años, se dice que las personas entran a la etapa del pensamiento operativo formal y que a partir de este momento tienen capacidad para razonar de manera lógica y formular y probar hipótesis abstractas.

Piaget ve el desarrollo como una interacción entre la madurez física (organización de los cambios anatómicos y fisiológicos) y la experiencia. Es a través de estas experiencias que los niños adquieren conocimiento y entienden. De aquí el concepto de constructivismo y el paradigma entre la pedagogía constructivista y el currículum.

Según esta aproximación, el currículum empieza con los intereses de lo aprendido que incorpora información y experiencias nuevas a conocimiento y experiencias previas. La teoría de Piaget sitúa la acción y la resolución autodirigida

de problemas directamente al centro del aprendizaje y el desarrollo. A través de la acción, lo aprendiendo descubre como controlar el mundo.

- Teoría Vygotskyana

Según Lev Semyónovich Vigotsky (1924), plantea que el juego nace como ayuda para convivir en un ambiente social a su ámbito. por medio de esta actividad se complementa a fenómenos de tipo social, y por medio del juego se presenta sucesos que van más allá de los criterios y pulsos en las personas.

También este autor se ocupa principalmente del juego simbólico y señala cómo el niño transforma algunos objetos y lo convierte en su imaginación en otros que tienen para él un distinto significado, por ejemplo, cuando corre con la escoba como si esta fuese un caballo, y con este manejo de las cosas se contribuye a la capacidad simbólica del niño.”

2.1.1.2 El juego como herramienta educativa

Autores como Silva (1995) refieren que "las interacciones que favorecen el desarrollo incluyen la ayuda activa, la participación guiada o la construcción de puentes de un adulto o alguien con más experiencia. La persona más experimentada puede dar consejos o pistas, hacer de modelo, hacer preguntas o enseñar estrategias, entre otras cosas, para que el niño pueda hacer aquello, que de entrada no sabría hacer solo".

Al respecto, Silva, establece que "para que la promoción del desarrollo de las acciones autorreguladas e independientes del niño sea efectiva, es necesario que la ayuda que se ofrece esté dentro de la zona "de desarrollo próximo", una zona

psicológica hipotética que representa la diferencia entre las cosas que el niño puede hacer solo y las cosas para las cuales todavía necesita ayuda". Esto probablemente puede ser diferente en función del sexo y las características de la escuela.

Vygotsky (1991) destacó la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, demostrando que si los niños disponen de palabras y símbolos, los niños son capaces de construir conceptos mucho más rápidamente.

Creía que el pensamiento y el lenguaje convergen en conceptos útiles que ayudan al pensamiento.

Observó que el lenguaje era la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo principal del pensamiento y la autorregulación voluntaria.

La teoría de Vygotsky se demuestra en aquellas aulas donde se favorece la interacción social, donde los profesores hablan con los niños y utilizan el lenguaje para expresar aquello que aprenden, donde se anima a los niños para que se expresen oralmente y por escrito y en aquellas clases donde se favorece y se valora el diálogo entre los miembros del grupo.

Es imprescindible acotar que el aprendizaje incrementa la participación en las actividades estructuradas como, por ejemplo, la enseñanza, que es un proceso de construcción social, que la pedagogía, la didáctica y la metodología de las diferentes asignaturas están interrelacionadas y no pueden separarse las unas de las otras, que aquello que se aprende siempre tiene un significado personal y que el aprendizaje es la producción basada en la investigación.

Es evidente entonces que los educadores de hoy deben ser investigadores del entorno educativo y establecer cuáles son las necesidades de los alumnos, a fin de planificar las actividades educativas en pro de satisfacer esas necesidades y colaborar con el desarrollo del individuo del futuro; ofreciéndole herramientas que promuevan su aprendizaje, pero que también desarrolle sus capacidades de socialización, de motricidad, en fin, de todo aquello que lo va a ayudar a convertirse en un ser integral.

Todo lo citado anteriormente demuestra que la escuela es el ámbito ideal para tener la oportunidad de jugar, ya que el juego no es sólo un pasatiempo, y se debe aprovechar todo el potencial de educar a través de lo lúdico. También es sano considerar que los niños son verdaderos especialistas en juego y en modificar las conductas y actitudes por este medio

2.1.2. La lúdica

Es así que la lúdica debería ser tenida en cuenta principalmente en los espacios escolares pues es rica en ambientes facilitadores de experiencias que mediante juegos, es necesario explicar cuanto más experiencias positivas y cuantas más realidades los niños conozcan, serán mucho más amplios y variados los argumentos de sus actividades, con respecto a la lúdica, es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento para tener más claridad ante la lúdica.

En este sentido autores como Jiménez (2002) respecto a la importancia de la lúdica y su rol proactivo en el aula, considera que:

La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad.

2.1.2.1 La actividad lúdica.

Sólo gozando de esta situación doble de protección y libertad, manteniendo este delicado equilibrio entre la seguridad y la aventura, arriesgándose hasta los límites entre lo cerrado y lo abierto, se anula el mundo único acosado por las necesidades vitales, y se hace posible la actividad lúdica, que en el animal se manifiesta únicamente en una etapa de su vida y que en el hombre, por el contrario, constituye la conducta que lo acompaña permanentemente hasta la muerte, como lo más genuinamente humano (p.14).

Por consiguiente es fundamental comprender todos los aspectos biológicos, psicológicos y sociales que vive el niño desde su ambiente intrauterino para poder desarrollar estrategias didácticas y lúdicas pertinentes, que permitan un desarrollo apropiado de la integralidad y es donde el docente toma desde su reflexión que todo lo que atañe al niño desde su concepción, ambiente familia, social, cultural lo hace único y singular y cada niño es un solo mundo el cual requiere de estrategias, metodologías, modelos diferentes para ser absorbido de manera atractiva hacia su aprendizaje, desde el cual ya es participe con sus pre saberes.

2.1.2.2 Lúdica y aprendizaje

Según Zabalsa (1991) se considera que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del 32 alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje (p.174).

Gracias al desarrollo del aprendizaje, los humanos han logrado alcanzar una cierta independencia de su entorno ecológico y hasta pueden cambiarlo de acuerdo a sus

necesidades Aprender es adquirir, analizar y comprender la información del exterior y aplicarla a la propia existencia.

Al aprender los individuos debemos olvidar los preconceptos y adquirir una nueva conducta.

2.1.3 Comprensión lectora

Al hablar de comprensión lectora es necesario que se tenga claro qué es leer ya que los dos términos están relacionados entre sí.

2.1.3.1 ¿Qué es leer?

Para poder definir lo que significa la comprensión lectora, es necesario saber qué es leer, Nuñez (s,f) lo define como: “comprender las palabras escritas” (pág. 4). Pero esas palabras escritas no se encuentran de forma independiente, cada una de ellas llega a ser parte de un texto. Si lo comparamos con las puntadas en un tejido, podemos observar que todas juntas forman una pieza singular y digna de admirar. De igual manera, las palabras que conforman un texto transmiten un mensaje que se llega a develar cuando se lee con la capacidad de comprender la lectura para así llegar a disfrutar de la misma.

Daniel Cassany (2009) habla de tres propuestas de lectura en el aula; lingüística, psicolingüística y sociocultural. Cada una asume su propia postura vinculada con la lectura.

La iniciativa lingüística ocupa que leer radica en solucionar técnicamente las letras. El objetivo es obtener entendimiento, y su correspondencia con el habla; atrae menos la comprensión o la implicación social del texto... leer se relaciona con incrementar el léxico y acostumbrarse con las cargas sintácticas y gramaticales del lenguaje. Los oficios de leer colocan la pronunciación en ofrecer el motivo las grafías, asociarlas con sus fonemas y proporcionar de los mecanismos del proceso lector (pág. 18, 19).

Cuando se tiene en cuenta esta propuesta lingüística, se da importancia a la lección puntual, articulación serena, pronunciación correcta y uso adecuado de las pausas.

Se realiza una lectura precisa cuando se lee textualmente lo que está en el mensaje sin descartar frases ni caracteres ni variar un término por otro. También se deben enunciar las palabras de forma correcta, además de tener en cuenta los signos de puntuación y los acentos gráficos.

La articulación clara implica pronunciar de forma correcta las palabras de modo que se distinguen los sonidos para lograrlo se debe utilizar bien los órganos de la voz y comprender la estructura de las palabras.

Hacia la pronunciación de forma correcta debe expresar bien los léxicos articulándolos con los sonidos convenientes, pronunciando con mayor intensidad la sílaba que corresponda, así como tener en cuenta los signos diacríticos.

El manejo puntual de las pausas se consigue haciendo obstáculos de permanencia inconstante en los puntos útiles de la lectura, ya que si no se hacen las pausas que exige la puntuación, dificulta la razón del texto e incluso puede que desfigure su sentido. Para establecer la ubicación de las pausas hay que tener en cuenta, aparte de la puntuación, el modo como se expresan las ideas en la oración.

La segunda propuesta es la psicolingüística, en la que el lector debe utilizar todo el conocimiento que ha adquirido para poder construir un significado del texto. Cassany (2009) expone las tareas que el lector debe realizar en esta propuesta:

Se debe recuperar el conocimiento previo requerido de la memoria a largo plazo, a formular hipótesis sobre lo que va a encontrar en el texto, a inferir los significados no literales y a reformular las hipótesis... En definitiva, a elaborar la coherencia global. Los contenidos se relacionan con tareas. Encontrar una reseña

preciso, indagar la idea importante, ordenar afirmaciones, recuperar inferencias, etc (pág. 19, 20).

En relación con la propuesta sociocultural, Cassany (2009) determina los objetivos que debe realizar el lector:

Leer se comprende un concepto , se adopta un rol construyendo imágenes de esa manera se participa en una posible organización de la comunidad utilizando un sin número de conocimiento de los signos o unos procesos cognitivos (pág. 20).

Cassany (2009) también propone una serie de actividades que se pueden realizar para que el lector pueda cumplir con lo que establece la propuesta sociocultural:

1...Leer y discutir los textos del ámbito más cercano para mostrar el interés y la utilidad social de la lectura...

2...Se encarga de artículos con textos multimodales (webs, revistas, comics) y se relaciona lo escrito con el habla diaria y con los contenidos interdisciplinarios que sean pertinentes.

3. mirar demanda en edificar un contenido, sin embargo además expresa el sitio o los valores profundos del escrito (la ideología). Además, se hace un acuerdo de controversia personal y la preparación de las ideas propias.

4. Se batallan las vivencias ilustradas específicas, ya que se asume que no son “naturales” sino que reflejan las interacciones de poder y las jerarquías sociales de la sociedad... Se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente (pág. 21).

Por último, Cassany (2009) propone integrar las tres propuestas de lectura, donde se “tomen textos de lectura del entorno del aprendiz”, se realice una lectura de calidad

de los mismos, se haga inferencias y se realice un intercambio de ideas entre aprendices. (pág.22). solo así se podrá llegar a comprender lo que se lee.

Ahora bien, cómo leer es comprender lo que se lee, esto hace necesario que el disertador sea idóneo de integrar y relacionar las ideas del texto. Según Carrasco (2003) leer es:

Un proceso de creación de significados determinados culturalmente, a lo largo de el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica tácticas distintas para edificar una comprensión de un mensaje, reportado por medio de un escrito. Asimismo, es conseguir de forma libre, por medio de la lectura, edificar interpretaciones diversos implantes diversos, implantes colaboraciones entre textos, verificar y actualizar fines de lectura (pág.13)

Al ser la lectura un proceso, el lector debe ir apropiándose de ciertas estrategias y superando fases que le permitan llegar a comprender lo que lee, y así conseguir ese nivel deseado que es ser un lector crítico, esa clase de lector que es capaz de hacer un “lectura profunda y consciente de los textos, para comprenderlos, cuestionarlos –y cuestionarse– y recrearlos” (Medina 2014, pág. 21). Logrando leer por iniciativa propia y por consiguiente disfrutando de ellas. Pero, ¿cómo lograrlo?

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan las instituciones educativas actualmente es conseguir que sus estudiantes lleguen a ser lectores críticos y es ahí donde se puede empezar a poner en práctica la famosa frase: “a leer se aprende leyendo”. Esto quiere decir que los estudiantes, desde sus primeros años de escolaridad deben realizar lecturas de forma “regular con propósitos claros” (Carrasco, 2003, pág. 130). Solo de esta forma se podrá crear en los niños el hábito de leer para que con el transcurrir de los años y con unas estrategias bien planeadas se pueda llegar a la lectura crítica.

2.1.1.3.2 Comprensión lectora

Una vez se tiene claridad de lo que significa leer, podemos pasar a definir lo que es la comprensión lectora. Solé 1993 menciona lo que debe saber hacer un lector que comprende un texto:

Se afirma que entender se vinculan paralelos significativos en los conceptos ya establecidos, conocimientos del ámbito y lo cual el escrito nos aporta Si intuimos lo cual está en el mensaje o pues tenemos la posibilidad de ir relacionándolo con cosas que ya conocíamos e ir integrando la información nueva en nuestros propios esquemas pasados, ello accede no únicamente notar, sino además expandir , tal vez nuestros propios conocimientos (pág.2)

Según Solé (1993), la clave para comprender lo que se lee está en integrar los nuevos aportes a los aprendizajes previos. Para poder integrar los nuevos aprendizajes, es necesario que las palabras, y /o frases sean familiares o que se puedan entender. En otras palabras, que sean parte de su contexto.

A fin de facilitar la comprensión lectora, algunos autores hablan de estrategias que se deben tener en cuenta para poder lograr este fin. Entre estas estrategias encontramos las cognitivas, metacognitivas, motivacionales- afectivas y contextuales (Gutiérrez, C. y Salmerón, H. 2012).

Según Gutiérrez, et al. (2012) nombrando a Dole, et al. (2009), “las habilidades cognitivas narran métodos dinámicos y constructivos que el lector pone en marcha de manera consciente e intencional para construir una representación mental del texto escrito” Entre esos procesos se encuentran los encaminados al conocimiento de palabras o frases nuevas, así como todas las acciones y/ pruebas que se realizan para determinar el nivel de lectura en el que se encuentra.

Pasando a las estrategias metacognitivas, Gutiérrez, et al. (2012) Citando a (Block y Pressley, 2007; Schmitt y Bauman, 1990) las clasifica en tres momentos; antes, durante y después de la lectura, explicando qué se debe hacer en cada momento:

- i) previo a comenzar la lectura, para facilitar al lector la activación de conocimientos pasados, identificar el tipo de discurso, decidir la finalidad de la lectura y anticipar el contenido textual, y en impacto, qué tipo de discurso tendrá que entender y planear el proceso lector;
- ii) a lo largo de la lectura, para facilitar al lector el reconocimiento de las diversas construcciones textuales, identificar una representación de la mente del escrito escrito y supervisar el proceso lector;
- iii) después de la lectura, para facilitar al lector el control del nivel de comprensión alcanzando, corregir errores de comprensión, elaborar un representación global y propia del texto escrito, y ejercitar (pág. 3).

Las estrategias motivacionales –afectivas para lograr la comprensión lectora son fundamentales ya que un lector motivado se va a enfrentar a los diferentes textos con una actitud positiva, tratando de entender lo que lee, buscando por iniciativa propia nuevos temas para leer. Esto va a hacer que vaya superando las deficiencias que quizá tenga para poder mejorar día a día. Mila (2018) relaciona la motivación en la lectura con la comprensión lectora: “La motivación lectora influye en el rendimiento o comprensión, a mayor motivación, mayor tiempo dedicado a la comprensión lectora, mejores rendimientos en el nivel de comprensión” (pág. 15). La relación entre motivación y comprensión es directa, en la que la comprensión depende de la motivación.

Por último, las estrategias contextuales ayudan al lector a entender frases, términos o la misma temática de la que habla el escritor, esto se puede lograr conociendo las circunstancias personales por las que pasó el escritor, así como su ambiente social, político y cultural.

- Niveles de comprensión lectora

Pérez (2003) divide la comprensión lectora en tres niveles; literal, inferencial y crítico – intertextual. En cada uno de los niveles el lector debe responder sobre aspectos propios que los sitúan en determinada categoría.

Con respecto al nivel literal, es la lectura superficial o explícita que se hace de un texto. En esta clase de lectura se identifican significados de palabras, oraciones o párrafos, así como el uso de determinados signos de puntuación, entre otros componentes que se pueden reconocer de forma local.

En el nivel inferencial, va más allá de la lectura superficial del texto, en esta el lector debe deducir información, por consiguiente, debe leer entre líneas, pero para que el lector esté en la capacidad de hacer una lectura inferencial requiere un conocimiento más profundo de su idioma, sus funciones, sólo así podrá identificar las diversas estrategias que emplea el escritor en sus textos. Así mismo el conocimiento de los géneros literarios y extraliterarios le permitirá identificar el propósito de los distintos textos.

Y por último en el nivel crítico-intertextual, el lector debe estar en la capacidad de identificar las intenciones de los textos, así como de asumir una postura referente a ellos, pero además ha de relacionar textos entre sí.

2.1.4 Habilidades de pensamiento

El diccionario de la Real Academia Española, RAE (2020), define habilidad como “capacidad y disposición para hacer algo”, mientras que el pensamiento está relacionado con la cognición, entendida como el proceso mental encargado de

comprender. Por consiguiente las habilidades de pensamiento hacen referencia a la capacidad o disposición mental que se tiene para comprender una tarea o labor propia de su ocupación o rol que esté desempeñando.

A lo largo de la historia, varios psicólogos, pedagogos e investigadores han clasificado las habilidades de pensamiento de diferente manera, un ejemplo de ello son las etapas de desarrollo en los niños según su desarrollo cognitivo, propuestas por el psicólogo, epistemólogo y biólogo suizo, Jean Piaget.

Para el presente trabajo investigativo se tendrá en cuenta las habilidades de pensamiento correspondientes a la taxonomía SOLO (Structure of Observed Learning Outcome), diseñada en 1982 por Biggs y Collis.

La estructura de la taxonomía SOLO surgió del resultado de la organización de las respuestas que dieron muchos estudiantes, de diferentes niveles de escolaridad y áreas de desempeño, a quienes se les observó su forma de aprender, dando como resultado en todos los casos una estructura similar.

En cada uno de los niveles los estudiantes deben dar cuenta de unos desarrollos cognitivos, Según la tabla 1, sobre el desarrollo cognitivo de la taxonomía SOLO, la capacidad hace referencia a “la cantidad de memoria de trabajo o capacidad de atención” que se requiere en cada uno de los niveles (Biggs y Collis, 1982, p. 26). Esto quiere decir que a medida que el nivel aumenta, el estudiante requiere mayor capacidad de atención.

Tabla1. Desarrollo cognitivo, Taxonomía SOLO

NIVELES	I CAPACIDAD	II OPERACIÓN RELATIVA	III CONSISTENCIA Y CIERRE
Pre-estructural	MÍNIMA Respuestas confusas	NEGACIÓN Repetición de pensamientos. Se centra en detalles específicos.	No siente la necesidad de consistencia. Responde a lo primero que se le ocurre, por lo general: “no sé”
Uniestructural	Bajo:	Puede generalizar solo	No siente la necesidad de

	Señal+ dato relevante	en un aspecto	consistencia, por lo tanto cierra demasiado rápido. Salta a conclusiones en solo un aspecto, por lo tanto puede ser inconsistente.
Multiestructural	Medio: señal+ datos relevantes aislados.	Puede generalizar algunos aspectos limitados e independientes.	Aunque tiene un sentimiento de coherencia, puede ser inconsistente porque cierra demasiado pronto sobre la base de fijaciones aisladas en los datos y, por lo tanto, puede llegar a conclusiones diferentes con los mismos datos.
Relacional	Alto: señal+ datos relevantes.	Inducción; puede generalizar dentro de un contexto dado o experimentando.	No hay inconsistencias dentro del sistema dado, pero pueden ocurrir inconsistencias cuando sale del sistema.
Abstracto Ampliado	Máximo: señal+ datos relevantes Deducción e inducciones +interrelaciones+ hipótesis.	Deducción e inducción. Puede generalizarse a situaciones que no experimenta.	Se resuelven las inconsistencias. No se siente la necesidad de cerrar las decisiones. Conclusiones abiertas o calificadas para permitir alternativas lógicamente posibles.

Fuente: Tomada de Base Stage of Cognitive Development and Response Description

(Biggs y Collis, 1982, p.24).

En cuanto a los niveles de complejidad, la taxonomía SOLO establece cinco niveles, de forma ascendente, iniciando por los concretos y finalizando en los complejos o abstractos que son: Pre-estructural, Uni-estructural, multi-estructural, relacional y abstracto ampliado. Cada nivel cuenta con unas características que ayudan a que el docente pueda ubicar al estudiante en uno de ellos, para a la vez poder crear estrategias que los ayuden a mejorar su aprendizaje.

En el nivel pre-estructural se encuentran ubicados los estudiantes que no aciertan a las respuestas correctas, esto se debe a que no han entendido la temática que están tratando por consiguiente sus comentarios son intrascendentes, además de no poder hacer ningún proceso que los conduzca a un aprendizaje.

El segundo nivel; uniestructural, se hacen procesos sencillos como identificar y nombrar. En esta etapa, al identificar solo un aspecto relevante del tema que se está

tratando, da lugar a respuestas de poca profundidad, muchas veces carentes de coherencia.

Con respecto al nivel multi-estructural se encuentran quienes describen, enumeran y combinan pero sin llegar a respuestas complejas. Esto se debe a que identifican varios tópicos de una temática pero sin llegar a integrarlos en un todo, haciendo que sea difícil poder dar explicaciones relacionadas con la temática.

El cuarto nivel, relacional, ya pueden analizar, aplicar, argumentar, comparar, relatar y justificar. En este punto, los estudiantes son capaces de establecer relaciones entre ellas. En este punto se puede decir que se ha logrado una comprensión esperada de una temática.

El último grado abstracto ampliado, el alumno ha cumplido con los anteriores niveles y puede ir más allá de la pregunta para entablar colaboraciones con recursos externos, llevándolos al campo aplicativo. Este grado es el más difícil en el cual tiene la posibilidad de llegar a generar, formular, producir y teorizar.

El último nivel, abstracto ampliado, el estudiante ha cumplido con los anteriores niveles y puede ir más allá de la pregunta para establecer relaciones con elementos externos, llevándolos al campo aplicativo. Este nivel es el más complejo en el que pueden llegar a crear, formular, generar y teorizar.

2.2. Bases Investigativas

En esta sección se presenta el estado del arte del problema de estudio que nos permite conocer los elementos teóricos para la fundamentación del presente proceso investigativo.

2.2.1. Antecedentes Históricos

Con el transcurrir de los tiempos en los siglos XX algunos educadores y psicólogos como cabe destacar a Huey 1908- 1968 y Smith 1965 centraron la atención de lo que sucede cuando un lector comprende un texto. Como señala Roser “cualquiera que fuese lo que hacían los niños, las niñas y adultos cuando leían en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, cualesquiera que sean lo que hacen hoy para extraer o aplicar significado en un texto, es exactamente lo mismo.

Al pasar los años el proceso de la lectura se ha intensificado, varios expertos han desarrollado estrategias de enseñanza.

En los años de 1920 la teoría conductista pensaba que leer era verbalizar lo escrito. Buscaba que un buen lector repitiera exactamente ideas del escritor, no buscaban intención entre lector y autor..

Inicialmente las investigaciones de comprensión lectora tuvieron referente en el conductismo, desde allí la teoría principal sobre la lectura tenía esta base o corriente enfatizando lo más importante para aprender a leer eran los contenidos de la enseñanza, el texto y los procesos mentales que inducían inconvenientes de comprensión.

Se tenía el pensamiento que leer era decodificar signos y darle sonido, era relacionar grafemas con fonemas. Si una persona podía diferenciar grafías con sonidos de nuestra lengua pudiendo pronunciar correctamente, entonces podía leer, lo leído no tenía importancia. De igual manera todo esto llevó a un método tradicional que lograban identificar el uso de un silabario, herramienta importante para la enseñanza de la lectura.

Desde otro punto de vista en los enfoques de aprendizaje de la lectura era el reconocimiento de las palabras pasando así a un segundo término para comprender y posteriormente reaccionar ante un estímulo (Dubois, citada por Pellicer 1990) .Lo esencial en esta apariencia era representar literalmente lo que el autor había escrito,

considerando así al lector como un sujeto pasivo; el significado estaba en el texto, por lo que el lector no aportaba un significado, sino que lo extraía del materia impreso.

2.2.2. Antecedentes Investigativos

Para poder consultar los antecedentes del proyecto, se hizo una indagación sobre temas relacionados a la tesis propuesta con el fin de conocer qué trabajos se han realizado hasta el momento.

Con esta búsqueda también se puede saber cómo se aborda y desarrolla la temática, sirviendo así para realizar un trabajo de interés a la Comunidad Educativa.

En la IERD Cacicazgo no se encuentra registro de investigaciones de ninguna índole. Aunque es sabido que algunos docentes han realizado estudios, en diversas áreas del conocimiento, no hay archivo de estos trabajos para poder ser consultados.

En cuanto al municipio de Suesca, la búsqueda fue infructuosa porque tampoco se encuentran registros de los trabajos ejecutados.

Con relación a trabajos realizados en Cundinamarca se encontró una tesis publicada por Myriam Esperanza Castellanos Ortiz y Carolina Guataquirá Bernal, en febrero 2020, titulada: “Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir”. Este trabajo fue realizado en la Universidad Cooperativa de Colombia, facultad de Educación, Maestría en Dificultades del Aprendizaje, en la ciudad de Bogotá. El objetivo general del trabajo fue: Identificar los factores que causan dificultad en la comprensión lectora en niños de grado cuarto de la IED el Porvenir sede A jornada tarde, con el fin diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca este proceso. En esta tesis emplearon una metodología desde un paradigma cualitativo con un enfoque hermenéutico y una investigación etnográfica. Al finalizar proponen la

implementación de ambientes de aprendizaje, titulado “Jugando, leyendo y comprendiendo, con mi familia y la escuela el mundo voy conociendo” con el objetivo de brindarles a los niños y niñas toda una variedad, de actividades lúdicas, creativas e innovadoras, para fortalecer la comprensión lectora. Esta tesis se aproxima a lo que se proponemos hacer al final del trabajo investigativo, ya que también se desea diseñar una estrategia a partir de las dificultades que presentan los estudiantes y de los textos que les gusta leer a ellos.

Con respecto a las investigaciones más recientes en Colombia se encontró:

Un artículo publicado en Dialnet por Herrera J, López R, Rodríguez, Y, Petit E, en el año 2017, “Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas”, Esta investigación fue desarrollada en Barranquilla, de naturaleza descriptiva y propositiva. La investigación fue realizada a partir del análisis de los resultados de la prueba saber de grado noveno, en la que identifica los factores académicos que inciden en el proceso. En ella aplicaron una autobiografía semiestructurada, una encuesta a estudiantes y otra a padres de familia; una entrevista a la docente de Lenguaje para conocer los factores personales y socioculturales inhibidores de variable objeto de estudio. Por último, dejaron como propuesta la lectura autorregulada, IPLER, para ser implementado a través de una plataforma educativa virtual, como propuesta didáctica basada en la teoría de la confluencia de factores para mejorar el proceso de la comprensión lectora en los estudiantes de décimo grado en la I.E.D. Madres Católicas de Barranquilla. Este trabajo investigativo es pertinente a nuestra investigación porque además de tener en cuenta los resultados de las pruebas saber y su análisis, también se contó con la opinión de los padres de familia y docentes, del área de lenguaje, así como los estudiantes. Además, les permitió conocer la problemática real que estaba relacionada con la comprensión lectora, lo que también deseamos llegar a conocer.

Por último, el artículo publicado en Redalyc.org por Franco Montenegro, Mónica Paola; Cárdenas Rodríguez, Rosana; Santrich Sánchez, Elia Rebeca, en el 2016. Titulado: “Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla”, Este trabajo se realizó en la Institución Educativa Distrital Jesús Maestro Fe y Alegría, para esta investigación recurren al enfoque mixto siguiendo los lineamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2010). En él se muestran los resultados de la investigación y se recomienda gestionar estrategias pedagógicas para fomentar procesos lectores en los que se integren las áreas del conocimiento, así como crear espacios para el desarrollo de la lectura y su comprensión. También se recomienda que haya mayor integración entre el contexto de los estudiantes y lo leído. En este trabajo no hay una propuesta consolidada, solamente quedan las sugerencias para que sean tomadas en cuenta por la institución educativa. Es pertinente con nuestro trabajo de investigación por el tema abordado.

A nivel internacional se encontró:

En Chile, la tesis realizada por Edwin Julián Espitia Bello, en el año 2014, titulada: “Factores determinantes de la comprensión lectora: Motivación Intrínseca, Autoestima, Rendimiento académico”. El objetivo de la investigación fue, determinar el nivel de incidencia de la comprensión lectora en la motivación intrínseca y la autoestima y el rendimiento académico, en los estudiantes de primer año de tres carreras del área de las ciencias de la salud y humanidades de la Universidad del Bio Bio. Aunque en esta tesis ya se determinan los factores que desean estudiar, nos sirve para mirar cómo abordar el tema que estamos investigando.

Una tesis de Argentina realizada por Myriam Herrera, Eleonora Varela, Isabel Rueda, Sonia Pelayes, María del Valle Reinoso, Susana, Muñoz; Valeria Quiroga, en el 2010. “Evaluación de la educación, factores que inciden en la comprensión lectora”. El objetivo fue cuantificar los factores influyentes en la Comprensión Lectora. La experiencia fue realizada en alumnos de los primeros años de las carreras de abogacía

y ciencias económicas de la Universidad Católica de Cuyo, realizando un análisis factorial. En este trabajo detallan los factores que tuvieron en cuenta para analizar la incidencia en la lectura, y expusieron los resultados.

2.3. Bases Conceptuales

En este apartado se expone los conceptos que permitirán al lector entender el significado de algunos términos que hacen parte de las categorías de análisis

2.3.1 Nuevas Pedagogías

Los avances que se han venido gestando en los últimos años han permitido que las personas cambien ciertas prácticas que eran comunes y repetitivas, además de tener que actualizarse o aprender a utilizar todas esas herramientas que día a día se han venido renovando, facilitándonos el trabajo manual o intelectual que debemos realizar en nuestro diario vivir y que quehacer específico.

Al observar alrededor se puede notar que ya es común, no solo de las grandes empresas, sino de la gran mayoría de personas, el poder acceder a las nuevas tecnologías digitales y herramientas como plataformas web y aparatos electrónicos, entre ellos los teléfonos inteligentes (Smartphone), las laptop o Smart TV, entre otros. Con estos dispositivos se puede navegar en internet, jugar, ver videos, hacer grabaciones, enviar mensajes de texto, entre otras muchas funciones. Todas esas tecnologías han venido facilitando los procesos tanto manuales como intelectuales, permitiendo aprovechar el tiempo en otras actividades.

Así como la mayoría de sectores laborales se han venido apropiando de las nuevas herramientas tecnológicas, el sector educativo no puede quedarse atrás porque como se ha comprobado, ayudan a potenciar procesos de aprendizaje y a innovar en recursos didácticos, facilitando la información para poder obtener mejores resultados. Siendo consecuentes con esto, el campo educativo en sus procesos de

enseñanza-aprendizaje no pueden quedar estancados, como congelados en el tiempo, en las que se sigue aprendiendo de la misma forma que lo hicieron las generaciones pasadas de los padres y abuelos. Es importante ir renovando las prácticas e incorporando nuevas herramientas tecnológicas, de la mano de una teoría innovadora, ya que son muchas y variadas pero que solo necesita que se lleven a la práctica llegando a ser de gran ayuda en el quehacer docente.

El uso de aparatos electrónicos es muy común en la mayoría de personas y más en los jóvenes, a quienes se les facilita acceder a las diferentes funciones que tienen, porque les atrae lo novedoso y les gusta explorar. De ahí la importancia de empezar a implementar algo diferente donde no se excluya la tecnología, por el contrario, se le pueda sacar el mayor provecho en beneficio en la adquisición de conocimiento de los estudiantes y el desarrollo de habilidades. Siendo coherentes con esto, las pedagogías activas ofrecen la oportunidad de plantearse la educación desde otra perspectiva, en la que permite la interacción y colaboración con todos los miembros de la comunidad. Como lo confirman Mogollón y Solano (2011), al explicar cómo surgieron estas escuelas:

La escuela activa se ha iniciado a partir de las innovaciones que están presentes en las escuelas y con talleres de consulta que involucran la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, mediante el diálogo, la escucha, la reflexión en equipo, el debate, los consensos y la toma de decisiones en trabajo cooperativo (p. 4).

Dejando de lado al estudiante pasivo empezando a verlo como un ser activo, en el que se le reconocen todas las capacidades y habilidades que tiene y puede aportar en el proceso de aprendizaje, y sobre todo pasando a ser el centro del interés educativo. Este punto también es importante porque al ser el estudiante quien aprende, se debe tener en cuenta, sus gustos, necesidades y expectativas, así como los

aprendizajes previos que hacen parte de su bagaje cultural, ese que va adquiriendo día a día porque cada día se aprende algo nuevo, ya sea porque se escucha, se ve o se experimenta.

2.3.1.1 Pedagogías Emergentes

Colombia, así como la gran mayoría de los países que conforman nuestro planeta, se encuentra en un contexto de grandes cambios en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que se han venido gestando desde el siglo XX, más exactamente en la década de los años 70 con el desarrollo del internet por el Departamento de Defensa de los Estados Unidos de América, quien lo sacó para el uso comercial en el año 1990. Ávila (2013). El uso del internet a nivel comercial ha traído nuevas herramientas e interconexiones llegando a nosotros como las TIC. Definidas por Ávila (2013) como:

El conjunto de herramientas, soportes y canales desarrollados y sustentados por las tecnologías (telecomunicaciones, informática, programas, computadores e internet) que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos, contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética a fin de mejorar la calidad de vida de las personas (p. 222-223).

Este preámbulo lo utiliza para poder introducir las pedagogías emergentes que son definidas por Adell y Castañeda (2012) como:

El conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo,

informativo, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje (p.15).

Hay que destacar que las pedagogías emergentes surgen en una nueva cultura de aprendizaje, lo que nos invita a replantearnos la forma de aprender y enseñar, porque como ya se ha dicho, la sociedad ha ido cambiando así como sus circunstancias, intereses y necesidades, por consiguiente en el campo educativo se debe mirar qué es importante que los estudiantes aprendan, además se debe tener en cuenta cómo lo deben aprender y la forma de evaluarlos, para así poder integrar la tecnología de forma práctica (Forés y Subías. 2017. P. 24).

Desde el punto de vista docente, se puede afirmar que al enseñar contenidos sin llevarlos al campo práctico y útil para la vida, estos quedan obsoletos y terminan siendo olvidados. Es frecuente escuchar a los niños y jóvenes preguntar para qué les va a servir lo que están aprendiendo, pues es común observar que cuando llegan a desempeñarse en el campo profesional, se dan cuenta que no tienen las habilidades que se requieren para desempeñarse eficazmente, por consiguiente se debe orientar a los estudiantes a aprender haciendo.

Con relación a lo anterior, las TIC pueden ser una herramienta que permita mejorar el aprendizaje, utilizándose no solo para leer, escribir o ver un video sino que puedan ser aprovechadas para desarrollar actividades que antes eran difíciles o imposibles de realizar. Este puede ser un pequeño paso para ir cambiando el currículo encaminado todos los esfuerzos a afrontar los desafíos de la actualidad (Forés y Subías, 2017, p. 29).

2.3.2 El juego y la lectura

El desarrollo de la comprensión lectora en los niños es una preocupación constante de los docentes, quienes están continuamente buscando nuevas estrategias que puedan ayudar a sus estudiantes a mejorar estos procesos. Encontrar una estrategia

adecuada no es fácil porque lo que se desea es que ellos comprendan lo que leen y más que eso que se enamoren de la lectura, que la lleguen a ver como un pasatiempo divertido.

En relación con esto es importante vincular el juego a la lectura. “De momento, sólo algunos educadores a lo largo de la historia han entendido que el juego constituye el mejor medio educativo existente” (García, 1885, p. 128)

Precisamente uno de los métodos de la educación activa es la vinculación que se hace entre juego con las actividades escolares como puente para conseguir el aprendizaje en los niños (López. s.f. p. 40).

Aprovechando el interés que tienen los estudiantes en las herramientas tecnológicas y por el juego, se propone una gamificación educativa para que los estudiantes de grado 6° y 7° de la IERD Cacicazgo puedan fortalecer sus procesos de comprensión lectora.

2.3.3. Gamificación Educativa

Hay que tener claridad en que no todo lo que tiene que ver con juegos en el entorno educativo significa gamificar. Esta es una herramienta que ayuda a los estudiantes a acercarse al aprendizaje de una forma diferente, en la que va a evitar distracciones pues va a estar motivado a realizar las actividades que le propone el docente. Y es que la gamificación, según Marín, (2015) es: “Potenciar procesos de aprendizaje basados en el empleo del juego,... para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, los cuales faciliten la cohesión, integración, la motivación por el contenido” (p. 1). Un estudiante motivado estará predispuesto a aprender. Y si el eje principal de ese aprendizaje es el juego, ellos lograrán hacerlo sin darse cuenta y lo más importante divirtiéndose en el proceso.

Foncubierta y Rodríguez (2014), citando a Murphey (2006) definen la gamificación como:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (p. 2).

Al introducir elementos del juego como las insignias, el límite de tiempo y las puntuaciones, hacen que esta estrategia sea interesante porque a los estudiantes y a la gran mayoría de personas les gustan los retos y competir, para probarse a sí mismo y a los demás de qué es capaz. Y si al emplearse esta herramienta en el aprendizaje, se logrará que este sea significativo.

2.3.3.1 Elementos de la Gamificación

Los tres elementos de gamificación que nombramos a continuación están tomados de la clasificación hecha por Kevin Werbach y Dan Hunter (2012). Ellos mencionan tres categorías; dinámicas, mecánicas y componentes. Identificar estas categorías nos va a permitir determinar cuáles podemos utilizar en nuestra propuesta didáctica para mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes de los grados sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca.

Figura 1. Elementos de gamificación.



Fuente: How game thinking can revolutionize your business for the win.

2.4. Bases Legales

La normatividad legal sobre la cual se fundamenta el presente estudio corresponde a las leyes nacionales e internacionales, así como las normas nacionales e internacionales.

2.4.1 leyes Nacionales e Internacionales

2.4.1.1 Constitución política de Colombia.

En el artículo 67 habla de la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

2.4.1.2 Ley 115 de 1994.

Por la cual se expide la Ley General de Educación. EL Congreso de Colombia decreta: sección tercera. Artículo 20, los objetivos generales de la educación básica en el ciclo de secundaria: a) El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para aprender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua. Artículo 23. Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. (7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.)

2.4.1.3 Ley 1379 de enero 15 de 2010.

Por la cual se organiza la red nacional de bibliotecas públicas, encontramos en el segundo fin del artículo 5º: Promover el desarrollo de una sociedad lectora, que utiliza para su bienestar y crecimiento la información y el conocimiento.

Y el Principio Primero del artículo 6º: Todas las comunidades del territorio nacional tienen derecho a los servicios bibliotecarios y, con ellos, a la lectura, la información y el conocimiento.

2.4.1.4 Proyecto de ley No. 130 DE 2013 – senado

“Por el cual se fomenta el hábito de la lectura y la escritura en los Programas de Educación Preescolar, Básica y Media, mediante la incorporación de la hora diaria de afectividad por los libros, la lectura y la escritura y se dictan otras disposiciones”. ¡Y su ítem c) Estimular el hábito de la lectura de los colombianos

2.4.2. Normas Nacionales

A raíz del trabajo realizado en el “Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA” y el deseo de combatir la desigualdad de los colombianos mediante herramientas que mejoren sus oportunidades a lo largo de su vida, el estado colombiano ha venido implementando el plan de política pública de lectura y escritura: “leer es mi cuento”. Este plan está encaminado a incrementar la calidad y cantidad de lectores y lecturas, lo que se ha logrado a través del fortalecimiento de bibliotecas públicas, hogares comunitarios, centros de Desarrollo Infantil del ICBF, las salas de lectura de Cero a Siempre entre otras, así como la creación de bibliotecas y salas de lectura, en lugares estratégicos, acercando los libros a las familias colombianas, siendo la lectura una herramienta que pueda ayudar en la equidad social además de mejorar la calidad de vida de los colombianos.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Estos se encuentran definidos por grupos de grados; 1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, 10 a 11. Los cinco factores de organización son: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje, siendo estos un conjunto de aprendizajes estructurales que ratifican el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores que forman a la persona de manera integral, esto para garantizar la educación de calidad como derecho fundamental y social.

2.4.3. Normas Internacionales

En Iberoamérica se ha diseñado y ejecutado el “Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA”. Esta iniciativa cuenta con la participación del sector privado, la sociedad civil y jefes de estado de 21 países entre los que se encuentran: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala,

Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, R. Dominicana, Uruguay, Venezuela. El objetivo de este plan es emprender o continuar acciones que favorezcan la lectura como una actividad transversal y de prioridad para la sociedad. Por consiguiente, se piensa la lectura como un asunto de política pública.

El desarrollo del “Plan Iberoamericano de Lectura –ILÍMITA”, en el que el centro de discusión es la lectura, les ha permitido “comprender que es un mecanismo fundamental para mejorar las condiciones de inclusión social, desarrollo económico y participación política de las comunidades, además de ver la lectura como una vía para formar ciudadanos cada vez más informados, críticos, conscientes y participativos”. (CERLALC, 2017, p.9).

A la vez la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), evaluación que se realiza a los estudiantes que han finalizado la etapa de educación obligatoria, ofrece información que permite a los países adoptar decisiones y políticas públicas que les permita mejorar sus niveles educativos, entre los que se encuentra la comprensión lectora. Por comprensión lectora se entiende: “La capacidad de un individuo para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, con el propósito de alcanzar sus objetivos personales, desarrollar su conocimiento y sus capacidades, y participar en la sociedad” (OCDE, sf.p.7)

2.5. Definición Conceptual y Operacional de las Variables (cuantitativa) y/o Conceptos Definidores y Sensibilizadores (cualitativa)

De acuerdo con las características de la presente investigación y los objetivos planteados se tienen en cuenta variables cualitativas que se generan a partir del análisis documental y la observación.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categoría de análisis	Pregunta	Objetivos específico	Objetivo general	Problema de investigación
Juego y lúdica	Propuesta lectora: “Juego me divierto y aprendo”	Diseñar una estrategia pedagógica que les permita a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo fortalecer los procesos en la comprensión lectora.		
Comprensión lectora	Análisis de pruebas saber once, noveno y pruebas avanzamos de sexto	Determinar los posibles factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo, a partir de la revisión documental de las pruebas saber propuesta por el MEN.	Identificar los factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca	Falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes En la IERD Cacicazgo.

Habilidades de pensamiento	Análisis de encuestas aplicadas a estudiantes de los grados sexto y séptimo.	Caracterizar a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo en su proceso de lectura y escritura para conocer sus niveles de comprensión lectora.		
	Aplicación y análisis de la propuesta			

Fuente: Creación propia

2.6. Operacionalización de las Variables (cuantitativa) y/o Categorización (cualitativa)

REDI-UMECIT

Tabla 3. Operacionalización De Las Variables

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ITEMS		TIPO DE VARIABLE	INSTRUMENTO		
<p>Caracterizar a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo en su proceso de lectura y escritura para conocer sus niveles de comprensión lectora.</p>	<p>Comprensión lectora y habilidades de pensamiento</p>	<p>Caracterización de estudiantes en el proceso lector</p>	Géneros literarios atrayentes en la lectura		Textos narrativos Textos informativos.		<p>Cualitativa</p>	<p>Encuestas</p>		
			Uso de recursos tecnológicos		Internet, celular, computador					
			Motivación hacia la lectura		No existe					
			Plan lector		No existe					
			Actividades que comparte en familia		Juegos					
			Importancia de la lectura		Conocimientos					
<p>Determinar los posibles factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo, a partir de la revisión documental de las pruebas saber propuesta por el MEN.</p>	<p>Comprensión lectora</p>	<p>Pruebas Saber grado 11°.</p>	Comprensión lectora literal.		43%		<p>Cuantitativa</p>	<p>Análisis de pruebas externas.</p>		
			Comprensión lectora inferencial		44%					
			Comprensión lectora crítica		47%					
		<p>Escritura</p>	<p>Componente pragmático</p>	<p>Pruebas saber 9°</p>	Estrategia discursiva				78%	
					Uso de estrategias discursivas				64,7%	
					Propósito del texto				60.9%	
					Componente semántico				Mecanismo de uso y control	

					Ideas y típicos	42.1%		
					Temas y propósitos	50%		
					Organización del texto	53%		
					Gramática textual	54,6%		
					Plan textual	43,1%		
			Lectura	Componente Pragmático	Evaluar información implícita o explícita	29,9%		
					Reconoce información implícita	48.2%		
					Reconoce información explícita	61.3%		
				Componente Semántico	Información explícita	55.3%		
					Relacionar textos	47.9%		
					Construcción de sentido global	42.3%		
				Componente sintáctico	Organización, componentes y tejido textual.	56.4%		
					Estructura	51.6%		

					explícita			
					Información Implícita	66.7%		
		Pruebas Avancemos 6°	Lectura	Componente Pragmático	30%			
				Componente semántico	33%			
				Componente Sintáctico	34%			
			Escritura	Componente pragmático	52%			
				Componente semántico	33%			
				Componente Sintáctico	36%			
Diseñar una estrategia pedagógica que les permita a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo fortalecer los procesos en la comprensión lectora.	Juego y Lúdica Habilidades de Pensamiento (Solo)	Presentación de la lectura de forma agradable	Gamificación	Taxonomía Solo	Cualitativo	Aplicación de la propuesta	Cualitativo	Aplicación de la Propuesta

Fuente: Elaboración propia

Capítulo III
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE
LA INVESTIGACIÓN

3.1. Paradigma, Método y/o Enfoque de Investigación

3.1.1 ¿Qué es un paradigma?

Marín, (2007) Propone las siguientes definiciones:

- a) Algo que está constituido por los descubrimientos científicos universalmente reconocidos que, durante cierto tiempo, proporcionan a un grupo de investigadores problemas tipo y soluciones tipo.
- b) El conjunto de las creencias, valores reconocidos y técnicas que son comunes a los miembros de un grupo dado (p. 36).

Según estas definiciones, la forma particular en que se vea e interprete el mundo o la percepción que tenga de lo que nos rodea, va a ser que se aborde una problemática de una forma determinada.

En este trabajo se propone trabajar con el paradigma crítico, el cual se caracteriza por una práctica investigativa cuya finalidad sea la de generar cambios a partir de la reflexión-acción, que conlleve a una transformación social en la cual el investigador intervenga y colabore (Ramos, 2015).

3.1.2. El Enfoque Cualitativo

El enfoque cualitativo en la investigación es la forma de abordar un problema de manera flexible, este no presenta una secuencia determinada ni rigurosa para poder comprobar una hipótesis o supuesto. Las fases señaladas no cumplen un orden de forma lineal, por lo que permite que en cualquier momento de la investigación se pueda regresar a etapas previas en las que se puede “redefinir el diseño o abordaje principal o implementar cambios en la muestra inicial (adicionar más casos o incluir otra clase de ellos)” (Hernández Sampieri y Mendoza, C .2018, p.8).

Esta investigación, se inicia de manera simultánea con los hechos y la revisión de estudios que se han hecho con anterioridad, para finalizar con una teoría, la cual emerge de los datos y resultados. Esta teoría debe ser “consistente con lo que se está observando qué ocurre”. En cuanto al problema de investigación también “va enfocándose paulatinamente” haciendo que la ruta se vaya “construyendo de acuerdo al contexto” (Hernández Sampieri et al., 2018, p..8).

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014) destacan las siguientes diferencias entre el enfoque cualitativo y cuantitativo en investigación:

Un estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas, el estudio cualitativo se fundamenta primordialmente en sí mismo. El cuantitativo se utiliza para consolidar las creencias (formuladas de manera lógica en una teoría o un esquema teórico) y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población; y el cualitativo, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado, como lo sería un grupo de personas únicas o un proceso particular (p. 10).

El enfoque a trabajar es el cualitativo por la amplitud y profundidad de los resultados, así como la riqueza interpretativa, la observación y flexibilidad en el proceso investigativo (Hernández Sampieri et al., 2018).

Esta investigación toma el enfoque cualitativo porque en primer lugar los investigadores, docentes de humanidades español, están involucrados en el estudio, aportando sus experiencias y teniendo una relación directa con cada uno de los participantes en el proceso a partir de observaciones, análisis y recolección de datos que puedan ayudar a comprenderla. Lo que ayudará a mejorar la problemática encontrada.

3.1.3 Diseño de investigación –acción

El diseño en la investigación cualitativa hace referencia a la forma en que se plantea o trata la temática, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) lo define como “el abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación” (p. 534). Para abordar la presente investigación se tendrá en cuenta el diseño de investigación – acción, de acuerdo con la clasificación hecha por Hernández-Sampieri et al., (2018, p. 534).

Investigación –acción, es un término que se empezó a utilizar en 1944 por Kurt Lewis. En esta forma de investigación, Lewis fusionó el enfoque experimental con la acción social en la que logró, según Murillo, 2011, “cambios sociales con avances teóricos” (p.3). Desde entonces se puede contar con una variedad de definiciones.

Las definiciones que más se ajustan a este trabajo investigativo son, en primer lugar, la de Elliott (1993), citado por Latorre (2007), quien la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”, y la segunda definición es la de Lomax (1990), también citado por Latorre (2007), quien a la vez define la investigación-acción como “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. Estas definiciones están relacionadas con la finalidad de la investigación acción que es “comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad” (Hernández Sampieri et al., 2018, p. 552).

Hernández - Sampieri et al., (2018) citando a Stringer, (1999) menciona tres fases a implementar en la investigación –acción, esas son:

observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemáticas e implementar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que todo es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente (p. 553).

Se toma el diseño de investigación – acción en el presente trabajo porque el planteamiento del problema está enfocado a la identificación de las causas relacionadas con la comprensión lectora en la IERD Cacicazgo del municipio de Suesca Cundinamarca. Una vez identificadas las causas se propone una estrategia para poder suplir las deficiencias que se presentan en la institución educativa.

La investigación – acción requiere que el investigador esté involucrado en el contexto. Hernández Sampieri et al., (2018) dice que esto “resulta conveniente para comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven” (p.9).

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1 Técnicas

El taller: este nos permite abordar de una manera didáctica la aplicación práctica de la teoría. Con esta técnica lo que buscamos es incentivar la participación activa y el compromiso hacia la construcción de los hábitos de lectura en la comunidad estudiantil. Los talleres a realizar pretenden vincular de una forma directa a los participantes y buscar la producción y puesta en común de experiencias personales que ayuden al proceso. Técnicas de Investigación social, Buenos Aires, Humanitas. (1983).

Observación: Según AnderEgg Ezequiel, 2002, escogeremos la observación participativa ya que esta se construye a través de diarios de campos y nos permite el acceso a escenarios de la realidad de primera mano. Dentro de estos escenarios hemos elegido como el más importante el aula de clase. Por medio de la misma el diagnóstico y reconocimiento del caso inicial. El proceso de investigación-acción empieza en sentido preciso con la identificación de un área problemática o necesidades simples que se anhela solucionar. Ordenar, agrupar, contar y relacionar

los datos según con las metas de la indagación, o sea elaborar la información con el propósito de proceder a su estudio e interpretación. Ello dejará conocer el caso y llevar a cabo un diagnóstico.

Encuesta: Esta técnica de investigación constituye una importante herramienta para la obtención de datos de diversas fuentes, en este caso los estudiantes, padres de familia y profesores. Se realizo entrevistas estructuradas las cuales se preparan previamente cuestionarios de preguntas enmarcadas en la precisión de la información concerniente al tema de investigación. La encuesta se define como una serie de preguntas de manera oral o escrita planteadas a un universo o muestra de personas que tienen características requeridas por el problema de investigación

3.4.2 Instrumentos

Los instrumentos que se tuvieron en cuenta en la investigación fueron los siguientes:

Observación directa: Según Hernández et al., 2018, la observación en investigación no se limita solo a lo que vemos a simple vista, en esta clase de observación intervienen todos los sentidos. El mismo autor, citando a otros autores enumera los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa, a saber:

- a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan (Patton, 2015).
- b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los patrones que se desarrollan (Miles et al., 2014).
- c) Identificar problemas sociales (Daymon, 2010 y Grinnell, 1997).
- d) Generar hipótesis para futuros estudios (p.445).

Grupos focales: Los grupos focales son una herramienta utilizada en la investigación cualitativa, en los que se quiere obtener información relacionada con sus experiencias, pensamiento y conocimiento que tienen en relación con el tema que se está abordando. Hernández -Sampieri et al.,2018 lo define como: “Reuniones de grupos pequeños o medianos (tres a 10 personas), en las cuales los participantes conversan a profundidad en torno a uno o varios temas en un ambiente relajado e informal bajo la conducción de un especialista” (p.445).

Para la investigación se tomaron tres grupos focales; 14 estudiantes de grados sextos y 14 estudiantes de grado séptimo de educación básica secundaria de la IERD Cacicazgo, 18 padres de familia divididos en: 8 padres de grado sexto y 10 padres de grado séptimo. Asimismo, participaron 12 docentes que orientan las diferentes asignaturas en dichos grados.

Para cada grupo se elaboró un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas, que fueron respondidas online. Esto se hizo porque por la pandemia del Covid 19, los protocolos de seguridad y el aforo permitido, fue imposible reunir a las personas que participan en la investigación, de forma presencial. Con respecto a las preguntas, para algunas de ellas se les pidió justificar la respuesta, para poder obtener especificidad en algunas situaciones a las que se referían y a la vez evitar respuestas ambiguas o no muy bien definidas.

Diario de campo: Todas las observaciones que se realizan durante la investigación se registran en un diario personal al que se le llama diario de campo. En este documento, según Hernández -Sampieri et al., 2018, se deben incluir:

- a) Descripciones del ambiente (iniciales y posteriores) que abarcan lugares, personas, relaciones y eventos.
- b) Mapas del contexto y lugares.
- c) Diagramas, cuadros y esquemas (secuencias de hechos o cronología de sucesos, vinculaciones entre conceptos del

planteamiento, redes de personas, organigramas, etcétera). d) Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto, así como fotografías y videos que fueron tomados (indicando fecha y hora, y por qué se recolectaron o grabaron y, desde luego, su significado y contribución al planteamiento). e) Aspectos del desarrollo de la investigación (cómo vas hasta ahora, qué falta, qué debes hacer) (p.411).

Para la investigación se diseñó un formato de diario de campo en el que se registran las observaciones y reflexiones relacionadas con cada una de las categorías de análisis que se están trabajando; juego-aprendizaje, pensamiento y lenguaje, lectura y comprensión lectora, así como las categorías emergentes de cada categoría.

Entrevista semiestructurada: La entrevista es definida como la reunión entre personas para intercambiar información.

Hernández -Sampieri et al., 2018, citando a Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011, dividen las entrevistas en: estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas.

En las primeras, el entrevistador ejecuta su tarea siguiendo una guía de cuestiones concretas y se sujeta exclusivamente a esta (el instrumento prescribe qué preguntas se preguntarán y en qué orden). Las entrevistas semi estructuradas se fundamenta en una guía de asuntos o cuestiones y el entrevistador tiene la independencia de incorporar cuestiones extras para determinar conceptos u obtener más grande información. (p. 449).

En el trabajo investigativo se tomaron las entrevistas semiestructuradas ya que fue necesario complementar algunas respuestas que no tenían claridad con otra pregunta en la que el entrevistado tuviera que dar las razones por las que había respondido de determinada forma, o justificar la respuesta dada.

Esta entrevista semiestructurada se realizó a estudiantes de grados 6° y 7°, a padres de familia de los mismos grados, así como a docentes que orientan distintas asignaturas en estos grados.

Revisión documental.: Para ayudar a entender el fenómeno de estudio y así poder determinar los posibles factores que inciden en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo, se tuvo en cuenta la revisión de las últimas pruebas saber grado 11° y 9° que han presentado los estudiantes de la IERD Cacicazgo. así como las pruebas Avancemos que presentaron los estudiantes de grado 6°.

3.5. Población, Muestra y Muestreo y/o Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

3.5.1 Población

Según, Arias, 2012, estima que: La población, o en términos más exactos población objetivo, es un grupo limitado o infinito de recursos con propiedades usuales para los cuales van a ser extensivas las conclusiones de la averiguación.

La población de este estudio corresponde a los grados sexto y séptimo de la IERD Cacicazgo. El total de estudiantes correspondientes a los grados sexto es de 65 estudiantes y de grado séptimo de 66 estudiantes, esto se puede corroborar con la matrícula que se encuentra registrada en el sistema SIGES de Cundinamarca.

3.5.2 Muestra

Según , López, 2013, dice: “La muestra está formada por un pequeño grupo de individuos de una población y, para ser representativa, tiene que estar formada por al menos 30 de estas poblaciones” (p.41).

El patrón se basa en el principio de que las partes representan a la población y, por lo tanto, reflejan las características definitorias de la población de la que se deriva, lo que indica que es representativa. Así, la muestra se constituirá como una parte representativa, donde el investigador aplicará técnicas de medición de datos para tener una idea cercana de lo que piensa la realidad del universo sobre la población.

La muestra se tomó teniendo en cuenta el problema de acceso a ellos, por los inconvenientes para realizar reuniones presenciales debido a la pandemia Covid 19, el

aforo que se debe tener en los protocolos de seguridad y a la falta de conectividad que presentan muchos de los estudiantes.

Para esta muestra se tomaron 28 estudiantes de los dos grados; 14 de sexto y 14 de séptimo lo que corresponde a un 21,3% de la población estudiantil de esos grados.

3.6. Procedimiento de la investigación

Las fases que se tuvieron en cuenta para el desarrollo del trabajo investigativo fueron:

Fase explicativa: Se realizó mediante la precisión de lo que se iba a investigar, en esta fase se delimitó el tema, se formuló los objetivos, se visualizó la metodología.

Fase de ejecución: se desarrolló en trabajo de campo aplicando encuesta a docentes, estudiantes y padres de familia; de estas encuestas se sacó categorías de análisis. También se realizó una revisión documental de las pruebas saber noveno y once, así como las pruebas Avancemos de grado sexto

Fase analítica: Se categorizaron las encuestas para poder hacer una tabulación de las mismas, en cuanto las pruebas saber noveno y once, así como las pruebas Avancemos del grado sexto se analizaron para poder identificar en qué nivel de comprensión lectora se encuentran las dificultades de los estudiantes.

Fase de presentación: realización de la propuesta, recopilando la información y teniendo en cuenta los hallazgos, intereses se generó una propuesta.

3.7. Validez y Confiabilidad (cuantitativa)/Credibilidad (cualitativa) de los instrumentos

Hidalgo, (2005), define confiabilidad y validez como “los constructos inherentes a la investigación desde un punto de vista positivista que brindan herramientas e información para recolectar la precisión y consistencia necesaria para generalizar los resultados, extraídos del análisis de las variables en estudio. "(P.2).

3.7.1 Validez

La validez está vinculada con los instrumentos que utiliza el investigador para poder recolectar la información, así como los procedimientos que ha de aplicar para hacer el respectivo análisis. La validez en investigación cualitativa puede ser perfectible, esto se puede garantizar teniendo en cuenta los problemas y dificultades que se puedan presentar.

Para Martínez (2006), existen dos tipos de validación, interna y externa. Para su validez interna, dice, se deben tener en cuenta las siguientes situaciones:

a) Podría haber un cambio notorio en el ambiente estudiado entre el inicio y el final de la investigación. En este caso, la información deberá recopilarse y compilarse en diferentes puntos del proceso.

a) Podría haber un cambio notorio en el ambiente estudiado entre el inicio y el final de la investigación. En este caso, la información deberá recopilarse y compilarse en diferentes puntos del proceso.

b) Es necesario calibrar adecuadamente en qué medida la realidad observada depende del puesto, estatus y rol que ha asumido el investigador en el grupo. Las situaciones interactivas siempre crean una nueva realidad o modifican la realidad existente.

c) La confiabilidad de la información puede ser muy variable: el informante puede mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de los hechos. Tendrás que combinarlo con el de otras personas, recolectarlo en diferentes momentos, etc. ; La muestra de informantes también debe representar mejor los grupos, orientaciones o ubicaciones de la población de estudio, como una estrategia para corregir sesgos y prejuicios cognitivos, aunque siempre será cierto que la verdad no es creada por la práctica aleatoria y democrática en general. recopilación de información, sino informando a las personas más calificadas y confiables (p. 7).

En relación con la validación externa, Martínez (2006) recomienda tener en cuenta que “a menudo las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro”. Esto se puede dar por diversas razones entre las que se pueden encontrar las circunstancias o situaciones que son propias de alguno de los grupos.

Adicionalmente, Goetz y LeCompte (1988), consideran que la validez tanto interna como externa en un estudio cualitativo se puede conseguir al responder a las siguientes preguntas: “1. ¿Los investigadores científicos observan o miden realmente lo que creen que están observando o midiendo? 2. ¿Hasta qué punto los constructos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores son aplicables a más de un grupo? (p.43).

3.7.2 Confiabilidad

La confiabilidad tiene que ver con los resultados. Esta también se puede presentar de forma interna o externa: “Hay credibilidad interna cuando varios observadores, estudiando un mismo hecho, coinciden en sus conclusiones; Existe confiabilidad externa cuando investigadores independientes, estudiando un mismo hecho en

diferentes momentos o en diferentes situaciones, logran los mismos resultados”
(Martínez, 2006, p.7).)

Referente a la confiabilidad interna, los investigadores cualitativos emplean varias estrategias, Martínez, 2006 citando a LeCompte et al, 1982, menciona cuatro de ellas:

- a) Utilizar categorías concretas y precisas
- b) Trabajo realizado por varios investigadores lo que garantiza un mejor equilibrio de las observaciones, los análisis y la interpretación.
- c) Pedir la colaboración de sujetos informantes para que las notas o apuntes de campo sean objetivas
- d) Utilizar todos los medios tecnológicos disponibles en la actualidad, lo que permite volver a los "datos brutos" para poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo (p. 8).

En cuanto a la confiabilidad externa las estrategias que aconseja Martínez, 2006, citando a LeCompte et al, 1982 encontramos:

- a) Especificar el nivel de participación y posición que asume el investigador en el grupo de investigación; cierta información puede ser diferente según el género de la persona que la proporciona (las mujeres pueden ocultar ciertos datos íntimos si el investigador es, por ejemplo, un hombre); Lo mismo ocurre si el investigador ha hecho amigos en el grupo; Le darán información que otros no le darán.
- b) Identificar claramente a la persona que proporciona la información. Pueden representar grupos identificados y proporcionar información sesgada o engañosa. Por esta razón, los miembros más comprensivos y cooperativos con los investigadores pueden ser miembros atípicos. Esta situación se puede ver dando una buena descripción del tipo de persona que solía ser informante.
- c) El contexto también puede afectar los datos, por lo que se debe identificar

el contexto físico, social e interpersonal del que provienen. Esto aumentará la reproducibilidad de los estudios.

d) Para poder tener una “cierta sugerencia”, es necesario definir los supuestos y bases para la elección de términos y métodos analíticos. Los términos "cultura", "ciencia", "método", "análisis", "datos", "codificación" y muchos otros pueden variar considerablemente entre investigadores.

e) Especificar métodos de recopilación y análisis de información para que otros investigadores puedan utilizar el informe original como guía para la repetición de la investigación (p. 9).

3.7.3 Validez y Confiabilidad

Para que haya validez y confiabilidad en la investigación cualitativa, algunos investigadores proponen ciertos métodos entre los que se encuentran: la triangulación, saturación y contraste entre colegas (Hidalgo, 2005).

3.7.3.1 Triangulación

En la investigación cualitativa, la triangulación hace referencia a la utilización de varias estrategias para recolectar datos, al estudiar un mismo fenómeno, “por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos” Benavidez, y Gómez, 2005, p.119.

La triangulación tiene varias ventajas y una de las más importantes es poder lograr una investigación que no esté sesgada, ya que permite analizar el problema desde diferentes puntos de vista.

La triangulación cualitativa se puede dividir en: triangulación de métodos y técnicas, triangulación de datos, triangulación de investigadores y triangulación de teorías.

La triangulación de métodos y técnicas: En esta, el investigador puede elegir combinar técnicas de más de un método, por ejemplo, puede en una investigación puede utilizar las entrevistas, revisar datos de registros, implementar encuestas. De esta forma estaría combinando técnicas del método cualitativo y del método cuantitativo, lo que le permitirá complementar la información.

Para la triangulación de datos, se requiere que el método que se esté utilizando en la investigación sea el cualitativo, en esta clase de triangulación se compara y verifica la información que se obtiene de diferentes fuentes.

En la Triangulación de investigadores, el análisis de los datos es realizado por diversos investigadores preferiblemente que provengan de distintas disciplinas o ramas investigativas para darle consistencia y evitar sesgos.

Finalmente, la teoría del triángulo, "establece diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de crear una comprensión de cómo diferentes supuestos y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones del mismo fenómeno." Grupo de datos o información "(Benavidez et al., 2005p 123).

3.7.3.2 Saturación

Se dice que hay saturación de la información en investigación cualitativa, cuando las diferentes técnicas aplicadas, no aportan hallazgos nuevos. Es importante que el investigador indague hasta que encuentre algo importante o novedoso que pueda decir, no hasta el punto de creer que llegó a encontrar un punto de saturación (Martínez, 2012).

Además de lo anterior, autores como Castillo, y Vásquez, (2003), mencionan otros criterios que se deben tener en cuenta para alcanzar el rigor en una investigación cualitativa. Estos son: la reproducibilidad, la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad.

Los anteriores mecanismos corresponden a los procedimientos que el estudio deberá tener en cuenta para alcanzar el rigor correspondiente; sobresalen en esa lista

de mecanismos, en primer lugar, los instrumentos utilizados en la presente investigación y que sirven para validar la información, entre los que se encuentran: la observación directa, los grupos focales, el diario de campo, las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental.

Gracias a la observación directa se pudo describir el ambiente en el que se desenvuelven los participantes, los procesos al momento de desarrollar las actividades, además de todos aquellos detalles que fueron esenciales al momento de identificar el problema, comprender las situaciones, experiencias y circunstancias por las que han pasado y los patrones que han desarrollado a raíz de ello. (Miles et al, 2014).

Con los grupos focales; de docentes, estudiantes y padres de familia se ha podido obtener información relacionada con el tema de investigación, desde diferentes puntos de vista.

El diario de campo ha permitido llevar registro minucioso de cada uno de los sucesos que se presentaban durante la aplicación de la estrategia, todo esto acompañado de registro fotográfico, lo que permitió un mejor análisis de los resultados.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron conocer lo que pensaban y sabían los diferentes grupos focales respecto a la temática tratada en el trabajo investigativo. Para precisar conceptos y poder obtener mayor información, se adicionó una pregunta en la que se pedía argumentar la respuesta

La revisión documental permitió recolectar para luego analizar, información referente a las diferentes pruebas que han presentado los estudiantes.

En segundo lugar, se encuentran los mecanismos que se tuvieron en cuenta en la investigación con el fin de lograr confiabilidad, para ello se utilizó medios tecnológicos disponibles, trabajo colaborativo y triangulación de la información

3.8. Consideraciones éticas

En cuanto a las consideraciones éticas que se deben tener en cuenta en un trabajo investigativo de índole cualitativo, estas están relacionadas con el compromiso que se debe tener como investigador, pues todas las acciones que se lleven a cabo, antes, durante y después del proceso investigativo, deben estar acordes con los valores sociales e individuales propios del contexto.

En el trabajo investigativo se debe tener en cuenta a las personas que participan en él, pensando en su autonomía, ya que son ellos quienes tienen todo el derecho de decidir si participan o no en la investigación. De ningún modo, los participantes se deben sentir presionados a participar en la investigación.

De acuerdo a lo anterior, para el reclutamiento de los participantes en la presente investigación, se les informó el qué, por qué y para qué se deseaba realizar el proyecto investigativo en la IERD Cacicazgo, conforme a esto, se trabajó con quienes voluntariamente desearon participar en el trabajo. Es importante destacar que la totalidad de docentes que orientan alguna asignatura en grado sexto o séptimo, que son los grados focalizados, participaron de forma voluntaria en las actividades.

Otro principio ético a tener en cuenta al momento en un trabajo investigativo de índole cualitativa es el beneficio que este debe generar en los participantes, esto se debe hacer ya que muchas de las prácticas o decisiones que se tomen deben pensarse y a la vez planearse de tal forma que no afecte de alguna manera a los involucrados en el proyecto investigativo. (Sañudo, 2006).

En armonía con el anterior principio, este trabajo investigativo está pensado y planteado para poder mejorar las estrategias lectoras que se plantean en la IERD Cacicazgo, así como los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que participan en el proceso, lo que les ayudará a obtener mejores resultados académicos y a la vez a desarrollar habilidades que les permitirán enfrentar mejor los desafíos de

la sociedad actual y del ser competitivos, para poder tener mejores oportunidades y una mejorar su calidad de vida.

En tercer lugar, el principio de justicia se relaciona con la forma en que se deben distribuir los beneficios y riesgos de la investigación, de forma equitativa, entre quienes participan en la investigación, este principio debe ir estrechamente vinculado con los anteriores; respetando la autonomía y evitando posibles daños. En los párrafos anteriores se explicó cómo fue posible garantizar estos principios en el presente trabajo investigativo.

3.8.1 Criterios de Confidencialidad

La confidencialidad hace referencia a la obligación de parte del investigador, de respetar la intimidad, privacidad y anonimato de las personas participantes en el trabajo investigativo, ya que, para poder dar a conocer información obtenida durante el trabajo investigativo, es necesario contar con un consentimiento para hacerlo.

En el caso del presente trabajo investigativo, no hay restricción alguna que impida dar a conocer a la comunidad educativa, los hallazgos encontrados una vez finalizado el trabajo investigativo.

3.8.2 Descripción de la Obtención del Consentimiento Informado

El consentimiento es la aprobación o permiso que los participantes en una investigación otorgan al investigador para que la información que le es suministrada, sea utilizada y/o divulgada con fines científicos o académicos. Pero ese consentimiento, debe cumplir con una condición, que el investigador le informe o dé a conocer a las personas participantes, la información necesaria y pertinente relacionada con el trabajo que se va a realizar; su finalidad, riesgos, beneficios y alcances. Solo así se podrá decir que el consentimiento fue informado, y quienes deseen participar en la investigación, lo podrán hacer de manera voluntaria, sin que

sientan que se le vulneran sus derechos, o que están actuando en contra de sus principios, creencias, intereses o preferencias (Meo, 2010).

En la IERD Cacicazgo, lugar en que se llevó a cabo la investigación, lo primero que se hizo fue dar a conocer el proyecto que se quería desarrollar. Esto se hizo con los estudiantes y padres de familia de los grado sextos y séptimos, los docentes quienes orientan alguna asignatura en uno o los dos grados antes mencionados, así como las directivas docentes de dicho establecimiento educativo,

Luego de dar a conocer el proyecto, se procedió a pedirles el consentimiento para poder hacerlos partícipes del trabajo investigativo. En el caso de los estudiantes, por ser menores de edad, fueron sus padres quienes firmaron el consentimiento que permitió contar con ellos para las entrevistas, aplicación de la propuesta y toma de fotografías, necesarias en la investigación.

Respecto a la participación de los padres de familia y docentes, se contó con quienes desearon participar de manera voluntaria, sin que se sintieran presionados a hacerlo, sabiendo qué finalidad tendría la información que cada uno de ellos suministraría al proyecto.

3.8.3. Riesgos y beneficios conocidos y potenciales

Según Noreña 2012 el investigador deberá ser responsable con el manejo de la información con los informantes que lo proporcionan, además de darle un buen manejo a esos datos garantizando los beneficio para los sujetos y la sociedad.

La ética del investigador hará que su relación con sus participantes se dé bajo normas establecidas que permitan interacciones favorables garantizando el anonimato y respeto a los que tienen derecho a los participantes de la investigación.

Ante todo, se debe buscar los beneficios para los participantes, en el caso del presente trabajo los estudiantes del grado sexto y séptimo lograrán identificar sus falencias lectoras y por la participación de las estrategias en la didáctica Juego, me divierto y aprendo les ayudará a mejorar sus niveles de comprensión lectora.

Capítulo IV:
**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE
LOS RESULTADOS O HALLAZGOS**

4.1. Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

4.1.1 Revisión Documental

La información obtenida suministrada por los instrumentos y técnicas se analizará de la siguiente forma:

Para la encuesta primero se realizó una tabulación en el programa Excel, luego se categorizó para poder graficar y analizar

Para las pruebas avancemos grado sexto y pruebas saber grado once se tomó los resultados generados por el ices para analizar cada uno de ellos teniendo en cuenta los niveles de comprensión lectora que se evalúan allí.

Para la propuesta se tuvo en cuenta los resultados en cada uno de los retos para poder su análisis

(ver Tabla 4 de resultados, matriz de análisis, tabla 5 rúbrica de evaluación)

- Análisis prueba saber grado 11°

En comprensión lectora se habla de tres niveles: el literal, inferencial y crítico. (Gordillo y Flórez. 2009. pág. 97,98). Citando a Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989). En cada uno de estos niveles el lector debe hacer un proceso intelectual y cognoscitivo con una exigencia diferente pero necesaria para poder realizar cada tipo lectura con éxito.

En primer lugar, la lectura literal está relacionada con la información que se encuentra explícita en el texto. Esta clase de lectura requiere que el lector esté en la capacidad de comprender el significado de un término dentro de una oración, de una oración y de un párrafo, así como los signos de puntuación que se encuentran presentes ya que son estos los que ayudan a dar significado a lo que estamos leyendo. Además, se debe identificar a los sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, y en caso de imágenes, se debe reconocer el significado de los gestos.

Al relacionar la comprensión lectora literal con las pruebas SABER que presentan los estudiantes de grado 11°, podemos ver que está relacionada con el primer

aprendizaje: “Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”.

Este aprendizaje indaga por tres aspectos según Pérez 2003:

- a) Identificación / Transcripción: se refiere al reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto o el reconocimiento del significado literal de una palabra, una frase, un gesto, un signo, etcétera, a manera de transcripción.
- b) Paráfrasis: entendida como la traducción o reelaboración del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
- c) Coherencia y cohesión local: se refiere a la identificación y explicación de relaciones sintácticas y semánticas entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración (p.40, 41).

En relación con la lectura inferencial, segundo aprendizaje “comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global” (ICFES), el lector ya debe estar en la capacidad de extraer información que no se encuentre de forma explícita en el texto. Se pasa a preguntarse por las intenciones del escritor, en otra palabra se diría “leer entre líneas” para deducir lo que se quiso expresar con determinadas palabras, pero también se debe identificar la clase de texto. Todo esto hace que el lector pueda trabajar con los saberes que ha adquirido en el transcurso de su vida.

Según Pérez, 2003, en esta clase de lectura se exploran tres aspectos básicos:

Enciclopedia: se trata de la puesta en escena de los saberes previos del lector para la realización de inferencias.

Coherencia global - progresión temática: se refiere a la identificación de la temática global del texto (macro estructura) y al seguimiento de un eje temático a lo largo de la totalidad del texto.

Coherencia global - cohesión: se refiere a la identificación y explicación de relaciones de coherencia y cohesión entre los componentes del texto para realizar inferencias (p.42).

En cuanto a la lectura crítica, o tercer aprendizaje: “reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido” (ICFES), este va encaminado a Evaluar el texto, la forma en el que está escrito, la intención comunicativa del autor, el tono del emisor, además de poder emitir un juicio de valor, por lo que el lector toma distancia del contenido y asume una posición. Además, se debe relacionar lo leído con otras obras o textos que haya leído. Este tipo de lectura explora tres aspectos básicos, según Pérez, 2003:

Toma de posición: tiene que ver con asumir por parte del lector, un punto de vista sobre el contenido total o parcial del texto.

Contexto e Inter texto: se refiere a la posibilidad de reconstruir e identificar el contexto comunicativo e histórico de aparición del texto, y la posibilidad de establecer relaciones con otros textos en cuanto a su forma y su contenido.

Intencionalidad y superestructura: se trata de explorar el reconocimiento de las intenciones comunicativas que subyacen a los textos así como el reconocimiento del tipo de texto (p.42, 43).

Porcentaje de promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	56%	48%	46%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	43%	39%	36%
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	47%	43%	42%

la lectura crítica

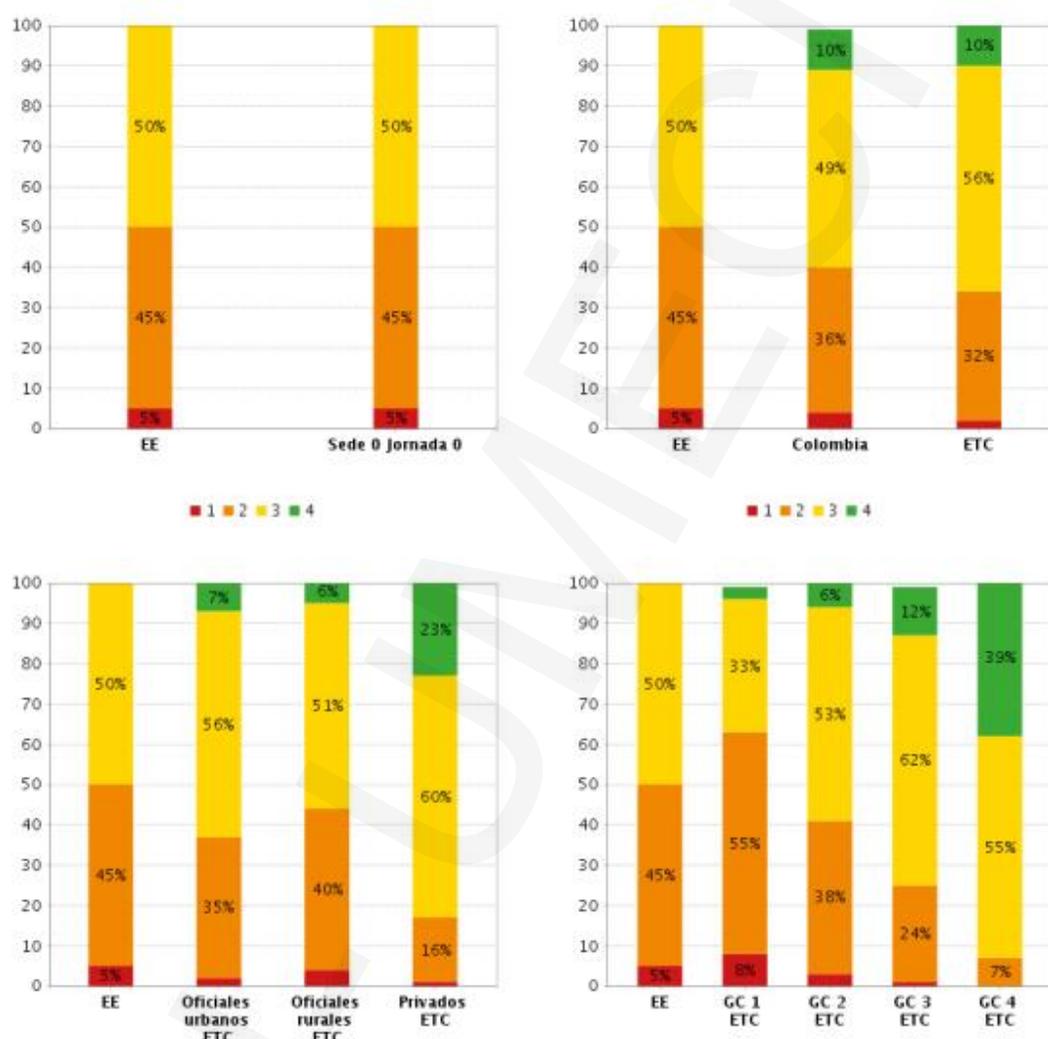
Fuente: resultado prueba saber once IERD Cacicazgo

Para el análisis de los resultados de las pruebas SABER 11° de la IERD Cacicazgo, que se encuentran en la figura 2, los porcentajes hacen referencia a las preguntas respondidas de forma incorrecta por los estudiantes, siendo el 0 el número deseable, en el que se indicaría que todo se respondió correctamente y el número 100 mostraría que todas fueron respondidas de forma incorrecta.

Teniendo en cuenta que los porcentajes en cada uno de los aprendizajes hacen referencia a las respuestas incorrectas, lo primero que se puede observar en relación con los resultados obtenidos por el IERD Cacicazgo, es que el porcentaje en los tres aprendizajes es similar, superior al 40%, por consiguiente, se encuentran en color naranja. Al comparar los resultados de la institución con los de Colombia, en el segundo aprendizaje: lectura inferencial/comprende cómo se articulan las partes de un texto, Colombia tiene este aprendizaje en amarillo, así como las demás instituciones, pero los otros aprendizajes también están en naranja, aunque no son tan altos como los de Cacicazgo.

En estos resultados se esperaría porcentajes superiores, de respuestas incorrectas, en los aprendizajes 2 y 3 por evaluar la lectura inferencial y crítica y requerir un nivel de comprensión mayor, pero incluso el tercer aprendizaje, lectura crítica, fue en el que se obtuvo un porcentaje inferior (43%). Esto indica que ninguno de los aprendizajes se está trabajando de una forma apropiada, pues se esperaría un porcentaje mínimo o incluso que no hubiera porcentaje de preguntas incorrectas en primer aprendizaje dado que se trabaja la lectura literal y en grado 11° no debería haber falencias al momento de comprender explícitamente textos continuos o discontinuos. Las bases en comprensión lectora deben estar en la lectura literal porque si no se comprende un texto, es difícil, por no decir que imposible poder hacer los otros análisis propios de la lectura inferencial y crítica. Sería como hablarle a una persona en un idioma desconocido y pretender que nos entienda. Por consiguiente, es importante poder superar ese 47% de deficiencia que se tiene en comprensión lectora literal pues es ahí donde el estudiante empieza por saber de qué le habla un texto y si se sabe esto, será más fácil poder hacer inferencias y emitir un juicio crítico sobre este. Si se inicia por fortalecer las bases se puede luego trabajar con las columnas que serían la lectura inferencial y crítica.

Figura N°3 Porcentaje de estudiantes por nivel de desempeño en lectura crítica



Fuente: resultado prueba saber once IERD Cacicazgo

Los niveles de desempeño en lectura crítica son cuatro, en los que se agrupan al porcentaje de estudiantes según su desempeño, en el que el 1 es el más bajo (color rojo) y el 4 el más alto (color verde). Donde el ideal es estar en los niveles de complejidad altos que en este caso serían 3 y 4; colores amarillo y verde respectivamente. Es importante tener en cuenta que para llegar a un nivel se debe haber pasado por el anterior, superando los indicadores propuestos.

En cuanto a la gráfica 3. sobre el nivel de desempeño en la IERD Cacicazgo podemos observar que el 5% del total de los estudiantes que presentaron la prueba se encuentran en el nivel 1, lo que significa, según los niveles de desempeño para la prueba de lectura crítica Saber 11°, dadas por ICFES , 2017, (p. 49) “solo identifican elementos literales de los textos continuos y discontinuos sin establecer relaciones de significado” encontrándose con puntajes entre el 0 y 35.

En el nivel 2 se encuentra el 45 % de los estudiantes. En este nivel los puntajes van de 36 a 50. El ICFES (2017, menciona que quienes se encuentran en este allí, además de superar lo descrito en el nivel deben:

Reconocer información explícita y relacionarla con el contexto, demostrando que: Identifica información local del texto, identifica la estructura de textos continuos y discontinuos, identifica relaciones básicas entre componentes del texto, identifica fenómenos semánticos básicos: sinónimos y antónimos, reconoce el sentido local y global del texto, identifica intenciones comunicativas explícitas, identifica relaciones básicas: contraste, similitud y complementación entre textos presentes (p. 49)

El otro 50% de los estudiantes se ubicó en el nivel 3, con un puntaje entre 51 y 65. Lo que significa que además de superar los niveles 1 y 2, según el ICFES, 2017, los estudiantes estarán en capacidad de:

Interpretan información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos.
demostrando que: Jerarquizan información presente en un texto, infieren información implícita en textos continuos y discontinuos, establecen relaciones intertextuales: definición, causa-efecto,

oposición y antecedente-consecuente, entre textos presentes, relacionan marcadores textuales en la interpretación de textos, reconocen la intención comunicativa del texto, reconocen la función de figuras literarias, identifican el uso del lenguaje en contexto, analizan y sintetizan la información contenida en un texto, identifican la estructura sintáctica en textos discontinuos, establece la validez de argumentos en un texto(P.49).

En lo que respecta al nivel 4, la gráfica 3.3 no muestra porcentajes, lo que significa que ningún estudiante de la IERD Cacicazgo llegó a este nivel, mientras que las demás instituciones con las que se está realizando la comparación sí tienen porcentaje allí, lo mismo sucede en el caso de Colombia. Esto nos indica que los estudiantes de la IERD Cacicazgo, según el ICFES, 2017, deben además de superar los niveles 1,2 y 3:

Reflexionar a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideo-político y posturas éticas, entre otros). Asimismo, dar cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valorar y contrasta los elementos mencionados con la posición propia. Para lo cual han de:

- Proponer soluciones a problemas de interpretación que subyacen en un texto.
- Evaluar contenidos, estrategias discursivas y argumentativas presentes en un texto.
- Relacionar información de dos o más textos o fragmentos de texto para llegar a una conclusión.
- Aplicar conceptos de análisis literario para caracterizar diferentes elementos en un texto.
- Reconocer los contextos como elementos importantes en la valoración de un texto.

- Seleccionar elementos locales y construye argumentos que sustentan una tesis con base en textos relacionados.
 - Asumir una postura crítica frente a los planteamientos de un texto.
 - Plantear hipótesis de lectura a partir de las ideas presentes en un texto (p. 50).
- Análisis prueba saber grado 9°

El ICFES, en las pruebas saber de lenguaje para grado 9° evalúa dos competencias: Comunicativa en el proceso de lectura y comunicativa en el proceso de escritura. Cada competencia está compuesta por tres componentes: pragmático, semántico y sintáctico, En los que se evalúan aprendizajes, dependiendo del componente.

Según el ICFES , 2017 en su guía de orientación saber 9° , el objetivo de esta prueba es:

Establecer la capacidad que tienen los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas, en la que les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice (p.17).

Figura N°4 competencia comunicativa lectora grado 9°

Lenguaje **Aprendizajes de la competencia Comunicativa (Lectora)** **Saber 9°**

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (Pragmático).	70.7	65.2	31.0	47.2
Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	58.6	52.2	54.8	43.6
Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos (Semántico).	72.4	60.9	57.1	54.1
Relaciona, identifica y deduce información para construir el sentido global del texto (Semántico).	65.5	66.7	41.1	51.7
Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (Pragmático).	62.1	43.5	39.7	51.8
Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (Sintáctico).	55.2	62.0	31.8	33.3
Reconoce información explícita de la situación de comunicación (Pragmático).		45.6	42.9	36.7
Recupera información explícita en el contenido del texto (Semántico).	54.8	49.6	19.1	44.7
Identifica información de la estructura explícita del texto (Sintáctico).	59.8	56.5	38.1	48.4

Fuente: resultado prueba saber once IERD Cacicazgo

En la competencia comunicativa -lectora, el componente pragmático está conformado por tres aprendizajes, cada uno con sus respectivas evidencias, como se puede ver en la matriz de referencia que presenta el MEN (Ministerio de Educación Nacional), para la asignatura de español de los grados 3°, 5° y 9°.

El primer aprendizaje: “evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación, evidenciándose al caracterizar al posible enunciatario del texto, identificar el punto de vista y la perspectiva de la voz que habla en el texto”. (MEN, s,f, p.5).

Al observar la figura N°4 para este aprendizaje, podemos notar que la IERD Cacicazgo en el año 2014 obtuvo un 70.1% de respuestas incorrectas, bajando notoriamente en el año 2016 a 31,0% pero volviendo a subir este porcentaje en el año

2017 a 47.2%. Lo ideal hubiera sido que siguiera bajando el promedio de respuestas incorrectas, o lograr mantener el promedio del 2016, pero no volver a subirlo. Aunque los resultados demuestran que se ha ido mejorando. Se debe trabajar en este aprendizaje e identificar las dificultades que se están presentando.

El segundo aprendizaje es el de “Reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, demostrándose al identificar intenciones y propósitos en los textos que lee e identificar y caracterizar la voz que habla en el texto”. (ICFES, s, f, P.5).

En este aprendizaje, en porcentaje de respuestas incorrectas en el 2014 fue de 62.1% y aunque en el 2015 y 2016 este porcentaje bajó, se puede notar que en el 2017 volvió a subir a 51,8 esto evidencia que no se ha mejorado en este aprendizaje.

En el tercer aprendizaje los estudiantes deben “Reconocer información explícita de la situación de comunicación probándose al identificar quien habla en el texto”. (ICFES, s, f, P.5).

Este aprendizaje no tiene registro para el año 2014, pero en los años siguientes va disminuyendo el porcentaje de respuestas incorrectas de 45.6% en el 2015, 42.9 en el 2016 y 38.7 en el 2017. En este aprendizaje se nota que se ha mejorado. Aunque lo ideal es llegar a 0% de respuestas incorrectas debido a que las preguntas que se hacen de un texto son literales.

En resumen, en la competencia comunicativa- lectora, en tercer aprendizaje en el que se debe reconocer información explícita, correspondiente al componente pragmático, es en el que se han observado mejores resultados, aunque necesita bajar a 0% el número de respuestas incorrectas. Los otros dos aprendizajes, de este componente, presentan porcentajes muy altos de respuestas incorrectas. Lo que hace necesario un plan de mejoramiento.

El componente semántico evalúa tres aprendizajes:

Siguiendo las directrices del ICFES; (s,f) encontramos que el primer aprendizaje está dirigido a:

Recuperar información explícita en el contenido del texto y para ello los estudiantes deben estar en capacidad de:

Identificar el sentido que tienen algunos códigos no verbales en situaciones de comunicación cotidiana, jerarquizar y clasificar los personajes según su participación en la historia, reconocer la presencia de personajes en un texto, reconocer secuencias de acciones, hechos, o eventos en los textos que lee, ubicar en un texto escrito información puntual sobre ¿qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? ¿cómo? Ubicar ideas puntuales del texto. Ubicar información relevante para dar cuenta de las relaciones entre eventos, agentes, pacientes, situaciones o fenómenos. (p. 5).

Analizando la imagen de los resultados obtenidos en Cacicazgo, podemos observar que los años 2014, 2015 y 2017 mantienen un porcentaje alto de respuestas incorrectas, superando el 40% mientras que en el 2016 fue el único año en que se logró un porcentaje bajo; 19.1%, pero no se mantuvo, al contrario subió más del 100% ya que en el 2017 el porcentaje fue de 44.7%.

En el ICFES, (s,f) se encuentra el segundo aprendizaje que es el de relacionar textos y movilizar saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos, siendo evidente a través de:

Deducir información que permite caracterizar los personajes según sus acciones, sus palabras o la manera como los personajes se relacionan con ellos. Identifica relaciones de contenido o forma entre dos o más textos. Infiere visiones de mundo o referentes ideológicos

en los textos que lee. Relaciona el contenido de un texto con otros textos de la cultura. (p.5).

En este aprendizaje la Institución Educativa Cacicazgo en el año 2014 con un porcentaje de 72.4% y por el alto número de respuestas incorrectas este aprendizaje está en rojo y aunque se ha mejorado, todavía se tienen un porcentaje alto, es así que en el 2017 se obtuvo un porcentaje de 52.1%.

Según el ICFES, (s,f) el tercer aprendizaje se relaciona con ; relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto en la cual debe:

Elaborar hipótesis de lectura global sobre los textos que lee. Establece relaciones de sentido entre palabras o expresiones para dar cuenta de posibles campos semánticos. Identifica el sentido de una palabra o expresión en su relación contextual. Relaciona e integra información del texto y los paratextos, para predecir información sobre posibles contenidos. Relaciona información verbal y no verbal para determinar la idea o el tema del texto. Sintetizar y generalizar información, para identificar el tema o hacer conclusiones sobre el contenido (p.5).

Los porcentajes obtenidos por la IERD Cacicazgo, en los cuatro años de análisis muestran todos los porcentajes en naranja, 65.5%,66.7%, 41,1% y 51.7% aunque se notó una mejoría en el 2016, en el 2107 volvió a aumentar este porcentaje de respuestas incorrectas a 51.7%.

Sintetizando, los tres aprendizajes correspondientes al componente semántico requieren plan de mejoramiento.

El primer aprendizaje del componente sintáctico según el ICFES (s,f) menciona que los estudiantes:

Evalúa estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos, Constatándose cuando: Distingue entre el tiempo de la narración y el tiempo en que ocurren los hechos. Reconoce algunas estrategias propias de cada tipo textual. (p.5).

Al comparar los resultados del 2014 y del 2017, se puede notar que en este aprendizaje se pasó de 58.6% en el 2014 a 43.6% en el 2017. Esto demuestra que la mejoría es mínima y los porcentajes de respuestas incorrectas se mantienen muy similares.

En el segundo aprendizaje: Identifica información de la estructura explícita del texto. Probándose al identificar el armazón o estructura del texto (MEN; s, f, p.5).

Aquí, los resultados fueron: 59.8% en el 2014, 56.5% en el 2015, 38.1% en el 2016 y 48.4% en el 2017. Exceptuando el año 2016, los demás años presentan porcentajes altos y similares.

En el tercer aprendizaje, el ICFES, (s,f) propone que los estudiantes :

Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos demostrándose cuando: Identifica la función de las partes que configuran la estructura de un texto.

Identifica la función de los corchetes, comillas, guiones, raya, signos de admiración, etc en la configuración del sentido de un texto.

Identifica la función de marcas lingüísticas de cohesión local (Concordancia local y conectores). Reconoce estrategias de sintaxis no verbal. Ubica el texto dentro de una tipología o género específico (p.5).

Este aprendizaje se ha fortalecido en la IERD Cacicazgo, pasando de un 55.2% de respuestas incorrectas en el año 2014 a un 31.8% en el 2016 y 33.3% en el 2017.

En este componente se deben plantear estrategias de mejoramiento en los dos primeros aprendizajes, y fortalecer el tercer aprendizaje para que se pueda seguir disminuyendo el número de respuestas incorrectas.

Figura N° 5 competencia escritora grado noveno

Aprendizajes	Porcentaje de respuestas incorrectas			
	2014	2015	2016	2017
Prevé el plan textual, organización de ideas, tipología textual y estrategias discursivas, atendiendo a necesidades de la producción en un contexto (Sintáctico).	58.6	78.3	52.4	56.9
Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito (Semántico).	37.9	60.9	66.7	50.0
Da razón de mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto (Sintáctico).	67.2	56.5	25.4	45.4
Da razón de ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto (Semántico).	69.0	54.4	42.9	57.9
Prevé propósitos o intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a necesidades de producción textual en la situación dada (Pragmático).	67.2	58.7	19.1	39.1
Comprende mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación comunicativa (Semántico).	46.5	45.6	57.1	40.0
Da razón de mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación (Pragmático).	62.1	54.4	50.0	35.3
Da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión (Sintáctico).		50.0	23.8	47.0
Da cuenta de estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de la producción de un texto (Pragmático).	65.5	52.2	50.0	21.6

Fuente: resultado prueba saber noveno IERD Cacicazgo

El ICFES (2017), publicó la guía de orientación 9° en la que se especifica de qué se encarga la competencia comunicativa escritora

Evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Esto significa que no se les solicitará a los estudiantes la elaboración de textos escritos, sino que las preguntas indagarán sobre los tipos de textos que ellos utilizarían para lograr un determinado propósito o finalidad comunicativa, la forma como los organizarían para expresar un mensaje o una idea, y aspectos relacionados con el uso adecuado de las palabras y frases para producir textos con sentido(p.18).

La competencia comunicativa escritora al igual que la competencia lectora evalúa tres componentes; pragmático, semántico y sintáctico.

El MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2016), identifica los aprendizajes del componente pragmático so que son:

Hacer propuestas de trabajo en clase y en casa sobre diversos autores y enfoques para revisar puntos de vista, generando discusiones acerca de las temáticas a tratar.

Organizar simposios, foros o debates en los cuales los estudiantes tengan acceso a diferentes posturas de temáticas de interés (P.30).

Este aprendizaje mostraba un porcentaje del 65.5% en el año 2014, bajando a 52.2% en el 2015, 50.0 en el 2016, logrando en el 2017 un porcentaje de 21.6%. Este porcentaje en descenso demuestra que hay estrategias en la IERD Cacicazgo que están funcionando y fortaleciéndose,

El segundo aprendizaje “Da cuenta de los mecanismos de uso y control de las estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación,

evidenciándose al evaluar la validez o pertinencia de la información de un texto y su adecuación al contexto comunicativo” (ICFES; s, f, p.5).

Al observar la figura 5 podemos notar que en los cuatro años en los que se hizo la comparación, este aprendizaje tendió a bajar el número de respuestas incorrectas, llegando a 35.3% en el 2017 mientras que en el 2014 fue de 62.1%. Este aprendizaje se está trabajando de forma adecuada la IERD Cacicazgo.

El tercer aprendizaje del componente pragmático, el ICFES, (s, f):

Prevé el propósito o las intenciones que debe cumplir un texto, atendiendo a las necesidades de la producción textual en un contexto comunicativo particular. En las que se debe: Identificar características de la enunciación para cumplir con la intención comunicativa, identificar el propósito que debe tener el texto para cumplir con las condiciones del contexto o las exigencias de comunicación, indicar el rol que debe cumplir como enunciador de un texto, a partir de la situación de comunicación (p.5).

En el 2014 Cacicazgo obtuvo un 67.2% de respuestas incorrectas en este aprendizaje. En el 2016 llegó a un 19.1% logrando un promedio bajo, por ello está en verde, pero en el año 2017 el porcentaje de respuestas incorrectas subió a 39.1% Al no mantenerse este porcentaje en Cacicazgo, se hace necesario identificar las causas que están infiriendo para poder realizar un plan de contingencia.

En conclusión, el componente pragmático, en el proceso comunicativo escritor está mostrando resultados positivos en la IERD Cacicazgo pues el número de respuestas incorrectas en cada aprendizaje ha ido disminuyendo desde el 2014 al 2017, pero es necesario seguir fortaleciendo estos aprendizajes.

En el componente semántico, el ICFES, (s,f), en el la competencia comunicativa escritora evalúa los siguientes aprendizajes:

Comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular. En las que evalúa las formas de referir o recuperar información en el texto, evalúa el estilo y léxico del texto atendiendo a las exigencias de la situación de comunicación y a l rol del interlocutor, evalúa la pertinencia del contenido en relación con el propósito, evalúa la puntualidad y claridad de las ideas, evalúa las estrategias de progresión y desarrollo del tema (p.5).

En este aprendizaje los resultados obtenidos por la IERD Cacicazgo, son altos y similares; 46.5% en el año 2014, 45.6% en el 2015, 57.1% en el 2016 y 40.0% en el 2017. Este aprendizaje necesita estrategias con las que se pueda corregir fallas que se están presentando.

En el segundo aprendizaje, el ICFES, (s, f) propone que los estudiantes deben:

Dar cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación. Para ello estructura y ordena ideas o tópicos siguiendo un plan de contenido, selecciona las ideas que permiten iniciar, dar continuidad o cerrar un escrito (p.5).

Los resultados en este aprendizaje descendieron; de 69.0% de respuestas incorrectas en el 2014, 54.4% en el 2015 y 42.9% en el 2016, pero aumentando

a 57.9% en el 2017. Lo que demuestra que hay falencias que deben ser identificadas y corregidas mediante un plan de mejoramiento.

En el tercer aprendizaje, el ICFES,(s,f), en cuanto del componente semántico menciona que los estudiantes deben:

Selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito en el que identifica el contenido que abarca la problemática a desarrollar; reconoce la información que le permite abordar un tema, identifica la fuente acorde con la perspectiva que debe tener un contenido (p.5).

Este aprendizaje se inició un porcentaje de respuestas incorrectas de 37.9% en el año 2014, pero aumentando considerablemente a 60.9% en el año 2015 y 66.7% en el 2016 para luego descender a 50.0% en el 2017.

En el componente semántico los tres aprendizajes presentan porcentajes altos de respuestas incorrectas, lo que nos indica que se debe diseñar e implementar un plan estratégico para poder obtener mejores resultados en la IERD Cacicazgo.

El componente sintáctico, teniendo en cuenta las directrices dadas por el ICFES (s,f), evalúa tres aprendizajes. El primer aprendizaje está relacionado con:

Dar cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión.
Para lograrlo se debe: Elegir los conectores y marcas textuales que

permiten dar cohesión a las ideas. Reorganizar las ideas en un texto atendiendo a un plan de desarrollo (p.5).

La IERD Cacicazgo obtuvo los siguientes resultados: En el año 2014 no hay porcentajes, mientras que en el año 2015 el promedio de respuestas incorrectas fue de 50.0%, en el año 2016 fue de 23.8%, y en el 2017 de 47.0%

Lo que demuestra que el promedio del año 2016 fue una excepción, pues no se mantuvo, al contrario, al siguiente año se volvió a la tendencia de respuestas incorrectas del año 2015.

En el segundo aprendizaje correspondiente al componente sintáctico, el ICFES (s,f) indica que el estudiante debe:

Dar cuenta de los mecanismos de uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular.

Evidenciándose cuando: Evalúa en un texto escrito el uso adecuado de los elementos gramaticales (concordancia, Tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación(p.5).

Los resultados de la IERD Cacicazgo demuestran que solo en el año 2016 se obtuvo un promedio bajo de respuestas incorrectas, (25,4%), siendo la excepción, ya que en el año 2014 el porcentaje de respuestas incorrectas fue de 67.2% , en el año 2015 de 56.5%, y en el año 2017 de 45.4% . No hay una apropiación de este aprendizaje.

En el tercer aprendizaje del componente sintáctico se debe:

El tercer aprendizaje del componente sintáctico se encuentra en el ICFES, 2018, el cual fue adaptado del Ministerio de Educación Nacional (2006). En este el estudiante debe: “Prever el plan textual, atendiendo a las necesidades de un contexto comunicativo”(p.5).

Este tercer aprendizaje es el que presenta más dificultades. Vemos como pasa de un 58.6% en el 2014 a un 78.3% en el año 2015, 53.2% en el año 2016 y 56.9 % en el año 2017.

Para terminar con el análisis de los resultados de la IERD Cacicazgo, relacionados con la competencia comunicativa – escritora, se hace evidente la dificultad que presentan los estudiantes en los componentes semántico y sintáctico en cada uno de los aprendizajes, lo que requiere de un plan de mejoramiento en esos componentes y uno para fortalecer el componente pragmático.

- Análisis de Resultados pruebas AVANCEMOS, GRADO 6°

Las pruebas Avancemos son una prueba que presentan los estudiantes de grado 4°, 6° y 8° dos veces al año, a través de una plataforma digital, de manera voluntaria y gratuita, aunque toma algunas preguntas de las pruebas saber, el número de preguntas es inferior. De 24 preguntas en total, 15 son de lectura y 9 de escritura. Esta prueba solo se aplica en matemáticas y español.

Según el Marco de Referencia del ICFES, 2018, la competencia comunicativa de lectura y escritura, en su evaluación, tiene en cuenta tres componentes transversales que son:

(i) El componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto, de manera explícita o implícita.

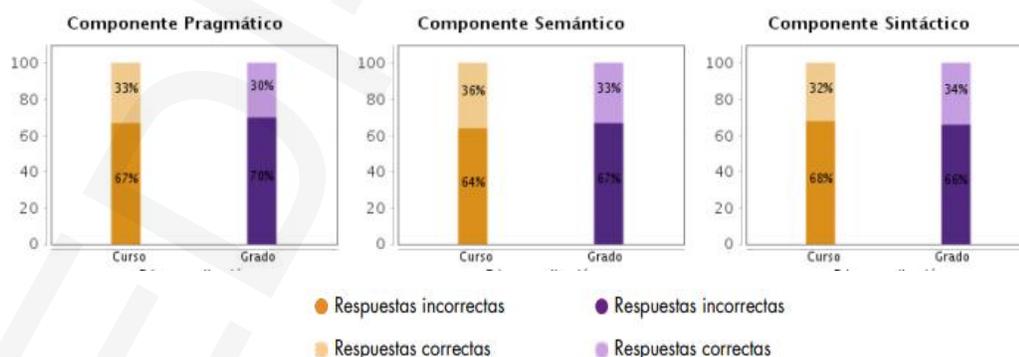
(ii) El componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice, cómo se organiza la información en atención al propósito comunicativo.

(iii) El componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, la intención y propósito, las perspectivas y puntos de vista, con la evaluación o juzgamiento de los textos y cómo se dice en atención a las exigencias de la situación de comunicación (p.15).

En el análisis de los resultados de las pruebas avancemos de grado 6° de la IERD Cacicazgo se tendrá en cuenta los resultados correspondientes al grado, no el curso, ya que son las que recogen la información de los tres cursos que presentaron la prueba.

Figura N° 6 competencia lectora grado sexto

Gráficas porcentaje promedio de respuestas correctas e incorrectas en la competencia Comunicativa (Proceso de Lectura) - en sus respectivos componentes:



Fuente: pruebas avancemos grado sexto IERD Cacicazgo

En el ICFES, 2018, Se puede leer lo relacionado con los objetivos de la prueba:

La prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos conceptuales e ideológicos), cómo lo dice (organización), para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática), cuándo lo dice y quién lo dice. De igual manera, las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas (ICFES, 2018 p.16).

Uno de los componentes que evalúa la competencia comunicativa lectora es el pragmático, este consta de tres aprendizajes: Evaluar información explícita sobre los propósitos del texto, reconocer elementos implícitos sobre los propósitos del texto, analizar información explícita o implícita sobre los propósitos del texto (ICFES, 2018 p.24).

La figura N°6 Correspondiente a los resultados de los estudiantes de grado 6° de la IERD Cacicazgo, muestra que el número de respuestas incorrectas en este componente fue del 70%, lo que da a entender que ellos presentan dificultades en el momento de identificar quién habla en un texto y para qué lo dice.

Los aprendizajes evaluados por el componente semántico son: “Recuperar información explícita contenida en el texto, recuperar información implícita contenida en el texto y relacionar textos entre sí y recurrir a saberes previos para ampliar referentes e ideas” (ICFES, 2018 p.23).

En este componente en número de respuestas incorrectas fue del 67%, lo que quiere decir que los estudiantes de grado 6° de Cacicazgo presentan dificultad en la lectura literal debido a esto les va a ser difícil identificar información implícita y/o relacionar sus saberes con la información del texto.

El componente sintáctico evalúa los siguientes aprendizajes: “Identificar la estructura explícita del texto, recuperar información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos, analizar estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos” (ICFES, 2018, p.23).

En este componente, el número de respuestas incorrectas de los estudiantes de grado 6° de la IERD Cacicazgo de fue de 66%, lo que da a entender que hay dificultades en el momento de identificar elementos relacionados con cómo se dice el texto.

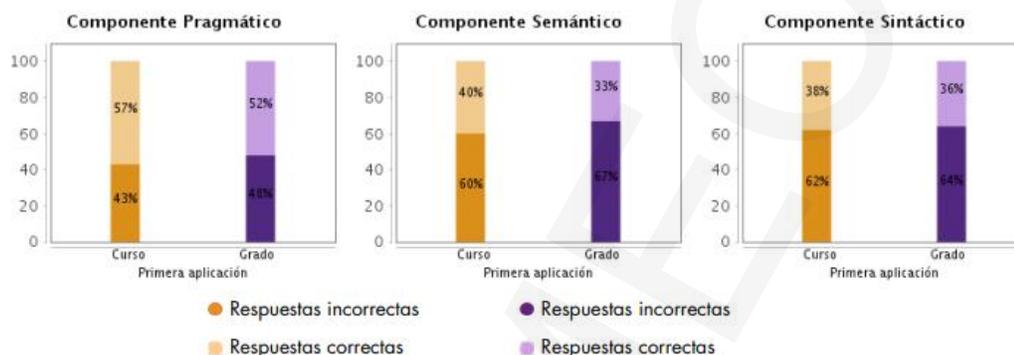
En términos generales, en la IERD Cacicazgo, ninguno de los tres componentes que evalúa la competencia lectora presenta resultados favorables, en términos de lectura literal, inferencial y crítica, hay dificultad en todas. Esto implica direccionar la comprensión lectora a poder identificar; de qué dice el texto, por qué lo dice y para qué lo dice.

Con respecto a la competencia escritora, de la prueba avancemos el ICFES, 2018.menciona que es necesario tener en cuenta que en esta prueba se evalúa:

Se evalúa el proceso de escritura y no la escritura en sí. Lo anterior implica que el instrumento no les solicita a los evaluados la elaboración de textos escritos. El estudiante reflexiona sobre la escritura, propone soluciones en la escritura a partir de situaciones de comunicación en las que ya se le presentan al estudiante el texto escrito como resultado de la situación que lo enmarca. La actuación del evaluado es considerar la situación y proponer soluciones a los problemas de orden discursivo, textual y de legibilidad que pueden presentar los textos (16).

Figura N° 7 Competencia escritora grado sexto

Gráficas porcentaje promedio de respuestas correctas e incorrectas en la competencia Comunicativa (Proceso de Escritura) - en sus respectivos componentes:



Fuente: pruebas avancemos grado sexto IERD Cacicazgo

En la competencia pragmática, según el ICFES , 2018, los estudiantes de grado 6° deben adquirir los siguientes aprendizajes:

Prever el propósito o las intenciones que un texto debe cumplir para atender a las necesidades de comunicación, utilizar las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas de acuerdo con el propósito de la comunicación que debe tener un texto, utilizar los elementos formales de las estrategias discursivas con el fin de adecuar el texto a la situación de comunicación (p.24).

Según las respuestas del grado sexto, de la IERD Cacicazgo, en la competencia comunicativa, proceso de escritura, el componente que tiene menor número de respuestas incorrectas, es el pragmático, con 48% de preguntas incorrectas. No obstante se considera en el mismo rango de resultados de los otros dos componentes; semántico y sintáctico.

En el componente semántico, el ICFES, 2018, propone los aprendizajes esperados de los estudiantes de grado 6°:

Prever temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, realizar consultas con base en las características del tema y el propósito del escrito, comprender los elementos formales que regulan el desarrollo de un tema en un texto, teniendo en cuenta lo que quiere comunicarse (p.24).

En relación con el componente Semántico, en la IERD Cacicazgo, el número de respuestas incorrectas subió a 67%. Y es que, si no se tiene claridad en la clase de textos y las características de cada uno, va a ser difícil identificar qué texto va a responder a su necesidad comunicativa.

El ICFES (2018), con relación al componente sintáctico, trabaja los siguientes aprendizajes:

Prever el plan para organizar las ideas y para definir el tipo de texto pertinente, de acuerdo con lo que se quiere comunicar, conocer la organización que un texto debe tener para lograr coherencia y cohesión, conocer los elementos formales de la lengua y de la gramática para lograr coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular (p.24).

La IERD Cacicazgo en el componente sintáctico presenta un 64% de respuestas incorrectas. Para fortalecer este aprendizaje es necesario que los estudiantes realicen su plan textual, lo que les va a ayudar a organizar las ideas, dependiendo de la clase de texto, logrando coherencia y cohesión del mismo.

En conclusión, en la competencia comunicativa de escritora se debe trabajar con los estudiantes las tres fases del proceso de escritura de las que se habla en el marco de referencia del ICFES (2018) que son: planeación o primer borrador, la textualización o borradores para lograr un hilo conductor y revisión o reescritura que vendría siendo el producto final.

4.1.2 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADAS

- Entrevista a padres de familia

OBJETIVO: Saber si el estudiante tiene un proceso lector en casa, cómo se realiza este y quién lo acompaña, con el fin de identificar las posibles problemáticas.

Muestra: 18 padres de familia de la IERD Cacicazgo; 8 de grado séptimo y 10 de grado sexto de educación básica secundaria.

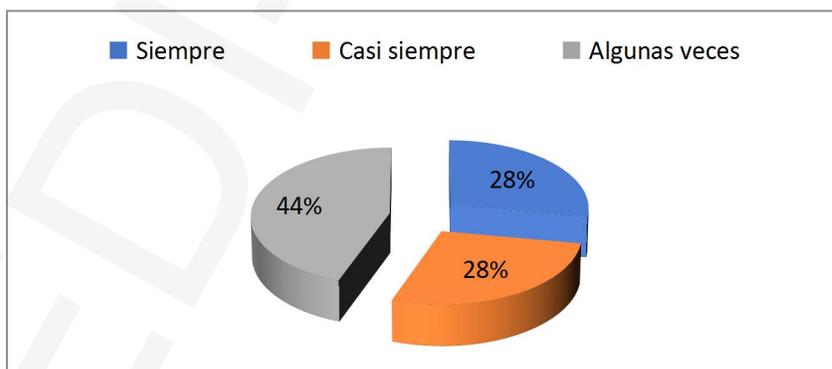
Tipo de encuesta: Virtual

1. ¿El niño recibe acompañamiento en el proceso lector en casa?
2. ¿Quién está a cargo del acompañamiento lector de su hijo?
3. ¿De qué manera realizan el acompañamiento lector en casa?
4. ¿Qué tipo de texto leen en casa?
5. ¿Cree usted que con este acompañamiento fomenta hábitos de lectura en su hijo?
6. ¿Por qué?
7. ¿Se encuentra usted enterado de cómo es el proceso de lecto-escritura en la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo del municipio de Suesca?

8. ¿Por qué?
 9. ¿ En casa hay un tiempo establecido para realizar lecturas con sus hijos?
 10. Describe ese espacio
 11. ¿Qué actividades realiza frecuentemente con los hijos?
 12. ¿Por qué?
 13. ¿Cree que el resultado, en el período académico, tiene que ver con la comprensión lectora?
 14. ¿Por qué?
 15. ¿Le gustaría que su hijo mejorara los niveles de comprensión lectora?
 16. ¿Por qué?
 17. Usted como padre, ¿De qué manera podría contribuir en este proceso?
18. El análisis e interpretación de las respuestas que dieron los padres de familia a las preguntas, mostró los siguientes resultados:

:

Figura N°8 ¿El niño recibe acompañamiento en el proceso lector en casa?



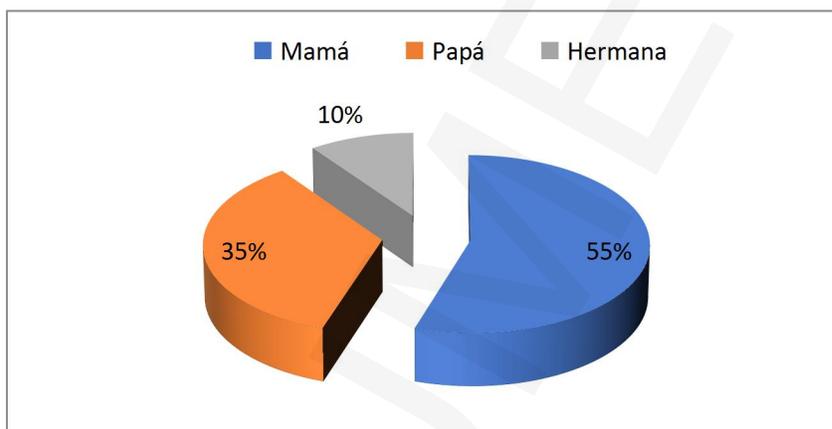
Fuente : creación propia

En esta figura N° 8 se puede apreciar que el 28% de los niños reciben un acompañamiento constante en su proceso lector en casa. Otro 28% de ellos, casi

siempre están acompañados en este proceso, mientras que el 44% de ellos reciben un acompañamiento ocasional.

En este sentido se puede notar que sí hay acompañamiento de los padres a sus hijos en el proceso lector, sin embargo este no es constante.

Figura N°9 ¿Quién está a cargo del acompañamiento lector de su hijo?

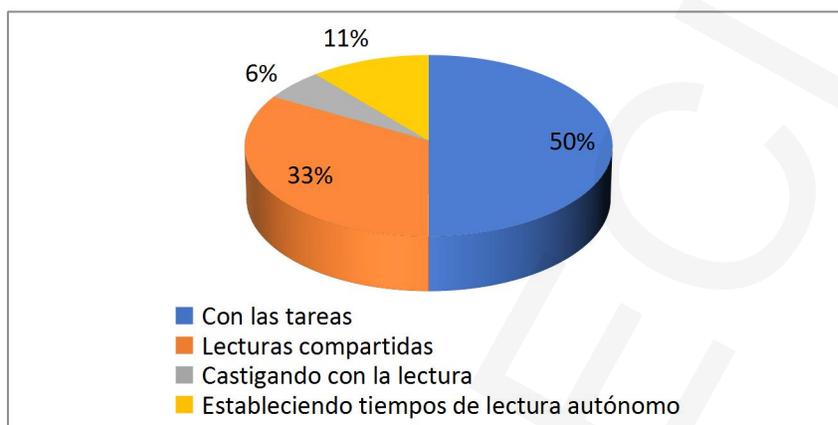


Fuente: creación propia

La respuesta a esta segunda pregunta da a conocer quiénes acompañan el proceso lector de los estudiantes, en casa. El 55% lo hacen las mamás, el 35% los papás y un 10% los hermanos.

Se puede notar que los diferentes miembros de la familia acompañan a los estudiantes en su proceso lector aunque sigue predominando el acompañamiento por parte de las mamás.

Figura N°10 ¿De qué manera realizan el acompañamiento lector en casa?

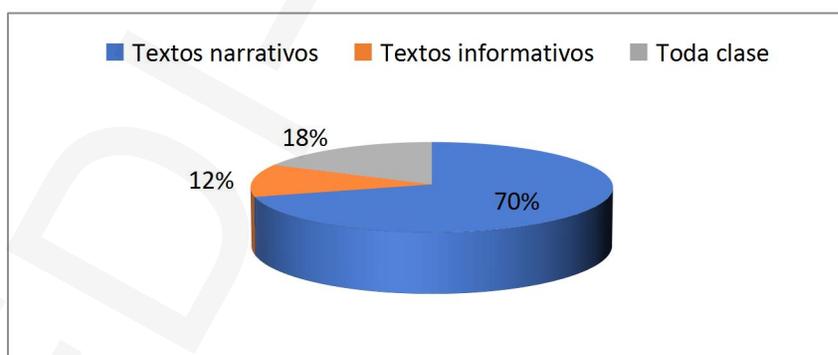


Fuente: creación propia

A la pregunta número tres, relacionada con el acompañamiento lector en casa, el 50% lo hacen con las tareas, otro 33% lo hace con las lecturas que comparten con sus hijos, 11% dejan tiempo para que ellos lean lo que deseen y un 6% castigan a los niños haciéndolos leer.

En este sentido se puede notar que hay mayor acompañamiento, en el proceso lector de los estudiantes, en la realización de tareas.

Figura 11 ¿Qué tipo de texto leen en casa?

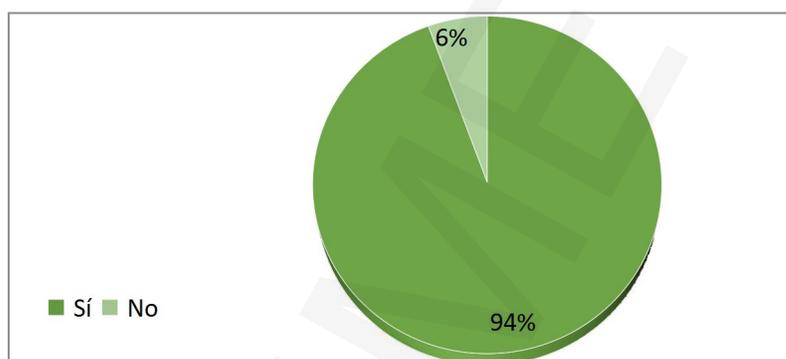


Fuente: creación propia

Con la respuesta a la pregunta sobre los tipos de texto que leen en casa, la lectura que predomina en los hogares es la relacionada con el género narrativo 70%. En

cuanto a los textos informativos, estos se leen en un 12% y los textos de diversa índole un 18%.

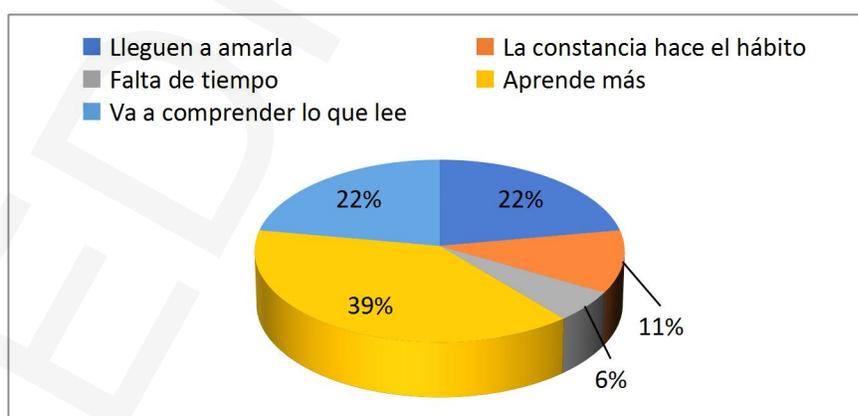
Figura 12. ¿Cree usted que con este acompañamiento fomenta hábitos de lectura en su hijo?



Fuente: creación propia

En relación con el acompañamiento lector y el fomento de hábitos lectores, el 94% de los padres encuestados cree que el acompañamiento que hacen a sus hijos puede crear hábitos lectores. El 6% no creen que haya relación entre acompañamiento en procesos lectores y la creación de hábitos de lectura.

Figura 13 ¿Por qué?

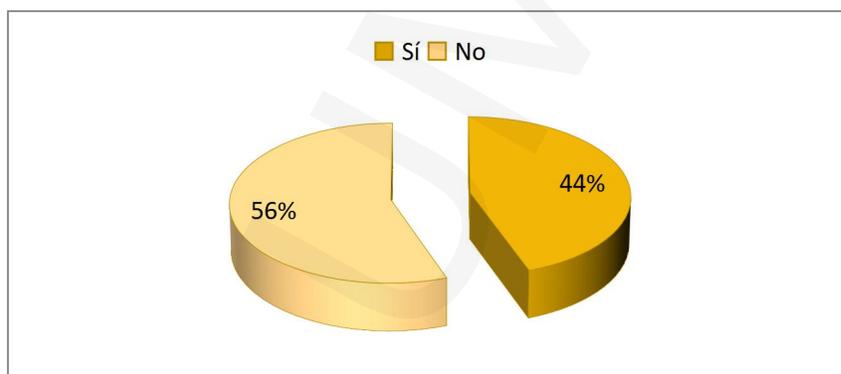


Fuente: creación propia

Entre las razones que los encuestados dan del porqué el acompañamiento lector puede fomentar hábitos de lectura se encuentran: La constancia hace el hábito 11%, porque llegarán a amarla 22%, porque van a aprender más 39%, un 22% cree que comprenderán lo que leen. También un 6% respondió por qué no hacen acompañamiento a este proceso lector por falta de tiempo.

Con estas respuestas se puede notar que el acompañamiento de los padres en el proceso lector de sus hijos es con el fin de que ellos aprendan más.

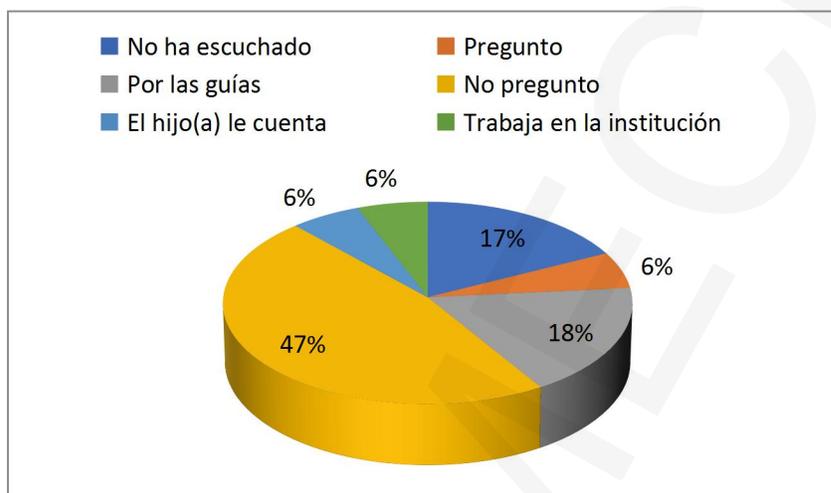
Figura 13 ¿Se encuentra usted enterado de cómo es el proceso de lectoescritura en la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo del municipio de Suesca?



Fuente: creación propia

En esta respuesta se puede apreciar que el 56% de los padres de familia sí se encuentran enterados del proceso de lectura y escritura que se desarrolla en la IERD Cacicazgo, mientras que el 44% de ellos no están enterados.

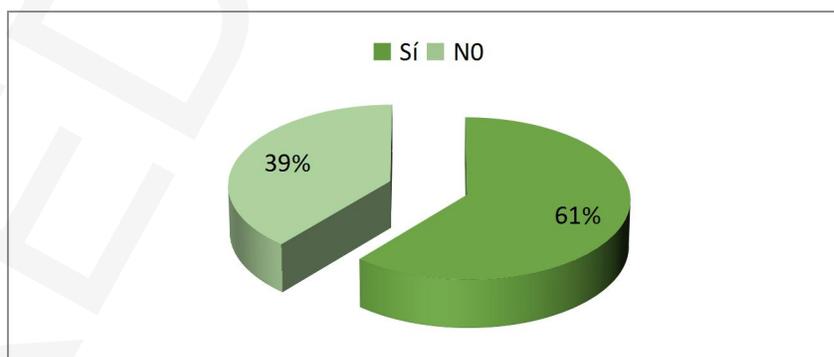
Figura 14 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Las razones por las que los padres de familia se encuentran enterados del proceso de lectura y escritura que se desarrolla en la IERD Cacicazgo son: Un 18% por las guías que desarrollan sus hijos. Un 6% porque preguntan por el proceso de lectura y escritura. Otro 6% están enterados porque los hijos les cuentan y otro 6% porque trabajan en la Institución 6%. En cuanto a los padres que no están enterados del proceso de lecto-escritura que se desarrolla en la institución se encuentra un 47% que no preguntan y un 17% que no han escuchado.

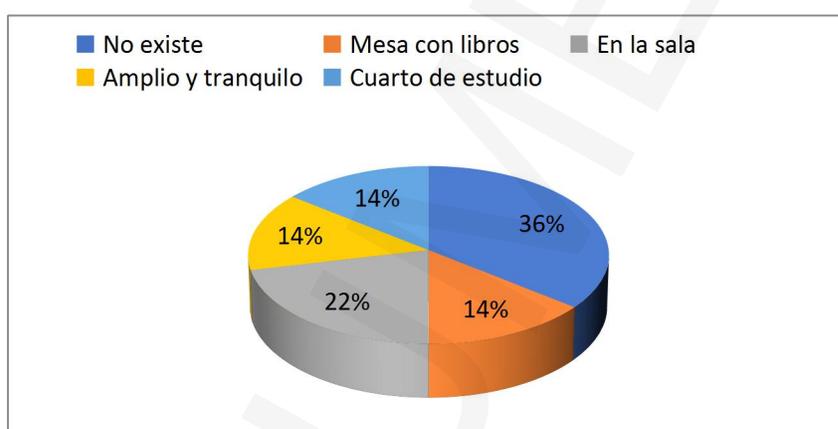
Figura N° 15 ¿Tiene en casa un espacio de tiempo establecido para realizar lecturas con sus hijos?



Fuente: creación propia

En relación con el espacio establecido para realizar las lecturas con sus hijos, el 61% de los padres manifiestan tener un espacio y tiempo establecido para realizar lecturas con ellos, mientras que un 39% no cuenta con el espacio y/o tiempo para leer con sus hijos.

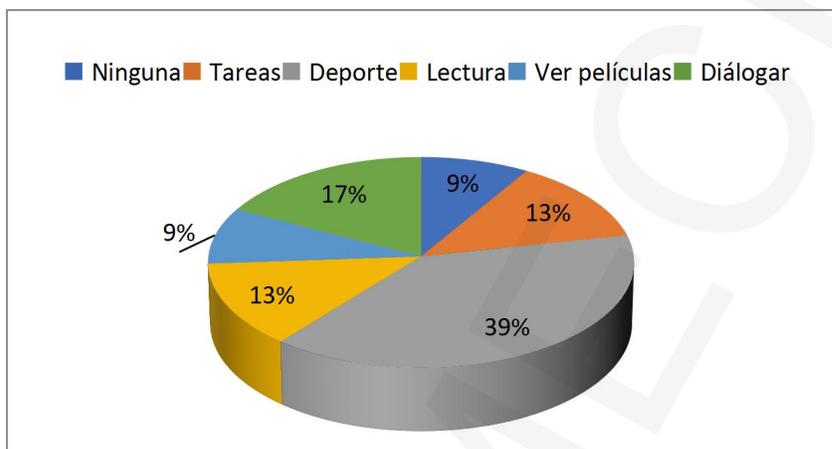
Figura N° 16 Describe el espacio



Fuente: creación propia

En lo que respecta a la descripción del espacio para realizar lecturas con sus hijos, el 36% de padres de familia no cuenta con un espacio. Entre quienes sí cuentan con ese espacio están: 14% un cuarto de estudio, el 22% leen en la sala, el 14% el espacio es una mesa con libros y otro 14% restante describe ese espacio como un lugar amplio y tranquilo.

Figura N°17 ¿Qué actividades realiza frecuentemente con los hijos?



Fuente: creación propia

A la pregunta concerniente a las actividades que los padres acostumbran realizar con sus hijos predomina en un 39% el deporte (caminar, montar bicicleta, entre otros). El 17% prefiere dialogar con sus hijos, el 13% les colaboran en las tareas, un 13% lee en compañía de sus hijos, Un 9% ve películas y otro 9% no realiza con sus hijos ninguna actividad.

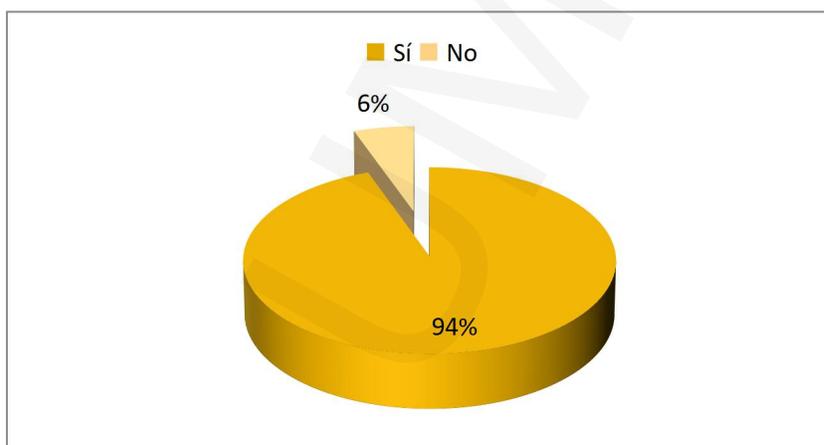
Figura N°18 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Entre las razones por las que se realiza o no actividades con los hijos, se encuentran: no realiza actividades con sus hijos por el trabajo en un 8% como la razón para no hacerlo. Quienes comparten con sus hijos realizando tareas lo hacen para ayudarlos con lo que no entienden 23%. Quienes practican deporte y leen lo hacen para mantener la mente ocupada y pos salud 31%. El otro 38% de padres de familia, entre quienes se encuentran los que dialogan con sus hijos, ven películas y algunos de los que leen con sus hijos respondieron que es lo que hacen a diario.

Figura N°19 ¿Cree que el resultado, en el período académico, tiene que ver con la comprensión lectora?



Fuente: creación propia

El 94% de los padres de familia encuestados creen que sí hay una relación entre el resultado de las pruebas del período académico y la comprensión lectora, mientras que el 6% no creen que haya relación alguna.

Figura N° 20 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Entre las razones por las que los padres creen que la comprensión lectora se relaciona con los resultados académicos de sus hijos en el colegio se encuentran: Leyendo se aprende además la lectura les ayuda en la comprensión lectora (87%). El 6 % creen que con la lectura mejorarán la escritura y redacción. Mientras que el 7% contestaron que no saben cómo qué relación existe entre resultados académicos y lectura.

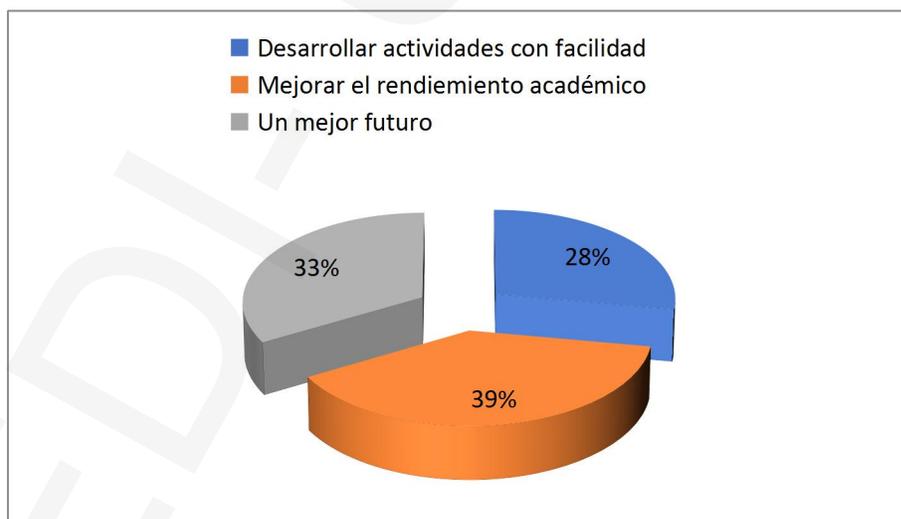
Figura N°21 ¿Le gustaría que su hijo mejorara los niveles de comprensión lectora?



Fuente: creación propia

A esta respuesta, todos los padres de familia expresaron el deseo de que sus hijos puedan mejorar la comprensión lectora.

Figura N°22 ¿Por qué?

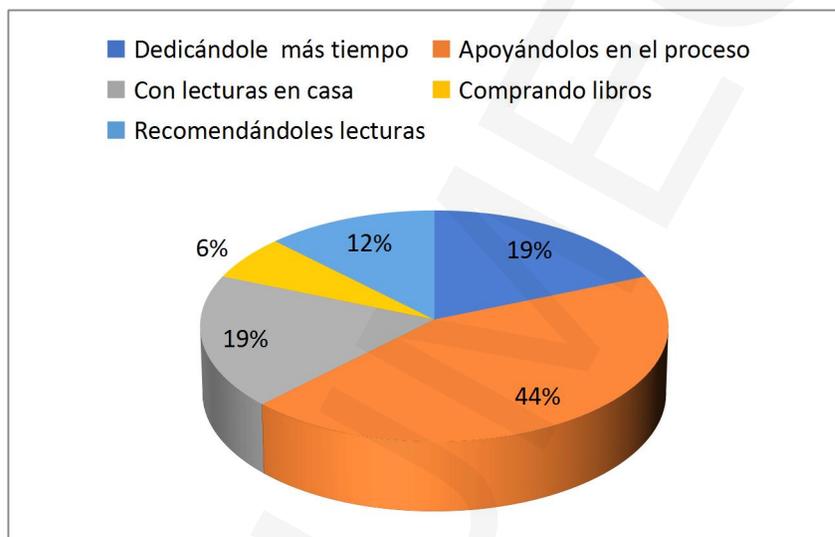


Fuente: creación propia

Los padres de familia dieron tres razones por las que desean que sus hijos mejoren la comprensión lectora, entre ellas tenemos en un 39% para poder mejorar el

rendimiento académico, el 33% para que puedan tener un futuro mejor y el 28% para que puedan desarrollar actividades con más facilidad.

Figura N°23 Usted como padre, ¿De qué manera podría contribuir en este proceso?



Fuente: creación propia

Para poder mejorar el proceso de comprensión lectora de sus hijos, un 44% podría apoyarlos en el proceso, un 19% lo haría con lecturas en casa, otro 19% dedicándoles más tiempo, un 12% les recomendaría libros y un 6% les compraría libros.

- Entrevista a estudiantes

OBJETIVO: Caracterizar a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo en su proceso de lectura y escritura para conocer sus niveles de comprensión lectora.

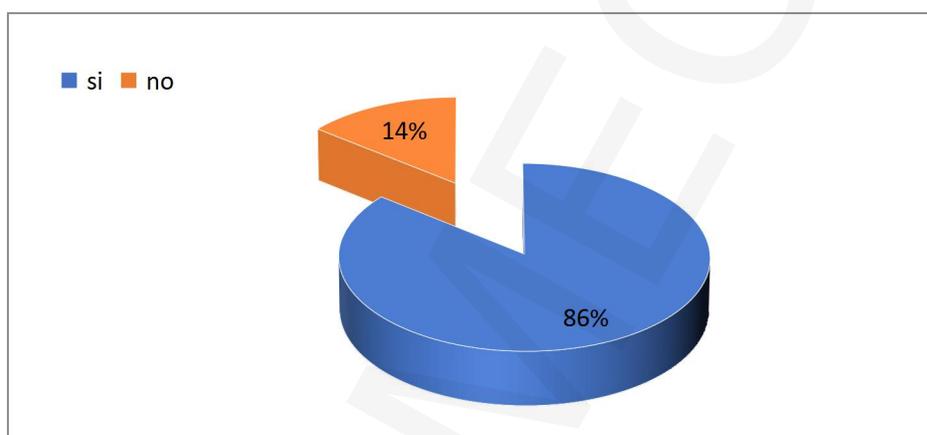
Muestra: 28 estudiantes de la IERD Cacicazgo; 14 de grado séptimo y 14 de grado sexto de educación básica secundaria.

Tipo de encuesta: Virtual

- 1- ¿Te gusta leer?
- 2- ¿Por qué?
- 3- ¿Qué tipo de lecturas haces?
4. ¿Con qué frecuencia lees?
5. ¿Crees que la lectura es importante para tu vida?
6. ¿Por qué?
7. ¿En el desarrollo de las clases es habitual utilizar la lectura como recurso para el aprendizaje?
8. ¿Qué lectura son las más usadas?
9. ¿Con qué frecuencia los docentes te recomiendan leer alguna literatura?
10. ¿Qué consideras que puedes aprender a través de la lectura?
11. ¿Cuándo estás en casa tus padres te colaboran en las tareas y lecturas?
12. ¿Puede identificar la intencionalidad de los textos que lee?
13. ¿Por qué?
14. ¿Considera que comprende el sentido general de las lecturas?
15. ¿Los docentes lo motivan para realizar ejercicios de lectura crítica?
16. ¿Tiene la facilidad para redactar sin ninguna dificultad?
17. ¿Por qué?
18. ¿Puedes hacer síntesis de las lecturas que realizas?

El análisis de las entrevistas que se fueron aplicadas a los mostró los siguientes resultados.

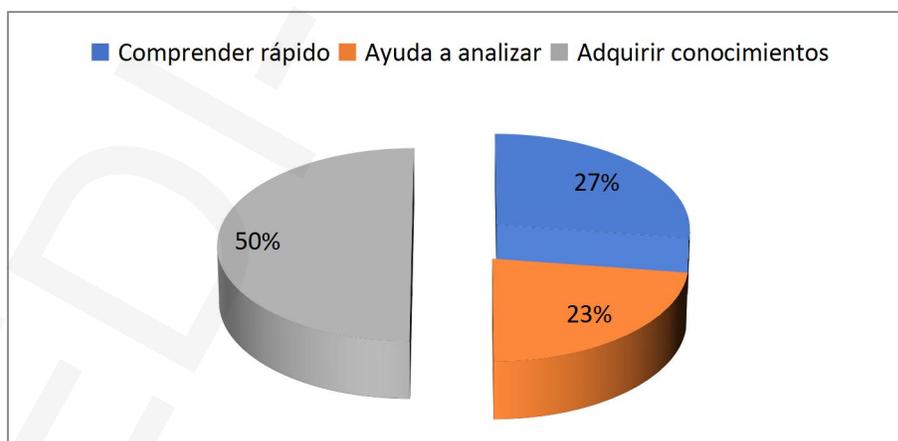
Figura 24 ¿Te gusta leer?



Fuente: creación propia

La imagen muestra que al 86% de los estudiantes les gusta leer mientras que al 14% no les gusta leer.

Figura 25 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

La imagen muestra que al 50% de los estudiantes les gusta leer para adquirir nuevos conocimientos, el 27% lo hacen para poder comprender de forma más rápida y el 23% porque les ayuda a analizar.

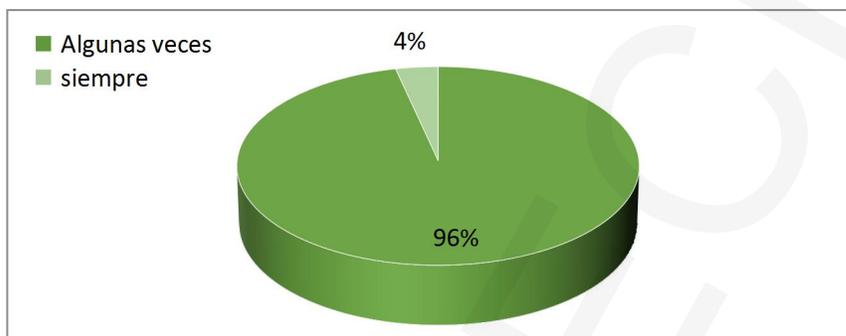
Figura N° 26¿Qué tipos de lecturas haces?



Fuente: creación propia

Con relación al tipo de lecturas que hacen los estudiantes, se nota que predominan los textos narrativos con un 46%. En un 21% se encuentran textos de todo género, El 14% no realizan ninguna lectura, el 7% leen lo que les envían los profesores en las guías de estudio, otro 4% hacen lectura silenciosa, de profundización un 4% y por último un 4% realizan lectura de investigación.

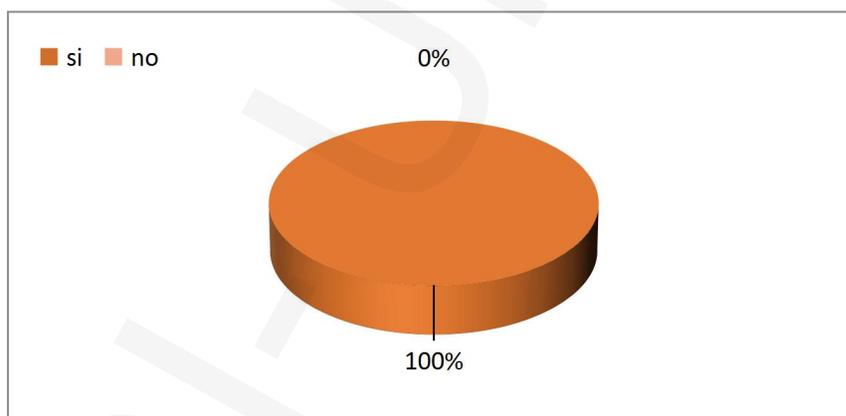
Figura N°27¿Con qué frecuencia lees?



Fuente: creación propia

Al indagar por la frecuencia con la que realizan las lecturas, un 96% lo hacen algunas veces y un 4% leen siempre.

Figura N°28¿Crees que la lectura es importante para la tu vida?



Fuente: creación propia

A esta pregunta, el 100% de los estudiantes cree que la lectura es importante para la vida.

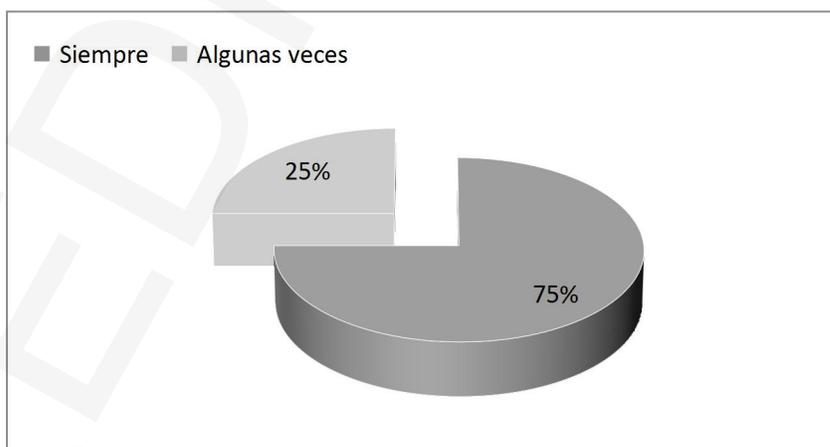
Figura N°29 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Las razones que dieron los estudiantes del por qué la lectura es importante para la vida se encuentran: 47% opinan que esta les ayuda a aprender nuevas cosas. Un 32% creen que la lectura es necesaria en todas las cosas que realizan. Un 11% consideran que es de gran ayuda en la imaginación y por último un 10% la consideran importante por ayudar en la ortografía.

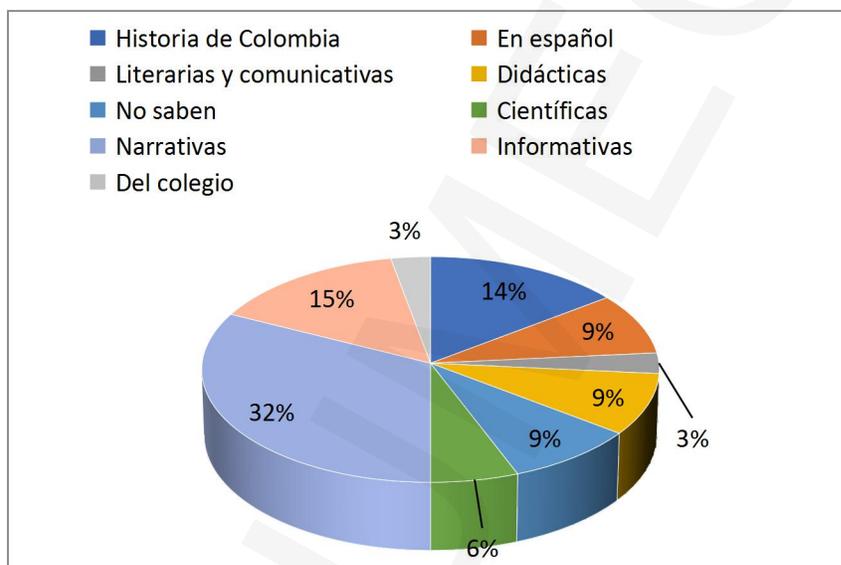
Figura N°30 ¿ Es habitual utilizar la lectura, en clase, como recurso para el aprendizaje?



Fuente: creación propia

Los estudiantes opinan que la lectura es utilizada como recurso de aprendizaje siempre en un 75% y algunas veces en un 25%

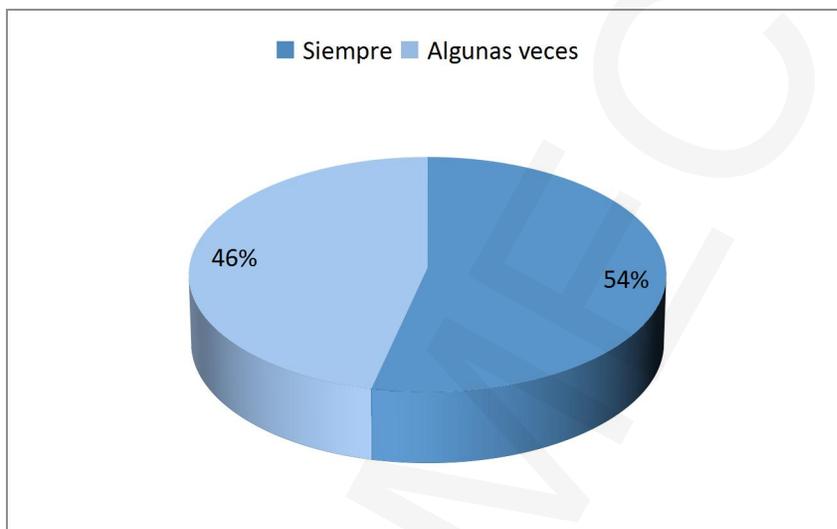
Figura 31 ¿Qué lecturas son las más usadas?



Fuente: creación propia

Al preguntar por las lecturas más usadas como recurso de aprendizaje, se encontraron respuestas variadas, algunas relacionadas con la clase de texto; como el caso de las lecturas narrativas con un 32%, las didácticas en un 9%, científicas con un 6%, informativas un 15%, en otros casos con las asignaturas: español 9%, historia de Colombia 14%, las del colegio 3%, literarias y comunicativas un 3%. Por último encontramos un 9% que opinan no saber la clase de lectura de realizan.

Figura N°32 ¿Con qué frecuencia los docentes te recomiendan leer?



Fuente: creación propia

En lo que respecta a la frecuencia con que los docentes recomiendan alguna literatura, se encontró que el 46% lo hacen siempre, mientras que el 54% lo hacen algunas veces.

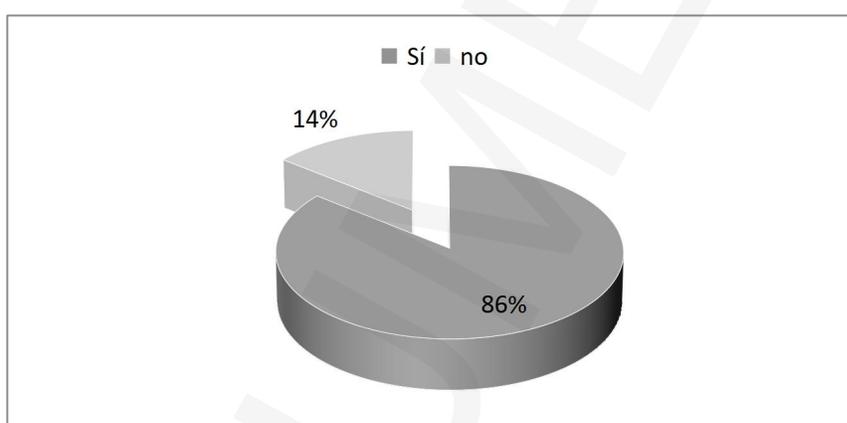
Figura N°33 ¿Qué consideras que puedes aprender a través de la lectura?



Fuente: creación propia

Con respecto a las cosas que pueden aprender a través de la lectura, los estudiantes consideran que pueden aprender: valores (25%), cultura general (21%), vocabulario (18%), la lectura les va a ayudar a comprender lo que leen (18%), muchas cosas que les van a ser útiles para la vida (12%) además poder aprender ortografía (6%).

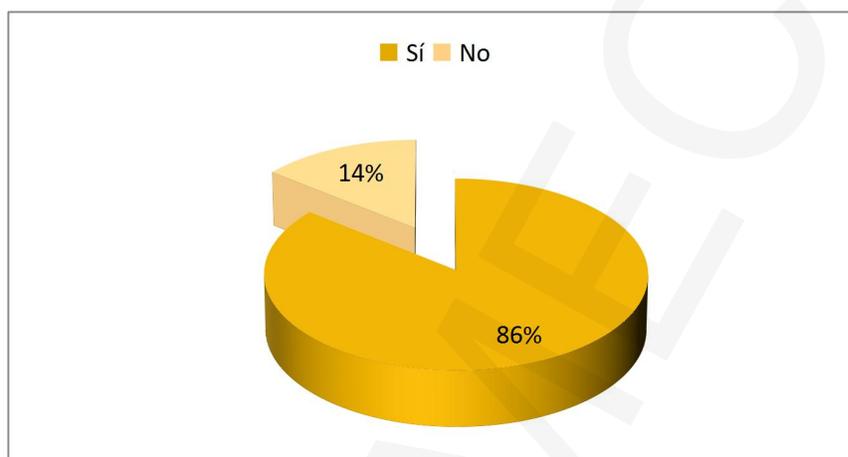
Figura N°34 ¿Cuando estás en casa tus padres te colaboran en las tareas y lecturas?



Fuente: creación propia

Los padres de familia colaboran con las tareas y lecturas de sus hijos en un 86%, mientras que en un 14% no hay colaboración en casa.

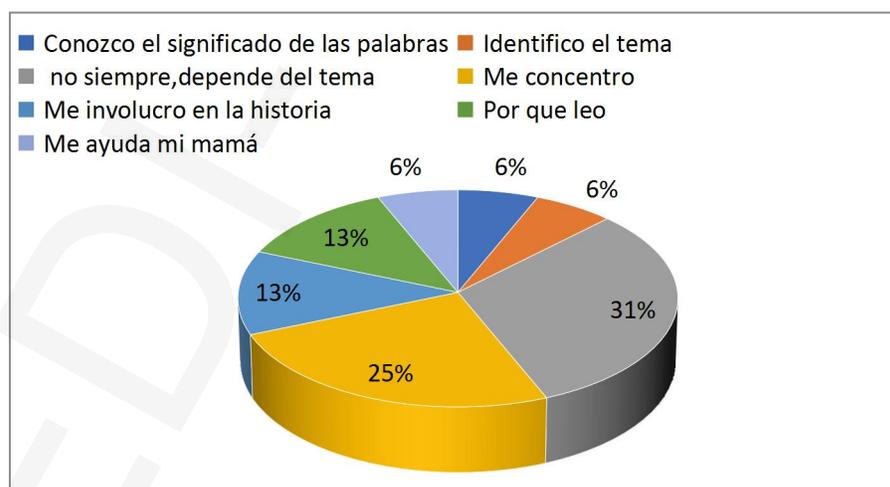
Figura N°35 ¿Cuándo usted lee un texto, cree poder identificar la intencionalidad del mismo?



Fuente: creación propia

Un 86% de los estudiantes encuestados creen identificar la intencionalidad de un texto al momento de leer y el 14% no creen poderlo hacer.

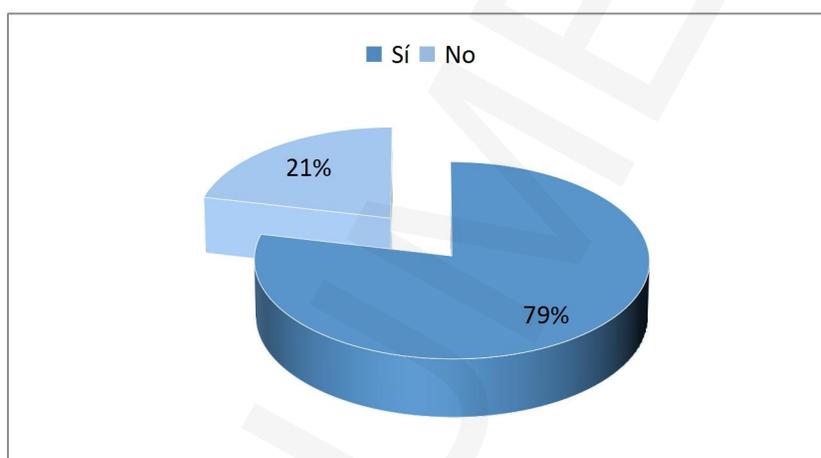
Figura N°36 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Los estudiantes consideran que pueden identificar la intencionalidad de un texto porque: Se concentran (25%), se involucran en la historia (13%), porque leen (13%), conocen el significado de las palabras del texto (6%), identifican el tema (6%), y cuentan con la ayuda de la mamá (6%). Otro 31% no puede identificar la intención de todos los textos, solo de algunos.

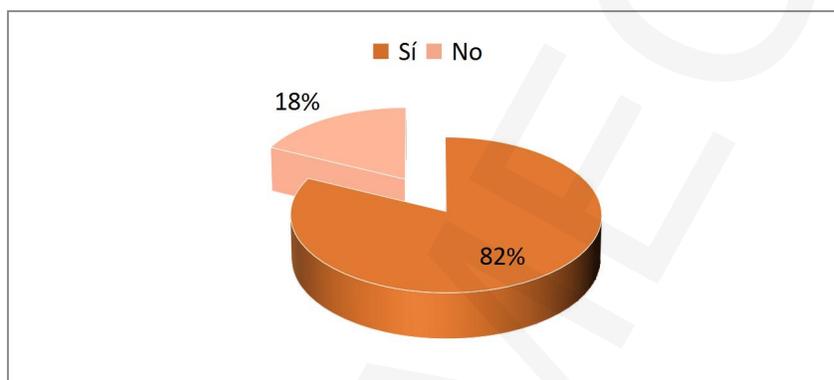
Figura N°37 ¿Considera que comprende el sentido general de las lecturas?



Fuente: creación propia

A esta pregunta, el 79% de los estudiantes encuestados consideran que pueden que sí pueden comprender el sentido general de las lecturas, pero el 21% No creen poder hacerlo.

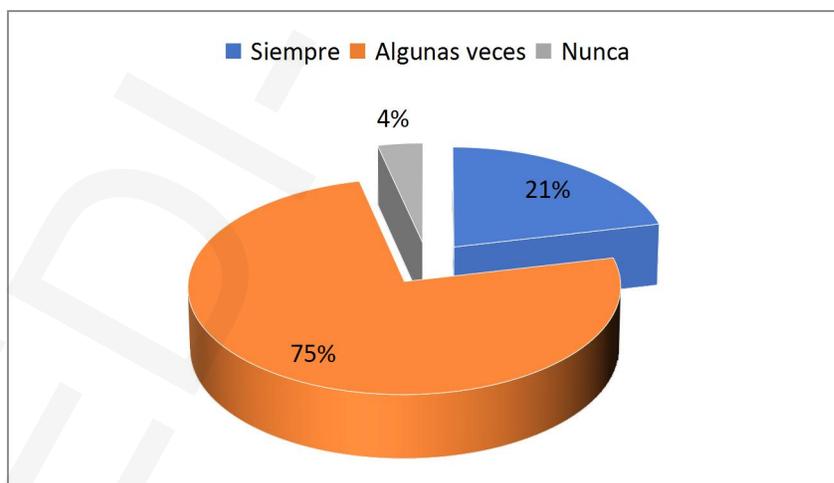
Figura N°38 ¿Los docente lo motivan para realizar ejercicios de lectura crítica?



Fuente: creación propia

En relación con la motivación por parte de los docentes para realizar ejercicios de lectura crítica, ellos expresan que o hacen en un 82% , y en un 18% de ellos no han recibido motivación para realizar los ejercicios de lectura crítica.

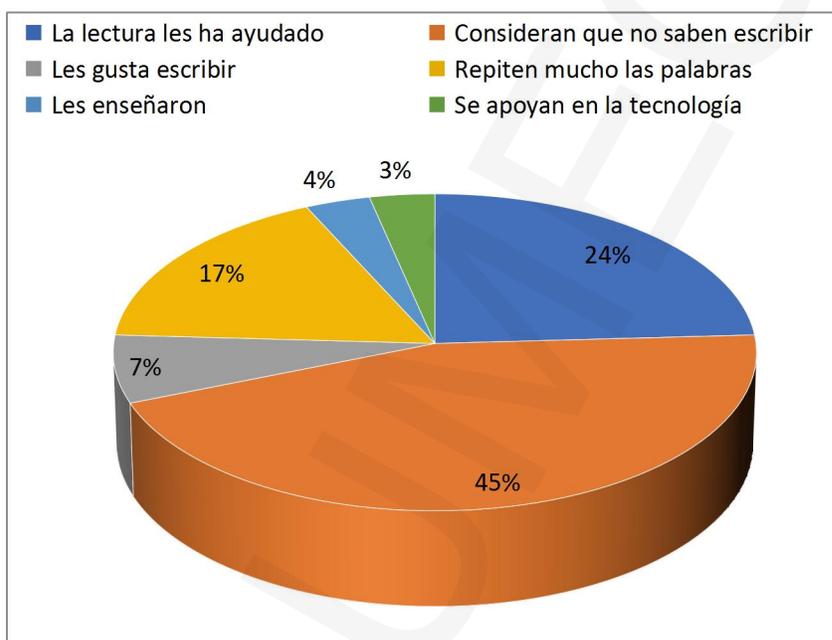
Figura N°39 ¿Tiene la facilidad para redactar sin ninguna dificultad?



Fuente: creación propia

El 21% considera que puede redactar sin dificultades, el 75% solo algunas veces puede redactar sin presentar alguna dificultad y al 4% restante se le dificulta hacer redacciones.

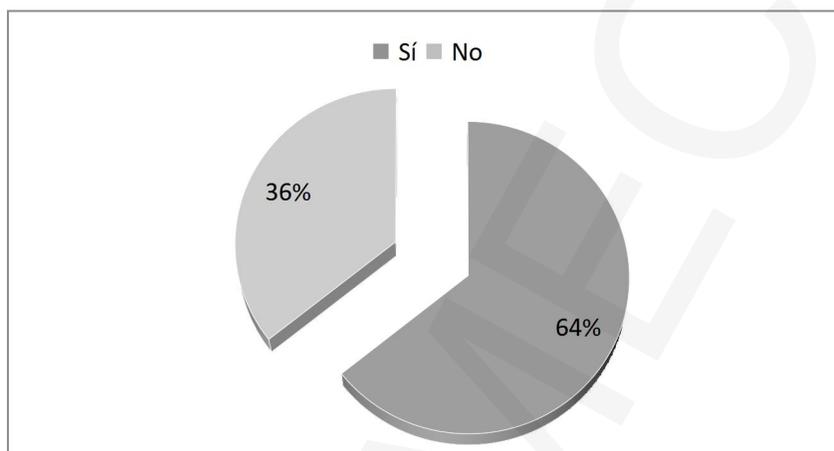
Figura N°40; Por qué?



Fuente: creación propia

Entre las razones que dieron quienes consideran que saben redactar sin dificultad se encuentran quienes se apoyan en la tecnología (3%), a quienes les enseñaron (4%), quienes les gusta escribir (7%), a quienes la lectura les ha ayudado (24%), pero un 45% de los encuestados considera que no sabe escribir, y un 17% dicen repetir palabras al redactar.

Figura N°41 ¿Puede hacer síntesis de las lecturas que realizas?



Fuente: creación propia

Al preguntar por la capacidad de hacer síntesis de una lectura, el 64% considera que sí lo puede hacer, mientras que el 36% no se siente en capacidad de hacer síntesis de lo que lee.

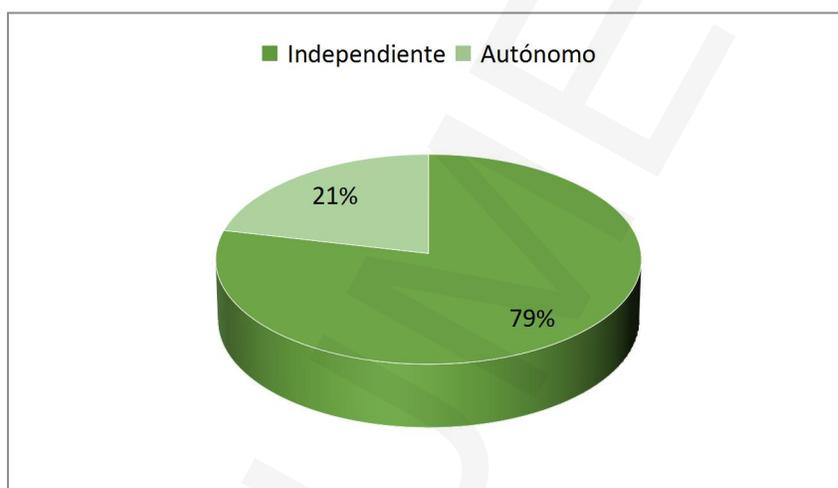
Figura N°42 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Al preguntar por las razones por las que se sienten capaces de hacer síntesis de lo que lee, el 17% lo asoció con la buena memoria. El 25% porque entienden lo que leen, el 8% porque les han enseñado. Entre quienes no se sienten en capacidad de hacer síntesis de lo que leen argumentan no saberlo hacer (46%) y por pereza un 4%.

Figura N°43 ¿De qué manera prácticas la lectura?



Fuente: creación propia

Las maneras en que practican la lectura se encuentran; 79% de forma independiente y el 21% de forma autónoma.

- ENCUESTA A DOCENTES

OBJETIVO: Conocer el desempeño de los estudiantes, en cada una de las asignaturas al momento de leer, con el fin de identificar problemáticas para posibles estrategias para su mejoramiento.

Muestra: 12 docentes, diversas áreas

Tipo de encuesta: Virtual

1. ¿Usted considera que promueve espacios de lectura en los estudiantes durante el desarrollo de sus clases?
2. ¿Qué estrategias utilizas para motivar a los estudiantes hacia la lectura?
3. ¿De qué manera fomentas la lectura en el aula
4. ¿Qué materiales utilizas fuera de los libros para fomentar la lectura?
5. ¿De qué forma evalúas el proceso de lecto-escritura de tus alumnos
6. ¿Cómo involucra a la familia en el problema de lectoescritura?
7. ¿Cuáles son los tipos de lecturas que los estudiantes más les gusta leer?
8. ¿En la signatura que usted orienta, qué tan habitual es utilizar la lectura como recurso para el aprendizaje?
9. ¿Por qué?
10. ¿Con qué frecuencia prefieren, los estudiantes hacer uso de Internet para leer y hacer consultas?
11. ¿Con qué frecuencia recomienda a sus estudiantes, leer textos especializados para la realización de tareas?
12. ¿Los estudiantes tienen dificultades para demostrar la intencionalidad del texto que leen?

13. ¿Cuáles son las principales dificultades evidenciadas? Se habilitó la compatibilidad con el lector de pantalla.

El análisis e interpretación de las respuestas del presente instrumento mostró los siguientes resultados a cada una de las preguntas:

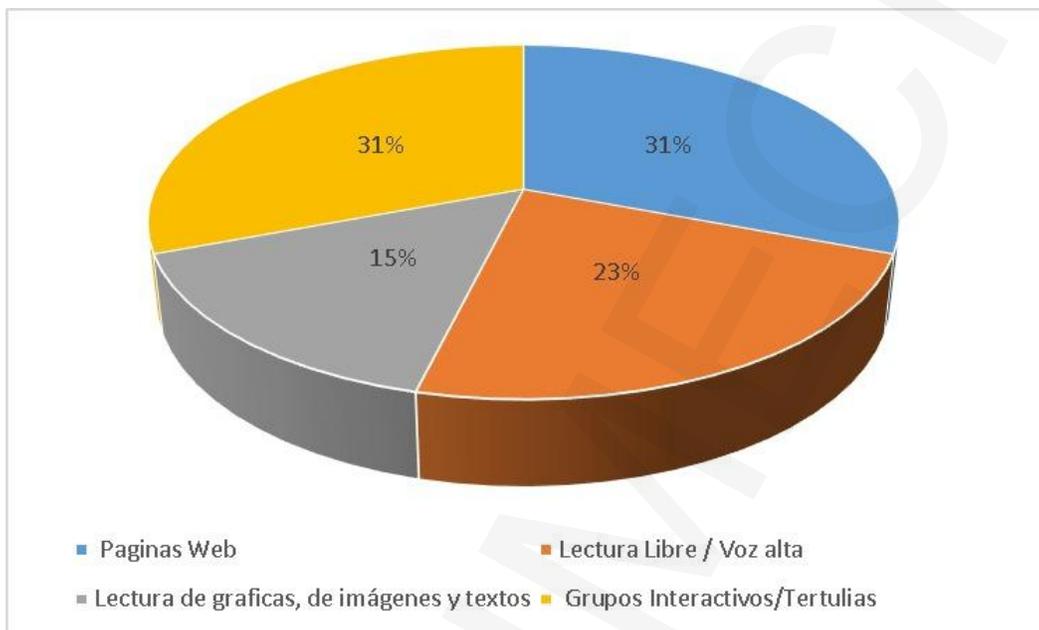
Figura N° 44 ¿Usted considera que promueve espacios de lectura en los estudiantes durante el desarrollo de sus clases?



Fuente: creación propia

La respuesta a esta pregunta manifiesta que el 100% de los docentes promueve espacios de lectura en el desarrollo de sus clases.

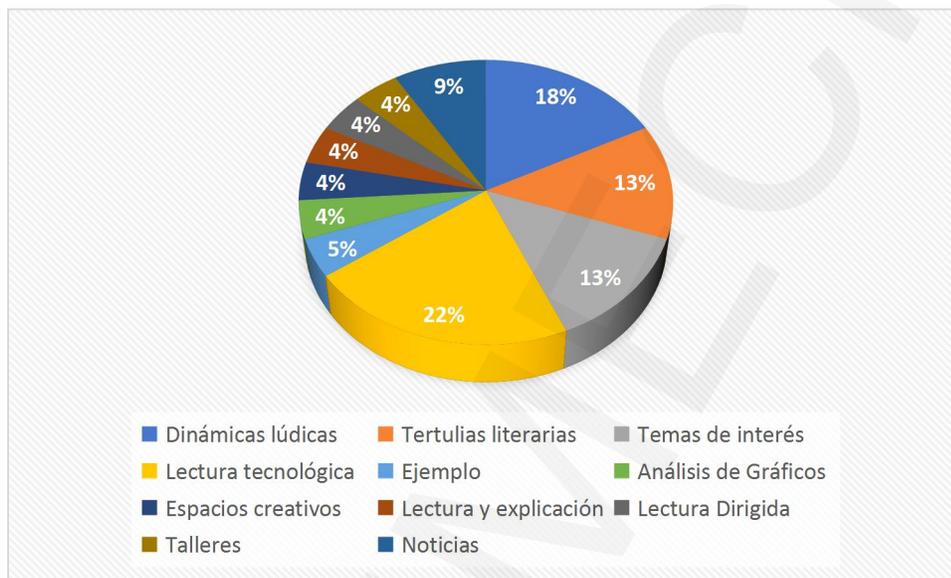
Figura N°45 ¿Qué estrategias utilizas para motivar a los estudiantes hacia la lectura?



Fuente: Creación propia

A esta pregunta, los docentes utilizan páginas web en un 31%, además, también se recurre a los grupos interactivos en un 31%. En cuanto a la lectura libre y algunas veces en voz alta, este recurso es utilizado por ellos en un 23%, mientras que se recurre a las lecturas gráficas de imágenes y textos en un 15%.

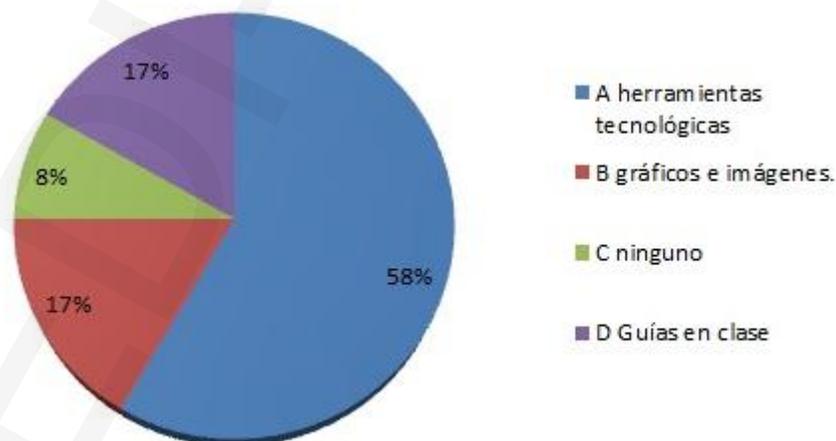
Figura N° 46 ¿ De que manera fomentas la lectura en el aula?



Fuente: creación propia

Los docentes consideran que fomentan la lectura a través de dinámicas lúdicas 33%, 25% tertulias literarias, 25% temas de interés, 17% lecturas tecnológicas

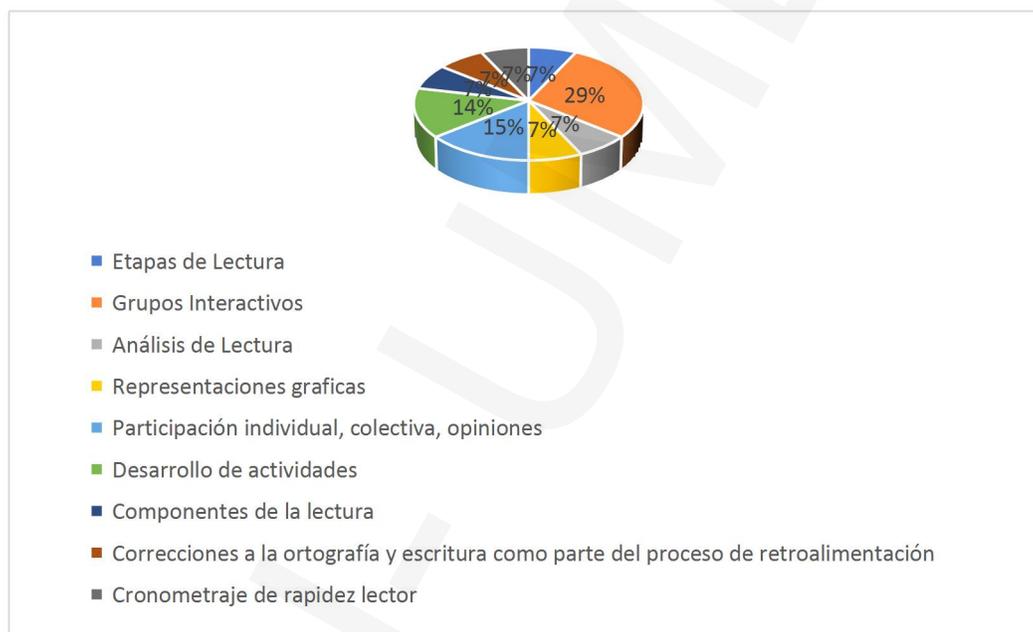
Figura N°47¿Qué materiales utilizas fuera de los libros para fomentar la lectura?



Fuente: creación propia

Teniendo en cuenta las respuestas de los docentes encuestados, se puede afirmar que materiales utilizan fuera de los libros para fomentar la lectura se evidencia que el 58% utilizan herramientas tecnológicas, 17% desarrollan guías en clase, otro 17% mediante gráficos e imágenes, un 8% se evidencia que no registra ningún material fuera de los libros para fomentar la lectura.

Figura N°48; De qué forma evalúas el proceso de lecto-escritura de tus alumnos?



Fuente: creación propia

La opinión de los docentes encuestados en cuanto a la forma en que evalúan el proceso de lecto-escritura de los estudiantes, un 29% lo hace mediante grupos interactivos, el 15% mediante participación individual, colectiva y opiniones, el 14% por medio del desarrollo de actividades y en un 7% se hace la evaluación utilizando análisis de lectura, otro 7% utiliza componentes de lectura. En esta respuesta no hay claridad a qué componentes hacen referencia, otro 7% corrigiendo la ortografía y

escritura, el cronómetro de rapidez lectora también es utilizado en un 7%, y finalmente las etapas de lectura que son utilizadas también en un 7%.

Figura N° 49 ¿Cómo involucra a la familia en el problema de lectoescritura?

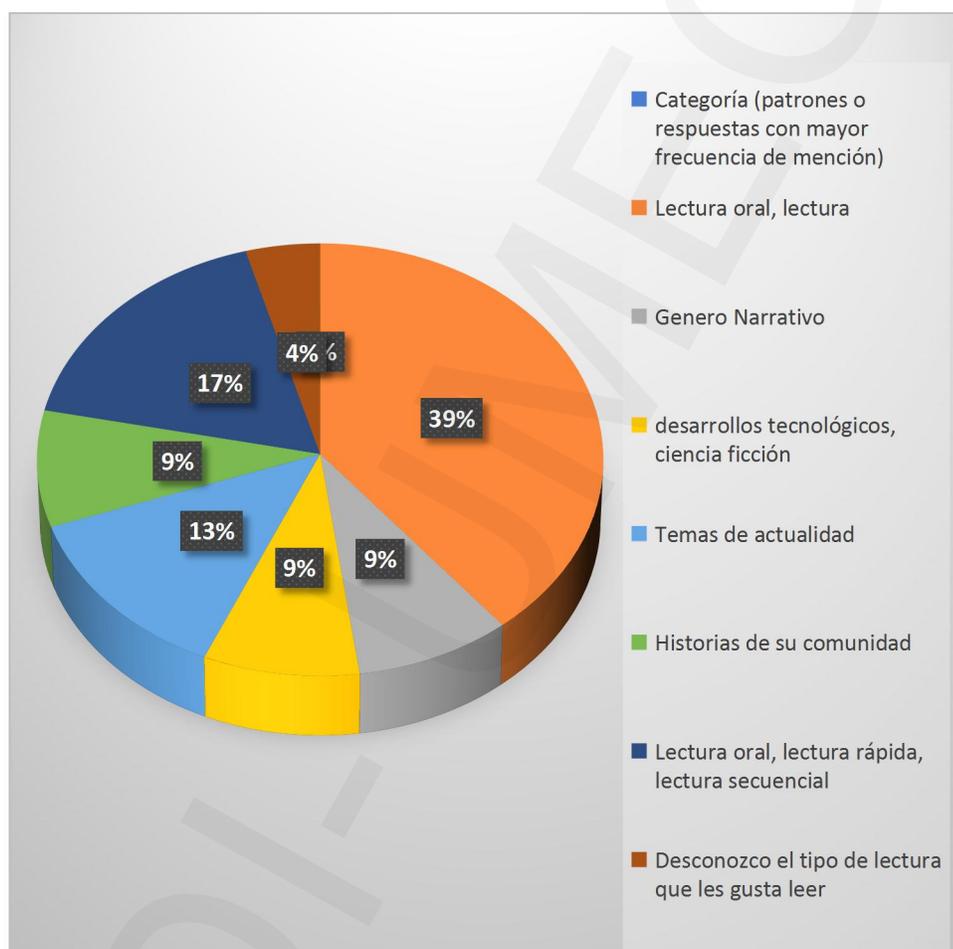


Fuente: creación propia

El 29% de los docentes involucra a los padres de familia a través de grupos interactivos, otro 15% lo hace con participaciones individuales y colectivas, otro 14% desarrolla actividades, también se encuentran los análisis de lectura, representaciones

gráficas y etapas de lectura, etapas de lectura, análisis de lectura, representaciones gráfica, corresponde a un 7% cada uno.

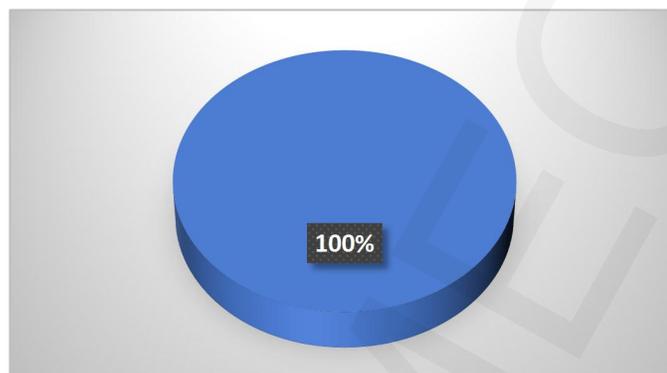
Figura N° 50 ¿Cuáles son los tipos de lecturas que los estudiantes más les gusta leer?



Fuente: creación propia

En relación con la figura N°50 se puede evidenciar que un 39% manifestaron que el tipo de lecturas que los estudiantes más les gusta leer son historias de su comunidad de igual manera un 12% de los docentes dicen que son lecturas de la actualidad.

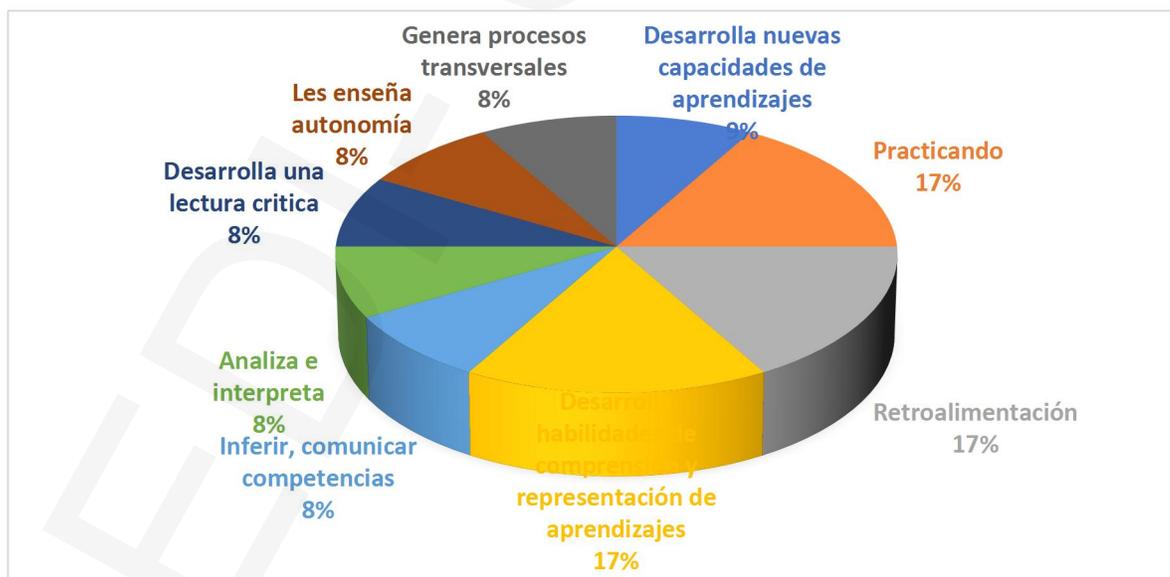
Figura N° 51 En la signatura que usted orienta, qué tan habitual es utilizar la lectura como recurso para el aprendizaje?



Fuente: creación propia

El 100% de los docentes utiliza la lectura como herramienta para que sus estudiantes aprendan, esta es una contribución importante que se hace desde cada una de las asignaturas.

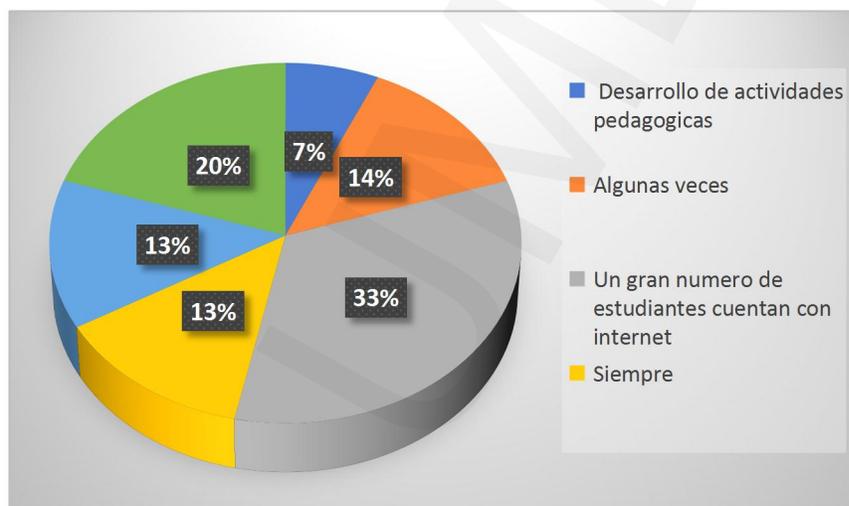
Figura N° 52 ¿Por qué?



Fuente: creación propia

Los docentes manifiestan que implementa habitualmente la utilizar la lectura como recurso para el aprendizaje, un 17% considera importante ya que mejoran la comprensión lectora a través de los aprendizajes de igual manera un 17% la implementan a través de la retroalimentación.

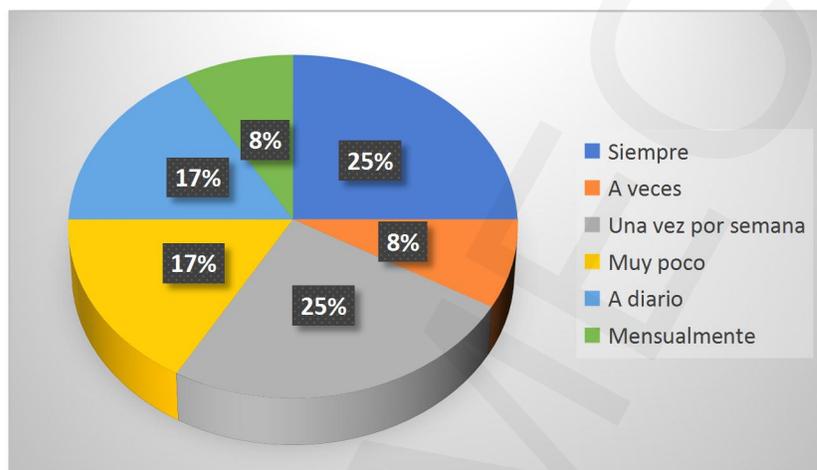
Figura 53 ¿Con qué frecuencia prefieren, los estudiantes hacer uso de Internet para leer y hacer consultas?



Fuente: creación propia

La figura N°53 permite inferir, que el 34% de estudiantes con frecuencia prefieren leer por Internet además este medio es utilizado como fuente de información, el 20% con mucha frecuencia prefieren hacer uso de internet, un 13 % siempre utilizan el internet para leer, otro 13% utilizan el internet en sus lecturas, pero con menor frecuencia, un 13% más lo emplea el internet en las lecturas algunas veces y un 7% se evidencia que prefieren hacer uso de internet en el desarrollo de actividades pedagógicas

Figura N°54: Con qué frecuencia recomienda a sus estudiantes, leer textos especializados para la realización de tareas?



Fuente: creación propia

La figura N° 54 permite ver, que el 25% de docentes siempre recomiendan lecturas de textos especializados para que sus estudiantes puedan realizar sus tareas. Otro 25%, lo hace una vez por semana, mientras los demás docentes recomiendan pocas veces leer textos especializados. Lo anterior permite concluir que la gran mayoría de los docentes no dan importancia a la lectura y más a la de textos especializados.

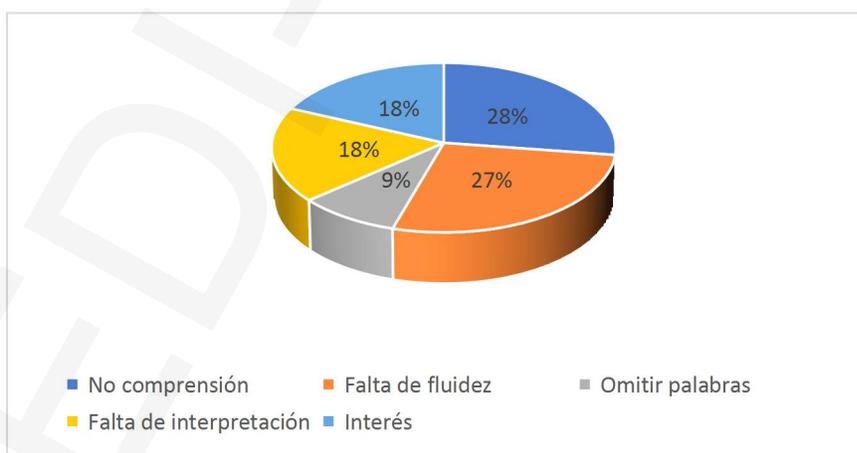
Figura N° 55. ¿Los estudiantes tienen dificultades para demostrar la intencionalidad del texto que leen?



Fuente: creación propia

Podemos destacar que un 50% de los estudiantes presenta dificultad para identificar la intencionalidad de un texto al momento de leer. Un 37% solo unas pocas veces se les dificulta saber cuál es la intención del texto que leyeron y un 13% admite dificultársele identificar las intenciones de los textos que lee

? Se habilitó la compatibilidad con el lector de pantalla.



Fuente: creación propia

Según la respuesta de los docentes a esta pregunta, ellos creen que se presentan dificultades en la comprensión lectora, en un 28% por que no entienden lo que leen, en un 27% por la falta de fluidez, en un 18% por la falta de interés, y otro 18% por falta interpretación y en un 9% porque omiten palabras.

Tabla N°6 Compendio de las entrevistas

Entrevistas semi estructuradas a padres de familia	Entrevista semiestructuradas a estudiantes	Entrevistas semiestructuradas a docentes
Los estudiantes no reciben un acompañamiento constante de parte de sus padres en su proceso lector en casa, su acompañamiento es ocasional.	La gran mayoría de estudiantes les gusta leer porque adquieren conocimientos	Los docentes promueven espacios de lectura, considerando de vital importancia la competencia lectora en todas las áreas del conocimiento.
El acompañamiento en el proceso lector lo hacen las mamás.	La lectura que hacen es la de textos narrativos	Entre las estrategias para motivar la lectura se encuentran la lectura de páginas web, libros de interés, tertulias
El acompañamiento lector se hace a través de las tareas de los niños.	La mayoría de estudiantes leen de forma ocasional.	Se fomenta la lectura en el aula a través de lecturas tecnológicas, dinámicas lúdicas y tertulias literarias.
Leen textos narrativos en casa.	Todos los estudiantes encuestados creen que la lectura es importante para la vida porque aprenden nuevas cosas y esta les ayuda a la imaginación.	Los materiales utilizados fuera de los libros para fomentar la lectura son las herramientas tecnológicas y guías en clase.
Los padres de familia creen que con el acompañamiento lector que están haciendo en casa se puede generar hábitos lectores, porque	La mayoría de estudiantes manifiestan que utilizan la lectura como medio para aprender.	Se evalúa el proceso de lectura mediante grupos interactivos, participación individual y desarrollo de actividades.

consideran que van a aprender más		
Los padres de familia manifiestan conocer cómo es el proceso lector de la institución. Los hacen por el desarrollo de las actividades que se plantean en las guías	Las lecturas más usadas son las narrativas e informativas.	Se involucra a la familia en el proceso de lectura mediante grupos interactivos.
Los padres de familia cuentan con un horario establecido para hacer lecturas con sus hijos. Estas lecturas las hacen en la sala, el estudio, y algunos no cuentan con un lugar específico.	Los estudiantes manifiestan que los docentes siempre recomiendan alguna literatura.	Los tipos de lectura que más les gusta a los estudiantes son el género narrativo
Entre las actividades que realizan frecuentemente los padres de familia con sus hijos predominan las deportivas, el diálogo y las tareas. Lo hacen porque es lo que está dentro de su cotidianidad.	A través de la lectura consideran que pueden aprender valores y cultura en general.	En sus clases es habitual que los docentes utilicen la lectura como recurso para el aprendizaje porque desarrolla nuevas capacidades de aprendizaje, existiendo una retroalimentación desarrollando habilidades de comprensión
La mayoría de padres de familia creen que los resultados académicos están relacionados con la comprensión lectora porque creen que existe una relación directa entre lectura y aprendizaje.	En casa los padres les colaboran en las tareas y lecturas.	Un gran número de estudiantes cuentan con internet, utilizándolo como fuente para la lectura.
Todos los padres de familia entrevistados desean que sus hijos mejoren su comprensión lectora porque esto les permitirá mejorar su rendimiento académico.	Al leer un texto, la mayoría de estudiantes creen identificar la intencionalidad del texto porque hay concentración y se pueden involucrar en la historia.	Generalmente los docentes recomiendan a los estudiantes leer, habilitando espacios que promuevan la motivación a la lectura.

Un gran número de padres de familia apoya el proceso lector de sus hijos pero no saben que herramientas utilizar para ayudarlos en ese proceso.	La mayoría de estudiantes entrevistados consideran que pueden comprender el sentido general de la lectura.	Los estudiantes presentan dificultades para demostrar la intencionalidad del texto.
	La mayoría de estudiantes manifiestan que los docentes los motivan a realizar ejercicios de lectura crítica.	Las dificultades que se presentan cuando leen son la falta de concentración, la falta de fluidez, falta de interés, falta de interpretación.
	Los estudiantes consideran que solo algunas veces redactan sin dificultad, porque no saben escribir	
	La mayoría de estudiantes consideran que están en capacidad de hacer síntesis de una lectura realizada pero no cuentan con los parámetros para hacerlo.	

Fuente: creación propia

- Caracterización de los procesos lectores

En conclusión, los docentes promueven los espacios de lectura, realizan ejercicios para su fortalecimiento y recomiendan textos para leer porque la consideran de vital importancia en todas las áreas del conocimiento, como medio de aprendizaje y desarrollo de capacidades en los estudiantes.

Estas lecturas se hacen por medio de la retroalimentación y ejercicios de comprensión lectora, en el aula de clase, utilizando medios tecnológicos, dinámicos, lúdicos y tertulias literarias.

Por otra parte, los docentes creen que las dificultades que se presentan para que los estudiantes puedan comprender lo que leen, se debe a que carecen de: concentración, fluidez en la lectura, interés e interpretación.

Con relación a la evaluación del proceso lector de los estudiantes, este se hace por medio de grupos interactivos, en los que se incluye a la familia. También se tiene en cuenta la participación individual y desarrollo de actividades.

En cuanto a los padres de familia, ellos conocen el proceso lector de sus hijos mediante las guías que deben desarrollar, y lo consideran como una fuente para generar hábitos lectores y aprendizaje de sus hijos. Asimismo, creen que los resultados académicos se relacionan con la comprensión lectora, existiendo una correspondencia directa entre esta y el aprendizaje. Por lo tanto, desean que sus hijos puedan mejorar su comprensión lectora.

Los padres de familia desean apoyar el proceso lector de sus hijos pero no tienen conocimiento de las herramientas que pueden utilizar para poderlos ayudar en este proceso.

Entre las actividades que realizan frecuentemente los padres de familia con sus hijos predominan las deportivas, el diálogo y las tareas. Ellos realizan estas actividades porque hacen parte de su cotidianidad.

En relación con el acompañamiento lector de los niños, que ellos hacen en casa, está a cargo generalmente las madres, pero se efectúa de forma ocasional, generalmente a través de las tareas que deben desarrollar para el colegio. Algunos padres de familia dicen contar con un horario establecido para leer, siendo realizadas estas lecturas en lugares como la sala o estudios, aunque algunos de ellos no cuentan con un espacio adecuado para poder leer.

Por otra parte, los estudiantes valoran la lectura como un medio de aprendizaje y una forma de estimular su imaginación, considerando que pueden comprender el sentido general de la lectura, aunque presentan dificultades para demostrar la intencionalidad del texto.

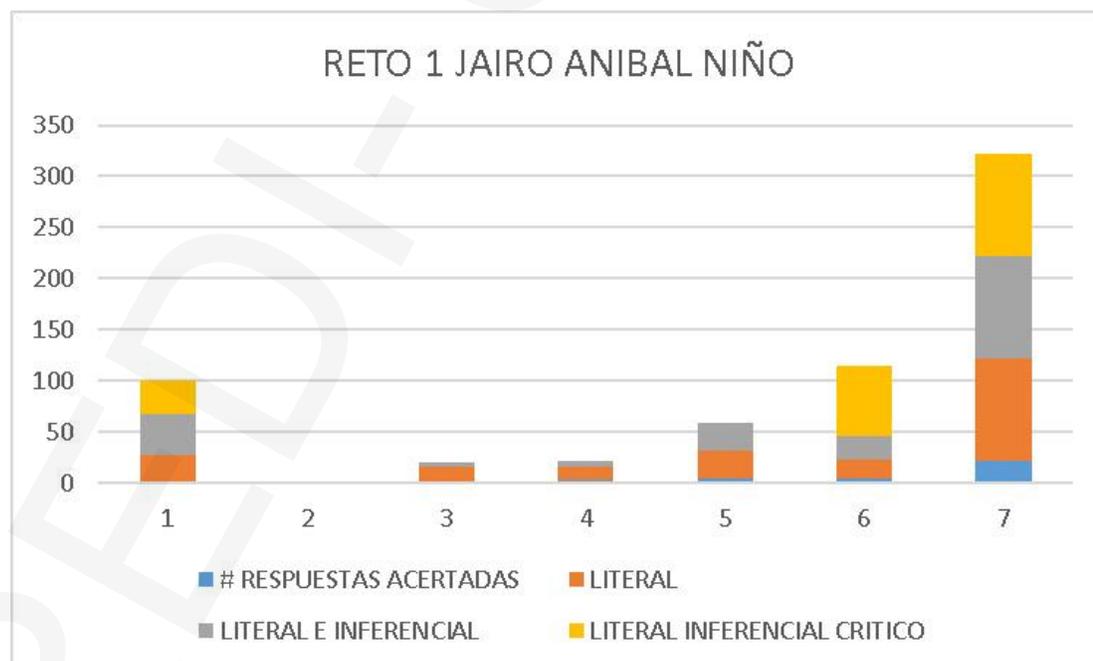
Entre los textos que prefieren leer, se encuentran los narrativos e informativos.

Al leer un texto, la mayoría de estudiantes creen identificar la intencionalidad del texto porque hay concentración y se pueden involucrar en la historia, además consideran que están en capacidad de hacer síntesis de una lectura realizada pero no cuentan con los parámetros para hacerlo. En relación con la redacción, ellos sienten que no saben escribir, por consiguiente solo algunas veces redactan sin dificultad. Así mismo, consideran que a través de la lectura pueden aprender valores y cultura en general.

Los materiales utilizados fuera de los libros para fomentar la lectura son las herramientas tecnológicas y guías en clase. Un gran número de estudiantes cuentan con internet, utilizando como fuente para la lectura. Este recurso tecnológico fue adquirido durante la pandemia Covid 19, para poder acceder a las clases virtuales desde sus hogares.

4.1.3 Análisis de la Propuesta: “JUEGO, ME DIVIERTO Y APRENDO”

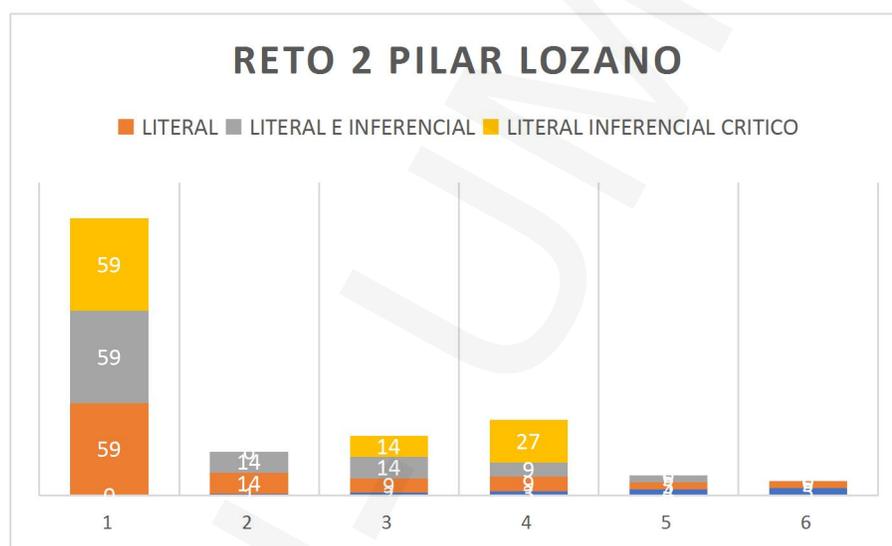
Figura N°57. Resultado preguntas sobre Reto 1



Fuente: Creación Propia

Como se puede observar en la figura N°57 la población presentó un bajo rendimiento en cuanto las preguntas planteadas, ya que se observa que las preguntas literales no se contestaron de forma correcta, las preguntas Literal e inferencial tampoco se llegó al 50% de aciertos en las preguntas Literal, inferencial y Crítica se evidencia un 68% en la pregunta No 5.

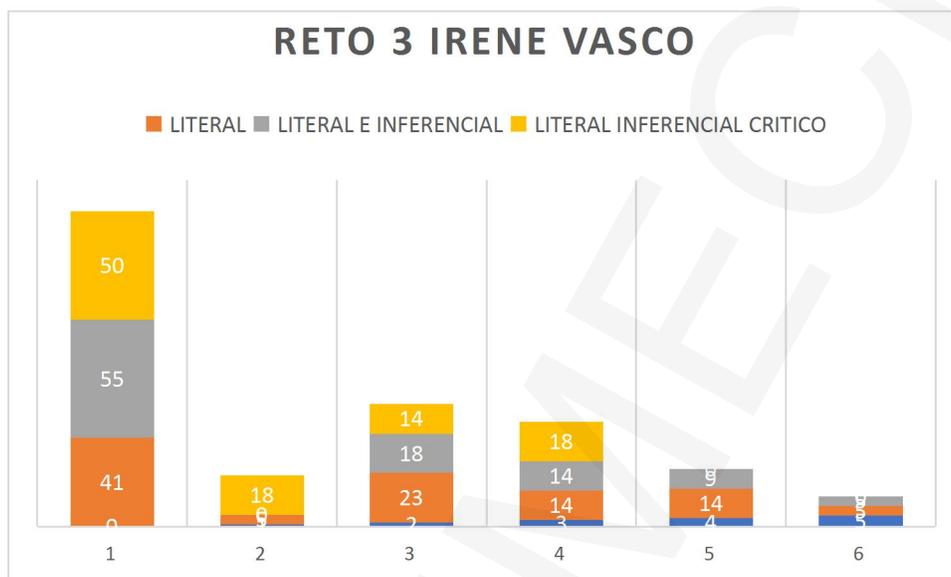
Figura N°58. Resultado preguntas sobre Reto 2



Fuente: Creación Propia

En la figura N°58 se observa que en los tres niveles de comprensión lectora; literal, inferencial y crítico más del 50% de la muestra no contestaron a las preguntas realizadas, sin embargo un 27% de los estudiantes que participaron en el proceso contestaron de forma correcta a las preguntas formula del nivel crítico en la pregunta número 3, así mismo se evidencia que el pregunta número 2 del nivel crítico un 14% lo hizo de forma correcta.

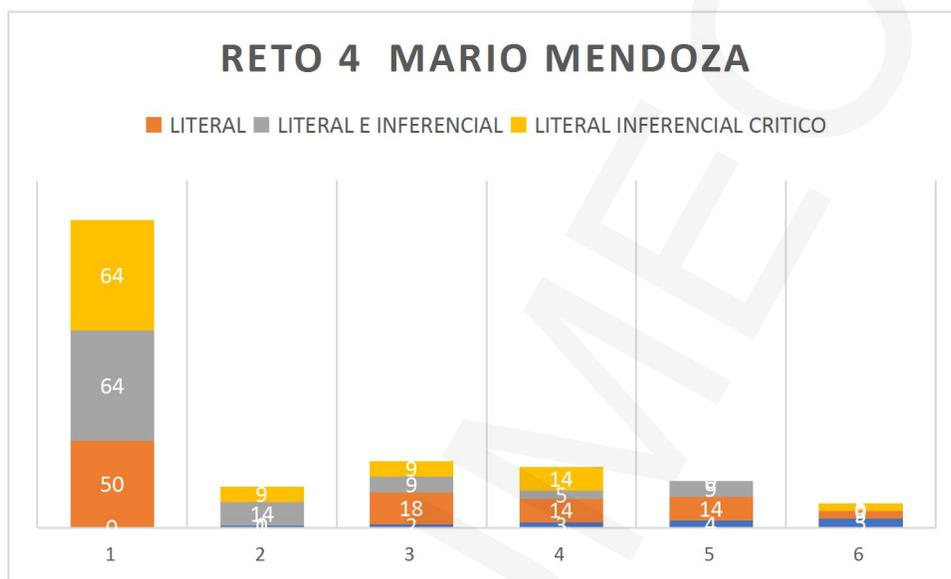
Figura N°59. Resultado preguntas sobre Reto 3



Fuente: Creación Propia

En la figura N°59 se sigue notando un gran porcentaje que dejaron de contestar las preguntas correspondientes a cada niveles de lectura pero se observa que aumenta el porcentaje de estudiantes que contestaron de forma correcta las preguntas críticas así como las literales e inferenciales

Figura N° 60 Resultado preguntas sobre Reto 4



Fuente: Creación Propia

Al observar la figura N°60 se continúa con un porcentaje alto de estudiantes que no contestaron a las preguntas de ninguno de los niveles, sin embargo es relevante que hubo respuestas buenas en el nivel inferencial y crítico.

Para concluir, se presentan deficiencias en los niveles de lectura, esto se refleja en los estudiantes que no contestaron ninguna de las preguntas de forma correcta. En cada una de las figuras se puede notar los altos porcentajes que siempre se mantuvieron en este aspecto, a medida que van pasando los retos más estudiantes contestaban preguntas de nivel crítico; es así que, en el primer reto acertaron 1 pregunta a nivel crítico, en el segundo reto acertaron 2 preguntas de 5 preguntas, en el tercer reto acertaron 3 preguntas de 5 preguntas y en el cuarto reto acertaron 4 de cinco preguntas, esto es bueno ya que se requiere llegar a un buen nivel crítico de

lectura, cabe resaltar que algunos autores destacan a los buenos lectores cuando lleguen a un buen nivel de lectura crítica

- Hallazgos del análisis de la Propuesta a partir del diario de campo y la prueba

Durante el desarrollo de las actividades propuestas en la estrategia didáctica: “JUEGO, ME DIVIERTO Y APRENDO”, se pudo observar lo siguiente:

- En relación con los estudiantes

Durante la aplicación de la propuesta, los estudiantes estuvieron más receptivos, con disposición de realizar las lecturas, analizaron cómo pueden conseguir mayor puntaje para poder quedar en las primeras posiciones. Se escuchó comentarios de algunos de ellos, que decían: “Tenemos que contestar en el menor tiempo para poder conseguir más puntos y subir de posición”.

Al finalizar un reto y ver que los resultados no eran muy buenos, querían realizar la misma prueba por segunda vez, pero como el sistema no los dejaba ingresar con el mismo nombre, optaron por escribir el segundo nombre o el apellido generando nuevas estrategias que permitían volver a presentar el reto.

Se observó a estudiantes leer y tomar apuntes e ideas para no fallar en el momento del juego en Kahoot.

Cuando se les dijo que había finalizado el tiempo, que al día siguiente se continuaría con un nuevo reto, no querían dejar la actividad.

Al preguntar por los textos leídos, ellos recordaron con más facilidad, aspectos relacionados con la biografía del autor, alguna de sus obras o incluso opinaban acerca

de los textos de opinión que hablaban sobre alguna característica de la obra o del autor.

Al preguntarles por algún aspecto que les hubiera llamado la atención de la lectura, ellos respondieron de forma animada.

Se vio en los estudiantes un comportamiento colaborativo y dinámico, ya que en el desarrollo de cada reto ellos compartían los hallazgos para que los demás tuvieran la oportunidad de desarrollar y mejorar su desempeño.

Durante las actividades, los estudiantes crearon estrategias para mejorar su nivel y poder acertar en cada respuesta; tomaron apuntes con ideas que ellos creyeron relevantes, leyeron varias veces los textos y se preguntaban si determinada idea, saldría en las preguntas de cada reto.

Al acertar en las preguntas una niña comentó: “¡se leer!” Cabe destacar que cada uno de ellos trabajó a su propio ritmo.

No hay conformismo con las respuestas que dan. Buscaron estrategias para responder a todas las preguntas de forma correcta.

Se cuestionan cómo superar el puntaje de los compañeros, notándose un espíritu competitivo entre ellos.

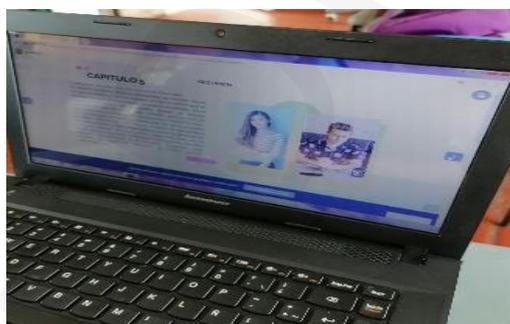
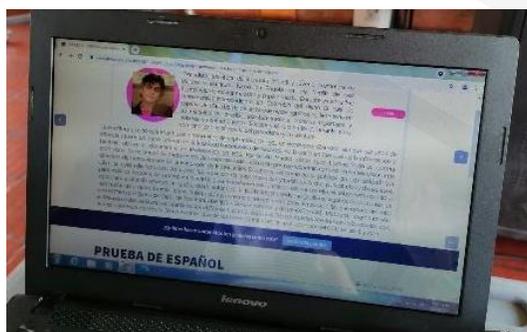
➤ En relación con los docentes

Como educadores podemos crear juegos, porque comprendemos lo que son gracias a que lo hemos vivido y explorado desde la teoría y la práctica.

Al indagar aspectos teórico como: el juego, la gamificación, la lúdica el aprendizaje y la comprensión lectora, ayuda a comprender mejor cómo se puede llevarlos a la práctica y de esta forma llegar a generar cambios que propicien un nuevo pensamiento acerca de cómo se debe orientar el quehacer docente.

Si se cambia la forma de “enseñar”, involucrando nuevas pedagogías e incluyendo recursos tecnológicos, se podrá lograr mayor interés de parte de los estudiantes, hacia el aprendizaje. El docente se dedicó a orientar las actividades y en algunos casos a hacer aclaraciones.

Figura N°61. Estudiantes desarrollando los retos.



Fuente: Fotografías tomadas durante los retos.

- En cuanto al aula de clase y distribución en ella

Aunque los estudiantes se sentaron cerca a sus amigos, al momento de realizar la actividad lo hicieron sin distracciones.

Cada uno se concentró en su trabajo. No hubo necesidad de ubicarlos de forma estratégica.

Cuando algún estudiante alzaba mucho la voz al momento de leer, otro le pedía de forma respetuosa que bajara la voz porque lo desconcentraba.

No se levantaron de su silla durante la prueba.

- En cuanto a la lectura

Cuando a los estudiantes se les presentó el programa, ellos vieron que iniciaba con una lectura respondiendo con una actitud desfavorable hacia la actividad, de manera aburrida y monótona, pero una vez se sintieron retados cambió la actitud y la actividad fluyó.

Al presentar a los estudiantes, nuevas lecturas, correspondientes a otro reto, las asimilaron con entusiasmo y dinamismo.

Se nota cómo leen los distintos textos sin decir que alguno de ellos es más difícil que el otro, o que no entienden lo que dice determinado texto.

Leyeron atentos la biografía del autor, el fragmento de la obra y el texto crítico, cada uno de los fragmentos que se les presentó fue llamativo para ello

4.2. Procesamiento de los Datos (cualitativa) y/o Proceso de Triangulación de los Hallazgos (cuantitativa)

Metodológicamente se triangula los resultados obtenidos de los instrumentos revisión documental, Entrevista no estructurada, Grupos focales - Diario de campo.

Tabla N° 7. Triangulación Metodológica.

ENTREVISTA no estructurada aplicada a estudiantes y padres de grado 6° y 7° y a docentes	DIARIO DE CAMPO	EVALUACIONES Pruebas saber 11° y 9° Y Avancemos 6°
<p>Las situaciones que se presentan en este instrumento conlleva a realizar un análisis detallado de las estrategias que se implementan al momento de realizar una lectura en el aula, tener siempre presente la finalidad, la motivación que genera una postura esencial en la lectura y, a su vez, la construcción de una intención argumentativa para que los lectores se posiciona críticamente frente al texto leído. De esta manera, se dan oportunidades, pues</p>	<p>Desafortunadamente la lectura no es valorada como debe ser, en este ámbito la motivación es factor imprescindible para un cambio frente al placer de la lectura; ya que se evidencia que si no hay un interés no se logra leer, teniendo conocimiento que el estudiante debe relacionar los contenidos y sus experiencias, actuando y reaccionando, diversificando las actividades de lectura teniendo en cuenta los tipos para así poder hacer uso de los mismos con más</p>	<p>Cada año los estudiantes de la Institución Educativa Cacicazgo deben presentar diversas pruebas externas, entre las que se encuentran las Saber y Avancemos. Aunque resultados son enviados a la institución para que se generen estrategias, se sigue teniendo deficiencias en cada uno de los niveles lectores y componentes que esta evalúa.</p> <p>Esto evidenció que las estrategias que quizá se aplicaron para mejorar la comprensión lectora no han sido las más adecuadas, por</p>

<p>para leer, comprender, extraer sentido y dar respuestas críticas creativas a lo que fue leído. Es importante un buen ambiente favorable y un clima propicio</p>	<p>seguridad.</p>	<p>consiguiente, son necesarias nuevas estrategias acordes a las deficiencias que se presentan en cada uno de los componentes y niveles.</p> <p>La lectura literal también presenta muchas falencias, a pesar de ser la “más fácil” de interpretar.</p> <p>Se puede concluir que no hay fortalezas en ninguno de los niveles de lectura, por consiguiente esto también está afectando su rendimiento académico</p>
--	-------------------	--

Fuente: Creación Propia

4.3. Discusión de los Resultados (cuantitativa) y/o Contrastación y Teorización (cualitativa)

Ante los hallazgos encontrados durante el desarrollo de la presente investigación, es pertinente propiciar algunas discusiones con la institucionalidad, los maestros y las políticas públicas sobre las limitantes que se presentan para avanzar en la materialización de la gamificación como herramienta pedagógica en el aula; pues, el proceso de implementación de la estrategia: “JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO”, dejó en evidencia que la conectividad y las TIC son indispensables para propiciar espacios renovadores de aprendizaje. Ante estos hallazgos, se manifiesta la necesidad contar con buenos y suficientes equipos de cómputo, así como una buena conectividad a internet para implementar estrategias acordes a los intereses de los estudiantes y a las necesidades de este mundo cambiante.

La estrategia de aprendizaje que se propone se puede trabajar desde un computador, tableta o celular, lo que hace necesario que se replantee el uso del celular en las aulas de clase, para dejar de verlo como un elemento distractor y poder vincularlo con actividades que ayuden al aprendizaje de los estudiantes.

Los avances tecnológicos ofrecen un sin número de herramientas que se pueden utilizar en las aulas de clase para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, pero para sacarles el mayor provecho, es necesario saber con qué finalidad se pueden utilizar. De ahí la importancia de tomar conciencia al momento de utilizar una herramienta tecnológica o implementar una actividad, para poder sacarle la mayor utilidad.

Durante el desarrollo de la actividad se pudo observar que los estudiantes trabajaron de forma autónoma, y que ninguno de ellos fomentó la indisciplina, aunque se les permitió sentarse en el lugar que cada uno eligió y cerca a sus compañeros. Esto deja en evidencia que si no se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, para poder crear actividades acordes a sus gustos, ellos no van a lograr un trabajo significativo. Por consiguiente, es necesario tomar tiempo para reflexionar acerca del quehacer docente además de tomarse tiempo para de verdad conocer a los estudiantes.

Al tomar en cuenta a los estudiantes, como parte de la solución de una problemática institucional, logrando su vinculación con nuevas pedagogías y herramientas didácticas que les resulten llamativas, puede hacer de la experiencia; enseñanza aprendizaje un proceso divertido en el que se consiga un trabajo armonioso en beneficio de cada uno de los entes implicados.

Al observar cómo los estudiantes abordaban las diferentes clases de lectura sin mayor dificultad, ponen de manifiesto que quizá no sea que se le dificulte un aprendizaje al estudiante, sino que la estrategia utilizada no es la más adecuada.

Se necesita replantear en las aulas nuevas alternativas o pedagogías, las cuales ayudarán a los docentes y estudiantes a trabajar de forma armónica que faciliten el adquirir la habilidad lectora a cada uno de los estudiantes para poder así ser competentes y estar en un buen nivel a todos los retos que se presentan diariamente

La propuesta didáctica que se diseñó para los estudiantes de los grados sexto y séptimo puede ser trabajada en casa o en el colegio. De esta forma no se limita el trabajo académico a un solo lugar.

Es importante vincular a los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos, para ellos es necesario crear actividades en las que los puedan participar.

La lectura es una herramienta fundamental para las personas ya que les ayuda a desempeñarse de forma eficiente en muchos campos, como el intelectual, laboral e incluso social, además es una de las principales preocupaciones de las instituciones educativas, por consiguiente, es compromiso de los entes territoriales, las instituciones educativas, y docentes, brindar herramientas y espacios que propicien un buen nivel lector de cada uno de los niños y jóvenes del país.

CAPÍTULO V
PROPUESTA

5.1. Denominación de la Propuesta (nombre del proyecto)

La presente propuesta “JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO”

5.2. Descripción de la Propuesta (qué se quiere hacer, en qué consiste la propuesta)

“JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO” es una herramienta interactiva que se elaboró a partir de las necesidades e interés de los estudiantes, así como las dificultades que presentan en el momento de enfrentarse a un texto con fines interpretativos. Se vinculó la tecnología siendo actualmente un medio muy utilizado por los jóvenes, niños y porque no decir los adultos

Esta propuesta está basada en la técnica de gamificación ya que se integraron algunos elementos del juego como el límite de tiempo y la puntuación en cada uno de las actividades que se les propone a los estudiantes a las que llamamos retos.

Además, se incorporó elementos de pensamiento, en este caso la competencia y los retos.

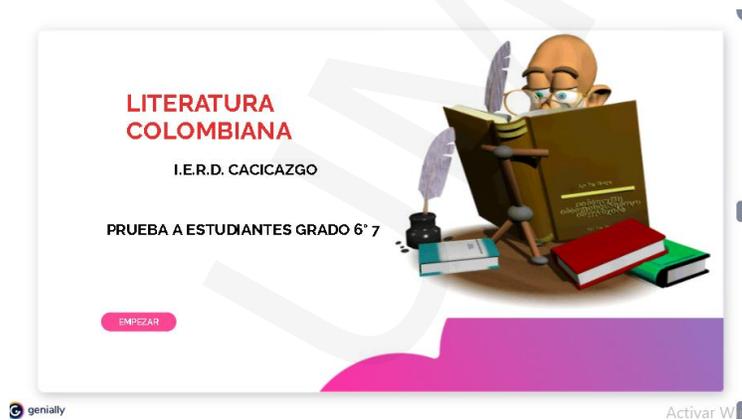
Esta iniciativa se desarrolla con estudiantes de grado sexto y séptimo de la IERD de Cacicazgo dando espacio para implementar en los grados de Octavo y Noveno y finalmente con Décimo y Once.

Atendiendo a las necesidades de los estudiantes a nivel lector, así como sus gustos e inclinación a ciertas tipologías textuales, se da un conocimiento de autores empezando por la literatura Regional para trabajar el contexto con el primer nivel

pasando luego a la literatura nacional con el siguiente nivel finalizando con la literatura universal.

Con cada uno de los autores se trabaja la biografía donde tendrán que responder de manera literal, luego se analiza un fragmento de una de las obras más representativas del autor para luego trabajar preguntas de tipo literal e inferencial y por último se trabaja un artículo relacionado al autor donde se realizan preguntas de forma crítico.

Figura N°62. Presentación de la propuesta.



Fuente: Genially

Para el desarrollo de esta actividad se vincularon dos programas: Genially y Kahoot. Genially como herramienta interactiva que nos permite crear imágenes con interactividad y animación en este caso fue la herramienta principal donde se diseñaron cada uno de los retos en este se encontraba los textos que deben leer los estudiantes, videos para complementar las lecturas.

Cada link, los direccionaba a los retos.

Figura N° 63. Visualización de los retos.



Fuente: Genially.

Figura N°64. Podio de resultados de uno de los retos



Fuente: Kahoot

De igual manera el programa Kahoot se utilizó como herramienta para repasar los conceptos propios de cada una de las lecturas propuestas a través de preguntas tipo Quiz.

5.3. Fundamentación (por qué se quiere hacer, cuál es la problemática)

En la IERD Cacicazgo se evidencia falta de comprensión lectora por parte de los estudiantes ya que carecen de interés, interpretación de lectura y concentración al momento de realizarlas. De igual manera los padres de familia desean que sus hijos mejoren sus aprendizajes, desean ayudar en el proceso lectora de ellos, pero realmente no cuentan con las herramientas necesarias, se interesan para que sus hijos puedan mejorar su comprensión lectora.

En la Institución Educativa Rural Cacicazgo, no existe una propuesta didáctica que contribuya a fortalecer el proceso de lectura haciendo que los estudiantes presenten dificultades en la lectura ya que no lo realizan de manera agradable y constante.

La propuesta tiene como fin, diseñar una estrategia pedagógica que les permita a los estudiantes del grado sexto y séptimo de la Institución Educativa Cacicazgo fortalecer los procesos en la comprensión lectora abriendo espacios para mejorar su aprendizaje.

Como docentes del área de Humanidades, español con el ánimo de cambiar y mejorar la situación y los niveles de desempeño de los estudiantes de la IERD de Cacicazgo nos propusimos crear una estrategia “JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO” que genera una nueva forma de ver el aprendizaje por parte de los estudiantes haciéndoles cambiar la mentalidad que ellos tienen sobre la lectura, presentándoselas de forma agradables y vinculándola con una de las actividades que más les gusta a ellos; el juego y los retos.

Nuestra propuesta “JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO” surge como producto de una encuesta generadas a docentes, padres de familia y estudiantes de los grados sexto y séptimo de la IERD de Cacicazgo en las que se reflejó la necesidad de generar alternativas diferentes donde los estudiantes evidencian que la lectura no es difícil de comprender cómo la imagen que ellos mismo tienen de este proceso.

5.4. Objetivos de la Propuesta

5.4.1. Objetivo General (qué se quiere hacer, qué se quiere lograr)

Mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto y séptimo de la IERD de cacicazgo.

5.4.2. Objetivos Específicos (cómo se logrará ese objetivo general)

Presentar esta propuesta como plan lector de la IERD Cacicazgo

Vincular los padres de familia en el proceso lector de sus hijos

Relacionar el juego y la lectura de forma lúdica como estrategia de aprendizaje en la comprensión lectora

Diseñar cronograma para la realización de diferentes pruebas

5.5. Beneficiarios (a quiénes va dirigido, aquí también va quiénes patrocinan, quiénes coordinan, quiénes ejecutan y quiénes evalúan o hacen seguimiento)

Los beneficiarios de la presente propuesta: “JUEGO ME DIVIERTO Y APRENDO” se trabajará en primera instancia en los grados sexto y séptimo, dejando en proyección los siguientes niveles: octavo y noveno / décimo y once.

Esta propuesta será patrocinado desde el área de Humanidades, particularmente en la asignatura de español, en la que sus docentes la coordinarán, ejecutarán y evaluarán

5.6. Productos (cuáles son los resultados de las actividades)

Con el desarrollo de la propuesta se podrá evidenciar el nivel de lectura, en el que se encuentra cada uno de los estudiantes, requeridos por los estándares y las políticas de calidad educativa lo que permitirá como docentes replantear, ampliar, innovar cada una de las preguntas y lecturas propuestas para poder alcanzar los objetivos esperados

De igual manera se podrá analizar el proceso que va teniendo el estudiante en el transcurso de las actividades, lo que permitirá a los docentes ofrecer un acompañamiento oportuno, guiando paso a paso en su desempeño, brindándole estrategias que permitan mejorar su comprensión y su calidad lectora.

Así mismo el desarrollo de estas actividades propuestas a los estudiantes les permitirá ampliar su conocimiento sobre autores de su contexto, brindándoles información de su vida, sus obras y opiniones de expertos sobre el tema.

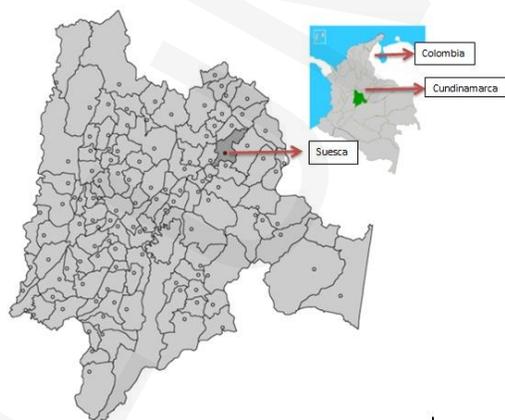
A futuro, la implementación y aplicación de las siguientes etapas, grados octavo y noveno con autores nacionales y con grado décimo con autores internacionales les permitirá ampliar su bagaje cultural.

Esta propuesta por ser nueva, se iniciará con el grado de sexto y séptimo trabajando cuatro autores en el primer año, posteriormente cada grado trabajará cuatro autores independientes, por consiguiente, anexaron cuatro autores más en cada nivel para no general repetición en estudiantes que son promovidos al grado siguiente y que trabajaron los autores propuestos para el nivel.

5.7. Localización (dónde se quiere hacer, contexto geográfico y ubicación espacial)

El proyecto investigativo y la propuesta se desarrolló en la Institución Educativa Rural Departamental Cacicazgo, ofrece el ciclo escolar de preescolar a media en el municipio de Suesca, departamento de Cundinamarca, Colombia.

Figura N° 65. Ubicación de Suesca



Fuente: Wikipedia español

Como se muestra en la figura N° 65 el municipio de Suesca se encuentra ubicado al noreste del departamento de Cundinamarca, en la provincia de Almeidas, a solo 59 Km de la capital del país (Bogotá) no obstante, sus vías de acceso y condiciones geográficas hacen que la conectividad y condiciones tecnológicas sean difíciles, siendo este un obstáculo para el buen desarrollo de la propuesta que se pretende implementar

5.8. Método (cómo se quiere hacer, esto abarca métodos, técnicas, estrategias y actividades)

Esta propuesta está basada en la técnica de gamificación ya que se integraron algunos elementos del juego como el límite de tiempo y la puntuación en cada uno de las actividades que se les propone a los estudiantes a las que llamamos retos.

Además, se incorporó elementos de pensamiento, en este caso la competencia y los retos.

Esta iniciativa se desarrolla con estudiantes de grado sexto y séptimo de la IERD de Cacicazgo dando espacio para implementar en los grados de Octavo y Noveno y finalmente con Décimo y Once

Atendiendo a las necesidades de los estudiantes a nivel lector, así como sus gustos e inclinación a ciertas tipologías textuales, se da un conocimiento de autores empezando por la literatura Regional para trabajar el contexto con el primer nivel pasando luego a la literatura nacional con el siguiente nivel finalizando con la literatura universal.

Con cada uno de los autores se trabaja la biografía donde tendrán que responder de manera literal, luego se analiza un fragmento de una de las obras más representativas del autor para luego trabajar preguntas de tipo literal e inferencial y por último se desarrolla un artículo relacionado al autor donde se realizan preguntas de nivel crítico.

Para el desarrollo de esta actividad se vincularon dos programas: Genially y Kahoot. Genially como herramienta interactiva que nos permite crear imágenes con interactividad y animación en este caso fue la herramienta principal donde se diseñaron cada uno de los retos en este se encontraba los textos que deben leer los estudiantes, videos para complementar las lecturas y los links que los direccionaban a los retos en Kahoot

5.9. Cronograma (cuándo se quiere hacer)

Tabla N°7 cronograma de análisis de la propuesta

Actividad	Tiempo
Reto N°1 Jairo Aníbal Niño	19 al 22 de octubre 2021
Reto N°2 Irene Vasco	25 al 29 de octubre 2021
Reto N°3 Mario Mendoza	2 al 5 de noviembre 2021
Reto N°4 Pilar Posada	8 al 12 noviembre 2021
Análisis de la prueba	16 al 19 Noviembre 2021

Fuente: Creación propia

Tabla N°8 Implementación de la propuesta en grados sexto y séptimos 2021

Actividad	Tiempo
Reto N°1 Jairo Aníbal Niño	1° período académico 2022
Análisis de resultados y retroalimentación	Dos últimas semanas del periodo académico 2022
Reto N°2 Irene Vasco	2° período académico
Análisis de resultados y retroalimentación	Dos últimas semanas del periodo académico 2022

Reto N°3 Mario Mendoza	3° período académico
Análisis de resultados y retroalimentación	Dos últimas semanas del periodo académico 2022
Reto N°4 Pilar Posada	4° periodo académico
Análisis de resultados y retroalimentación	Dos últimas semanas del periodo académico 2022

Fuente: creación propia

5.10. Recursos (con qué se va a hacer)

La presente propuesta requirió recurso para las actividades iniciales de análisis que se implementaron con el fin de estudiar las fortalezas , oportunidades, amenazas y debilidades que presenta el proyecto .”Juego Me Divierto y Aprendo” . estos recursos fueron:

- Planeación de la gamificación
- Diseño de la actividad en los programas Genially y Kahoot con materiales de lectura y preguntas en los que se tienen en cuenta los tres niveles de comprensión lectora
 - Rubrica de evaluación
 - Matriz de análisis
 - Conectividad a Internet
 - Sala disponible con Equipos de cómputo

Para la implementación de la propuesta “Juego me Divierto y Aprendo” con los grados sextos y séptimos en el año 2022 se tendrá previsto recursos como:

- Diseño de la actividad
- rubrica de análisis
- Matriz de análisis
- Conectividad a Internet
- Sala disponible con Equipos de cómputo

5.11. Presupuesto (Cuánto se requiere si implica o hay costos)

Los recursos para la ejecución de la presente propuesta dependen en su totalidad de un buen equipo de cómputo con acceso a internet esto depende en gran medida de la inversión estatal que se gira a las Institución Educativas para adquirir internet de buena calidad

REFERENCIAS

- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (coord.). Tendencias emergentes en educación con TIC. Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología. Pág 13-32. ISBN:978-84-616-0448-7.
- Ávila, William. (2013).Hacia una reflexión histórica de las TIC Hallazgos, vol. 10, núm. 19, enero-junio, pp. 213-233 Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia
- Benavidez, O. y Gómez, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C. Colombia.
- Biggs, J. y Collis, K. (1982).Evaluating the quality of learning. The SOLO taxonomy (Structure of Observed Learning Outcome). Educational psychology series. University of Tasmania, Australia. Academic Press Inc.
- Carranza, L. (2018). Factores que determinan la falta de motivación hacia la lectura en estudiantes del grado tercero de la institución educativa (i.e.) central del municipio de Saldaña Tolima. Universidad del Tolima facultad de ciencias de la educación maestría en educación Ibagué. Encontrado en:<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/2466/1/T%200945%20601%20CD6004%20APROBADO%20LUIYIS%20ELIGIO%20CARRANZA%20RUIZ.pdf>.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 17, enero-abril, 2003 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura. Paidós educador.
- Castellanos, M. Guataquira, C. (2020).Factores que causan dificultad en los procesos de comprensión lectora de estudiantes de grado cuarto de la IED el Porvenir. Universidad Cooperativa de Colombia Facultad de Educación Maestría en Dificultades del Aprendizaje Bogotá, D.C. Encontrado en:

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/16635/1/2020_factores_causan_dificultad.pdf.

- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa Colombia Médica, vol. 34, núm. 3, 2003, pp. 164-167 Universidad del Valle Cali, Colombia.
- Cifuentes, R. (2011). Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Buenos Aires. Argentina: Noveduc.
- Eizagirre, M. y Zabala, N. (s. f.). Investigación-Acción Participativa. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. Recuperado el 10 de agosto 2011 de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>
- Espitia, B. (2014). Factores determinantes de la comprensión lectora: Motivación Intrínseca, Autoestima, Rendimiento académico; Un Estudio Con Estudiantes del Área de La Salud y Humanidades. Universidad del bío-bío facultad de educación y humanidades. Chillán. Chile. Encontrado en: http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1176/1/Espitia_Bello_Edwin.pdf.
- Fals, O. (2008). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación- Acción Participativa. Peripecias. Recuperado el 14 de agosto de 2011 de <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, Ch.(2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Editorial Edinumen.
- Forés, A. y Subías, E. (2017). Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate.
- Franco, M. Cárdenas, R. Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiante de noveno grado de Barranquilla. Psicogente, vol. 19, núm. 36, julio-diciembre, 2016, pp. 296-310 Universidad Simón Bolívar Barranquilla, Colombia. Encontrado en: <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>.

- Gallarda, J. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *Innovagogia*. Línea temática 4. Educación y Sociedad: Innovaciones en el Siglo XXI.
- García, S. (1995). Sobre el concepto de juego. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. *Aula*, 7, pp. 125-132.
- Garrido, F. (2004). El buen lector se hace, no nace. Reflexiones sobre lectura y formación de lectores. Ediciones del sur. México.
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. Bogotá, Colombia.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora. Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada.
- Hely, W. y Rodríguez, F. (2018). Uso de la taxonomía SOLO en situaciones de muestreo: un ejemplo de aplicación. Volumen 98, julio, páginas 105-116. Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.
- Hernández- Sampieri, R y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial McGraw- Hill, interamericana Editores, S.A de C.V. México.
- Hernández-Sampieri, R. Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. "Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias". Sexta edición, McGraw Hill Education, México, pp.2-21.
- Herrera, J. López R. Rodríguez, Y. Petit, E. (2017). Incidencia de los factores en la comprensión lectora de los estudiantes de décimo grado en la Institución Educativa Distrital Madres Católicas. *Escenarios*, 15(1), pp. 85-108.. *Escenarios* • Vol. 15, No.

1, Enero - Junio de 2017, págs. 85-108. Encontrado en:

<http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1123>.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas.

ICFES (2017). Saber 9°. Guía de orientación. Bogotá. D.C. Tomado de:

<https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1353827/Guia+de+orientacion+saber+9+2017.pdf/fdf46960-c1d4-96b2-ef0d-78b4c885bfcc>.

ICFES. (s.f). Matriz de Referencia. Lenguaje. Siempre día E. Adaptado del Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de aprendizaje. Imprenta Nacional de Colombia. Bogotá. D. C

Jambrina, R. (s.f) El juego en la infancia. Col. n° 1.552-Maestro de Educación Infantil C.I.P. "Agustín Millares Carlo" -Fuerteventura- Islas Canarias.

Jiménez, V. (2004). Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA). Tesis. UCM. Madrid. ISBN: 84-669-2656-9.

Kemmis, S. (1988). El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid. España.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Temas de Educación, 7. Recuperado el 11 de agosto de 2011 de http://cursos.puc.cl/sol.33.2/almacen/1299531232_n/valdes_sec1_posO.pdf.

Latorre, A. (2007). La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España: Grao.

LeCompte, M. y Goetz, P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. Vol. 52, No. 1, Pp. 31-60. University of Georgia. EE.UU.

- López, S. (s.f). Aportes de la pedagogía activa a la educación. Plantilla educativa.
Recuperado de: <file:///C:/Users/CPE%201/Downloads/Dialnet->.
- Marín, L. (2007). La noción de paradigma Signo y Pensamiento, vol. XXVI, núm. 50, enero-junio, pp. 34-45 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. Digital Education Número 27. Junio. Universidad de Córdoba, España.
Recuperado de: <file:///C:/Users/CPE%201/Downloads/13433-Article%20Text-24540-1-10-20150615.pdf>.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. México.
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma v.27 n.2 Maracay dic. 2006. Venezuela.
- Martínez, M. (2009). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Ed, Trillas. México.
- Medina, R. (2014). A leer se aprende leyendo La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos. Centro nacional del libro. República Bolivariana de Venezuela CENAL. Instituto autónomo centro nacional del libro.
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en argentina Aposta. Revista de Ciencias Sociales, núm. 44, enero-marzo, 2010, pp. 1-30 Luis Gómez Encinas ed. Móstoles, España.
- Mila, E. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora. Propuesta de investigación pedagógica. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, política y valores. Año VI. Número: 1. Artículo 2.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2016). Sugerencias pedagógicas para el mejoramiento de los aprendizajes Área de Lenguaje. Tomado de: <https://fundacion->

aei.com/PAGINA%202016/PRUEBAS%20SUPERATE%20JUNIO/lenguaje_profes%205.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Guía de orientación saber 9° y 11°. Bogotá. Colombia.

Mogollón, O. Solano, M. (2011). Escuelas activas Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación. Recuperado de:
https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf.

Murillo, F. (2011). Métodos de investigación en educación especial. Academia.edu.

Noreña, A. Alcázares, N. ROJAS, J. y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. Aquichan [online]. vol.12, n.3, pp.263-274. ISSN 1657-5997.

Núñez, J. (s,f). Nociones para el desarrollo de la comprensión lectora. Tomada de:
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART11.pdf><https://www.edelvives.com/urلمانager/38985/89349/29c9ab9ebdc509874bfc40d05cee51d3e61c338f>.

Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá D.C., Colombia: ICFES.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. Unife. Universidad de las Américas. Ecuador.

Sañudo, L. (2006). La ética en la investigación educativa. Hallazgos – producción de conocimiento 83. No. 6. Pp. 83-98. Colombia. Universidad Santo Tomás.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Editorial Grao. Barcelona. España.

- Solé, I. (1993). “Estrategias de lectura y aprendizaje.” Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.
Este texto corresponde a la conferencia dictada el 19 de julio de 1996, en el marco del Curso de Especialización en Lectura y Escritura, organizado por Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura. Barcelona.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista iberoamericana de educación. N.º 59 pp. 43-61. Barcelona. España.
- Sujomlinsky, V. (1973). “La escuela es ante todo el libro”. Cero en conducta, México, año 7, núm. 29-30. Tomado de pensamiento pedagógico, Editorial Progreso, Moscú.
- Werbach, K y Hunter, D. (2012). How game thinking can revolutionize your business for the win. Wharton digital press. University of Pennsylvania.

APÉNDICE

ANEXOS

REDF-UMECIT

Tabla N°4 resultado matriz de análisis, propuesta

FUENTE: CREACION PROPIA

Fuente: Creación Propia

Tabla N°5 Rubrica de evaluación

NIVELES DE LECTURA	INDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
		1	2	3	4	5
LITERAL	LOGRA IDENTIFICAR ASPECTOS PROPIOS DE LA LECTURA	NO RECONOCE EVENTOS MENCIONADOS EN EL TEXTO DE MANERA AUTÓNOMA Y AUTORREGULADA	IDENTIFICA MUY POCOS EVENTOS PROPIOS DE LA BIOGRAFÍA DEL AUTOR, REQUIERE LA AYUDA DE TERCEROS.	IDENTIFICA ALGUNOS EVENTOS PROPIOS DE LA BIOGRAFÍA; sin embargo, no logra tener una comprensión total del texto	IDENTIFICA ASPECTOS PROPIOS DE LA BIOGRAFÍA, PERO REQUIERE DE ACLARACIONES DE LA MAESTRA	IDENTIFICAR ASPECTOS PROPIOS DE LA LECTURA DE MANERA AUTÓNOMA Y AUTORREGULADA

INFERENCIAL	IDENTIFICA EL TEMA DEL TEXTO Y LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR	NO IDENTIFICA EL TEMA DEL TEXTO Y LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR	ALGUNAS VECES IDENTIFICA EL TEMA DEL TEXTO PERO NO LOGRA IDENTIFICAR LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR	IDENTIFICA SIN DIFICULTAD EL TEMA DEL TEXTO; SIN EMBARGO, ALGUNAS VECES NO LOGRA ASIMILAR LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR	IDENTIFICA EL TEMA DEL TEXTO Y LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR PERO REQUIERE ACLARACIONES DE LA MAESTRA	IDENTIFICA EL TEMA DEL TEXTO Y LA INTENCIÓN DEL ESCRITOR DE MANERA AUTÓNOMA Y AUTORREGULADA
CRÍTICO	SE APROPIA DE UNA IDEA SOBRE CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, ESTABLECIENDO RELACIÓN CON OTROS TEXTOS LEÍDO	NO SE APROPIA DE NINGUNA IDEA SOBRE EL CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, NI ESTABLECE RELACIÓN CON OTROS TEXTOS LEÍDO	RARA VEZ SE APROPIA DE UNA IDEA SOBRE EL CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, MUY POCO ESTABLECE RELACIÓN CON OTROS TEXTOS LEÍDO	ASUME UN PUNTO DE RELACIONADO CON EL CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, SIN EMBARGO, NO LOGRA RELACIONAR CON TEXTOS LEÍDOS	SE APROPIA DEL CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, ESTABLECIENDO RELACIÓN CON OTROS TEXTOS LEÍDO, PERO REQUIERE ACLARACIONES DE LA MAESTRA	SE APROPIA DEL CONTENIDO TOTAL O PARCIAL DEL TEXTO, ESTABLECIENDO RELACIÓN CON OTROS TEXTOS LEÍDO DE MANERA AUTÓNOMA Y AUTORREGULADA

FUENTE: CREACIÓN PROPIA

Tabla N° 10 Diario de Campo

NOMBRE DEL OBSERVADOR	Olga Velandia		
FECHA	DISEÑAR UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA		
LUGAR	IERD CACICAZGO		
TEMA	COMPRESIÓN LECTORA		
OBJETIVO	REGISTRAR LAS OBSERVACIONES A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PROPUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DE SEXTO Y SÉPTIMO DE LA IERD CACICAZGO.		
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	CATEGORÍAS EMERGENTES	OBSERVACIÓN DEL ESPACIO PEDAGÓGICO	REFLEXION CONCLUYENTES
JUEGO - APRENDIZAJE	JUEGO	<p>1. Están pendientes de los puntajes y la posición en la que quedan al responder una pregunta.</p> <p>2. Recuerdan información relacionada con lo que leyeron.</p> <p>3. El juego es la clave para lograr grandes cambios en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>4. los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar, experimentar y explorar con su entorno.</p> <p>5. Son capaces de crear y se logra cuando realmente ellos comprenden la dinámica.</p>	<p>1.1. Analizan cómo pueden conseguir mayor puntaje para poder quedar en las primeras posiciones. Algunos de ellos decían que tenían que contestar en el menor tiempo para poder conseguir más puntos y subir de posición.</p> <p>1.2. Algunos estudiantes intentaron presentar la prueba, pero como no los dejaba hacerlo con el mismo nombre, optaron por escribir el segundo nombre o el apellido.</p> <p>1.3. Se vio a otros estudiantes leer y tomar apuntes de ideas para no fallar en el momento del juego en Kahoot.</p> <p>1.4. Cuando se les dijo que había finalizado el tiempo, que al día siguiente seguiríamos, no querían dejar la actividad.</p> <p>2. Al preguntar por los textos leídos, ellos recuerdan con más facilidad y responden de forma animada.</p> <p>3. Como educadores podemos crear juegos porque comprendemos lo que son gracias a que lo hemos vivido y explorado desde la teoría y la</p>

			práctica conocemos su valor y tenemos claro la relevancia que tiene en nuestro quehacer.
	LÚDICA	Recreación educativa, la atención, competitividad y colaboración, participación. Se evidencia que es importante para mejorar su comunicación, pues manifiestan con más facilidad sus necesidades. Esta herramienta puede ser utilizada como una estrategia para mejorar sus aprendizajes	Fue una manera distinta de enfrentarse a la lectura, ya que se pudo notar que valoraron lo que hacían. Cuando hay satisfacción por lo que se hace, se propicia las aptitudes y actitudes mejorando las relaciones con sus compañeros y predisponiendo su atención para el aprendizaje. Las actividades resultaron ser atractivas, logrando captar la atención de nuestros estudiantes. Su aprendizaje fue significativo. Se dice esto porque lograron hacer comparaciones
PENSAMIENTO Y LEGUAJE	HABILIDADES DE PENSAMIENTO	Los estudiantes tenían que identificar las características que se podían observar en el texto de forma ordenada, clara y precisa. Su pensamiento debe pasar a ser más crítico, analítico y creativo. Además ser consciente de ello los estudiantes se activaban de manera automática ante la situación.	Desarrollaron habilidades para enfrentarse a la lectura de los textos. Describir el desarrollo de las habilidades en el uso de la aplicación - análisis del comportamiento de la aplicación, colaborativo, comparar los descubrimientos que hacen cada uno. En el contexto educativo - autoevaluación - analizando su proceso de lectura, comparando, describen.
	ORALIDAD Y CONTEXTO	1. Aunque se encontraban en un salón en compañía de más compañeros, cada uno se concentró en su actividad. 2. Para realizar la actividad, cada estudiante podía elegir dónde sentarse. 3. Permiten que las ideas, pensamientos,	Aunque los estudiantes se sentaron cerca a sus amigos, al momento de realizar la actividad lo hicieron sin distracciones. Cada uno se concentró en la actividad. No hubo necesidad de ubicarlos de forma estratégica.

		<p>imágenes se difundan y se transmitan a otros estudiantes. 4.Ellos modelan el habla eficaz a través del propio uso de tono, vocabulario y contenido, además cumplían las reglas. 5 ellos planteaban la comunicación coherente, concisa y adecuada en diversas situaciones de forma espontánea y formal, necesaria para producir e interpretar las actividades.</p>	<p>Autonomía en el desarrollo de la prueba. Al presentar a los estudiantes actividades nuevas asimilaban con entusiasmo, dinamismo los retos planteados en cada actividad.</p>
<p>LECTURA Y COMPRENSIÓN LECTORA</p>	<p>NIVELES DE LECTURA (LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO)</p>	<p>1.Cuando responden mal una pregunta, vuelven a leerla para identificar cuál era la respuesta correcta. 2.Al momento de leer no se ven muy interesados. 3. A medida que se desarrolla la actividad, ellos cada reto manejaban diferentes procesos acorde al nivel que exige la lectura,es así como leen textos sencillos y complejos . 4. Se plantearon preguntas para hacerlos sobre el texto leído, su significado, se fijaban en pistas pensaban sobre las características más relevantes del texto 5 Captaron el sentido del texto.</p>	<p>1. hay conformismo con las respuestas que dan. Buscan responder a todas las preguntas de forma correcta. Están buscando cómo superar el puntaje de los compañeros, se nota un espíritu competitivo entre ellos. Vuelvan a leer la pregunta para identificar en qué se equivocaron. 2.1. Cuando leen, no lo hacen con emoción, sin embargo, cuando están en kahoot, intentan recordar al máximo lo que leyeron para poder contestar rápido y bien y así ganar puntos. Esto sucedió con el primer autor propuesto. 2.2. Cuando empezaron a leer la información relacionada con el segundo autor, lo hicieron más concentrados. 3. A pesar de la apatía que ellos tienen sobre la lectura fue gratificantes estas actividades ya que ellos se concentraron en estas y algunas veces volvían a leer el texto para así generar la respuesta de</p>

			cada reto.
	TIPOLOGÍAS TEXTUALES	1. No discriminan textos al momento de leer. 2. Organizaban la diversidad textual y la clasificación de acuerdo a los distintos textos. 3 identificaban las características que más predominan en cada tipo de texto, ya sea según su modalidad o según su objetivo comunicativo. 4. Les impacta cada uno de los fragmentos presentados en cada uno de los retos	1. nota cómo leen los distintos textos sin decir que alguno de ellos es más difícil que el otro, o que no entienden lo que dice determinado texto. 1.2. No discriminaron la clase de textos que leían, leyeron atentos la biografía del autor, el fragmento de la obra y el texto crítico y al comprobar que responden bien se escucharon comentarios como: ! ¡Sí sé leer!. 2. cada uno de los fragmentos fue llamativo para cada uno de ellos.
	OBSERVACIONES GENERALES DEL ESPACIO PEDAGÓGICO	Los espacios escolares son muy importantes para maestros y alumnos, puesto que en ellos se desarrolla la creatividad, la autonomía de los estudiantes y el aprendizaje. En estos espacios generados en el colegio nos causan inconvenientes en el desarrollo de la actividad ya que no se cuenta con un buen internet y equipos actualizados	

1. Están pendientes de los puntajes y la posición en la que quedan al responder una pregunta. 2. Recuerdan información relacionada con lo que leyeron.			
FECHA DE OBSERVACIÓN	19 de octubre al 19 de noviembre 2020		

FUENTE: CREACIÓN PROPIA

ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

<https://forms.gle/hkWKMeDWCEVM65Vg6>

ENTREVISTA DIRIGIDA A PADRES DE FAMILIA

<https://forms.gle/vvSnGGynrJUyRGgXA>

ENTREVISTA DIRIGIDA A PROFESORES

<https://forms.gle/DqqVtQGhgdiDfuz67>