

Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio  
Metropolitano del sur del municipio de Floridablanca a través de una estrategia  
pedagógica mediada por TIC

Maria Fernanda Bernal Lozano



**Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB**  
**Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes**  
**Maestría en Educación**  
**Programa becas para la excelencia docente**  
**Bucaramanga**  
**2018**

Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del sur del municipio de Floridablanca a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC

Maria Fernanda Bernal Lozano

**Trabajo de grado para optar el título de Magister en Educación**

**Director**

Diego Enrique Báez Zarabanda

Doctor en educación

**Grupo de Investigación: Educación y Lenguaje**

**Línea de Investigación: Prácticas Pedagógicas**

**Universidad Autónoma de Bucaramanga – UNAB**

**Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes**

**Maestría en Educación**

**Programa becas para la excelencia docente**

**Bucaramanga**

**2018**

### **Agradecimientos**

Agradezco al Ministerio de Educación Nacional por la iniciativa de apoyar la formación de los maestros por medio del programa becas para la excelencia docente, a la Universidad Autónoma de Bucaramanga por poner a nuestra disposición su experiencia, su cualificado equipo docente y administrativo, por brindarnos a lo largo de estos dos años el espacio y los recursos físicos y humanos para emprender este reto académico. De manera muy especial agradezco a mi asesor de tesis, el Dr. Diego Enrique Báez Zarabanda por la confianza que desde un principio manifestó hacia mi trabajo y capacidad, por sus orientaciones oportunas, su rigurosidad y acompañamiento constante a lo largo de este proceso investigativo.

Agradezco a los estudiantes que participaron en este estudio, pues fueron la razón de ser y protagonistas de este trabajo, para quienes se pensó y con quienes se construyó cada propuesta y logro alcanzado.

A mi familia mi eterna gratitud por su comprensión y apoyo, por entender el tiempo restado, necesario para dedicarlo a mis estudios, por ser mi soporte y animarme continuamente a trabajar con dedicación y esfuerzo en este proyecto.

Finalmente agradezco a los docentes y compañeros de la maestría con quienes compartí a lo largo de estos dos años, porque con sus experiencias, aportes y discusiones en cada encuentro, enriquecieron mi formación académica para poder materializar hoy este objetivo.

**Tabla de Contenido**

	<b>Pàg.</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	16
<b>1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>	16
1.1 Situación problémica	16
1.2 Formulación de problema	20
1.3 Objetivos	21
1.3.1 Objetivo general	21
1.3.2 Objetivos específicos	21
1.4 Justificación	21
<b>CAPÍTULO II</b>	24
<b>2. MARCO REFERENCIAL</b>	24
2.1. Contextualización de la institución	24
2.2 Antecedentes de investigación	25
2.2.1 Internacional	25
2.2.2 Nacional	28
2.2.3 Regional	30
2.3 Marco teórico	33
2.3.1 Leer para comprender	34
2.3.2 Los niveles de comprensión lectora	36
2.3.2.1 Nivel de comprensión literal.	38
2.3.2.2 Nivel de comprensión inferencial.	38
2.3.2.3 Nivel de comprensión crítico.	39

2.3.3 La zona de desarrollo próximo de Vygotsky	40
2.3.4 Estrategias cognitivas	42
2.3.5 Estrategias metacognitivas	45
2.3.6 TIC en la educación	47
2.4 Marco legal	49
2.4.1 Constitución Política de Colombia	49
2.4.2 Ley General de educación	50
2.4.3 Lineamientos curriculares de lengua castellana	51
2.4.4 Estándares básicos de competencias del lenguaje (EBC)	52
2.4.5 Derechos básicos de aprendizaje (DBA) – Lenguaje	53
2.4.6 Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE)	53
CAPÍTULO III	55
3. Diseño Metodológico	55
3.1. Enfoque de la Investigación	55
3.2 Tipo de investigación	55
3.3 Proceso de investigación	57
3.4 Población y muestra	61
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.	63
3.5.1 Análisis documental	63
3.5.2. Observación participante	63
3.5.3. Encuesta	64
3.6. Categorización	64
3.7 Validez de los instrumentos	66

3.8 Principios éticos	67
CAPÍTULO IV	69
4. PROPUESTA PEDAGÓGICA	69
4.1. Presentación	69
4.2. Justificación	70
4.3 Objetivos	71
4.3.1 Objetivo general	71
4.3.2 Objetivos específicos.	71
4.4. Indicadores de desempeño	71
4.5 Metodología	72
4.6. Fundamento pedagógico.	75
4.6.1. Comprensión Lectora	75
4.6.3. Microhabilidades De La Comprensión Lectora	78
4.6.4 Videojuegos	81
4.7. Diseño de actividades	82
CAPÍTULO V	136
5. Resultados Y Discusión	136
5.1 Nivel de lectura inicial	136
5.2. Preferencia textual	137
5.3. Uso de estrategias cognitivas	138
5.4 Estrategias utilizadas antes de leer	143
5.5 Estrategias utilizadas durante la lectura	152
5.6 Estrategias utilizadas después de leer.	159

5.7 Pertinencia del videojuego	170
5.8 Apropiación del videojuego	175
5.9 Motivación que suscitó el videojuego	179
5.10 Nivel de lectura alcanzado	185
CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	187
6.1 Conclusiones	187
6.2 Recomendaciones	190
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191
ANEXOS	196

**Lista de Figuras**

	<b>Pàg.</b>
Figura 1. Índice sintético de calidad 2017 Colegio metropolitano del sur.	17
Figura 2. Resultados históricos prueba SABER lenguaje grado 5 Colegio metropolitano del sur.	17
Figura 3. Estudiantes por niveles de desempeño Colegio metropolitano del sur.	18
Figura 4. Estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) y el país.	19
Figura 5. Estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.	20
Figura 6. Taxonomía de Barret	37
Figura 7. Espiral de ciclos de Kemmis	58
Figura 8. Perfil del estudiante (edad).	62
Figura 9. Perfil del estudiante (género).	62
Figura 10. Metodología: antes, durante y después de la lectura.	73
Figura 11. Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura	75
Figura 12. Modelo interactivo de comprensión lectora	77
Figura 13. Nivel 1 videojuego Intellegite.	84
Figura 14. Nivel 2 videojuego Intellegite.	85
Figura 15. Nivel 3 videojuego Intellegite	86
Figura 16. Nivel 4 videojuego Intellegite	87
Figura 17. Nivel 5 videojuego Intellegite	105



Figura 18. Nivel 5 videojuego Intellegite. Organización de oraciones.	105
Figura 19. Nivel 5 videojuego Intellegite. Mitos.	106
Figura 20. Nivel 5 videojuego Intellegite. leyendas	107
Figura 21. Nivel 6 videojuego Intellegite	114
Figura 22. Nivel 6 videojuego Intellegite. Poema.	115
Figura 23. Nivel 6 videojuego Intellegite. Adivinanza	116
Figura 24. Nivel 6 videojuego Intellegite. Poema.	117
Figura 25. Nivel 7 videojuego Intellegite	123
Figura 26. Nivel 7 videojuego Intellegite. Publicidad.	124
Figura 27. Nivel 7 videojuego Intellegite. Video comercial.	125
Figura 28. . Nivel de lectura inicial	136
Figura 29. Tipos de lectura que prefieren	137
Figura 30. Lecturas que no les gusta realizar.	138
Figura 31. Sigue unos pasos al momento de leer.	139
Figura 32. Acciones que emplea al momento de leer un texto.	139
Figura 33. Facilidad para anticipar el desenlace de la historia.	140
Figura 34. Facilidad para darle otro título a la historia.	140
Figura 35. Reconocimiento del pensamiento y sentimiento del autor de un texto.	141
Figura 36. Identificación del tema central de la lectura.	141
Figura 37. Actividades que se facilitan al momento de leer.	142
Figura 38. Actividades que se dificultan al momento de leer.	143
Figura 39. Taller 1 antes de leer	144
Figura 40. Taller 2 antes de leer	145

Figura 41. Taller 3 antes de leer	146
Figura 42. Taller 4 antes de leer	147
Figura 43. Taller 5 antes de leer	148
Figura 44. Taller 6 antes de leer	149
Figura 45. Taller 7 antes de leer	151
Figura 46. Taller 8 antes de leer	151
Figura 47. Taller 1 durante la lectura	153
Figura 48. Taller 2 durante la lectura	154
Figura 49. Taller 3 durante la lectura	155
Figura 50. Taller 4 durante la lectura	155
Figura 51. Taller 5 durante la lectura	156
Figura 52. Taller 6 durante la lectura	157
Figura 53. Taller 7 durante la lectura	158
Figura 54. Taller 8 durante la lectura	159
Figura 55. Taller 1 después de la lectura	160
Figura 56. Taller 2 después de la lectura	161
Figura 57. Taller 3 después de la lectura	162
Figura 58. Taller 4 después de la lectura	163
Figura 59. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Luna estudiante DDU	164
Figura 60. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Luna estudiante OIGZ	164
Figura 61. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Luna estudiante MAZA	165
Figura 62. Taller 6 después de la lectura	167
Figura 63. Taller 7 después de la lectura	168

Figura 64. Taller 8 después de la lectura	169
Figura 65. ¿Por qué el videojuego mejora la comprensión lectora?	170
Figura 66. ¿Cómo le es más fácil comprender un texto?	171
Figura 67. ¿Qué estrategias utilizó para pasar los niveles de juego?	173
Figura 68. ¿En qué formato le fue más fácil comprender las narraciones?	174
Figura 69. ¿Tuvo alguna dificultad para acceder al videojuego?	175
Figura 70. ¿Cómo fue su desempeño en el videojuego?	176
Figura 71. ¿Qué le cambiaría al videojuego?	177
Figura 72. ¿Sigue el proceso para acceder al videojuego?	178
Figura 73. ¿Cómo se sintió usando el videojuego?	179
Figura 74. ¿Qué le gustó del videojuego?	181
Figura 75. ¿Le gustaría usar videojuegos educativos en otras clases?	183
Figura 76. ¿Qué emoción experimentó mientras usaba el videojuego?	184
Figura 77. Nivel de lectura alcanzado	185

**Lista de Tablas**

	<b>Pàg.</b>
Tabla 1. Resumen de las estrategias metacognitivas por grado educativo en Primaria	47
Tabla 2. Fases del proyecto	60
Tabla 3. Categorías de análisis	64
Tabla 4. Validación del cuestionario	66
Tabla 5. Datos generales mundo 1	82
Tabla 6. Objetivos actividades mundo 1	83
Tabla 7. Datos generales mundo 2	103
Tabla 8. Objetivos mundo 2	103
Tabla 9. Datos generales mundo 3	113
Tabla 10. Objetivos mundo 3	113
Tabla 11. Datos generales mundo 4	121
Tabla 12. Objetivos mundo 4	122

**Lista de Anexos**

	<b>Pàg.</b>
Anexo 1. Diagnóstico de nivel de comprensión lectora	197
Anexo 2. Ficha dominio de la comprensión	198
Anexo 3. Ficha soporte para el análisis de la información	199
Anexo 4. Tabla nivel de lectura inicial	200
Anexo 5. Cuestionario sobre preferencia textual y uso de estrategias de lectura	201
Anexo 6. Prueba final de nivel de comprensión lectora	205
Anexo 7. Tabla de nivel de comprensión lectora final	207
Anexo 8. Cuestionario videojuego	208
Anexo 9. Tabulación de respuestas cuestionario videojuegos	211
Anexo 10. Consentimiento informado	226

## Resumen

**TÍTULO:** Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del sur del municipio de Floridablanca a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC

**AUTOR:** Maria Fernanda Bernal Lozano

**PALABRAS CLAVE:** Comprensión lectora-estrategias-metacognición-mediación pedagógica-TIC

### DESCRIPCIÓN:

La comprensión lectora es un aspecto que preocupa a todas las entidades educativas del país, por tanto las propuestas que planteen los docentes, la creación de ambientes de aprendizaje pertinentes a las demandas educativas, así como la adecuada mediación que éste realice, inciden de manera positiva o negativa en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, razón por la cual el presente estudio planteó dentro de sus objetivos: Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del sur, para lo cual inicialmente se realizó un diagnóstico en el que se determinó su nivel de lectura; posteriormente se realizó una intervención para implementar una propuesta pedagógica mediada por TIC que consistió en el uso de un videojuego educativo llamado “intelligite” y la apropiación de estrategias de lectura. Este trabajo se realizó fundamentado en la teoría socioconstructivista de Vygotsky, los momentos de lectura descritos por Braslavsky y las estrategias lectoras propuestas por Diaz Barriga y Hernández, así como las estrategias metacognitivas descritas por Brown, en el marco de un proceso investigativo de enfoque investigación-acción, siguiendo el modelo planteado por Elliot y Carr y Kemmis, lo cual permitió realizar un proceso cíclico de planificación, observación, actuación y reflexión.

Los resultados de este trabajo permitieron determinar que el uso de estrategias de lectura y herramientas TIC (videojuego) intervienen positivamente en el mejoramiento de la comprensión lectora, en la medida que la lectura resulta un ejercicio motivante, consciente y autorregulado.

### **Abstract**

**HEADING:** Reading Comprehension Strengthening, Through An Ict Pedagogical Strategy In The Students Of Fifth Primary Of The Metropolitan College Of The South Of The Municipality Of Floridablanca

**AUTHOR:** Maria Fernanda Bernal Lozano

**KEY WORDS:** Reading comprehension-strategies-metacognition-pedagogical mediation-ICT

### **DESCRIPTION**

Reading comprehension is an aspect that concerns to all educational system in the country, therefore, the proposals raised by teachers, the creation of relevant learning environments to educational demands, as well as the appropriate mediation that this makes, impact in a positive or negative way in the process of reading comprehension in students; reason for which the present study raised among its objectives: Strengthen reading comprehension in fifth grade students of the southern metropolitan school, for which an initial diagnosis was made in which his reading level was determined; later, an intervention was carried out to implement a pedagogical proposal mediated by ICT that consisted in the use of an educational videogame called "intellegit" and the appropriation of reading strategies. This work was carried out based on the socioconstructivist theory of Vygotsky, the moments of reading described by Braslavsky and the reading strategies proposed by Diaz Barriga and Hernández, as well as the metacognitive strategies described by Brown, within the framework of a research process of action-research, following the model proposed by Elliot and Carr and Kemmis, which allowed for a cyclical process of planning, observation, action and reflection.

The results found in this work, allowed to determine that the use of reading strategies and ICT tools (video game), intervent positively in the improvement of reading comprehension, to the extent that reading is a motivating exercise, conscious and self-regulated.

## CAPÍTULO I

### 1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1.1 Situación problemática

Colombia en el año 1991 en un trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) diseñó la prueba SABER como un instrumento de evaluación para “obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y crear análisis pertinentes sobre la educación en el País”. (MEN, 2005, p.7).

Desde el año 2002 y hasta la fecha, se viene aplicando dicha prueba en todo el territorio Nacional a estudiantes de 3°, 5° y 9°, en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas, divulgando los resultados a cada plantel educativo para que éstos sirvan de insumo para la reflexión y construcción de planes de mejoramiento, que fortalezcan los niveles de conocimientos y capacidades que se espera tengan los estudiantes en los grados evaluados.

Los resultados de estas evaluaciones permite que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el MEN y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos ámbitos de actuación. (ICFES, 2014, p. 9)

En este orden de ideas el Colegio Metropolitano del Sur del municipio de Floridablanca, como todas las instituciones educativas (IE) de Colombia ha venido presentando dichas pruebas anualmente y los resultados en la prueba SABER 2016 así como el reporte de la excelencia 2017 descritos en el índice sintético de calidad educativa (ISCE) obtenido por la institución en dicho período, evidencia que la IE tiene un ISCE de 5,17 en una escala de 1 a 10, siendo este resultado inferior al alcanzado en los años 2015 (6.63) y 2016 (6.03) por lo que se considera importante reflexionar sobre qué factores están asociados a dichos resultados para poder diseñar e implementar estrategias que contribuyan a mejorar el desempeño de los estudiantes.



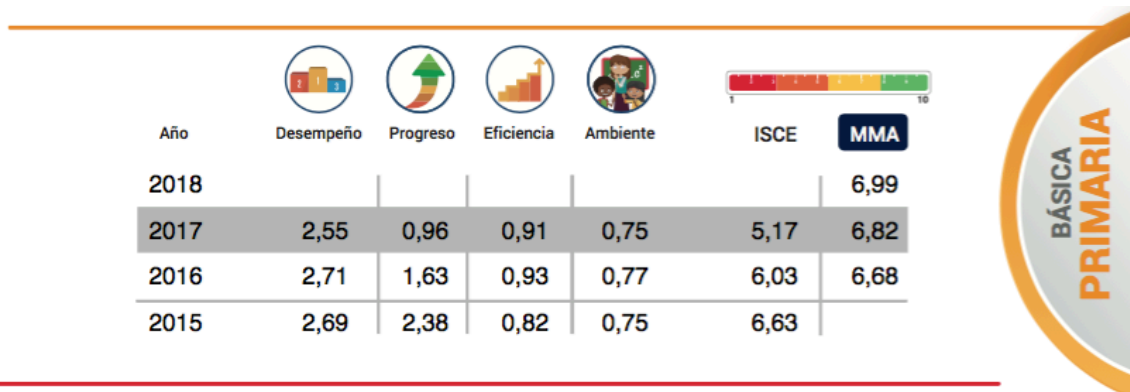


Figura 1. Índice sintético de calidad 2017 Colegio metropolitano del sur.

Fuente: <http://bit.ly/2rs02Ha>

De igual forma, los resultados en la prueba SABER 2016 en el área de lenguaje para el grado 5 muestra falencias en las competencias lectora y escritora, siendo constante este desempeño desde el año 2014. Sin embargo se puede reconocer una leve mejora en el año 2016 con respecto al 2015, ya que disminuyó el porcentaje de estudiantes en nivel insuficiente para ascender al nivel mínimo y se redujo el porcentaje de estudiantes en nivel satisfactorio para ubicarse en el nivel avanzado, tal como se muestra en la figura 2.

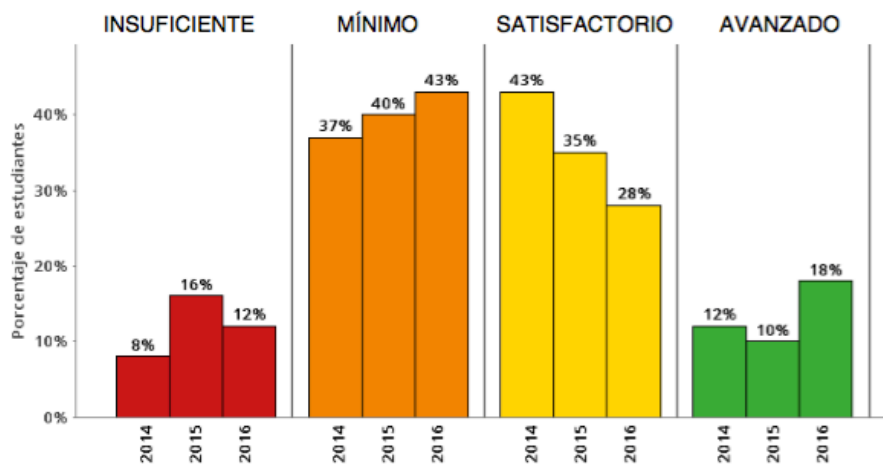


Figura 2. Resultados históricos prueba SABER lenguaje grado 5 Colegio metropolitano del sur.

Fuente: <http://bit.ly/1LYR3Pd>

Frente a esta situación, haciendo una revisión más detallada de los resultados de la prueba SABER lenguaje 5, 2016 se evidencia lo siguiente: los estudiantes de quinto grado en el área de lenguaje se ubican un 12% en nivel insuficiente, que de acuerdo a los procesos evaluados por el ICFES (2010) significa que este grupo no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba, un 43% se encuentra en nivel mínimo, lo que indica que dichos estudiantes logran leer textos cotidianos, sencillos, reconocen la estructura superficial del texto y pueden corregir escritos cortos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional, un 28% se encuentra en nivel satisfactorio, lo que significa que superan la comprensión superficial de textos cortos y cotidianos, entienden su contenido global, identifican los enunciados que no se adecuan al cumplimiento de un propósito y las secuencias de las ideas y son capaces de identificar la funcionalidad de algunos signos de puntuación en la construcción del sentido de un texto. Finalmente un 18% de los estudiantes se ubican en nivel avanzado, lo que indica que realizan los procesos anteriormente descritos y adicional a esto logran una comprensión amplia de textos cortos, pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes y reconocen los argumentos que le permiten sustentar posiciones específicas.

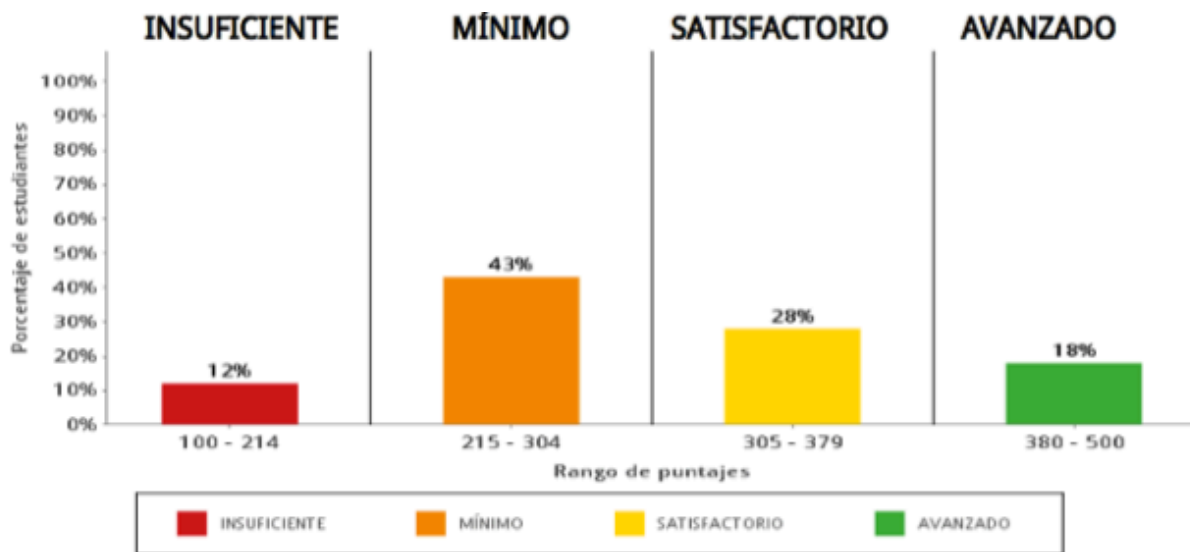


Figura 3. Estudiantes por niveles de desempeño Colegio metropolitano del sur.

Fuente: <http://bit.ly/1Hwp31k>

Ahora bien, acerca de los resultados en la prueba Saber 5, el Colegio Metropolitano del sur, en el área de lenguaje con relación a los obtenidos por el municipio y la nación se puede

observar que la IE se encuentra por debajo de la media obtenida por el ente territorial y es muy similar a los resultados nacionales; como se muestra en la figura 4, lo cual evidencia la necesidad de poner en marcha planes de mejoramiento que permitan tomar decisiones y emprender acciones que contribuyan a mejorar el nivel de aprendizaje y desempeño de los estudiantes.

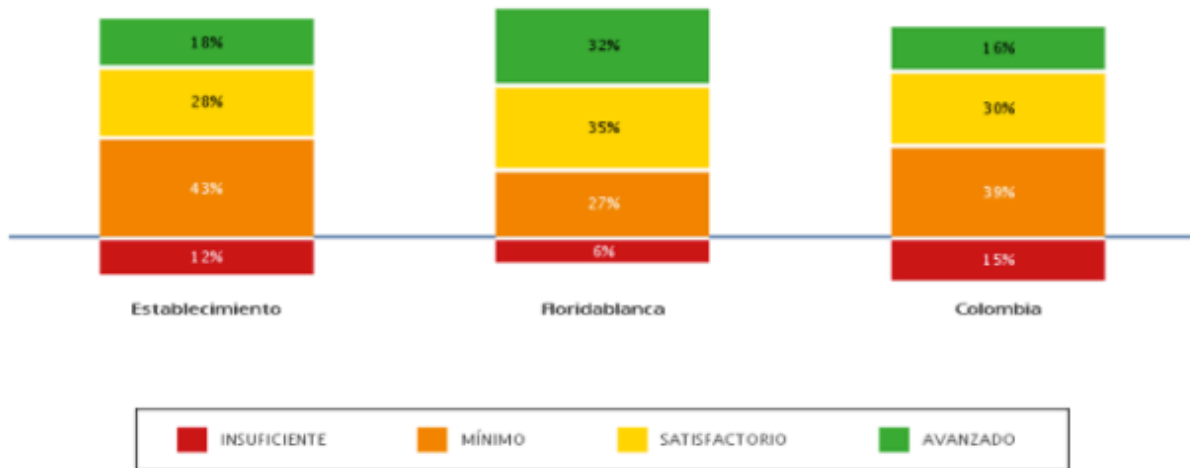


Figura 4. Estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) y el país.

Fuente: <http://bit.ly/1Hwp31k>

Como puede observarse en la figura 5, los estudiantes de grado 5 del Colegio Metropolitano del sur tienen un nivel inferior al de los colegios oficiales urbanos de Floridablanca, un puntaje similar a los colegios oficiales rurales del municipio e inferior al puntaje promedio de las instituciones educativas privadas; ratificando la necesidad de trazar metas y proponer estrategias que permitan subir los niveles de desempeño de los estudiantes.

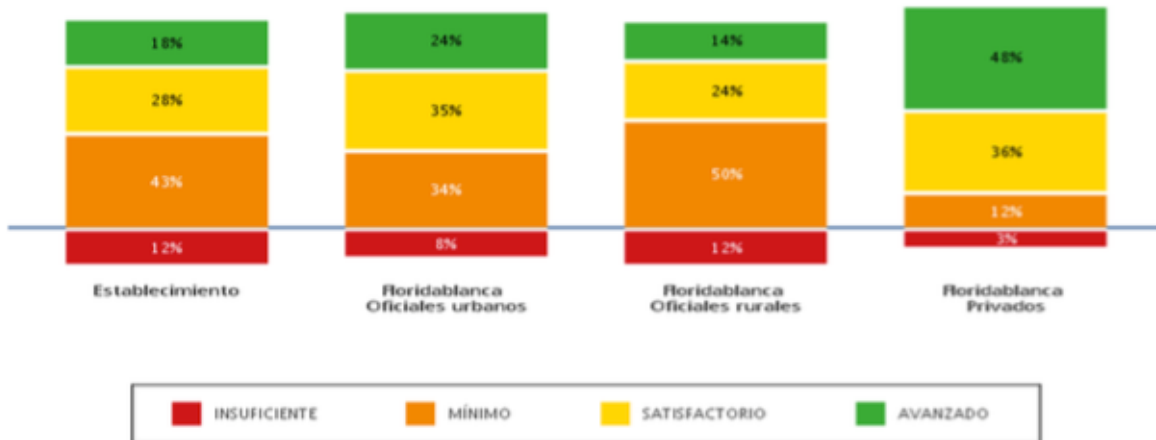


Figura 5. Estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo y los tipos de establecimientos de la ETC según sector/zona.

Fuente: <http://bit.ly/1Hwp31k>

Con lo ya expuesto, se puede afirmar que de no intervenir la realidad descrita y continuar con los procesos enseñanza-aprendizaje como se vienen trabajando, se generarían grandes barreras para que los estudiantes logren las competencias establecidas en los estándares básicos de lenguaje (MEN, 2006) ya que según éstos al terminar el grado 5 los estudiantes deben “comprender diversos tipos de texto, producir textos de acuerdo a una necesidad comunicativa, conocer elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación; inferir intenciones, elaborar hipótesis de lectura, buscar, seleccionar y organizar información” (p.35); entre otros procesos que demandan un alto nivel de desempeño con el que actualmente no se cuenta.

## 1.2 Formulación de problema

¿De qué manera es posible fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del Sur desde el área de lengua castellana?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del sur del municipio de Floridablanca desde el área de lengua castellana a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de 5 primaria del Colegio Metropolitano del sur.

- Diseñar e implementar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en la población objeto de estudio.

- Valorar la efectividad de la estrategia implementada con los estudiantes de 5 primaria del Colegio Metropolitano del sur.

### **1.4 Justificación**

Comprender lo que se lee, es una competencia necesaria para desenvolvernó en la vida; no es un simple requisito académico para obtener un buen puntaje en una prueba o aprobar una asignatura; es una necesidad cada vez más marcada en nuestra sociedad tan llena de información, de discursos, de publicidad, de textos de todo tipo; lo cual implica ser capaz no solo de descodificar unas líneas, sino de comprender las intenciones, los silencios, los contextos, los autores, las ideologías, los sesgos; en fin, tanta información; que se debe cuestionar, comparar y evaluar; para poder construir conocimientos con criterio propio. Fortalecer todos estos procesos tan complejos, nos permitirá crecer culturalmente como país, tener ciudadanos más cualificados, con la capacidad de liderar cambios, que de una u otra manera, incidan en el mejoramiento de nuestra calidad de vida; pues la lectura ofrece herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía. En términos de Perez, Roa & Ramos (2009).

Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social significa reconocer que la lectura atraviesa muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, usamos la lectura para relacionarnos con los otros, para hacer parte de instituciones sociales, para diferentes acciones en la cotidianidad, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura juega un rol fundamental. (p. 37).

Por otra parte, los resultados del programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) en el año 2013 muestra según Clavijo (2013) que la mitad de los estudiantes no entienden lo que leen, no son capaces de analizar, relacionar e inferir en textos escritos, lo que limita su capacidad crítica y argumentativa.

Así mismo, con el fin de medir el nivel de competencia lectora y compararlo con el desempeño de otros países, Colombia participó en el Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora (PIRLS, por su sigla en inglés) en su edición 2011 y participó en PRE-PIRLS, una prueba más sencilla diseñada para países de menor desarrollo, con textos más cortos y de fácil lectura. En términos de puntajes promedios Colombia obtuvo en PIRLS 448 puntos, es decir se ubicó por debajo de la media. La diferencia respecto a Hong Kong, el país con mejores resultados fue de 123 puntos.

En cuanto a la prueba PRE-PIRLS, solo Colombia, Botsuana y Sudáfrica la presentaron y los resultados dejan ver la diferencia en complejidad entre una prueba y otra, pues para este caso Colombia superó la media con un puntaje de 576. Sin embargo los resultados por niveles de desempeño evidencian la necesidad de tomar acciones de mejora, ya que según el ICFES (2012) solamente el 1% de los estudiantes colombianos que participaron en PIRLS 2011 alcanzó el nivel avanzado en competencia lectora, 9% obtuvo un puntaje clasificado en nivel alto, 28% en nivel medio y el 34% se ubicó en el nivel bajo. Aproximadamente, un tercio de los estudiantes no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora (obtuvieron puntajes por debajo de 400 puntos) lo cual significa que no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, esta propuesta pretende fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC, aprovechando el interés que suscitan dichas herramientas en los estudiantes y la necesidad de incluir la realidad de la red en la escuela, pues como lo menciona Cassany (2012) “mientras nuestra vida diaria cambia al ritmo que incorporamos cada tecnología, la escuela resiste y se aferra a la época de la imprenta” (p. 250), hecho que debemos cambiar para mejorar

la calidad educativa, subir los niveles de desempeño en pruebas internas y externas y por ende generar más oportunidades de superación para nuestros estudiantes, haciéndolos más competentes académica, tecnológica y democráticamente, competencia que ofrecerá beneficios a mediano y largo plazo a la población intervenida en los diferentes escenarios donde se encuentren, haciéndolos más competentes para la vida, con lo cuál se aportará desde la IE al objetivo misional trazado en la formación integral de nuestra comunidad metropolitana.

## **CAPÍTULO II**

### **2. MARCO REFERENCIAL**

#### **2.1. Contextualización de la institución**

El Colegio Metropolitano del sur es una institución educativa de carácter oficial, fundada en 1993, que ofrece el servicio educativo en los niveles de Preescolar, Básica y Media Vocacional con énfasis comercial y ambiental, atendiendo a las necesidades del sector de influencia.

Actualmente está conformada por la sede principal ubicada en la Avenida 33 No. 117 - 100 Nuevo Villabel, donde se ofrece educación en los grados de 6° a 11° bachillerato, la sede B ubicada en la Cra. 4 No. 15-11 Santa Ana, la sede C ubicada en la Cra. 31 No. 111A-26 Dorado y la sede D ubicada en la Calle 2 No. 12-132 Nuevo Villabel; estas últimas ofrecen el servicio educativo para los niveles de preescolar y básica primaria.

La sede D (Florice), donde se adelantará este trabajo de investigación tiene un promedio de 300 estudiantes en los niveles de preescolar y básica primaria. En este momento la Institución educativa está inmersa en el programa de Jornada Única liderado por el MEN, lo cual ha modificado los horarios de clases, el plan de estudios, los planes de área, entre otros aspectos del ámbito académico y en lo referente a las rutinas de toda la comunidad educativa.

Los niños de esta sede a diferencia del resto de colegios del municipio, tienen asignaturas como matemática lúdica, club de inglés, habilidades comunicativas y proyecto lector, todas estas materias complementarias de las áreas básicas, con el fin de aumentar los espacios de formación para mejorar dichas competencias y así obtener mejores resultados en pruebas internas y nacionales. Además, el estar en el programa de Jornada Única garantiza el complemento nutricional (almuerzo) para todos los niños de esta sede, lo cual atrae a muchos padres de familia, aparte del hecho que los niños están en la institución desde las 6:30 am hasta las 1:30 pm.

La sede Florice cuenta con un restaurante escolar que ofrece el servicio de desayuno y almuerzo para los niños de preescolar a quinto primaria, una sala de informática dotada de



equipos con conexión a internet y una cancha de futbol que sirve de espacio para el juego y el esparcimiento de los estudiantes.

Este trabajo de investigación se realiza con 27 estudiantes del grado 5, conformado por 16 niños y 11 niñas que oscilan en edades entre los 10 y 12 años de edad y se encuentran en los estratos 1 y 2. Las familias de este entorno se dedican a empleos que les permiten obtener un salario mínimo y otros se dedican a trabajos informales que no les garantiza unas condiciones económicas mínimas y estables para su sustento.

## **2.2 Antecedentes de investigación**

Luego de realizar una revisión conceptual y bibliográfica de estudios relacionados con el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora y de la implementación de recursos TIC en los procesos de enseñanza – aprendizaje; como ejes centrales de este estudio, se encontraron algunas tesis de doctorado y maestría a nivel internacional, nacional y regional, que aportaron fundamentos teóricos, resultados y experiencias significativas de interés para este trabajo y se describen a continuación:

### **2.2.1 Internacional**

Jiménez (2015) en su tesis de doctorado titulada “Estudio sobre los estándares TIC en educación en los futuros docentes de la facultad de educación de la Universidad Complutense de Madrid” realizada en esta misma Universidad, en el año 2015, se planteó como objetivo “determinar si en los futuros docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en su formación inicial, están adquiriendo los estándares TIC en educación, como competencia del perfil del nuevo profesional de la educación en el sistema educativo español, y conocer qué tanto “manejan” de las TIC”. Dicho estudio partió del interés por conocer en qué medida los nuevos educadores tienen las competencias tecnológicas necesarias para responder a las exigencias de la sociedad digital y globalizada en la que nos encontramos actualmente. Luego de realizada la intervención, la cual consistió en la aplicación de una encuesta a 227 estudiantes de la Facultad de Educación en el bienio 2008-2010; el autor concluyó entre otros aspectos que “los futuros educadores encuestados no están en posesión de las competencias que indican los estándares TIC

en educación, para ser competitivos en la actualidad”, lo que denota la necesidad de incorporar las TIC al contexto educativo; de igual forma determinó que “todos tienen conocimientos en el manejo de las TIC, pero no a un nivel muy avanzado” por lo que finalmente concluyó que “es necesario incorporar los actuales estándares TIC en educación y que su revisión sea de forma permanente en el ámbito de los futuros docentes”, lo cual resulta pertinente para este estudio de investigación, en cuanto pone en evidencia la necesidad de fortalecer las competencias tecnológicas en los maestros, para garantizar innovación pedagógica y la inclusión de estas herramientas en su contexto educativo, dotando de competencias digitales a docentes, educandos y a la comunidad educativa en general.

Flores (2015) en su tesis de maestría titulada “Aplicación de estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en la comprensión lectora” realizada en la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago en el año 2015, se planteó como objetivo “establecer los resultados de los niveles de comprensión lectora utilizando estrategias de retroalimentación inmediata con uso de dispositivos móviles en alumnos de quinto año básico”. Este estudio surgió debido a los bajos resultados obtenidos por este país en comprensión lectora, puntualmente en las pruebas SIMCE y PISA. Luego de realizar su intervención pedagógica la investigadora concluyó que “un 50% de las habilidades de comprensión lectora fueron incrementadas”, las habilidades a las que se refiere la autora son: hallar significado de palabras por contexto, comparar y contrastar, hacer predicciones, sacar conclusiones y hacer inferencias.

Además luego de su experiencia reconoce que el software empleado en su investigación no fue el más óptimo y sugiere “utilizar un software que tenga estabilidad en el sistema, una antena más potente que genere un mayor número de conexiones”, así mismo en cuanto a la “realimentación” como estrategia concluye que realizar este ejercicio inmediatamente después de tener las respuestas que sus estudiantes han escogido como correctas luego de un ejercicio de lectura permite “clarificar las dudas o errores de la elección de una respuesta entendiendo el proceso a seguir para realizar una acertada elección posterior”, este aspecto en particular resulta muy pertinente para este estudio ya que connota la importancia del proceso de metacognición en el aprendizaje, pues en el revisar y corregir un ejercicio de comprensión lectora no solo se da la respuesta correcta, sino las pautas, las estrategias para seleccionar una opción y descartar otras, enseñándole al estudiante con el modelado lo que debe hacer al enfrentarse a un texto.

Finalmente la investigadora concluye que “la tecnología por sí sola no es suficiente a la hora de lograr metas de aprendizajes... para lograrlo es clave la labor del docente y como éste intenciona su trabajo”; esta última reflexión es importante para no sobrevalorar las nuevas tecnologías pretendiendo que con su sola implementación se hacen grandes cambios a la educación, es necesario que su uso sea mediado de manera planificada por un docente que ha diseñado unas actividades para conseguir unos objetivos y posee las competencias tecnológicas para hacer uso eficiente de dichas herramientas.

Calet (2013) en su tesis doctoral titulada “Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia” realizada en la Universidad de Granada, España, en el año 2013, se planteó como objetivo “mostrar la influencia de cada uno de los componentes de fluidez lectora (automaticidad y prosodia) sobre la competencia lectora con estudiantes de 2° y 4° de EP” partiendo de la idea que la fluidez lectora es uno de los aspectos críticos para alcanzar la competencia lectora la investigadora propone dos programas de entrenamiento, uno centrado en el componente de automaticidad (velocidad y precisión) y el otro en el de expresividad o prosodia (entonación, acento, pausas y segmentación) para analizar si los niños de 2° y de 4° curso de EP responden de forma distinta a los métodos del entrenamiento. Luego de realizar el estudio concluye que “se muestra una superioridad del entrenamiento en expresividad para mejorar la fluidez lectora, ya que incrementa de forma conjunta tanto la automaticidad como la expresividad en niños de niveles iniciales de aprendizaje de la lectura (2°) como más avanzados (4°). Así, enfatizar la expresividad muestra un gran potencial para la mejora de los métodos de enseñanza de la lectura”; por tanto, la investigadora asegura que “tener en cuenta la expresividad es una mejor aproximación para la enseñanza de la lectura que enfatizar la velocidad y la precisión, ya que favorece que los niños se centren en el significado”. Estos hallazgos resultan de gran interés para la presente investigación pues demuestra la importancia de incluir y dar valor especial al componente de expresividad en la enseñanza de la lectura, ya que ser conscientes de la entonación, de las pausas, del acento, al momento de leer, hace que el proceso de comprensión sea más efectivo.

### 2.2.2 Nacional

Orjuela & Peña (2014) en su tesis de maestría titulada “Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora” realizada en la Pontificia Universidad Javeriana, en la ciudad de Bogotá, D.C. en el año 2014, se planteó como objetivo “analizar el uso general de habilidades y estrategias metacognitivas de los docentes del colegio Filadelfia Central en la comprensión lectora de textos de alta y baja complejidad”. El interés por desarrollar esta investigación surgió de la preocupación por los resultados de la prueba saber pro 2009, la cual ubica a los licenciados y normalistas en los promedios más bajos en la prueba de lectura. El estudio en mención parte de la idea de que la comprensión lectora es una actividad que debe enseñarse, lo cual exige que quien lo enseña sea un lector experto, con un adecuado proceso de comprensión; por ello caracterizan y describen las estrategias metacognitivas utilizadas por un grupo de docentes en el proceso de comprensión lectora, entendiendo la metacognición como aquel conocimiento consciente que se tiene de uno mismo respecto de su pensamiento, esto es, procesos, habilidades y control cognitivo y por consiguiente el sujeto al aplicarla puede identificar y reconocer sus propias operaciones mentales y desarrollar cualquier tarea. Algunas de sus conclusiones fueron “reforzar los procesos de comprensión lectora desde la metacognición, con el fin de dar una adecuada enseñanza en ella y permitir al docente ser estratégico en sus propios procesos, lo cual muy seguramente le permitirá transmitirlo a sus estudiantes”. Dicho estudio resulta relevante para este proyecto en cuanto muestra la incidencia del nivel de comprensión lectora del docente en la manera cómo enseña y la importancia de que éste sea consciente de su proceso cognitivo para enseñar a sus estudiantes a aplicar estas estrategias de metacognición para evaluar y tomar acciones de mejora en su propio proceso de aprendizaje.

Grillo, Leguizamón & Sarmiento (2014) en su tesis de Maestría en pedagogía titulada: “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC” llevada a cabo en la Universidad de la Sabana de la ciudad de Bogotá, se planteó como objetivo general de la investigación “mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia mediante el desarrollo de estrategias cognitivas empleando una herramienta TIC como recurso”; al finalizar este proyecto las investigadoras

concluyen que “los estudiantes pudieron gozar de la experiencia de integración TIC y lectura” por lo que proponen que se aborden los procesos de comprensión lectora e interpretación textual, partiendo de las necesidades e intereses de los estudiantes. Así mismo, concluyen que “cuando los estudiantes tienen la posibilidad de indagar, de confrontar criterios y puntos de vista, se acrecienta su interés por aprender”; en este orden de ideas, las TIC son una herramienta bastante útil para acercar a los estudiantes al conocimiento y para el caso de este estudio fortalecer en ellos la comprensión lectora, dado el interés que suscita y lo inmersos que están en el mundo digital; en palabras de Cassany (2005) lo novedoso está determinado por las circunstancias actuales en que se da el acto de leer: el rápido acceso de una gran cantidad de personas a variados discursos a través de las TIC y la Internet.

Callejas (2015) en su tesis de maestría titulada “Las TIC y el hipertexto en el fortalecimiento de la comprensión lectora” realizada en la Universidad de la Sabana, en la ciudad de Bogotá, en el año 2015, se planteó como objetivo “determinar la incidencia que tiene la implementación de un ambiente de aprendizaje basado en hipertextos en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del grado séptimo de la Institución Educativa Buenos Aires, sede Oasis”, luego de su intervención la cual consistió en crear un blog con 8 sesiones alimentadas de actividades y recursos digitales para promover la comprensión lectora en dicha población, la autora concluye que aunque los estudiantes se encontraban en un nivel “por debajo del básico deseado, la implementación del ambiente de aprendizaje elevó significativamente este nivel, al tiempo que fue generándoles mayor entusiasmo por la lectura”, así mismo expresa que “los docentes después de conocer la experiencia, terminaron convencidos de que la utilización continua dentro de las actividades curriculares de las TIC, en el desarrollo académico, fortalece sin duda la comprensión lectora de los alumnos”, por lo anterior este estudio reafirma el impacto y las posibilidades y bondades que ofrece el incluir recursos TIC en el aula, siempre y cuando se haga de manera planeada y se cuente con las condiciones físicas para su implementación.

Castellanos, Castellanos, C, Salazar & Casas (2016) en su tesis de maestría titulada “El videojuego como recurso educativo. Un acercamiento entre percepción docente y el videojuego Minecraft como recurso educativo, para potenciar el trabajo colaborativo en estudiantes de grado cuarto” realizada en la Universidad Pontificia Javeriana en la ciudad de Bogotá, en el año 2016, se trazó como objetivo “analizar y evaluar el uso del videojuego Minecraft en el aula de clase para potenciar el trabajo colaborativo desde una propuesta pedagógica”. La investigación que se

realizó fue de tipo etnográfico, en la Institución Educativa Distrital Rafael Delgado Salguero, de la ciudad de Bogotá, tomando una muestra de 9 estudiantes de cuarto primaria, quienes se encuentran en edades entre los 9 y 11 años. Para obtener información respecto a los videojuegos se observó la muestra y se encuestaron estudiantes y algunos docentes, así mismo se realizó la intervención a través de talleres, que como reflexión de sus resultados arrojaron las siguientes conclusiones: el uso del videojuego en el entorno educativo “supera el modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, donde es posible transformar no solo las metodologías, formas y maneras de enseñanza, sino también las relaciones, los roles y las posiciones que adquieren los sujetos involucrados en ella”, igualmente concluyen que los estudiantes experimentan “emociones positivas como la curiosidad, la motivación, el diálogo y la confianza, entre otros. Así, al aceptar un reto permite aprendizajes, puesto que lleva a intentar varias veces hasta que supere las limitaciones” y finalmente el uso del este recurso permite alcanzar el objetivo trazado inicialmente respecto a potenciar el trabajo colaborativo, frente a lo cual concluyen que “el grupo de estudiantes logra relaciones de colaboración y comunicación cuando era evidente el individualismo en cada participante”. Este estudio es de gran importancia para la presente investigación, ya que demuestra la motivación e interés que suscita en los estudiantes el trabajar en el aula con videojuegos, así como el beneficio de este recurso en el fortalecimiento de los vínculos sociales, propiamente en el trabajo colaborativo.

### **2.2.3 Regional**

Peña (2016) en su tesis de maestría titulada “Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog” realizada en la Universidad Industrial de Santander, en la ciudad de Bucaramanga, en el año 2016, se planteó como objetivo “determinar la manera en que la publicación de textos narrativos a través del blog, posibilita el desarrollo de la competencia de producción textual en estudiantes del grado noveno”, luego de realizado este proyecto, la investigadora concluyó que “el uso del blog y la publicación de textos narrativos a través de éste, hace posible mejorar los procesos de producción escrita, puesto que los estudiantes reconocen que publicar en este medio les permite ser leídos y reconocidos”, hecho que resulta interesante para los estudiantes en cuanto producen no solo para ser evaluados, si no para ser leídos en una situación comunicativa real; así mismo

concluyó que “ para la realización apropiada de un proceso de intervención es necesario conocer y adecuar los recursos TIC que se utilizarán y dedicar tiempo a los procesos de indagación de saberes previos de los estudiantes” aspecto que resulta pertinente para este estudio, ya que reafirma la necesidad de partir de un diagnóstico para determinar el nivel de comprensión lectora, así como realizar una caracterización sobre el uso y disposición de recursos TIC para que la intervención sea más pertinente y responda a las necesidades de la población objeto de estudio.

De manera general este trabajo de investigación evidencia el impacto de usar una estrategia mediada por TIC para fortalecer procesos de producción textual, demostrando que incluir adecuadamente estas herramientas, hacen más motivante, pertinente y significativo el proceso de aprendizaje y por su puesto esto exige una formación especial por parte del docente e implica unas transformaciones en las dinámicas y relaciones entre maestro-educando y en el proceso de planeación y evaluación.

Gómez (2016) en su tesis de maestría titulada “Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una Institución educativa de Bucaramanga” realizada en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2016, se planteó como objetivo “determinar de qué manera los textos narrativos mediados por recursos informáticos motivan la producción textual de niños y niñas de segundo grado de una Institución educativa de Bucaramanga”. Luego de la intervención que consistió en 10 talleres, empleando recursos como word, power point, wordle, storybird, toondoo, entre otros; la investigadora concluyó que éstos “llamaron mucho la atención por la gran variedad de imágenes, logrando mantener a los estudiantes interesados por el aprendizaje”, así mismo concluyó que los recursos informáticos son fundamentales en los procesos de aprendizaje “siempre y cuando estén bien orientados y con una correcta planeación y organización pedagógica ya que resultan muy atractivos para los niños” y finalmente expresó que “cuando se integran las TIC a los diferentes aprendizajes, el docente debe asumir con responsabilidad este reto, conocer bien el funcionamiento y los alcances de los programas seleccionados” lo que demanda actualización y formación por parte del mismo. Este trabajo de investigación es pertinente para el presente estudio, en cuanto reconoce el cambio en actitud y avances obtenidos por los estudiantes luego de abordar el proceso de lecto-escritura a través de recursos informáticos, así como la necesidad de que se dé una actualización en los docentes para lograr la vinculación de las TIC en el aula, promoviendo aprendizajes significativos, que respondan a los intereses de los estudiantes y a las

exigencias de la sociedad actual; finalmente reconoce la importancia de formar desde los primeros grados de escolaridad en procesos de búsqueda y manejo de la información que circula en la red, aspecto fundamental para el presente trabajo.

Osma (2017) en su tesis de maestría titulada “Enseñar a leer críticamente: reto para los maestros de una institución oficial de Bucaramanga” realizada en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2017, se planteó como objetivo “determinar con qué herramientas conceptuales y didácticas cuentan los maestros de primaria de una institución oficial de Bucaramanga para enfrentar la enseñanza de la lectura crítica” para ello se trabajó con 23 docentes de dos sedes de un colegio oficial de la ciudad de Bucaramanga, en una investigación de tipo etnográfico, empleando como técnicas la observación, la encuesta y el grupo focal, a partir de las cuales obtuvieron datos importantes que permitieron establecer las siguientes conclusiones: por parte de los docentes hay “diversidad de concepciones acerca de qué es la lectura, por lo que difícilmente se puede organizar, diseñar e implementar un currículo pertinente, adecuado, efectivo, que permita alcanzar los propósitos planteados por las políticas públicas en cuanto desempeños y competencias”, la investigadora encuentra una disparidad entre las políticas emanadas por el MEN, las directrices de los directivos de la institución y las sugerencias que realizan los docentes, en torno al plan de estudios de lengua castellana, lo que dificulta tener mejores resultados y enfocar esfuerzos hacia un mismo objetivo. Otras de las conclusiones expresadas por la autora, encontradas como limitantes fueron “las políticas del MEN que plantean implementar la lectura crítica sin realizar una formación eficiente, constante, completa y con seguimiento de estos procesos”, así como la “ausencia de estrategias en el aula, lo que disminuye la posibilidad de que el estudiante tenga las herramientas necesarias para tener una interacción real con la lectura” así mismo “la poca transversalidad de los temas y contenidos en las diferentes áreas, lo que indica, que el tiempo destinado para la comprensión de textos únicamente sea el agendado para la clase de lengua castellana” y finalmente la falta de trabajo con diversos tipos de texto, pues se evidenció “el uso reiterado del texto narrativo en todos los grados de la primaria, los cuales mantenían entre sí, la misma estructura de preguntas para afrontar el texto” hecho que resulta preocupante si según el MEN al terminar el grado quinto los estudiantes deben estar en capacidad de reconocer la estructura y realizar inferencias de diversos tipos de texto.



Este estudio es relevante para el presente trabajo de investigación ya que evidencia fundamentalmente cómo la ausencia de dominio conceptual y didáctico por parte del docente incide en el nivel de comprensión del estudiante y de qué manera el incluir estrategias (antes, durante y después) de la lectura es necesario y posibilita una mejor comprensión de los textos, los cuales deben ser variados, respondiendo a diversos propósitos y situaciones comunicativas.

### 2.3 Marco teórico

*"Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos" Mata (2004).*

La vocación lectora se puede fomentar y se debe hacer generándole al niño sensaciones agradables por los textos desde los primeros años de escolaridad. Infortunadamente no todos los pequeños tienen acceso en sus casas a los libros o a ver el ejemplo de un adulto lector, pero cuando tienen oportunidad de escuchar a un profesor que narra una historia, o a un adulto que les lee un cuento; lo disfrutan, expresan gusto, interés, en esos momentos donde la lectura se muestra no solo como ejercicio académico, sino como actividad placentera.

También es una realidad que todos los niños aún sin dominar el código escrito logran comprender y otorgarle significado a los productos de su interés, es decir leen y comprenden un mensaje, por esta razón la escuela y especialmente los maestros en los primeros años de escolaridad deben centrar su atención en generar espacios de lectura agradables y transmitir el placer de leer, pues como lo expresa Smith (1983) citado por Solé (1995) "a leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo como lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose" (p.5).

Una vez se tenga el interés por la lectura, se le pueden enseñar al niño estrategias para que este proceso sea más óptimo, las cuales implican realizar inferencias a partir de los datos e ideas previas, identificar ideas principales, predecir el contenido del texto a partir de imágenes o del título, relacionar los contenidos leídos con otros textos, construir una idea personal a partir de lo leído, hacer consciencia y supervisar el proceso lector para identificar posibles falencias y

buscar acciones de mejora, todo ésto en conjunto, permitirá formar lectores competentes, es decir lectores que comprendan lo que leen.

### **2.3.1 Leer para comprender**

Leer es un proceso cognitivo y sociocultural que implica el desarrollo de procesos mentales, la apropiación de habilidades léxicas, lingüísticas y gramaticales; así como la construcción de significados que permitan construir relaciones y comprender el mundo en el que nos movemos.

Erróneamente por mucho tiempo se ha considerado la lectura como un acto puramente mecánico, en el cual el lector se limita a realizar una vista rápida sobre el texto impreso percibiendo imágenes visuales, dejando a un lado el propósito fundamental de ésta que es la construcción del significado, a partir de la comprensión que hace el lector del texto. En palabras de Borrero (2008) “lograr comprender lo que se lee es la esencia misma de la lectura. Por tanto, la comprensión es el principal objetivo de la enseñanza de la lectura” (p.88)

Si leer es un proceso tan complejo e importante para la vida, es necesario replantear la manera como desde la escuela es abordado, pues no podemos arruinar el interés y la curiosidad que naturalmente sienten los niños por aprender, debemos enseñar la lectura a partir de verdaderas situaciones de vida, como lo expresa Jolibert (1997).

Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdadera necesidad, en una situación de vida precisa, “de veras” como dicen los niños. Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector y no aprendiendo -a-leer-primero. (p.27)

Para Goodman, citado por Braslavsky (2005) “el acto de leer es una interacción entre el lector y el lenguaje escrito a través de la cual el lector llega a reconstruir el mensaje del escritor” (p.46). El MEN en los Lineamientos curriculares de Lengua catellana (1998) define la lectura como “un proceso de construcción de significados a partir de la interacción lector-texto-contexto” (p.27). El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) describe la competencia lectora como:

La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo (...) es un proceso constructivo e interactivo, donde los lectores

generan significados de manera activa, conocen estrategias de lectura eficaces y son capaces de reflexionar sobre lo que han leído (p. 31).

En las anteriores definiciones queda claro que leer es comprender y otorgar significado al texto, siendo éste un proceso de interacción entre el lector - el texto y el contexto, en el cual intervienen los conocimientos previos, las estrategias empleadas por el lector, la estructura e información contenida en el texto, así como las intenciones y motivaciones de quien lee, razón por la cual dos personas aunque lean lo mismo no tendrán la misma comprensión de lo leído, en términos de Vygotsky, citado por Braslavsky (2005) “el sentido de la palabra es ilimitado, cambia de una conciencia a otra y de una situación a otra” (p. 149), incluso la misma persona frente a un texto que lea en diferentes momentos, construirá un significado distinto de acuerdo al momento y situación en el que se encuentre, así lo reafirma Braslavsky (2005) al decir que “el significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que lee el mismo texto” (p. 52), de igual forma expresa Iza (2006)

La capacidad lectora no es uniforme, sino que se trata de una competencia asimétrica: un mismo individuo no tiene desarrolladas las mismas habilidades de lectura de diferentes tipos de texto, o en diferentes soportes, o en cuanto a distintos procesos lectores (p. 14).

De acuerdo con Miranda & Cordoba (2013) desde la perspectiva de Pisa (2009) “la comprensión lectora se comprende como la capacidad de un individuo para identificar, inferir, reflexionar y evaluar la información contenida en textos escritos continuos y discontinuos que se producen en diversos contextos”(p. 62).

Leer entonces, es un proceso activo, de construcción de significado en donde influyen los saberes previos, las intenciones del autor, las motivaciones del lector y el contexto en el que se lee, donde el fin es comprender un contenido ya sea por diversión o con un propósito académico. Leer es un proceso transversal, que trasciende las paredes de la escuela, los horarios de las clases y los planeadores de español; las escuelas deben mostrar la importancia de la lectura, como instrumento para la comprensión, la adquisición de conocimientos y el acceso a una cultura, además se debe ofrecer la lectura como una manera de ocupar el tiempo libre de modo placentero, en términos de Vásquez (2008) “la lectura se ha de concebir como un hábito asociado al placer y no al trabajo específicamente escolar” (p. 47), bajo esta misma premisa Goodman (1996) opina que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir,

elidirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elidirán leer durante su tiempo libre” (p.46); de ahí la importancia de generar espacios que presenten la lectura como un ejercicio agradable, necesario y como una oportunidad para mejorar la comprensión del mundo.

Según la última encuesta publicada por el DANE se evidencia un avance importante en los hábitos de lectura de los más jóvenes, así lo documenta Granja (2018) al afirmar que “los niños y jóvenes se están convirtiendo en un ejemplo para los adultos a la hora de leer. Puede que lo hagan en tabletas, computadores o en el celular, pero cada vez consumen más literatura”, lo cual indica que las nuevas generaciones contrario a lo que a veces se piensa, si están leyendo, pero no necesariamente de la manera convencional, con el libro impreso; leen contenidos de su interés a través de soportes digitales.

Dicha información debe ser propulsora de reflexión para la búsqueda de estrategias que permitan acoger las herramientas y los entornos digitales en los que están inmersos los niños y jóvenes de hoy para llevarlos a la escuela y además de emplearlos como ayuda pedagógica, fortalecer en los estudiantes las competencias necesarias para desenvolverse hábilmente en la red, desarrollando capacidades relacionadas con la búsqueda de información, con su evaluación, selección y tratamiento; por tanto la escuela está llamada a ser un espacio de formación, donde los niños puedan acceder a la lectura desde el texto impreso hasta el texto digital, tal como sucede en la vida real, donde puedan leer diversos tipos de textos, con diferentes intenciones comunicativas y en variedad de formatos, todo ello con el fin de desarrollar procesos mentales que les permitan desenvolverse competentemente en su entorno.

### **2.3.2 Los niveles de comprensión lectora**

Según Sanz Moreno (2004) citado por Velandia (2010)

Comprender un texto es penetrar activamente en el significado y en el sentido del texto, no quedarse en la superficie de la literalidad. La lectura no es un proceso pasivo y receptivo que se limita a la decodificación. El lector es sujeto activo de la comprensión, se enfrenta al texto con unos conocimientos y esquemas previos. Leer es interactuar activamente con la información del texto; analizarla, seleccionarla, resumirla, responder a las hipótesis previas (p.21).

Bajo esta premisa de comprensión lectora se pone en evidencia que esta competencia se desarrolla de manera procesual, que depende del entorno, de las oportunidades de lectura, de los conocimientos previos del lector, de sus intenciones y motivaciones, la comprensión no es cuestión de todo o nada, en términos de (Kintsch, 1998; Sánchez, 1998), citados por Mateos (2011)

Cuando comprendemos un texto podemos crear diferentes niveles de representación de su significado en nuestra mente, es decir, podemos alcanzar una comprensión más superficial o más profunda, dependiendo del grado en que tenga lugar esa interacción entre el conocimiento previo del lector y los significados que transmiten los textos (p.109).

Por tal motivo los maestros deben conocer el nivel lector de sus estudiantes para determinar las habilidades que se requieren trabajar y seleccionar los materiales más pertinentes de acuerdo a las necesidades detectadas.

Para evaluar el proceso de comprensión lectora el MEN ha tomado como referencia tres niveles de desarrollo, empezando por un nivel mínimo que corresponde a una comprensión de lectura literal, un segundo nivel satisfactorio que responde a procesos de lectura inferencial y un nivel avanzado que se refiere a procesos de lectura crítica e intertextual, dichos niveles son los mismos que constituyen la taxonomía de Barret (1967) y se sintetizan a continuación:

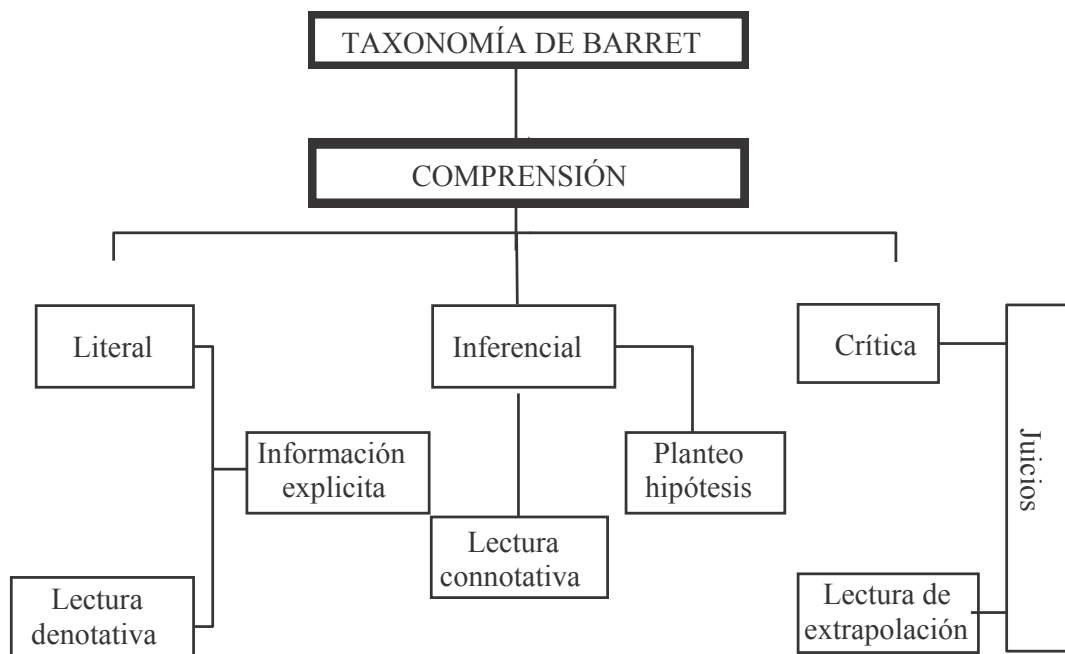


Figura 6. Taxonomía de Barret

Fuente: Domínguez, Niza (2002). El placer de viajar por ámbitos textuales y contextuales a través de la lectura.

### **2.3.2.1 Nivel de comprensión literal.**

En este nivel, el lector puede reconocer y evocar sucesos que se han dado de manera explícita en el texto; identifica personajes, lugares, hechos que se cuentan de manera puntual en el texto y el lector los puede identificar aunque no tenga una comprensión global del contenido. Según Wilson & Chalmers (1988) citados por Marbá, Márquez & Sanmartí (2009, p.107) “la lectura literal es aquella que ayuda a localizar información en el texto. Las preguntas que promueven este nivel de lectura son aquellas cuya respuesta está en el texto”.

Según Allende & Condemarin (1986) citados por Pérez (2005, p. 123) en este nivel, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.
- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- Recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- Recuerdo de detalles.
- Recuerdo de las ideas principales.
- Recuerdo de las ideas secundarias.
- Recuerdo de las relaciones causaefecto.
- Recuerdo de los rasgos de los personajes.

### **2.3.2.2 Nivel de comprensión inferencial.**

En este nivel, el lector lee entre líneas, es capaz de extraer información que no está explícita en el texto, haciendo uso de sus presaberes y de elementos dados por el texto mismo, para realizar deducciones coherentes.

Según Gagné (1985 ) citado por Jimenez (2004, p.15) el lector realiza inferencias (deducir de lo que está escrito de forma explícita, lo que está implícito, bien porque el autor no puede o no quiere decirlo) mediante procesos de integración (relaciona oraciones que independientemente no guardan relación), procesos de resumen (con las ideas principales del texto) y procesos de elaboración (ayudado por los conocimientos previos se elabora una representación coherente del significado).

Por otra parte Allende & Condemarin (1986) citados por Pérez (2005, p.124 ) expresan que este nivel implica:

- La inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.
- La inferencia de las ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.
- La inferencia de las ideas secundarias que permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.
- La inferencia de los rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto.

### **2.3.2.3 Nivel de comprensión crítico.**

En este nivel el lector ha comprendido de manera profunda y reflexiva el texto; está en capacidad de emitir un juicio de valor y expresar su punto de vista frente al mismo.

De acuerdo con Strang (1965), Jenkinson (1976) y Smith (1989) citados por Gordillo & Florez (2009, p.98)

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
- De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Identificar y seguir los procesos necesarios para desarrollar y fortalecer los diferentes niveles de lectura requiere de una mediación por parte del docente para ayudar al estudiante a modificar sus esquemas mentales y así avanzar en su proceso de comprensión lectora, así mismo requiere un proceso de metacognición donde el estudiante es consciente de sus habilidades y dificultades y busca estrategias para mejorar.

### 2.3.3 La zona de desarrollo próximo de Vygotsky

El ser humano es un ser naturalmente social, que aprende y se desarrolla en relación con otros, no se puede concebir un individuo en solitario, ajeno a un contexto, pues lo que es y lo que puede llegar a ser está influenciado por una cultura. De acuerdo con Suarez (2010)

El aprendizaje es un proceso de reestructuración subjetiva (internalización) a partir de los instrumentos de mediación cultural en condiciones de interacción social (intersubjetividad). Esto es, no existe aprendizaje fuera de la red de interacciones sociales, ni ajena al ejercicio de la cultura (p. 21).

Lo que significa que un individuo no toma y reproduce de manera pasiva todo lo que está en su medio social, sino que en esa interacción con su entorno, se da un proceso dinámico, en el que el individuo internaliza su cultura y reconstruye sus aprendizajes.

Según Vygotsky, el aprendizaje tiene dos niveles de desarrollo, por una parte se encuentra el nivel de desarrollo real, es decir lo que el menor es capaz de realizar por sí solo, sin ayuda, en términos del mismo autor es donde se “expresan las funciones que ya han madurado” y otro nivel que es la zona de desarrollo potencial, referida a las “funciones que se hallan en proceso de maduración”, el tránsito entre uno y otro define la Zona de desarrollo próximo (ZDP), la cual hace referencia a lo que el niño puede lograr con la mediación de otro más experto, según Matos (1996) “la ZDP es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana” (p.11). De ahí la importancia de generar espacios de trabajo cooperativo e implementar estrategias que permitan avanzar del nivel real al potencial, haciendo del aprendizaje un proceso activo, de construcción, donde juega un papel fundamental la mediación que le ofrece el más experto al niño, a este proceso se le denomina “andamiaje”, el cual desaparece cuando el niño ha logrado el nuevo conocimiento, al respecto (Vygotsky, 1979) expresa

El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante...Una vez que esos procesos se han interiorizado se convierten en parte de los logros independientes del niño.

En términos de Mercer (2000); Moll y Whitmore (1993) citados por Carrillo & Estrevel (2010)



La zona de desarrollo próximo no ha de verse sólo como la transmisión de habilidades de una persona más capaz a una que lo es menos, sino también como una transacción por cuyo intermedio la co-construcción de significados es facilitada por la variedad de actividades que toman lugar en el interior del salón de clase y tienden a que el conocimiento validado socialmente sea compartido por los participantes con el objetivo de poder construir una comprensión del mismo también compartida. (p.142)

Reiterando así que el aprendizaje si bien es un proceso que se da en comunidad, por la relación con otros y a través de la mediación de otro más experto, el proceso de cambio interno, de aprendizaje, es individual y está sujeto a los presaberes del individuo, a sus motivaciones e intereses.

Por consiguiente, resulta pertinente incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje estrategias y espacios que favorezcan la mediación entre docente- estudiante y entre pares, para lo cual el trabajo cooperativo resulta significativo, entendido éste en términos de Sábató, citado por el MEN (1998) como el trabajo que “favorece el desarrollo de la persona sobre los instintos egoístas, despliega el esencial principio del diálogo, permite la confrontación de hipótesis y teorías y promueve la solidaridad para el bien común” (p.12) que es uno de los objetivos de la educación y se pretende abordar con el desarrollo de este proyecto.

Según Vygotsky citado por Pressley (1999) refiriéndose puntualmente al proceso de lectura expresa que “aprender a leer es algo que se debería aprender por medio de la relación con los demás, de modo que al final el niño interiorice las estrategias de lectura que el adulto levanta por medio del diálogo, como un andamio” (p.156) así se ratifica la importancia de la interacción entre el aprendiz y un experto para alcanzar nuevos aprendizajes y el valor del modelado para enseñar algunas estrategias que emplea el que más sabe frente a la lectura de un texto, así el niño puede apreciar qué preguntas se hace el experto antes de leer, qué ejercicios realiza durante la lectura, qué concluye después de leer, dar claridad sobre todo este proceso le brinda herramientas al niño para poder aplicar dichas estrategias, accediendo con mayor éxito a la lectura.

En un ejemplo donde un docente enseña estrategias de comprensión a sus estudiantes Meichenbaum y Asarnow (1979) citado por Pressley (1999) describen la situación de la siguiente manera:

Vale, he aprendido tres cosas importantes que he de tener en mente antes de leer un cuento y mientras lo leo. Una es la de preguntarme cuál es la idea central del cuento: ¿De qué va la

historia? La segunda es aprender detalles importantes sobre la historia mientras leo. Un detalle muy importante es el orden de los acontecimientos o la secuencia que siguen. La tercera cosa es saber cómo se sienten los personajes y por qué. Vale: buscar la idea principal. Vigilar las secuencias. Y aprender cómo se siente cada personaje y por qué... Mientras leo, tengo que pararme de vez en cuando. Debería pensar en lo que estoy haciendo. Y también escuchar lo que me voy diciendo a mí mismo. Lo que digo, ¿es correcto? Recuerda, no te preocupes por los errores. Vuelve a intentarlo. Mantente tranquilo, calmado y relajado. Cuando tengas éxito, siéntete orgulloso. Pásalo bien. (p.217).

Evidentemente el docente enseña mediante el diálogo las estrategias cognitivas y metacognitivas que emplea mientras lee, con lo cual se fomenta en los estudiantes el desarrollo cognitivo y les brinda elementos que pueden aplicar al momento de leer.

### **2.3.4 Estrategias cognitivas**

Por muchos años la lectura se ha concebido como una simple decodificación de textos, donde el docente se centra en formar al estudiante en la correcta pronunciación, entonación y expresión de lo leído, dejando de la lado, lo más importante que es la comprensión, que es una tarea que se aprende y se fortalece con la práctica, que se debe enseñar desde la escuela, brindado a los estudiantes las estrategias, para que se conviertan en lectores activos, en términos de Braslavsky (2005)

Tal vez no se puede enseñar la comprensión, pero se puede y se debe enseñar estrategias para la comprensión, aunque no como dogmas que se imponen o como recetas que se aplican sin fundamentos, ni tampoco como técnicas aisladas...el docente debe enseñar con responsabilidad, consciente de que su intervención es necesaria para hacer posible la construcción que el alumno hace de su conocimiento, hasta que él mismo adquiere la capacidad de autorregular su conducta a través de un aprendizaje consciente, para llegar a ser un lector autónomo, activo, creativo y crítico (p. 54).

Leer de manera eficiente implica, entonces usar estrategias cognitivas, pues estas brindan los elementos para facilitar la comprensión lectora. De acuerdo con Gaskins y Thorne (1999) citados por Morales, D (2007 ) algunas de estas estrategias son: “explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, organizar ideas clave, entre otras” (p.33).

Algunos autores consideran que estas estrategias se desarrollan en tres momentos: antes, durante y después de la lectura y se brindan como orientaciones para abordar los procesos lectores.

### *Antes de la lectura*

Antes de la lectura de un texto se debe:

- Reactivar conocimientos que se vinculan con dicho texto.
  - Generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el mismo.
  - Evidenciar (explícita o implícitamente) el propósito de la lectura y motivarla.
- (Braslavsky, 2005, p. 152)

En el primer aspecto referido a la activación de conocimientos previos según (Leahey Harris, 1998) citados por (Gutierrez & Salmerón, 2012) dicha activación “se origina a partir de la teoría de los esquemas” (p.186) donde se requiere de una estructura previa para organizar la nueva información, por tanto entre mejores conocimientos previos tenga el lector, mayor será la activación durante la lectura. Para este momento se pueden plantear preguntas que “abran el camino para hacer la relación de lo que viene en el texto con lo que ya se sabe, dando paso a que se realice la comprensión de forma más significativa y sin tropiezos, relacionándola con las situaciones reconocidas” (Pérez, 2015, p.35)

En el proceso de generar anticipaciones e hipótesis, Pinzas (2006) citada por Zelada (2015) expresa que

Cuando se comprende bien lo que se está leyendo, se puede anticipar o generar expectativas respecto de lo que se encontrará en el texto. Anticipar contenidos activará experiencias y conceptos relacionados y así posibilitará que el lector esté involucrado o pendiente de lo que sigue (p. 14).

Para ello, el maestro puede interrogar la estructura del texto, las imágenes, el título, pues todos estos elementos le permiten al estudiante activar conocimientos previos y generar algunas hipótesis sobre el contenido, lo que generará mayor motivación y disposición hacia la lectura.

En lo referido a evidenciar la finalidad de la lectura, es claro que siempre se lee con objetivos distintos, a veces por entretenimiento, o para buscar una información puntual, o para tener una idea general del texto, de acuerdo a la demanda de la tarea se deben seleccionar las

estrategias de lectura, de acuerdo con (Gutierrez & Salmerón, 2012) es fundamental que “los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como, ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?” (p.186), esto ayudará a que el proceso sea más efectivo y responda a la finalidad del lector.

### ***Durante la lectura***

En este momento, según (Braslavsky, 2005) una de las estrategias más efectivas para el lector es la capacidad para inferir, que de acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2000), citados por Zelada (2015) “es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que, por causas diversas, aparecen en el proceso de construcción de la comprensión”(p. 21). Goodman (1996), citado por Pérez (2015) dice al respecto que una inferencia “es una estrategia general para adivinar en función de lo que se sabe, la información necesaria pero desconocida” (p.35), en conclusión, las inferencias son las elaboraciones que hace el lector a partir de la información explícita, donde deduce información que se halla entre líneas, elaborando hipótesis y conjeturas que le permiten dar sentido al texto.

Otras estrategias útiles para este momento, son las discusiones, que le permiten al docente conocer el pensamiento del estudiante y tomar decisiones respecto a la situación, la interacción, donde el maestro actúa como modelo hasta que los estudiantes aprenden por sí solos a realizar los mismos procesos y adquieren las habilidades para desarrollar las tareas de manera independiente, la generación de preguntas, donde el estudiante formula interrogantes sobre el texto y sobre su propio aprendizaje como parte de la metacognición.

### ***Después de la lectura***

Finalizado el proceso de lectura se pueden realizar tareas como resumir lo comprendido a partir de las ideas importantes del texto y la estrategia esencial para este momento es la metacognición, que consiste en autocuestionarse sobre el proceso lector, sobre el nivel de alcance de los objetivos propuestos, sobre qué tan efectivas resultaron las estrategias empleadas, para Braslavsky (2005) “se reconocen tres tipos de habilidades cognitivas para este propósito: la toma

de conciencia de la falta de comprensión, el reconocimiento del error o las deficiencias de comprensión y sus motivos, su revisión, su evaluación y los recursos para corregirlos” (p.161).

El uso de todas estas estrategias durante la lectura favorece la comprensión y la habilidad para hacer de éste, un proceso más autónomo, efectivo y regulado, logrando disfrutar más lo que se lee y accediendo a información de manera efectiva.

### **2.3.5 Estrategias metacognitivas**

La metacognición es una habilidad que permite conocer y controlar los propios procesos cognitivos, lo cual no es un ejercicio innato, ni sencillo de adquirir. Según Swartz & Perkins (1990) existen tres niveles de instrucción metacognitiva, el primero llamado “Consciencia del propio uso de las habilidades cognitivas”, que hace referencia al pensar acerca de lo que pensamos, el segundo denominado “Uso estratégico de las habilidades cognitivas” que trata sobre la capacidad para pensar de acuerdo a un plan y finalmente el nivel de “Pensamiento reflexivo”, que es el más elevado y consiste en el monitoreo y supervisión sobre la manera cómo se piensa.

Las estrategias metacognitivas se pueden aprender mediante la instrucción y el entrenamiento, éstas se han descrito como:

Actividades de gestión mental que se emplean para planificar, regular y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas en la solución de problemas o en la realización de tareas y son esenciales para la transferencia del aprendizaje (Larraz, 2015, p.189)

Para este caso es importante que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas como la planificación, la supervisión y la evaluación de su propio proceso de comprensión lectora, en términos de Mateos (2001) citado por Larraz (2015) la metacognición incluye procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de las mismas y de su efectividad, así como del progreso hacia la meta establecida y de evaluación de los resultados obtenidos (p. 32).

Así los estudiantes deben trazar un plan de lectura, tener claros los objetivos y lo que esperan lograr al leer un texto, durante el proceso se deben cuestionar respecto a si se están alcanzando los objetivos planteados, si se debe modificar el plan, o abandonar la lectura, la finalidad es que sean conscientes de sus limitaciones e identifiquen qué estrategias les pueden

ayudar a mejorar, para aplicarlas y monitorear la eficacia y pertinencia de éstas. En términos de (Baker & Carter, 2009) citados por (Gutierrez & Salmerón, 2012)

Los procesos de regulación en tareas de comprensión lectora, requieren planificar, determinar objetivos, supervisar, reconocer aciertos y errores, así como evaluar el nivel de comprensión alcanzado. (p. 185)

Para desarrollar las habilidades metacognitivas se tendrán en cuenta los tres momentos indicados por Brown (1978) citado por Larraz (2015)

- a) *Antes de la ejecución de una tarea*; implica desarrollar las habilidades de planificación y predicción de los resultados.
- b) *Durante la ejecución de una tarea*; implica desarrollar las habilidades de regulación y control de la tarea en función del progreso de la consecución de la meta, realizando los ajustes necesarios de las acciones.
- c) *Después de la ejecución de una tarea*; implica desarrollar las habilidades de verificación del producto obtenido para determinar en qué medida se ha alcanzado la meta deseada, en el que se comprueban y evalúan las acciones realizadas y se modifican si es necesario. (p.195).

Por esta misma línea Gutierrez & Salmerón, 2012 describen algunas estrategias metacognitivas para antes de leer, las cuales priorizan en cuatro acciones fundamentales que son: “identificar y determinar el género discursivo al que nos enfrentamos, determinar la finalidad de su lectura, activar conocimientos previos y generar preguntas que podrían ser respondidas con la lectura del texto”(p.185)

Durante la lectura, la persona se debe realizar una representación mental del texto y supervisar su propio proceso lector, para ello Palincsar y Brown (1984) citados por Gutierrez & Salmerón (2012) enuncian las siguientes estrategias:

Contestar preguntas que se planteó al principio del texto, y generar nuevas preguntas que son respondidas por el texto; identificar palabras que necesitan ser aclaradas; parafrasear y resumir entidades textuales; realizar nuevas inferencias y predicciones, así como evaluar las predicciones previas a la lectura. (p.187)

Al terminar la lectura Gutierrez & Salmerón (2012) distinguen tres finalidades: “una, relacionada con la revisión del proceso lector y consciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa”

*Tabla 1. Resumen de las estrategias metacognitivas por grado educativo en Primaria*

<b>Nivel primaria</b>	<b>Tipo</b>	<b>Estrategias</b>
	Planificación	Activar el conocimiento previo. Elaborar una visión general del texto.
<b>Primeros grados</b>	Monitoreo	Acceder al significado de palabras confusas. Hacer preguntas.
	Evaluación	Pensar como el autor. Evaluar el texto.
	Planificación	Relación texto-texto. Relación texto-lector.
<b>Últimos grados</b>	Monitoreo	Detectar fallas de comprensión y aplicar estrategias de corrección. Resumir. Detectar información relevante.
	Evaluación	Anticipar el uso del conocimiento. Evaluar el texto.

Fuente. Israel (2007), citado por Gutierrez & Salmerón (2012)

Desarrollar estrategias metacognitivas permite fortalecer la comprensión lectora, en cuanto da la posibilidad de controlar el proceso lector, haciendo consciente al individuo de sus capacidades y limitaciones, de lo que está haciendo bien y lo que debe modificar, logrando hacer de la lectura un acto monitoreado y no mecánico, pues no se lee por leer, ni se lee siempre de manera lineal, si no dependiendo del objetivo, se traza un plan de lectura, realizando un seguimiento que posibilite tomar decisiones pertinentes para lograr una verdadera comprensión de los textos que se abordan.

### **2.3.6 TIC en la educación**

Siempre se ha dicho que la educación debe responder a las necesidades vigentes de una sociedad y formar ciudadanos para afrontar los retos del futuro; cuando nos encontramos ubicados en una época de globalización, inmersos en la sociedad del conocimiento, se deben dar a las nuevas generaciones las competencias esenciales para desenvolverse en este nuevo contexto; sin

embargo esta incorporación de las TIC al ámbito educativo se ha dado “de manera desigual y en ocasiones restrictiva y limitada, pese al consenso existente sobre su valor como herramientas de gran ayuda en el desarrollo de los procesos de enseñanza”. (González, 2007, p.221).

Por la misma línea Cassany (2006) refiere la necesidad de la incorporación de las TIC al entorno educativo, como se evidencia en el siguiente texto:

Los niños de hoy serán adultos en el 2020 ¿Qué futuro tiene para ellos aprender a escribir hoy sólo con lápiz y papel? El niño que está sentado en clase el martes por la mañana, componiendo una redacción con lápiz..., ¿qué motivación tiene para escribir así?, ¿qué sensación debe tener?, ¿qué debe pensar, si en su casa tiene banda ancha, si cuando levanta la mirada ve por la ventana al empleado de la empresa de enfrente de la escuela, sentado ante una maravillosa pantalla plana, con verificador ortográfico, corrector de estilo y programa de traducción asistida? Para los niños de hoy, adultos del mañana, leer y escribir ya debería ser manejar webs, elaborar hipertextos, correos electrónicos, conversar a través de chat o utilizar programas de verificación ortográfica y traducción asistida, además de tomar notas con papel y lápiz y leer libros de tapa dura. (p.183)

Es un hecho que las TIC se han incorporado al mundo educativo, financiero, administrativo y comercial, de igual forma ocupan mucho de nuestro tiempo de ocio y recreación. El día a día de nuestros estudiantes transcurre entre juegos en línea, chats, redes sociales, consultas en internet, todo lo tienen al alcance de un clic y evidentemente la tecnología hace parte de su día a día, como lo describe Prensky, los niños y jóvenes de hoy son “nativos digitales” sin embargo, “las TIC todavía están ausentes de la mayoría de las aulas o salones de clase, y cuando no lo están, gran parte de las prácticas docentes aún son impermeables a su utilización”. (Area, 2011, p.51), razón por la cual, el llamado es a que nosotros como mediadores de los procesos de aprendizaje reconozcamos esta realidad y su implicación en la manera de ser, de aprender, y de relacionarse de esta nueva generación, para engranar dichas dinámicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje y aprovechar su potencial.

Ahora bien, que los niños y jóvenes de hoy estén inmersos en el mundo digital no los hace expertos en el uso y manejo de información, al contrario tienen muchas limitaciones para manejar de manera crítica todo lo que se encuentra en la red, para Cassany (2006) “En internet está todo lo que somos capaces de producir los humanos, sin censura, ni límite, ni fronteras...En internet la basura y el fango se mezclan con las perlas y las joyas” (p. 220); por tanto, debemos formar a nuestros estudiantes en la capacidad para buscar información y evaluarla, diferenciando



lo científico de lo especulativo, las webs honestas de los comentarios ambiguos y sin fundamento; formarlos con criterio para saber navegar entre tanta información, pues “la dificultad reside en cómo seleccionar, interpretar y valorar esa información que nos inunda” (González, 2007, p. 227).

Por la misma línea, la UNESCO (2013) en un estudio sobre las TIC en educación en América Latina y el Caribe expresa que los jóvenes no han conocido el mundo sin internet, y para los cuales las tecnologías digitales son mediadoras de gran parte de sus experiencias. Están desarrollando algunas destrezas distintivas; por ejemplo: adquieren gran cantidad de información fuera de la escuela, toman decisiones rápidamente y están acostumbrados a obtener respuestas casi instantáneas frente a sus acciones, tienen una sorprendente capacidad de procesamiento paralelo, son altamente multimediales y al parecer, aprenden de manera diferente.

Por tanto, la escuela está llamada a innovar y con ella los maestros, a replantear la práctica pedagógica, ajustándola a las necesidades vigentes; para este caso a la incorporación de las TIC en la educación, pues son la realidad, el interés y la necesidad de los estudiantes de hoy. Sin embargo, hacer uso de dichas herramientas no se puede reducir a digitalizar actividades y propuestas tradicionales, como comúnmente sucede; pues en ese caso el único cambio es la enseñanza de métodos viejos con tecnologías nuevas, tampoco se debe sobre valorar las TIC y suponer que su sola presencia supone grandes transformaciones, pues si bien son una herramienta facilitadora y permiten desarrollar practicas pedagógicas más pertinentes, su éxito lo determina el uso pedagógico que el docente le de; en términos de Cuban (2006) citado por Area (2011) “no es la tecnología el motor de las innovaciones, sino las metodologías didácticas para el uso de las mismas” (p.60)

## **2.4 Marco legal**

### **2.4.1 Constitución Política de Colombia**

El presente trabajo de investigación toma como primer referente, la Constitución Política de Colombia, en el artículo 67, ya que en éste se plantea la educación como un derecho y como un elemento esencial para la incorporación a la vida social, cultural y tecnológica.

La educación es 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. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (Const., 1991, art.67).

#### **2.4.2 Ley General de educación**

Señala las normas generales que regulan el servicio público de la educación, se fundamenta en los principios de la Constitución política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural, tecnológico y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que debe ofrecerse con calidad a todos los ciudadanos. En los fines de la educación contemplados en el artículo 5 reitera en algunos de sus numerales la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje, razón por la cual se enuncian en este trabajo.

Numeral 5, la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Numeral 9, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.

Numeral 13, la promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. (Ley 115, 1994, art. 5)

**El artículo 20**, de la Ley General de Educación, en lo referido a los objetivos generales de la educación básica en los literales a y c, establece que se debe propiciar la formación tecnológica como herramienta para el acceso a la cultura, a la sociedad y a la vida laboral, por tanto las escuelas son responsables de desarrollar dichas competencias en sus estudiantes, razón por la que se enuncia este artículo en el presente trabajo. El artículo 20 expresa:

Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo, ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana. (Ley 115, 1994, art.20)

**El artículo 21**, de la Ley General de Educación, en los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria establece en el numeral c la importancia de fomentar las competencias comunicativas, así como el gusto por la lectura. El artículo 21 expresa:

c. El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (Ley 115, 1994, art.21)

Finalmente en **el artículo 23** de la Ley general de educación se establecen las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrá que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional, en el que se establecen como áreas fundamentales el área de lengua castellana y el área de tecnología e informática.

Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas y **tecnología e informática**. (Ley 115, 1994, art.23).

### **2.4.3 Lineamientos curriculares de lengua castellana**

Brinda los referentes teóricos y da las orientaciones curriculares para la elaboración de los planes de área y programas académicos por parte de las Instituciones educativas. “tiene como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales” MEN (1998). Estos

lineamientos se enuncian en este trabajo ya que se toman como orientación para la elaboración de las actividades que se llevarán a cabo en la intervención pedagógica, en cuanto brinda elementos conceptuales importantes como el de comprensión lectora, entendido como proceso interactivo en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido del texto, en la que cada lector comprende a partir de su realidad, de sus experiencias previas, de su nivel de desarrollo cognitivo, situación emocional y por consiguiente el significado que cada lector le otorga a un texto es diferente.

Lograr que los estudiantes se apropien de la comprensión lectora es una prioridad de la educación, ya que se podría superar el acercamiento superficial a los textos como sucede comúnmente, para dar cabida a la apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos.

De igual forma los lineamientos curriculares hacen referencia al desarrollo de un nivel metacognitivo en el que aspectos como el generar hipótesis de comprensión en el proceso de lectura o la escogencia de la estructura y tipo de texto de acuerdo a una situación comunicativa particular, son ejemplos de la apropiación de estrategias metacognitivas.

#### **2.4.4 Estándares básicos de competencias del lenguaje (EBC)**

Son las herramientas que hacen más concretas y operacionales las propuestas teóricas que se hacen desde los lineamientos y dan las orientaciones para planificar por grupos de grados la práctica pedagógica. “Los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar” MEN (2006).

Estos estándares se enuncian en este trabajo ya que se toman como referente para la elaboración de las actividades que se ejecutarán en la intervención pedagógica, en donde se entiende el lenguaje como el instrumento que le permite a un individuo acceder a la realidad para darle significado y autoafirmarse como persona; a su vez que le permite conocer y transformar su entorno natural y socio-cultural.

#### **2.4.5 Derechos básicos de aprendizaje (DBA) – Lenguaje**

Son una herramienta para identificar los saberes fundamentales que deben aprender los estudiantes en cada uno de los grados desde primero hasta once y en las áreas básicas. “Son un conjunto de saberes y habilidades acerca de lo fundamental que cada estudiante debe aprender al finalizar un grado, esto en concordancia con lo establecido en los EBC y en los Lineamientos Curriculares” MEN (2015) Dichos DBA son incluidos en este trabajo pues sirven como ruta de referencia conceptual y didáctica para la planeación de las actividades aplicadas en la intervención pedagógica.

#### **2.4.6 Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (PNDE)**

Definido por el MEN (2017), como una propuesta para que el sector educativo se convierta en un motor que impulse el desarrollo económico y la transformación social, el PNDE plantea 10 desafíos con sus respectivos lineamientos estratégicos para alcanzar los objetivos fijados para la próxima década, entre éstos se encuentra el sexto desafío que consiste en “impulsar el uso pertinente, pedagógico y generalizado de las nuevas y diversas tecnologías para apoyar la enseñanza, la construcción de conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la innovación, fortaleciendo el desarrollo para la vida” (MEN, 2017 p. 51 ) lo que ratifica la importancia y el interés de este estudio en emplear recursos TIC como apoyo para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Este desafío plantea unos lineamientos estratégicos específicos que desde la formación docente, en términos generales busca propiciar la formación en la apropiación y uso educativo de las TIC por parte de los maestros, fortalecer la cualificación pedagógica y didáctica para involucrar el uso de las TIC en las prácticas educativas, garantizar la formación en esta área en los programas de los normalistas y licenciados, impulsar y promover la investigación, de igual forma incentivar el uso de las TIC en procesos de planeación, enseñanza y seguimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Desde la enseñanza, este desafío busca fomentar los aprendizajes de tecnología que respondan a las necesidades y retos de la sociedad digital, incorporar las TIC y actualizar los contenidos curriculares, tales como “seguridad e integridad personal en la red, derechos y

deberes en internet, comercio electrónico, riesgos en internet, entre otros” (MEN, 2017, p. 52), así mismo construir e implementar contenidos educativos digitales que impacten positivamente el aprendizaje de los estudiantes.

Desde la infraestructura, en este desafío se busca garantizar las condiciones físicas y de conectividad de las instituciones educativas oficiales del país, desarrollar estrategias educativas para que la apropiación de las TIC sea crítica, participativa, pertinente y adecuada, desarrollar recursos digitales y asegurar su disponibilidad en las diferentes plataformas educativas y finalmente impulsar una articulación entre entidades de formación y los sectores que lo requieran, para fomentar el desarrollo de contenidos y herramientas tecnológicas.

## **CAPÍTULO III**

### **3. Diseño Metodológico**

#### **3.1. Enfoque de la Investigación**

La metodología empleada en este proyecto, se fundamenta en el enfoque cualitativo, ya que su intención es conocer e interpretar la realidad desde la mirada de los participantes. Este tipo de estudio de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández & Baptista (2010) “se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes, acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad” (p. 364), con este enfoque se busca dar solución a la problemática detectada en un proceso continuo de observación, acción y reflexión, a partir de los datos que a lo largo de la intervención aportan los propios actores.

#### **3.2 Tipo de investigación**

El presente proyecto se desarrolla bajo la estructura de la investigación-acción (IA), ya que ésta es un proceso sistemático y organizado en el cual se parte de un problema, que se pretende no sólo conocer, si no solucionar desde la mirada de los participantes, dado el interés y afectación que éste suscita para ellos.

Teniendo en cuenta que el objeto central del presente estudio es fortalecer la comprensión lectora, esta metodología es la más pertinente dada la activa participación que deben tener estudiantes y docente, para la consecución del objetivo trazado; en términos de Martínez (2006) “la vida del aula se elabora, experimenta, evalúa y redefine a través de un proceso de autocrítica y reflexión cooperativa más que privada” (p.243).

Según McKernan (1996) la investigación acción es el proceso de reflexión por el cual en un área o problema determinada, donde se desea mejorar la práctica, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio en primer lugar para definir con claridad el problema, en segundo lugar, para especificar un plan de acción y luego se emprende una evaluación para comprobar

y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (p.25).

Con esta definición se refirma el papel activo del docente y los participantes del estudio, se redefinen los roles de maestro y estudiante, ya que el aula se convierte en un espacio de aprendizaje y reflexión donde todos aportan y todos son susceptibles de cambio y mejora.

Según Martínez (2000) “la investigación-acción considera que todo docente, si se dan ciertas condiciones, es capaz de analizar y superar sus dificultades, limitaciones y problemas” (p.28) lo que indica que hacer de la práctica pedagógica un proceso sistemático, de reflexión e intervención a partir de lo que la propia experiencia va demostrando que funciona permite dar solución a muchas de las problemáticas que día a día surgen en las aulas de clase.

En palabras de Stringer (1999) citado por Hernández Sampieri, Fernández & Baptista (2010) la investigación-acción es

- Democrática, puesto que habilita a todos los miembros de un grupo o comunidad para participar.
- Equitativa, ya que las contribuciones de cualquier persona son valoradas y las soluciones incluyen a todo el grupo o comunidad.
- Es liberadora, de hecho, una de sus finalidades reside en combatir la opresión e injusticia social.
- Mejora las condiciones de vida de los participantes, al habilitar el potencial de desarrollo humano. (p.510).

En este mismo orden de ideas, Sandín (2003) citado por Hernández Sampieri, Fernández & Baptista (2010) plantea que la investigación-acción tiene las siguientes características:

La investigación-acción envuelve la transformación y mejora de una realidad (social, educativa, administrativa, etc.) De hecho, se construye desde ésta parte de problemas prácticos y vinculados con un ambiente o entorno. Implica la total colaboración de los participantes en la detección de necesidades (ellos conocen mejor que nadie la problemática a resolver, la estructura a modificar, el proceso a mejorar y las prácticas que requieren transformación) y en la implementación de los resultados del estudio. (p.510)

Para Carr & Kemmis (1988) la investigación-acción es, sencillamente “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a



mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (p.174).

Según Kemmis & McTaggart (1988) citados por Murillo (2011) la investigación-acción tiene las siguientes características:

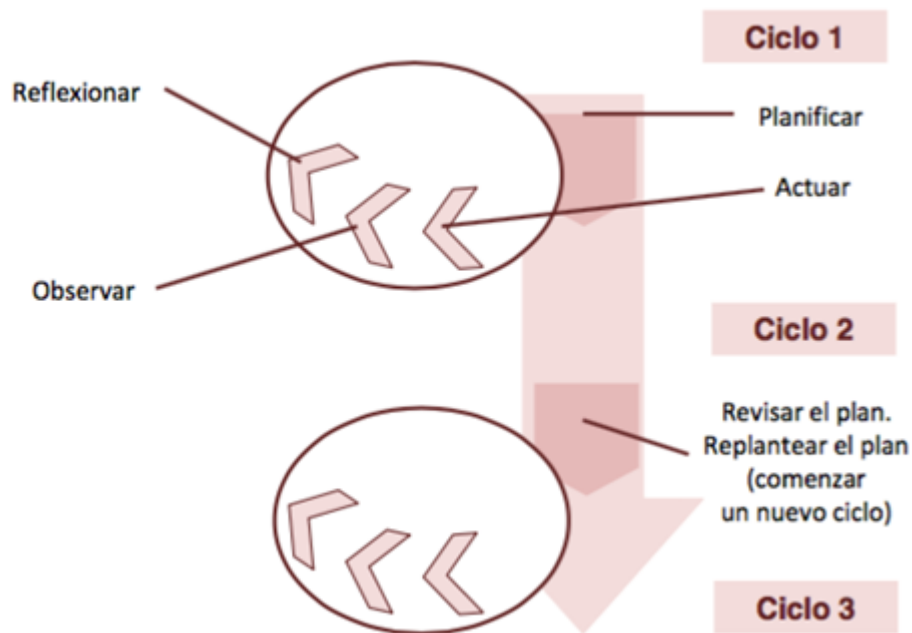
- Es participativa. Las personas trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas.
- La investigación sigue una espiral introspectiva: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- Es colaborativa, se realiza en grupo por las personas implicadas.
- Crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.
- Es un proceso sistemático de aprendizaje, orientado a la praxis (acción críticamente informada y comprometida).
- Induce a teorizar sobre la práctica.
- Somete a prueba las prácticas, las ideas y las suposiciones.
- Implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.
- Es un proceso político porque implica cambios que afectan a las personas.
- Realiza análisis críticos de las situaciones.
- Procede progresivamente a cambios más amplios.
- Empieza con pequeños ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, avanzando hacia problemas de más envergadura; la inician pequeños grupos de colaboradores, expandiéndose gradualmente a un número mayor de personas. (p.5).

Bajo esta mirada la investigación-acción es un proceso cíclico y sistemático que busca comprender y mejorar la práctica educativa a partir de los cambios y reflexiones que surgen al interior del aula con la participación de todos sus actores, para este caso, estudiantes y docente.

### **3.3 Proceso de investigación**

Bajo la concepción de Lewin la investigación-acción se da en un espiral autoreflexivo formado por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión; momentos que Carr & Kemmis (1988) retoman para crear su propio modelo en el cual dicen se crea “una tensión entre el entendimiento retrospectivo y la acción prospectiva... ya que en cada momento de la investigación se mira hacia atrás, hacia el momento anterior de donde se extrae su justificación y también hacia adelante, al momento siguiente que es su realización” (p.197).

Para el desarrollo de esta investigación se tomó el modelo de Carr y Kemmis, el cual se muestra a continuación:



*Figura 7.* Espiral de ciclos de Kemmis

Fuente: Murillo (2010). Investigación acción. (p.15)

De acuerdo con Murillo (2010) El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos y cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.
- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos (p. 16).

Para este proyecto de acuerdo con el espiral de la investigación acción, las fases que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación fueron:

### **Fase uno: Diagnóstico**

En esta fase se identificó el problema a partir de la observación participante, del análisis documental de las pruebas saber del área de lenguaje en grado 5 en los últimos cuatro años, de

igual forma se aplicó una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, dicha prueba fue facilitada por delegados del MEN, quien en una reunión institucional sobre Jornada Única compartieron este material a los docentes para diagnosticar a través de un texto el nivel de comprensión lectora. El diagnóstico también incluyó un cuestionario para identificar el sentir de los estudiantes frente a la lectura, los tipos de texto de su interés, así como el tipo de actividades que les gustaría se realizarán desde el área de lengua castellana para fortalecer los procesos de comprensión lectora y las estrategias cognitivas que emplean durante su proceso lector.

### **Fase dos: Analisis y reflexión**

En esta fase se analizaron los datos recogidos en las pruebas aplicadas, se emplearon matrices y gráficas para presentar los hallazgos, se realizó nuevamente una revisión bibliográfica, a partir de la cual se diseñó la propuesta de intervención, que consiste en el uso de estrategias de lectura y la apropiación de un videojuego educativo para fortalecer la comprensión lectora.

Para la construcción de éste, se contó con la colaboración del programador de software y diseñador Edison Aguillón Tami, en lo referido a la programación y diseño del videojuego, lo correspondiente al diseño pedagógico de cada una de las actividades contenidas en el videojuego fue producción de la investigadora.

En esta fase se diseñaron los talleres pedagógicos fundamentados en el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas durante el proceso lector y la aplicación del videojuego donde se presentan actividades de lectura en diferentes formatos (cuentos, audios, texto) y diversos tipos de texto a partir de los cuales se les plantea a los estudiantes retos que responden a los diferentes niveles de lectura, con la intención que el estudiante de manera divertida, en un espacio virtual y a modo de juego pueda fortalecer su proceso de comprensión lectora.

### **Fase tres: Acción**

Durante esta fase se aplicaron los talleres pedagógicos, los cuales fueron diseñados siguiendo la metodología de los tres momentos de lectura: antes, durante y después descritos por Braslavsky (2000). Así se planearon actividades de apertura para conocer saber previos de los estudiantes,

activar habilidades de anticipación y predicción y poner en contexto el trabajo posterior. Con orientación de la docente, los estudiantes de manera individual empleando su tablet, ingresaban a la página [www.ejerciciosdecomprensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecomprensionlectora.com) donde se encuentra el juego “intellegite”, allí los chicos iban accediendo a los niveles de juego, donde encontraban lecturas, videos, audios, imágenes, a partir de los cuales debían resolver preguntas, solucionar sopas de letras, crucigramas, ordenar textos, asociar conceptos. A medida que se avanzaba en el proceso, la docente realizaba algunas pausas para orientar el trabajo con preguntas que activaran la conciencia de lo que se estaba haciendo y posterior al trabajo con el videojuego se realizaban unas actividades complementarias en el aula de clase, donde se formulaban preguntas para el desarrollo de la lectura crítica y la metacognición.

### **Fase cuatro: Reflexión**

En esta fase se analizó toda la información recolectada a lo largo del proceso de intervención para establecer los resultados, que se presentan de acuerdo a las categorías establecidas a priori con base en la fundamentación teórica revisada y otras categorías que surgieron durante la ejecución del proyecto, así mismo en esta fase se establecieron las conclusiones y recomendaciones obtenidas luego de realizada esta investigación.

### **Fases del Proyecto**

A continuación se presenta una síntesis de las técnicas e instrumentos empleadas para cada fase de la investigación.

*Tabla 2. Fases del proyecto*

<b>FASES</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTO</b>	<b>CARACTERÍSTICA</b>
<b>Fase 1. Diagnóstico</b>	Análisis documental	Rejilla de valoración	Se analizan los resultados en pruebas SABER y el I.S.C.E de la institución educativa.
	Observación participante	Diario pedagógico	Se registran los sucesos de la práctica pedagógica y se reflexiona sobre la misma.

	Prueba de comprensión lectora	Rejilla de evaluación	Se aplica la prueba para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
	Encuesta	Formato de cuestionario	Se aplica para identificar las preferencias lectoras y el nivel de uso de estrategias cognitivas durante el proceso lector.
<b>Fase 2. Análisis y reflexión</b>	Se sistematiza, analiza la información recolectada, se realiza una revisión bibliográfica y se empieza el diseño de la propuesta.		
<b>Fase 3. Acción. Implementación de la estrategia</b>	Talleres de comprensión lectora mediados por TIC		Se implementan talleres en el área de lengua castellana y se usa el videojuego Intellegite para fortalecer la comprensión lectora.
	Observación participante	Diario pedagógico	En este proceso de aplicación se registran los sucesos de la práctica pedagógica y se reflexiona sobre la misma.
	Prueba de comprensión lectora	Rejilla de evaluación	Se aplica la prueba para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes luego de la intervención.
	Encuesta	Formato de cuestionario	Se realiza para conocer el impacto del uso del videojuego.
<b>Fase 4. Reflexión</b>	Finalizada la intervención se realiza el proceso de análisis para establecer los hallazgos, validar la información y valorar el impacto de la estrategia aplicada.		

Fuente: elaboración propia

### 3.4 Población y muestra

Este trabajo de investigación acción se realizó en el Colegio Metropolitano del sur, el cual cuenta con 320 estudiantes. Se tomó como población a los 84 estudiantes de grado 5° de la sede D, quienes están vinculados al programa de Jornada Única, con una muestra de estudio específica de 27 estudiantes del grado 5-2.

Este grupo está conformado por estudiantes que se encuentran en edades que oscilan entre los 10 y 12 años, pertenecen a los estratos 1 y 2 y la mayoría habita en la zona urbana de

Floridablanca. Algunas de las familias de dichos estudiantes están conformadas por grupos de papá y mamá, en otros por madres cabeza de hogar, quienes en su mayoría tienen ocupaciones que les permite obtener un salario mínimo y otros se dedican a empleos informales con condiciones laborales inestables, lo que conlleva a que los estudiantes permanezcan solos en sus casas o al cuidado de terceras personas, que en algunos casos no les brindan el acompañamiento adecuado al desarrollo de sus actividades extraescolares.

De los 27 estudiantes encuestados el 52%, es decir 14 estudiantes tienen 10 años, el 41%, el equivalente a 11 estudiantes tiene 11 años y 2 estudiantes, el 7% tiene 12 años.

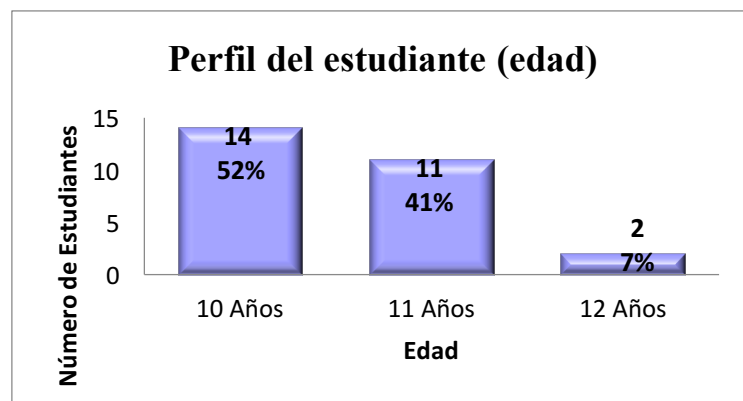


Figura 8. Perfil del estudiante (edad).

Fuente elaboración propia.

La población objeto de estudio está conformada por 16 hombres, correspondiente al 59% y 11 mujeres, correspondiente al 41%

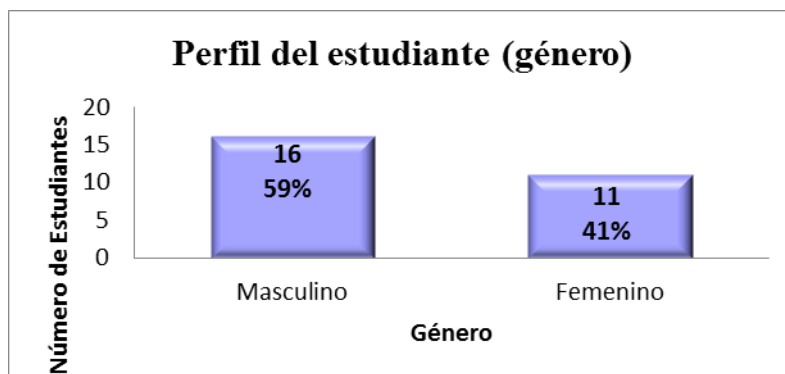


Figura 9. Perfil del estudiante (género).

Fuente elaboración propia.

### **3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.**

#### **3.5.1 Analisis documental**

Constituyó el punto de partida de este trabajo ya que a partir de la revisión de documentos como los resultados de pruebas externas en el área de lenguaje se dió cuenta del problema de investigación; esta técnica en terminos de (Cerde, 1991, p.329) es “el acto de reunir un conjunto de datos e información diferente a través de testimonios escritos con el propósito de darle unidad”. Este analisis documental se realizó a lo largo de todo el proceso a partir de la revisión de documentos institucionales como el PEI, los planes de área y planes de clase de lengua castellana; igualmente se revisaron documentos publicados por el MEN con orientaciones pedagógicas como lineamientos, estándares, DBA y otros documentos bibliográficos que se emplearon para la elaboración de antecedentes y marco teórico.

#### **3.5.2 Observación participante**

Para el presente trabajo esta técnica no fue seleccionada de manera intencionada, dado que la docente investigadora pertenece a la comunidad objeto de estudio, lo que permitió que la observación se diera de manera “natural”. De acuerdo con (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 165) la observación participante se entiende como “un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando”. Durante el proceso de observación, se recolectó información sobre las acciones y actitudes de los estudiantes, así como el sentir de la investigadora frente al proceso, información que fue registrada en un **diario pedagógico**, definido éste como “una narración minuciosa y periódica de las experiencias vividas y los hechos observados por el investigador” (Cerde, 1991, p.249), posteriormente con los datos recolectados se realizó la codificación y categorización de dicha información. La observación es una técnica fundamental para esta investigación dada su naturaleza, ya que permite “la descripción auténtica de grupos sociales y escenarios naturales”. (Cerde, 1991, p.11).

### 3.5.3 Encuesta

Se aplicó para conocer el sentir y pensar de los estudiantes frente a la lectura y determinar si empleaban estrategias al momento de leer. Esta técnica según Jansen (2012) “permite estudiar la diversidad de un tema dentro de una población dada” (p. 49). Luego de la aplicación de éstas, se procedió a tabular y analizar los datos recogidos. Como instrumento para recolectar la información se empleó el **cuestionario** que no es otra cosa que “la guía con las preguntas que se efectuarán en cada caso...debe construirse cuidadosamente, considerando el tipo de preguntas, el grado de exploración, la secuencia y el orden” (Cerdea, 1991, p. 288-289).

### 3.6 Categorización

La categorización es una manera de organizar la información recolectada, permitiendo agruparla por tópicos, en el caso de la investigación acción en términos de Cisterna (2005) “es el investigador quien elabora y distingue unos tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información” (p.64).

Para este estudio se plantearon unas categorías apriorísticas con sus respectivas subcategorías y otras surgieron a partir de los datos recogidos en los diarios pedagógicos y en los cuestionarios aplicados, que orientaron posteriormente el análisis de los resultados. Dichas categorías se describen a continuación.

*Tabla 3. Categorías de análisis*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>
Identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de 5 primaria del Colegio Metropolitano del sur.	Comprensión lectora	Nivel de lectura	Determinar con una prueba el nivel de comprensión lectora.
		Preferencia textual	Conocer los tipos de texto preferidos por los estudiantes.
		Uso de estrategias cognitivas	Indagar sobre la apropiación de



			estrategias de lectura por parte de los estudiantes.
Diseñar e implementar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en la población objeto de estudio.	Momentos de lectura	Antes de leer	Conocer el tipo de estrategias que emplean los estudiantes antes de abordar los textos.
		Durante la lectura	Conocer el tipo de estrategias que emplean los estudiantes durante la lectura.
		Después de leer	Conocer el tipo de estrategias que emplean los estudiantes después de leer.
Valorar la efectividad de la estrategia implementada con los estudiantes de 5 primaria del Colegio Metropolitano del sur	Videojuego	Pertinencia	Determinar si el recurso cumple el objetivo de motivar y fortalecer la comprensión lectora.
		Apropiación	Revisar si el videojuego es accesible para todos los estudiantes.
		Motivación	Determinar el sentir de los estudiantes frente al uso del videojuego.
	Nivel de impacto	Nivel de lectura alcanzado	Determinar cómo vario el nivel de lectura después de la intervención realizada.

Fuente: elaboración propia

### 3.7 Validez de los instrumentos

Las pruebas usadas para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 5 primaria, antes y después de la intervención son instrumentos diseñados por el ICFES y revisados por el equipo misional programa Todos a Aprender, por tanto son recursos de uso libre.

La prueba aplicada para determinar los hábitos, preferencias lectoras y el nivel de uso de estrategias cognitivas durante la lectura, fue tomado de un trabajo de investigación desarrollado por Grillo, Leguizamón y Sarmiento en su tesis de maestría titulada "Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC" de la Universidad de la Sabana.

El cuestionario para conocer la pertinencia, apropiación y motivación que generó en los estudiantes el videojuego Intellegite fue validado por el experto, Dr. Diego Enrique Báez Zarabanda, tal como se muestra a continuación.

Tabla 4.. Validación del cuestionario

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	VÁLIDA	NO VÁLIDA	OBSERVACIÓN
PERTINENCIA	1. ¿Considera que el videojuego ayudó a mejorar su comprensión lectora?, ¿por qué?	X		Pertinente para conocer la percepción general del estudiante sobre la herramienta TIC empleada
	2. ¿Cómo le es más fácil comprender un texto: trabajandolo en el videojuego o a través de guías impresas? ¿por qué?	X		Necesaria para identificar de los intereses del estudiante
	3. ¿Qué estrategias utilizó para pasar los niveles del juego?	X		Adecuada para reconocer la forma de uso general de la herramienta
	4. ¿De qué forma le fue más fácil comprender las narraciones trabajadas? (en video-audio-ó- texto). ¿por qué?	X		Pertinente para reconocer estilos de aprendizaje

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	VÁLIDA	NO VÁLIDA	OBSERVACIÓN
APROPIACIÓN	5. ¿Tuvo alguna dificultad para acceder al videojuego?, ¿cuál?	X		Necesaria para realizar posibles mejoras al videojuego
	6. ¿Cómo describiría su desempeño en el videojuego? (muy bueno-regular-deficiente), ¿por qué?	X		Necesaria para realizar posibles mejoras al videojuego o identificar fortalezas del estudiante
	7. ¿Le cambiaría algo al videojuego?, ¿qué?	X		Necesaria para realizar posibles mejoras al videojuego
	8. En cinco pasos enumere el proceso necesario para acceder al videojuego.	X		Apropiada para conocer la claridad en la interfaz del videojuego
MOTIVACIÓN	9. ¿Cómo se sintió usando el videojuego?	X		Adecuada para identificar efecto de la herramienta
	10. ¿Qué le gustó del videojuego?, ¿por qué?	X		Necesaria para reconocer intereses del estudiante.
	11. ¿Le gustaría usar videojuegos educativos en otras clases?, ¿por qué?	X		Oportuna para identificar aspectos motivacionales que genera la herramienta.
	12. Escriba 3 emociones que haya experimentado mientras usaba el videojuego.	X		Oportuna para identificar aspectos motivacionales que genera la herramienta.

Fuente: elaboración propia

### 3.8 Principios éticos

Según Kemmis y McTaggart existen unos principios éticos en la investigación-acción, dado que se lleva a cabo en medios humanos y que la información recolectada durante el proceso responde

a datos personales y contextuales a los que se les debe dar un manejo adecuado. Para el presente estudio, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos.

- Se informó y se contó con el aval de los directivos de la Institución sobre el proceso de intervención que se desarrolló con la población objeto de estudio.
- Se informó y se pidió consentimiento a los padres de familia para poder realizar las observaciones, las tomas fotográficas y dar uso académico a las producciones de los estudiantes participantes del estudio.
- Se estableció una comunicación abierta y empática con los actores de la investigación.
- Durante el proceso se mantuvo una actitud respetuosa y asertiva con los participantes del estudio.
- Se socializó con la comunidad educativa los resultados del proceso de investigación y las lecciones aprendidas en este trabajo, para tomar acciones de mejora en las prácticas pedagógicas.

## CAPÍTULO IV

### 4. PROPUESTA PEDAGÓGICA

#### 4.1 Presentación

La siguiente propuesta se presenta como resultado de un proceso de investigación-acción desarrollado entre los años 2017 y 2018, con estudiantes de quinto primaria de una Institución educativa de carácter oficial del municipio de Floridablanca, Santander.

La propuesta consiste en el desarrollo de unos talleres que tienen en cuenta los tres momentos de lectura descritos por Braslavsky (antes, durante y después) en los que se desarrollan ciertas estrategias en cada momento en particular, con el fin de empoderar al estudiante de habilidades que le permitan fortalecer su comprensión lectora.

Dentro de la propuesta en el momento referido al “durante la lectura”, se diseñó un videojuego con ayuda del programador y diseñador Edison Aguillón, quién adaptó las actividades y recursos propuestos por la investigadora en este recurso digital, al que se puede acceder en el siguiente enlace [www.ejerciciosdecompensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompensionlectora.com)

El videojuego se nombró “Intellegite”, que significa comprender en latín, es un videojuego de estrategia y solución de preguntas que se plantean a partir de diversos textos que se presentan en formato de video, audio o texto. A medida que el estudiante responde correctamente las preguntas, avanza en los niveles de juego teniendo recompensas que lo motivan a continuar.

Finalizado cada nivel se proponen unas actividades referidas a los temas tratados previamente en el videojuego, con el fin de realimentar el ejercicio y apropiar al estudiante de otras estrategias necesarias para mejorar su comprensión lectora, además se realiza el proceso de evaluación.

## 4.2. Justificación

Formar ciudadanos que comprendan lo que leen, es uno de los principales retos de cualquier nación y por su puesto de todas las escuelas, dada su importancia para el acceso al conocimiento, a la cultura, para la formación de criterio, para la participación ciudadana, para el desenvolvimiento efectivo en la sociedad y para el futuro educativo de los estudiantes, dicha comprensión es un proceso de construcción de significado, donde hay una interacción entre el lector, el texto y el contexto, donde se integran los esquemas mentales que posee el lector, previo al encuentro con la lectura, igualmente las motivaciones y los objetivos por los que aborda el texto, así como las intenciones del autor y la estructura de la información, que en conjunto representan el significado que dará el lector al texto.

Este proceso se debe enseñar y fortalecer desde las aulas de clase, así como se enseñan las operaciones básicas, o las partes de la célula, pues es a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que el estudiante logra tener una comprensión de lo leído y un control de su proceso de aprendizaje, pues con el uso de estrategias cognitivas el estudiante aprende a interrogar un texto, a plantear hipótesis, a realizar inferencias, a identificar las ideas principales, de igual forma con las estrategias metacognitivas puede hacer un monitoreo constante de su proceso lector, supervisando sus aciertos y dificultades, para autocorregirse y tomar decisiones que mejoren su proceso de aprendizaje.

Con base en esta concepción de comprensión lectora, se diseñó un videojuego llamado “intellegite” en el que se plantean actividades interactivas, con las que se espera fortalecer la comprensión lectora en un ambiente virtual, por medio de retos y actividades de interés para los estudiantes, aprovechando todos los beneficios que brindan las TIC al integrarlas a procesos académicos, además de la necesidad vigente de formar en competencias digitales, en un mundo cada vez más globalizado.

Se espera que este material sea de utilidad para otros docentes que quieran fortalecer los procesos de comprensión lectora en sus estudiantes, usando recursos tecnológicos y empleando estrategias cognitivas y metacognitivas.

### **4.3 Objetivos**

#### **4.3.1 Objetivo general**

Diseñar e implementar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de 5 primaria del Colegio Metropolitano del sur de Floridablanca.

#### **4.3.2 Objetivos específicos.**

- Diseñar talleres pedagógicos a partir del uso de estrategias de lectura y la apropiación de un videojuego con actividades interactivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Aplicar talleres pedagógicos empleando estrategias de lectura y el videojuego educativo.
- Evaluar la efectividad de la propuesta pedagógica fundamentada en el uso de estrategias de lectura y un videojuego educativo.

### **4.4. Indicadores de desempeño**

- Lee diversos tipos de texto y determina los elementos característicos de cada uno de ellos.
- Reconoce el propósito comunicativo de los textos que lee.
- Emplea estrategias de lectura (cognitivas, metacognitivas) para facilitar la comprensión lectora.
- Plantea hipótesis a partir de sus saberes previos para anticipar información en un texto.
- Identifica información específica en un texto.
- Realiza inferencias sobre el contenido del texto.
- Asume una actitud crítica sobre lo que lee y escucha.

#### 4.5 Metodología

Este trabajo se fundamenta en los tres momentos: antes, durante y después de la lectura, descritos por Braslavsky en donde en un primer momento se activan los conocimientos previos, se realizan predicciones y se determina el propósito de la lectura, en un segundo momento se analiza la estructura del texto, se realizan inferencias, se generan preguntas y se discuten las interpretaciones dadas a lo leído, finalmente se hace una evaluación sobre el proceso de lectura realizado, las estrategias empleadas y la consecución del objetivo trazado. Cabe aclarar que esta fase metacognitiva no se reduce solo al final del proceso, pues durante los tres momentos ya descritos el estudiante está haciendo un monitoreo constante de su propio proceso de aprendizaje, formándose así en un lector activo, independiente y autorregulado. A continuación se resumen las actividades propias de cada momento, según Iza (2006).

##### ANTES DE LA LECTURA

- Hacer explícito el objetivo y la funcionalidad de la lectura.
- Comprender los propósitos implícitos y explícitos de la lectura:
  - Contexto: título, soporte, tipo de texto, forma (gráficos...), fecha, autor.
  - Predicciones sobre el contenido y la forma.
  - Preguntas en relación con el propósito del texto.
- Activar los conocimientos previos pertinentes:
  - ¿Qué sabemos? ¿Tenemos más información?
  - Vocabulario que se conoce sobre el tema.
- Enseñar previamente el vocabulario necesario.
- Precisar cómo se leerá: subrayando, por apartados.



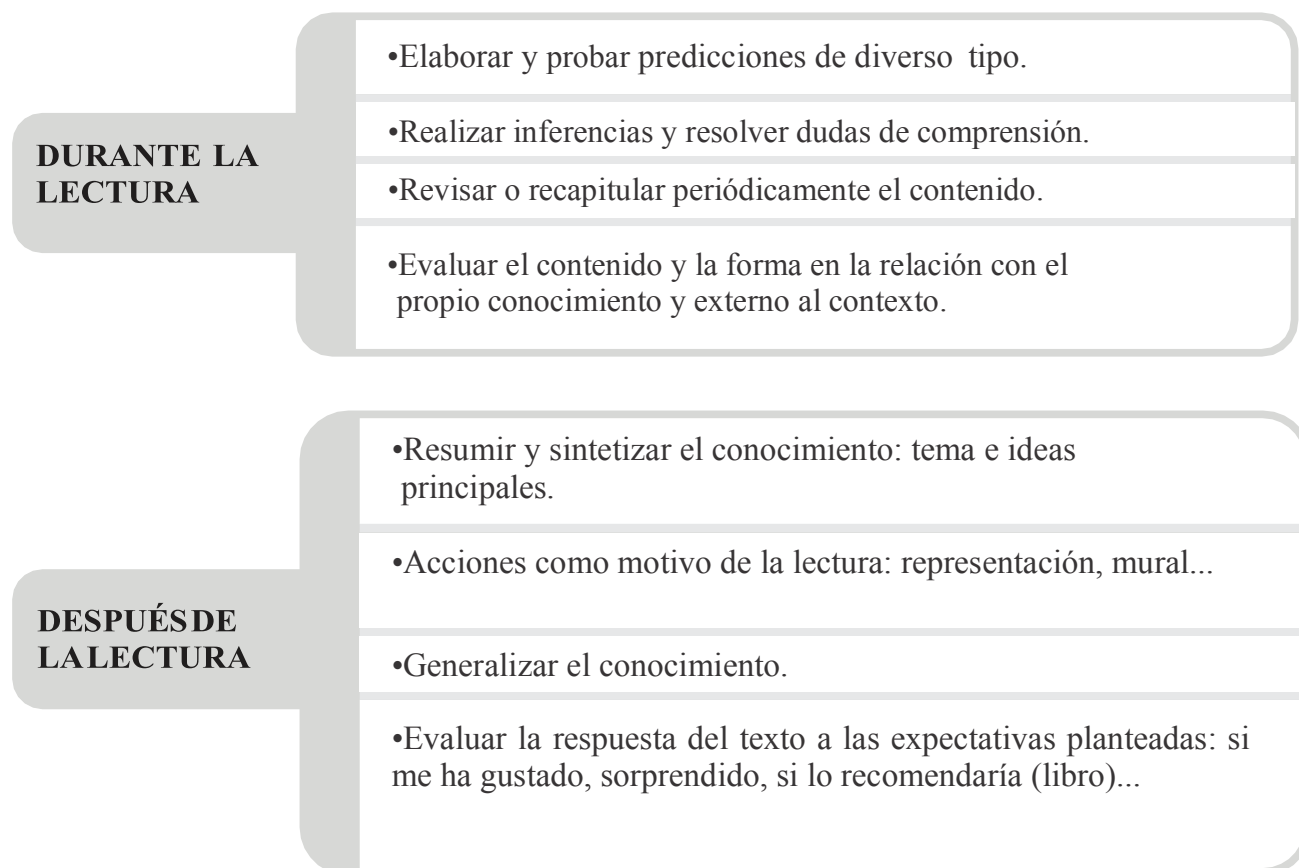


Figura 10. Metodología: antes, durante y después de la lectura.

Fuente: Iza (2006)

Según lo ya expuesto, el momento “antes de la lectura” es necesario abordarlo de manera intencional y planificada, ya que influye en el nivel de comprensión, dado que los conocimientos previos y motivaciones de quien lee, determinan si el texto cobrará sentido, si se tienen los recursos para conectar la nueva información a partir de lo que ya se conoce. En esta fase se dispone al estudiante, se buscan referentes, se activan presaberes, para poderle dar significado a lo que se va a leer. Según Diaz Barriga y Hernández (2004) las estrategias que se deben llevar a cabo previas a la lectura son: “establecer el propósito de la lectura, usar el conocimiento previo pertinente, elaborar predicciones acerca de lo que tratará el texto y plantear preguntas relevantes”(p.289).

Por la misma línea Cassany, Luna y Sanz (2008) afirman que “antes de leer se debe explicar claramente lo que hay que hacer, qué actividad concretan van a realizar, de cuánto

tiempo disponen, los objetivos de la comprensión, activar los conocimientos previos que los alumnos pueden tener sobre el tema” (p.246).

Así que una vez puesto en contexto al estudiante, se da paso al momento “durante la lectura” en el que se interpreta el contenido del texto, se comprueban o modifican hipótesis y se plantean otras mientras transcurre la lectura, en este momento se plantean interrogantes que permitan localizar información, analizar la estructura del texto, inferir situaciones no dichas por el autor, también este momento es propicio para que el lector cuestione su proceso, interroge el texto y construya un significado sobre lo leído, en esta fase se espera que el estudiante

Sea capaz de controlar cómo va comprendiendo el texto. Para ello, el docente debe centrarse en que el alumno establezca un “diálogo interno con el texto”, que pueda autointerrogarse y verificar si está comprendiendo o no, con actividades como releer y volver atrás, responder a preguntas estructurales del texto y aplicar el conocimiento de la estructura del género que está leyendo a través de preguntas clave que permitan comprenderla (UNESCO, 2016, p. 68).

Según Diaz Barriga y Hernández (2004) durante la lectura se realiza el monitoreo y supervisión del proceso lector, se identifica la información de mayor importancia contenida en el texto, se elaboran inferencias y se reconoce la superestructura textual.

Finalmente, en el momento “después de la lectura”, se espera que “el estudiante logre profundizar en la comprensión de lo leído, desarrolle su capacidad de lectura crítica y su creatividad” (UNESCO, 2016, p. 69). Durante esta fase el estudiante se apropia de lo leído y construye a partir de esa información una postura propia, así mismo evalúa su nivel de comprensión, determina si sus objetivos de lectura fueron alcanzados o no, revisa la efectividad de su proceso, es decir, si sus estrategias funcionaron para el objetivo trazado, qué se puede y debe mejorar, qué se debe omitir y qué se puede repertir. Según Cassany, Luna y Sanz (2008) “para finalizar , a partir de las respuestas del alumno y ahora sí, una vez finalizada la lectura, se puede medir el nivel de comprensión alcanzado”(p.247).

De acuerdo con Diaz Barriga y Hernández (2004) las estrategias después de la lectura en primer lugar son las “autorreguladoras de la evaluación de los procesos y de los productos, en función por supuesto del propósito establecido” (p.295) y las “estrategias de identificación de la idea principal y el resumen”(p.296).

## 4.6. Fundamento pedagógico.

### 4.6.1. Comprensión Lectora

La comprensión lectora es el proceso de construcción de significado que realiza el lector, al interactuar con el texto, a partir de los conocimientos previos que le permiten comprender e inferir las ideas del autor, teniendo en cuenta que dicha interacción se encuentra inscrita en un contexto, donde influyen las motivaciones, el objetivo de lectura, la cultura y las actitudes del lector, en términos de Pérez (2005) “ la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar” (p.122), evidenciando así la relación entre lector-texto-contexto, tal como lo describe el enfoque sociocultural.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2004)

Los principales atributos que debe poseer un un buen lector son: el uso activo del conocimiento previo pertinente y la capacidad de seleccionar y emplear de manera flexible y autorregulada estrategias de lectura pertinentes. Estas dos habilidades le permiten a los lectores competentes adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura (p.275).

Y describen algunas de las características del lector y el texto en el proceso de comprensión, tal como se presentan en la siguiente figura.

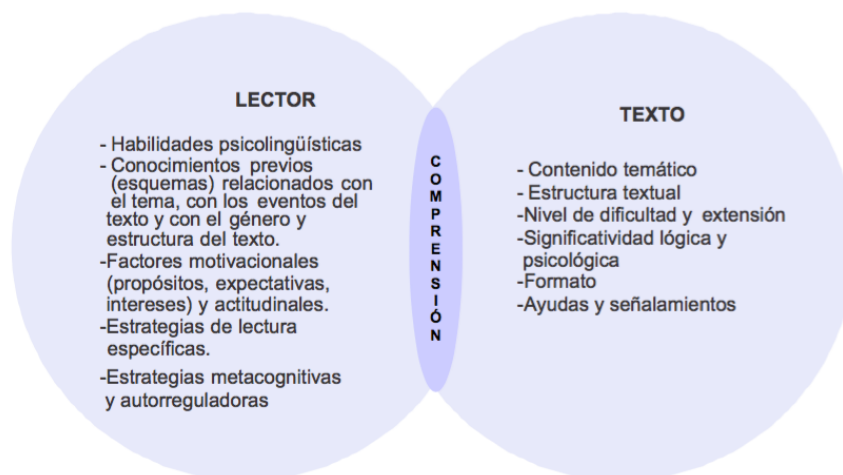


Figura 11. Características del lector y el texto en el proceso de comprensión de lectura

Fuente: Tomada de Díaz Barriga y Hernández (2004)

La comprensión lectora es un proceso que se debe enseñar, pues no basta con dar lecturas a los estudiantes, pues el simple hecho de oralizar un código escrito, no significa comprender, de hecho día a día en las aulas de clase los niños decodifican textos, muchos lo hacen con fluidez y con la correcta entonación, pero al cuestionarles sobre lo comprendido muchos de ellos se limitan a parafrasear apartes del texto, recuerdan elementos superficiales, sin lograr extraer ideas principales, relacionar lo leído con otros textos o con la realidad y mucho menos construir una opinión propia, por tal razón, es necesario desde la escuela enseñar estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan al estudiante interrogar los textos, monitorear su proceso y seguir pautas para lograr una lectura comprensiva. “Leer implica procesos distintos en diversos niveles, no se aprende a leer de una vez ni de la misma forma y, por ello, la competencia lectora se va aprendiendo y complejizando a lo largo de la vida” (UNESCO, 2016, p.12), pues un mismo estudiante puede no ser igual de competente para leer un cuento que para leer una crónica, en cuanto son textos diferentes, que requieren estrategias de lectura particulares. Por esta misma línea Cassany, Luna y Sanz (2008) afirman que “la comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente” (p. 208) y esto se les debe enseñar a los estudiantes para que conciban la lectura como un proceso dinámico, que evoluciona y no termina y no como un acto mecánico y aburrido, como muchas veces se torna en las escuelas.

#### 4.6.2. Modelo De Comprensión Lectora

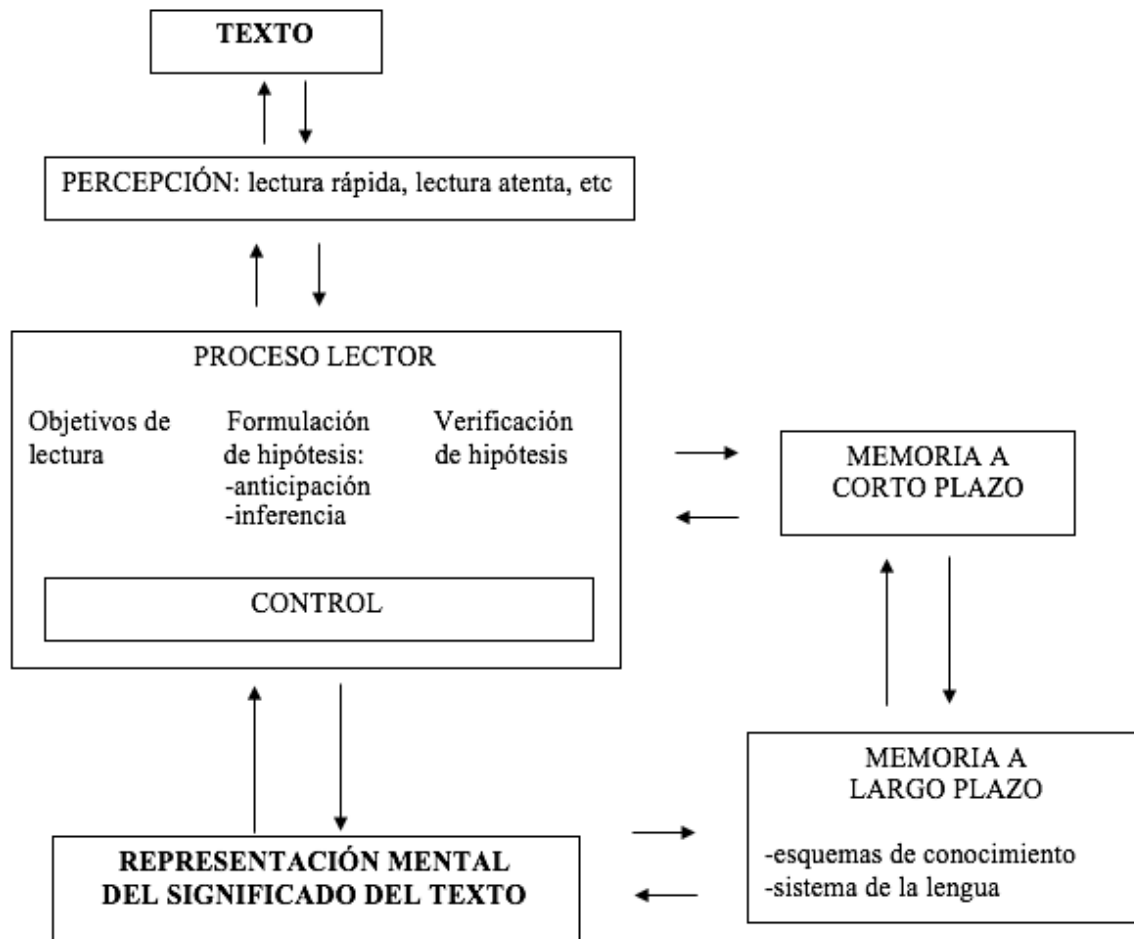


Figura 12. Modelo interactivo de comprensión lectora

Fuente: Cassany, Luna y Sanz (2008)

De acuerdo con el modelo interactivo de comprensión lectora la activación de los saberes previos es la base de la comprensión, pues es así como se pueden construir nuevos aprendizajes, de hecho el proceso lector comienza desde antes de abordar la lectura, cuando se planea el proceso, se determina qué tipo de texto se va a leer, con qué finalidad y que estrategia de lectura se va a emplear. Realizar efectivamente esta tarea, es posible gracias a la experiencia grabada en la memoria a largo plazo (MLP) que es la que permite manejar el código escrito, reconocer tipos de textos, situaciones de lectura y generar hipótesis respecto a lo que se va a leer (anticipación,

predicción e inferencias) que se construyen a partir del repertorio de datos que se conocen y lo que ya se sabe sobre el tema.

A medida que se aborda el texto se van afirmando o modificando dichas hipótesis, “el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 205). Así mismo para lograr comprender un texto es importante la memoria a corto plazo (MCP) ya que a medida que se lee es necesario recordar datos, el sujeto de quien se habla, los elementos puntuales que permiten ir comprendiendo lo que se lee. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008)

Con la MCP recordamos solamente lo que nos interesa en el momento para seguir leyendo y en la MLP almacenamos indefinidamente toda la información que nos interesa... así hasta que logramos una comprensión global del texto... este complejo proceso interactivo de lectura se detiene cuando el lector consigue formarse una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado (p.206).

#### **4.6.3 Microhabilidades De La Comprensión Lectora**

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008) algunas de las microhabilidades de comprensión lectora son: “la anticipación, la lectura rápida y atenta, la inferencia, la estructura y forma, las ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y la autoevaluación” (p.210).

##### **La anticipación**

Es una habilidad básica para la comprensión, pues permite activar conocimientos previos del lector, a partir de los cuales se construirá el nuevo aprendizaje, así mismo, permite generar motivación en los estudiantes respecto a lo que se va a realizar. Según Pinzas (2006) citada por Zelada (2010) “anticipar contenidos activará experiencias y conceptos relacionados, y así posibilitará que el lector esté involucrado o pendiente de lo que sigue” (p.14).

Para Cassany, Luna y Sanz (2008) algunas tareas para trabajar la anticipación son las siguientes:

- Prever el tema y las ideas del texto a partir del título, de las fotografías o de los dibujos.
- Fijarse en los subtítulos, en las negritas o en las mayúsculas.
- Hacer una lista de las palabras que pueden aparecer en el texto: sustantivos y verbos.

- Explicar las palabras clave o difíciles del texto.
- Leer la primera frase o párrafo de un texto e imaginar cómo puede seguir.
- Apuntar todo lo que se sabe del tema antes de leer: hacer listas, esquemas, mapas conceptuales, etc. (p.216).

### **La lectura rápida y atenta**

Es necesario desarrollar habilidad en estas dos modalidades de lectura, pues ambas son necesarias según el objetivo por el que se aborde un texto, pues no siempre leemos detallada y pausadamente, a veces solo necesitamos ubicar un dato u obtener una información puntual que requiere saltar páginas, omitir párrafos y centrarnos solo en lo necesario.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008) algunos ejemplos de estas técnicas de lectura son:

- Dar un vistazo
- Hojear un libro, una revista o un periódico.
- Decir de qué trata un texto.
- Escoger, entre dos o tres opciones, un título para un texto.
- Seleccionar entre varios fragmentos mezclados los que tratan de un tema determinado.
- Buscar los nombres propios que aparecen en un texto.

#### **Lectura atenta**

- Buscar informaciones específicas: un nombre, una fecha, una frase, una cantidad, etc.
- Seleccionar una película determinada de la cartelera (cómica, infantil, que no sea de dibujos animados, etc).
- Consultar una duda en el diccionario, en el libro de texto o en una gramática (p. 217).

### **La inferencia**

Es la capacidad que tiene el lector para darle significado a una palabra o un fragmento a partir del contexto de la lectura, o del conocimiento que se tiene sobre el tema, según Cassany, Luna y Sanz (2008) las inferencias consisten en “aprovechar todas las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido... la inferencia se convierte en una habilidad para que el alumno adquiera autonomía” (p. 218)

Así mismo Zelada (2010) describe la inferencia como “la conclusión, deducción o juicio que se va produciendo y modificando durante la lectura del texto” (p. 20), siendo este proceso el que permite otorgarle significado a lo que se lee.

### **La estructura y forma**

Además del contenido del texto, identificar su estructura permite tener elementos para la comprensión, pues cada tipo de texto tiene funciones y rasgos particulares, que es importante reconocer. Según Cassany, Luna y Sanz (2008) es importante en este aspecto:

- Distinguir los diferentes apartados o capítulos de un texto.
- Comprender la organización lógica de las informaciones (macroestructura). Por ejemplo: relaciones de causa-efecto, consecuencias, objeto-sujeto, situación temporal, espacial, etc.
- Comprender la estructura típica del tipo de texto (superestructura). Por ejemplo: encabezamientos, conclusiones, recomendaciones, planteamiento-nudo-desenlace, etc.
- Analizar el nivel de formalidad del texto y el tipo de lenguaje que utiliza: termonología, fraseología, expresiones populares, refranes, etc.
- Comprender el valor gramatical, significativo y expresivo de los signos de puntuación.
- Trabajar cualquier aspecto lingüístico: léxico, sintaxis, etc. (p.221).

### **Las ideas principales**

Para comprender una lectura de manera más profunda es necesario identificar las ideas más importantes, el punto de vista del autor, diferenciar lo más relevante de las ideas secundarias. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2008) los siguientes son algunos ejercicios que para este fin, se pueden tener en cuenta:

- Subraya las tres ideas más importantes del texto.
- Piensa un título para el texto y un subtítulo para cada párrafo.
- Ordena las frases siguientes según el orden en el que aparecen en el texto.
- Subraya con un color las ideas generales y con otro color los ejemplos.
- Numera al margen del texto cada argumento que da el autor (p. 220).

### **Leer entre líneas**

Este aspecto se refiere a la capacidad de comprender no solo lo dicho explícitamente, sino lo expuesto de manera ambigua, lo que se debe dar por sobreentendido por las pistas dadas en el texto, según Cassany, Luna y Sanz (2008) algunos aspectos de esta habilidad son:

- Inferir información del autor (intención, opinión, estado de ánimo, perfil personal, etc.) y de su visión del mundo.
- Identificar a quién se dirige el texto (perfil del destinatario).
- Detectar tendencias ideológicas.
- Identificar la ironía, el sarcasmo y el humor y comprender su sentido final.
- Identificar las ambigüedades y los dobles sentidos y discernir sus posibles significados.
- Captar los sentidos figurados, los simbolismos, las metáforas, las alegorías.
- Relacionar las metáforas y los símbolos con hechos de la realidad cultural.
- Entender las presuposiciones y las informaciones sobreentendidas o implicadas (p.223).



### **Autoevaluación**

Hace referencia a la revisión y control que hace el lector de su proceso de comprensión, entre más experticia se tenga, según el objetivo de lectura, el lector podrá decidir si lee de manera rápida o lenta, de forma minuciosa o simplemente hojeando el texto, en fin podrá decidir sobre su proceso lector y no solo abordarlo desprevenidamente sin una conciencia de este acto tan importante para el desarrollo intelectual. Cassany, Luna y Sanz (2008) afirman al respecto que los principales puntos a tener en cuenta en la autoevaluación son:

- Escoger la velocidad adecuada de la lectura, según los objetivos y el texto.
- Elegir las microhabilidades apropiadas para cada situación: anticipación, lectura atenta, inferencia, etc.
- Detectar las incoherencias de significado o las deficiencias de comprensión, determinar sus causas y escoger una estrategia para resolverlas (p.224).

#### **4.6.4 Videojuegos**

Para muchas personas adultas especialmente, incluyendo docentes y padres de familia los videojuegos son recursos de ocio y diversión, que muchas veces llevan a los menores a perder su tiempo y a ensimismarse en la virtualidad, dejando de lado las relaciones sociales y comunicativas en contextos reales, sin embargo emplear este recurso que genera tanta motivación en los estudiantes en el ámbito educativo, permite desarrollar habilidades como la atención, la observación, la toma de decisiones, el pensar estratégicamente y la capacidad para resolver problemas. De acuerdo con Gros (2008) “cualquier expresión del medio digital es parte de nuestra cultura y debe formar parte de la formación de las personas del siglo XXI” (p.9), por tanto en lugar de alejarnos y enemistarnos con los videojuegos, la escuela debe aprovechar su potencial en pro de proponer escenarios de aprendizaje más cercanos a la realidad de los estudiantes.

Por esta misma línea Sabogal & Brijaldo (2013) señalan que “es indiscutible que los videojuegos son los programas multimediales más atractivos que tiene la sociedad actual. No son nuevos en el medio educativo; sin embargo, aún no han sido incorporados, ni utilizados como mediadores del aprendizaje” (p.56) razón por la que este estudio pretende vincular dichas plataformas para crear escenarios de aprendizaje atractivos y promover el desarrollo de ciertas habilidades, dadas sus características, las cuales según Del Moral, M. E. et al. (2012) son las siguientes:

- Significatividad: a través de los videojuegos el alumnado puede desarrollar altas cotas de significatividad al hallarse en consonancia con los intereses propios de los usuarios escolares, lo cual se traduce en una potencial herramienta didáctica.
- La interactividad que ofrece un videojuego y el tiempo en el que se desarrolla permiten al alumnado integrarse y comprometerse con el imaginario desarrollado a partir de las historias y acciones que en ellos se proponen.
- Capacidad de individualización, entendida como posibilidad de entrenar habilidades individuales y personales, así como la constatación de la existencia de algún tipo de mecanismos de seguimiento de los avances o progresos de los discentes por parte el docente.
- Posibilidad de autorregular los diferentes procesos y estrategias puestos en juego (p.5).

Por todo lo expuesto previamente, los videojuegos se pueden considerar como un recurso valioso en los procesos de aprendizaje, para este caso, el videojuego Intellegite es un juego de estrategia y de solución de preguntas que le permite al estudiante avanzar a lo largo de los niveles, teniendo recompensas que le motivan a seguir en el juego. Cada nivel se fundamenta en una lectura, video o audio, a partir del cual se generan cuestionamientos y actividades que el jugador debe resolver correctamente para avanzar, así los estudiantes responden preguntas de tipo literal e inferencial, realizan procesos de asociación, identificación de la idea central, entre otras que contribuyen a fortalecer su comprensión lectora.

#### 4.7 Diseño de actividades

A continuación se presentan las actividades desarrolladas durante la intervención.

Tabla 5. Datos generales mundo 1

1. DATOS GENERALES	
<b>Título del primer mundo del videojuego</b>	
El mundo de los cuentos	
<b>Institución educativa</b>	<b>Sede educativa:</b> Sede D
Colegio Metropolitano del Sur	
<b>Dirección</b>	<b>Municipio:</b> Floridablanca
Calle 2 #12-132, Nuevo Villabel	
<b>Docente responsable</b>	<b>Departamento:</b> Santander
Maria Fernanda Bernal Lozano	
<b>Área de conocimiento</b>	<b>Tema:</b> Comprensión lectora
Lenguaje	

<b>Grado:</b> Quinto	<b>Tiempo:</b> 2 semanas
<b>Descripción</b>	
En primer nivel del videojuego, se presentan algunas actividades para trabajar la comprensión lectora en torno al texto narrativo (cuento). En el proceso se aborda la identificación de la estructura de este tipo de texto y algunos ejercicios de lectura literal e inferencial que le permitirán al estudiante fortalecer su proceso de comprensión en la medida que debe localizar información específica, plantear hipótesis sobre el contenido de los textos que lee e identificar el tema central.	

*Tabla 6. Objetivos actividades mundo 1*

<b>2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS</b>
<b>Contenidos a desarrollar:</b> Narración (cuento), personajes, lugar y tiempo de la narración. Estructura de los cuentos.
<b>Estándares del MEN:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconozco en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes.</li> <li>• Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce información explícita en el propio texto.</li> <li>• Identifica el tema principal de un texto.</li> <li>• Compara las temáticas presentadas en diferentes textos.</li> <li>• Infiere situaciones a partir de la información que ofrece el texto.</li> </ul>

### 3. METODOLOGÍA

#### MOMENTOS

##### Antes de la lectura

Se invita a los estudiantes a mencionar nombres específicos de relatos cortos que hayan leído. Después de escucharlos, se les propone por grupos realizar un ejercicio de mímica en el que adivinen títulos de cuentos clásicos. Cuando los descubran se les cuestiona sobre aspectos como personajes, tiempo y lugar en el que se desarrolla dicha historia. Luego se les invita a observar el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=5m4BF-sWoI8> en el que se explica la estructura de un cuento, para contrastar sus ideas previas, con la información dada.

### Durante la lectura

Los estudiantes desarrollan las actividades interactivas que se encuentran en el videojuego, con las cuales de manera divertida podrán fortalecer su comprensión lectora. Las actividades son las siguientes:

**Actividad nivel 1.** Los estudiantes observan el video del cuento Hansel y Gretel, para luego responder cuestionamientos sobre los personajes, el lugar y el tema principal de la historia.



Figura 13. Nivel 1 videojuego IntelleGate.

Fuente: elaboración propia

**Actividad nivel 2.** Los estudiantes deben escuchar el audiocuento el flautista de Hamelin y resolver algunas preguntas de nivel literal e inferencial.



Figura 14. Nivel 2 videojuego Intellegite.

Fuente: elaboración propia

**Actividad nivel 3.** Los estudiantes deben observar un capítulo de Disney “la gallinita sabia” y escuchar el cuento “la gallina de los huevos de oro” para luego identificar la idea central y relacionar elementos de cada historia.



Figura 15. Nivel 3 videojuego Intellegite

Fuente: elaboración propia

**Actividad nivel 4.** Se da a los estudiantes 4 textos que deben leer para luego determinar el título correcto, de acuerdo a la idea central desarrollada en cada uno.



Figura 16. Nivel 4 videojuego IntelleGate

Fuente: elaboración propia

### Después de la lectura

Los estudiantes luego de cada nivel deben desarrollar una guía complementaria a todo lo trabajado, así mismo como ejercicio de reflexión al finalizar deben responder las siguientes preguntas: ¿Cuál fue la actividad que más se te facilitó?, ¿Cuál fue la actividad que más se te dificultó?, ¿Qué hiciste para superar la dificultad? y se socializará el sentir de los estudiantes frente al uso de este nuevo recurso.

## TALLER NIVEL 1

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto ____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 1</b>	<b>TEMA:</b> Elementos de la narración	

**¿CÓMO SE ESTRUCTURAN LOS CUENTOS?****ANTES DE LEER**

Responde las siguientes preguntas:



1. ¿Qué cuentos clásicos conoces?

---



---

2. ¿Identificas estos personajes?



- ¿A qué cuento crees que pertenecen estos personajes?

---

- ¿Cómo lo supiste?

---



- ¿Qué recuerdas de esta historia?

2

**A LEER Y A JUGAR**

- Ingresar a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y jugar el nivel 1.

**DESPUÉS DE LEER**

- Completa el siguiente cuadro teniendo en cuenta la información del texto.

¿Qué pasó primero?	¿Qué pasó a la mitad de la historia?	¿Cómo finalizó la historia?

- ¿Qué otro título podría tener la historia de Hansel y Gretel?

- ¿Crees que el cuento tuvo un desenlace triste o feliz?, ¿por qué?

3

7. Completa el esquema con los datos solicitados.

Rasgos físicos

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Rasgos de personalidad

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

¿Qué estrategia utilizó para recordar el camino a casa?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Qué estrategia utilizó para engañar a la bruja?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Numera los siguientes hechos según el orden en que sucedieron.

- \_\_\_\_\_ Las palomas se comieron los trocitos de pan que había dejado Hansel en el camino.
- \_\_\_\_\_ La bruja metió la cabeza dentro del horno y Gretel le dio un empujón.
- \_\_\_\_\_ La madrastra planea abandonar a los niños en el bosque.
- \_\_\_\_\_ Los niños se lanzaron a comer los dulces y bizcochos de la casa.
- \_\_\_\_\_ Los niños escaparon y regresaron con su familia.

## 4

\_\_\_ La bruja encierra a Hansel para engordarlo y poderse lo comer.


9. Ingresar al siguiente link y resuelve el crucigrama.

[https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3515198/crucigrama\\_hansel\\_y\\_gretel.htm](https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3515198/crucigrama_hansel_y_gretel.htm)

### REVISEMOS EL PROCESO...

		Estudiante:		
		Grupo:		
		ÍTEM	SÍ	NO
<b>MOMENTOS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Participa en discusiones sobre saberes previos al tema propuesto.		
		Realiza predicciones a partir de imágenes.		
	DURANTE	Comprende el vocabulario.		
		Localiza información explícita en el texto.		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Completa el esquema con información del texto.		
Recapitula los sucesos de la historia.				

**TALLER NIVEL 2**

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto ____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 2</b>	<b>TEMA:</b> Elementos de la narración	

**ANTES DE LEER**

Responde las siguientes preguntas:



1. Lee el título del texto. ¿Qué crees que sucederá en el siguiente cuento? Comparte las respuesta con tus compañeros.

---



---



---

2. ¿Crees que este texto se basa en un hecho real o en uno imaginario?

---



---



---

**A LEER Y A JUGAR****EL FLAUTISTA DE HAMELIN**

3. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecomprensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecomprensionlectora.com) escucha el audio del cuento el “flautista de Hamelín” y juega el nivel 2.



**DESPUÉS DE LEER**

2

4. En la frase “-Daremos una recompensa a quien nos libre de las ratas”. Las palabras subrayadas se pueden reemplazar por:

Se dará un estímulo

Se dará un pago

Se dará un reconocimiento

Se dará una sorpresa

5. Completa el siguiente esquema de acuerdo con los hechos que se presentaron en la historia.

Problema	Causas	Solución del problema

3

6. ¿Crees que estuvo bien que el flautista se llevara a los niños por no haber recibido su recompensa? Justifica tu respuesta.

---

---

---

7. ¿Consideras que el cuento muestra al Alcalde como un personaje avaro? ¿por qué?

---

---

---

8. ¿Cuál es el propósito del cuento anterior?

---

---

---

9. El texto anterior es:

- a. **Expositivo**, porque explica un tema determinado.
- b. **Narrativo**, porque relata una serie de acontecimientos en los que intervienen personajes.
- c. **Argumentativo**, porque presenta puntos de vista sobre un tema.
- d. **Informativo**, porque presenta información de interés general.

10. Explica por qué el “flautista de Hamelin” es un cuento:

---

**REVISEMOS EL PROCESO...**

4

		<b>Estudiante:</b>		
		<b>Grupo:</b>		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Realiza predicciones sobre el contenido a partir del título.		
	DURANTE	Comprende el vocabulario.		
		Localiza información explícita en el texto.		
		Realiza inferencias y resuelve dudas de comprensión.		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Sintetiza los sucesos de la historia.		
		Identifica la intención del autor.		

## TALLER NIVEL 3

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Legua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto _____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 3</b>	<b>TEMA:</b> Elementos de la narración	

**ANTES DE LEER**

Responde las siguientes preguntas:



1. ¿Has leído cuentos que se desarrollen en granjas?, ¿cuáles?

---



---



---

2. ¿Qué características tienen los animales en los cuentos?

---



---



---

**A LEER Y A JUGAR**

3. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com)  
Observa el video de “la gallinita sabia” y escucha el audio del cuento el “la gallina de los huevos de oro” y juega el nivel 3.



**DESPUÉS DE LEER**

2

4. ¿Se puede afirmar que el cuento “la gallina de los huevos de oro”, mezcla realidad y fantasía?, ¿por qué?

---



---

5. ¿En qué parte del cuento la “gallinita sabia” se lleva a cabo una venganza?

En el inicio

En el desarrollo

En el desenlace

6. Compara aspectos de los cuentos “la gallinita sabia” y “la gallina de los huevos de oro”

	<b>La gallinita sabia</b>	<b>La gallina de los huevos de oro</b>
¿Cuáles son los personajes?		
¿Dónde suceden los hechos?		
¿Por qué son gallinas diferentes a las demás?		

7. ¿Crees que los autores de los anteriores cuentos quisieron enseñar algún valor?, ¿cuál?

Gallinita sabia: \_\_\_\_\_ Gallina de los huevos de oro: \_\_\_\_\_

3

8. ¿Por qué la gallinita sabia no compartió su alimento con el cerdo y el pato?

- a. Porque el cerdo y el pato estaban enfermos y no podían comer.
- b. Porque al cerdo y al pato no les gusta el maíz.
- c. Porque el cerdo y el pato no ayudaron a trabajar.



9. Realiza la actividad que aparece en el siguiente enlace

[https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3526156/cucigrama\\_video\\_y\\_audio.htm](https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3526156/cucigrama_video_y_audio.htm)

**REVISEMOS EL PROCESO...**

		<b>Estudiante:</b>		
		Grupo:		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Responde pre interrogantes		
	DURANTE	Comprende el vocabulario.		
		Localiza información explícita en el texto.		
		Comprende globalmente el texto.		
		Completa el cuadro con información de los textos.		
	DESPUÉS	Identifica la intención del autor.		

## TALLER NIVEL 4

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto ____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 4</b>	<b>TEMA:</b> Relaciona contenidos con su título	

**ANTES DE LEER**

1. Consulta en el diccionario el significado de las siguientes palabras:

- Pancarta: \_\_\_\_\_
- Tribuna: \_\_\_\_\_
- Depredador: \_\_\_\_\_
- Rugby: \_\_\_\_\_
- Alojarse: \_\_\_\_\_
- Cebiche: \_\_\_\_\_
- Sierra: \_\_\_\_\_

**A LEER Y A JUGAR**

2. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com)

Y desarrolla las actividades propuestas en el nivel 4.

**DESPUÉS DE LEER**

3. En qué sección del periódico puedes encontrar la noticia referida a James?

---

2

4. Resume el texto referido al nadador Michael Phelps:

---

---

---

5. ¿A quiénes está dirigido el texto referido al mar?

A los padres de familia	A niños y niñas	Al público en general
-------------------------	-----------------	-----------------------

6. ¿Cuál es la intención del texto referido al agua?

---

---

7. ¿Qué adjetivo describe mejor la actitud de James en el evento descrito en la noticia?

Miedoso	Generoso	Tolerante
---------	----------	-----------

8. Según el último texto, el referido al mar, se afirma que en los restaurantes y casas de la región de la costa solo se prepara el cebiche con frutas. Según lo descrito, esto ocurre porque...

- a. Porque la fruta es muy saludable.
- b. Porque los peces han muerto.
- c. Porque la población es vegetariana.

## 3

## REVISEMOS EL PROCESO...

		Estudiante:		
		Grupo:		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Buscar previamente el vocabulario.		
	DURANTE	Localiza información explícita en el texto.		
		Asocia el contenido del texto con el título que le corresponde		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Resume información leída		
		Identifica para quién va dirigido el texto.		

## BIBLIOGRAFÍA

Iza, L (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://bit.ly/2HzizoN>

MEN (2015). Contenidos para aprender Lenguaje. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

Velandia, J (2010). La correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. (Tesis de maestría, Universidad de la Salle). Recuperado de <http://bit.ly/2pbJIGW>

<https://www.youtube.com/watch?v=1LkUUbV4MmY>

<https://www.mundoprimeria.com/cuentos-interactivos-ninos/cuento-flautista-de-hamelin/>

[https://www.youtube.com/watch?v=VSQGq7xH\\_h4](https://www.youtube.com/watch?v=VSQGq7xH_h4)

[http://www.mediafire.com/file/2mzh22onz5w/La\\_gallina\\_de\\_los\\_huevos\\_de\\_oro.mp3](http://www.mediafire.com/file/2mzh22onz5w/La_gallina_de_los_huevos_de_oro.mp3)

Tabla 7. Datos generales mundo 2

<b>1. DATOS GENERALES</b>	
<b>Título del segundo nivel del videojuego</b>	
Mitos y leyendas.	
<b>Institución educativa</b>	<b>Sede educativa:</b> Sede D
Colegio Metropolitano del Sur	
<b>Dirección</b>	<b>Municipio:</b> Floridablanca
Calle 2 #12-132, Nuevo Villabel	
<b>Docente responsable</b>	<b>Departamento:</b> Santander
Maria Fernanda Bernal Lozano	
<b>Área de conocimiento</b>	<b>Tema:</b> Comprensión lectora
Lenguaje	
<b>Grado:</b>	<b>Tiempo:</b> 2 semanas
Quinto	
<b>Descripción</b>	
En este nivel del videojuego se presentan algunas actividades, con relación a los textos narrativos como mitos y leyendas, en los que el estudiante debe organizar textos, identificar el tema central, asociar términos, resolver sopas de letras, responder preguntas, entre otros ejercicios que favorecen el fortalecimiento de la comprensión lectora.	

Tabla 8. Objetivos mundo 2

<b>2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS</b>
<b>Contenidos a desarrollar:</b> Estructura y características del mito y la leyenda.
<b>Estándares del MEN:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo diversos tipos de texto literario: relatos mitológicos, leyendas, cuentos, fábulas, poemas y obras teatrales.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiza ideas teniendo en cuenta los elementos y estructura del tipo de texto.</li> <li>• Compara textos de un mismo tema.</li> <li>• Reconoce los elementos, la estructura y los recursos de los textos narrativos.</li> <li>• Relaciona elementos de los textos leídos, con la realidad.</li> </ul>

### 3. METODOLOGÍA

#### MOMENTOS

##### Antes de la lectura

Para conocer los saberes previos de los estudiantes se realizará un organizador gráfico con las palabras mito y leyenda, y se les preguntará a los estudiantes ¿Qué otras palabras vienen a su mente cuando escuchan dichos términos?, ¿Qué saben acerca de los mitos y leyendas?, con la información dada por los estudiantes se completará el esquema para luego confirmar o modificar estos preconceptos.

##### Durante la lectura

Los estudiantes deben acceder al videojuego y resolver las actividades propuestas en este nivel, las cuales se describen a continuación:

**Actividad 1:** Observar el video de “la pobre viejecita” y resolver una actividad de asociación de términos.





**Reto Intellegite**

Asocia las palabras encontradas en el videocuento "La Pobre Viejecita", según su significado:

<b>HUERTA</b>	Uniforme que utilizan los mayordomos
<b>PAJE</b>	Listón de encaje o tela, que adornan los vestidos
<b>LIBREA</b>	Terreno destinado para el cultivo
<b>RESORTE</b>	Gafas o Anteojos
<b>OLAN</b>	Peluca que cubre la cabeza
<b>ANTIPARRAS</b>	Hombre que desarrolla actividades domésticas
<b>PELUQUÍN</b>	Pieza elástica, dispuesta en espiral

Figura 17. Nivel 5 videojuego Intellegite

Fuente: elaboración propia

**Actividad 2:** Se da a los niños párrafos de dos textos en desorden para que los organicen con coherencia y sentido.

**Reto Intellegite**

Organiza los Párrafos y escribe en orden la fábula.  
Para ello debes arrastrar cada párrafo hasta ponerlo en el orden correcto.

Llegó el invierno y la cigarra le dijo a la hormiguita: 1

La cigarra estaba feliz porque durante el verano descansó, cantó y disfrutó del sol. Por su parte, la hormiguita trabajó y guardó suficiente alimento para el invierno. 2

- ¿Qué hiciste el verano mientras yo trabajaba?  
Ahora asume las consecuencias de tus actos. 3

La hormiguita respondió: 4

- ¿Me puedes dar granos para comer?  
Te los devolveré. 5

Figura 18. Nivel 5 videojuego Intellegite. Organización de oraciones.

Fuente: elaboración propia

**Actividad 3:** Los estudiantes deben escuchar un audio sobre un mito Arahuaico y resolver algunos interrogantes.

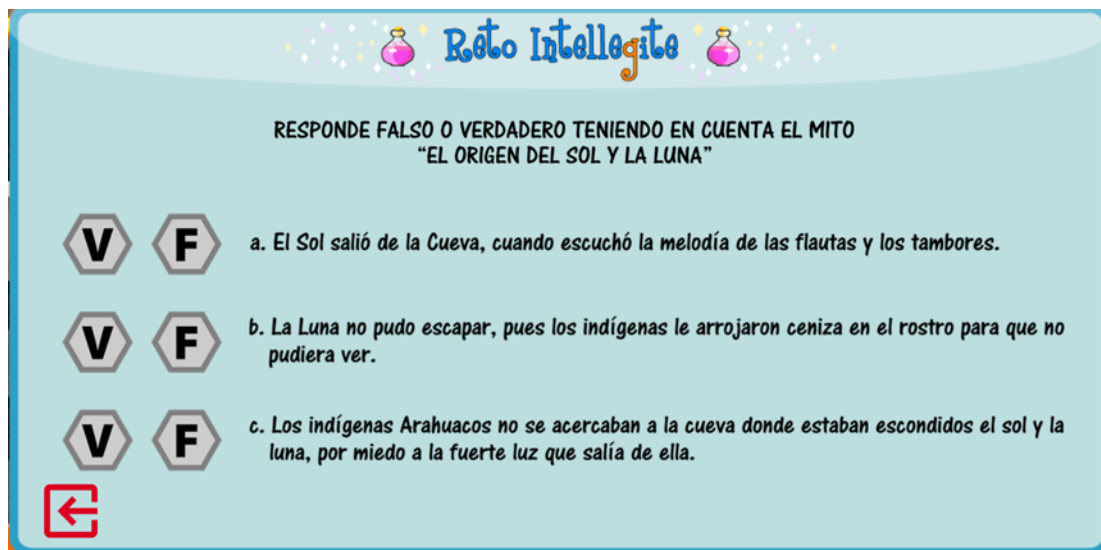


Figura 19. Nivel 5 videojuego Intellegite. Mitos.

Fuente: elaboración propia

**Actividad 4:** Los estudiantes deben observar el video de la leyenda “el hombre caimán”, resolver algunas preguntas.





Figura 20. Nivel 5 videojuego Intellegite. leyendas

Fuente: elaboración propia

### Después de la lectura

Finalmente se desarrollará una guía complementaria a todo lo trabajado en este segundo mundo, para evaluar el nivel de comprensión lectora logrado con este tipo de textos, igualmente se plantearán cuestionamientos orientados al proceso metacognitivo, como ¿fue más fácil comprender los textos en video o en audio?, ¿Qué estrategia utilicé para ordenar los textos en desorden?, ¿logré establecer diferencias entre una leyenda y un mito?, ¿mis ideas previas eran correctas?, ¿se modificaron en algo?

## TALLER 5

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

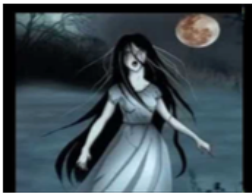
1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto _____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 5</b>	<b>TEMA:</b> Mito y leyenda	

**ANTES DE LEER**

1. Observa las imágenes y responde: ¿recuerdas alguno de los siguientes personajes?  
¿en qué tipo de relatos los has visto o leído?



La llorona



Bochica



La patasola

**A LEER Y A JUGAR**

2. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecomprensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecomprensionlectora.com)  
Y desarrolla las actividades propuestas en el nivel 5.

**DESPUÉS DE LEER**

3. ¿Cómo se crearon el Sol y la Luna?

4. Realiza un dibujo en el que representes el relato del “Origen del Sol y la luna”



5. ¿A qué cultura indígena pertenece el mito “Origen del Sol y la luna”

- a. Arhuaca
- b. Muisca
- c. Tayrona

6. ¿Cómo inició la leyenda del “hombre caimán” ?

---

---

7. ¿Los hechos sucedieron en un entorno rural o urbano?, ¿por qué?

---

---

8. Señala únicamente las características que hacen que el texto del “hombre caimán” sea una leyenda.

- a. Los hechos ocurren en lugares reales.
- b. Narra la vida y los acontecimientos más importantes de un espanto.

3

- c. Relata el encuentro con un personaje sobrenatural.
- d. Contiene enseñanzas para los habitantes de una región.

9. Teniendo en cuenta que los verbos del relato del “hombre caimán” están conjugados en tiempo pasado, se puede afirmar que los hechos:

- a. Están sucediendo.
- b. Ya sucedieron.
- c. Están por suceder.
- d. Contiene enseñanzas para los habitantes de una región.

10. Escribe un párrafo que complemente el desenlace de la leyenda.

---



---



---



---

11. Lee la siguiente leyenda y completa los espacios en blanco, con la palabra adecuada.

oscuridad	escuchó	destino	Chocó
grande	aparece	fuego	mula

#### LA MULA DE TRES PATAS

La mula \_\_\_\_\_ en la noche, haciendo sonar fuertemente sus cascos en los caminos solitarios. Se asegura que es \_\_\_\_\_ y pesada, que prefiere los senderos oscuros para alumbrar con sus ojos de candela y con el fuego encendido que sale de su hocico.

## 4

Dicen los lugareños que habitan donde aparece el espanto, que para evitarla es recomendable dejarla pasar, pues los curiosos que han querido seguirla hasta su \_\_\_\_\_ nunca lo han logrado y algunos incluso, han desaparecido.

De todas las historias que se han escuchado sobre esta aparición en el departamento del \_\_\_\_\_, una llama especialmente la atención.

Doña Carmen Castillo asegura haber visto los ojos de candela de la mula en medio de la \_\_\_\_\_ y no solo eso, muestra la quemadura que le dejó en uno de sus brazos, cuando le lanzó una bocanada de \_\_\_\_\_.

La mujer narra que una noche, después de una tarde de juegos en el monte con su amiga Micaela, regresaba a su casa cuando \_\_\_\_\_ el ruido de unos cascos de bestia. Carmen pensó que se acercaba su abuelo para regañarla por andar sola en la noche, así que se escondió detrás de un matorral.

Pero se llevó el susto de su vida cuando vio que se trataba de la \_\_\_\_\_ de tres patas con sus ojos de fuego. La niña pegó un salto y huyó de su escondite, pero al quedar a la vista del espanto, sus llamas la alcanzaron.

Desde aquella noche, se dedicó a advertirles a todos sus vecinos que no transitaran los caminos en medio de la noche.

Leyenda popular del Chocó

Tomado de Leo y comprendo 5, Libros y Libros S.A. (p.60)

**12.** Resuelve la actividad que se encuentra en el siguiente enlace:

[https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3516884/la\\_mula\\_de\\_tres\\_patas.htm](https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3516884/la_mula_de_tres_patas.htm)

5

**REVISEMOS EL PROCESO...**

		<b>Estudiante:</b>		
		Grupo:		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Elabora predicciones a partir de imágenes.		
	DURANTE	Localiza información explícita en el texto.		
		Realiza inferencias a partir de los datos dados en el texto.		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Resume el texto leído por medio de un dibujo.		
		Modifica el final del texto.		

**BIBLIOGRAFÍA**

Iza, L (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://bit.ly/2HzizoN>

MEN (2015). Contenidos para aprender Lenguaje. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=QLRTvZOd9vA>



<https://www.youtube.com/watch?v=lx1z95m06KU>

<https://www.youtube.com/watch?v=e5qQ6aj3e2g>

<https://www.youtube.com/watch?v=TDt9rQrGp1I>

Tabla 9. Datos generales mundo 3

<b>1. DATOS GENERALES</b>	
<b>Título del tercer nivel del videojuego</b>	
Poemas	
<b>Institución educativa</b>	<b>Sede educativa:</b> Sede D
Colegio Metropolitano del Sur	
<b>Dirección</b>	<b>Municipio:</b> Floridablanca
Calle 2 #12-132, Nuevo Villabel	
<b>Docente responsable</b>	<b>Departamento:</b> Santander
Maria Fernanda Bernal Lozano	
<b>Área de conocimiento</b>	<b>Tema:</b> Comprensión lectora
Lenguaje	
<b>Grado:</b>	<b>Tiempo:</b> 2 semanas
Quinto	
<b>Descripción</b>	
En este nivel se presentan algunas actividades con poemas para que los estudiantes identifiquen su estructura, se presentan audios para que asocien los contenidos con su título, así mismo, en algunos ejercicios deben reconocer los versos y las estrofas, el tema central del texto e identificar las palabras que riman para completar algunos poemas.	

Tabla 10. Objetivos mundo 3

<b>2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS</b>
<b>Contenidos a desarrollar:</b> Poema (verso, estrofa, rima)
<b>Estándares del MEN:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la estructura de un poema.</li> <li>• Identifica las emociones que suscita un poema.</li> <li>• Comprende la intención del autor con sus obras.</li> </ul>

### 3. METODOLOGÍA

#### MOMENTOS

##### Antes de la lectura

Se cuestiona a los estudiantes sobre lo que conocen respecto al poema, su estructura, su intención y función comunicativa. Posteriormente se escucharán algunos poemas en el siguiente link [https://www.ivoox.com/cuando-rutina-se-instala-audios-mp3\\_rf\\_2927330\\_1.html](https://www.ivoox.com/cuando-rutina-se-instala-audios-mp3_rf_2927330_1.html) para cuestionar a los niños respecto a sus características, lo que expresan y cómo lo expresan.

##### Durante la lectura

Los estudiantes deben acceder al videojuego y resolver las actividades propuestas:

**Actividad 1:** Los estudiantes deben escuchar algunos poemas y relacionarlos con su título.



Figura 21. Nivel 6 videojuego Intellegite

Fuente: elaboración propia

**Actividad 2:** Los estudiantes deben leer un poema e identificar su número de estrofas y versos, así como la idea central.



Figura 22. Nivel 6 videojuego Intellegite. Poema.

Fuente: elaboración propia

**Actividad 3:** Se les presenta a los estudiantes algunas adivinanzas y se les ofrecen imágenes de las posibles respuestas. Los niños deben elegir la imagen correcta.



Figura 23. Nivel 6 videojuego Intellegite. Adivinanza

Fuente: elaboración propia

**Actividad 4:** Los niños deben observar el video del poema “el niño y la mariposa” de Rafael Pombo y a partir de éste resolver algunas preguntas.



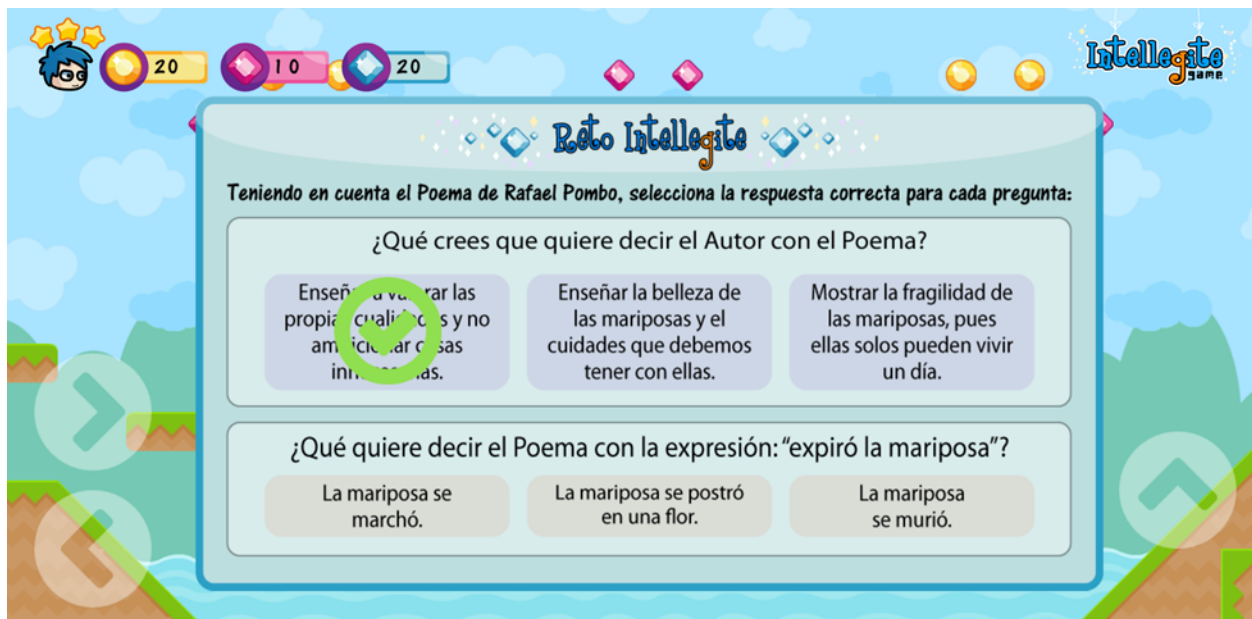




Figura 24. Nivel 6 videojuego Intellegite. Poema.

Fuente: elaboración propia

### Después de la lectura

Finalmente se desarrollará una guía complementaria a todo lo trabajado en este tercer mundo, para evaluar el nivel de comprensión lectora logrado con este tipo de textos, igualmente se plantearán cuestionamientos orientados al proceso metacognitivo, como ¿Qué sentimientos le despertaron los poemas?, ¿se le facilitó descubrir las adivinanzas?, ¿Qué estrategia utilizó para relacionar los poemas con sus títulos?, ¿cómo comprende mejor un poema, por medio de audio, texto o video?

## TALLER 6

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto _____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 6</b>	<b>TEMA:</b> Poemas	

**ANTES DE LEER**

1. ¿Recuerdas en qué momentos y lugares leíste tus primeros poemas?

---



---

2. Lee estos versos y responde: ¿te expresas así en tu vida diaria?, ¿qué tipo de manifestaciones artísticas usan este lenguaje?, Comparte tus apreciaciones con el grupo.

El frío de tu ausencia  
me nubla hasta la razón.  
espero que tu presencia  
alegre mi corazón.

---



---

**A LEER Y A JUGAR**

3. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y desarrolla las actividades correspondientes a l nivel 6.

**DESPUÉS DE LEER**

4. Lee los siguientes versos y enuméralos de manera que conserven la rima y el ritmo.

Y huyó del rebaño \_\_\_\_\_  
La oveja Teresa \_\_\_\_\_  
Cuentan que, un año, \_\_\_\_\_  
Se asustó al oír algo \_\_\_\_\_

2

5. Relaciona los títulos de los poemas con las estrofas que consideras les corresponden:

Mi abuela es un hada

Los lobos en el monte  
los pollitos en el corral  
los peces en la granja  
los barcos en el mar.

Todo está en su sitio

¿Quién de todos ha de ser  
el que se atreva a poner  
ese cascabel al gato?

Los ratones

Yo la quiero mucho  
yo la quiero tanto  
me ducha, me peina  
y me lleva al campo.

6. Lee los textos e identifica el que pertenezca al género lírico. ¿Cómo lo reconociste?

La lluvia cae con intensidad durante el mes de abril. En ese momento los campesinos ven sus campos inundarse.

La lluvia tiene un vago secreto de ternura, algo de soñolencia resignada y amable, una música humilde se despierta con ella que hace vibrar el alma dormida del paisaje.

---



---

7. A partir de lo ya estudiado, menciona dos características del género lírico.

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

8. Con todo lo visto, completa el siguiente crucigrama.

[https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3614550/crucigrama\\_poema.htm](https://es.educaplay.com/es/recursoseducativos/3614550/crucigrama_poema.htm)

9. Escribe un par de versos que rimen entre sí y lee tus producciones a tus compañeros.

3

### REVISEMOS EL PROCESO...

		<b>Estudiante:</b>		
		Grupo:		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Responde a interrogantes sobre el tema a tratar.		
	DURANTE	Identifica la estructura de los poemas		
		Reconoce la intención de los poemas		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Identifica características del tipo de texto trabajado.		
		Produce versos con rima.		

### BIBLIOGRAFÍA

Iza, L (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://bit.ly/2HzizoN>



MEN (2015). Contenidos para aprender Lenguaje. Recuperado de

<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

[https://www.ivoox.com/cuando-rutina-se-instala-audios-mp3\\_rf\\_2927330\\_1.html](https://www.ivoox.com/cuando-rutina-se-instala-audios-mp3_rf_2927330_1.html)

<https://www.youtube.com/watch?v=d2VzuDiillU>

<https://www.guiainfantil.com/articulos/ocio/poesias/9-poemas-cortos-para-leer-con-ninos/>

Vamos a aprender Lenguaje 5.

Tabla 11. Datos generales mundo 4

<b>1. DATOS GENERALES</b>	
<b>Título del tercer nivel del videojuego</b>	
Historieta y publicidad	
<b>Institución educativa</b>	<b>Sede educativa:</b> Sede D
Colegio Metropolitano del Sur	
<b>Dirección</b>	<b>Municipio:</b> Floridablanca
Calle 2 #12-132, Nuevo Villabel	
<b>Docente responsable</b>	<b>Departamento:</b> Santander
Maria Fernanda Bernal Lozano	
<b>Área de conocimiento</b>	<b>Tema:</b> Comprensión lectora
Lenguaje	
<b>Grado:</b>	<b>Tiempo:</b> 3 semanas
Quinto	
<b>Descripción</b>	
En este nivel se presentan algunas actividades con historietas y anuncios publicitarios para que los estudiantes identifiquen su estructura, su finalidad y realicen procesos de comprensión de la información allí contenida.	

Tabla 12. Objetivos mundo 4

<b>2. OBJETIVOS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS</b>
<b>Contenidos a desarrollar:</b> Historieta, afiche.
<b>Estándares del MEN:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos.</li> <li>• Selecciono y clasifico la información emitida por los diferentes medios de comunicación.</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.</li> <li>• Identifica el propósito comunicativo de los textos con los que interactúa a partir del análisis de su contenido y estructura.</li> </ul>

### 3. METODOLOGÍA

#### MOMENTOS

##### Antes de la lectura

Se cuestiona a los estudiantes sobre lo que conocen respecto a la historieta y el afiche publicitario, ¿cuál es su estructura?, ¿cuál es su intención?, ¿cuáles son sus características?.

En la indagación de saberes previos sobre el anuncio publicitario se les cuestionará sobre ¿cómo las empresas dan a conocer sus productos al consumidor?, previamente se le ha pedido a los chicos que lleven revistas para que por grupos observen las características e intenciones de los anuncios que allí pueden encontrar. Posteriormente se proyectará el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=XV0qYfiE8wg>

Finalmente se les cuestionará sobre ¿qué conocen de la historieta?, ¿cuáles son sus características?, ¿Dónde se publican y con qué fin?, luego se presentará a los chicos una serie de historietas en medio impreso y de manera digital para observar sus características y contrastar lo visto con respecto a los presaberes. Luego se observará el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=eKnQOsfHeDU>

### Durante la lectura

Los estudiantes deben acceder al videojuego y resolver las actividades propuestas:

**Actividad 1:** Los estudiantes observan una historieta y a partir de ésta deben resolver algunos cuestionamientos. Luego observan una historieta de mafalda y frente algunos enunciados deben escoger la respuesta correcta.



Figura 25. Nivel 7 videojuego Intellegite

Fuente: elaboración propia

**Actividad 2:** Los estudiantes observan el anuncio y deben unir algunos componentes de su estructura donde corresponda, posteriormente observan un anuncio y responden algunas preguntas al respecto.

**Reto Inteligente**

Observa el anuncio y escoge la respuesta correcta para cada enunciado:

**2x1 TODOS LOS MARTES**  
**Heladería Nevada**  
 Refresca tus días

1. El titular del anuncio indica que...

**A** Los dueños de la tienda aman los helados

**B** La tienda está abierta todos los días de la semana

**C** La tienda tiene productos en promoción

2. El eslogan de este anuncio publicitario es...

**A** Heladería

**B** Refresca tus días

**C** 2x1 todos los martes

**Reto Inteligente**

Observa el anuncio y escoge la respuesta correcta para cada enunciado:

3. El lugar más apropiado para que aparezca este anuncio publicado es en...

**A** Una tienda de barrio

**B** Un hospital

**C** Un centro comercial

4. La imagen que utiliza el anuncio está relacionada con su contenido porque...

**A** Muestra que la tienda tiene variedad de helados

**B** Muestra relación con el producto que se oferta

**C** Muestra los puntos de venta de la heladería

**2x1 TODOS LOS MARTES**  
**Heladería Nevada**  
 Refresca tus días

Figura 26. Nivel 7 videojuego Intellegite. Publicidad.

Fuente: elaboración propia

**Actividad 3:** Los estudiantes deben observar un comercial y a partir de éste resolver algunos cuestionamientos.

The image shows two screenshots from the 'Reto Intellegite' game. The top screenshot displays a video player with a night view of a city in Colombia. The text on the video reads: "Colombia, el riesgo es que te quieras quedar." The bottom screenshot shows a quiz with two questions and three options each.

**Reto Intellegite**

Observa con atención el video comercial, al terminar pulsa el botón rojo para continuar.

Colombia,  
el riesgo  
es que te quieras  
quedar.

**Reto Intellegite**

Responde correctamente las siguientes preguntas teniendo en cuenta el video comercial.

1. A qué se refiere el eslogan del comercial: "El riesgo es que te quieras quedar"

- A que Colombia es un país con problemas de seguridad.
- A que Colombia es un país que encanta a quién lo conoce.
- A que Colombia representa un riesgo para quienes lo visitan.

2. ¿Qué función cumplen las imágenes y la música en el comercial?

- Mostrar las diversas regiones de Colombia.
- Mostrar los sitios turísticos de Cartagena.
- Complementar y reforzar el mensaje que se narra.



Figura 27. Nivel 7 videojuego Intellegite. Video comercial.

Fuente: elaboración propia

**Después de la lectura**

Finalmente se desarrollará una guía complementaria a todo lo trabajado en este mundo, para evaluar el nivel de comprensión lectora logrado con este tipo de textos, igualmente se plantearán cuestionamientos orientados al proceso metacognitivo, como ¿qué estrategias utilizaron para comprender los textos?, ¿cómo detectaron sus errores durante el trabajo?, ¿qué hicieron para corregirlos?, se determinará la concordancia que debe existir entre las imágenes, los textos y la intención del anuncio, así como los diálogos y la situación comunicativa de la historieta.

## TALLER 7

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto ____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 7</b>	<b>TEMA:</b> Historietas	

**ANTES DE LEER**

1. ¿Qué sabes de las historietas?

---



---

2. ¿Qué sabes de las historietas?

---



---

**A LEER Y A JUGAR**

3. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y desarrolla las actividades propuestas para el nivel 7.

**DESPUÉS DE LEER**

4. Los diálogos de la historieta están escritos es:
  - a. Globos.
  - b. Párrafos.
  - c. Viñetas.

## 2

**5. ¿Qué intención tiene la historieta?**

- Narrar una historia a partir de textos e imágenes, organizados en viñetas.
  - Explicar un tema a través de imágenes y texto.
  - Presentar una información actual a partir de imágenes y texto.
6. Observa con atención la siguiente historieta



- El problema que tiene Mafalda es que...
  - Le tiene miedo a las ovejas.
  - Le cuesta dormirse.
  - Se enoja por no poder dormir.
    - En el relato aparecen ovejas porque...
      - Son las mascotas preferidas de la niña.
      - No saben cómo saltar.
      - Ayudan a la niña a dormir.
        - Se concluye que la niña logra dormir cuando...
          - Cuenta ovejas.
          - Cuenta hasta veintiséis.
          - Cuenta hasta veinticinco.
            - En el tercer cuadro, el problema que se presenta es que...
              - La oveja no sabe saltar.
              - La oveja no ayuda a su amiga.



- c. La oveja no quiere juntarse con sus compañeras.  
7. ¿Qué título le pondrías a la historieta?



3

8. Ingresa a <https://www.makebeliefscomix.com> y realiza una historieta, para ello elige los personajes y situación comunicativa.

**REVISEMOS EL PROCESO...**

		<b>Estudiante:</b>		
		Grupo:		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Responde a interrogantes sobre el tema a tratar.		
	DURANTE	Identifica la estructura de las historietas		
		Reconoce la intención de las historietas		
		Comprende globalmente el texto.		
	DESPUÉS	Identifica características del tipo de texto trabajado.		
		Produce historietas		

**TALLER 8**

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> Resolución No. 3336 del 15 de julio de 2015	
---	---	---

1

**A. IDENTIFICACIÓN**

<b>ÁREA:</b> Lengua castellana	<b>FECHA:</b>	<b>GRADO:</b> Quinto ____
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE:</b>		
<b>DOCENTE:</b> Maria Fernanda Bernal Lozano		
<b>NIVEL 8</b>	<b>TEMA:</b> Afiche	

**ANTES DE LEER**

1. ¿Sabes cuáles son las características de un afiche?

---



---

2. ¿Sobre que informaba el último afiche que leíste?

---

**A LEER Y A JUGAR**

3. Ingresa a la página [www.ejerciciosdecomprensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecomprensionlectora.com) y desarrolla las actividades propuestas para el nivel 8.

**DESPUÉS DE LEER**

4. Explica qué relación hay entre la fotografía y la información que proporcionan los afiches.

---



---



---

5. Observa el anuncio y escoge la respuesta correcta para cada enunciado.

2



- El eslogan de este anuncio publicitario es...
  - a. Heladería
  - b. Refresca tus días
  - c. 2X1 todos los martes
- El titular del anuncio indica que...
  - a. Los dueños de la tienda aman los helados
  - b. La tienda está abierta todos los días de la semana
  - c. La tienda tiene productos en promoción
- La imagen que utiliza el anuncio está relacionada con su contenido porque...
  - a. Muestra que la tienda tiene variedad de helados.

b. Muestra relación con el producto que se oferta.

c. Muestra los puntos de venta de la heladería.

➤ El lugar más apropiado para que aparezca este anuncio publicado es en...

a. Una tienda de barrio

b. Un hospital

c. Un centro comercial

➤ El sentido global que se puede construir de este anuncio publicitario es en...


a. Un grupo de personas que ama los helados, los quiere vender en un punto comercial.

b. Una heladería está es promoción cierto día de la semana.

c. Una heladería está en promoción por liquidación.

6. Observa el siguiente anuncio y responde:

*¿Ya se hartó de gastar muchas horas con la plancha?  
¡TOBI piensa en su satisfacción!  
¡TOBI elimina olores y arrugas a la vez!  
¡TOBI ayuda a que la tarea pesada le  
resulte más fácil y rápida!  
En el tiempo que usted se gasta con la  
plancha en 4 prendas, con TOBI usted  
termina 20.  
¡Es perfecto! ¡Funciona para usted que no tiene mucho  
tiempo y no es buena con la plancha!  
Llame ya al 2220000.*



➤ ¿Cuál es la oración del anuncio que apela al sentimiento de insatisfacción?

---

➤ ¿Cuál es el problema que identifica el anuncio?

---

## 4

➤ ¿Con qué oración logra el anuncio que el comprador se sienta identificado con una necesidad?

---

➤ ¿Con qué oración u oraciones ofrece el producto como remedio al problema?

---

➤ ¿Con qué oraciones demuestra que el producto sí soluciona el problema identificado?

---

➤ ¿Con qué oraciones identifica el perfil de quien podría comprar el producto? ¿Cuál es ese perfil?

---

➤ ¿Qué es lo que el anunciante desea que haga el potencial comprador?

---

➤ ¿Qué hace para lograrlo?

---

7. Elige un tema, entre las siguientes opciones: deporte, tiempo libre, medio ambiente, ten en cuenta la intención comunicativa y diseña tu afiche

## 5

**REVISEMOS EL PROCESO...**

		<b>Estudiante:</b>		
		<b>Grupo:</b>		
		<b>ÍTEM</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
<b>ESTRATEGIAS DE LA LECTURA</b>	ANTES	Responde a interrogantes sobre el tema a tratar.		
	DURANTE	Identifica la estructura del afiche		
		Reconoce la intención del afiche		
		Comprende globalmente el texto		
	DESPUÉS	Identifica características del tipo de texto trabajado.		
		Crea un afiche		

**BIBLIOGRAFÍA**

Iza, L (2006). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria*. Gobierno de Navarra. Recuperado de <http://bit.ly/2HzizoN>

MEN (2015). Contenidos para aprender Lenguaje. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/index.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=XVoqYfiE8wg>

<https://www.youtube.com/watch?v=rIArM1rcgNQ>

<https://www.youtube.com/watch?v=eKnQOsfHeDU>

<https://www.makebeliefscomix.com>

[www.canva.com](http://www.canva.com)

## CAPÍTULO V

### 5. Resultados y Discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos luego de la intervención realizada, siguiendo el proceso cíclico propio de la investigación acción. La información se obtuvo mediante la triangulación de datos a partir de la observación participante, las pruebas aplicadas, los cuestionarios y la teoría que soporta el estudio.

#### Resultados correspondientes al primer objetivo

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al primer objetivo referido al diagnóstico del nivel de comprensión lectora de los estudiantes participantes en dicho estudio.

#### 5.1 Nivel de lectura inicial

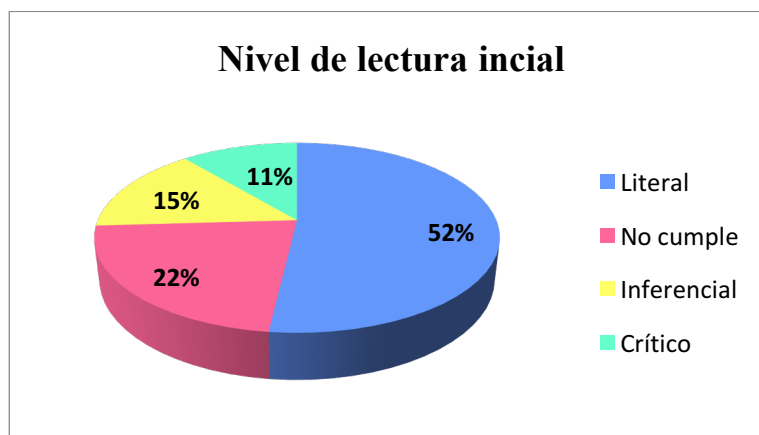


Figura 28. . Nivel de lectura inicial

Fuente: Elaboración propia.

Según los resultados de la prueba diagnóstica, más de la mitad de los estudiantes, el 52% tiene un nivel de lectura literal, es decir una lectura superficial, en la que recuperan información, pero no logran elaborar inferencias, ni tomar una postura crítica frente a lo que leen y más aún el 22% de los estudiantes, no alcanza este nivel mínimo de comprensión.



Se evidencia también que el 15% de los estudiantes se encuentra en un nivel de lectura inferencial, lo cual indica que estos estudiantes logran predecir situaciones, relacionar y deducir información a partir de algunos datos dados por el texto, pero que no son abiertamente expresados, o a partir de información previa que les permite comprender un contenido, lo cual demuestra mayor apropiación del texto. Finalmente los resultados evidencian que un 11% de los estudiantes se ubica en el nivel crítico, que es el más alto y al que se espera logren llegar todos los estudiantes.

## 5.2. Preferencia textual

Para determinar los hábitos lectores y la preferencia textual de los estudiantes participantes, se aplicó un cuestionario con preguntas alusivas a dichos criterios, arrojando los siguientes resultados.

El tipo de lectura preferido por los estudiantes son los cuentos, mostrando un 48% de favorabilidad, el otro tipo de lecturas que también obtuvo un porcentaje considerable son los mitos y leyendas con un 31% de preferencia, lo que resultó pertinente conocer para el diseño de las actividades implementadas.

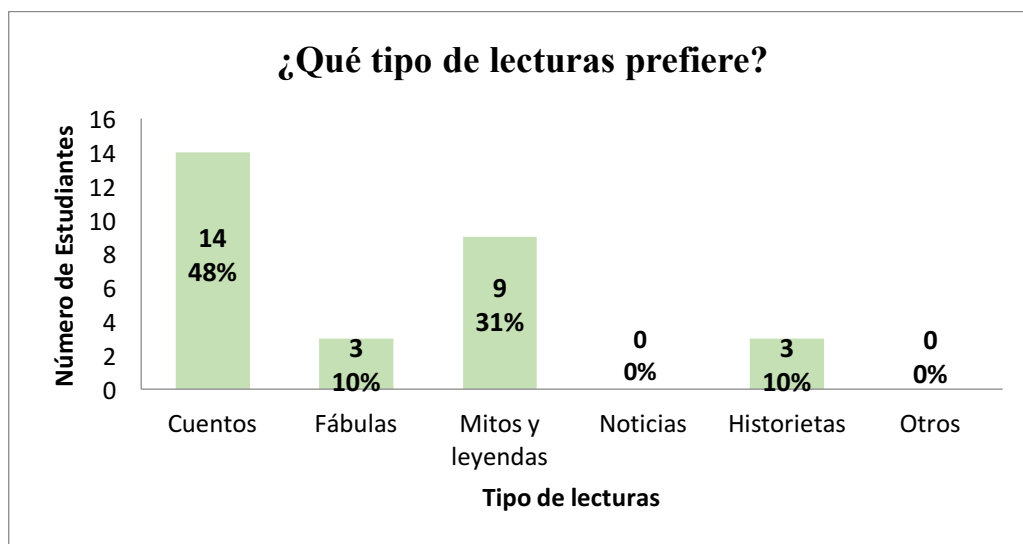


Figura 29. Tipos de lectura que prefieren

Fuente elaboración propia

Según la información dada por los estudiantes el tipo de texto que no les gusta leer son las noticias, con un 41% de consenso al respecto.

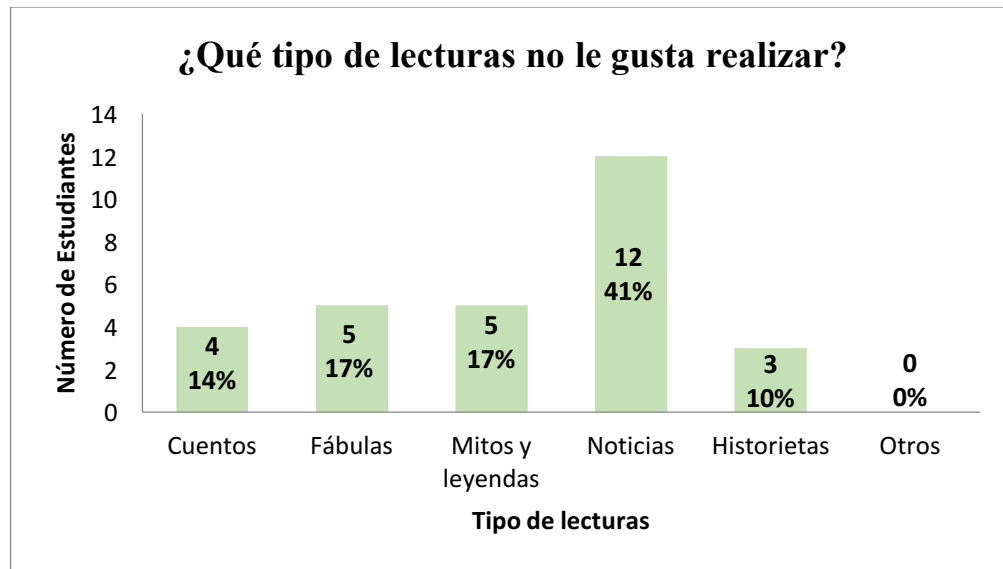


Figura 30. Lecturas que no les gusta realizar.

Fuente elaboración propia

### 5.3. Uso de estrategias cognitivas

Dentro del cuestionario realizado a los estudiantes participantes en el estudio, se recogieron datos en torno al uso de estrategias cognitivas en su proceso lector y se encontraron los siguientes resultados:

En el ítem correspondiente al seguimiento de pasos al momento de leer, 21 estudiantes, es decir el 72% de los encuestados expresa que al momento de leer no sigue unos pasos, si no simplemente lee, lo que refleja la ausencia de consciencia y cuestionamiento por parte de los estudiantes sobre su proceso lector, pues éste se realiza de manera mecánica y desprevenida.

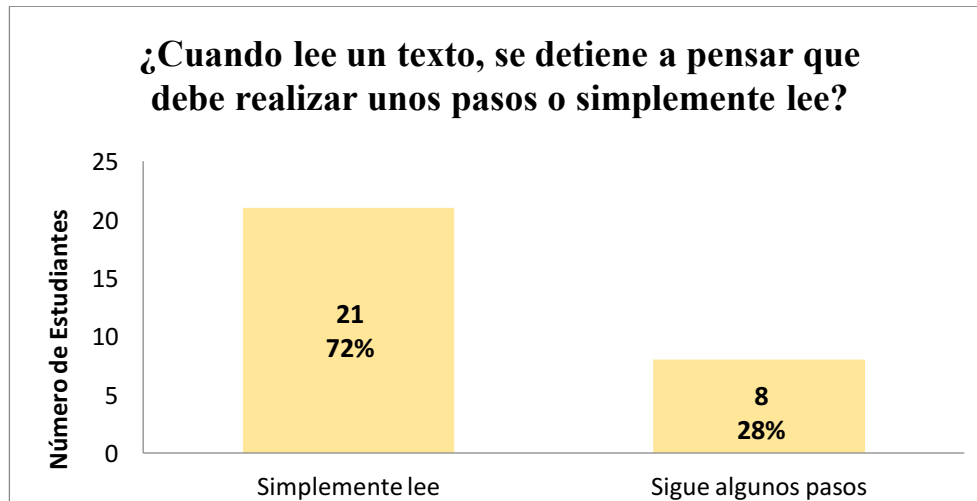


Figura 31. Sigue unos pasos al momento de leer.

Fuente elaboración propia

Frente a la pregunta al leer un texto qué tipo de acciones realiza, la mayoría de encuestados, el equivalente al 55% manifestó que observan las imágenes del texto y el 24% expresó no utilizar ninguna de las técnicas enunciadas, lo cual ratifica la ausencia de estrategias cognitivas, pues el proceso lector ocurre sin una supervisión y reflexión consciente.

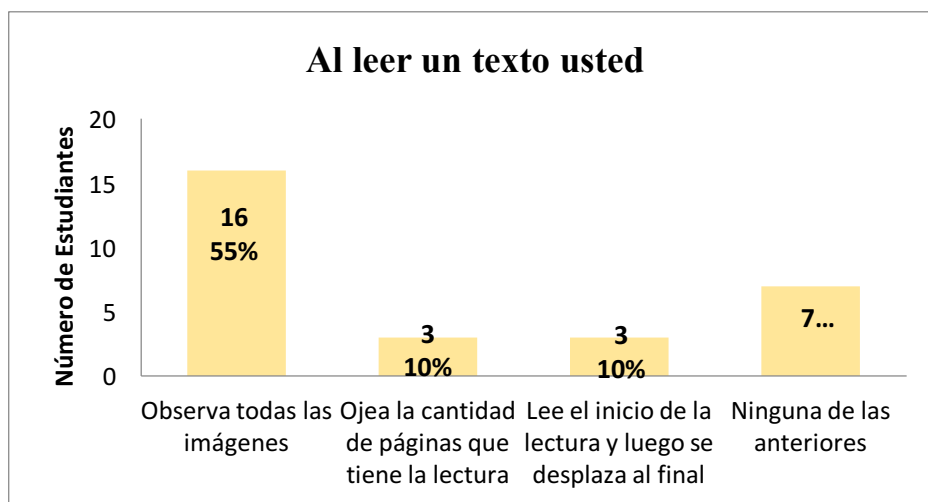


Figura 32. Acciones que emplea al momento de leer un texto.

Fuente elaboración propia

Frente al cuestionamiento ¿Se le facilita iniciar la lectura y anticipar el desenlace de la historia? el 55% de los estudiantes expresa que si logran realizar tal acción y un porcentaje

considerable, 45% manifiesta no poder hacer dicho ejercicio, lo que evidencia que en este ítem un poco menos de la mitad de los estudiantes encuestados no logra anticipar el desenlace de la historia.

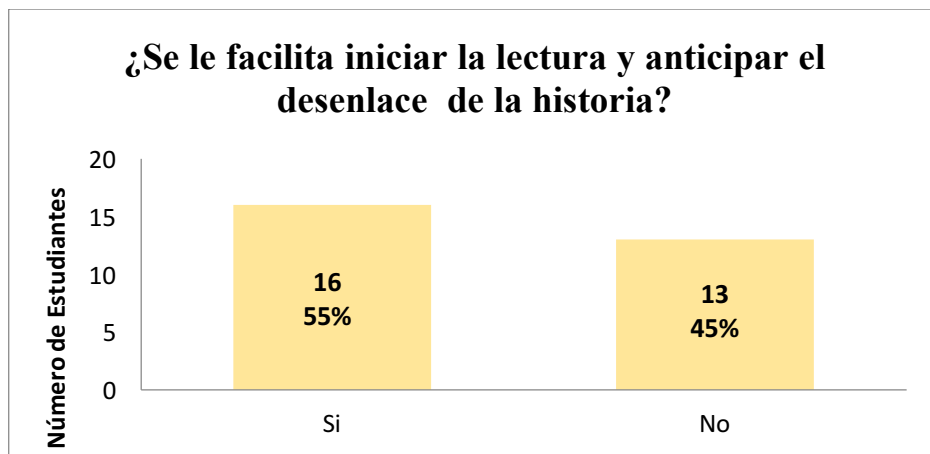


Figura 33. Facilidad para anticipar el desenlace de la historia.

Fuente elaboración propia

En el ejercicio de asignarle otro título a la historia la mayoría de los encuestados, es decir el equivalente al 83% manifiesta que si se le facilita realizarlo, seguramente porque esta es una de las estrategias más empleadas por los profesores, entonces están familiarizados con realizar dicha tarea.

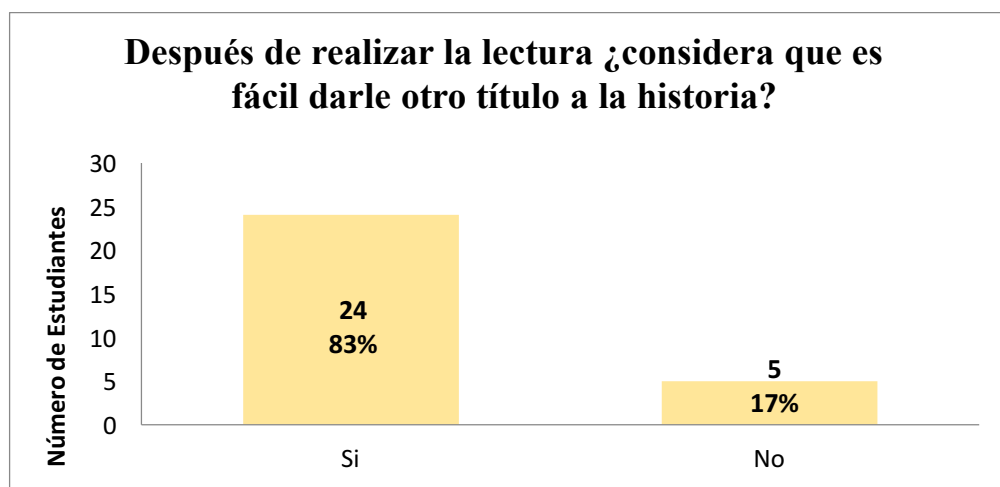


Figura 34. Facilidad para darle otro título a la historia.

Fuente elaboración propia

La mayoría de la población encuestada, el equivalente al 76% dice no reconocer el pensamiento y sentimiento del autor, lo que refleja que la mayor parte de los encuestados no realiza inferencias a partir de lo que lee.

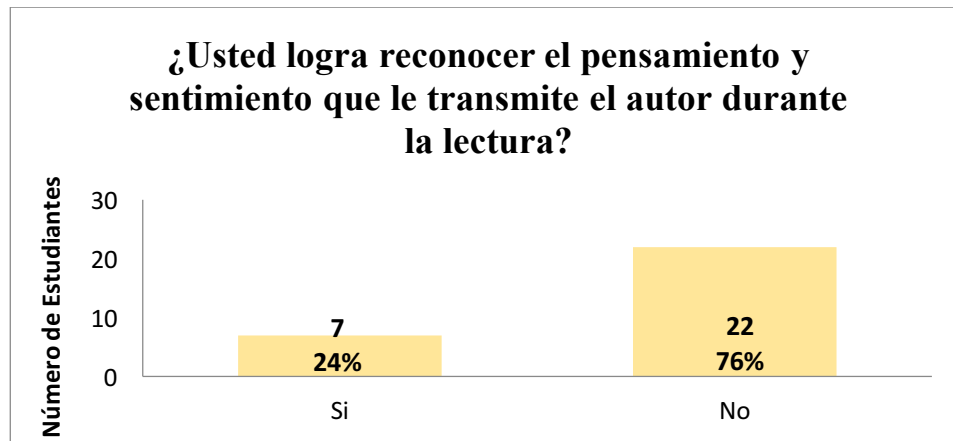


Figura 35. Reconocimiento del pensamiento y sentimiento del autor de un texto.

Fuente elaboración propia

En cuanto a la identificación del tema de la lectura, la mayoría de estudiantes expresa que en ocasiones es fácil lograr este propósito, mostrando inconstancia en esta habilidad, lo que sugiere la necesidad de fortalecerla y consolidarla.

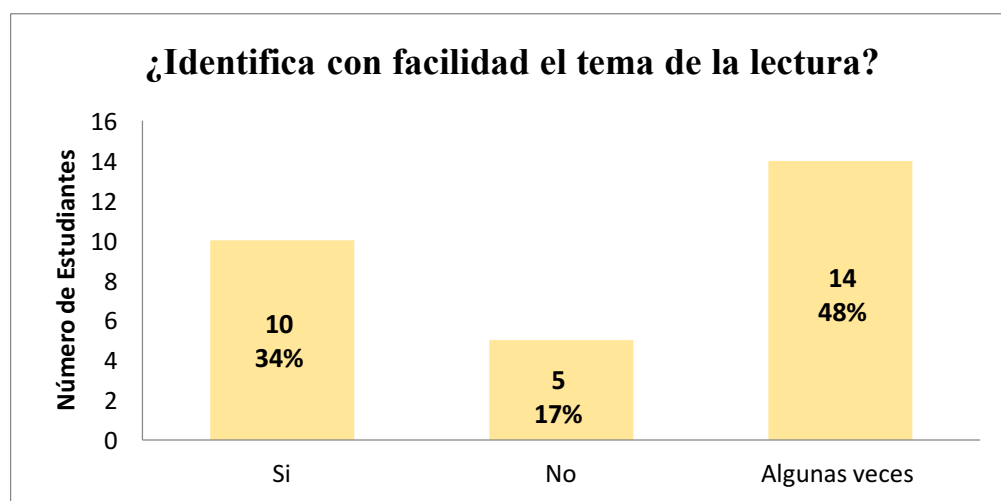


Figura 36. Identificación del tema central de la lectura.

Fuente elaboración propia

Ante el cuestionamiento, al realizar actividades de comprensión lectora qué es lo que más se le facilita, el 41% de los estudiantes respondió que reconocer personajes, lugares y sucesos, siendo ésta una habilidad propia del nivel de lectura literal. Además es una de las tareas más asignadas por los docentes por lo que seguramente están más familiarizados con este ejercicio.

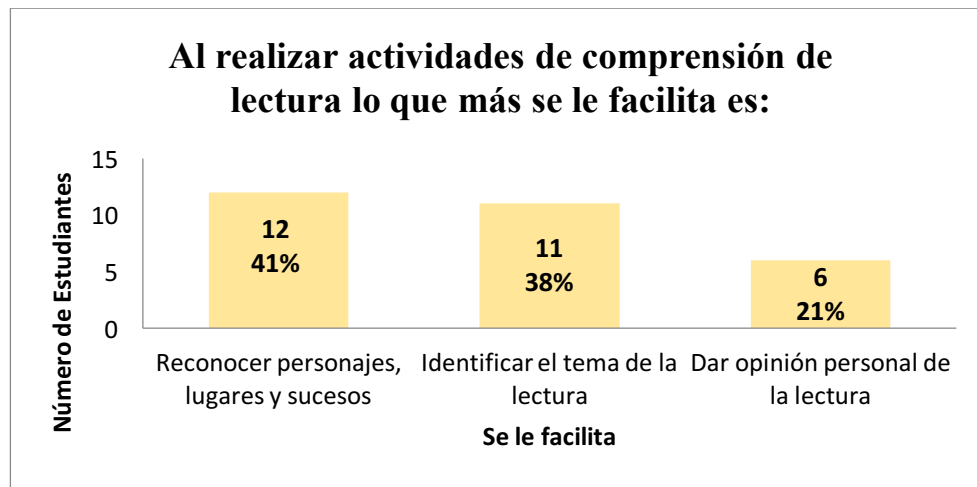


Figura 37. Actividades que se facilitan al momento de leer.

Fuente elaboración propia

Al preguntarle a los estudiantes qué es lo que más se les dificulta al momento de comprender un texto, el 34% de los encuestados dice que extraer la idea principal de la lectura, lo cual indica la necesidad de abordar procesos de acompañamiento para avanzar del nivel de lectura literal al inferencial.

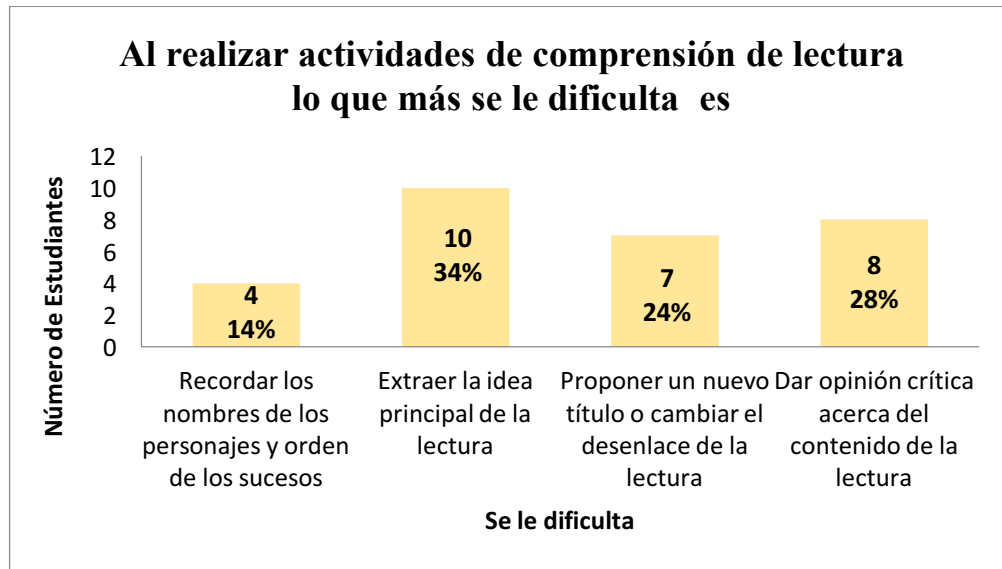


Figura 38. Actividades que se dificultan al momento de leer.

Fuente elaboración propia

### Resultados correspondientes al segundo objetivo

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al segundo objetivo, el cual se refiere al diseño de una estrategia pedagógica mediada por TIC para fortalecer el nivel de comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio, por lo que se presentan hallazgos en torno al uso de estrategias de lectura (antes, durante, después) y en cuanto a la pertinencia, apropiación y motivación que suscitó el videojuego “Intelligete” en los estudiantes.

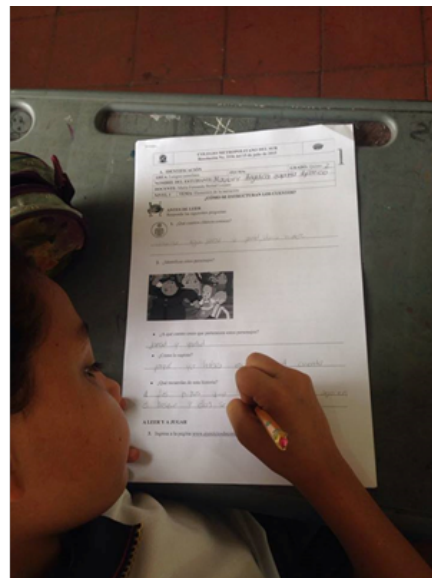
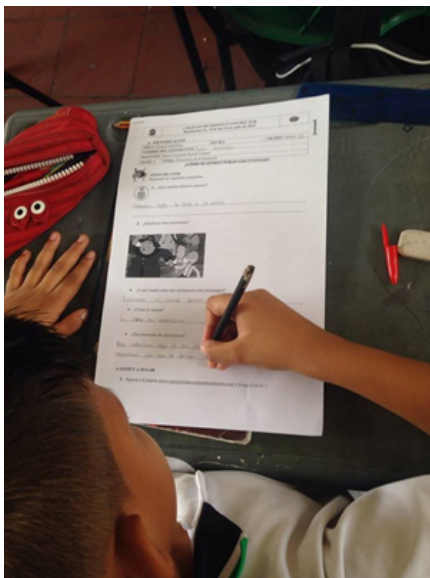
#### 5.4 Estrategias utilizadas antes de leer

En el taller # 1 a los estudiantes se les presentó la imagen de un cuento clásico y se les cuestionó ¿A qué cuento cree que pertenecen estos personajes? A lo cual 18 de los 27 estudiantes acertaron reconociendo que se trataba de “Hansel y Gretel”. Al preguntarles ¿Cómo lo supo? Expusieron aspectos como: DAOH “Identifiqué a los personajes y la casa de dulce”, MDH: “porque yo vi esa imagen y me lo identificó”, JHJ “porque me vi la película y recuerdo la escena cuando la bruja los llevo a la casa de dulce”, SDRF “porque los veo en televisión”.

Al cuestionarles sobre qué recuerdan de la historia, expresan KSCB: “Hansel y Gretel se pierden en el bosque y una bruja se los lleva a la casa para engordarlos y comerselos”, JDMN: “Que Hansel y Gretel fueron al bosque, dejaron migas de pan y los pájaros se las comieron”, SAGS: “Se trata de un padre pobre, una madrastra mala, 2 niños perdidos y una bruja hambrienta”.

Las respuestas de los estudiantes dejan ver que hay un conocimiento previo sobre esta narración, ya que en alguna ocasión la han leído, visto, o escuchado, lo cual motiva y centra la atención en el trabajo posterior, además les permite tener elementos para comprender mejor la historia en una segunda mirada.

De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2004) las estrategias previas a la lectura pueden activarse a partir de ilustraciones, lo cual es muy importante pues “sin el conocimiento previo, sencillamente sería imposible atribuir sentido y construir algún significado sobre los textos, no se tendrían los elementos para poder interpretarlo, o para construir alguna representación por muy vaga que ésta fuese” (p. 289).



*Figura 39. Taller 1 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 2** se le pidió a los estudiantes que leyeran el título del texto a trabajar “El falutista de Hamelín” y que a partir de éste pensarán sobre que trataría la historia, a lo que algunos



estudiantes respondieron, OIGZ: “Que hay un flautista en un lugar llamado Hamelín”, NDAZ: “Que hay un flautista que siempre toca la flauta”, así mismo algunos estudiantes dieron respuestas que dejan ver un conocimiento previo de la historia, por ejemplo, un participante expresó: JJCHP: “yo creo que es de un flautista que ignotiza ratones”, KDPV: “Se trata de que un flautista se deciso de las ratas con una melodía que las ignotizó, se las llevo muy lejos y murieron en un rio”, MILH “De un flautista que ayudó a librar de unas ratas a la ciudad de Hamelin”. Para contextualizar a los estudiantes que nunca habían escuchado esta narración, se les leyó el final de la historia, para que ya con más elementos pudieran hacer sus predicciones a patir del título.

Luego se les cuestionó ¿Cree que este texto se basa en un hecho real o imaginario? A lo que algunos estudiantes respondieron SBG: “Imaginario, porque es un cuento”, OIGZ: “Yo creo que se basa en un hecho imaginario porque no existen flautas mágicas”, “imaginario, porque el flautista toca su flauta y lo siguen y eso no es real”.

Según Iza (2006) “un buen lector tiene entre otras cualidades, la capacidad de anticiparse al contenido del texto, formular hipótesis y verificar sus predicciones” (p.42). De igual forma Diaz Barriga y Hernández (2004) expresan que los conocimientos previos establecen el “puente cognitivo...para crear el soporte ideacional necesario para la posterior asimilación de los contenidos”(p.199) lo cual en este taller se logró gracias a las hipótesis planteadas a partir del título.



*Figura 40. Taller 2 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 3** se le pregunta a los estudiantes si han leído cuentos que se desarrollen en granjas y cuáles son dichos cuentos; a lo que respondieron que han leído SBG: “Los tres cerditos y el pollo con suerte”, MAZA: “La gallina de los huevos de oro, los tres cerditos y el pato con suerte”.

Al preguntarles ¿Qué características tienen los animales en los cuentos? la mayoría coincidió en expresar que MDH: “tienen voz y se comportan como humanos”, OIGZ: “tienen la capacidad de personalizarse”, JSDCH: “En estas narraciones los animales toman características humanas” y otros expresaron respuestas enfocadas a las cualidades de los animales en los cuentos; como SGS: “Son carismáticos, chistosos, golosos, juguetones”, SBG: “son muy divertidos y tienen comedia infantil”. En este ejercicio se empleó la formulación de preguntas como estrategia para activar los conocimientos previos, con el fin de contextualizar a los estudiantes en el lugar donde ocurrirán las dos narraciones y las posibles características de los personajes.



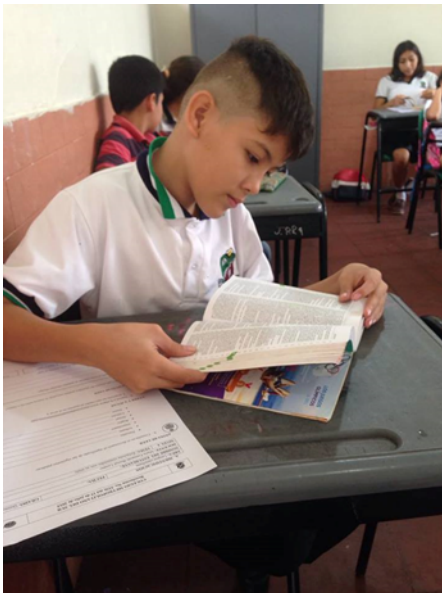
*Figura 41. Taller 3 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 4** el ejercicio previo a la lectura consistió en buscar una serie de palabras en el diccionario, tarea que la mayoría de estudiantes pudo realizar sin dificultad, sin embargo algunos niños tienen diccionarios muy básicos y unos términos no aparecen, de igual forma al encontrar distintos significados los estudiantes no sabían cuál era el correcto, por lo que se les pidió

consignarlos todos, para luego al momento de tener el texto identificar cuál sería el significado más pertinente, se aprovechó esta situación para explicarles la importancia que tiene el contexto en el significado de las palabras. Al respecto Eco (1993) expresa “el contexto y la circunstancia son indispensables para poder conferir a la expresión su significado pleno y completo, pero la expresión posee un significado virtual que permite que el hablante adivine su contexto” (p. 26).

Este ejercicio se aprovechó además para recordar conceptos de palabras homófonas y sinónimos, pues un estudiante expresó su inquietud respecto a que la palabra “sierra”, sonaba igual a “cierra”, así mismo se les preguntó por qué otra palabra se pudiera reemplazar cada uno de los términos trabajados.



*Figura 42. Taller 4 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 5** como estrategia previa a la lectura se les presentó a los estudiantes imágenes con personajes de mitos y leyendas populares (la llorona, Bochica, la patasola) y se les cuestionó ¿en qué tipo de relatos los ha visto o leído? a lo que los niños respondieron: OIGZ: “Si los reconozco y los he escuchado, son leyendas”, JJCHP: “Yo los he escuchado porque mi mamá me ha contado sobre estos 3: la llorona, Bochica y la patasola”, KDPV: “Si he leído y visto mitos de la llorona a través de libros y videos, he leído el mito de la patasola y he visto el mito de Bochica”, esta estudiante deja ver la confusión que tiene entre mito y leyenda y los demás estudiantes evidencian en sus respuestas que conocen más las leyendas, pues están más familiarizados con este

tipo de narraciones al escucharlas en sus casas y barrios, razón por la que la mayoría generalizó, expresando que los 3 personajes pertenecían a leyendas, lo cual sirvió de insumo para conocer la concepción de los estudiantes frente al tema y emprender las estrategias necesarias para aclarar estas confusiones.



*Figura 43. Taller 5 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 6** antes de abordar el texto, se invitó a los estudiantes a recordar dónde habían leído o escuchado sus primeros poemas, a lo que algunos respondieron VVD: “una vez el día de la madre le leí un poema a mi mamá, DCU: “me lo enseñó una amiga en el grado cuarto”, MAZA: “lo escuché en primero, en la escuela”, ADGD: “fue en mi casa, con mi mamá y mi papá” NJGO: “Yo inventé un poema y lo leí por primera vez cuando tenía 7 años”. En este momento algunos chicos recordaron poemas sencillos que habían escuchado en izadas de bandera, otros los asociaron con trabalenguas y adivinanzas y 12 estudiantes expresaron que nunca habían leído un poema.

Luego se les presentó una estrofa de un poema y se les preguntó si usaban ese tipo de lenguaje en la vida diaria, a lo que ellos respondieron NJGO: “no nos expresamos así, porque no hablamos con rimas”, JJCHP: “no, porque me daría mucha pena con los demás”, JDMN: “no, porque esos son versos de un poema”, SAGS: “no, porque me da pena y es muy antiguo”. Los estudiantes manifestaron sentir “pena” de usar este lenguaje y consideraron que son expresiones

que no se usan en la vida diaria, si no en el “teatro” y en las “izadas de bandera”.

Este tipo de discusiones grupales, en donde se pone en común los saberes previos, permitió que algunos de los estudiantes que habían expresado nunca haber escuchado o leído un poema, identificaran el texto al que nos referíamos y si recordaran que en algún momento habían tenido contacto con este tipo de texto, lo que sucede, es que no lo reconocían por el nombre de poema, lo cual suscitó mayor interés por las actividades siguientes.

En términos de Díaz Barriga y Hernández (2004) en la discusión guiada “los estudiantes activan sus conocimientos previos y gracias a los intercambios en la discusión con el profesor pueden ir desarrollando y compartiendo con los otros información previa que pudieron no poseer (o al menos no del mismo modo) antes de que la estrategia fuese iniciada” (p.149).



*Figura 44. Taller 6 antes de leer*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 7** se realizó la activación de saberes previos por medio de las preguntas ¿cuáles son las características del afiche? y ¿sobre qué informaba el último afiche que leyó?, frente al primer cuestionamiento los estudiantes expresaron aspectos como KSCB: “un afiche es una publicidad, porque el afiche da promociones, por ejemplo: oferta de marinela por 500 pesos, pan bimbo por 2.000 pesos, etc”, según MCA: “un afiche tiene texto, dibujo y la publicidad sobre un producto”, SDRF: “el afiche se usa para ganar más publicidad”, MAZA: “un afiche tiene imagenes, colores, letras grandes y pequeñas y un producto”, una estudiante que tenía un

concepto errado, expresó NGO: “un afiche es una tarjeta o una carta”. Posteriormente con las diferentes características que iban nombrando los estudiantes se realizó un organizador previo recogiendo las principales características de un afiche, destacando la información más pertinente y señalando la información errónea, Díaz Barriga y Hernández (2004) describen un organizador previo como “un recurso instruccional introductorio...cuya función principal es proponer un contexto conceptual que se activa para asimilar significativamente los contenidos”(p.198).

Luego de esta construcción se discutió respecto al segundo cuestionamiento ¿sobre qué informaba el último afiche que leyó? a lo que algunos estudiantes respondieron JHH: “sobre 2X1 en helados de Mc Donalds”, JSGCH: “sobre un producto de coca-cola”, MILH: “del mundial de futbol, que si completas todo el álbum con sus stickers, ganas algo”, KSCB: “sobre unas galletas milo”, a medida que los estudiantes hacían sus aportes, la docente les cuestionaba para determinar otros elementos que pudieran recordar de dicho afiche, enfatizando en las características de este tipo de texto.

Posteriormente se invitó a los niños a buscar anuncios publicitarios en revistas que previamente se les había solicitado llevar al salón de clase, allí los chicos identificaron las características ya mencionadas, algunos pasaron al frente y explicaron los anuncios, haciendo alusión a su intención y lo que se pretendía promocionar. Llevar y usar en el aula este tipo de material que no fue diseñado con intención educativa, sino que tiene una función comunicativa social, como lo es el afiche le otorga mayor sentido y significado al aprendizaje ya que permite su manipulación y facilita la identificación de su “aspecto físico real (papel, diseño, formato, tipografía, etc|), que aporta mucha información sobre el texto” (Cassany, Luna y Sanz, 2014, p. 237). Finalmente se les presentó un video <https://www.youtube.com/watch?v=XV0qYfiE8wg> para complementar la información trabajada.



Figura 45. Taller 7 antes de leer

Fuente: elaboración propia

En el taller # 8 se empezó la actividad cuestionando a los chicos respecto a ¿qué sabes de las historietas? a lo que los niños respondieron NSNA: “son diálogos que se representan con dibujos”, KSCB: “son textos cortos con imágenes y diálogos, por ejemplo: condorito, mafalda y snoopy”, KDPV: “la historieta es una lectura cómica, con frases cortas y diálogos que están organizados por viñetas” con estos comentarios los estudiantes demostraron conocimiento de algunas características y elementos propios de este tipo de texto, a partir de los cuales se orientó la discusión para explicar algunos aspectos. Posteriormente se presentó el video que se encuentra en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=eKnQOsfHeDU>



Figura 46. Taller 8 antes de leer Fuente: elaboración propia

### 5.5 Estrategias utilizadas durante la lectura

Para este momento del proceso, los estudiantes ingresaban a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y desarrollaban cada una de las actividades propuestas, que consistían en observar un video, escuchar un audio o leer un texto a partir del cual debían responder una serie de cuestionamientos. La principal técnica usada para este momento fue la formulación de preguntas, que según (Cassany, Luna y Sanz, 2016, p.225 ) dentro de los tipos de interrogación se encuentran:

- Test de elección múltiple, en los que hay que elegir una opción entre tres o más. Dan más información al lector y por eso son útiles en textos de temas difíciles.
- Afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas.
- Frases del texto para ordenar, completar, corregir, etc. Según la información del texto.

Estos tipos de preguntas fueron incluidas en los diferentes niveles del videojuego, los cuales se detallan a continuación:

En el **taller # 1** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y observaron el video del cuento “Hansel Y Gretel” a partir del cual debieron responder preguntas de múltiple opción referidas a recordar los personajes y el lugar de la historia, lo cual resolvieron con facilidad. Finalmente se les presentó una pregunta referida a identificar la idea central, en la que algunos estudiantes expresaron confusión y debieron ver nuevamente el video, como se evidencia en las siguientes afirmaciones expresadas por los niños, MILH: “como no entendí la idea principal, volví a ver el video y puse las ideas en mi cabeza”, JDMN: “Comprendí el cuento porque lo vi dos veces”.

Para aclarar dicho aspecto se recapituló entre todos la historia y se seleccionó la información relevante, de la que no lo era para jerarquizar las ideas y mostrar estrategias para identificar la idea central en un texto. Según Díaz Barriga y Hernández (2004)

La identificación de la idea principal precisa de la realización de varias actividades involucradas: a. construir una representación global del texto (implica el tema), b. hacer juicios sobre la importancia de la información y reducir la información trivial, secundaria y redundante, y c. consolidar la idea principal, después de hacer un análisis reflexivo sobre el peso de aquellas ideas que se consideraron relevantes. En ocasiones, la idea importante se encuentra de forma explícita en el texto (lo cual requiere de realizar las anteriores acciones hasta encontrarla); sin embargo, en otras situaciones la idea no aparece explícitamente en el texto y se requiere de construirla (p.295).





*Figura 47. Taller 1 durante la lectura*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 2** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y escucharon un audio sobre el cuento “El flautista de Hamelin” a partir del cual debieron responder una serie de preguntas de nivel literal e inferencial. Frente a la elaboración de inferencias Díaz Barriga y Hernández (2004) dicen que consiste en “emplear activamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto” (p.291)

La mayoría de estudiantes pudo resolver la actividad con éxito, logrando avanzar en el juego, además continuamente se les pidió que monitorearan su proceso, es decir que revisaran qué aspectos se les facilitaban, cuáles se les dificultaban y qué estrategias empleaban para superar estos obstáculos; a lo que algunos chicos expresaron que tenían dificultad para comprender algunos términos o para recordar algunos sucesos de la historia por lo que consideraron necesario volver a escuchar el audio. Al respecto Díaz Barriga y Hernández (2004) manifiestan

Las actividades de supervisión o monitoreo son las que se efectúan durante la ejecución de las labores para aprender. Involucran la toma de conciencia de qué es lo que se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicado y la anticipación de lo que debería hacerse después... también está relacionada con el chequeo de errores y obstáculos que pueda tener la ejecución del plan y de las estrategias de aprendizaje seleccionadas, así como en la posible reprogramación de estrategias cuando se considere necesario (p.247).

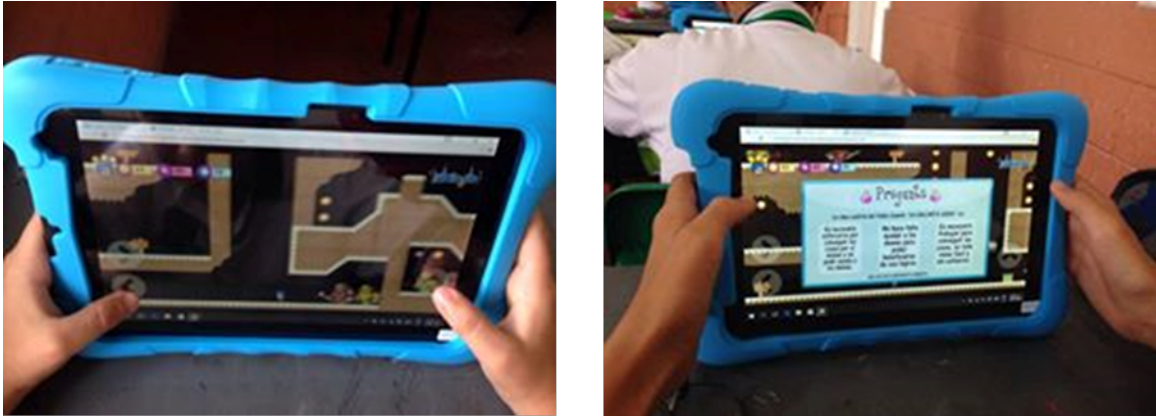


Figura 48. Taller 2 durante la lectura

Fuente:elaboración propia

En la ejecución del **taller # 3** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecomprensionlectora.com](http://www.ejerciciosdecomprensionlectora.com) allí debían observar el cuento de “la gallinita sabia” y escuchar el audio del cuento “la gallina de los huevos de oro” pues a partir de estos textos debían realizar algunas actividades, como identificar los personajes de cada historia, responder preguntas referidas a ambos textos e identificar la idea central de cada uno.

Esta actividad resultó motivante y sencilla para la mayoría de estudiantes, quienes expresaron, por ejemplo que JJCHP: “ninguna pregunta se me dificultó porque escuché bien el cuento”, MAZA: “ninguna pregunta se me dificultó porque los dos textos los entendí a la perfección”; en los pocos casos en los que los estudiantes manifestaron alguna dificultad para comprender los textos nuevamente resolvieron el obstáculo regresando a ver y a escuchar las narraciones.

La estrategia empleada en este taller fue la formulación de preguntas, la cual es pertinente en la medida que le permite al estudiante ir confirmando o rechazando sus predicciones previas; para este caso que se trataba de textos narrativos se indagó sobre los personajes, el escenario, la situación problema y las relaciones de causa y efecto.



*Figura 49. Taller 3 durante la lectura Fuente:elaboración propia*

En el desarrollo del **taller # 4** los chicos ingresaron a la página [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) a realizar una actividad que consistía en leer 3 noticias, en las que debían identificar la idea principal de cada una para luego seleccionar entre tres opciones el título correcto para cada texto.

De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2016) “poner títulos... requiere una lectura comprensiva del texto completo y algún tipo de síntesis, por ejemplo una idea es escoger un título de una lista de posibilidades y discutirlo con los compañeros” (p.234).

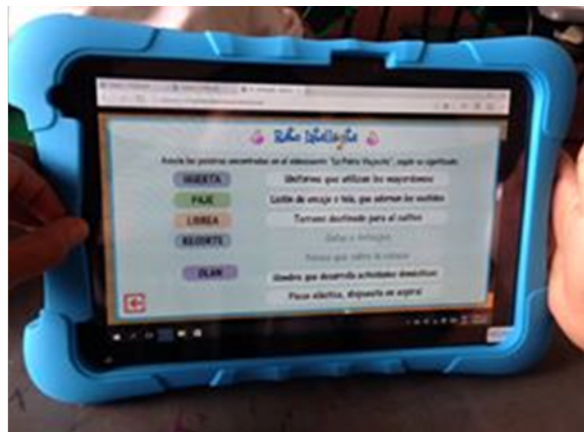
En este ejercicio los estudiantes lograron jerarquizar las ideas, diferenciando la información relevante de la que no lo era, logrando así descartar opciones y elegir el título correcto en cada caso.



*Figura 50. Taller 4 durante la lectura Fuente:elaboración propia*

En el desarrollo del **taller # 5** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora](http://www.ejerciciosdecompresionlectora) en este nivel los chicos debían escuchar el audio del mito “el origen del sol y la luna” y ver le video de la leyenda “el hombre caiman” para con base en éstos, responder algunos cuestionamientos. Como estrategia en este momento se empleó la autoexplicación, es decir se detenía la lectura y se les pedía a los chicos que comentaran lo que hasta el momento se había relatado. Los estudiantes se mostraron participativos y evidenciaron con sus respuestas la comprensión de los textos. Por ejemplo un estudiante JASV narró el mito expresando: “hace mucho tiempo una madre dio a luz un niño y una niña muy brillantes, por lo que le daba miedo que le quitaran a sus hijos y entonces los escondió en una cueva y los indigenas fueron a la cueva y tocaron una melodía bonita y entonces el sol salió y subió al cielo, luego tocaron otra más bonita y la luna salió y le hecharon ceniza, pero se voló y también subió al cielo”, otra narración fue KDPV: “El Sol y la Luna se crearon en una noche que una chica dio a luz a una niña y a un niño que daban mucha iluminación. El niño se elevó y se convirtió en el Sol, después la niña atraída por la música salió pero se elevó hacia el cielo convirtiéndose en Luna”

Igualmente se les cuestionó respecto a la intención de este tipo de textos, a quién va dirigido, en qué tiempo y lugar se produjeron las narraciones, lo cual favorece la elaboración de inferencias y la comprensión de los textos.



*Figura 51. Taller 5 durante la lectura*

Fuente:elaboración propia

En el desarrollo del **taller # 6** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) y realizaron inicialmente una actividad de asociación, en la cual debían escuchar 3 poemas y relacionarlos con su respectivo título. La actividad fue sencilla y motivante para ellos, pues lograron resolverla con éxito; al cuestionarles sobre por qué la elección de cada título expresaban que por los términos que tenían relación, mostrando el uso del contexto para inferir significados, así mismo identificaron el sentimiento que cada poema quería expresar, usando como estrategia la ubicación de palabras clave que dan a entender dicha información, así un niño expresó SGS: “el poema es nostálgico, pues habla de silencio, sonar y pensar”.

Luego los estudiantes debían leer el poema “la rumba del bosque” y contestar algunas preguntas referidas al número de estrofas, versos y la idea central del mismo.

Posteriormente debían ver el video del poema “el niño y la mariposa” de Rafael Pombo y responder algunas preguntas de tipo literal e inferencial.

Finalmente debían leer algunos versos incompletos y buscar entre un grupo de palabras, el termino faltante, atendiendo a aspectos de coherencia y rima.



*Figura 52. Taller 6 durante la lectura*

Fuente:elaboración propia

En el **taller # 7** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) donde se les presentaba un afiche en el que ellos debían identificar la intención de la publicidad, el eslogan y otros componentes de su estructura, luego se les presentó un video comercial a partir

del cual debían responder algunos cuestionamientos de selección múltiple, para esta actividad se usó la imagen expresiva ya que tanto en el afiche como en el anuncio la imagen tienen un papel persuasivo, que busca despertar ciertas emociones en el espectador; al respecto Díaz Barriga y Hernández (2004) expresan “las ilustraciones expresivas buscan lograr un impacto en el aprendiz o lector considerando aspectos actitudinales y emotivos. Lo esencial es que la ilustración evoque ciertas reacciones actitudinales o valorativas que interesa enseñar o discutir con los alumnos” (p. 167).



*Figura 53. Taller 7 durante la lectura*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 8** los estudiantes ingresaron a [www.ejerciciosdecompresionlectora.com](http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com) donde se les presentaba una historieta a partir de la cual debían responder algunas preguntas referidas a la identificación de personajes, sucesos, tipo de texto e idea central, dichas preguntas se plantearon a manera de selección múltiple. Según Cassany, Luna y Sanz (2014)

Hay que escoger minuciosamente el contenido de los cuestionarios... así se puede pedir las ideas centrales, los detalles, la estructura, el sentido de una expresión, de una palabra en un texto. Si el cuestionario ataca selectivamente alguno de estos aspectos, el ejercicio se convierte en una ayuda a la comprensión (p.225).



*Figura 54. Taller 8 durante la lectura*

Fuente: elaboración propia

### **5.6 Estrategias utilizadas después de leer.**

Para el momento después de leer, los estudiantes retomaban su guía de trabajo y procedían a realizar las actividades propuestas que consistían en completar esquemas y cuadros con información del texto, identificar la idea central, ordenar la historia, realizar inferencias, recomponer textos, identificar la intención del autor, rellenar espacios en blanco, transferir información, realizar crucigramas, sopas de letras y finalmente realizar una autoevaluación de su proceso lector. A continuación se describe como se usaron estas habilidades y técnicas en los diferentes talleres.

En el **taller # 1** después de leer, los niños debieron completar un cuadro para recapitular la historia, diferenciando ¿qué pasó primero?, ¿qué pasó a la mitad de la historia? y ¿cómo finalizó?, ejercicio que fue resuelto por la mayoría de estudiantes con éxito, pues lograron identificar los tres momentos de la narración y recordaron los hechos con detalle.

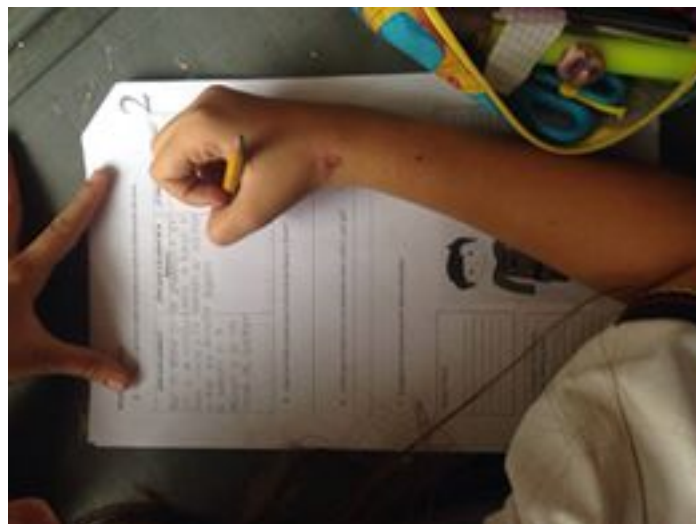
Así mismo se les pidió proponer otro título para el cuento “Hansel y Gretel”, algunas de sus respuestas fueron: ADGD: “ Los hermanos valientes”, OIGZ: “La bruja y la casa de dulce”, DEM: “Los niños con suerte”, DDCU: “Los cazadores de bruja”, KSCB: “Hansel, Gretel y la

bruja malvada”, MAZA: “Hansel y Gretel en la casa de dulce” evidenciando en cada posible título una comprensión de la idea central de la historia.

En una siguiente pregunta se les cuestionó sobre el desenlace del cuento, si consideran que fue triste o feliz, notando que algunos estudiantes confundieron el desenlace con el nudo, en respuestas como las siguientes: SDRF: “el desenlace es triste porque Hansel y Gretel se perdieron en el bosque”, LSCB: “tuvo un desenlace triste porque la bruja los secuestró” ;sin embargo la mayoría de estudiantes manifestó que el desenlace fue feliz, expresando ADGD: “el final fue feliz porque encontraron una manera de escaparse de la bruja malvada y regresaron con su padre”, MAZA: “feliz porque los niños regresaron a su casa con diamantes y monedas de oro”.

En vista de la confusión previamente descrita la docente nuevamente explicó la estructura de este tipo de texto, pues según Cassany, Luna y Sanz “más allá del contenido explícito...un segundo nivel de comprensión... se da al comprender la estructura típica de cada texto, por ejemplo: encabezamientos, conclusiones, recomendaciones, planteamiento-nudo-desenlace” (p.221); así mismo se les pidió numerar los hechos en el orden en que sucedieron, pues este tipo de ejercicios ayudan a trabajar la estructura del texto.

Finalmente los chicos realizaron una revisión de su proceso, el cual registraron en la guía de manera individual de acuerdo al trabajo realizado. Según Cassany, Luna y Sanz (2016) en la evaluación se debe determinar “el grado de comprensión del texto y el autocontrol del proceso lector” (p.253).

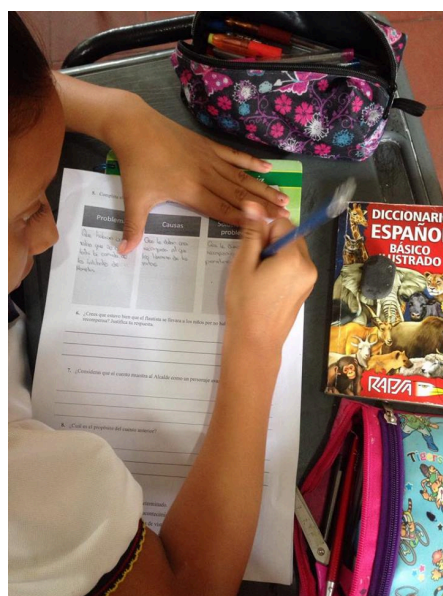


*Figura 55. Taller 1 después de la lectura Fuente: elaboración propia*



En el **taller # 2**, luego de escuchar el cuento “El flautista de Hamelin”, los estudiantes dentro de las actividades propuestas, debían modificar una expresión subrayada en un enunciado por otra, sin cambiar el sentido, identificando el sinónimo correcto, lo cual la mayoría pudo desarrollar sin dificultad.

Posteriormente debían completar un cuadro identificando el problema, la causa y la solución, así mismo se les cuestionó sobre el comportamiento de los personajes (flautista, alcalde) y se indagó respecto a qué intenciones cree usted que tuvo el autor al escribir este cuento, a lo que algunos respondieron JASV: “el propósito del cuento es dejar una enseñanza a las personas de que no deben mentir”, JSGCH: El propósito del cuento es que uno no debe ser injusto”, JJCHP: “El cuento enseña a no ser mentiroso y siempre cumplir en todo”, DAOH: “debemos cumplir lo que prometemos, porque al final habrá consecuencias”. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2016) uno de los aspectos más importantes de la habilidad de leer entre líneas es “inferir información del autor (intención, opinión, estado de ánimo, perfil personal, etc) y su visión del mundo”(p.222).



*Figura 56. Taller 2 después de la lectura*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 3** luego de desarrollar las actividades en el videojuego, los estudiantes respondieron preguntas que relacionaban los dos cuentos trabajados “la gallinita sabia” y “la

gallina de los huevos de oro”, realizando un cuadro comparativo entre los personajes, lugar donde sucedieron los hechos y las principales características de las dos gallinas, lo cual les permitió recordar aspectos puntuales de cada historia, aspectos comunes y reconocer la macroestructura de cada texto. Cassany, Luna y Sanz (2016) expresan “comprender la organización lógica de las informaciones, por ejemplo: las relaciones de causa-efecto, consecuencias, objeto-estudio, situación temporal, espacial, etc” es un ejemplo de este tipo de ejercicios que ayudan a los estudiantes a reconocer la estructura y forma de lo que se lee.

Así mismo se les pidió identificar la intención del autor, expresando qué valor o enseñanza dejaba cada texto, a lo que los estudiantes respondieron que en el cuento la gallinita sabia el valor que resaltaba era MAZA: “la constancia”, MILH: “si haces todo con esfuerzo, tendrás una recompensa”, JASV: “uno debe esforzarse para conseguir las cosas”, respecto al cuento la gallina de los huevos de oro, la mayoría comentó DAOH: “la enseñanza de este cuento es que no hay que ser ambicioso”, NJG: “no debemos ser interesados con la plata”, JSGCH: “no hay que ser avaros”; evidenciando con sus respuestas una comprensión global de los textos trabajados.

Este ejercicio de comparación de dos textos “requiere capacidades importantes de lectura, porque solamente a partir de una buena comprensión de cada texto por separado se podrán contrastar, sea al nivel que sea: información básica o implícita, estilo, estructura, repeticiones, etc”. (Cassany, Luna y Sanz, 2016, p.233).



*Figura 57. Taller 3 después de la lectura*

*Fuente: elaboración propia*

En el **taller # 4** los estudiantes debieron responder algunas preguntas abiertas, resumir con sus propias palabras de qué trataba uno de los textos trabajados, identificar a qué posible lector estaban dirigidos, así como la intención de los mismos.

En esta actividad como se trataba de tres textos distintos los chicos no recordaban algunos detalles, por lo que fue necesario ingresar nuevamente al videojuego y tener acceso a los textos, así pudieron releer y tener más claridad del contenido. Se socializaron las respuestas y se detalló en cada texto si intención, lector a quién estaba diridigo, idea central y se formularon preguntas de tipo literal e inferencial. Finalmente los chicos respondieron algunas preguntas enfocadas a la evaluación de su proceso metacognitivo.



*Figura 58. Taller 4 después de la lectura*

Fuente: elaboración propia

En el **taller # 5** los estudiantes debieron representar en un dibujo lo que comprendieron del mito “el origen del Sol y la Luna”, esta técnica Cassany, Luna y Sanz (2016) la describen como transferencia de información y al respecto expresan “el objetivo de los ejercicios de transferir información es concentrarse en el contenido del texto y, especialmente, en los datos más relevantes para realizar alguna actividad posterior: dibujar, moverse, hacer senales, etc”(p.230). En esta actividad los chicos claramente dibujaron un Sol y una Luna, otros agregaron indigenas alrededor tocando instrumentos musicales, tal como se evidencia en las siguientes imágenes, evidenciando una comprensión global del texto, donde identificaron personajes y la idea central del mito trabajado.



Figura 59. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Luna

Fuente: estudiante DDU



Figura 60. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Luna estudiante OIGZ

Fuente: estudiante DDU



Figura 61. Representación gráfica del mito Origen del Sol y la Lua estudiante MAZA

Fuente: estudiante MAZA

Dentro de los ejercicios propuestos para este momento, los niños debieron responder algunas preguntas abiertas, otras de selección múltiple, otro ejercicio consistió en completar una leyenda con espacios en blanco y otra en escribir un párrafo que complementara el desenlace de la leyenda “el hombre caimán”, algunos de las producciones de los estudiantes fueron MILH: “el hombre caiman encontró cura y al aprender la lección, se casó, tuvo hijos, estuvo feliz con su mujer y murió en paz”, SGS: “el hombre caiman se fue muy lejos después de lo que hizo, se resignó y aprovechó de que era un caiman y viajó por todo el mundo entero”, JASV: “el hombre caiman se fue por el rio Magdalena y se fue a otras regiones a mirar más señoras, pero un día estaba en la región Amazonas mirando señoras, cuando una serpiente lo enrolló y lo asfixió y desde ese día no se volvió a oír de él”. Este ejercicio es denominado por Cassany, Luna y Sanz (2016) como “recomposición de textos y una idea para trabajarlo es anadir informaciones, frases o palabras a un texto” (p.232), tal como se realizó en la actividad descrita anteriormente.

En el **taller # 6** los niños tuvieron que organizar un grupo de versos de manera que conservaran rima y ritmo, posteriormente debían relacionar los títulos de algunos poemas con las estrofas que correspondían e identificar entre dos textos del mismo tema cuál pertenecía al género lírico; en estos ejercicios los estudiantes trabajaron las inferencias, en cuanto debían comprender el lenguaje figurado, las metáforas y la terminología propia de los poemas, lo que los llevo a inferir el significado de palabras desconocidas a partir del contexto gramatical, según

Cassany, Luna y Sanz (2016) “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto”(p.218).

Dentro de las actividades trabajadas también se resolvió un crucigrama en educaplay, este tipo de ejercicios según Cassany, Luna y Sanz (2016) “requieren un esfuerzo intenso de concentración, comprensión precisa y formulación de hipótesis”(p. 231), y finalmente escribieron un par de versos con rima, entre las producciones de los estudiantes se encuentran MILH:

“como amigo te quise  
como amigo te admire  
y con el paso del tiempo  
yo de ti me enamoré

Dices que te vas mañana  
Que te piensas embarcar  
Mi boca será el barco  
Y mis lagrimas el mar”  
DDU:

“las flores de mi jardín  
nacen en primavera  
pero mi amor por ti  
es la vida entera”

ADGD:

“yo me siento como en el cielo  
cuando tu estás aquí  
por eso me gusta tanto  
cuando te tengo cerca de mi”

Esta actividad generó interés y deseo por participar y socializar sus producciones, en algunos casos los chicos retomaron versos conocidos, trabajados en años anteriores, otros

hicieron el trabajo de buscar palabras con rima y crear versos sencillos, pero con sentido, al final se realizó la autoevaluación del proceso, llevando a los estudiantes a ser conscientes de sus fortalezas y limitantes, de la efectividad de las estrategias empleadas, para tomar decisiones que les permita tener mayor control sobre su proceso de comprensión.



*Figura 62. Taller 6 después de la lectura*

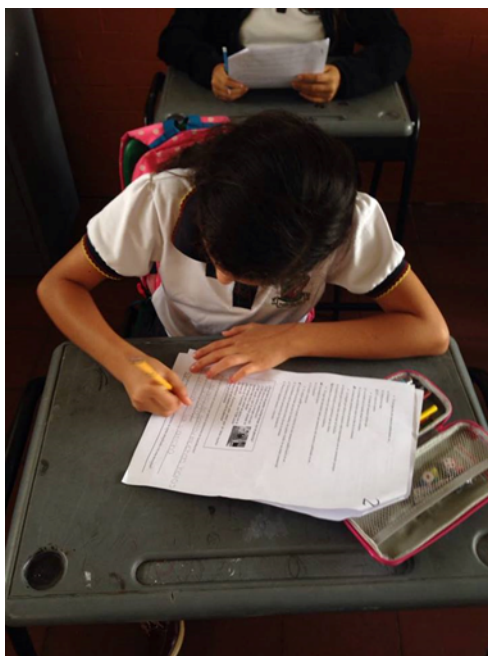
Fuente: elaboración propia

En el **taller # 7** una vez terminado el nivel del videojuego, los chicos retomaron su guía, donde se les presentó un anuncio publicitario sobre un producto llamado “TOBI” que según la información proporcionada sirve para planchar, eliminar arrugas y malos olores. A partir de éste se les planteó preguntas como ¿cuál es la oración del anuncio que apela al sentimiento de insatisfacción? llevando con esto al estudiante a identificar puntualmente en qué parte del texto hay un mensaje con estas características, se cuestionó también respecto a ¿cuál es el problema que identifica el anuncio?, ¿con qué oración logra el anuncio que el comprador se sienta identificado con una necesidad?, ¿con qué oraciones demuestra que el producto sí soluciona el problema identificado?, ¿con qué oraciones identifica el perfil de quien podría comprar el producto?, ¿qué es lo que el anunciante desea que haga el potencial comprador?. Todas estas preguntas fueron resueltas sin mayor dificultad por 15 estudiantes, los demás si requirieron de la orientación del docente para poder resolver el ejercicio, las preguntas de este tipo exigen la habilidad de leer entre líneas, identificando información que va más allá del contenido explícito.

Al respecto Cassany, Luna y Sanz (2014) expresan leer entre líneas “está constituido por todo aquello que no se formula explícitamente, sino que queda parcialmente escondido,

sobreentendido...las actividades de lectura entre líneas plantean preguntas que ayudan al alumno a rastrear el escrito, a releer minuciosamente el texto, con preguntas como: ¿Qué significa la expresión X?. ¿Qué da a entender? (p. 222-223) tal como se realizó en el ejercicio antes descrito.

Finalmente se le pidió a los chicos diseñar un afiche en torno a los siguientes temas: deporte, tiempo libre o medio ambiente, pero ante esta orientación los niños solicitaron que el tema fuera libre, pues muchos querían realizar afiches publicitarios sobre productos alimenticios ya que tienen más referentes sobre este tipo de anuncios, a lo que la docente accedió dejando la creación de manera libre; así los niños empezaron a realizar sus diseños respetando la estructura de este tipo de texto, empleando colores e imágenes sugestivas, agregando un eslogan persuasivo, incluyendo textos cortos, con información clave, algunos inventaron nombres a sus productos, direcciones web donde podrían encontrarlos y números de contacto. Este tipo de actividades son definidas por Cassany, Luna y Sanz (2014) como transferencia de información, entre los ejemplos de esta técnica describen “hacer o completar un esquema del texto, con un resumen estructural de la información... si los alumnos tienen que hacer un esquema del contenido textual, inevitablemente tendrán que diferenciar los apartados y analizar sus relaciones lógicas” (p. 230).



*Figura 63. Taller 7 después de la lectura*

Fuente: elaboración propia



En el taller # 8 en el momento después de leer, se le presentó a los estudiantes una historieta de mafalda, a partir de la cual debían identificar información no explícita llevando a los estudiantes a leer entre líneas y a realizar inferencias a partir de algunos elementos que otorgaba el texto pero que no eran evidentes a primera vista, también se les invitó a ponerle un título a la historieta lo cual implicaba la comprensión global del mismo, algunos de los títulos propuestos por los estudiantes fueron MAZA: “Mafalda y sus ovejas”, DAOH: “Mafalda y las ovejas que le ayudan a dormir”, LSCB: “La niña que quiere dormir”, JHH: “la niña que intenta dormir”.

Posterior a este ejercicio los estudiantes realizaron sus propias historietas en [www.makebeliefscomix.com](http://www.makebeliefscomix.com) para lo cual se les explicó cómo acceder y usar este recurso, el cual también exploraron de manera intuitiva y fueron construyendo por parejas sus propias historietas, que crearon a partir de los personajes y escenarios que ofrecía el recurso, lo que orientó los diálogos y tema de las mismas. Luego, cada pareja presentó su producción, valorando el trabajo cooperativo y la apropiación del tipo de texto trabajado. Aquí nuevamente se trabajó la técnica de transferencia de información descrita por Cassany, Luna y Sanz (2014) que dentro de los ejemplos de esta técnica proponen “hacer o completar un cómic (bocadillos, viñetas, etc)”(p.230).

Finalmente los niños completaron una tabla donde aparecían algunos criterios que los llevaba a revisar su proceso y determinar si alcanzaron o no, los objetivos propuestos para este taller.

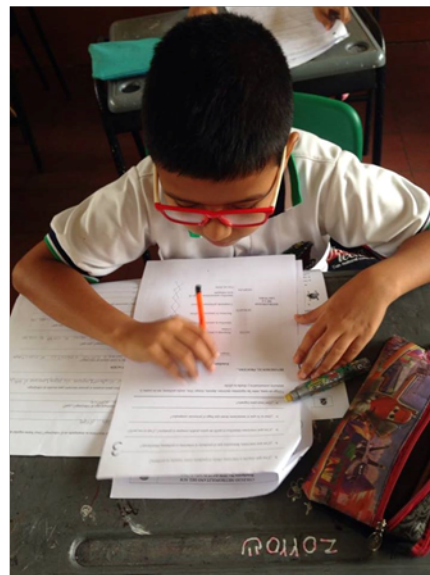
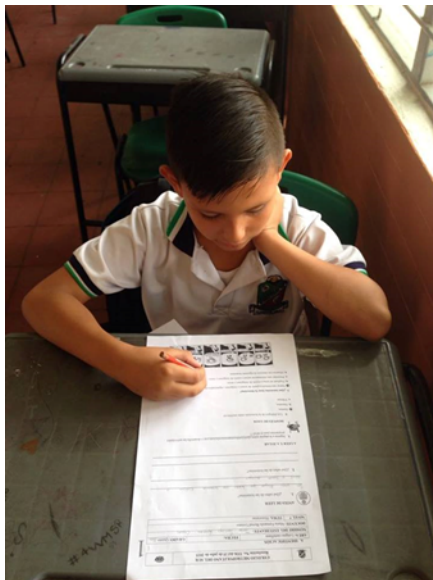


Figura 64. Taller 8 después de la lectura Fuente: elaboración propia

### 5.7 Pertinencia del videojuego

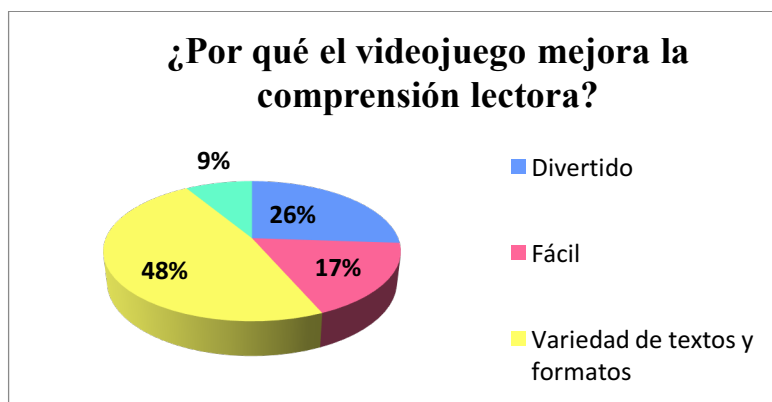


Figura 65. ¿Por qué el videojuego mejora la comprensión lectora?

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes se les cuestionó si el videojuego había ayudado a mejorar su comprensión lectora, a lo que todos respondieron que sí; posteriormente se indagó por qué consideraban que el videojuego había mejorado su comprensión lectora, a lo que la mayoría expresó que se debía a la variedad de formatos y diversidad textual que éste ofrecía, OIGZ: “considero que aprendo más porque tiene videos, audios y textos”, JSGCH: “sí porque nos ayuda a comprender con diversos textos”. De acuerdo con Cassany, Luna Y Sanz (2016) “leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una novela, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una nota, un anuncio” (p.197) por lo que se hace necesario llevar a las aulas diferentes tipos de texto, que respondan a diversas situaciones comunicativas y no reducir el trabajo solo al texto narrativo, limitando la capacidad y el interés de los estudiantes como muchas veces sucede.

De igual forma en términos de Del Moral, Villalustre, Yuste y Esnaola (2012) “los videojuegos tanto por su alto nivel de motivación vinculado a su condición lúdica, como por la implicación activa de los jugadores en las aventuras o retos que presentan, potencian distintas competencias” (p.9).

Entre otras de las razones que dieron los estudiantes de por qué el videojuego mejoró su comprensión lectora se encuentra el hecho de resultarles una herramienta “divertida”, así una estudiante expresó MILH: “es divertido, emocionante y siempre utilizamos algo diferente”, SB: “sí, porque enseña de una manera divertida”, reconociendo con esto que el juego es una

herramienta poderosa que estimula el deseo por aprender, suscitando interés y disposición frente al nuevo aprendizaje, “jugando el niño desarrolla su imaginación, el razonamiento, la observación, la asociación, comparación, su capacidad de comprensión y expresión” (Maracci et al, 2015, p.45)

Otro aspecto que llamó su atención fue el hecho de resultarles “fácil” dado su formato y la habilidad previa que la mayoría de niños tiene con estos recursos, MDDH: “sí, porque los videojuegos me gustan y se me facilitan muchísimo” mostrando así que para la mayoría de los niños los videojuegos constituyen un elemento natural en su cotidianidad.

Finalmente a algunos estudiantes les ayudó el videojuego en la medida que les permitió realizar una “corrección” inmediata, así ellos se daban cuenta si acertaban o no en sus respuestas, lo que les permitió llevar un autocontrol de su proceso, así lo expresa JDMN: “sí porque me corrige cuando me equivoco y me avisa si algo me quedó mal”, con lo anterior se evidencia que “los juegos proporcionan una retroalimentación inmediata de las acciones con pistas visuales, auditivas, textuales, etc” (Gros, 2009, p.260) llevando al estudiante inferir sus avances a partir de la información proporcionada por el sistema.

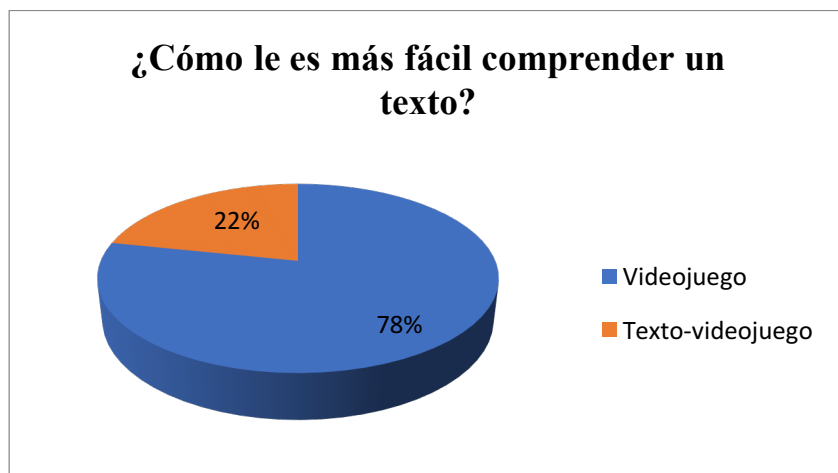


Figura 66. ¿Cómo le es más fácil comprender un texto?

Fuente: Elaboración propia.

Luego de la experiencia con el videojuego a los estudiantes se les cuestionó sobre cómo les era más fácil comprender un texto, si a través de guías impresas o con los recursos (videos, audios, textos) dispuestos en el videojuego, a lo que el 78% de los estudiantes respondió que con

el videojuego, asegurando NSNA: “en el videojuego porque hay variedad de actividades” , OIGZ: “trabajando en el videojuego porque es más comprensible y divertido”. Según Gros (2009)

Es crítico para la educación implicar a los estudiantes, motivarlos...si el juego resulta motivador el jugador invierte tiempo y esfuerzo en el mismo...los videojuegos, combinan diferentes tipos de experiencias audiovisuales, un aspecto que ayuda mucho a la implicación e inmersión del jugador.

El videojuego es un recurso que permite crear una experiencia significativa y motivante al estudiante, por cualidades como la interacción, el reto y la inmersión que éste implica, por lo que dispone al estudiante y crea un ambiente propicio para el aprendizaje.

Por otra parte el 22% manifestó que le es fácil comprender textos tanto de forma impresa como a través del videojuego, expresando DAOH: “a mi me gustan las dos porque en la guía se ve y se puede responder a mano y en el videojuego puedo mover las palabras y corregir”, aspecto que también es muy valioso pues la idea es que los chicos se familiaricen con diversos formatos y textos tanto digitales, como físicos, aclarando también que el videojuego por sí solo no cumple la tarea pedagógica que se pretende, pues “el aprovechamiento pedagógico de los videojuegos supone incorporar el juego en el aula a través del acompañamiento y la guía del profesorado, que tiene que incidir en la transformación de la experiencia de juego en una experiencia reflexiva” (Gros, 2009, p.260).

En este estudio el videojuego permitió crear un entorno de aprendizaje motivante y significativo, empleando textos y formatos diversos, sin dejar de lado la lectura en material impreso, pues a su vez se realizaron ejercicios donde los estudiantes debían leer, responder preguntas de diferentes niveles de complejidad, completar espacios, ordenar narraciones y realizar producciones escritas de forma manual.

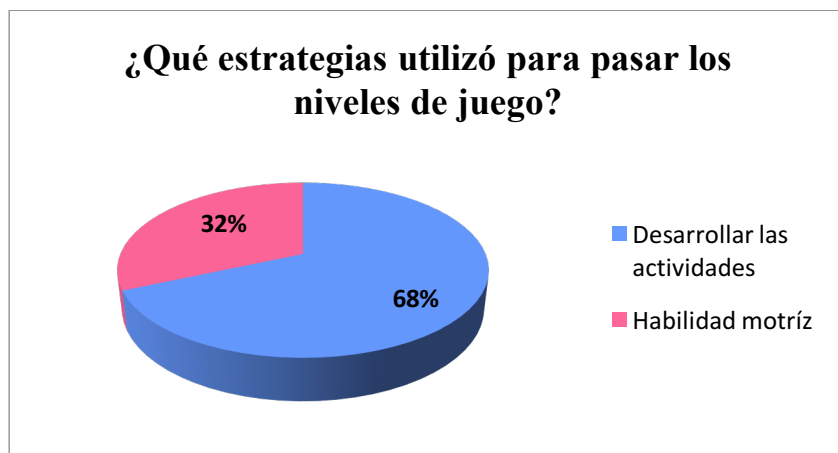


Figura 67. ¿Qué estrategias utilizó para pasar los niveles de juego?

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarle a los estudiantes sobre las estrategias que emplearon para avanzar en los niveles del videojuego, la mayoría coincidió en afirmar que su principal estrategia fue desarrollar correctamente las actividades, SDRF: “yo respondí bien porque es lo que se necesita para avanzar en el juego”, JSGCH: “hacer bien los ejercicios porque si no perdía y empezaba de nuevo”; y es que esto era necesario hacerlo pues el videojuego no permitía avanzar si el estudiante no respondía bien, siendo ésta una cualidad del videojuego ya que lleva a que “los jugadores experimenten la consecuencia de sus acciones a partir de la interacción con las reglas del sistema” (Gros, 2009, p.260).

Por otra parte el 32% de los niños expresó que su principal estrategia estaba asociada a su habilidad motriz para poder manejar el personaje y llevarlo hasta la méta, esquivando las dificultades, enemigos y logrando superar cada reto en términos motrices, éste aspecto también es relevante pues manipular el videojuego necesariamente requiere de dichas destrezas que además no solo se relacionan con el ejercicio manual, si no con la atención, la memoria, la concentración y que además favorecen el control de emociones y estimulan la perseverancia, la socialización y la resolución de problemas. Al respecto los niños expresaron SAIR: “yo tuve cuidado de no caerme al agua, así yo pasé los niveles del juego”, DMR: “siendo ágil para poder saltar y avanzar sin que me mataran”, DAOH: “la estrategia que yo utilicé fue saltar y no dejarme matar de los zombies”. Según Marcano (2006) los videojuegos desarrollan “habilidad de coordinación viso-motora que se requiere para operar exitosamente en los espacios virtuales que ofrecen los videojuegos” (p.135).

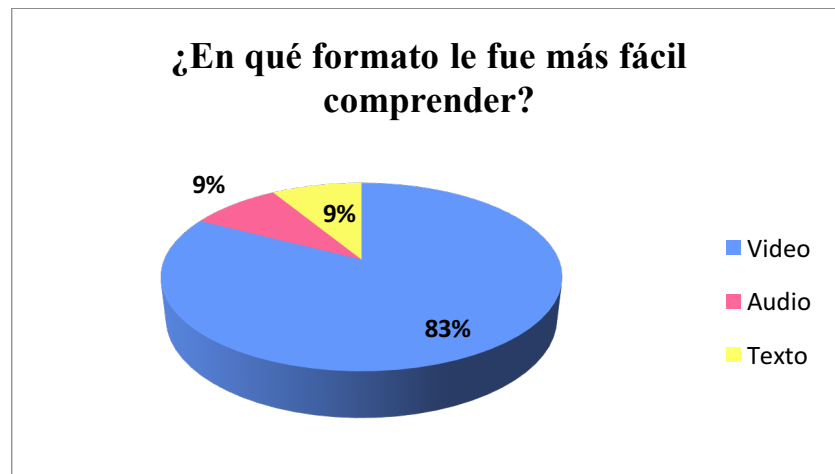


Figura 68. ¿En qué formato le fue más fácil comprender las narraciones?

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes se les cuestionó respecto al formato en el que les fue más fácil comprender, asegurando la mayoría que fue a través del video, lo cual demuestra que predomina el estilo de aprendizaje visual y se les facilita la comprensión oral, entre sus comentarios se encuentran MAZA: “en video porque al verlo y escucharlo, se entiende más”, OIGZ: “en el video ya que muestra las emociones de los personajes”, MDHV: “en video porque uno se va imaginando la historia en la vida real”; el video es un recurso valioso que se debe aprovechar en el aula de clase para trabajar la identificación de ideas principales, la relación causa-efecto, así como la interpretación de la intención comunicativa, además le permite a los estudiantes “inferir el significado del lenguaje gestual, los movimientos corporales y las modulaciones de voz” (MEN, 2017, p. ) Sin embargo este debe ser solo uno de los recursos, más no el único, pues es necesario que los estudiantes se apropien diversos textos para promover otro tipo de procesos.

### 5.8 Apropiación del videojuego

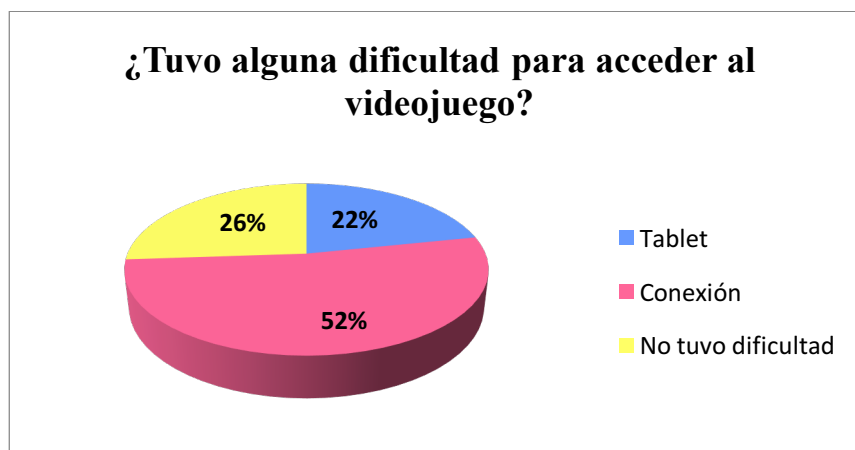


Figura 69. ¿Tuvo alguna dificultad para acceder al videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

Al comienzo de la implementación de la propuesta al trabajar en línea el videojuego, hubo algunas dificultades con las tablets y la conexión a internet, tal como lo evidencian los comentarios de los niños JASV: “al principio tuve dificultades porque la Tablet aparecía en modo avión y no me dejaba conectar a la red”, MAZA: “al principio la Tablet no me funcionaba, pero ya se arregló este problema”, SAGS: “solo fue al principio del proyecto, la pagina se demoraba cargando y ya se resolvió”, NSNA: “por problemas de internet no me cargaba el videojuego”.

Respecto a la dificultad con las tablets se reportó el problema a los encargados de mantenimiento de la Institución y solucionaron esta situación, logrando tener la totalidad de las tablets en condiciones optimas para trabajar y respecto al internet se programó una visita por parte de un técnico de la empresa que presta el servicio y de igual manera esto se solucionó. En algunas ocasiones el internet tardaba un poco en cargar, pero finalmente funcionaba, lo que se hacia en estos casos era trabajar por parejas, sin embargo esta situación no fue constante y se presentó principalmente al comienzo de la intervención.



Figura 70. ¿cómo fue su desempeño en el videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes se les pidió valorar su desempeño en el videojuego, a lo que la mayoría (78%) respondió que fue muy bueno, sus comentarios al respecto fueron KDP: “muy bueno porque me concentré y presté atención a las lecturas”, MDDH: “muy bueno, porque me concentré en las preguntas y si me equivocaba podía corregir”, DMR: “muy bueno, porque soy hábil para jugar videojuegos”, LSCB: “muy bueno, porque resolví bien los desafíos”, lo que muestra que el videojuego le proporcionó a los estudiantes un ambiente de aprendizaje rico y motivante pues debían leer y atender a las instrucciones para poder avanzar, igualmente les brindó un espacio de autocorrección y autosuperación, pues el error no significaba pérdida, ni malas notas y tuvieron oportunidad de corregir y perseverar hasta alcanzar la meta.

De acuerdo con Prensky (2005) citado por Gross (2009) en el proceso de apropiación de un videojuego el nivel más básico consiste en aprender a controlar la interacción con la pantalla, luego con el conocer las reglas del juego, saber que se puede hacer y qué no, lo cual se aprende por ensayo y error y un tercer nivel referido al juego con estrategia, donde el jugador hace las cosas con una intención y un por qué, resultado de la apropiación del videojuego, nivel al que llegaron todos los estudiantes, algunos con más habilidad que otros, pues hubo estudiantes que expresaron que su desempeño fue regular pues perdían o les costaba más pasar los niveles tal como lo expresan ADGD: “regular, porque al principio era muy difícil y me mataba”, JASV: “regular, porque a veces no paso los niveles”. Sin embargo en términos generales todos lograron apropiarse del videojuego producto de la práctica que los llevó a conocer el funcionamiento del sistema y a controlar la interfaz para superar cada nivel.



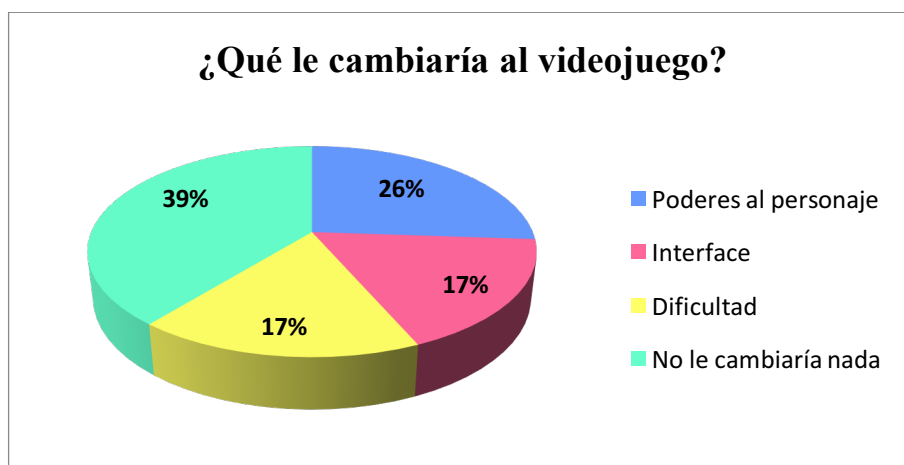


Figura 71. ¿Qué le cambiaría al videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

A los estudiantes se les preguntó respecto a qué les gustaría cambiarle al videojuego, a lo que la mayoría expresó que lo dejaría igual, pero hubo sugerencias por parte de algunos estudiantes en cuanto al personaje, pues quisieran empoderarlo con más mecanismos de defensa, para no ser eliminado por los enemigos que aparecen en el videojuego, así los chicos expresan MDDH: “le cambiaría que el muñequito pudiera tener poderes para defenderse” LSCB: “si pudiera ser como Mario, incluirle un poder que pudiera destruir a los personajes malos”, NG: “le cambiaría que pudiera atacar los zombies”, en el diseño del videojuego se decidió que el personaje no tuviera ningún elemento violento, pues éste es precisamente uno de los aspectos que enemistan a padres de familia y docentes con este tipo de juegos.

Por otra parte Del Moral, Villalustre, Yuste y Esnaola (2012) refieren que Los personajes que intervienen en un videojuego son una parte importante del diseño. Ayudan a los jugadores a familiarizarse con el entorno 3D, llegando a generar cierta empatía e incluso pudiendo asumir los rasgos definitorios del personaje que utilizan en el espacio lúdico. De ahí que sea importante presentar modelos que no redunden en estereotipos y representaciones de roles sociales sesgados, a partir de la presentación de personajes simplistas que puedan adoptar conductas y comportamientos reprobables y cargados de contravalores (p.7), razón por la cual se adoptó un personaje con cualidades positivas, sin ningún elemento de ataque, ni conducta violenta.

Otro porcentaje de los estudiantes expresó que les gustaría encontrar más variedad en cuanto a los escenarios del juego, OIGZ: “me gustaría que tuviera niveles acuáticos y aéreos”,

DEMR: “le cambiaría que el personaje apareciera en una ciudad”, aporte que es valioso para tener en cuenta y mejorar la construcción de próximos niveles, sin embargo para el caso no se dio tanta variedad en los espacios por efecto de tiempo y para permitir que los estudiantes se familiarizaran con el entorno y se apropiaran de las estrategias del juego con facilidad.

Al respecto Fernandez (2004) citado por Gros (2009) expresa que “la interfaz y los objetos del entorno deben mantener un comportamiento consistente”, por tanto se consideró pertinente mantener un entorno similar a lo largo de los primeros niveles de juego y posteriormente si se podrían incluir otros escenarios.

Un 17% de los estudiantes manifestó que le cambiaría la dificultad referida al poder recuperar el trabajo realizado, diciendo KDP: “una cosa que le cambiaría es que cuando uno se mate se quede donde se mató para poder seguir adelante”, DDCU: “que cuando uno pierda se quede en el mismo punto donde perdimos y no volver a empezar”, aspecto que se tuvo en cuenta para la construcción de los dos últimos niveles de juego, en los que se sentaron unas bases, donde si el estudiante llegaba a cierto punto y perdía empezaba desde dicha base y no desde el inicio del juego, lo cual motivó a los estudiantes pues les ofrecía mayor posibilidad de avanzar.

Según Prensky (2001) citado por Gros (2009) el juego debe “incluir la posibilidad de guardar los progresos. Es importante que el juego tenga la opción de guardar los progresos para poder ir jugando a partir de los avances realizados” (p.95).



Figura 72. ¿Sigue el proceso para acceder al videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

Al cuestionar a los estudiantes respecto al proceso para ingresar al juego, todos los niños evidenciaron apropiación de éste, pues de manera clara enumeraron paso a paso la secuencia para acceder a la página e ingresar a cada nivel y jugarlo, así expresaron el proceso que utilizaron OIGZ: “entraba a google, luego a Intellegite, después a juegos y buscaba el nivel”, MAZA: “encender la Tablet, ingresar a la pagina, ingresar al juego, realizar las actividades, pasar el nivel”, KDP: “entro a internet, luego a Intellegite, leo las actividades, juego y paso el nivel”.

Estos comentarios evidencian que los chicos conocen el proceso, del cual lograron apropiarse de manera gradual, pues en las primeras clases era necesario proyectarles el paso a paso a través del video beam, se les mostraba la dirección web y se daban instrucciones muy precisas respecto al manejo del videojuego, posteriormente ellos accedían de manera más independiente y jugaban de forma intuitiva, por medio del ensayo-error, conociendo el entorno virtual y familiarizándose con las reglas de juego, según Gros (2009) los videojuegos deben “incluir exploración y descubrimiento, a no ser que sea un juego deportivo o un juego de acción, es importante que el usuario pueda explorar el entorno del juego y realizar descubrimientos” (p. 95) lo cual se cumplió con el videojuego “Intellegite” pues los niños debían seguir flechas, buscar el camino correcto en los escenarios, usando estrategias de predicción, lectura de iconos, señales, memorización y toma de decisiones.

### 5.9 Motivación que suscitó el videojuego

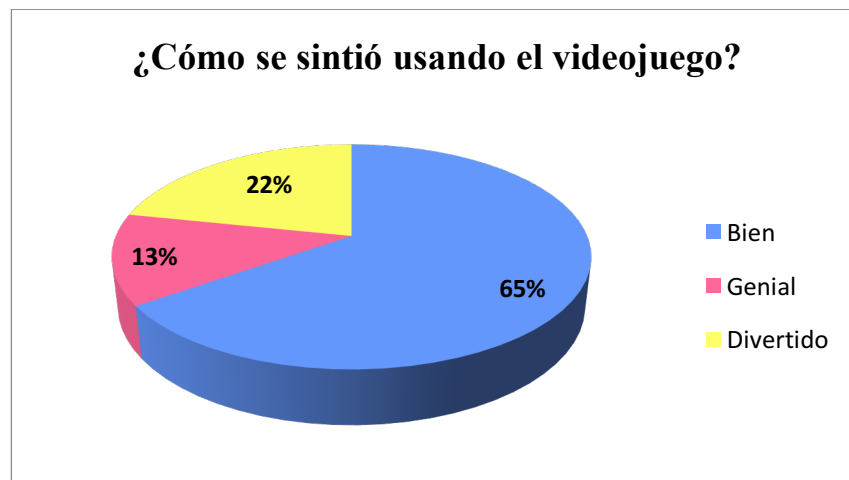


Figura 73. ¿Cómo se sintió usando el videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

Frente a la pregunta referida al cómo se sintió usando el videojuego, las respuestas fueron principalmente positivas diciendo LSCB: “bien porque entendí todo”, JDMN: “bien porque aprendí”, MILH: “me sentía bien cuando ganaba”, SAIR: “bien, aprendí mucho en los diferentes niveles”, JASV: “bien, porque hacemos actividades diferentes”. Desde el primer momento que los chicos interactuaron con el juego, su respuesta fue positiva, expresaron emociones de disfrute y satisfacción por hacer actividades diferentes y lúdicas en un espacio digital, pues les alegró mucho acceder a las tablet y trabajar en línea, ya que no es una actividad común para ellos, pues su único espacio de interacción con recursos TIC era la clase de informática, la cual solo se da una vez a la semana, por dos horas.

Entre tanto, otros chicos expresaron emoción al trabajar con videojuegos específicamente, ya que es un recurso que hace parte de su cotidianidad, a lo que dijeron SDRF: “bien porque los videojuegos son emocionantes”, DMR: “bien, porque soy muy bueno para los videojuegos”, evidenciando su nivel de agrado porque ya tienen una experiencia previa positiva con este recurso.

Así mismo algunos chicos usaron el calificativo de “genial” para expresar su sentir frente al juego y dijeron MDDH: “genial, fue muy chévere, si perdías aprendías porque tenías que volver a leer, aprendes mucho más que trabajando a mano”, resaltando con este comentario el poder del recurso en cuanto a la posibilidad de realizar correcciones y tener autocontrol en el proceso de aprendizaje. Según Montero, Ruíz y Díaz (2011) “los niños cuando juegan, fijan nuevas habilidades y desarrollan estrategias; elaboran pensamientos sin ser conscientes de ello; sopesan ventajas e inconvenientes antes de decidir; reflexionan a partir de sus propias equivocaciones y acciones (aprenden a aprender)” (p.19).

A lo largo de la intervención con el videojuego se propició también el trabajo en equipo, pues algunos chicos que tuvieron dificultad en algún nivel buscaron la orientación de otro más experto, vivenciando la mediación descrita por Vygotsky, donde no solo es el maestro quien puede orientar, si no un compañero más capaz; en este caso fueron los niños más hábiles para interactuar con el recurso quienes cumplieron el rol de tutores por algunos momentos.

Según Gros (2006) “los juegos pueden usarse en el aula para proporcionar diálogo, intercambiar opiniones y conocimientos. No es preciso que sean juegos multijugador ya que la interacción se realiza en la propia aula (p.260), así se vivencio en el salón de clase, en la medida que algunos chicos acudían a otros para que les explicaran cómo esquivar una dificultad, o qué

estrategia utilizar para pasar determinada prueba en algún nivel de juego, lo cual resultó agradable para ellos, tal como lo expresa DDCU: “genial, porque compartí con mis compañeros y me divertí”, SAGS: “súper bien porque estuve compartiendo con mis amigos y me gusta la tecnología”. Díaz Barriga y Hernández (2006) retomando las ideas de la corriente sociocultural vygoyskiana expresan

Los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de los otros), y después a nivel intrapsicológico, una vez que los aprendizajes han sido interiorizados, debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos expertos que lo han apoyado a asumir gradualmente el control de sus actuaciones (p. 103)

Lo cual reafirma lo descrito anteriormente, donde el acompañamiento de los más hábiles con el recurso, así como las orientaciones de la docente fueron fundamentales para que poco a poco todos los estudiantes se apropiaran del videojuego.



Figura 74. ¿Qué le gustó del videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

Frente al cuestionamiento qué le gustó del videojuego, la mayoría de estudiantes manifestó que las actividades propuestas en los diferentes niveles, así lo expresaron MAZA: “me gustó que en cada actividad hay desafíos”, ADGD: “me gustó que las actividades eran divertidas”, JSGCH: “todos los niveles fueron divertidos”, SDRF: “me gustaron las actividades y jugar los niveles”, como se evidencia en los comentarios y se pudo observar en las actividades realizadas, los chicos asocian la experiencia de aprendizaje con un momento divertido, pues el juego les exige

interacción, reto, participación; en términos de Marcano (2006) entre algunos de los factores de atractibilidad de los videojuegos se encuentran “la posibilidad de competición, el reto, la posibilidad de interactuar, las acciones que permite hacer y las emociones que permita vivir” (p.132).

Por otra parte el 25% de los estudiantes dijo que lo que más le gustó del videojuego fue el diseño, refiriéndose a los escenarios en los que se desarrollaba cada nivel y a los personajes, tal como se muestra en los comentarios de los estudiantes DAOH: “ a mi me gustó el agua, los zombies, los ogros, porque ellos caminan para no dejar coger las monedas”, LSCB: “me gustó que hay zombies y el doble salto”, MDDH: “todo está bien decorado, el logo, el juego, los niveles”, este aspecto es importante pues la apariencia gráfica y el diseño juegan un papel fundamental en la estimulación de los sentidos, de acuerdo con Crawford (2003), citado por (Marcano, 2006, p. 132)

En los videojuegos, los componentes que constituyen los ambientes virtuales sustentados en las imágenes 3D, la incorporación de sonidos cada vez más realistas y la interactividad que permiten, los convierten en ambientes emocionales por excelencia...cuyo propósito no es otro que hacer más “vivencial” el juego y por tanto aumentar la sensación de inmersión lograda mediante ese aumento de estimulación sensorial.

Finalmente un grupo de estudiantes (20%) expresó que lo que más les gustó fue que el videojuego es útil como herramienta de aprendizaje, pues reconocieron que a través de los juegos propuestos además de divertirse aprendían, así lo expresaron KDP: “me gusta que a través de las actividades uno aprende”, SAGS: “me gustó que hayan creado un juego que a la vez me ayuda a aprender”, KSCB: “me gustó todo porque además de divertido es muy educativo”. Para Gros (2000) “el valor de los juegos no es sólo su factor motivacional sino que a través del juego se puede aprender, se pueden desarrollar destrezas, habilidades, estrategias. En definitiva, ya nadie discute que se puede aprender jugando” (p.1), Según esta misma autora Gros (2000) los videojuegos

- Permiten aprender diferentes tipos de habilidades y estrategias.
- Ayudan a dinamizar las relaciones entre los niños del grupo, no sólo desde el punto de vista de la socialización sino también en la propia dinámica de aprendizaje.
- Permiten introducir el análisis de valores y conductas a partir de la reflexión de los contenidos de los propios juegos (p.9).

Con base en lo anterior y lo observado a lo largo de la intervención, el videojuego es una

herramienta útil para desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, toma de decisiones y análisis de consecuencias, una de las cualidades y beneficios de los videojuegos es la inmersión que el juego exige.



Figura 75. ¿Le gustaría usar videojuegos educativos en otras clases?

Fuente: Elaboración propia.

En general, la totalidad de los estudiantes expresó que les gustaría usar videojuegos en otras clases pues los consideran motivantes y como una herramienta que facilita el aprendizaje; algunos de sus comentarios fueron JDMN: “me gustaría usarlo en sociales porque podemos utilizarlos para ver mapas y entender mejor”, VVD: “me gustaría en matemáticas porque los videos nos pueden funcionar mejor”, SAGS: “en todas porque me ayuda a aprender mejor, excepto en artística porque me gustan las manualidades”, KJAS: “si me gustaría usarlo en otras clases porque uno entendería más”, MAZA: “si, porque así sería más divertido y aprenderíamos un poco más”; al respecto Prensky (2005) citado por Gros (2006) sostiene que

Es posible aprender muchas habilidades gracias a los juegos serios: colaboración, toma de decisiones bajo presión, asunción calculada de riesgos, pensamiento lateral y estratégico, persistencia y comportamiento ético. Según este autor muchos juegos actuales requieren del aprendizaje de habilidades muy complejas y difíciles para lograr objetivos que constituyen todo un reto, que les serán muy útiles a los jugadores para vivir en el siglo XXI (p. 255).

Por tanto el llevar videojuegos al aula de clase puede constituir una ayuda importante para el desarrollo de múltiples habilidades, pero esto requerirá de un cambio de metodología, de

roles, de una actitud de apertura y disposición a nuevas formas de aprendizaje, de no tener miedo a que nuestros estudiantes sean más expertos en el tema, pues ellos han crecido entre videojuegos y consolas, además otro factor que puede resultar tedioso para los docentes es la demanda de tiempo que requiere la selección y estructuración del videojuego con los contenidos curriculares que se espera trabajar; sin embargo, más allá de las demandas de tiempo y esfuerzo que éste pueda llevar, influye la conciencia del rol del docente frente al proceso de aprendizaje, pues el videojuego por sí solo no cumple los objetivos pedagógicos esperados, Sandford et al. (2006) citado por Gros (2006) afirman que

el uso exitoso del videojuego en el aula se debe mucho más a la habilidad del profesorado para integrar nuevos conocimientos en el currículum que a la habilidad de utilizar el videojuego. En todos los casos, se evidencia que el profesor juega un papel central en el apoyo del aprendizaje de los estudiantes, más allá de los elementos operativos del uso del juego (p. 259).

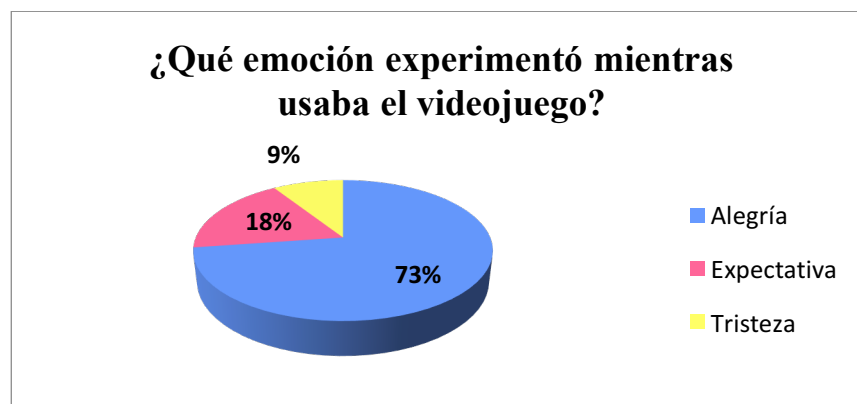


Figura 76. ¿Qué emoción experimentó mientras usaba el videojuego?

Fuente: Elaboración propia.

Al preguntarle a los estudiantes respecto a las emociones que experimentaron mientras usaban el videojuego, el 73% de los chicos expresó sentir “alegría”, a lo que comentaron MDDH: “me sentí alegre y emocionado, a veces me daban ganas de gritar”, SAGS: “felicidad al jugar los niveles y alegría al responder las preguntas bien”, MILH: “alegre, cuando gano y sigo al otro nivel”, así mismo manifestaron que sintieron “expectativa”, así lo dijeron algunos estudiantes LSCB: “sentí expectativa por la acción del videojuego”, SAGS: “suspense cuando me iba a morir”. Finalmente un 9% dijo que experimentó tristeza al momento de perder o acabar



la actividad, como lo cuentan VVD: “tristeza, cuando la profe nos dice que apaguemos la Tablet”, MILH: triste cuando pierdo y me toca hacerlo de nuevo”.

Como se pudo evidenciar en la intervención, los estudiantes sintieron alegría al trabajar con una herramienta que solo estaba presente en sus vidas en momentos de ocio y entretenimiento y llevarla al aula de clase y sentir que estaban aprendiendo a la vez que jugaban fue satisfactorio para ellos; así mismo sintieron reto, al ver que en algunos ejercicios se les dificultaba superar algún nivel, pero la constancia, el ensayo-error, la ayuda de un compañero o la orientación de la docente contribuyeron a mejorar dichas dificultades, dejando la sensación no de frustración o pérdida, si no de logro y superación pese a las dificultades, lo cual es una cualidad muy positiva del videojuego.

En terminos de Marcano (2006) uno de los efectos de los videojuegos es que “repercuten en la autoestima, en la seguridad personal, en la motivación de logro y la capacidad de autosuperación, además de otras repercusiones a nivel de la atención, prerequisite para cualquier proceso de aprendizaje” (p.136).

### 5.10 Resultados correspondientes al tercer objetivo

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al tercer objetivo referido a la valoración de la efectividad de la propuesta aplicada, cuyos hallazgos fueron los siguientes:

#### 5.10 Nivel de lectura alcanzado

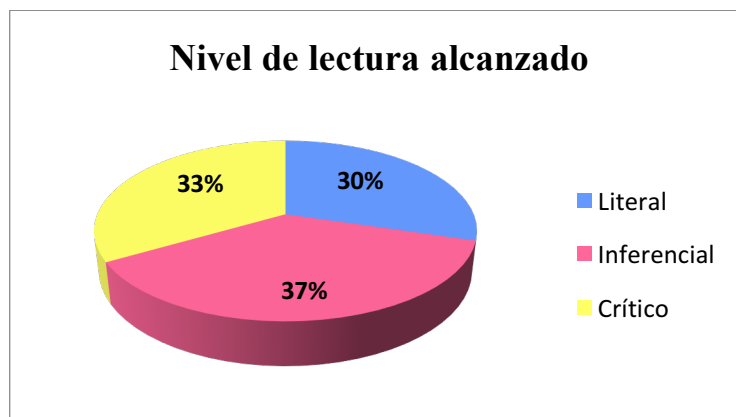


Figura 77. Nivel de lectura alcanzado

Fuente: Elaboración propia.

Luego de la intervención se aplicó una prueba final para determinar el nivel de lectura alcanzado después del trabajo realizado con el videojuego y los talleres, encontrando resultados muy positivos en los que los 6 estudiantes que inicialmente no alcanzaban el nivel mínimo de comprensión lectora, lograron ubicarse en el nivel literal, quedando así en este nivel un 30% de la población objeto de estudio. Igualmente avanzaron chicos que estaban en el nivel literal y se ubicaron en el nivel inferencial, logrando ahora tener un 37% de estudiantes con una comprensión más completa de los textos. Por último de los solo 3 estudiantes que estaban al comienzo en nivel crítico ahora se ubican 9 estudiantes, el equivalente a un 33% ; avances que son profundamente satisfactorios y demuestran que el modificar la práctica pedagógica en búsqueda de nuevos escenarios y ambientes de aprendizaje, el uso de recursos TIC y el acompañamiento por parte de la docente enseñando a los estudiantes a usar estrategias cognitivas y metacognitivas incide positivamente en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora.

De acuerdo con el MEN (2011) “el mediador interviene pedagógicamente tanto para crear una actitud afirmativa hacia los libros, como para generar procesos de comprensión y diálogo con los distintos tipos de textos” (p.38) hecho que debe emprenderse y fortalecerse desde la escuela hasta empoderar a todos los estudiantes con las habilidades y competencias necesarias para tener un nivel de lectura óptimo para desenvolverse en la actual sociedad que demanda ciudadanos críticos, propositivos, capaces de comprender y mejorar su entorno y sus relaciones, conscientes de que la lectura abre puertas a la adquisición y producción de conocimiento, la educación y el desarrollo social y económico de una nación. En términos del MEN (2006)

Gracias a la lengua y la escritura, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos (...). Estas dos manifestaciones del lenguaje se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos acceden a todos los ámbitos de la vida social y cultural. (p. 19)

Por lo que no se pueden escatimar esfuerzos, ni voluntades en la consecución del objetivo de formar ciudadanos competentes en lecto-escritura, tarea a la que la escuela y con ella los docentes están llamados a emprender de la mejor manera.

## CAPÍTULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Conclusiones

Para el MEN la formación de lectores competentes, críticos, y capaces de comprender y producir textos para diferentes situaciones comunicativas, es una necesidad, pues este es el camino para alcanzar una sociedad más educada, siendo conscientes que en la medida que exista un buen nivel de lectura, se abre la puerta a la adquisición del conocimiento, se promueven relaciones más empáticas y dialógicas, se forman ciudadanos críticos, capaces de tomar decisiones, argumentar, proponer, logrando así, superar la brecha de ignorancia y desigualdad tan marcada en nuestro país por la falta de oportunidades y formación, en un gran sector de la sociedad.

Por todo ello el MEN evalúa a los estudiantes de todo el país en los grados 3, 5, 9 y 11. En el caso del área de lenguaje, con esta prueba se determina el nivel de lectura de los estudiantes, así como su competencia escritora y otras habilidades comunicativas; por lo que resulta pertinente cuestionarse respecto a las estrategias que inciden en el mejoramiento del proceso lector y por ende de la comprensión lectora.

En consecuencia, la presente investigación tuvo como finalidad determinar ¿de qué manera fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de quinto primaria del colegio metropolitano del sur desde el área de lengua castellana? para lo que se estableció un objetivo general y 3 objetivos específicos, a partir de los cuales se establecen las conclusiones que se presentan a continuación.

El primer objetivo específico fue “identificar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los estudiantes de quinto primaria del colegio metropolitano del sur” por lo que se realizó un análisis del histórico de la prueba saber y se aplicó una prueba diagnóstica para determinar el nivel de lectura de la población objeto de estudio, encontrando que la mayoría de

estudiantes se ubicaba en un nivel de lectura literal y 6 estudiantes no alcanzaban este nivel mínimo; dicha identificación fue fundamental, pues permitió organizar y diseñar la propuesta de intervención para contribuir al mejoramiento de la comprensión lectora.

Con relación al segundo objetivo específico “diseñar e implementar una estrategia pedagógica mediada por TIC para el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en la población objeto de estudio” se diseñó un videojuego llamado “Intellegite” con diversos retos y niveles donde se encuentran ejercicios de comprensión lectora, a partir de videos, audios y textos, tomando como referencia los aportes de Gros.

Frente a este aspecto se puede concluir que llevar al aula herramientas TIC como el videojuego, que hace parte de la cotidianidad de la mayoría de estudiantes, que les genera tanta motivación y satisfacción, incide positivamente, generando un ambiente agradable y una apertura frente al aprendizaje.

Así mismo ante el uso del videojuego cabe resaltar que éste debe tener un nivel de dificultad apropiado para la edad de los estudiantes, pues debe resultar un reto pero a su vez ser ascequible y posible de superar. De igual forma el videojuego debe ser amigable y de fácil apropiación permitiendo por medio de la exploración y ensayo-error manipularlo con rapidez y agilidad.

El videojuego debe ser atractivo en su interface, personajes, sonidos y actividades para resultar agradable a los sentidos, pues esto influye en las emociones que pueda experimentar el estudiante mientras juega, las cuales se esperan sean positivas y agradables dejando la sensación de que aprender también puede ser divertido, interactivo y algo muy importante, que ante el error tiene nuevas oportunidades hasta conseguir superar la dificultad, fortaleciendo la persintencia, constancia y autoevaluación de su proceso.

De igual forma, como parte de la propuesta se diseñaron unos talleres fundamentados en los tres momentos (antes, durante y después de la lectura) descritos por Braslavsky, promoviendo el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.

Al respecto se puede concluir que es fundamental la exploración de los saberes previos para conocer los preconceptos de los estudiantes frente al tema a tratar y determinar si estas ideas son correctas, erradas o limitadas y a partir de este conocimiento encaminar acciones intencionadas y orientadas a construir el nuevo aprendizaje.

También cabe resaltar que actividades que propicien la anticipación, la predicción, la identificación de elementos, datos, personajes, así como la idea central de un texto, o la identificación de la intención del autor y el tomar postura frente a un contenido, son estrategias que fortalecen la comprensión lectora y todas se deben trabajar en el aula, pues el estudiante debe tener los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) dado que todos responden a diferentes situaciones y funciones de lectura, reconociendo que ninguno es menos o más importante que otro y que éstos no necesariamente se dan de manera gradual.

Así mismo el modelado que pueda realizar el docente de manera consciente e intencionada, explicando los procesos y estrategias que emplea para comprender un texto o responder una pregunta, sirviendo de ejemplo para que el estudiante siga el modelo y poco a poco se apropie de estas estrategias, son recursos que se pueden emplear para influir en el fortalecimiento de la comprensión lectora.

El uso de estrategias metacognitivas le permite a los estudiantes ser conscientes de sus procesos de pensamiento, de sus limitantes, de sus habilidades, de igual forma les permite pensar estratégicamente, para tomar decisiones e ir mejorando su proceso de aprendizaje.

Finalmente el trabajo cooperativo, el intercambio de experiencias y saberes entre compañeros, así como la orientación del docente facilita los procesos de aprendizaje y fortalece los vínculos y la comunicación en un grupo, modificando los roles tradicionales donde el docente es quien tiene el control de la clase y es quien más sabe de un tema, pues al llevar los videojuegos al aula, seguramente son los estudiantes quienes muchas veces tienen más conocimiento de este recurso, aunque claro está, el docente también debe tener cierta apropiación y conocimiento del mismo, sin embargo esta ventaja por parte de los estudiantes, no debe asustar al docente, quien más bien debe aprovechar este empoderamiento que sienten los estudiantes, esa satisfacción de ser hábiles y sentirse a gusto con el juego para a partir de esta herramienta encaminar acciones pedagógicas que permitan alcanzar los logros académicos establecidos.

Con lo expuesto anteriormente cabe resaltar que el videojuego por si solo no es suficiente para fortalecer en este caso la comprensión lectora, pues es necesaria la mediación del docente, la activación de saberes previos, la disposición de otras actividades que lleven al estudiante a usar estrategias cognitivas y metacognitivas que contribuyan al mejoramiento de su comprensión lectora.

En cuanto al tercer objetivo específico referido a “valorar la efectividad de la estrategia implementada con los estudiantes de 5 primaria del colegio metropolitano del sur” se puede evidenciar un avance en el nivel de comprensión lectora, ya que los estudiantes que al principio no alcanzaban el nivel mínimo de comprensión, al final de la intervención se ubicaron todos en nivel literal, así mismo se pasó de un 15% de estudiantes en nivel inferencial a un 37% y de un 11% en nivel crítico a un 33%, lo cual evidencia un cambio significativo, a partir del cual se deben continuar realizando esfuerzos y diseñando actividades pertinentes que aporten a la mejora de los niveles de comprensión de lectura y de la práctica pedagógica en general.

## **6.2 Recomendaciones**

Como respuesta a los resultados obtenidos en la presente investigación, se ofrece a la Institución educativa las siguientes recomendaciones:

Es necesario capacitar y actualizar a los docentes en torno a estrategias de lectura, ya que se conoce la dificultad de comprensión lectora en los estudiantes, se realizan esfuerzos desde los diferentes grados y áreas para mejorar este proceso, pero persisten los bajos resultados en pruebas internas y externas, lo que sugiere que lo que se está haciendo no ha sido suficiente para obtener cambios significativos.

De igual forma se debe capacitar al cuerpo docente en la apropiación, uso y diseño de ambientes de aprendizaje mediados por TIC, dando respuesta a las exigencias y necesidades de los estudiantes que hoy se acogen en las aulas de clase, ofreciéndoles un servicio educativo más pertinente, de cara a sus motivaciones y necesidades actuales.

Para ello también es necesario mejorar las condiciones de conectividad y equipamiento de las aulas de clase, pues si bien se contara con los recursos humanos, la formación y disposición de los docentes, esto no bastaría si no se proporciona una buena conexión a internet, buenos equipos y recursos para el mantenimiento que éstos requieren.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Álvarez, T. (2013). *Didáctica de la lengua para la formación de maestros*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.aure.unab.edu.co/visor/30509>
- Area, M. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Iberoamericana de educación* (56), 49-74. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie56a02.pdf>
- Braslavsky, B. (2008). Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D, Luna, M & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: GRAÓ.
- Cassany, D. (2012). *En \_ línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Carr & Kemmis. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Callejas Santa María, L. (2015). *Las tic y el hipertexto en el fortalecimiento de la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.
- Carrillo, E & Estrevel, L.(2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento psicológico*, 8 (15), 135-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80115648012>
- Castellanos, Castellanos, C, Salazar & Casas. (2016). El videojuego como recurso educativo. Un acercamiento entre percepción docente y el videojuego minecraft como recurso educativo, para potenciar el trabajo colaborativo en estudiantes de grado cuarto. (Tesis de maestría). Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2HDYIFJ>
- Cerda, H. (1991). Medios, Instrumentos, técnicas y métodos en la recolección de datos e información en *Los elementos de la investigación*. (pp. 235 - 339). Bogotá: El *Buho*
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>
- Colomer, T. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2097608>

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994)

Chamarro, D & Cordoba, G. (2013). Estudio descriptivo de comprensión lectora, matemáticas e inteligencia emocional de estudiantes de media vocacional del departamento de Atlántico. En Said, E, habilidades cognitivas y socioemocionales. Barranquilla: Universidad del Norte.

Constitución Política de Colombia [Const.] (1991) Artículo 67 [Título II]. 2da Ed. Legis.

Del Moral, M. E. et al. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 33, Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/33>.

Díaz, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17 (3), 11-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56729527002.pdf>

Díaz Barriga, F & Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: McGrawhill.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata S.A.

Gómez Cáceres, M. (2016). *Los recursos informáticos en la producción textual de niños y niñas del grado segundo de primaria de una institución educativa de Bucaramanga*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.

Gordillo, A. & 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), 3-4. Recuperado de <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ap/article/download/1048/953>

Granja, S. (21 de enero de 2018). En Colombia, los niños leen más que los adultos. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/habitos-de-lectura-de-los-ninos-en-colombia-150516>

Grillo, Leguizamón & Sarmiento. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso tic*. (Tesis de maestría). Universidad de la Sabana. Bogotá, Colombia.

Gros, B. (2008). *Videojuegos y aprendizaje*. Barcelona, España: Graó.

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, (7), 251-264. Recuperado de <https://bit.ly/2IyxQHB>



Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ªed. México D.F: Mc Graw-Hill.

ICFES (2014). *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014*. Recuperado de [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)

Jiménez Rodríguez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.

Jolibert, J. (1997). *Formar niños lectores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones S.A.

Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.aure.unab.edu.co/visor/40393>

Ley general de Educación. (Ley 115 de 1994)

Marcano, B. (2006). Estimulación emocional de los videojuegos: efectos en el aprendizaje. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 7 (2), 128-140.

Marcucci, M. Et al. (2015). *Videojuego como parte del aprendizaje*. Trabajo presentado en 2 Simposio Argentina sobre tecnología y sociedad, Córdoba, Argentina.

Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la Metodología Cualitativa*. 2ª ed. México: Trillas S.A.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique grupo editorial.

Mateos, M. (2011). Enseñar a leer textos complejos. En Ruiz, U (Coord), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. (pp. 101-116). Barcelona:Editorial GRAÓ. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.aure.unab.edu.co/visor/30194>

McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. <http://bit.ly/2zx04hF>

MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf)

- MEN (2003.) *Estándares básicos de competencias en lenguaje*. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- MEN (2005). *Programa SABER Educación Censal*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-89525\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-89525_archivo.pdf)
- MEN (2015.) *Derechos básicos de aprendizaje en lenguaje*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446\\_genera\\_dba.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf)
- Morales, D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. (pp. 27-38). Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n26/n26a03.pdf>
- Orjuela & Peña. (2014). *Habilidades y estrategias metacognitivas en la comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Peña Hernández, L. (2016). *Desarrollo de la competencia de producción textual, a través de la publicación de creaciones literarias narrativas en el blog*. (Tesis de maestría). Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, Colombia.
- Pérez, M. Roa, C. & Ramos, G. (2009). *Leer en voz alta en la educación inicial: una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana IDEP.
- Prensky, M. (2010). Nativos e inmigrantes digitales. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- Pressley, M. (1999). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, G. Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: ed. Aljibe.
- Sabogal, M. Brijaldo, M. (2013). Videojuegos y educación: ¿una relación posible?. 149 (791), 52-57.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Revista Latinoamericana de lectura*, (5) Recuperado de <http://www.actiweb.es/lenguajeinicial/archivo8.pdf>
- Suárez, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Recuperado de <http://www.digitaliapublishing.com.aure.unab.edu.co/visor/20009>

UNESCO (2013). Enfoques estratégicos sobre las TICS en educación en América Latina y el Caribe. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf>

Vásquez, F. (2008). *La Enseñanza literaria*. Bogotá: Kimpres Ltda

Velandia Quiroga, J. (2010). *La correlación existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. (Tesis de maestría). Universidad de la Salle. Bogotá, Colombia.

Zelada Fera, C. (2015). Estrategias de comprensión lectora. En Aguirre, Maldonado, Peña & Rider. *Cómo leer y escribir en la universidad. Prácticas letradas exitosas* (pp. 14-35). Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Zorrilla, M. Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_10.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf)

## **ANEXOS**

**Anexo 1. Diagnóstico de nivel de comprensión lectora**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

**PROTOCOLO DEL LECTOR****Grado 5°****Los dinosaurios**

Los dinosaurios fueron enormes reptiles que habitaron nuestro planeta durante millones de años. La palabra dinosaurio significa “lagarto terrible”.

Sabemos de los dinosaurios gracias a los restos fósiles que se han hallado en diferentes partes del planeta. Con la ayuda de la tecnología se han hecho simulaciones muy reales de estos animales. Gracias a esto, se puede tener una idea de cómo eran estas maravillosas criaturas.

En cuanto a su alimentación, la información más creíble la da la dentadura del animal. Los herbívoros tenían los dientes planos, mientras que los dientes de los carnívoros eran curvos y cerrados. Los carnívoros tenían una cabeza grande y un cuello musculoso. En cambio, los herbívoros poseían cuellos muy largos y de esta manera conseguían alimento en las copas altas de los árboles.

(Tomado y adaptado de: [www.dinosaurios.org](http://www.dinosaurios.org))

**Anexo 2. Ficha dominio de la comprensión****GRADO 5°**

Cuando el estudiante finalice la lectura, el (la) docente formula las siguientes preguntas para que el niño o la niña puedan responder. El (la) estudiante puede volver sobre el texto si lo considera necesario para responder las preguntas:

<p><b>1. Según el texto, ¿qué fueron los dinosaurios?</b></p> <p>A. Animales gigantes.            B. Seres avanzados.            C. Mamíferos carnívoros.            D. Seres herbívoros.</p>	<p><b>2. Según el texto, la tecnología ha servido para</b></p> <p>A. crear dinosaurios en la actualidad.            B. inventar historias sobre animales.            C. recrear a estos animales.            D. conservar los reptiles por muchos años.</p>
<p><b>3. Se puede afirmar que los dientes de los herbívoros eran planos, porque</b></p> <p>A. necesitaban fuerza para masticar.            B. debían rasgar la piel de otros animales.            C. sus alimentos eran muy fáciles de masticar.            D. su forma de vivir era muy tranquila.</p>	<p><b>4. Del texto se puede concluir que</b></p> <p>A. los dinosaurios aún llaman la atención de los investigadores.            B. los dinosaurios dejaron muchos fósiles.            C. los dinosaurios vivían mucho tiempo.            D. los dinosaurios ocupaban mucho espacio.</p>
<p><b>5. En el texto es</b></p> <p>A. un afiche informativo.            B. un artículo de enciclopedia.            C. una ficha de lectura.            D. un diario de lectura.</p>	

**Anexo 3. Ficha soporte para el análisis de la información**

<b>COMPRESIÓN LECTORA (LITERAL)</b>	
Cumple	El (la) estudiante responde las dos preguntas de ubicación de información puntual de un texto. <b>1.</b> <b>(A) 2. (C)</b>
No cumple	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas de ubicación de información puntual de un texto.

<b>COMPRESIÓN LECTORA (INFERENCIAL)</b>	
Cumple	El (la) estudiante responde las dos preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto. <b>3. (C) 4. (A)</b>
No cumple	El (la) estudiante responde una o ninguna de las preguntas donde debe relacionar la información para hacer inferencias del texto.

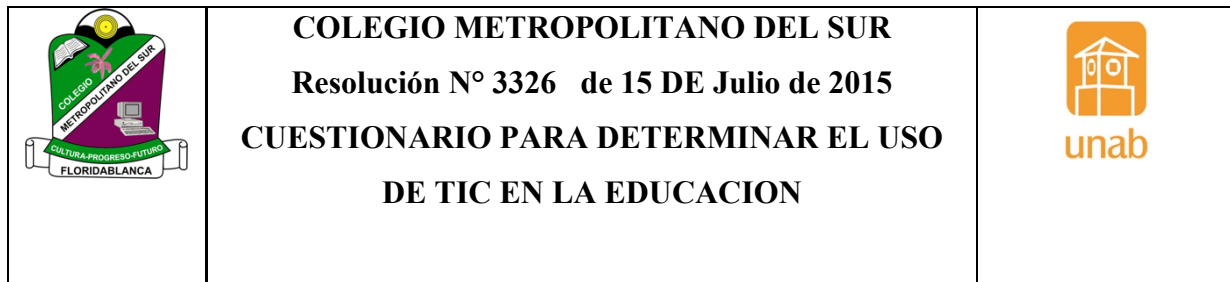
<b>COMPRESIÓN LECTORA (CRÍTICA)</b>	
Cumple	El (la) estudiante responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito, el contenido o la forma del texto. <b>5. (B)</b>
No cumple	El (la) estudiante no responde la pregunta donde debe evaluar y reflexionar sobre el propósito del texto, el contenido o la forma del texto.

<b>COMPRESIÓN LECTORA</b>																					
<b>PREGUNTA</b>		<b>1</b>				<b>2</b>				<b>3</b>				<b>4</b>				<b>5</b>			
<b>RESPUESTA</b>		<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>COMPRESIÓN</b>	<b>LITERAL</b>				<b>INFERENCIAL</b>				<b>CRÍTICA</b>												
	<b>CUMPLE</b>	<b>NO CUMPLE</b>			<b>CUMPLE</b>	<b>NO CUMPLE</b>			<b>CUMPLE</b>	<b>NO CUMPLE</b>			<b>CUMPLE</b>	<b>NO CUMPLE</b>							

**Anexo 4. Tabla nivel de lectura inicial**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CURSO	COMPRESIÓN		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
NAA	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
NDAC	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
MCAR	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
SBG	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
KSCB	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
LSCB	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
DDCU	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
JJCHP	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
MDDH	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
OIGZ	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
SAGS	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
JSGCH	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
NYGO	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
SAIR	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
JHJG	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
DEMR	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
SNA	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
DAOH	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
SDRF	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
JASV	5-2	NO CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
VVD	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
MAZA	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
KJAS	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
ADGD	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
MILH	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
JDMN	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
NSNA	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE



**Anexo 5. Cuestionario sobre preferencia textual y uso de estrategias de lectura**

**Título de la investigación:** Fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del Colegio Metropolitano del sur del municipio de Floridablanca a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC

**Investigador:** Maria Fernanda Bernal Lozano

**Estimado Estudiante:** por favor responda de manera sincera las siguientes preguntas, pues esta información es de suma importancia para este proyecto de investigación.

Las siguientes preguntas tienen como fin, conocer su opinión acerca de la importancia que tiene para usted la lectura, su comprensión y el uso de las tecnologías en las diferentes materias.

Responda de forma individual de acuerdo a lo que considere.

**1. Qué tipo de lecturas prefiere**

a. Cuentos \_\_\_\_\_

b. Fábulas \_\_\_\_\_

c. Mitos y leyendas \_\_\_\_\_

d. Noticias \_\_\_\_\_

e. Historietas \_\_\_\_\_

f. Otros \_\_\_\_\_

**2. Qué tipo de lecturas no le gusta realizar**

a. Cuentos \_\_\_\_\_

- b. Fábulas \_\_\_\_\_
- c. Mitos y leyendas \_\_\_\_\_
- d. Noticias \_\_\_\_\_
- e. Historietas \_\_\_\_\_
- f. Otros \_\_\_\_\_

**3.** Cuando lee un texto, se detiene a pensar que debe realizar unos pasos o simplemente lee.

- a. Simplemente lee \_\_\_\_\_
- b. Sigue algunos pasos.

¿Cuáles?

---

---

**4.** Al leer un texto usted:

- a. Observa todas las imágenes \_\_\_\_\_
- b. Ojea la cantidad de páginas que tiene la lectura \_\_\_\_\_
- c. Lee el inicio de la lectura y luego se desplaza al final \_\_\_\_\_
- d. Ninguna de las anteriores \_\_\_\_\_

**5.** ¿Se le facilita iniciar la lectura y anticipar el desenlace de la historia?

- a. Si \_\_\_\_\_
- b. No \_\_\_\_\_

**6.** Después de realizar la lectura considera que es fácil darle otro título a la historia?

- a. Si \_\_\_\_\_
- b. No \_\_\_\_\_

**7.** Usted logra reconocer el pensamiento y sentimiento que le transmite el autor durante la lectura?

- a. Si \_\_\_\_\_
- b. No \_\_\_\_\_

**8.** Identifica con facilidad el tema de la lectura

- a. Si \_\_\_\_\_
- b. No \_\_\_\_\_
- c. Algunas veces \_\_\_\_\_

**9.** El desempeño que usted tiene en los talleres de comprensión que realiza en clase es:

- a. Muy bueno \_\_\_\_\_
- b. Bueno \_\_\_\_\_
- c. Regular \_\_\_\_\_
- d. Malo \_\_\_\_\_
- e. Muy Malo \_\_\_\_\_

**10.** La actividad que más le realizan sus profesores para saber si usted comprende una lectura es:

- a. Preguntas escritas \_\_\_\_\_
- b. Preguntas Orales \_\_\_\_\_
- c. Talleres individuales o grupales \_\_\_\_\_
- d. Realización de dibujos \_\_\_\_\_
- e. Otro \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

**11.** Le gustaría que sus profesores lo llevaran a leer:

- a. Al salón \_\_\_\_\_
- b. A la sala de informática \_\_\_\_\_
- c. A la zona verde \_\_\_\_\_
- d. A la cancha \_\_\_\_\_

**12.** Cuando realiza lecturas en el Colegio casi siempre lo hace empleando

- a. Libros \_\_\_\_\_
- b. Computadores \_\_\_\_\_
- c. Video Beam \_\_\_\_\_
- d. Otro \_\_\_\_\_ ¿cuál? \_\_\_\_\_

13. Le gustaría que los profesores abordaran la comprensión de diferentes temas empleando

- a. Películas \_\_\_\_\_
- b. Páginas de Internet \_\_\_\_\_
- c. Libros \_\_\_\_\_
- d. Guías \_\_\_\_\_

14. Usted considera que al incrementar sus hábitos de lectura y al fortalecer su comprensión lectora puede mejorar su rendimiento académico:

- a. Si \_\_\_\_\_
- b. No \_\_\_\_\_

15. Al realizar actividades de comprensión de lectura lo que más se le facilita es:

- a. Reconocer algunos detalles de la lectura como personajes, lugares, sucesos \_\_\_\_\_
- b. Identificar el tema que aborda la lectura \_\_\_\_\_
- c. Dar una opinión personal sobre el contenido de la lectura \_\_\_\_\_

16. Al realizar actividades de comprensión de lectura lo que más se le dificulta es:

- a. Recordar los nombres de los personajes y el orden de los sucesos \_\_\_\_\_
- b. Extraer la idea principal de la lectura \_\_\_\_\_
- c. Proponer un nuevo título o cambiar el desenlace de la lectura \_\_\_\_\_
- d. Dar una opinión crítica acerca del contenido de la lectura \_\_\_\_\_

17. Los profesores le han realizado talleres de comprensión lectora que se encuentran en páginas de internet en las áreas de:

- a. Matemáticas
- b. Español \_\_\_\_\_
- c. Ciencias \_\_\_\_\_
- d. Sociales \_\_\_\_\_
- e. Tecnología \_\_\_\_\_
- f. Ninguna de las anteriores \_\_\_\_\_

**¡Gracias por su tiempo y colaboración**

**Anexo 6. Prueba final de nivel de comprensión lectora**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN

**PROTOCOLO DEL LECTOR****LA ARDILLA**

Existen unas 200 especies de ardillas que viven en todo el mundo. La ardilla más pequeña es la ardilla pigmea africana, que mide 13 centímetros; la ardilla gigante hindú mide casi un metro. Los cuatro dientes frontales de las ardillas nunca dejan de crecer, por lo que no se desgastan. Las ardillas viven en árboles, madrigueras o túneles.

Su alimentación se basa en frutos secos, hojas, raíces, semillas y otras plantas. También pueden atrapar y comer animales pequeños. Estos mamíferos tienen que estar siempre en guardia, pues para algunos depredadores son exquisitos bocados.

Las ardillas voladoras constituyen otro tipo de ardillas. Abren sus patas y se deslizan de árbol en árbol. Estos “saltos” que les hacen planear en el aire pueden superar los 46 metros.

(Tomado y adaptado de: [www.nationalgeographic.es](http://www.nationalgeographic.es)).

**Después de leer el texto, lea y responda las siguientes preguntas:**

<p><b>Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>1. Según el texto, ¿cuál es la característica de la ardilla pigmea africana?</p> <p>A. Es la más pequeña. B. Es la más ágil. C. Es la más grande. D. Es la más astuta.</p>	<p><b>Ubican información puntual del texto.</b></p> <p>2. Según el texto, las ardillas se alimentan de</p> <p>A. frutos secos y animales pequeños. B. frutas silvestres y verduras. C. árboles y flores aromáticas. D. pasto y algunos depredadores.</p>
<p><b>Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>3. Otro título posible para el texto es</p> <p>A. Los mamíferos dientones B. Animales en vuelo: una aventura C. ¿Qué comen las ardillas? D. ¡Vamos a conocer a las ardillas!</p>	<p><b>Relacionan información para hacer inferencias de lo leído.</b></p> <p>4. Del texto, se puede concluir que</p> <p>A. las ardillas compiten por comida. B. las ardillas son conocidas en casi todo el mundo. C. las ardillas tienen alas escondidas. D. las ardillas son más salvajes que otros animales.</p>
<p><b>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</b></p> <p>5. En el texto, se nombran tres tipos de ardillas para</p> <p>A. mostrar las características de estas especies. B. generar interés en el estudio de animales. C. explicar cómo defienden su territorio. D. exponer sus hábitos de alimentación.</p>	<p><b>Evalúan y reflexionan acerca de los contenidos del texto.</b></p> <p>6. El texto anterior es</p> <p>A. una noticia de actualidad. B. un artículo enciclopédico. C. un cuento fantástico. D. una leyenda tradicional.</p>

**Anexo 7. Tabla de nivel de comprensión lectora final**

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CURSO	COMPRENSIÓN		
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
NAA	5-2	ESTUDIANTE DESERTO		
NDAC	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
MCAR	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
SBG	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
KSCB	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
LSCB	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
DDCU	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
JJCHP	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
MDDH	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
OIGZ	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
SAGS	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
JSGCH	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
NYGO	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
SAIR	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
JHJG	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
DEMR	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
SNA	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
DAOH	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
SDRF	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
JASV	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
VVD	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
MAZA	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
KJAS	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
ADGP	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
MILH	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE
JDMN	5-2	CUMPLE	CUMPLE	NO CUMPLE
NSNA	5-2	CUMPLE	NO CUMPLE	NO CUMPLE
KDPV	5-2	CUMPLE	CUMPLE	CUMPLE

**Anexo 8. Cuestionario videojuego**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRIA EN EDUCACIÓN



**Objetivo general:** Fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes de quinto primaria del colegio metropolitano del sur del municipio de Floridablanca desde el área de lengua castellana a través de una estrategia pedagógica mediada por TIC.

**Investigadora:** Maria Fernanda Bernal, estudiante de maestría en educación Universidad Autónoma de Bucaramanga.

**Cuestionario dirigido a estudiantes de 5-2.**

Estimado estudiante con base en su experiencia usando el videojuego “Intellegite”, responda las siguientes preguntas de manera clara y sincera, su opinión es muy importante para el éxito del presente trabajo de investigación.

**PERTINENCIA**

1. ¿Considera que el videojuego ayudó a mejorar su comprensión lectora?, ¿por qué?

---

---

2. ¿Cómo le es más fácil comprender un texto: trabajandolo en el videojuego o a través de guías impresas?, ¿por qué?

---

---



3. ¿Qué estrategias utilizó para pasar los niveles del juego?

---

---

4. ¿De qué forma le fue más fácil comprender las narraciones trabajadas? (en video-audio-ó-texto).

¿por qué?

---

---

### **APROPIACIÓN**

5. ¿Tuvo alguna dificultad para acceder al videojuego?, ¿cuál?

---

---

6. ¿Cómo describiría su desempeño en el videojuego? (muy bueno-regular-deficiente), ¿por qué?

---

---

7. ¿Le cambiaría algo al videojuego?, ¿qué?

---

---

8. En cinco pasos enumere el proceso necesario para acceder al videojuego.

---

---

## MOTIVACIÓN

9. ¿Cómo se sintió usando el videojuego?

---

---

10. ¿Qué le gustó del videojuego?, ¿por qué?

---

---

11. ¿Le gustaría usar videojuegos educativos en otras clases?, ¿por qué?

---

---

12. Escriba 3 emociones que haya experimentado mientras usaba el videojuego.

---

---

---

Gracias por su participación.

**Anexo 9. Tabulación de respuestas cuestionario videojuegos**

<b>PREGUNTA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
<b>1. Considera que el videojuego ayudó a mejorar su comprensión lectora?, ¿por qué?</b>	Porque es divertido	LSCB: “me divierto mientras aprendo”. MILH: “es divertido, emocionante y siempre utilizamos algo diferente” ADGD: “si porque nos divertimos”. SB: “si, porque ensena de una manera divertida”. SAIR: “si, porque fue divertido y aprendí” DMR: “si porque me divertí y ahora comprendo mejor y leo más rápido”
	Porque es más fácil	MDDH: “si, porque los videojuegos me gustan y se me facilita muchísimo” SAGS: “gracias al juego fue más fácil comprender” NDA: “Si porque aprendo y las preguntas son más fáciles” NSNA: “si porque aprender con audios y videos es más fácil”
	Porque ofrece variedad textos en diferentes formatos.	MAZA: “porque no solo leo escrito, sino también videos y audios” OIGZ: “considero que aprendo más porque tiene videos, audios y textos” JASV: “si porque los videos, audios y textos los puedo entender mejor” SALR: “si porque cuando juego aprendo mejor” DAOH: “si, me ayudó bastante a mejorar mi comprensión lectora al ver videos, audios y escritos”

		<p>KJAS: “con los videojuegos entiendo más porque hay videos y audios”</p> <p>JSGCH: “si porque nos ayuda a comprender con diversos textos”</p> <p>NGO: “si, porque en el juego hay actividades que facilitan la comprensión”</p> <p>KDP: “si, porque en el juego hay actividades que indican sobre la lectura”</p> <p>VVD: “si, porque el videojuego tenia varias textos para comprender”</p> <p>KSCB: “si porque era de audios, videos y textos y eso me ayuda a comprender mejor”</p>
	Porque realiza una corrección inmediata	<p>JDMN: “si porque me corrige cuando me equivoco y me avisa si algo me quedó mal”</p> <p>SDRF: “si porque uno lee y responde y le muestra si le quedo bien o mal”</p>
<p><b>2. ¿Cómo le es más fácil comprender un texto: trabajándolo en el videojuego o a través de guías impresas?, ¿por qué?</b></p>	En el videojuego	<p>OIGZ: “trabajando en el videojuego porque es más comprensible y divertido”</p> <p>DDCU: “en el videojuego porque es más fácil y divertido”</p> <p>JASV: “en el videojuego porque tenemos más actividades:</p> <p>SAIR: “trabajando en el videojuego porque es divertido y tiene muchos niveles”</p> <p>KJAS: “a través de videojuegos porque uno se divierte y aprende más”</p>

---

De ambas formas

SDRF: “a través del videojuego porque le muestra a uno si responde bien o mal”

JDMN: “el videojuego porque tiene lecturas y videos”

LSCB: “en el videojuego porque con los videos y los audios se comprenden mejor las cosas”

MILH: “a través del videojuego porque se escribe y se ve a la vez y así se comprende mejor”

ADD: “el videojuego porque es divertido y más fácil”

SB: “trabajando en el videojuego porque se comprende mejor”

MDDH: “prefiero el videojuego porque se me facilita más y aprendo mejor que si fuera copiando”

SAGS: “en la guía entendía bien, pero con el videojuego fue mucho mejor la comprensión”

NDA: “en el videojuego porque las actividades son más divertidas”

NG: “en el videojuego porque me divierto más y aprendo”

JSGCH: “en el videojuego, porque es más divertido”

KDP: “se me hace más fácil trabajando en el videojuego porque además de jugar y divertirme muestran videos y lecturas para tener la información en cuenta”

NSNA: “en el videojuego porque hay variedad de actividades”

DAOH: “a mi me gustan las dos porque en la guía se ve y se puedo responder a mano y en el

---

---

<b>3. ¿ Qué estrategias utilizó para pasar los niveles del juego?</b>	Desarrollar las actividades	<p>videojuego puedo mover las palabras y corregir”</p> <p>MAZA: “en ambas formas porque las comprendo muy bien”</p> <p>KSCB: “trabajando con guías impresas se me facilita y con el video juego también y me divierto”</p> <p>VVD: “yo creo que de ambas formas porque las dos son fáciles de comprender”</p> <p>DMR: “las dos me parecen buenas”</p> <hr/> <p>KDP: “una de las estrategias era concentrarme en lo que hacia para poder recordar y responder correctamente”</p> <p>SDRF: “yo respondí bien porque es lo que se necesita para avanzar en el juego”</p> <p>JSGCH: “hacer bien los ejercicios porque si no perdía y empezaba de nuevo”</p> <p>MAZA: “atender y desarrollar bien las preguntas”</p> <p>JASV: “utilicé la memoria para recordar el video, el audio o el texto y responder bien”</p> <p>KSCB: “resolver las actividades para seguir en el juego”</p> <p>LSCB: “utilicé concentración y habilidad para pasar cada nivel”</p> <p>KJAS: “mi estrategia fue responder bien las preguntas para pasar más rápido los niveles”</p> <p>VVD: “mi estrategia es recordar lo que comprendí de la lectura y colocar con cuidado a las respuestas”</p>
---	-----------------------------	---

---

		<p>NSNA: “responder correcto para poder pasar los niveles”</p> <p>MDDH: “leyendo y siendo concentrado para recordar las historias”</p> <p>JDMN: “responder bien”</p> <p>OIGZ: “la lectura, la escucha y la visualización para recordar las cosas”</p>
	Habilidad motriz	<p>NGO: “yo tuve habilidad con las manos”</p> <p>SAIR: “yo tuve cuidado de no caerme al agua, así yo pasé los niveles del juego”</p> <p>ADGD: “yo utilicé habilidad con las manos para manejar la Tablet”</p> <p>MILH: “aprender a hacer el doble salto para poder evadir casi todas las cosas”</p> <p>DAOH: “la estrategia que yo utilicé fue saltar y no dejarme matar de los zombies”</p> <p>DMR: “siendo ágil para poder saltar y avanzar sin que me mataran”</p>
<b>4. ¿De qué forma fue más fácil comprender las narraciones trabajadas? (en video, audio o texto)</b>	Video	<p>DAOH: “fue más fácil por el video porque todo es más claro”.</p> <p>MAZA: “en video porque al verlo y escucharlo, se entiende más”.</p> <p>OIGZ: “en el video ya que muestra las emociones de los personajes”.</p> <p>DDCU: “en el video porque es más fácil”</p> <p>JASV:” en video porque uno puede ver los hechos y escuchar bien la narración”</p>

---

NSNA: “en video porque puedo ver los personajes”

SAIR: en video porque yo lo veía y analizaba más rápido”

KJAS: “en video porque uno lo entiende mejor”

SDRF: “en video porque uno ve las situaciones”

JDMN: “ en video porque escucho y veo la historia”

SAGS: “en video porque no tengo que imaginarme la historia”

MDHV: “en video porque uno se va imaginando la historia en la vida real”

ADG: “en video porque hace que las narraciones sean más fáciles”

MILH: “en video porque en el texto hay palabras que no se entienden y toca volver a leer”

LSCB: “en el video porque voy viendo las imágenes y escuchando lo que dicen los personajes y me lo grabo más fácil”

JSGCH: “en el video porque podíamos ver lo que sucedía”

KDP: en video, porque se me graba sobre lo que hablan

KSCB: “fue más fácil comprender los videos”

VVD: “la forma más fácil fue trabajar con videos”

---

Audio

NDA: “en audio, porque al escuchar la historia me la voy imaginando”

DMR: “escuchando las historias en audio”

---



Texto	<p>SB: “en texto porque así comprendo mejor, además aprendo a leer más rápido y ortografía”</p> <p>NG: “me fue más fácil con el texto porque leí con atención y puedo tener más tiempo”</p>
-------	---

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
5. ¿tuvo alguna dificultad para acceder al videojuego?, ¿cuál?	La Tablet	<p>JASV: “al principio tuve dificultades porque la Tablet aparecía en modo avión y no me dejaba conectar a la red”</p> <p>ADGD: “la Tablet se trababa mucho y se descargaba muy rápido”</p> <p>DAOH: “la primera vez a mi se me trabo la Tablet y no podía acceder a internet”</p> <p>MAZA: “al principio la Tablet no me funcionaba, pero ya se arregló este problema”</p> <p>LSCB: “si, al comienzo la Tablet no tenia zona wifi y se me trababa”</p>
	Conexión a internet	<p>MDDH: “que a veces no me cargaba el internet”</p> <p>SAGS: “solo fue al principio del proyecto, la pagina se demoraba cargando y ya se resolvió”</p> <p>JDMN: “a veces la pagina no me cargaba”</p> <p>KJAS: ”al principio no me cogía bien el internet”</p> <p>SAIR: “que aveces no me llegaba el internet y la pagina no cargaba rápido”</p> <p>NSNA: “por problemas de internet no me cargaba el videojuego”</p> <p>DDCU: “si, el internet al principio”</p> <p>OIGZ: “la falta de internet porque iba muy lento”</p> <p>SB: “un poco fue por el internet”</p> <p>NG: “mi dificultad fue que aveces no pude tener internet”</p> <p>KDP: “la única dificultad fue al comienzo la conexión a internet”</p> <p>VVD: “tuve una dificultad al principio porque el internet no me cogía y no me funcionaba el videojuego”</p>
	No presentó dificultades	MILH: “no ninguna, solo me metía a Intellegite y me salía”

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		SDRF: “no, porque me accedía fácil” DEMR: “ninguna dificultad” NDA: “no, porque siempre me salía bien” JSGCH: “no porque estaba fácil” KSCB: “no, ninguna”
<b>6. ¿cómo describiría su desempeño en el videojuego? (muy bueno-regular-deficiente) ¿por qué?</b>	Muy bueno	KDP: “muy bueno porque me concentré y presté atención a las lecturas” SB: “muy bueno, porque pasé todos los niveles” SAIR: “muy bueno, porque realicé las preguntas y aprendí” NGO: “muy bueno, porque no molesté , ni me paré del puesto” SDRF: “muy bueno, porque lo pude manejar fácil” JSGCH: “muy bueno, porque pasé los niveles” MAZA: “muy bueno, porque pude resolver todas las preguntas” DDCU: “muy bueno, por que pasé todos los niveles” KSCB: “muy bien, porque pude responder las preguntas” MDDH: “muy bueno, porque me concentré en las preguntas y si me equivocaba podía corregir” MILH: muy bien, porque pude pasar los niveles” LSCB: “muy bueno, porque resolví bien los desafíos” NSNA: “muy bueno porque las preguntas fueron fáciles” DAOH: “muy bueno, porque trabajé bien en el juego” SAGS: “muy bueno, porque sabía todas las preguntas, entonces no se me dificultó nada” JDMN: “muy bueno, porque pude hacer todas las actividades” OIGZ: “muy bueno” DMR: “muy bueno, porque soy hábil para jugar videojuegos”
	Regular	ADGD: “regular, porque al principio era muy difícil y me mataba” JASV: “regular, porque aveces no paso los niveles” KJAS: “mi desempeño en el juego fue regular porque en casi todos los niveles me mataba”

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		<p>VVD: “mi desempeño en el videojuego fue regular porque a veces perdía”</p> <p>NDA: “audio, porque uno escucha y recuerda mejor”</p>
<p>7. ¿Le cambiaría algo al videojuego?, ¿qué?</p>	<p>Poderes al personaje</p>	<p>MDDH: “le cambiaría que el muñequito pudiera tener poderes para defenderse”</p> <p>JDMN: “que el personaje tuviera un amigo para que lo ayudara”</p> <p>ADGD: “le cambiaría algo al matacho, que pudiera pegar para poder matar a los zombies”</p> <p>SB: “ponerle poderes para que se defienda”</p> <p>LSCB: “si pudiera ser como Mario, incluirle un poder que pudiera destruir a los personajes malos”</p> <p>NG: “le cambiaría que pudiera atacar los zombies”</p>
	<p>Interface</p>	<p>MAZA: “si me gustaría cambiarle el paisaje y que hubiera un personaje para las niñas”</p> <p>OIGZ: “me gustaría que tuviera niveles acuáticos y aéreos”</p> <p>KSCB: “me gustaría que tuviera niveles acuáticos y aéreos”</p> <p>DEMR: “le cambiaría que el personaje apareciera en una ciudad”</p>
	<p>Dificultad</p>	<p>MILH: “le cambiaría que si me muero, no tenga que empezar desde el inicio”</p> <p>DDCU: “que cuando uno pierda se quede en el mismo punto donde perdimos y no volver a empezar”</p> <p>KDP: “una cosa que le cambiaría es que cuando uno se mate se quede donde se mató para poder seguir adelante”</p> <p>VVD: “yo le cambiaría que fuera más fácil pasar los niveles”</p>
	<p>No le cambiaría nada</p>	<p>NDA: “no, porque todo está muy bien”</p> <p>SDRF: “no le cambiaría nada porque así está bien”</p> <p>JASV: “no porque el videojuego está bien, no tiene nada malo”</p> <p>DAOH: “yo no le cambiaría nada”</p> <p>SAGS: “no le cambiaría nada”</p>

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		<p>KJAS: “yo no le cambiaría nada porque el videojuego así como está me gusta”</p> <p>SAIR: “no, porque así como está me parece bien”</p> <p>NSNA: “no, porque así como está es divertido y educativo”</p> <p>JSGCH: “no así está bien”</p>
	<p>Sigue el orden correcto para acceder al videojuego</p>	<p>JDMN: “primero ingresaba a google, luego a la pagina, luego escogía el nivel, leía la actividad y empezaba a jugar”</p> <p>LSCB: “meterse a <a href="http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com">www.ejerciciosdecompresionlectora.com</a> poner los juegos, elegir nivel, ver la actividad y jugar”</p> <p>MDDH: “poner la clave de internet, entrar a <a href="http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com">www.ejerciciosdecompresionlectora.com</a> ver la actividad, jugar, pasar el nivel</p> <p>MAZA: “encender la Tablet, ingresar a la pagina, ingresar al juego, realizar las actividades, pasar el nivel”</p> <p>OIGZ: “entraba a google luego a Intellegite, después a juegos y buscaba el nivel”</p> <p>MILH: “me meto a google después escribo ejercicios de comprensión lectora, me meto en el primero que aparece y después escojo el nivel y juego”</p> <p>DDCU: “primero entraba a google, ingresaba a la pagina, daba inicio al videojuego, entendía la actividad y jugaba”</p> <p>SAIR: “primero ingresar a la pagina, ingresar a los juegos, leer las reglas, jugar, pasar los niveles”</p> <p>NSNA: “acceder a la pagina, clic en el juego, clic en el nivel, comprender la actividad y empezar el nivel”</p> <p>JASV: “primero ingreso a google, luego ingreso a la pagina, inicio el nivel hasta terminarlo”</p> <p>DAOH: “primero ingresaba al juego, buscaba el nivel que quería jugar, escuchaba la actividad y empezaba a jugar y a responder las preguntas”</p> <p>SAGS: primero ingresar a internet, escribir <a href="http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com">www.ejerciciosdecompresionlectora.com</a> ingresar a juegos, elegir el nivel, escuchar el problema y jugar”</p>

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		KJAS: “prender la Tablet, acceder a la pagina, iniciar nivel, entrar a jugar y pasara el nivel”
		SB: “prender la Tablet, meterme en google, escribir la pagina, meterme al juego, pasar el nivel”
		ADGD: “prender la Tablet, entrar a la pagina <a href="http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com">www.ejerciciosdecompresionlectora.com</a> leer las actividades y jugar los niveles”
		NDA: “entrar a google, poner la pagina, escuchar las actividades después jugar y llegar a la meta”
		SDRF: “poner en google el nombre del juego y jugar los niveles”
		DEMR: “entrar a <a href="http://www.ejerciciosdecompresionlectora.com">www.ejerciciosdecompresionlectora.com</a> , escoger el nivel y jugar”
		JSGCH: “conectarse, ir a google, buscar la pagina e ingresar a juegos y empezar a jugar”
		VVD: “primero me conecto a internet, luego entro al juego, escojo el nivel y desarrollo las actividades”
		KSCB: “entrar a internet, ingresar a la página, presionar el botón juegos y jugar”
		KDP: “entro a internet, luego a Intellegite, leo las actividades, juego y paso el nivel”

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
9. ¿Cómo se sintió usando el videojuego?	Bien	DAOH: “yo me sentí bien durante el videojuego” KJAS: “yo me sentí muy bien” LSCB: “bien porque entendí todo” JDMN: “bien porque aprendí” MILH: “me sentía bien cuando ganaba” SAIR: “bien, aprendí mucho en los diferentes niveles” JASV: “bien porque hacemos actividades diferentes” SAGS: “en el videojuego me sentí bien” SB: “bien, me sentí emocionado”

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		<p>ADGD: “bien, porque las clases son divertidas”</p> <p>DMR: “bien, porque soy muy bueno para los videojuegos”</p> <p>SDRF: “bien porque los videojuegos son emocionantes”</p> <p>NDA: “me sentí muy bien”</p> <p>JSGCHL : me sentí muy bien”</p> <p>KSCB: “me sentí bien porque es divertido y educativo al mismo tiempo”</p>
<p><b>10. ¿Qué le gustó del videojuego?, ¿por qué?</b></p>	Genial	<p>MDDH: “genial, fue muy chévere, si perdías aprendías porque tenias que volver a leer, aprendes mucho más que trabajando a mano”</p> <p>DDCU: “genial, porque compartí con mis compañeros y me divertí”</p> <p>KDP: “yo me sentí genial porque el videojuego es muy divertido y las actividades son interesantes”</p>
	Divertido	<p>OIGZ: “divertido porque el videojuego es emocionante”</p> <p>NSNA: “divertido”</p> <p>MAZA: “divertido, alegre, porque tenia que pasar los niveles”</p> <p>NG: “yo me sentí divertida”</p> <p>VVD: “me sentí divertida y feliz”</p>
	Diseño	<p>DAOH: “ a mi me gustó el agua, los zombies, los ogros, porque ellos caminan para no dejar coger las monedas”</p> <p>LSCB: “me gustó que hay zombies y el doble salto”</p> <p>MDDH: “todo está bien decorado, el logo, el juego, los niveles”</p> <p>VVD: “me gusta cuando salta el personaje del videojuego, los zombies y que se pueden coger monedas”</p>



PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		KJAS: “me gusta la forma del hombrecito y que si uno se mata dan más vidas”
	Herramienta de aprendizaje	JDMN: “me gustó que uno aprende cómo mejorar la lectura” KDP: “me gusta que a través de las actividades uno aprende” SAGS: “me gustó que hayan creado un juego que a la vez me ayuda a aprender” KSCB: “me gustó todo porque además de divertido es muy educativo”
	Actividades	JASV: “me gustó realizar las actividades y contestar todas las preguntas bien, porque no me gusta que me quede ninguna mal” DDCU: “me gustaron todos los niveles” NDA: “todos los juegos de los niveles me gustaron” MAZA: “me gustó que en cada actividad hay desafíos” ADGD: “me gustó que las actividades eran divertidas” JSGCH: “todos los niveles fueron divertidos” SDRF: “me gustaron las actividades y jugar los niveles” NGO: “me gusto todo, especialmente los niveles 2 y 3” OIGZ: “me gustaron las preguntas de las actividades y pasar los niveles” SAIR: “resolver las preguntas y pasar los niveles” SB: “las preguntas”

PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
11. ¿ Le gustaría usar videojuegos educativos en otras clases?, ¿por qué?	Si, porque mejora mi aprendizaje	<p>JDMN: “me gustaría usarlo en sociales porque podemos utilizarlos para ver mapas y entender mejor”</p> <p>VVD: “me gustaría en matemáticas porque los videos nos pueden funcionar mejor”</p> <p>SAGS: “en todas porque me ayuda a aprender mejor, excepto en artística porque me gustan las manualidades”</p> <p>DAOH: “si me gustaría utilizarlos en todas las clases”</p> <p>KJAS: “si me gustaría usarlo en otras clases porque uno entendería más”</p> <p>KDP: “si me gustaría usarlo en otras clases, por ejemplo en sociales para poder ver videos o mapas”</p> <p>NSNA: “si, porque me gustaría compartirlo con otras profesoras”</p> <p>LSCB: “si, porque aprendería más”</p> <p>MILH: “si me gustaría trabajarlo en otras materias”</p> <p>MDDH: “si, porque aprendemos mejor”</p> <p>KSCB: “si, porque además de divertido aprendemos mucho más”</p> <p>JASV: “si, porque quisiera cambiar algunas actividades”</p> <p>DDCU: “si , para poder aprender más”</p> <p>NDA: “sí, porque los juegos son muy chéveres y divertidos”</p> <p>MAZA: “si, porque así sería más divertido y aprenderíamos un poco más”</p> <p>ADGD: “si porque a través de videos y audios aprendo más”</p> <p>JSGCH: “si porque nos enseñarían más”</p> <p>SDRF: “si porque uno se divierte y entiende mejor”</p>



PREGUNTA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
		NGO: “si porque me divierto más y aprendo más” OIGZ: “si, porque es más entendible” SAIR: “si, porque aprendo rápido” SB: “si, para que no se sienta aburrido”
<b>12. Escriba 3 emociones que haya experimentado mientras usaba el videojuego</b>	Alegria	OIGZ: “alegría” JDMN: “felicidad, alegría” VVD: “alegría” SAGS: “felicidad al jugar los niveles y alegría al responder las preguntas bien” KJAS: “contenta y alegre” DAOH: “me sentí alegre y contento” MILH: “alegre, cuando gano y sigo al otro nivel” MDDH: “me sentí alegre y emocionado, aveces me daban ganas de gritar” KSCB: “me sentí alegre y feliz” JASV: “alegría” DDCU: “alegría” JASV: “felicidad y alegría” NDA: “contenta y alegre” ADGD: “alegría” SDRF: “alegre cuando ganaba” SB: “alegría y tranquilidad”
	Expectativa	SAGS: “suspense cuando me iba a morir” LSCB: “sentí expectativa por la acción del videojuego” MAZA: “suspense” JSGCH: “adrenalina”
	Tristeza	VVD: “tristeza, cuando la profe nos dice que apaguemos la Tablet” MILH: triste cuando pierdo y me toca hacerlo de nuevo”

**Anexo 10. Consentimiento informado**

	<b>COLEGIO METROPOLITANO DEL SUR</b> <b>Resolución N° 3326 de 15 DE Julio de 2015</b> <b>CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL USO</b> <b>DE TIC EN LA EDUCACION</b>	
---	---	---

**CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Yo \_\_\_\_\_, con C.C. N  
 \_\_\_\_\_ en calidad de Padre de familia y / o  
 acudiente del estudiante \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_  
 años de edad, del curso \_\_\_\_\_ acepto de manera voluntaria que mi hijo (a) y/o  
 representado haga parte del proyecto de investigación que adelantará la docente Maria Fernanda  
 Bernal Lozano, como requerimiento para obtener su título de Magister en educación con la  
 Universidad Autónoma de Bucaramanga; luego de haber conocido y  
 comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, entiendo que:

- La participación de mi hijo (a) y/o representado en este proyecto no repercutirá en sus actividades, ni evaluaciones programadas en el curso.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación de mi hijo (a) en el estudio.

- Si en los resultados de la participación de su hijo y /o representado se hiciera evidente algún problema relacionado con su proceso de enseñanza – aprendizaje, se le brindará orientación al respecto.
- Con este consentimiento autorizo para que la docente realice tomas fotográficas, encuestas, y/o entrevistas a mi hijo y /o representado con uso netamente académico como evidencia y proceso de recolección de datos para este proyecto de investigación.
- La docente puede tomar muestras y socializar los trabajos realizados por mi hijo, (producciones escritas, orales, narraciones, dibujos, y otros que aporten al análisis y construcción de conocimiento en dicho proyecto de investigación).
- La participación de mi hijo (a) en este proyecto es de carácter académico, con el fin de fortalecer procesos en el área de lengua castellana y dicha participación no lo exime de ninguna responsabilidad, deber o derecho que tiene como estudiante de esta Institución.
- Como Padre de familia y/o acudiente estoy dispuesto a colaborar con los procesos académicos y formativos que requiera mi hijo y /o representado en pro de su beneficio y el mejoramiento de la calidad educativa.

**Lugar y Fecha:** \_\_\_\_\_

**Nombre y firma del participante:**

\_\_\_\_\_

C.C.

**Att: Lic. Maria Fernanda Bernal Lozano.**