

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN JUEGOS DE MESA PARA FORTALECER LA  
COMPRENSIÓN TEXTUAL

TRABAJO DE GRADO

ÁNGELA MARÍA GÓMEZ CHUNZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN ESPAÑOL E INGLÉS.  
BOGOTÁ  
2017

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

1. Información General	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Estrategias metacognitivas en juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual
<b>Autor(es)</b>	Gómez Chunza, Ángela María.
<b>Director</b>	Martínez, Diana.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017, 90 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	INVESTIGACIÓN-ACCIÓN, COMPRENSIÓN TEXTUAL, ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS, JUEGOS DE MESA

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que propone la aplicación de estrategias metacognitivas en juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual de estudiantes de bachillerato. La presente investigación-acción (entendida esta como intervención pedagógica y análisis de procesos) aplicó estas estrategias en los estudiantes del grado 701 de la Institución Educativa Prado Veraniego, ubicada en la localidad de Suba, Bogotá. Este plan de intervención fue diseñado en vista de las falencias que los estudiantes presentaron en los diferentes niveles de comprensión textual. De esta manera, se aplicaron estrategias como la predicción-verificación, autoevaluación, activación de conocimientos previos, el objetivo era lograr una mejoría en estas competencias gracias a la apropiación por parte de los estudiantes de sus propios procesos de aprendizaje. Cabe agregar que el juego como herramienta pedagógica fue introducido buscando resolver la falta de motivación por la lectura que se presenta hoy en día en los niños de esta edad.</p>

3. Fuentes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Baptista, P., Fernández, C., &amp; H. R. (2010). Metodología de la investigación. México D.F.: Mc Graw Hill. Ediciones.</li><li>• Bausela Herrera, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido de <a href="http://rieoei.org/profesion25.htm">http://rieoei.org/profesion25.htm</a></li><li>• Cassany, D. (2014). La cocina de la escritura. Barcelona : Editorial Anagrama.</li><li>• De Zubiría, M. (2006). Teoría de las seis lecturas. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merani.</li></ul>

- El Espectador. (6 de Diciembre de 2016). Buenas y malas noticias para Colombia en pruebas PISA. Obtenido de El Espectador: <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/buenas-y-malas-noticias-colombia-pruebas-pisa-articulo-669148>
- Galvis, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Editorial Alejandría.
- González, D. (2008). Didáctica o dirección del aprendizaje. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer). 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En J. Larrosa, Leyendo en Babel: lectura, educación y ciudad (págs. 9-32). Cali: Universidad Icesi.
- Niño Rojas, V. M. (2011). Metodología de la investigación . Bogotá: Ediciones de la U.
- Petit, M. (2009). El arte de la lectura en tiempos de crisis. Barcelona: Editorial Oceano.
- Sabino, C. (1998). El proceso de investigación. Bogotá : Panamericana.
- Santiago, Á. W. (s.f.). Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura. Universidad Pedagógica Nacional.
- Santiago, Á. W., Castillo, M. C., & Mateus, G. E. (2014). Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. Folios, 27-38.
- Solé, I. (1993). Lectura y estrategias de aprendizaje. Barcelona: Editorial Graó.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Madrid: Editorial Gedisa.

#### 4. Contenidos

Una de las mayores deficiencias del modelo educativo en Colombia es el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Estos problemas se presentan desde la formación temprana, por lo cual se ha visto la necesidad de buscar nuevos métodos pedagógicos que ayuden a superar ésta deficiencia. Es el caso de la comprensión textual, para la cual se han aplicado estrategias metacognitivas en nuestro caso concreto de investigación basadas en el juego como herramienta de aprendizaje.

La investigación se realizó con los niños del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego de Suba. Con este trabajo se buscó desarrollar y dar solución a la problemática descrita. Se partió de una prueba diagnóstico y un ejercicio de observación en relación a las dificultades que tienen en la comprensión textual, para así comprobar el posterior avance en el desarrollo de sus competencias al aplicar estrategias basadas en

juegos de mesa. Este estudio buscaba alcanzar los siguientes objetivos:

- Reconocer en qué medida los estudiantes mejoraron sus niveles de comprensión lectora literal e inferencial tras la aplicación de estrategias metacognitivas por medio de juegos de mesa..
- Evaluar de qué forma el uso de estrategias metacognitivas en juegos de mesa influye en la motivación e interés de los estudiantes por la lectura, identificado como un elemento clave para poder desarrollar unas buenas competencias lectoras.
- Evidenciar como las estrategias metacognitivas en juegos de mesa permiten desarrollar la autonomía de los estudiantes en la promoción de hábitos de lectura.

Así, por medio de la investigación-acción, se aplicaron estos modelos pedagógicos por medio de los cuales se recolectaron una serie de datos que consistieron en los diferentes exámenes y actividades realizadas, así como un registro fotográfico y la herramienta de la entrevista. El posterior análisis de estos documentos permitió comprobar que los estudiantes tuvieron avances considerables en los niveles de lectura literal y diferencial, como también la motivación por la lectura.

## 5. Metodología

Por la naturaleza de la problemática a estudiar, la presente investigación se inscribe en la línea de investigación cualitativa. La razón para escoger este enfoque es que permite profundizar en las problemáticas sociales e individuales, en nuestro caso, en lo referente al proceso de aprendizaje en niños de educación media. Las herramientas cualitativas, como la observación o la entrevista, permiten reunir cierto tipo de datos para entender la complejidad del entorno y los individuos estudiados, a partir de lo cual se logró reflexionar sobre los procesos de aprendizaje aplicados. Dentro de la línea cualitativa encontramos un tipo de investigación llamada investigación-acción, la cual permite que el docente, además de cumplir sus propósitos de enseñanza, pueda analizar los procesos de aprendizaje del que él mismo hace parte.

La unidad de análisis de la presente investigación es la comprensión textual, presentada en el siguiente interrogante ¿Cómo el uso de estrategias metacognitivas incluidas en juegos fortalecen la comprensión lectora de los estudiantes del grado 701 de la IED Prado Veraniego?, esta unidad permitirá realizar el análisis de los datos obtenidos durante la intervención pedagógica y en esa medida determinará cómo ayuda en el refuerzo del nivel de comprensión literal, inferencial y en el desarrollo de interés y motivación por la lectura que serían las categorías de análisis.

Al tratarse de un enfoque cualitativo, las técnicas usadas deben permitir acceder a la subjetividad de los participantes, al tiempo que los factores externos y analizar los procesos aplicados. Por tal motivo, se han escogido como técnicas la observación, la ficha de identificación, la entrevista, pruebas de aprendizaje y el registro fotográfico. Estas permitieron recoger las apreciaciones de cada uno de los estudiantes, observar los factores que inciden en el aula de clase, al tiempo que controlar y analizar los procesos pedagógicos aplicados. Una vez reunidos estos datos se llevó a cabo un análisis comparativo de estos documentos por medio del cual se pudo apreciar los avances logrados e identificar cuáles estrategias lo permitieron.

## 6. Conclusiones

- Respecto al uso del juego como herramienta pedagógica, esta tuvo una acogida muy positiva dentro de los estudiantes, quienes desde el principio se presentaron dispuestos a realizar las actividades, en una clara respuesta positiva a un cambio de ejercicios más de su agrado.
- Se tuvo avances considerables en el nivel de lectura literal. Según lo observado, estrategias como la de predicción-verificación, auto-preguntas, incentivaban al estudiante a una lectura mucho más atenta, en la cual era posible la retención de información básica de los textos.
- La lectura inferencial presentó de igual forma grandes avances, aunque se hace la salvedad que siguen existiendo algunas complicaciones, como se evidenció en las diferentes actividades, en las cuales a pesar de ver las mejoras con el transcurrir del proceso, seguían presentándose errores reiterados.
- Se considera el aspecto más positivo el de la motivación por la lectura. Gracias a una primera disposición positiva que generaba el planteamiento de juegos como formas de aprendizaje, fue posible la introducción de las estrategias metacognitivas.

<b>Elaborado por:</b>	Ángela María Gómez Chunza
<b>Revisado por:</b>	Diana Martínez

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	15	05	2017
--	----	----	------

## Tabla de contenido

<b>1</b>	<b>EL PROBLEMA</b> .....	<b>9</b>
1.1	Contextualización del problema .....	9
1.2	Delimitación del problema .....	10
1.3	Justificación .....	13
1.4	Interrogante principal.....	15
1.5	Objetivos .....	15
1.5.1	Objetivo general .....	15
1.5.2	Objetivos específicos.....	15
<b>2</b>	<b>MARCO DE REFERENCIA</b> .....	<b>16</b>
2.1	Antecedentes .....	16
2.2	Marco teórico .....	20
2.2.1	La lectura .....	20
2.2.2	Comprensión de lectura.....	21
2.2.3	Niveles de comprensión de lectura.....	22
2.2.4	Estrategias metacognitivas .....	23
2.2.5	El juego como herramienta de aprendizaje .....	26
<b>3</b>	<b>DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>29</b>
3.1	Enfoque y tipo de investigación .....	29
3.1.1	Investigación – acción.....	30
3.2	Unidad principal y unidades secundarias de análisis.....	31
3.2.1	Unidades secundarias de análisis .....	31
3.3	Universo poblacional .....	32
3.4	Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	33

3.4.2	La entrevista .....	34
3.4.3	Pruebas de aprendizaje .....	35
3.5	Consideraciones éticas .....	36
<b>4</b>	<b>TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>37</b>
4.1	Fases desarrolladas .....	37
4.1.1	Planificación:.....	37
4.1.2	La acción.....	37
4.2	Propuesta de intervención.....	38
4.2.1	Etapas de implementación de la propuesta .....	39
4.2.2	Observación – reflexión:.....	43
<b>5</b>	<b>EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA</b>	
<b>INFORMACIÓN.....</b>		<b>44</b>
<b>6</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>49</b>
6.1	Categoría 1. Refuerza el nivel de comprensión literal.....	49
6.1.1	Puedo identificar elementos particulares en lo que leo .....	49
6.1.2	Soy capaz de hacer una lectura global .....	53
6.1.3	Realizo síntesis a partir del texto inicial.....	55
6.2	Categoría 2. Nivel de comprensión inferencial .....	57
6.2.1	Inferencias .....	57
6.2.2	Relaciono lo que leo con experiencias y conocimientos previos .....	59
6.3	Categoría 3. Interés y motivación por la lectura .....	61
6.3.1	Interés por la lectura .....	62
6.4	Categoría 4. Autoevaluación .....	64
6.4.1	Me realizo preguntas para autoevaluar mi proceso .....	64
6.5	Avance en las competencias lectoras.....	66

<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>69</b>
<b>8</b>	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>72</b>
<b>9</b>	<b>ANEXOS .....</b>	<b>74</b>
9.1	Anexo No 1. Rubrica de evaluación prueba diagnóstico .....	74
9.2	Anexo No 2. Entrevista de gustos.....	74
9.3	Anexo No 3. Prueba de seguimiento de instrucciones .....	75
9.4	Anexo No 4. Entrevista final .....	75
9.5	Anexo No 5. Encuesta de caracterización .....	76
9.6	Anexo No 6. Juegos aplicados .....	77

## **1 EL PROBLEMA**

El presente trabajo de investigación tiene como propósito responder el interrogante que surgió a raíz de la problemática relacionada con la comprensión textual en los estudiantes del grado 701 de la institución educativa Prado Veraniego. A razón de lo anterior, en el siguiente apartado se describen los aspectos relacionados con la contextualización, delimitación del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

### **1.1 Contextualización del problema**

Una de las mayores deficiencias del modelo educativo en Colombia es el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. Estos problemas se presentan desde la formación temprana, por lo cual se ha visto la necesidad de buscar nuevos métodos pedagógicos que ayuden a superar ésta deficiencia. Es el caso de la comprensión textual, para la cual se han aplicado estrategias metacognitivas, en nuestro caso concreto de investigación, basadas en el juego como herramienta de aprendizaje.

La investigación se realizó con los niños del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego de Suba. Con este trabajo se buscó desarrollar y dar solución a la problemática descrita. Se partió de una prueba diagnóstico y un ejercicio de observación en relación a las dificultades que tienen en la comprensión textual, para así comprobar el posterior avance en el desarrollo de sus competencias al aplicar estrategias basadas en juegos de mesa.

## 1.2 Delimitación del problema

La investigación se llevó a cabo con los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego, de la jornada de la mañana. Estaba conformado por 39 estudiantes (20 niñas y 19 niños), con un rango de edad de 12 a 15 años de edad. Con el objetivo de llevar a cabo la identificación del problema se realizó una prueba diagnóstica que consistió en la aplicación de diferentes pruebas de capacidades y habilidades relacionadas con las competencias del lenguaje. Estas fueron elaboradas teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje correspondientes a los grados sexto y séptimo, y los criterios de evaluación que responden a tres aspectos: comprensión e interpretación textual, producción textual y comunicación oral (oralidad y escritura). Las pruebas fueron llevadas a cabo durante tres clases.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los criterios que se contemplaron en la rúbrica de evaluación (ver anexo 1).

*Comprensión e interpretación textual:* Esta prueba fue tomada del libro de texto Encuentros con la lectura 6, el taller propone un mismo tema abarcado desde tres tipos de textos diferentes: uno narrativo, uno descriptivo y uno expositivo, con preguntas de tipo literal, inferencial y propositivo. En lo que respecta a la interpretación y clasificación de textos en relación a las diferentes tipologías, más de la mitad de los estudiantes muestran un nivel de desempeño medio, ya que pueden identificar diferentes tipos de textos referentes a la tradición oral, además de mostrar gran interés, razón por la cual relacionan lo que leen con sus conocimientos previos. Sin embargo, a la hora de establecer relaciones entre textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, y otros aspectos, se registró un nivel de desempeño bajo (ver anexo 1). Teniendo en cuenta los resultados de esta prueba, se puede inferir que a nivel general predomina un nivel de desempeño bajo en comprensión de lectura.

*Producción textual:* para esta prueba se tomaron tres criterios de evaluación (ver anexo 1). Esta consistió en la lectura de tres leyendas, a partir de las cuales debían crear un ser mitológico nuevo que sirviera como tema de partida para la posterior creación textual. Después de haber escogido el tema, los estudiantes debían inventar una historia con relación a este. En el resultado final se pudo evidenciar coherencia en el tiempo, espacio y personajes.

A continuación, en el segundo criterio se procedió a la producción de la primera versión de un texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y el entorno propio. Se obtuvo como resultado un desempeño alto, ya que los estudiantes demostraron que eran capaces de construir una historia coherente a partir de la temática y las instrucciones que se les dieron. El tercer criterio consistió en reescribir un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, conectividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). Para esta prueba se inició la actividad con una obra de teatro de la adaptación de Hansel y Gretel y se les pidió a los estudiantes que reescribieran con sus propias palabras la historia. En esta actividad la mitad de los estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño alto, dado que en los escritos mantuvieron en su mayoría los parámetros que se les pedían. No obstante, no deja de ser preocupante la falta de ortografía y uso de tildes en los textos.

*Comunicación oral (Oralidad y escucha):* En este aspecto se tuvieron en cuenta dos criterios: definir una temática para la elaboración de un texto oral y la utilización de estrategias descriptivas con fines argumentativos. A partir de la actividad realizada con la historia de Hansel y Gretel, se les pidió a los estudiantes que pensarán y escribieran sobre una problemática que afectara a los niños hoy en día y que la socializaran con sus compañeros. En esta actividad, se les dificultó a los estudiantes identificar problemáticas y hablar de ellas, por lo que la mayoría no

participaron, y quienes lo hicieron solo hablaron de problemas que ellos hubieran tenido, en ese sentido se debe tener en cuenta que los niños aun no tienen mucha de la experiencia necesaria para realizar este tipo de actividades, esto en relación a los conocimientos previos que puedan requerirse.

A partir de los resultados obtenidos en las pruebas diagnóstico se comprobó que, si bien los estudiantes presentan problemas en diferentes aspectos de la oralidad y la escritura, se puede inferir que a nivel general predomina un nivel de desempeño bajo en cuanto a la comprensión e interpretación textual; es por esto que si los niños no están en la capacidad de hacer pequeñas síntesis (nivel literal), es casi imposible pedirles que hagan reflexiones más generales sobre el texto, como se evidencia en los bajos resultados que se obtuvieron en las actividades de análisis textual. Para dimensionar mejor el problema encontrado en el diagnóstico, se llevó a cabo una entrevista (Anexo 2), orientada a los gustos e intereses de los estudiantes.

La entrevista fue realizada de forma individual y consistió en una serie de preguntas dentro de las cuales se encontraba si les gustaba leer, qué cosas leían y para qué lo hacían. Tras la aplicación de esta, se encontró que a la mayoría de los estudiantes no les gusta leer, porque para ellos es algo solamente relacionado con el ambiente académico, es aburrido y no tiene alguna utilidad. Esto permite concluir que los problemas de comprensión textual también tienen que ver con la motivación e interés del cual carecen los niños.

Por esta razón se toman como punto de partida para la delimitación del problema del presente estudio dos problemas fundamentales; el primero es que en su mayoría los niños presentan graves problemas para realizar un ejercicio de comprensión de textual; y el segundo está muy ligado al anterior ya que también se identificaron problemas relacionados con la motivación y el interés por la lectura.

Para poder dar solución a las problemáticas anteriormente desarrolladas, en primer lugar, se propusieron las estrategias metacognitivas para contribuir al fortalecimiento de la comprensión textual, ya que permiten desarrollar autonomía en los niños, además de brindarles las herramientas necesarias para mejorar sus habilidades como lector. Sin embargo, el reto era encontrar la forma de incluirlas sin tener que seguir replicando talleres de lectura, como suele hacerse, teniendo en cuenta la falta de motivación. Fue por esto que se determinó que los juegos de mesa podrían ser la solución al problema de la carencia de motivación e interés, y a la dificultad en el seguimiento de instrucciones, debido a la sana competencia y diversión de la que goza un niño cuando se ve involucrado en actividades lúdicas.

### **1.3 Justificación**

Uno de los elementos fundamentales que ha posibilitado el desarrollo humano ha sido el acto comunicativo de la escritura. Razón tiene Cassany (2014) cuando afirma que “la vida moderna exige un completo dominio de la escritura. ¿Quién puede sobrevivir en este mundo tecnificado, burocrático, competitivo, alfabetizado y altamente instruido si no sabe redactar? Esta actividad está arraigada en la mayor parte de la actividad humana moderna” (p. 13). Por lo anterior, para que cualquier persona pueda hoy acceder a los beneficios del mundo moderno, integrarse realmente a él, es necesario una buena formación lectora que le permita acceder a los conocimientos que lo hacen posible.

Bajo esta idea, podemos encontrar autores como Michele Petit (2009) quien establece tres motivos por los cuales toda persona debe tener acceso a la cultura escrita: primero, porque la mayoría de las tareas u oficios basan sus exigencias técnicas en la comunicación escrita, y que por tanto “la familiaridad con lo escrito es un factor decisivo del devenir social” (p. 23). Pero más allá de su importancia educativa y profesional, destaca la importancia en ámbitos más

amplios de la formación humana integral, que incluye el desarrollo de la experiencia:

Todo ser humano necesita, de manera vital, contar con espacios en los cuales encontrar mediaciones ficcionales y simbólicas (...) un entendimiento de sí mismos y del mundo, por preservar contra viento y marea un espacio de pensamiento, una dignidad y una parte de libertad, de sueño, de algo inesperado. (p. 300)

Todo lo anterior cobra vital importancia cuando nos ubicamos en el caso colombiano. El país, durante muchas décadas, ha sufrido profundas crisis sociales que no se han podido solucionar. Muchos han puesto especial atención en el problema de la educación. Se da por hecho que Colombia necesita urgente una reforma educativa como base para la resolución de muchos de sus conflictos. Tan perceptible es esta deficiencia, que el país ha tenido resultados muy bajos en las pruebas internacionales que se realizan. Así, encontramos que las pasadas pruebas Pisa ubicaron a Colombia en el puesto 59 entre 72 países participantes (El Espectador, 2016), lo que demostró que, entre tantos problemas, los estudiantes colombianos no saben leer. Por lo anterior, es tiempo de analizar las debilidades de la enseñanza de los procesos lectoescrituras y formular propuestas de cambio desde el aula, solo así serían posibles cambios sustanciales.

La presente investigación busca realizar un aporte al campo de la comprensión textual por medio del uso de estrategias metacognitivas, al permitir estas la mejoría de los procesos en los estudiantes al hacerlos conscientes de ellos y entregarles la autonomía para su seguimiento y desarrollo. De esa forma, el proyecto contribuye al mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes tanto en lo que concierne a lengua castellana como a otras asignaturas, si tenemos en cuenta que la lectura es necesaria y está presente a lo largo de la vida escolar. Los resultados se verán reflejados en la medida que el estudiante conoce, adquiere y aplica las herramientas necesarias para monitorear lo que comprende de los textos que lee de forma constante.

## **1.4 Interrogante principal**

El interrogante principal surge a partir de la problemática anteriormente planteada: ¿Cómo el uso de estrategias metacognitivas, incluidas en juegos de mesa, fortalecen la comprensión textual de los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego?

## **1.5 Objetivos**

### **1.5.1 Objetivo general**

Establecer los efectos del uso de estrategias metacognitivas, incluidas en juegos de mesa, en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora de los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego.

### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Reconocer en qué medida los estudiantes mejoraron sus niveles de comprensión lectora literal e inferencial tras la aplicación de estrategias metacognitivas por medio de juegos de mesa. Esto incluye poder hacer una diferenciación de los logros alcanzados, es decir, determinar qué estrategias son más efectivas para los diferentes niveles de lectura.
- Evaluar de qué forma el uso de estrategias metacognitivas en juegos de mesa influye en la motivación e interés de los estudiantes por la lectura, identificado como un elemento clave para poder desarrollar unas buenas competencias lectoras.
- Evidenciar cómo las estrategias metacognitivas en juegos de mesa permiten desarrollar la autonomía de los estudiantes en la promoción de hábitos de lectura. Así, el fin último de la aplicación de las mismas, es crear un lector autónomo que sea capaz de controlar sus propios procesos.

## 2 MARCO DE REFERENCIA

### 2.1 Antecedentes

En este primer momento del marco teórico se realizó una revisión de los trabajos previos que guardan relación con el tema escogido para la presente investigación. Su objetivo es tener una visión amplia sobre el área de trabajo, no solo como puntos de referencia para ciertos aspectos de la investigación propia, sino también para establecer un diálogo previo con la producción académica relacionada, y así determinar el aporte que se realiza al conocimiento en estas áreas o en qué líneas investigativas puede ubicarse. Lo anterior, teniendo presente que el espíritu investigativo se basa en el trabajo conjunto, en la interconexión de producción de conocimiento.

En este apartado se presentan estudios previos que versan sobre las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en Colombia. Con esto se logra establecer qué enfoques y tipos de investigación se han realizado al respecto, sobre todo pensando en el trabajo de campo a través del ejercicio docente. Por tal motivo, encontramos aportes teóricos y prácticos, pero se dio especial énfasis en los segundos, como referentes para la investigación-acción en las aulas de clase en el país. Dos de las cinco investigaciones seleccionadas fueron realizadas en la Universidad Pedagógica de Colombia, con el fin de establecer contacto directo con la producción académica de la institución a la cual se afilia la presente investigación.

El primer trabajo es de la Universidad de la Salle y se titula *La correlación existente entre el uso de estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora* (2010), realizado por

Yohana Velandia Quiriga. El objetivo de esta investigación fue establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de noveno y décimo grado del colegio Casablanca. La idea inicial del proyecto fue hacer un diagnóstico que permitiera determinar el nivel de desarrollo de los procesos de comprensión lectora por parte de los estudiantes y el uso de las estrategias metacognitivas como propuesta para mejorar los procesos de aprendizaje en el aula. Este proyecto se enmarca dentro la investigación correlacional y utiliza el modelo de regresión como técnica econométrica, ya que este permite probar estadísticamente la relación entre el nivel de comprensión lectora y el uso de las estrategias. Dentro de los resultados la autora destaca que es necesaria una intervención de tipo estratégico que permita estructurar y dar mejores resultados en el campo de la comprensión lectora, ya que los estudiantes se encuentran entre el nivel uno y dos de los niveles cognitivos de comprensión y se les dificulta relacionar partes de los textos con su contexto y saberes previos.

El segundo trabajo es de la Universidad Pedagógica Nacional, fue realizado en el año 2011 por Yineth Natalia Ruiz Salas y se titula *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de Liceo Femenino Mercedes Nariño*. El objetivo fue desarrollar la competencia lectora de las niñas a través de la aplicación de estrategias metacognitivas en el aula. Esta problemática surge con relación a la comprensión textual que se evidencia en las alumnas. Este proyecto se enmarca dentro de la investigación-acción, ya que explora una situación educativa y pedagógica, a la vez que pretende dar solución a una problemática por medio de estrategias lúdicas. A partir de la investigación se pudo evidenciar que el nivel de comprensión de lectura de las niñas pasó en su mayoría de lo literal a lo inferencial, por lo que se concluye que las estrategias permitieron que las niñas reconocieran las falencias y dificultades que tenían cuando intentaban leer un texto, crearan planes de lectura y

reflexionaran sobre su proceso.

En tercer lugar, tenemos el proyecto *La metacognición, una estrategia para leer el mundo (su aplicación activa en el ciclo III de la Institución Educativa Distrital Mercedes Nariño)*, elaborado por Martha Rocío Amaya Peña en el año 2012. Este proyecto surgió a partir de las dificultades que presentaban las niñas en la comprensión de lectura a nivel literal e inferencial, como se evidenció en pruebas diagnósticas aplicadas. El objetivo principal de esta investigación fue implementar el uso de diversas estrategias cognitivas para desarrollar el nivel de lectura literal e inferencial en textos narrativos en las estudiantes del grado 701. Se trató de un trabajo de investigación – acción que daba al docente un doble rol: de investigador y participante. El proyecto buscó generar una mejora en la comprensión lectora por medio de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas. Con relación a los resultados, se evidenció un mejoramiento gradual de la comprensión lectora a nivel literal e inferencial. Como conclusión de la investigación se podría decir que la aplicación progresiva de estrategias genera poco a poco hábitos de lectura que enriquecen el proceso de aprendizaje y generan procesos de planificación, ejecución, regulación y evaluación.

El tercer trabajo es de la Universidad Pedagógica Nacional, fue realizado por María del Pilar Garcés Betancourt en el año 2013 y se titula: *Estrategias metacognitivas que enriquecen la comprensión de lectura de textos narrativos de las estudiantes del ciclo III en el instituto educativo distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño*. El problema identificado fue la dificultad con el direccionamiento y monitoreo de los procesos que se requieren para realizar una lectura comprensiva hecha por las niñas, ya que las pruebas diagnósticas arrojaron que la población de estudio (grado 606) no eran conscientes de su proceso a la hora de leer, ni ejecutaban planes de lectura. A partir de esa problemática, la investigadora se propone el objetivo de implementar

estrategias metacognitivas en la lectura de textos narrativos para mejorar estas competencias. Posteriormente a la implementación del proyecto, se evidenció que algunas niñas pasaron de desempeño bajo a medio en la comprensión de los textos que leían. Por otro lado, el nivel literal e inferencial de lectura mejoró significativamente. Como conclusiones se destaca el incremento paulatino en el uso de las estrategias metacognitivas y la labor del docente como guía.

El último trabajo se titula *Estrategias metacognitivas: una posibilidad para mejorar la comprensión lectora en el aula*, desarrollado en el año 2014 en la Universidad de Antioquia por Ana María Ortiz López. La investigación surge a partir de las dificultades que tienen los niños de los colegios Manuel Uribe Ángel y El Pinal a la hora comprender un texto. Por tal razón, se establece como objetivo identificar las condiciones que hacen posible la implementación de estrategias metacognitivas como herramientas de aprendizaje que mejoren la capacidad comprensiva en los estudiantes. El trabajo se enmarca dentro de la investigación cualitativa, teniendo en cuenta un enfoque crítico-social y utiliza como métodos la investigación-acción y la etnografía, lo que permite desarrollar un constante ejercicio por comprender la realidad de la educación. Se puede concluir de esta investigación que para que los estudiantes comprendan textos es necesario que sean conscientes de su aprendizaje, de modo que tengan la capacidad de reconocer sus propias dificultades y de esa forma intente solucionarlas.

En conclusión, esta revisión permitió observar que las herramientas metacognitivas han sido planteadas como una solución a los continuos problemas de comprensión de lectura que se presentan en las instituciones de educación básica. Todas estas investigaciones responden al modelo de investigación-acción, y buscaron por medio de estos procesos superar las falencias identificadas. En cada uno de los casos se presentaron avances en la comprensión de lectura de los estudiantes, demostrando que la enseñanza tradicional de la lectura debe ser replanteada,

razón por la cual deben buscarse nuevas estrategias. Sin embargo, existe un tema en el cual ninguna de las investigaciones profundiza, y es en relacionar los diferentes tipos de estrategias con las capacidades lectoras, es decir, identificar qué estrategia es más efectiva para mejorar un nivel de lectura concreto. Hacer esta especificidad permitiría tener una mayor claridad de la forma como las estrategias contribuyen a la mejoría de las diferentes habilidades que comprenden la comprensión lectora.

## **2.2 Marco teórico**

La función de este apartado es establecer las bases teóricas sobre las cuales se sustenta la investigación. En concordancia con los objetivos planteados y al tema de la labor pedagógica de la investigación-acción enfocada a la enseñanza de la comprensión de lectura por medio de herramienta metacognitivas, el marco construido gira en torno a tres categorías centrales: la lectura, estrategias metacognitivas y el juego como herramienta de aprendizaje.

### **2.2.1 La lectura**

Hoy en día se da por sentado la dependencia que los oficios humanos tienen con la letra escrita. Respecto al acto específico de leer, encontramos que “dominar las operaciones lectoras no es cosa de niños. Leer constituye la llave de la puerta principal del conocimiento, el fundamento de la inteligencia humana, civilizada” (De Zubiría, 2006, p. 42); efectivamente la lectura es la “puerta principal” y su predominancia social no puede ser sustituida ni siquiera en nuestros tiempos de grandes avances tecnológicos.

Ahora bien, aceptada su relevancia social, hay que comprender el por qué y el cómo de este hecho. Larrosa (2006) define la lectura como uno de los “*movimientos del lenguaje*”. De hecho, para él leer es traducir, en otras palabras, decodificar. El acto comunicativo del lenguaje verbal

escrito comprende entonces estos dos movimientos (codificación y decodificación): alguien convierte sus ideas en textos escritos, y un lector tiene que interpretarlos. Así, desarrollar una capacidad lectora es poder comprender los códigos usados por quien escribe, pero a su vez, dice Larrosa, debe ser entendida como experiencia, como un acto humano al cual debemos habituarnos y debemos disfrutar.

Según lo anterior, la enseñanza de la lectura no debe reducirse en el aula de clase a un simple acto en el cual se enseña a los niños ciertas herramientas y técnicas para decodificar los textos escritos, sino que debe inculcarse el hábito de la lectura como uno de los actos humanos más esenciales para su desarrollo; concebir la lectura como experiencia permite comprender que el hombre necesita algo más que suplir sus necesidades materiales inmediatas, sino que dentro de un horizonte simbólico debe poder ampliar su pensamiento, para lo cual la lectura es un vehículo ideal, solo así podrán educarse personas libres, críticas, socialmente activas.

### **2.2.2 Comprensión de lectura**

Por todo lo anterior, se afirma que la lectura no solo es necesaria para acceder a cierto conocimiento, sino que es una herramienta fundamental para la formación:

La lectura como formación y la formación como lectura. Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma) (...) Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. (Larrosa, 2003)

Se debe entonces formar para leer, para que, a su vez, la lectura haga parte fundamental de ese proceso de formación. Por eso una de las grandes preocupaciones de la pedagogía pasa por desarrollar las habilidades mentales necesarias para que los estudiantes tengan la capacidad de

extraer el significado y el sentido de los textos escritos. La idea de la que se debe partir, es que, como proceso cognitivo, la lectura pasa por diferentes etapas o niveles, los cuales deben ser los puntos de referencia para construir los diferentes momentos de la enseñanza. Lo fundamental es que el proceso de enseñanza lectora debe comprender dos etapas, una de comprensión literal y otra en la que se relacione con la experiencia misma del individuo.

En primera instancia se deben entonces crear estrategias que permitan desarrollar las habilidades necesarias para que los niños puedan llevar a cabo estos actos de decodificación, convertir el texto escrito en ideas que puedan asimilar, es decir, comprender, ser capaces de completar el acto comunicativo de la palabra escrita a través de su interpretación. Pero en segunda instancia, la comprensión lectora debe ir más allá de la comprensión interna del texto, y crear una capacidad crítica y analítica que genere en ellos experiencia, es decir, que amplíe sus conocimientos sobre el mundo. Por lo anterior, la comprensión de lectura debe ser una de las prioridades de cualquier sistema educativo y su planificación y diseño debe estar fundamentada en las diferentes etapas que comprenden este acto.

### **2.2.3 Niveles de comprensión de lectura**

La lectura comprende una serie de niveles dependiendo de los procesos mentales que se lleven a cabo. Podemos encontrar muchas teorías que tratan de definir la línea de este proceso, como la *Teoría de las seis lecturas* de Miguel de Zubiría Samper (2006). Este pedagogo determinó seis niveles de lectura distribuido en dos grandes grupos. El primero comprende las “Lecturas elementales”, estas son: 1. Lectura fonética; 2. Decodificación primaria; 3. Decodificación secundaria; 4. Decodificación Terciaria: En el segundo grupo, denominado “Lectura complejas”, encontramos: 1. Lectura categorial; 2. Lectura metatextual. En palabras del propio autor encontramos la descripción de este recorrido:

Hasta el momento hemos transitado por la lectura fonética, o reconocimiento de los fonemas componentes de las palabras; la decodificación primaria, o búsqueda e interpretación de conceptos; la decodificación secundaria o interpretación de oraciones; la decodificación terciaria, o extracción de estructuras semánticas; y por la decodificación de estructura precategoriales, formas sofisticadas y complejísimas de argumentación intelectual. (De Zubiría, 2006, Tomo II, p. 145)

Sin embargo, más allá de la construcción de un sentido complejo dentro de la lógica del texto encontramos el nivel metatextual. En este se va más allá de la composición intrínseca de sentido del texto, y se pasa a un acto de relación con sistemas de ideas más amplios. Así:

La última forma de lectura, la lectura metatextual, debe tener por finalidad contrastar, colocar en correspondencia, o contraponer, según se prefiera, la obra leída con otros sistemas de ideas (...) La decodificación metatextual opone la obra contra otras estructuras ideativas relacionadas con ella, pretendiendo desbordar y superar el significado (textual) para acceder al sentido (con-textual o metatextual) (De Zubiría, 2006, p. 147)

De esta forma se completa el proceso lector, al llegar al nivel en que ese texto es relacionado con el mundo. La anterior clasificación sirvió de base para elaborar una serie de categorías lectoras, relacionadas con las estrategias metacognitivas. Ahora bien, veamos esos dos últimos componentes, relacionados con la metacognición y el juego-aprendizaje.

#### **2.2.4 Estrategias metacognitivas**

No es suficiente la transmisión de unos elementos básicos de las herramientas lingüísticas, o unas técnicas lectoras, sino que es importante generar en el alumno procesos de evaluación y análisis propios, para así optimizar su capacidad lectora, es decir, generar metacognición:

Saber leer se concibe como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos

de conocimientos que se ponen al servicio de la comprensión e interpretación de un texto.

Desde esta óptica, la enseñanza de la lectura implica abordar, además de contenidos conceptuales y procedimientos, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, de posibilitar en los lectores en formación el desarrollo de estrategias que les brinden la opción de controlar y evaluar su proceso lector. (Santiago, Castillo, & Morales, 2007, p. 30)

En este sentido, la lectura no debe ser solamente un acto cognitivo, sino que, a su vez, el alumno debe tener la capacidad de guiar por sí mismo este proceso, esto le permite al individuo analizar y planear la tarea, supervisar su desarrollo y finalmente evaluar tanto el proceso como el resultado. El primer paso es la definición de los objetivos, a partir de los cuales el lector debe elegir las estrategias para cumplirlos, para posteriormente auto observarse con el fin de verificar si las estrategias escogidas son las adecuadas. Finalmente se debe realizar una evaluación de los resultados para saber si se cumplieron o no con lo planteado. (Santiago et al., 2005).

En este punto, el lector debe ser totalmente autónomo de su proceso, y evaluar los resultados constantemente, ya que él es el único que puede decidir qué estrategia le es más fácil de usar o cuando la debe cambiar. A continuación, se han definido algunas estrategias metacognitivas que fueron aplicadas en la presente investigación, y que fueron generadas a partir de varios autores:

#### ***2.2.4.1 Predicción y verificación (PV):***

Según Santiago, Castillo & Mateus (2014) el acto de instrucción directa del docente “busca que los estudiantes conozcan y hagan uso de un conjunto de estrategias que concentran su atención a la comprensión textual” (p. 118). Así, a partir de estas los estudiantes pueden empezar a desarrollar un trabajo autónomo. Para tal fin los autores determinan cuatro estrategias. La primera tiene que ver con la necesidad de planear la actividad lectora, por lo que uno de los actos iniciales es predecir el contenido del texto, para que así se empiece una lectura activa y se

generan expectativas. Hay que aclarar que si bien este acto se da al inicio de la actividad para que se genere una expectativa, que a su vez lleva a la motivación a partir de la curiosidad, esta es una estrategia que se aplica antes, durante y después del proceso.

#### ***2.2.4.2 Revisión a vuelo de pájaro (RVP):***

Para que la primera etapa de predicción se pueda llevar a cabo, es necesario que se realice una prelectura del texto, a partir de la cual, gracias a los detalles ignorados, se genera una serie de expectativas, de dudas, de interrogantes, que el niño se verá en la necesidad de resolver para satisfacer su curiosidad. Esta también es conocida como lectura panorámica, revisión que debe darse antes de entrar en un análisis profundo del tema. Esto ayuda a centrar ideas y definir los intereses de lectura. Es decir, crear las expectativas de lectura de las que se ha hablado.

#### ***2.2.4.3 Establecimiento de propósitos y objetivos (EPO):***

La predicción, la creación de ideas anteriores a su verificación, no es un acto completo en sí mismo, ni tampoco lo suficientemente definido y claro. Por esta razón, esta primera etapa de planificación de la etapa lectora debe concebirse “en términos de establecer un objetivo que oriente la tarea” (Santiago, Castillo, & Mateus, 2014, p. 118). Los objetivos de lectura darán entonces un rumbo, otorgará márgenes definidos. Esto hará que la lectura este mucho más centrada y a la vez sea más activa. Como estrategia para incentivar la lectura, genera motivación en el sentido que el estudiante, al definir él mismo sus objetivos de lectura, está incentivado a encaminar la lectura bajo sus propios intereses. Esto impide caer en el error de imponer a los estudiantes leer sobre temas que no les interesa.

#### ***2.2.4.4 Auto preguntas (AP):***

Según Santiago, Castillo, & Mateus (2014), una vez planeada la actividad lectora, en cada momento se debe “controlar y regular el proceso a través de la autointerrogación, la toma de

notas, la búsqueda de ayuda, la relectura” (p.118). Este tipo de acciones son la manifestación directa de una comprensión activa, encaminada con derroteros claros. Es a su vez, una forma de poner en funcionamiento el proceso de predicción y verificación, una forma de comprobar las expectativas creadas, un diálogo directo entre lo que se esperaba del texto y lo que el texto realmente aporte en su comprensión. Por tanto, es muy importante que en cada momento el estudiante se esté autoformulando pregunta, que pueda responder durante y al final de la lectura.

Estas estrategias deben, en primera instancia, permitir comprender el texto en su significado interno, pero debe trascender lo literal y llegar al nivel de metalectura del que nos habla De Zubiría (2006). Por tanto, no es solo recordar lo leído, sino establecer relaciones con el contexto cultural y sus conocimientos previos. Hay que ver la diferencia que existe en que el estudiante genere sus propias preguntas, a que el docente condicione la lectura con preguntas establecidas.

#### ***2.2.4.5 Uso de conocimientos previos (UCP):***

Santiago, Castillo, & Mateus (2014) ubican la necesidad de usar conocimientos previos por parte del estudiante dentro del proceso de planificación de lectura. Sin embargo, esto aplica no solo para el antes, sino también para el durante y el después, en el sentido de que se busca una comprensión literal del texto, así como un trabajo de relacionarlo con otro tipo de contenidos a los cuales el estudiante se ha acercado en su experiencia. Es decir, este conocimiento es el que está guardado en el mapa cognitivo del estudiante, y sin él sería imposible que encontrara significado a los textos, puesto que no habría forma de generar relaciones que lleven a la comprensión. Estos son pues, los elementos necesarios para que el estudiante interprete lo textos que él debe manejar por sí mismo, al realizar un ejercicio de reconocimiento, de asociación.

#### **2.2.5 El juego como herramienta de aprendizaje**

El juego es entendido principalmente en oposición a la noción de trabajo. En esta relación, se

concede el juego como una actividad gratuita, desinteresada y sin un fin práctico, características contrarias al trabajo como cumplimiento de responsabilidades que van encaminadas a lograr un fin preciso dentro de la actividad humana. Derivado de esta relación, el juego se explica entonces como una fase “preparatoria” en la cual el niño desarrolla una serie de facultades innatas que le servirán en su vida adulta para sobrevivir en el entorno natural y social. (González, 2008)

Sin embargo, más allá de comprender la propia utilidad del juego en el tema de formar y desarrollar las facultades humanas, la escuela tradicional lo condenaba en busca de establecer regímenes de disciplina y jerarquización. Precisamente, lo que descubrieron los nuevos planteamientos pedagógicos fue la posibilidad de encauzar la predisposición humana hacia procesos de aprendizajes, para así motivar al alumno y propiciar una participación activa de este. González (2008) nos dice entonces que *“El juego es una fuente inagotable de motivación y enseñanza siempre que se le conecte con acierto a los asuntos del aprendizaje”* (p. 234)

Retomando las ideas de Petit (1111), a la hora de revisar la importancia de la lectura, manifiesta una gran preocupación, no solo por el acceso limitado que muchas personas tienen a la cultura escrita, sino por la actitud de rechazo que se ha generado en los individuos, sobre todo los niños y jóvenes, a esta actividad, ya que estos se sienten motivados por otras formas culturales, que sin embargo, como sustrato simbólico y actividades intelectuales son muy pobres y no podrán remplazar nunca a la lectura. Dice:

Stéphane Beaud lo ha demostrado: la actitud de bloqueo hacia los libros y la hostilidad hacia la lectura que manifiestan numerosos muchachos varones son muy perjudiciales para su trayectoria escolar y luego universitaria: La relación con la cultura escrita es un punto esencial del éxito escolar, incluso es la clave de todo (Petit, 2009, p. 299).

En vista de esta grave situación, el juego se presenta como una herramienta clave para

fortalecer la comprensión lectora, ya que puede generar esta motivación que se encuentra ausente en nuestro medio cultural. El juego otorga la oportunidad de librar a la lectura de su connotación grave, difícil, seria, que ha generado esta errada concepción social hacia ella. De hecho, Petit (2009) también se plantea esta necesidad, al hablar que la lectura, concebida como experiencia, debe tener cierto margen de libertad, fluidez y espontaneidad, características que los modelos pedagógicos suelen acabar, generando estos problemas de motivación.

La propia autora aclara que el juego es fundamental a la hora de generar espacios de enseñanza lectora, porque le devuelve estas características. Dice refiriéndose a los espacios de lectura como espacios de libertad y libre juego: “Esto podría verse como una debilidad, pero a mí me parece, al contrario, que la eficiencia de esos programas se debe en gran medida a que las cosas no están demasiado fijas, a que no pueden ser reducidas a una función o un campo de conocimiento”. (Petit, 2009, p. 294). Así pues, el juego, en concordancia con estrategias metacognitivas, es una vía ideal para superar los problemas de motivación lectora, y para poder desarrollar habilidades lectoras que permitan a los niños acceder a esta experiencia, a esta importante transmisión cultural.

### **3 DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

##### **3.1.1 Investigación cualitativa**

En el diseño metodológico se definirá de forma concisa el enfoque, los métodos y herramientas de la investigación. Para esto es necesario establecer una relación clara con el problema de investigación, los objetivos y las bases teóricas. Por la naturaleza de la problemática a estudiar, la presente investigación se inscribe en la línea de investigación cualitativa. La razón para escoger este enfoque es que permite profundizar en las problemáticas sociales e individuales, en nuestro caso, en lo referente al proceso de aprendizaje en niños de educación media. Además, se prima la experiencia directa de los participantes, al tiempo que permite comprender los factores sociales que lo determinan. Así:

La investigación cualitativa se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. Los planteamientos cualitativos son abiertos, expansivos que paulatinamente se van enfocando en conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, se orientan a aprender de experiencias y puntos de vista de individuos, valorar procesos y generar teorías. (Baptista, Fernández, & Hernandez,, 2010, pág. 634)

Por lo anterior, la investigación cualitativa permite observar y analizar el proceso de aprendizaje de la población escogida, así como determinar los factores que componen la

problemática planteada, esta es, el bajo nivel lector en los estudiantes colombianos. Sin embargo, esto no se limita a la observación del investigador, sino que al tiempo permite recoger las diferentes interpretaciones que la misma población realiza en estos aspectos. Por tal motivo, al introducirse este factor subjetivo, la recolección de los datos no puede reducirse solo a una medición numérica aplicada a procesos evaluativos, ya que “los datos cualitativos son descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (Baptista, Fernández, & Hernandez,, 2010, pág. 312)

En otras palabras, herramientas cualitativas como la observación o la entrevista, permiten reunir cierto tipo de datos para entender la complejidad del entorno y los individuos estudiados, a partir de lo cual se logró reflexionar sobre los procesos de aprendizaje aplicados.

### **3.1.1 Investigación – acción**

El otro factor a definir, es la posición del propio investigador. Encontramos entonces dentro de la línea cualitativa, un tipo de investigación llamada investigación-acción, la cual permite que el docente, además de cumplir sus propósitos de enseñanza, pueda analizar los procesos de aprendizaje del que él mismo hace parte. Sobre este concepto encontramos que:

La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación – acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. (Bausela Herrera, 2004)

Por lo anterior, la presente investigación es orientada desde dos perspectivas: por una parte, el aportar al conocimiento de la pedagogía, en el campo concreto de la enseñanza lectora, y por otra, cumple una labor de reflexión que le sirve al propio docente para optimizar sus procesos.

### 3.2 Unidad principal y unidades secundarias de análisis

#### 3.2.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación es la comprensión textual, la cual permitirá realizar el análisis de los datos obtenidos durante la intervención pedagógica y en esa medida determinará cómo ayuda en el refuerzo del nivel de comprensión literal, inferencial y en el desarrollo de interés y motivación por la lectura que serían las categorías de análisis.

#### 3.2.1 Unidades secundarias de análisis

Se han determinado como las unidades secundarias de esta investigación a las estrategias metacognitivas, las cuales propician el refuerzo del nivel de comprensión literal, inferencial y el desarrollo de interés y motivación por la lectura. A continuación, se presenta la matriz categorial que reúne estas unidades.

Tabla 1. Matriz categorial

UNIDAD DE ANALISIS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
¿Cómo el uso de estrategias metacognitivas incluidas en juegos de mesa fortalecen la comprensión	Refuerza el nivel de comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puedo identificar elementos particulares en lo que leo.</li> <li>- Soy capaz de hacer una lectura global.</li> <li>- Realizo síntesis a partir del texto inicial</li> </ul>
	Permite alcanzar el nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizo inferencias a partir del texto.</li> <li>- Relaciono lo que leo con experiencias y conocimientos previos.</li> </ul>

lectora de los estudiantes del grado 701 de la IED Prado Veraniego?	Desarrolla interés y motivación por la lectura.	–	Siento interés por lo que leo y me siento motivado para hacerlo.
	Autoevaluación	–	Me realizo preguntas para autoevaluar mi proceso

*Fuente: Elaboración propia*

### **3.3 Universo poblacional**

La I.E.D Prado Veraniego es un colegio de carácter oficial, ubicado en la localidad número 11 de Suba. Actualmente cuenta con dos sedes, la sede A (primaria) y la B (secundaria). La observación fue realizada en la sede A ubicada en la carrera 46 No. 130 – 65. En relación con la política institucional, el colegio Prado Veraniego se enfoca en el desarrollo humano en cada uno de los miembros de la comunidad para formar ciudadanos autónomos, y líderes responsables del ambiente social.

De forma más particular, y enfocándonos en la población escolar, la población del presente estudio son los estudiantes del grado 701, jornada mañana, de la clase de lengua castellana. Este grado estaba compuesto por 39 estudiantes, de los cuales 19 son niñas y 20 niños, con edades que van desde los 10 a los 15 años, pero predomina la edad de 12 años, que corresponde a la edad apropiada para este grado. De acuerdo a la información obtenida por medio de la encuesta de caracterización (Ver anexo 5) la mayoría de los estudiantes viven en el barrio Prado Veraniego, perteneciente a la localidad de Suba, y en su mayoría son estrato tres.

Respecto al núcleo familiar de los estudiantes, se evidenció que en su mayoría está compuesto por ambos padres y hermanos, y en menor cantidad solo por un padre o por un responsable diferente a un familiar. Dentro de los problemas identificados durante la observación del primer semestre del año 2016, están los de tipo disciplinario y los de tipo académico. Se comprobó que la combinación de ambos afecta directamente el desarrollo de las clases y como consecuencia ,el

desempeño de los estudiantes.

Remitiéndonos a las particularidades del grupo, dentro de los problemas observados, está el alto nivel de indisciplina en el salón de clases, razón por la cual son necesarios los constantes llamados de atención por parte de la docente. La incapacidad de seguir instrucciones, se ve reflejada en los resultados de las evaluaciones, tal como manifiesta la docente a cargo. Muy ligado a la indisciplina, está también la dificultad para realizar trabajos en grupo, ya que estos espacios de socialización no son usados para cumplir lo propuesto por el docente, sino para generar dispersión y desorden.

En cuanto a los hábitos de estudio, todos los estudiantes llevan un cuaderno, en el cual copian los temas, ejercicios y actividades, y pegan las evaluaciones y talleres. Sin embargo, suelen no tomar apuntes por su cuenta, a no ser que se les pida que lo hagan. Además, cuando se les hace dictados, se les debe repetir varias veces.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Dentro de cualquier tipo de investigación se entiende por técnicas, “los procedimientos específicos que, en desarrollo del método científico, se han de aplicar en la investigación para recoger la información o los datos requeridos” (Niño Rojas, 2011, p. 61). Al tratarse de un enfoque cualitativo, las técnicas usadas deben permitir acceder a la subjetividad de los participantes, al tiempo que los factores externos y analizar los procesos aplicados. Por tal motivo, se han escogido como técnicas la observación, la ficha de identificación, la entrevista, pruebas de aprendizaje y el registro fotográfico. Estas permitieron recoger las apreciaciones de cada uno de los estudiantes, observar los factores que inciden en el aula de clase, al tiempo que controlar y analizar los procesos pedagógicos aplicados.

### **3.4.1.1 Registro fotográfico**

Siguiendo las explicaciones de Niño Rojas (2011), se eligió la fotografía como uno de los instrumentos para registrar el trabajo de observación, ya que según el autor:

Hay que decidir la forma y el momento de establecer los contactos con los sujetos participantes u observados para su información previa y posterior a la aplicación, mediante qué técnicas y medios se va a registrar la información (grabadora, por escrito, fotografía) y si al momento de la observación y registro se adelantan análisis, comentarios y juicios. (p. 111)

Así pues, las fotografías fueron tomadas durante la puesta en marcha de la intervención pedagógica, mientras los niños desarrollaban las actividades propuestas; este material permite llevar un registro visual del entorno y las actividades realizadas. También, las fotografías permiten ver la motivación de los niños durante la aplicación de los juegos, ya que como se describió en un principio lo que se pretende es modificar la disposición que tienen en relación a la comprensión textual.

### **3.4.2 La entrevista**

A esta técnica se le conoce como *entrevistas semi-estructuras*, y está basada en un guion compuesto por preguntas abiertas que permiten acceder a la subjetividad de cada uno de los estudiantes. Para tal fin fue esencial que las preguntas diseñadas incentivaran un proceso de reflexión propia y personal. Siguiendo esta idea, Niño (2011), las entrevistas en las investigaciones cualitativas deben ser flexibles y abiertas para poder intercambiar información entre los sujetos implicados (el entrevistado y el entrevistador) por medio de la comunicación y construcción conjunta de significados respecto a un tema. Dice:

Las ventajas de la entrevista son varias: a) permite recoger información que de pronto un individuo no estaría en condiciones de proporcionar por otro medio, por ejemplo, el escrito; b)

por la entrevista, “podemos penetrar en el mundo interior del ser humano y conocer sus sentimientos, su estado anímico, sus ideas, sus creencias y conocimientos” (Cerda, 2000); c) ocasionalmente proporciona la comodidad para responder, pues a muchos les gusta más hablar que escribir, por ejemplo una encuesta (p.65)

La entrevista escrita se le realizó a los niños al final del proceso, y estaba compuesta por 10 preguntas abiertas y 6 cerradas. El principal objetivo era aportar a la investigación aspectos relevantes para el análisis. En primer lugar, se buscó entender cómo los juegos y los textos usados lograron llamar la atención de los estudiantes, aspecto relacionado con la motivación y el interés. Y segundo, qué estrategias metacognitivas podían identificar y cuáles de estas eran aplicadas por ellos de forma consiente.

### **3.4.3 Pruebas de aprendizaje**

Además de los instrumentos comúnmente utilizados, el investigador tiene la posibilidad de plantear por sí mismo nuevos instrumentos según los objetivos a alcanzar. Bajo esta lógica, y considerando el contexto pedagógico en el que se desenvuelve esta investigación, se ha escogido la información consignada en los talleres como forma de recolectar evidencia escrita para registrar el avance de los estudiantes en los temas tratados. En el proceso de investigación se realizaron tres tipos de pruebas:

1. *Antes de la aplicación de la propuesta:* funcionó como prueba diagnóstico para establecer el nivel inicial de los estudiantes en el tema de la comprensión de lectura.
2. *Durante:* se llevó un registro constante de las diferentes actividades para poder analizar de forma progresiva sus avances.
3. *Después de la aplicación de la propuesta:* finalmente, se realizó una prueba final, la cual constataba el avance total que se tuvo en el proceso.

La recolección de estos datos permitió dos cosas: establecer el avance progresivo en el desarrollo de las competencias lectoras de los participantes, y establecer una comparación entre un antes y un después de la aplicación de la propuesta para así concluir la efectividad del modelo pedagógico propuesto.

### **3.5 Consideraciones éticas**

Es importante mencionar que la presente investigación se llevó a cabo con los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego, quienes son menores de edad. Con ellos se recolectó una serie de datos e información pertinente para el análisis por medio de fotografías, entrevistas, pruebas y encuestas. Por esta razón que fue necesario recurrir al consentimiento informado de los padres o acudientes, a quienes se les informó el objetivo de la intervención pedagógica, para que posteriormente autorizaran por medio de su firma que toda la información recogida podía ser utilizada para propósitos investigativos.

## **4 TRABAJO DE CAMPO**

### **4.1 Fases desarrolladas**

Teniendo en cuenta lo establecido en la investigación-acción el presente proyecto de investigación se desarrolló durante diferentes fases, como se presenta a continuación.

#### **4.1.1 Planificación:**

Esta fase inicia en el primer semestre del año 2016 durante la observación que se realizó a los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego de la jornada mañana. Allí se pudieron evidenciar diferentes aspectos tales como el comportamiento en este espacio académico, la disposición de los estudiantes y el docente con la clase, los recursos, las actividades y de forma más particular la principal problemática sobre la cual se centra esta investigación: las dificultades con relación a la comprensión de lectura. A partir de esto se establece la pregunta investigativa sobre la cual gira toda la investigación y la cual se pretendía solucionar por medio de la aplicación de la propuesta. Dicha propuesta estaba principalmente encaminada a mejorar los procesos de comprensión de lectura por medio de la aplicación de juegos mediados por el uso de estrategias metacognitivas.

#### **4.1.2 La acción**

Esta fase se desarrolló durante el segundo semestre del año 2016, en este tiempo se realizó la revisión de las investigaciones hechas previamente que estaban relacionadas con esta, y se buscaron los respectivos soportes teóricos que ofrecieran las bases para la investigación. A la par

se comenzó la implementación en el aula de la propuesta de intervención, durante la cual se recogió toda la información relevante a la investigación por medio de las producciones que los estudiantes hacían junto a los juegos durante las clases, los registros fotográficos y la entrevista.

## **4.2 Propuesta de intervención**

La propuesta de intervención es una herramienta que permite dar solución a una problemática y de esa forma generar un cambio, tal como es el objetivo de la investigación-acción, es por esa razón que esta no puede implementarse de forma aislada, sino que debe enmarcarse en la investigación. De esa forma, la presente propuesta de intervención pretendía mejorar los procesos lectores de los estudiantes del grado 701 a través del uso de estrategias metacognitivas mediadas por el juego; esta fue diseñada a razón de los resultados de la observación y prueba diagnóstica que fue aplicada, donde se evidenció un nivel bajo en la comprensión textual.

En primer lugar, se escogieron las estrategias metacognitivas porque permiten al estudiante ser consciente de su aprendizaje, monitorear su proceso y evaluar los resultados; el reto era entonces cómo hacer que los estudiantes las usaran y se interesaran por el tema, teniendo este un carácter tan formal, era indispensable encontrar la forma de que se sintieran atraídos y motivados por la lectura. Es ahí cuando se decide incluir el juego como facilitador de la aplicación de la propuesta. En ese sentido el juego es el mediador del proceso, el encargado de darles a los niños las pautas necesarias para que aprendan a ser mejores lectores.

En respaldo de lo anterior, se realizará la presentación y materialización de la propuesta de intervención llamada "*Leer es un juego*". La presente propuesta de intervención buscaba mejorar la comprensión de lectura de los estudiantes a través de las estrategias metacognitivas ya descritas en el marco teórico, y mediadas por juegos de mesa adaptados a ejercicio de lectura. De

esta forma en las sesiones se organizó el grupo por parejas, se les entregó un tablero de juego, dos fichas de colores, una moneda (reemplazaba el dado), un texto impreso y una hoja en blanco para las respuestas. El juego les daba las instrucciones para direccionar la lectura, aplicar las estrategias a la comprensión textual, y por supuesto divertirse a medida que competían con sus compañeros por ganar. Al final se recogía la hoja de respuestas para su posterior análisis.

#### **4.2.1 Etapas de implementación de la propuesta**

##### ***4.2.1.1 Sensibilización:***

Esta etapa tuvo una duración de cinco semanas. En un primer momento se realizó la presentación de la propuesta de intervención a los estudiantes, explicando los objetivos y dinámicas alrededor de los cuales iban a estar desarrolladas las clases. Luego se realizaron diferentes actividades para conocer los nombres y diferentes gustos de los niños, esto último por medio de una entrevista. De igual forma, para realizar un acercamiento a la importancia de la lectura se diseñó un juego en el que se les presentó en un primer momento un video titulado “El mejor corto para incentivar la comprensión de lectura”, con el fin de despertar el interés de los niños por la lectura y la importancia que esta tiene en la vida diaria de las personas.

Posteriormente, se aplicaron dos pruebas de seguimiento de instrucciones con el fin de que los estudiantes fueran conscientes de los problemas que tenían a la hora de seguir las y cómo esto afectaba el resultado de las actividades que se les pedía hacer; estas pruebas fueron fundamentales en el sentido que los juegos que serían aplicados en las siguientes sesiones se desarrollarían por medio de instrucciones y era vital que los estudiantes aprendieran a seguir las.

##### ***4.2.1.2 Apropriación:***

Una vez que se realizó el acercamiento a la importancia de la lectura, el saber leer bien y seguir instrucciones, se dio inicio a la fase de apropiación que duró alrededor de 10 semanas. Los

estudiantes iniciaron con textos narrativos y descriptivos sencillos y cortos, apoyados en juegos de mesa en su mayoría. Los juegos mismos les daban las instrucciones de los diferentes momentos en los que debían jugar, leer, cuando parar, y cuando responder las preguntas. Es importante mencionar que a medida que el estudiante iba jugando y leyendo debía completar una hoja de proceso tipo taller, que fue recogido como evidencia del trabajo en clase, y permitió el posterior análisis del proceso de los niños y los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los juegos gracias a las categorías establecidas en la matriz categorial.

#### **4.2.1.3 Juegos aplicados (Ver anexo 6)**

##### ***Juego 1: Serpientes y escaleras***

El primer juego se llamaba “Serpientes y Escaleras”, y trabajaba la predicción y verificación, además del uso de conocimientos previos como estrategias metacognitivas en textos narrativos. El mismo tablero de juego para dos textos en dos sesiones diferentes, en la primera sesión se trabajó el texto “Empuja la vaquita” y en la segunda “La chica de la capa roja y el lobo”; se organizó a los estudiantes en parejas y se les entregó el tablero de juego, una hoja con las instrucciones y preguntas, y una hoja para responder.



Imagen 1. Implementación juego "Serpientes y escaleras"

El juego estaba diseñado de forma que al caer en alguno de los números del tablero se remitían a una pregunta particular. Estas estaban divididas en cuatro categorías: 1. aún no leas (que correspondía a las primeras casillas), 2. después de leer, 3. a ver si le pegaste al perro y 4.

stop. En las preguntas que se acabaron de mencionar se encontraban de forma implícita preguntas orientadas a la predicción y verificación, uso de conocimientos previos y preguntas de tipo literal e inferencial por las cuales debía pasar el estudiante y responderlas antes de volver a lanzar el dado y seguir jugando.

### ***Juego 2: La oca***

El tercer juego se llamaba “La oca”. Aquí se trabajó la estrategia de las autopreguntas (AP) y la revisión a vuelo de pájaro (RAP) en un texto descriptivo. Inicialmente los estudiantes debían responder de forma individual preguntas relacionadas con el hábito de lectura, y predecir aspectos como el tiempo que se iban a tardar leyendo, qué debían hacer si no entendían algo, etc. Después de haber leído el texto “Los zombis sí existen” contrastaron lo que habían previsto con el trabajo realizado. Luego, se organizaron en parejas y comenzaron el juego, para lo cual se les entregó un tablero de juego a color, dos fichas, las instrucciones, y una hoja de preguntas y respuestas (literales, inferenciales y críticas de acuerdo a la lectura del texto que se trabajó en esa clase). Este juego tenía las instrucciones para saber que debían hacer si caían en determinada casilla y a que pregunta se debían remitir dependiendo del número de esta.



Imagen 2. Implementación juego de La Oca

### ***Juego 3: Batalla naval***

El tercer juego se llamaba “Batalla naval”, en este se trabajó el resumen y el uso de conocimientos previos como estrategias metacognitivas, además de preguntas de tipo literal e

inferencial. Como en los anteriores juegos se les dio a los niños un tablero de juego para cada uno con barcos previamente ubicados en las casillas, y un texto titulado “Leyenda sobre Maneki Neko”, así como una hoja de preguntas y respuestas. Teniendo en cuenta el texto, los estudiantes a medida que iban jugando trataban de adivinar los barcos de sus compañeros, si no acertaban en la ubicación del barco debían responder la pregunta que tenía las coordenadas de esa casilla, la información que recogieran en esas preguntas les iba a servir para el objetivo final que era la realización de un resumen.



Imagen 3. Implementación juego Batalla Naval

#### ***Juego 4: Carrera de caballos***

En el un último juego aplicado, cuyo nombre era “Carrera de caballos” y que trabajaba el texto “Yorinda y Yoringuel”, se buscó integrar todas las estrategias previamente trabajadas. Este consistió que en parejas los estudiantes colocaban sus fichas en el tablero y a medida que iban avanzando (como en una carrera de caballos) debían responder las preguntas correspondientes.



Imagen 4. Implementación juego Carrera de caballos

#### 4.2.2 Observación – reflexión:

Después del último juego se realizó la retroalimentación de las estrategias metacognitivas trabajadas en cada uno de ellos, resaltando sus características principales, y en especial su importancia en el mejoramiento del proceso lector. Se dividió en dos la evaluación del proceso: una prueba final de comprensión de lectura y la creación de un juego propio. La prueba final se realizó con el fin de comparar los resultados obtenidos en la prueba diagnóstico inicial y así observar la mejoría. Después, con el objetivo de comprobar la familiarización de los estudiantes con las estrategias y si eran capaces de aplicarlas, los estudiantes, en grupos de cuatro, diseñaron su propio juego, escogiendo el texto, las instrucciones del mismo y la complejidad. Los juegos de los estudiantes fueron compilados con los que se trabajaron durante el desarrollo de la propuesta en una cartilla que ellos mismos diseñaron y decoraron con el nombre de “Leer es un juego”.



Imagen 5. Elaboración de la cartilla "Leer es un juego"

Para finalizar se aplicó una entrevista a los estudiantes, en la cual pudiera evidenciarse como los juegos habían logrado de algún modo llamar la atención de los niños y cuáles estrategias metacognitivas de las trabajadas eran usadas de forma consciente por ellos a la hora de leer.

##### 4.2.2.1 Resultados:

En esta última fase fue llevado a cabo el análisis de los resultados a partir de la información recogida en la prueba diagnóstico, los juegos, la entrevista y la prueba final.

## **5 EXPLICITACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

A partir del problema detectado, el bajo nivel de comprensión de lectura de los niños del grado 701, se diseñó la intervención ya descrita en el capítulo anterior, la cual buscaba mejorar los niveles de comprensión lectora con la aplicación de estrategias metacognitivas a través de juegos pedagógicos. La hipótesis se basaba en que estos dos elementos permitirían, por un lado, generar interés y motivación en el acto de leer, y, además, instaría al niño a una lectura más activa al proponerle una serie de estrategias por medio de las cuales él mismo controlara y fuera consciente de su proceso.

A continuación, se presenta una organización de los datos recolectados en estos exámenes, en un trabajo de comparación de documentos, partiendo de una prueba diagnóstica llevada a cabo al inicio del período, y terminando el proceso con una prueba final. Este ejercicio de análisis permitió observar dichos avances, en qué punto fueron más exitosas las estrategias, y en cuáles los resultados no fueron los esperados.

Este análisis implicó una revisión textual de los documentos con el fin de organizar los contenidos recolectados (las respuestas de los estudiantes a los ejercicios de lectura) en categorías resultantes del propio proceso en conjunción con la teoría y los objetivos planteados. Así, se propuso una matriz en la cual se reconstruyen los avances de los estudiantes en las categorías de comprensión de lectura propuestas, por medio de las diferentes actividades.

Este proceso de organización y análisis de la información se basó en la propuesta de Bravin y

Pievi (2008), que consiste en “desarrollar categorías de codificación: redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones y tipologías identificados y/o contruidos hasta el momento, durante el análisis inicial, asignando una letra o número a cada categoría codificada”. (p. 227). La organización propuesta se muestra a continuación, dividido en dos grupos:

Tabla 2. Categorías de codificación

<b>GRUPO 1</b>	<b>GRUPO 2</b>
<b>Estrategias metacognitivas</b>	<b>Niveles de lectura</b>
<b>Predicción y verificación (PV)</b>	Literal: Elementos particulares del texto (EP)
<b>Prelectura (PL)</b>	Literal: Lectura global (LG)
<b>Auto-preguntas (AP)</b>	Inferencial: Inferencias (IN)
<b>Conocimientos previos (CP)</b>	Inferencial: Relación con conocimientos previos (RCP)
<b>Revisión a vuelo de pájaro</b>	Desarrolla interés y motivación (IM)
	Autoevaluación

*Fuente: elaboración propia*

Para el primer grupo, estrategias metacognitivas, se debe aclarar que, si bien un juego puede privilegiar o enfocarse en una estrategia, en cada uno se hacía uso de varias de ellas. Respecto al segundo grupo, todos los ejercicios tenían preguntas o actividades que correspondían a los diferentes niveles de lectura. Por tanto, cada examen fue marcado según las estrategias metacognitivas que usaban, y cada una de las secciones de preguntas según el nivel de comprensión de lectura al que se referían, ya que un solo examen evaluaba, tanta comprensión literal, como inferencial. Después de marcar cada uno de los documentos se procedió a agruparlos en las diferentes categorías, es decir, “a separar los datos pertenecientes a cada categoría, para así armar matrices de datos cualitativos” (Bravin y Pievi, 2008, p. 228). Una vez clasificados, se realizó la matriz, teniendo en cuenta que:

En términos concretos, reunido todo el material y ya concluido el trabajo de campo, habiendo codificado todo, agruparemos por categorías y subcategorías todo el acopio textual de frases, oraciones, párrafos. Mediante la realización del agrupamiento, la matriz resultante nos ofrecerá un resumen sistemático de los datos y con el cual, podremos realizar subsiguientes comparaciones e inferencias. (Bravin & Pievi, 2008, p. 231)

En este proceso se desarrolló la siguiente matriz, la cual sirvió de base para realizar el respectivo análisis categoría por categoría.

Tabla 3. Matriz categorial

<b>UNIDAD DE ANALISIS</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
¿Cómo el uso de estrategias metacognitivas incluidas en juegos de mesa fortalecen la comprensión lectora de los estudiantes del grado 701 de la IED Prado Veraniego?	Refuerza el nivel de comprensión literal	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Puedo identificar elementos particulares en lo que leo.</li> <li>– Soy capaz de hacer una lectura global.</li> <li>– Realizo síntesis a partir del texto inicial</li> </ul>
	Permite alcanzar el nivel inferencial	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Realizo inferencias a partir del texto.</li> <li>– Relaciono lo que leo con experiencias y conocimientos previos.</li> </ul>
	Desarrolla interés y motivación por la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Siento interés por lo que leo y me siento motivado para hacerlo.</li> </ul>
	Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Me realizo preguntas para autoevaluar mi proceso</li> </ul>

*Fuente: Elaboración propia*

No obstante, se hizo un trabajo adicional para sintetizar de mejor manera la información. Así, la anterior matriz, correspondiente al Grupo 2 de Niveles de comprensión lectora, se cruzó con el Grupo 2 de Estrategias metacognitivas, dando como resultado una nueva matriz en la cual se puede ver de manera sintética como los diferentes niveles de comprensión lectora mejoraron en los estudiantes con la aplicación de las diferentes estrategias tal como se muestra a continuación.

Tabla 4. Matriz categorial: Niveles de lectura / Estrategias metacognitivas en los juegos

CATEGORÍAS (NIVELES DE LECTURA)	SUBCATEGORÍAS	Prueba-diagnóstico (Las piedras de Tunja)	Estrategias metacognitivas			Prueba final
			Predicción y verificación)	Auto-preguntas	Resumen	
Refuerza el nivel literal	Puedo identificar elementos particulares en lo que leo.	En su mayoría, los estudiantes pueden identificar datos importantes y sencillos del texto. Sin embargo, es preocupante que existan niños que no puedan retener información muy básica y sencilla	Esta categoría mejoró notablemente, ya que los dos juegos estaban planeados para preguntar sobre información muy puntual que tenían primero que predecir y luego comprobar con el texto. Esto les permitió estar pendiente de esta información puntual a la hora de hacer la lectura.	A preguntas concretas sobre información y elementos del texto Los zombis sí existen, los estudiantes obtuvieron muy buenos resultados.	Los resultados en esta actividad fueron muchos mejores que en los anteriores. Existían muchas preguntas sobre información concreta que los estudiantes estuvieron en la capacidad de responder correctamente.	Esta capacidad mejoró enormemente. Los estudiantes respondieron en su mayoría de forma acertada las preguntas de opción múltiple que referenciaban elementos particulares de los textos planteados.
	Soy capaz de hacer una lectura global.	A varios estudiantes se les dificulta concebir de forma global el texto, hacer relaciones más amplias de los elementos particulares. Se les dificulta sintetizar en pocas palabras los textos leídos. Son pocos los que pueden hacerlo de la forma esperada.	Gran parte de los estudiantes lograron realizar una lectura más global, en especial en la lectura de Caperucita, la cual exigía niveles de síntesis más altos.	De igual manera, pudieron extraer ideas generales e identificar temas más amplios.	De igual manera, se pudo llegar a comprensiones más globales del texto trabajado.	Asimismo, se notó una mejora en la capacidad de hacer relaciones entre los diferentes elementos y llegar a conclusiones más generales.
Permite alcanzar el nivel inferencial	Realizo inferencias a partir del texto.	Se les dificulta enormemente hacer inferencias. Algunos pueden hacer predicciones e imaginar alternativas al relato de forma imaginativa, pero desprendiéndose de la lógica de los datos	Por la naturaleza de la actividad, los estudiantes se vieron motivados a realizar inferencias para predecir cómo iría avanzando el texto. En la lectura de Empuja a la vaca, muchos comprobaron que sus	El ejercicio exigía en principio realizar suposiciones acerca de la lectura. Sin embargo, este no fue un aspecto muy trabajado en esta actividad.	Las preguntas que exigían inferencias no eran muy numerosas. Aun así, la mayoría fueron respondidas de forma correcta.	Algunas de las preguntas estaban dirigidas a este nivel. En su mayoría también fueron respondidas de forma acertada, aunque no en el grado que lo hicieron en el nivel

	suministrados por el texto.	predicciones habían sido correctas			literal. El nivel aquí bajó un poco.	
	Relaciono lo que leo con experiencias y conocimientos previos.	Respecto a preguntas que buscaban referenciar el contexto histórico y social, los estudiantes no lograron muy buenos resultados, de hecho, muy pocos respondieron las últimas preguntas sobre esta categoría	Los ejercicios exigían hacer predicciones, para lo cual se debían usar conocimientos previos, por tal motivo, se afirma que todos se vieron exigidos a usarlos para realizar las predicciones	También tenía un trabajo muy reducido en esta categoría. Se exigió en primera instancia que los niños se indagaran sobre lo que conocían del tema de los zombies para prepararlos para la lectura.	No había muchas preguntas enfocadas a esta categoría. La mayoría se refería a preguntas de nivel literal.	No existían muchas preguntas que aludieran a esta categoría.
<b>Desarrolla interés y motivación por la lectura</b>	Siento interés por lo que leo y me siento motivado para hacerlo.	Aunque no existían preguntas directas que indagaran por el interés despertado por los textos, cabe señalar que muchos estudiantes no respondieron las últimas preguntas.	Aunque no había preguntas directas por la actividad, los estudiantes estuvieron muy dispuestos a hacer la actividad.	Esta actividad también llamó mucho la atención de los niños, en parte por el tema que manejaba la lectura.	Este juego creo gran entusiasmo en los estudiantes, principalmente por la dinámica de competencia directa que planteaba.	No aplica

## 6 RESULTADOS

### 6.1 Categoría 1. Refuerza el nivel de comprensión literal

La mayoría de los juegos realizados, tienen preguntas que pertenecen a este nivel. Para definir este componente, aludo a De Zubiría (2006), quien identifica varios niveles de decodificación. Según su teoría de las seis lecturas, en este nivel podemos ubicar lo que él denomina decodificación primaria y secundaria. A partir de estos dos niveles se establecieron las dos siguientes subcategorías para el análisis de la información recolectada.

#### 6.1.1 Puedo identificar elementos particulares en lo que leo

En esta sub-categoría se debe identificar detalles, captar el significado de palabras y oraciones, recordar pasajes del texto. En general, alude a la identificación de los elementos particulares que componen el sentido y la unidad global del texto. Todas estas acciones pertenecen al nivel de decodificación primaria, el cual: “implica poner en escena un paquete de maniobras intelectuales cuya misión final consiste en transformar las palabras leídas en conceptos” (De Zubiría, 2006, Tomo 1, p. 224). A continuación, se hará un análisis del desarrollo que se tuvo en este nivel, iniciando en la prueba diagnóstico, pasando por las diferentes estrategias implementadas, y comprobando resultados en la prueba final.

#### *Prueba diagnóstico*

En esta primera prueba, se evidenció que la mayoría de los estudiantes podían identificar y retener información básica del texto. Como se puede ver en la siguiente imagen, se preguntó por

información importante dentro del sentido global del texto.

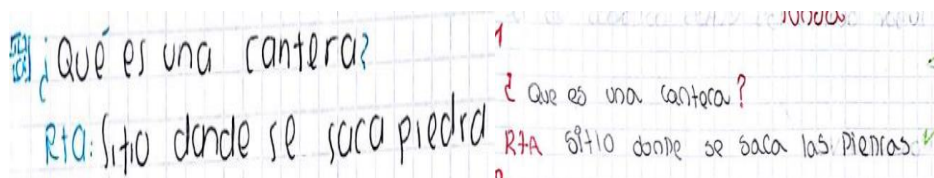


Imagen 6. Categoría 1. Respuesta a prueba diagnóstico

En el anterior ejemplo vemos cómo pueden responder sin problema ante la pregunta sobre el significado de una palabra. Además, tampoco tienen complicaciones en identificar personajes o espacios como se ve a continuación.

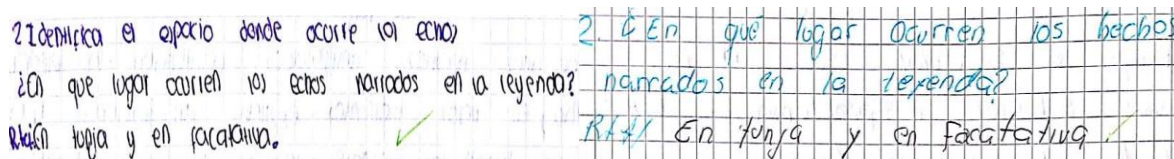


Imagen 7. Categoría 1. Respuesta a prueba diagnóstico

### ***Juegos aplicados***

Con este precedente se inició el proceso de implementación de las estrategias metacognitivas con el juego “Serpientes y Escaleras” (Ver Anexo 6). Este juego trabajaba dos textos diferentes en dos sesiones sin dejar de lado que el objetivo de ambos era trabajar la predicción y verificación, se definieron preguntas en este primer nivel de comprensión literal, ya que interrogaban al niño acerca de información textual importante que tuvo que captar, tal como se presentan en los siguientes ejemplos, (el primero del texto “empuja tu vaquita” y el segundo de “la chica de la capa roja y el lobo”) todas las preguntas que tienen que ver con la estrategia de verificación y a su vez son de orden literal pueden ser encontradas en los anexos subrayadas de color verde ya que tiene como se muestra a continuación:

17-18 ¿De quién era la vaca?	17-18 Según lo que acabas de leer, ¿Quién crees que está contando la historia?
19-20 ¿Qué favor le pidió el samurái al discípulo?	19-20 ¿Cómo es la caperucita que se describe?
28-29 ¿Crees que lo que hizo el discípulo estuvo bien o mal? Justifica tu respuesta.	27-28-29 ¿Cómo es la actitud del lobo con caperucita? Justifica tu respuesta.
30-31 ¿Cómo se sintió el discípulo después de empujar la vaquita?	30-31 ¿Qué atrapó y destruyó el lobo?

Imagen 8. Categoría 1. Respuesta a juegos aplicados

En su mayoría los estudiantes pudieron responder a estas preguntas con éxito, cabe destacar que a unos pocos niños tuvieron problemas a la hora de responder la información solicitada. A continuación, se pueden ver algunos ejemplos de las respuestas que dieron los niños en relación a los dos textos respectivamente.

17. Rta: De un señor pobre que tenía una familia	17-18 el lobo
19 Rta: Anagón la vaca a un berrameo.	19-20 se trotoaba como una flor
28 Rta: Bien, porque hizo que descubriera sus habilidades de la familia pero también mal porque tiro a la vaca porque era la única manera de sobrevivir para la familia.	20 no pudo
	21a muy gorda
	24 por que ella queria ver si sobrevivia
	27-28-29 es muy Jinti porque ella es una flor
	30-31 el pastel
	34-35 respondiéndole sa experimento
	36 para que biera a la abuelita

Imagen 9. Categoría 1. Respuesta a juegos aplicados

Lo anterior demuestra que los niños no tenían problemas para manejar un léxico básico, y que podían extraer información concreta del texto. Cabe destacar que aun así se dio cierta mejoría gracias a las estrategias metacognitivas que aquí estaban presentes, principalmente la de predicción y verificación. Según la estructura del juego, en las primeras casillas tenían que hacer predicciones y a medida que avanzaban en el tablero las iban corroborando o no (ver anexo 6). Se observó una respuesta positiva en esta dinámica, ya que los niños prestaron mayor atención en la lectura en miras de comprobar lo que habían supuesto.

Así, en el transcurso de la intervención pedagógica se pudo evidenciar una mejoría en esta habilidad. Es así como en otro juego, “Batalla naval”, los estudiantes realizaron la lectura de “Leyenda sobre Maneki Neko”, y respondieron también preguntas relacionadas con un primer nivel de extracción de información (subrayadas de color azul aguamarina), este tipo de preguntas

son netamente literales como podemos ver a continuación.

A / I + (1 al 12)	¿Qué significa el verbo "Maneku"?	A / I + (13 al 23) = Neko significa "gato".
A / I + (13 al 23)	¿Qué significa "Neko"?	B / J + (1 al 12) = El templo lo habitaba un sacerdote.
B / J + (1 al 12)	¿Quién habitaba en el templo?	B / J + (13 al 23) = Se llamaba Tama.
B / J + (13 al 23)	¿Cómo se llamaba la gata?	C / K + (1 al 12) = Se llamaba Neotaka II.
C / K + (1 al 12)	¿Cómo se llamaba el señor feudal?	C / K + (13 al 23) = Era de color blanco con negro.
C / K + (13 al 23)	¿De qué colores era la gata?	D / L + (1 al 12) = El templo se llamaba Beutotaji.
D / L + (1 al 12)	¿Cómo se llamaba el templo?	D / L + (13 al 23) = En un cementerio para gatos.
D / L + (13 al 23)	¿Cómo se llamaba el templo?	E / M + (1 al 12) = De crea Maneki Neko.

A / I + (1 al 12)	= Imbalar a pasar a una persona.
A / I + (13 al 23)	= gato
B / J + (1 al 12)	= un sacerdote y una gata
B / J + (13 al 23)	= Tama
C / K + (1 al 12)	= Neotaka
C / K + (13 al 23)	= blanca, marrón y negra

Imagen 10. Respuesta a juego "Batalla Naval"

Lo que se pudo observar, es que en este juego se obtuvieron mejores resultados, lo cual demuestra un avance en la identificación y retención de información básica. Así, a preguntas concretas sobre los personajes del relato (¿Quién habitaba en el templo?), o sobre hechos particulares (¿Qué se creó en honor a la gata?), incluso detalles (¿de qué color era la gata?), se recibieron respuestas acertadas, como lo demuestran los ejemplos mostrados.

Por otra parte, en el juego de La Oca, con la lectura de "Los zombis sí existen", aunque la estrategia principal de ese juego eran las Autopreguntas (que se analizarán mas adelante), en el juego también podían encontrarse preguntas literales. A continuación, se presenta evidencia de cómo los niños mejoraron su nivel de comprensión literal evidenciado en este juego.

Del 6 al 12	¿Cuáles son los animales que se nombraban en el texto?	7-12 gata, gato, arañas, hormigas y grillos
Del 13 al 18	¿Qué le pasaba a los ratones?	13-18 de no le tenían miedo a los gatos
Del 19 al 23	¿Cuál es la película que se nombra en el texto?	19-23 Guerra mundial 2
Del 24 al 27	¿Qué cantante es famoso por su video de zombis?	24-27 Michael Jackson
Del 28 al 33	¿Cómo se llama la serie de televisión nombrada en el texto?	28-33 The Walking Dead

Imagen 11. Respuesta a juego de "La Oca"

En conclusión, los 3 juegos anteriores que tienen en preguntas literales muy concretas, resultaron ser muy exitosos para desarrollar este nivel, ya que predisponían al niño a adquirir una información concreta, motivado por la perspectiva de la competencia y de la gratificación.

Para complementar, pudo evidenciarse en los juegos que crearon los niños que ellos eran ahora capaces de crear sus propias preguntas de tipo literal, teniendo en cuenta hechos, personajes y vocabulario desconocido como puede apreciarse en el siguiente ejemplo de preguntas creadas por ellos mismos.

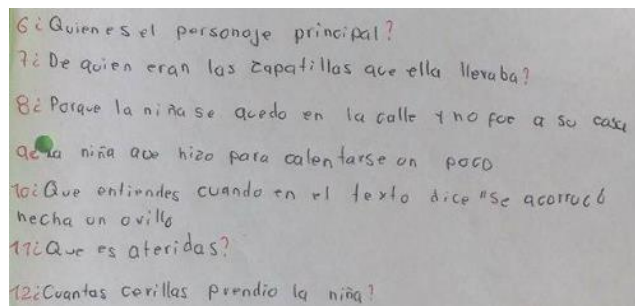


Imagen 12. Preguntas creadas por los estudiantes

### 6.1.2 Soy capaz de hacer una lectura global

En esta sub-categoría se incluyen acciones como secuenciar los sucesos y hechos, precisar el espacio, el tiempo y los personajes (según su función global en el texto). El estudiante debe ser capaz de llegar a este nivel de comprensión general de lo leído, y no quedarse en la simple percepción de elementos aislados. Aquí es necesario establecer relaciones, jerarquías, en general, hacer un ordenamiento de todos los elementos percibidos. En palabras de De Zubiría (2006): “La decodificación secundaria tiene por tarea el extraer el significado cabal y total asociado con las oraciones completas; ya no únicamente las distintas acepciones de los términos o palabras sueltas” (Tomo I, p. 230). A continuación, un análisis de los avances vistos en este nivel.

## Prueba diagnóstica

Se observó en este primer acercamiento, que a pesar de que unos pocos estudiantes podían llegar a asociaciones más amplias de los elementos de un texto, a la mayoría no se les dificultaba establecer elementos más globales, como el espacio o los personajes, como se ve a continuación:

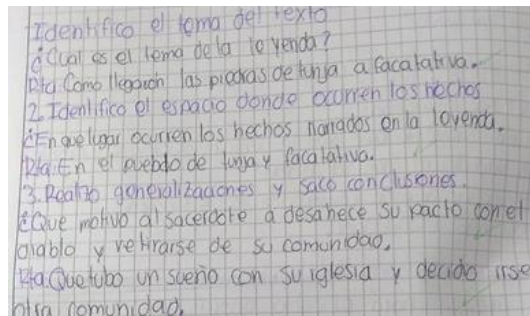


Imagen 13. Respuesta a prueba diagnóstica

## Aplicación de los juegos

Partiendo de la idea de ser esta una capacidad de lectura que se debía desarrollar más para pasar al nivel inferencial, varios de los juegos exigían a los estudiantes hacer asociaciones más generales. Por ejemplo, en el juego, "Serpientes y Escaleras", de la lectura "La verdadera historia de caperucita roja" (ver anexo 6), se manejó de forma más sistemática la estrategia de predicción-verificación, al establecer una tabla comparativa entre lo que el estudiante predijo (columna izquierda) y lo que corroboró una vez hecha la lectura (columna derecha), como podemos ver en la siguiente imagen:

Respuesta No	Estudiante	Respuesta No	Estudiante
1-2-3	María Belia Leon Maya	1-2-3	Valentina Ramos Niampira
4-5-6	Es una niña muy bonita en casa tanto los lobos son cambiantes y también son muy malos	4-5-6	Caperucita roja es la niña que se quiere comer el lobo por que los lobos son malos y muerden y se comen a la gente
7-8-9	El lobo bbo	7-8-9	el lobo
10-11-12	Si fuera lo contrario y le daban una cura con la caperucita que le era sujeta en el lobo	10-11-12	SI de un lobo malo que quiere comer a caperucita roja que caperucita es una niña bonitosa, le gusta jugar a los demás y es linda
13-14	es muy tímida y también es muy rico	13-14	
15	Muy tímida y con miedo	15-16	por la reacción sería por que el lobo tiene el miedo
17-18	Res muy cambiante para salir de la	17-18	la reacción de lobo fueran ganas de comerse a caperucita roja
19-20		19-20	la intención era matarla

Imagen 14. Respuestas juego "Serpientes y escaleras"

A preguntas que aludían a apreciaciones más generales como: “¿puedes decir cuál era la verdadera intención al darle el pastel?” (pregunta no. 24), la mayoría de los niños tuvieron mayores aciertos, lo que da cuenta de una conciencia mucho más global de los textos. Esto permite afirmar que la dinámica de predicciones y verificaciones crea una actitud de lectura activa en los estudiantes, tal como pasaba en el nivel ya analizado. En resumen, esta estrategia es muy adecuada para desarrollar el nivel de lectura literal, porque genera una expectativa en los estudiantes tanto al inicio como en todo el desarrollo de la actividad, lo cual les permite captar de forma más eficiente la información necesaria en este nivel.

En conclusión, se evidenciaron avances en este segundo nivel de lectura, aunque los resultados no fueron exitosos en todos los estudiantes, ya que algunos se les dificulta todavía hacer asociaciones más generales.

### **6.1.3 Realizo síntesis a partir del texto inicial**

Esta subcategoría, dentro de la teoría planteada por Santiago, Castillo, & Mateus (2014), cumple la función de análisis y organización de la información que el estudiante extrae de los textos, para lo cual es necesario valerse de ciertas estrategias de síntesis que permiten concretar la información más relevante y que interesa según los objetivos de lectura. A su vez, esta estrategia ayuda controlar y supervisar la comprensión de lectura.

Dentro de los juegos aplicados, dos en especial incluían el desarrollo de esta capacidad, el de “Batalla naval” y “Carrera de caballos”. En estos se les pedía a los niños realizar un nuevo texto con sus propias palabras a partir de la lectura realizada. En los dos juegos los resultados fueron muy satisfactorios, ya que los niños pudieron dar cuenta de la información más relevante de la lectura que realizaron. A continuación, se presenta un ejemplo de respuesta del primer juego:

Sintetiza con tus propias palabras lo sucedido en el texto hasta el momento

Está que habían unos sacerdotes y querían construir una iglesia y como no habían piedras entonces un sacerdote quiza vender el alma al diablo para que les dieran piedras para construir el templo

Imagen 15. Respuesta de síntesis "Batalla naval"

De igual manera, en el juego de "Carrera de Caballos", una de las preguntas les pedía que hicieran una secuencia de los hechos más relevantes de la historia leída. En este los resultados fueron igualmente exitosos, como en la respuesta que se muestra a continuación:

35.75:7. rapto de Yorinda  
 2. Yorinquí encuentra el Pueblo  
 3. se hace pastor de ovejas  
 4. sueña y encuentra la flor roja  
 5. salva a Yorinda

Imagen 16. Respuesta de síntesis en "Carrera de Caballos"

En la última sección de la entrevista que se les realizó a los niños (Ver anexo 4) se hicieron preguntas acerca de cómo consideraban sus capacidades lectoras. Una de estas correspondía a si consideraban que podían hacer una labor de síntesis de los textos. Gran parte de la población respondió así:

Marca una X sobre tu respuesta.

	SI	NO
¿Puedes identificar el tema de un texto solo con leer el título o ver las imágenes?	X	
¿Puedes expresar lo que lees con tus propias palabras de forma escrita?	X	
¿Eres capaz de sintetizar textos en una sola frase?	X	
¿Eres capaz de relacionar lo que lees con otros textos o con cosas que sabes previamente?	X	
¿Le encuentro sentido a lo que leo?	X	
¿He aprendido a seguir instrucciones ahora que he realizado los juegos?		X

Imagen 17. Respuesta a autoevaluación

## 6.2 Categoría 2. Nivel de comprensión inferencial

En términos muy generales se puede afirmar que una acción inferencial permite establecer relaciones entre los diferentes elementos del texto para extraer conclusiones, hipótesis o suposiciones que no están de forma explícita en él. En relación con la teoría del De Zubiría (2006), este se podría definir como una labor de decodificación terciaria.

### 6.2.1 Inferencias

En esta sub-categoría se ha reunido todas aquellas acciones que tienen que ver directamente con la relación de elementos internos del texto que permiten extraer ideas generales, que van más allá de lo textual. Se incluye aquí el deducir enseñanzas y mensajes, deducir los temas subyacentes en los textos, identificar las ideas principales y secundarias.

#### *Prueba diagnóstica*

Esta prueba estaba dividida en secciones. Luego de hacer pruebas referentes al nivel anterior, se hicieron preguntas en las que se indagaba por temas generales o se pedía hacer deducciones:

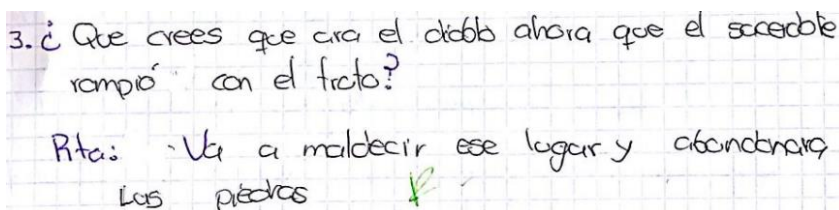


Imagen 18. Categoría 2. Respuesta a prueba diagnóstica

En las diferentes preguntas de esta prueba se observó que se les dificultaba hacer inferencias. Algunos pueden hacer predicciones e imaginar alternativas al relato, pero en algunos casos se salen del contexto de la historia.

#### *Juegos aplicados*

Partiendo de las deficiencias mostradas en la prueba diagnóstica, se trabajó con todas las estrategias en lo concerniente a desarrollar la capacidad de inferir. Es el caso juegos como

“Serpientes y Escaleras”, que por la naturaleza de sus preguntas de predicción-verificación, exigía precisamente este trabajo. Así, a medida que se avanzaba en el tablero de escalera, se les pedía a los niños que avanzaran en su lectura, cuando ya previamente habían hecho suposiciones partiendo solo del título del texto. Se observó que se despertaba el interés de los niños en comprobar si habían tenido razón, si habían “adivinado”.

Más allá de que lo concibieran de esta forma lúdica, el ejercicio efectivamente les exigió un trabajo de inferencia constante. Cabe aclarar que las preguntas que exigían inferencias no eran muy numerosas; aun así, la mayoría fueron respondidas de forma correcta, las preguntas de ese tipo pueden encontrarse en los anexos subrayadas de color azul como en las siguientes imágenes (la primera es del texto “Empuja la vaquita y la segunda de “La chica de la capa roja y el lobo”).

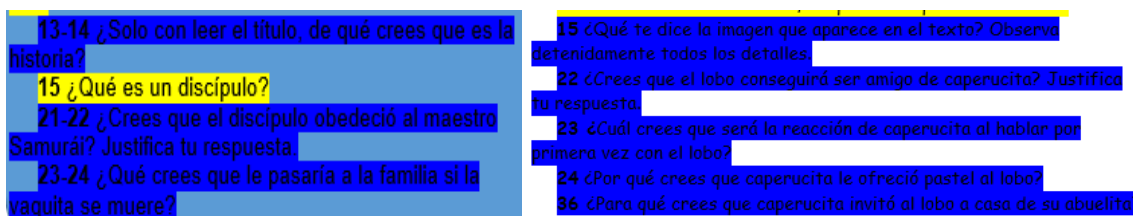


Imagen 19. Categoría 2. Respuestas a juegos aplicados

Se puede decir a partir de las respuestas que dieron los niños que si bien pueden estar en la capacidad de realizar predicciones por medio de inferencias, no se les calificaba si eran o no acertadas, sino que tuvieron pertinencia en relación a lo que se les estaba preguntando, como se puede ver en los siguientes ejemplos

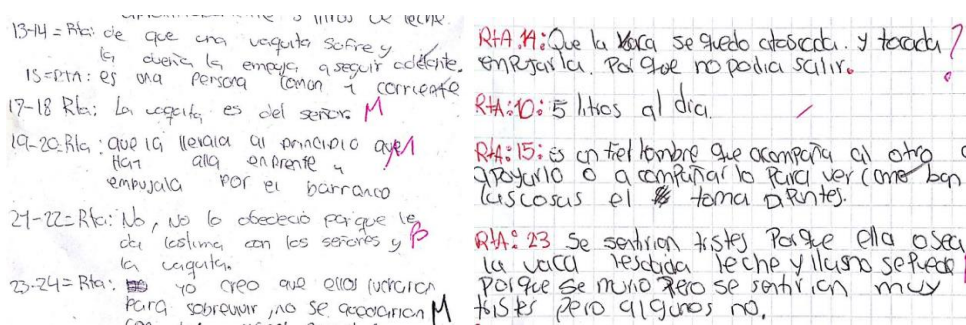


Imagen 20. Categoría 2. Respuesta a juegos aplicados

Por otro lado, es evidente que a los niños se les dificulta mucho argumentar sus ideas, como se puede evidenciar en la respuesta del ítem 21-22 del primer ejemplo anteriormente dado.

Para concluir esta categoría es importante resaltar que en la actividad en la que los niños debían crear su propio juego pudo evidenciarse la mejoría de la que se ha hablado, los niños demostraron así que habían sido capaces no solo de adquirir la estrategia metacognitiva de Predicción y verificación, sino que además estaban en la capacidad de aplicarla como puede observarse en el siguiente ejemplo.

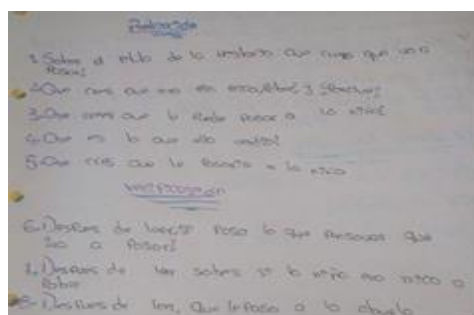


Imagen 21. Categoría 2. Preguntas realizadas por los estudiantes

### 6.2.2 Relaciono lo que leo con experiencias y conocimientos previos

Gran parte de las acciones ya enumeradas depende de establecer relaciones con los conocimientos previos. Así, no se trata solo de decodificar los signos del texto, sino de relacionarlos con otros códigos que el estudiante posee. En varios de los juegos se pidió de forma directa el traer a colación estos conocimientos y relacionarlos con las lecturas propuestas.

#### *Prueba diagnóstica*

Esta parte de la prueba no evidenció que los estudiantes hicieran uso de conocimientos previos, ya que gran parte de los niños no respondieron este tipo de preguntas. En la prueba se preguntaban en concreto por el contexto histórico del relato “Las piedras de Tunja”; a pesar de que los niños no tuvieran mucha fortaleza en esta área de conocimiento se notó la falta de esfuerzo en realizar al menos tentativas o conjeturas con respecto al tema.

## Juegos aplicados

El uso de conocimientos previos como estrategia metacognitiva estaba presente en juegos como “Serpientes y escaleras”, “Batalla naval” y “Carrera de caballos”. En estos se pedía que el niño buscar en sus conocimientos previos, antes de iniciar la lectura, la información que considera necesaria según las preguntas planteadas. Estas preguntas pueden verse en los anexos subrayadas de amarillo tal como se muestra en las siguientes imágenes (la primera del texto empuja la vaquita y la segunda de “la chica de la capa roja”).

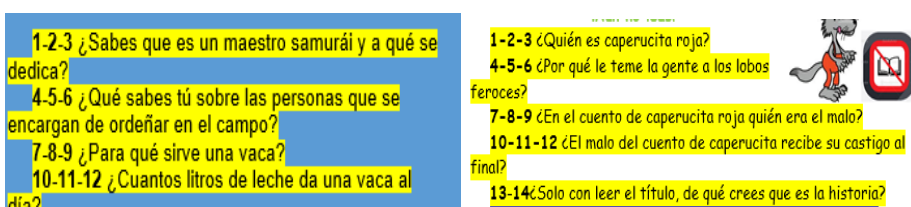
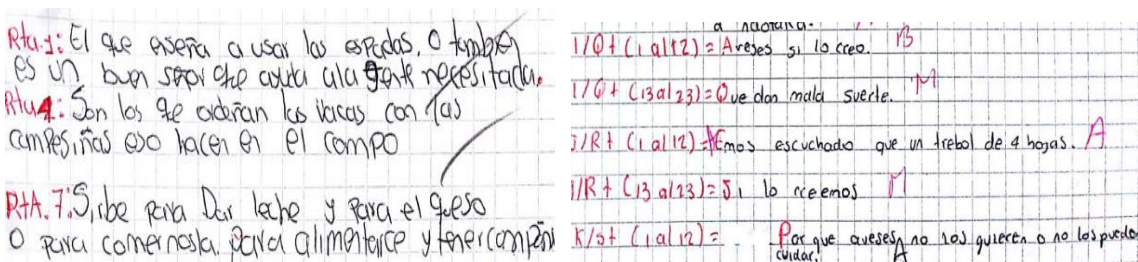


Imagen 22. Categoría 2. Respuesta a juegos aplicados

Esta podría decirse que fue la estrategia que más se les facilitó a los estudiantes. Así como en la predicción, acá lo que se buscaba era la pertinencia. De esta manera, a los niños se les preguntaba por un conocimiento que poseían, y la mayor parte de sus respuestas fueron acertadas. No obstante, lo importante fue la disposición y el esfuerzo por extraer estas deducciones. A continuación, podemos ver algunos ejemplos de respuestas que dieron los niños (la primera imagen del texto “Empuja la vaquita, la segunda de “la leyenda de maneki neko” y la tercera de “Yorinda y Yorindel”. Para conocer las preguntas a las que corresponden estas respuestas, remitirse al anexo 6).



1ª una mujer o un hombre que  
 hace echisos  
 2ª en cuevas o cascos abandonados  
 3ª en sel y cret el  
 4ª magia, echisos. y muchos mas  
 5ª si en el mago de oz hay una  
 en el mago de oz  
 6ª en japos, gatos negros, etc.  
 7ª porque hacen echisos malos para  
 la gente

Imagen 23. Categoría 2. Respuesta a juegos aplicados

En resumen, esta subcategoría tuvo buenos resultados en los últimos juegos planteados. En el ejercicio en el aula se pudo apreciar esta mejoría, en el sentido que más que una posesión amplia de conocimientos, lo importante era generar en los estudiantes la intención de hacer relaciones e ir más allá de los que se pide en el aula en ejercicios muy concretos. Las actividades del aula no deben limitar la capacidad de asociación y de imaginación de los estudiantes.

De igual forma la adquisición de la estrategia de uso de conocimientos previos puede verse evidenciada en las preguntas que los niños crearon para su juego como en el siguiente ejemplo.

B/3-5 ¿En que lugares del mundo nieve?  
 B/6-8 ¿Que es chelin?

Imagen 24. Preguntas realizadas por los estudiantes

### 6.3 Categoría 3. Interés y motivación por la lectura

Como se había planteado en el Diagnóstico del problema, el tema más preocupante en las deficiencias que presenta la enseñanza de la comprensión lectora, es la motivación y el interés que los ejercicios planteados en clase genera en ellos. Desde el principio se planteó entonces la necesidad de usar el juego como herramienta pedagógica para superar este impedimento, reconociendo que la mayor razón para el poco éxito de estas capacidades es la falta de disposición de los estudiantes.

### 6.3.1 Interés por la lectura

El documento esencial para analizar esta subcategoría fue la entrevista realizada a los estudiantes al final del proceso, comprendida como auto-evaluación. Según lo expresado por los estudiantes en la primera sección de la autoevaluación, la cual comprende las 5 primeras preguntas, la gran mayoría expresan que las actividades lectoras en forma de juego les hizo despertar un mayor interés y les parecieron muy agradables. Por tal motivo encontramos respuesta de este tipo:

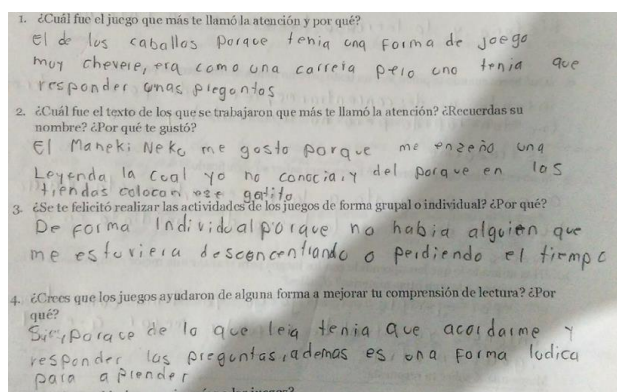


Imagen 25. Interés por la lectura: respuesta de autoevaluación

Podemos ver en esta respuesta como incluso se asocia el “divertirse y aprender”. Además, en general con la observación de las clases, se pudo comprobar que los niños responden muy bien a estas actividades, ya que el juego crea gran entusiasmo en ellos, principalmente por la dinámica de competencia y reto que plantean.

Para esta subcategoría también se utiliza los registros fotográficos, ya que en ellos se puede apreciar la disposición de trabajo de los estudiantes, tal como afirman ellos mismos en la autoevaluación. Lo anterior está en concordancia con la observación docente realizada a lo largo del año escolar. En primer lugar podemos evidenciar que si bien los niños trabajan en parejas, cada grupo estaba enfocado en realizar el juego, se puede afirmar de esta forma que se logró por medio de estos captar el interés de los estudiantes, además de la motivación. A continuación, se

presentan unas cuantas fotografías que sustentan este punto.



Imagen 26. Interés en el juego "Serpientes y escaleras"



Imagen 27. Estudiantes jugando "Batalla naval"



Imagen 28. Plena concentración en el juego "Serpientes y Escaleras"

Por otro lado, de forma más particular se puede analizar de las fotografías que los niños realmente disfrutaban los juegos, durante las clases se divertían mientras jugaban y ese era precisamente el objetivo por el cual se decidió en la propuesta trabajar con juegos, esta fue la

forma de que ellos dejaran de ver la lectura como algo aburrido y los juegos de algún modo lograron recuperar en ellos esa motivación, cabe aclarar que no se está hablando solo de jugar por jugar, si no jugar y ser un mejor lector. Se puede observar en los siguientes ejemplos la actitud de los estudiantes durante la aplicación de los juegos.

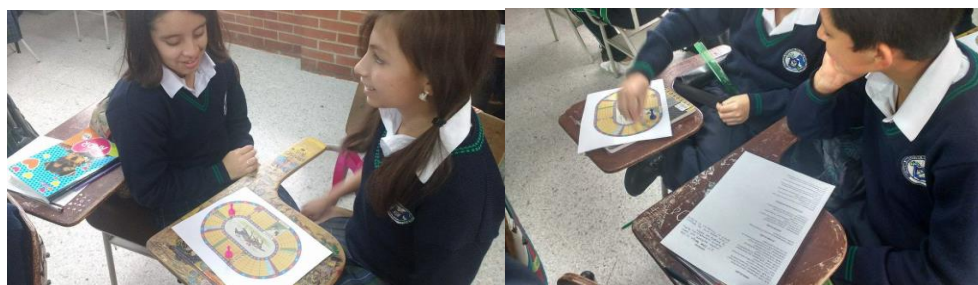


Imagen 29. Estudiantes en juego de "Serpientes y escaleras"

#### **6.4 Categoría 4. Autoevaluación**

Finalmente, el proceso de metacognición debe ser evaluado por el mismo estudiante. Esta es la última etapa de la que nos habla Santiago, Castillo, & Mateus (2014): “Autoevaluar la actividad por medio de la reflexión sobre lo aprendido, la utilidad de la estrategia, en el sentido del saber cuándo y cómo emplearla, así como la importancia que tiene para llevar a cabo un ejercicio lector” (p. 119). Es decir, el alumno debe evaluar no solamente sus resultados, sino también qué tanto comprendió lo leído y en qué grado de complejidad. A su vez, debe ser capaz de evaluar las estrategias empleadas en función de los avances observados.

##### **6.4.1 Me realizo preguntas para autoevaluar mi proceso**

Una de las estrategias aplicadas que permitió el ejercicio de la autoevaluación fue el de las Autopreguntas, presente en el juego de “La oca”, ya que en este se les pedía a los estudiantes que se hicieran una serie de preguntas antes de leer, y después de la lectura las contrastaran:

ME HAGO AUTO PREGUNTAS	
ANTES DE LEER	DESPUES DE LEER
1. ¿Cuánto tiempo creo que me voy a tardar leyendo todo el texto?	12. ¿Cuánto me demore leyendo el texto?
2. ¿Cuándo voy a empezar a leer un texto qué es lo primero que hago?	13. ¿Qué fue lo primero que hice antes de empezar a leer?
3. ¿Si hay palabras que no entiendo qué hago?	14. ¿Si no entendía una palabra, qué hice?
4. ¿Qué herramientas utilizo para retener la mayor información que pueda cuando leo?	15. ¿Qué hice para retener la mayor cantidad de información del texto?
5. ¿Se me facilita más entender cuando leo en voz alta, silenciosamente o cuando mi compañero lee?	16. ¿Entendía más lo que decía la lectura si leía en voz alta, silenciosamente o cuando mi compañero lo hacía?
6. ¿Teniendo solo en cuenta el título, de qué creo que se va a tratar el texto?	17. ¿De qué se trataba el texto?

Imagen 30. Autopreguntas en el juego de "La oca"

Como se puede apreciar, con este tipo de preguntas se buscaba que los estudiantes fueran conscientes de los hábitos que debían desarrollar a la hora de leer. Como se aprecia en las respuestas, la mayoría de los niños siguió satisfactoriamente estas instrucciones:

Antes de leer	Despues de leer
1. 10 mn.	12. 10 minutos
2. Leo el título.	13. leer el título
3. Pregunto que significan.	14. Pregunte
4. Poniendo cuidado.	15. Poner cuidado
5. Cuando leo en voz silenciosamente.	16. Cuando leía en voz silenciosa
6. De zombis.	17. De zombis
7. Como son y que hacen.	18. Que hay zombis en la vida
8. Nada.	19. Lo udvia a leer
9. Volver a leer.	20. Son bacterias y parositos
10. Que son malos	

Imagen 31. Respuestas de autopreguntas

Otro documento que permite reconocer cómo los niños autoevalúan los procesos llevados a cabo, fue la entrevista realizada al final del proceso. En la última sección de esta prueba se hicieron preguntas acerca de cómo consideraban sus capacidades lectoras. Una de estas correspondía a si consideraban que podían hacer una labor de síntesis de los textos. Gran parte de la población respondió así:

Marca una X sobre tu respuesta.

	SI	NO
¿Puedes identificar el tema de un texto solo con leer el título o ver las imágenes?	X	
¿Puedes expresar lo que lees con tus propias palabras de forma escrita?	X	
¿Eres capaz de sintetizar textos en una sola frase?		X
¿Eres capaz de relacionar lo que lees con otros textos o con cosas que sabes previamente?		X
¿Le encuentro sentido a lo que leo?	X	
¿He aprendido a seguir instrucciones ahora que he realizado los juegos?	X	

Imagen 32. Autoevaluación - Nivel literal

Lo anterior está en concordancia con lo visto en algunos juegos, en los cuales algunos estudiantes no pudieron realizar correctamente ejercicios de síntesis. Respecto a la relación de contenidos con conocimientos previos, este es otro de los puntos en los cuales las respuestas estuvieron divididas, por una parte, afirmaban no poder hacer uso de experiencias previas o relaciones con otros textos, y otros afirmaban sí poder hacerlo.

Marca una X sobre tu respuesta.

	SI	NO
¿Puedes identificar el tema de un texto solo con leer el título o ver las imágenes?	X	
¿Puedes expresar lo que lees con tus propias palabras de forma escrita?	X	
¿Eres capaz de sintetizar textos en una sola frase?		X
¿Eres capaz de relacionar lo que lees con otros textos o con cosas que sabes previamente?		X
¿Le encuentro sentido a lo que leo?	X	
¿He aprendido a seguir instrucciones ahora que he realizado los juegos?	X	

Imagen 33. Autoevaluación - Conocimientos previos

Esta prueba sirvió entonces para corroborar cómo los niños están en la capacidad de reconocer sus fortalezas y sus debilidades en el tema de la comprensión de lectura. Más allá de que sus respuestas hayan coincidido con los resultados en los juegos aplicados, el objetivo era hacer que ellos se preguntaran por el proceso realizado.

## 6.5 Avance en las competencias lectoras

La prueba final estuvo muy enfocada a estos primeros niveles de comprensión. En esta se pedía responder preguntas con opción múltiples que aludían concretamente al texto. Los resultados fueron muy buenos, lo que comprobó el avance paulatino que se observó en la aplicación de las actividades. Algunas evidencias de estas respuestas positivas:

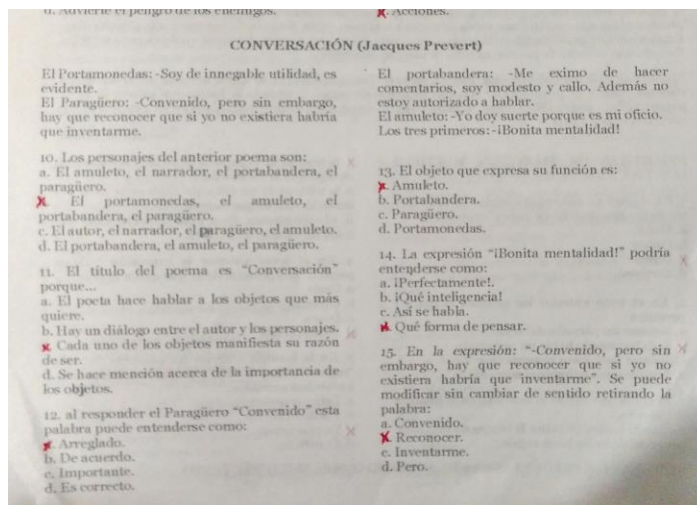


Imagen 34. Prueba final - Nivel literal

Este fue uno de los niveles en los que mejores resultados se obtuvieron, y se comprobó que estrategias metacognitivas enfocadas a la predicción-verificación y a las auto-preguntas desarrollan de forma muy exitosa esta capacidad, ya que predispone y enfoca la atención del estudiante a buscar cierta información planteada.

En esta última actividad se pudo comprobar que una buena parte de los estudiantes dan cuenta de este primer nivel de lectura, como puede corroborarse en los siguientes exámenes que se toman como muestra:

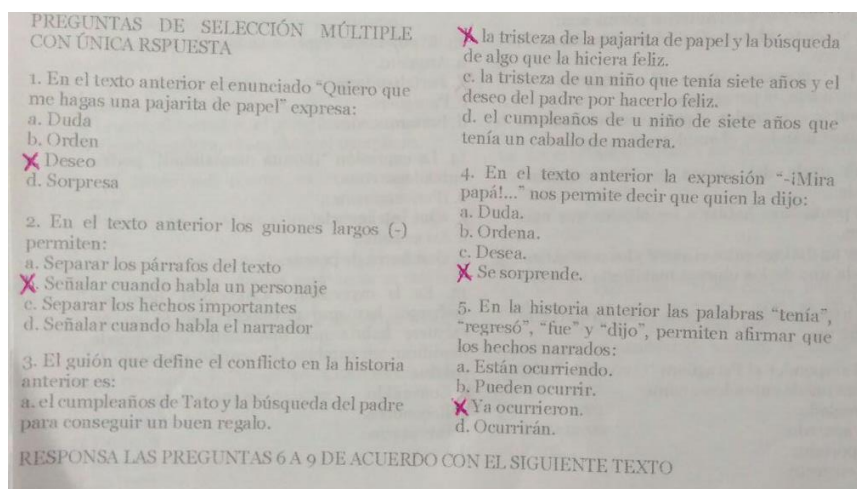


Imagen 35. Preguntas de nivel literal en Prueba Final

Se aclara nuevamente, que a la hora de identificar elementos sueltos los estudiantes no

presentaron ningún problema, y en varios casos pueden llegar a una lectura global del texto sin dificultad, para lo cual fueron importantes principalmente dos estrategias metacognitivas por las razones ya expuestas: predicción-verificación y auto-preguntas.

Como se puede apreciar en el último ejercicio que consistió en elaborar un juego propio, incluso algunos niños reconocen de forma muy consciente las herramientas de las que se pueden valer para mejorar en sus actividades de lectura. Una vez analizadas con detalle cada una de las categorías y subcategorías, se presenta finalmente la matriz en la cual se cruzan las estrategias metacognitivas con los niveles de lectura, considerada esta una síntesis de todo lo anterior, que permite ver de manera más fácil el progreso aquí presentado. (ver anexo 7).

## 7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

En una primera instancia, al realizar la prueba diagnóstica, se comprobó que existen muchas complicaciones y deficiencias en los procesos lectores de los estudiantes del grado 701 de la I.E.D Prado Veraniego de Suba. Tanto en los niveles literales como inferenciales, los estudiantes presentaron varias complicaciones, además, se identificó un grado muy bajo de motivación, tanto así, que la mayoría de los estudiantes no hicieron las pruebas completas, y se les observó en el aula de clase un gran desinterés por las lecturas propuestas.

- Respecto al uso del juego como herramienta pedagógica, esta tuvo una acogida muy positiva dentro de los estudiantes, quienes desde el principio se presentaron dispuestos a realizar las actividades, en una clara respuesta positiva a un cambio de ejercicios más de su agrado. De igual manera, se confirmó que juegos de mesa permiten introducir las estrategias metacognitivas que se tenía propuestas. Un caso muy evidente fue el de las predicciones-verificaciones, ya que los juegos dentro de su dinámica de pruebas y retos, daba la oportunidad de plantear actividades en las cuales los niños predecían y verificaban en la medida que avanzaban en los tableros de juego.
- Se tuvo avances considerables en el nivel de lectura literal. Según lo observado, estrategias como la de predicción-verificación, auto-preguntas, incentivaban al estudiante a una lectura mucho más atenta, en la cual era posible la retención de información básica de los textos. Básicamente, estas estrategias crean una predisposición en el estudiante a seguir con

atención todo el proceso de lectura, despertando en él un sentido de reto y auto-superación.

También es importante recalcar el sentimiento de autonomía que despierta en el estudiante el hecho de asignársele el seguimiento de sus propios procesos.

- La lectura inferencial presentó de igual forma grandes avances, aunque se hace la salvedad que siguen existiendo algunas complicaciones, como se evidenció en las diferentes actividades, en las cuales a pesar de ver las mejorías con el transcurrir del proceso, seguían presentándose errores reiterados a la hora de extraer hipótesis, conclusiones o enseñanzas. Pero en general, se puede dar por satisfactorio este proceso.
- Se considera el aspecto más positivo el de la motivación por la lectura. Gracias a una primera disposición positiva que generaba el planteamiento de juegos como formas de aprendizaje, fue posible la introducción de las estrategias metacognitivas que generaron en los estudiantes una conciencia en el seguimiento de sus procesos lectores. La mayor prueba de esto fue la realización sin problemas de todas las actividades, en las cuales siempre se presentó en el aula de clase una muy buena disposición a desarrollarlas. Otra comprobación que arrojó la auto-evaluación, fue el reconocer que estas estrategias las han aplicado y les han sido de gran utilidad en otras materias que ven en la institución, lo cual cumple uno de los mayores objetivos del proceso, y es que las estrategias se apliquen en cualquier proceso de lectura que se les pida, y no solo en el área de lenguaje.

### **Recomendaciones**

1. Se recomienda organizar a los estudiantes para los juegos en grupos de máximo de dos personas para mantener el propósito de la actividad y evitar indisciplina.
2. Es importante que se haga un monitoreo constante por parte del profesor o tutor

responsable de desarrollar los juegos con los niños.

3. Los juegos pueden modificarse de acuerdo los textos que se quieran trabajar, así los tableros de juego serían los mismos, pero deberían modificarse las preguntas teniendo en cuenta las estrategias.
4. Es importante que a la hora de imprimir o fotocopiar el material que va a ser usado para los juegos, este tenga el tamaño de letra adecuado, y preferiblemente que sea a color, ya que aunque estos sean detalles menores influyen en la atención e importancia que le dan los estudiantes al material.
5. En los juegos las respuestas que daban los estudiantes eran de forma grupal, después de que ellos mismos discutieran y analizaran su respuesta, pero se recomienda realizar el ejercicio respecto a las respuestas de forma individual para que la evaluación sea más particular.
6. Puede considerarse para próximas ocasiones incluir preguntas que motiven al estudiante a escribir con mejor ortografía sus respuestas y por otro lado que realice un mejor ejercicio argumentativo.

## 8 BIBLIOGRAFIA

- Baptista, P., Fernández, C., & H. R. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill. Ediciones.
- Bausela Herrera, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <http://rieoei.org/profesion25.htm>
- Cassany, D. (2014). *La cocina de la escritura*. Barcelona : Editorial Anagrama.
- De Zubiría, M. (2006). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: Fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merani.
- El Espectador. (6 de Diciembre de 2016). *Buenas y malas noticias para Colombia en pruebas PISA*. Obtenido de El Espectador:  
<http://www.elespectador.com/noticias/educacion/buenas-y-malas-noticias-colombia-pruebas-pisa-articulo-669148>
- Galvis, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Editorial Alejandría.
- González, D. (2008). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. (2006). Leer (y enseñar a leer). 20 fragmentos (y muchas preguntas) sobre lectura y pluralidad. En J. Larrosa, *Leyendo en Babel: lectura, educación y ciudad* (págs. 9-32).

Cali: Universidad Icesi.

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Editorial Oceano.

Sabino, C. (1998). *El proceso de investigación*. Bogotá : Panamericana.

Santiago, Á. W. (s.f.). Estrategias de aprendizaje y enseñanza de la lectura. *Universidad Pedagógica Nacional*.

Santiago, Á. W., Castillo, M. C., & Mateus, G. E. (2014). *Didáctica de la lectura: una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.

Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 27-38.

Solé, I. (1993). *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.

Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2009). *Estrategias de investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Gedisa.

## 9 ANEXOS

### 9.1 Anexo No 1. Rubrica de evaluación prueba diagnóstico

---

<b>RUBRICA DE EVALUACIÓN PRUEBA DIAGNÓSTICO</b>				
<b>ASPECTO</b>	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	<b>BAJO</b>	<b>MEDIO</b>	<b>ALTO</b>
<b>Comprensión e interpretación textual</b>	Reconozco las características de los diversos tipos de textos que leo.	24	13	2
	Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros.	14	19	6
	Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.	28	11	0
<b>Producción textual</b>	Produzco una primera versión de un texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y mi entorno.	4	7	25
	Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...)	6	12	18

---

### 9.2 Anexo No 2. Entrevista de gustos

**Nombre:**

**Lee cuidadosamente cada pregunta y responde de forma individual**

1. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en tu tiempo libre?

\_\_\_\_\_

2. ¿Me gusta leer?

\_\_\_\_\_

3. ¿Qué tipo de cosas leo?

\_\_\_\_\_

4. ¿Para qué leo los textos que acabo de mencionar?

\_\_\_\_\_

### 9.3 Anexo No 3. Prueba de seguimiento de instrucciones

#### SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

- a) 1. Lee primero cada una de las instrucciones / 2. Coloca tu nombre en la parte superior derecha de la hoja / 3. Subraya el verbo en esta frase / 4. Traza un círculo grande en el centro de esta hoja / 5. Dibuja un pato en la parte inferior izquierda / 6. Busca el rectángulo más grande en esta hoja / 7. ¿Cuántas "s" tiene el título? / 8. Dile hola a tu compañero de adelante / 9. Pregúntale el nombre a tu profesor.
- b) 1. Dibuja una casa con techo / 2. Dibuja una puerta / 3. Dibuja una ventana redonda encima de la puerta / 4. Que tenga chimenea / 5. Con dos ventanas cuadradas / 6. Con dos arboles / 7. Con tres nubes / 8. Dibuja un sol / 9. Con dos flores en cada árbol / 10. Dibuja 6 manzanas en uno de los árboles / 11. Dibujale un gorro al sol.
- c) 1. Dibuja una tabla que sea de 16 casillas en total, de tal forma que sea 4X4 / 2. Dibuja un caracol a la derecha de la primera casilla de la esquina izquierda superior / 3. Dibuja un ratón en la segunda casilla diagonal a la esquina inferior derecha / 4. Dibuja una flor a la derecha del caracol / 5. Dibuja una pelota debajo de la flor / 6. Dibuja un árbol a la izquierda de la pelota / 7. Colorea de verde la figura arriba de la pelota / 8. Dibuja un queso a la derecha del ratón / 9. Dibuja una jaula a la izquierda del ratón / 10. Dibuja una taza encima del queso / 11. Dibuja una casa debajo del ratón / 12. Colorea de café el ratón / 13. Dibuja un ojo en la esquina de debajo de la izquierda / 14. Ahora que has terminado de leer, realiza solamente el punto 1 y 2 de la sección a).

### 9.4 Anexo No 4. Entrevista final

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_

RESPONDE LAS PREGUNTAS TENIENDO EN CUENTA TU PROCESO Y LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS JUEGOS.

- a) Los juegos
1. ¿Cuál fue el juego que más te llamó la atención y por qué?
  2. ¿Cuál fue el texto de los que se trabajaron que más te llamó la atención? ¿Recuerdas su nombre?  
¿Por qué te gustó?
  3. ¿Se te felicitó realizar las actividades de los juegos de forma grupal o individual? ¿Por qué?
  4. ¿Crees que los juegos ayudaron de alguna forma a mejorar tu comprensión de lectura? ¿Por qué?
  5. ¿Qué le cambiarías o mejorarías a los juegos?
- b) Comprensión de lectura y estrategias metacognitivas: después del proceso que has llevado a cabo por medio de los juegos ¿podrías responder las siguientes preguntas?
6. ¿Cuáles son los factores que consideras importantes para que puedas entender mejor lo que lees?
  7. ¿Si quieres cuestionarte sobre lo que va a pasar en la historia, qué puedes hacer?
  8. ¿Qué haces cuando te piden leer un texto pero no tienes mucho tiempo para hacerlo?
  9. Si no entiendes una palabra ¿qué haces para saber su significado?
  10. ¿Has utilizado lo que has aprendido con los juegos para realizar una mejor comprensión de lo que te ponen a leer en otras materias? ¿Cuáles?

Marca una X sobre tu respuesta.

	SI	NO
¿Puedes identificar el tema de un texto solo con leer el título o ver las imágenes?		
¿Puedes expresar lo que lees con tus propias palabras de forma escrita?		
¿Eres capaz de sintetizar textos en una sola frase?		
¿Eres capaz de relacionar lo que lees con otros textos o con cosas que sabes previamente?		
¿Le encuentro sentido a lo que leo?		
¿He aprendido a seguir instrucciones ahora que he realizado los juegos?		

## 9.5 Anexo No 5. Encuesta de caracterización

### ENCUESTA PARA LA CARACTERIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 601 DEL I.E.D PRADO VERANIEGO

Lee cuidadosamente cada pregunta y responde de forma individual

1. Escribe tu nombre completo y apellido

\_\_\_\_\_

2. ¿Qué edad tienes?

\_\_\_\_\_

3. ¿En qué barrio vives?

\_\_\_\_\_

4. ¿Con quién vives?

\_\_\_\_\_

Marca con una X

5. ¿Cuál es la materia que más te gusta?

Español       Ciencias       Artes       Otra  
 Inglés       Sociales       Ed. Física      Cuál \_\_\_\_\_

6. ¿Cuáles de las siguientes actividades prácticas en tu tiempo libre?

Leer       Jugar       Dibujar       Otra  
 Ver televisión       Montar bici       Pintar      Cuál \_\_\_\_\_

7. ¿Cuáles de las siguientes tecnologías de la información usas con más frecuencia?

 Facebook        Twitter        Google       Otra  
  Youtube        Whatsapp        Correo      Cuál \_\_\_\_\_

# JUEGO 1

## SERPIENTES Y ESCALERAS

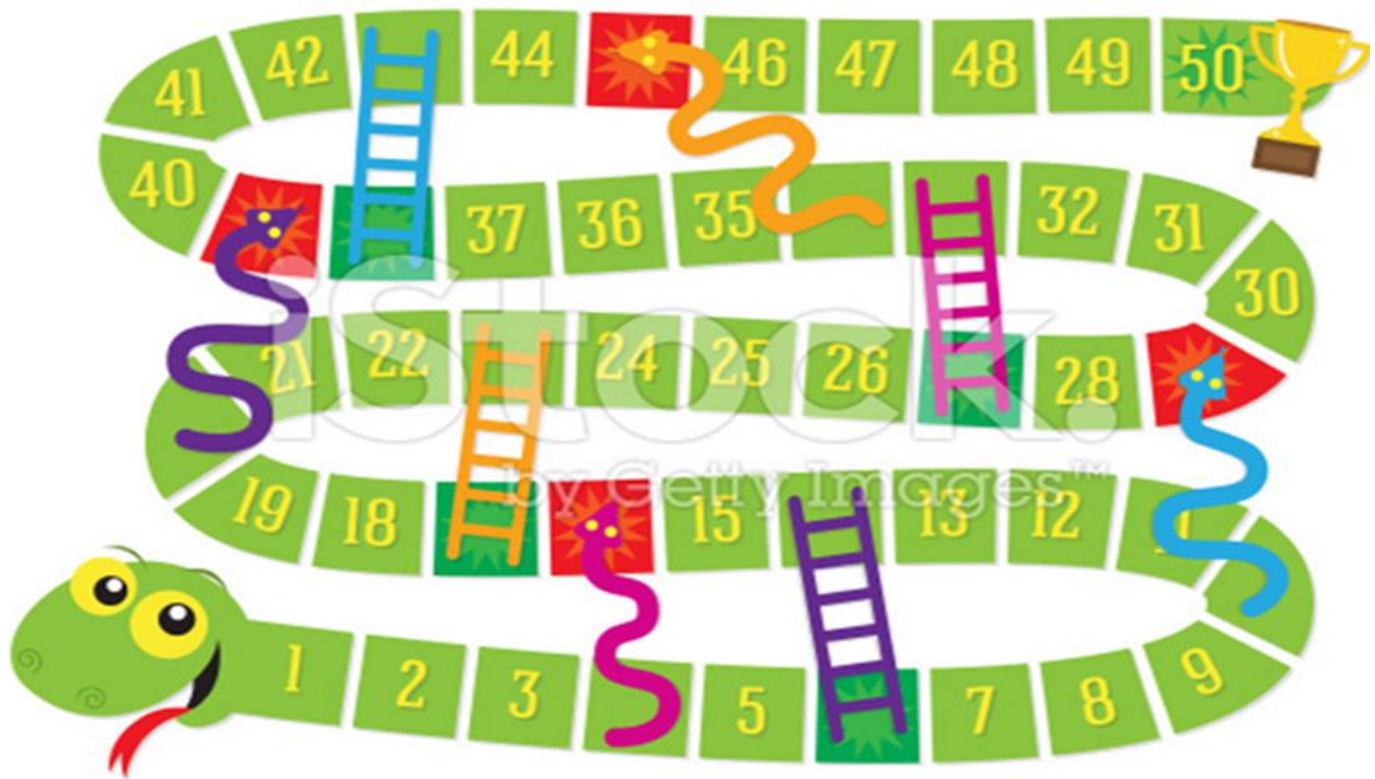
Aquí encontraras estrategias metacognitivas de:

- Uso de conocimientos previos
- Predicción
- Verificación

### Instrucciones

El juego está diseñado para parejas, una moneda será el dado, si sacas "cara" avanzas dos espacios, si sacas "sello" avanzas solo un espacio, las serpientes te llevan hacia abajo y las escaleras hacia arriba. Al caer en cualquier casilla debes remitirte a la lista que se presenta a continuación para resolver la pregunta correspondiente. Debes leer el texto hasta que el mismo juego te indique que lo hagas, se necesitan mínimo dos jugadores, a medida que te desplaces por el tablero con tu ficha deberás responder o realizar la actividad que te indique el tablero de preguntas.

### Tablero de juego a escala



## Primera sesión

### *¡Aún no lees!*

**1-2-3** ¿Sabes que es un maestro samurái y a qué se dedica?

**4-5-6** ¿Qué sabes tú sobre las personas que se encargan de ordeñar en el campo?

**7-8-9** ¿Para qué sirve una vaca?

**10-11-12** ¿Cuántos litros de leche da una vaca al día?

**13-14** ¿Solo con leer el título, de qué crees que es la historia?

**15** ¿Qué es un discípulo?

**21-22** ¿Crees que el discípulo obedeció al maestro Samurái? Justifica tu respuesta.

**23-24** ¿Qué crees que le pasaría a la familia si la vaquita se muere?

### *¡Stop!*

**16** Hora de leer, ve al texto y lee cuidadosamente el párrafo 1, 2, 3.

**25** Lee los párrafos 4, 5, 6, 7.

**32-33** Lee los párrafos 8 y 9.

### *Después de leer*

**17-18** ¿De quién era la vaca?

**19-20** ¿Qué favor le pidió el samurái al discípulo?

**28-29** ¿Crees que lo que hizo el discípulo estuvo bien o mal? Justifica tu respuesta.

**30-31** ¿Cómo se sintió el discípulo después de empujar la vaquita?

**45-46-47** ¿Qué te enseñó la historia?

**48** ¿Quiénes podría representar la historia de vaca en nuestra sociedad?

**49** ¿Qué "vacas" o situaciones de conformismo tienes en tu vida?

**50** ¿A quién le recomendarías leer el texto? justifica tu respuesta.

### *A ver si "le pegaste al perro"*

**26-27** Según lo que acabaste de leer, podrías decir si acertaste en la respuesta que diste en la pregunta 21-22? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.

**34-35** Después de haber leído, ¿puedes decir si lo que pensaste al principio que era un maestro samurái era correcto? Si es así avanza dos espacios, si no retrocede uno.

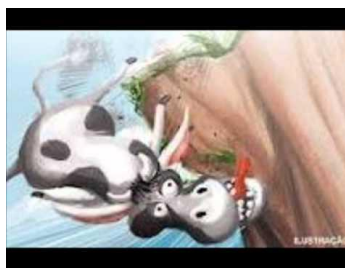
**36-37** ¿Para qué le servía la vaca a la familia? ¿Acertaste en lo que respondiste en la pregunta 7-8-9? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.

**38-39** ¿Ahora sabes qué es un discípulo? ¿Acertaste en lo que respondiste en la pregunta 15? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.

**40-41-41** ¿Cuántos litros de leche daba esa vaca al día? ¿Acertaste en lo que respondiste en la pregunta 10-11-12? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.

**42-43-44** ¿La historia era de lo que pensaste al principio cuando leíste el título? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede uno.

### **EMPUJA TU VAQUITA.**



1 Un maestro samurai paseaba por un bosque con su fiel discípulo, cuando vio a lo lejos un sitio de apariencia pobre, y decidió hacer una breve visita al lugar.

Durante la caminata le comentó al aprendiz sobre la importancia de realizar visitas, conocer personas y las oportunidades de aprendizaje que obtenemos de estas experiencias. Llegando al lugar constató la pobreza del sitio: los habitantes, una pareja y tres hijos, vestidos con ropas sucias, rasgadas y sin calzado; la casa, poco más que un cobertizo de madera...

2. Se aproximó al señor, aparentemente el padre de familia y le preguntó: “En este lugar donde no existen posibilidades de trabajo ni puntos de comercio tampoco, ¿cómo hacen para sobrevivir? El señor respondió: “amigo mío, nosotros tenemos una vaquita que da varios litros de leche todos los días. Una parte del producto la vendemos o lo cambiamos por otros géneros alimenticios en la ciudad vecina y con la otra parte producimos queso, cuajada, etc., para nuestro consumo. Así es como vamos sobreviviendo.”

3 El sabio agradeció la información, contempló el lugar por un momento, se despidió y se fue. A mitad de camino, se volvió hacia su discípulo y le ordenó: “Busca la vaquita, llévala al precipicio que hay allá enfrente y empujla por el barranco.”

4 El joven, espantado, miró al maestro y le respondió que la vaquita era el único medio de subsistencia de aquella familia. El maestro permaneció en silencio y el discípulo cabizbajo fue a cumplir la orden.

5 Empujó la vaquita por el precipicio y la vio morir. Aquella escena quedó grabada en la memoria de aquel joven durante muchos años.

6 Un bello día, el joven agobiado por la culpa decidió abandonar todo lo que había aprendido y regresar a aquel lugar. Quería confesar a la familia

lo que había sucedido, pedirles perdón y ayudarlos.

7 Así lo hizo. A medida que se aproximaba al lugar, veía todo muy bonito, árboles floridos, una bonita casa con un coche en la puerta y algunos niños jugando en el jardín. El joven se sintió triste y desesperado imaginando que aquella humilde familia hubiese tenido que vender el terreno para sobrevivir. Aceleró el paso y fue recibido por un hombre muy simpático.

8 El joven preguntó por la familia que vivía allí hacia unos cuatro años. El señor le respondió que seguían viviendo allí. Espantado, el joven entró corriendo en la casa y confirmó que era la misma familia que visitó hacia algunos años con el maestro.

9 Elogió el lugar y le preguntó al señor (el dueño de la vaquita): “¿Cómo hizo para mejorar este lugar y cambiar de vida?” El señor entusiasmado le respondió: “Nosotros teníamos una vaquita que cayó por el precipicio y murió. De ahí en adelante nos vimos en la necesidad de hacer otras cosas y desarrollar otras habilidades que no sabíamos que teníamos. Así alcanzamos el éxito que puedes ver ahora.”

# SERPIENTES Y ESCALERAS

## Segunda sesión

Debes jugar con un compañero, una moneda será el dado, si sacas "cara" avanzas dos espacios, si sacas "sello" avanzas solo un espacio, las serpientes te llevan hacia abajo y las escaleras hacia arriba. Al caer en cualquier casilla debes remitirte a la lista que se presenta a continuación para resolver la pregunta correspondiente, cada estudiante contestará las preguntas de forma independiente en la hoja de respuestas. Cuando pases por encima de las casillas 16, 21, 25-26, 32-33, 37 debes hacer la actividad que está en ellas obligatoriamente. Solo podrá subir la escalera si llegas a caer en ella, lanzando la moneda y sacando dos veces sello. No debes leer el texto hasta que el mismo juego te indique que lo hagas.

### ¡Aún no lees!

- 1-2-3 ¿Quién es caperucita roja?  
 4-5-6 ¿Por qué le teme la gente a los lobos feroces?  
 7-8-9 ¿En el cuento de caperucita roja quién era el malo?  
 10-11-12 ¿El malo del cuento de caperucita recibe su castigo al final?  
 13-14 ¿Solo con leer el título, de qué crees que es la historia?  
 15 ¿Qué te dice la imagen que aparece en el texto? Observa detenidamente todos los detalles.  
 22 ¿Crees que el lobo conseguirá ser amigo de caperucita? Justifica tu respuesta.  
 23 ¿Cuál crees que será la reacción de caperucita al hablar por primera vez con el lobo?  
 24 ¿Por qué crees que caperucita le ofreció pastel al lobo?  
 36 ¿Para qué crees que caperucita invitó al lobo a casa de su abuelita?



### Después de leer

- 17-18 Según lo que acabas de leer, ¿Quién crees que está contando la historia?  
 19-20 ¿Cómo es la caperucita que se describe?  
 27-28-29 ¿Cómo es la actitud del lobo con caperucita? Justifica tu respuesta.  
 30-31 ¿Qué atrapó y destruyó el lobo?  
 42-43-44 ¿Qué sentimientos sentía el lobo por caperucita?  
 45-46-47 ¿Qué diferencias encontraste en la historia que acabas de leer y la



que siempre has escuchado?

- 48 ¿A quién le crees más su versión de la historia a caperucita o al lobo?  
 49 ¿Qué otro título le pondrías a la historia?  
 50 ¿A quién le recomendarías leer el texto? Justifica tu respuesta.

### A ver si "le pegaste al perro"

- 24 Según lo que acabaste de leer, podrías decir si acertaste en la respuesta que diste en la pregunta 17-18, 22 y 23? Si tus respuestas fueron correctas avanza tres espacios, si no retrocede dos.  
 34-35 Después de haber leído, ¿puedes decir cuál era la verdadera intención al darle el pastel? Si es así avanza dos espacios, si no retrocede uno.  
 38 ¿Hizo el lobo lo que le pidió caperucita? ¿Acertaste en lo que respondiste en la pregunta 36? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.  
 39 ¿Acertaste en lo que creías que iba a pasar en la historia solo con leer el título al principio? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.  
 40-41 ¿Finalmente quién era el malo de esta historia? ¿Acertaste en lo que respondiste en la pregunta 7-8-9? Si tu respuesta fue correcta avanza tres espacios, si no retrocede dos.



### Stop

- 16 Hora de leer, ve al texto y lee cuidadosamente el párrafo 1, 2.  
 21 Lee el párrafo 3.  
 25-26 Lee los párrafos 5, 6, 7, 8.  
 32-33 Lee los párrafos 9, 10 y 11.  
 37 Lee los párrafos restantes.



## LA CHICA DE LA CAPA ROJA Y EL LOBO



1 Ese día encontré en el bosque la flor más linda de mi vida. Yo, que siempre he sido de buenos sentimientos y terrible admirador de la belleza, no me creí digno de ella y busqué a alguien para

ofrecérsela. Fui por aquí, fui por allá, hasta que tropecé con la niña que le decían Caperucita Roja. La conocía pero nunca había tenido la ocasión de acercarme. La había visto pasar hacia la escuela con sus compañeros desde finales de abril. Tan locos, tan traviosos, siempre en una nube de polvo, nunca se detuvieron a conversar conmigo, ni siquiera me hicieron un adiós con la mano. Qué niña más graciosa. Se dejaba caer las medias a los tobillos y una mariposa ataba su cola de caballo. Me quedaba oyendo su risa entre los árboles. Le escribí una carta y la encontré sin abrir días después, cubierta de polvo, en el mismo árbol y atravesada por el mismo alfiler. Una vez vi que le tiraba la cola a un perro para divertirse. En otra ocasión apedreaba los murciélagos del campanario. La última vez llevaba de la oreja un conejo gris que nadie volvió a ver.

2 Detuve la bicicleta y desmonté. Me sacudí el polvo del camino y la saludé con respeto y alegría. Caperucita hizo con su chicle un globo tan grande como el mundo, lo estalló con la uña y se lo comió todo. Me rasqué detrás de la oreja, pateé una piedrecita, respiré profundo, siempre con la flor escondida.

3 Caperucita me miró de arriba abajo y respondió a mi saludo sin dejar de masticar y me preguntó si yo era el lobo feroz.

4 Me quedé mudo. Sí era el lobo pero no feroz. Y sólo pretendía regalarle una flor recién cortada. Se la mostré de súbito, como por arte de magia. No esperaba que me aplaudiera como a los magos que sacan conejos del sombrero, pero tampoco ese gesto de fastidio. Titubeando, le dije:

– Quiero regalarte una flor, niña linda.

– ¿Esa flor? No veo por qué.

– Está llena de belleza –dije, lleno de emoción.

– No veo la belleza –dijo Caperucita–. Es una flor como cualquier otra.

5 Sacó el chicle y lo estiró. Luego lo volvió una pelotita y lo regresó a la boca. Se fue sin despedirse. Me sentí herido, profundamente herido por su desprecio. Tanto, que se me

soltaron las lágrimas. Subí a la bicicleta y le di alcance, cuando al fin pude alcanzarla escupió el chicle con la violencia de una bala y volvió a alejarse sin despedirse.

6 Sentí que el polvo del camino era mi pecho, traspasado por la bala de chicle, y el río de la sangre se estiraba hasta alcanzar una niña que ya no se veía por ninguna parte. No tuve valor para subir a la bicicleta. Me quedé toda la tarde sentado en la pena. Sin darme cuenta, uno tras otro, le arranqué los pétalos a la flor. Me arrimé al campanario abandonado pero no encontré consuelo entre los murciélagos, que se alejaron al anochecer. Atrapé una pulga en mi barriga, la destripé con rabia y esparcí al viento los pedazos. Empujando la bicicleta, con el peso del desprecio en los huesos y el corazón más desmigajado que una hoja seca pisoteada por cien caballos, fui al pueblo y me tomé unas cervezas en la primera tienda. “Bonito disfraz”, me dijeron unos borrachos, y quisieron probarse. Quise despedazarlos como pulgas pero eran más de tres.

7 Volví a ver a Caperucita unos días después en el camino del bosque.

– ¿Vas a la escuela? –le pregunté, y en seguida me di cuenta de que nadie asiste a clases con sandalias plateadas, blusa ombliguera y faldita de juguete.

– Estoy de vacaciones, lobo feroz –dijo–. ¿O te parece que éste es el uniforme?

El viento vino de lejos y se anidó en su ombligo.

– ¿Y qué llevas en el canasto?

– Un rico pastel para mi abuelita. ¿Quieres probar?

8 Casi me desmayo de la emoción. Caperucita me ofrecía su pastel. ¿Qué debía hacer? ¿Aceptar o decirle que acababa de almorzar? Si aceptaba pasaría por ansioso y maleducado: era un pastel para la abuela. Pero si rechazaba la invitación, heriría a Caperucita y jamás volvería a dirigirme la palabra. Me parecía tan amable, tan bella. Dije que sí.

– Corta un pedazo.

9 Me prestó su navaja y con gran cuidado aparté una tajada. La comí con delicadeza, con educación. Quería hacerle ver que tenía maneras refinadas, que no era un lobo cualquiera. El pastel no estaba muy sabroso, pero no se lo dije para no ofenderla. Tan pronto terminé sentí algo raro en el

estómago, como una punzada que subía y se transformaba en ardor en el corazón.

– Es un experimento –dijo Caperucita–. Lo llevaba para probarlo con mi abuelita pero tú apareciste primero. Avísame si te mueres. Y me dejó tirado en el camino, quejándome.

10 Así era ella, Caperucita Roja, tan bella y tan perversa. Casi no le perdono su travesura. Demoré mucho para perdonarla: tres días. Volví al camino del bosque y juro que se alegró de verme.

– La receta funciona –dijo–. Voy a venderla, lobo feroz.

11 Y con toda generosidad me contó el secreto: polvo de huesos de murciélago y picos de golondrina. Y algunas hierbas cuyo nombre desconocía. Lo demás todo el mundo lo sabe: mantequilla, harina, huevos y azúcar en las debidas proporciones. Dijo también que la acompañara a casa de su abuelita porque necesitaba de mí un favor muy especial. Batí la cola todo el camino. El corazón me sonaba como una locomotora. Ante la extrañeza de Caperucita, expliqué que estaba en tratamiento para que me instalaran un silenciador. 12 Corrimos. El sudor inundó su ombligo, redondito y profundo, la perfección del universo. Tan pronto llegamos a la casa y pulsó el timbre, me dijo:

– Cómete a la abuela.

Abrí tamaños ojos.

– Vamos, hazlo ahora que tienes la oportunidad.

No podía creerlo. Le pregunté por qué.

Es una abuela rica – explicó–. Y tengo afán de heredar.

13 No tuve otra salida. Todo el mundo sabe eso. Pero quiero que se sepa que lo hice por amor. Caperucita dijo que fue por hambre. La policía se lo creyó y anda detrás de mí para abrirme la barriga, sacarme a la abuela, llenarme de piedras y arrojarme al río, y que nunca se vuelva a saber de mí.

14 Quiero aclarar otros asuntos ahora que tengo su atención, señores. Caperucita dijo que me pusiera las ropas de su abuela y lo hice sin pensar. No veía muy bien con esos anteojos. La niña me llevó de la mano al bosque para jugar y allí se me escapó y empezó a pedir auxilio. Por eso me vieron vestido de abuela. No quería comerme a Caperucita, como ella gritaba. Tampoco me gusta vestirme de mujer,

mis debilidades no llegan hasta allá. Siempre estoy vestido de lobo.

15 Es su palabra contra la mía. ¿Y quién no le cree a Caperucita? Sólo soy el lobo de la historia. Aparte de la policía, señores, nadie quiere saber de mí.

16 Ni siquiera Caperucita Roja. Ahora más que nunca soy el lobo del bosque, solitario y perdido, envenenado por la flor del desprecio. Nunca le conté a Caperucita la indigestión de una semana que me produjo su abuela. Nunca tendré otra oportunidad. Ahora es una niña muy rica, siempre va en moto o en auto, y es difícil alcanzarla en mi destartalada bicicleta. Es difícil, inútil y peligroso. El otro día dijo que si la seguía molestando haría conmigo un abrigo de piel de lobo y me enseñó el resplandor de la navaja. Me da miedo. La creo muy capaz de cumplir su promesa.

«Caperucita Roja y otras historias perversas» de Arciniegas, Triunfo. © Panamericana. Editorial Ltda. (Re-edición El Barco de Vapor, Ed. SM

# JUEGO 2

## LA OCA

Aquí encontraras estrategias metacognitivas de:

- Auto preguntas
- Revisión a vuelo de pájaro

### Instrucciones

Antes de comenzar a jugar deberás responder las preguntas que corresponden a la casilla que encontrarás a continuación "antes de leer", después de realizar la lectura del texto responde las preguntas de la casilla "después de leer".

Para empezar el juego, necesitaras fichas de parques y una moneda para jugar este juego si sacas cara al lanzar la moneda avanzas tres espacios pero si sacas sello deberás retroceder dos, se necesitan mínimo dos jugadores, a medida que te desplaces por el tablero con tu ficha deberás responder o realizar la actividad que te indique el tablero de preguntas (números del 2 al 63). Adicionalmente en el tablero encontraras algunas casillas específicas, a un costado del mismo encontraras el significado de cada una (Oca, puente, pozo, dados, calavera, entrar al jardín de la oca).

### Tablero de juego a escala



Avanzas 2 Avanzas 4 y retrocedes 1

**Oca:** Casillas 5, 9, 14, 18, 23, 27, 32, 36, 41, 45, 50, 54 y 59. Si se cae en una de estas casillas, se puede avanzar hasta la siguiente casilla en la que hay una oca y volver a tirar.

**Puente:** Casilla 6 y 12. Si se cae en estas casillas se salta a la casilla 19 (La Posada) y se pierde un turno.

**Posada:** Casilla 19. Si se cae en esta casilla se pierde un turno.

**Pozo:** Casilla 31. Si se cae en esta casilla, NO se puede volver a jugar hasta que no pase otro jugador por esa casilla.

**Laberinto:** Casilla 42. Si se cae en esta casilla, se está obligado a retroceder a la casilla 30.

**Cárcel:** Casilla 56. Si se cae en esta casilla, hay que permanecer dos turnos sin jugar.

**Dados:** Casillas 26 y 53. Si se cae en estas casillas, se lanza la moneda tres veces y se avanza con el resultado de la última moneda.

**Calavera:** Casilla 58. Si se cae en esta casilla, hay que volver a la Casilla 1.

**Entrar al Jardín de la Oca:** Es necesario sacar los puntos justos para entrar, en caso de exceso se retroceden tantas casillas como puntos sobrantes.

ME HAGO AUTO PREGUNTAS	
ANTES DE LEER	DESPUES DE LEER
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuánto tiempo creo que me voy a tardar leyendo todo el texto?</li> <li>2. ¿Cuándo voy a empezar a leer un texto qué es lo primero que hago?</li> <li>3. ¿Si hay palabras que no entiendo qué hago?</li> <li>4. ¿Qué herramientas utilizo para retener la mayor información que pueda cuando leo?</li> <li>5. ¿Se me facilita más entender cuando leo en voz alta, silenciosamente o cuando mi compañero lee?</li> <li>6. ¿Teniendo solo en cuenta el título, de qué creo que se va a tratar el texto?</li> <li>7. ¿Qué me gustaría saber sobre ese tema?</li> <li>8. ¿Que se sobre ese tema?</li> <li>9. ¿Si no entendiera lo que estoy leyendo que haría?</li> <li>10. ¿Qué me han dicho sobre los zombis?</li> <li>11. ¿Sera que los zombis de verdad si existen?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. ¿Cuánto me demore leyendo el texto?</li> <li>13. ¿Qué fue lo primero que hice antes de empezar a leer?</li> <li>14. ¿Si no entendía una palabra, qué hice?</li> <li>15. ¿Qué hice para retener la mayor cantidad de información del texto?</li> <li>16. ¿Entendía más lo que decía la lectura si leía en voz alta, silenciosamente o cuando mi compañero lo hacía?</li> <li>17. ¿De qué se trataba el texto?</li> <li>18. ¿Qué aprendiste después de leer?</li> <li>19. ¿Si no entendías lo que estabas leyendo, qué hacías?</li> <li>20. ¿Los zombis si existen? ¿Quiénes son?</li> </ol>

### ¡LOS ZOMBIES SI EXISTEN!



Gracias al éxito de la serie norteamericana The Walking Dead se ha puesto nuevamente de moda todo lo referente a la temática zombi.

Este año incluso tendremos en nuestros cines, ¿la esperada?, World War Z protagonizada por Brad Pitt que va a correr y mucho delante de una horda de zombis. Pero, ¿es posible que algún virus o bacteria pueda algún día llegar a convertirnos en muertos vivientes? ¿Qué tal si te digo que los zombis ya existen? Eso sí, no son como los imaginábamos.

Probablemente desde la fiebre por los zombis allá por el año 1982 cuando Michael Jackson asombró a todos con su videoclip y disco Thriller, este no habían gozado de tanto hype. Sin embargo, tras el rotundo éxito de la serie de televisión The Walking Dead, los muertos vivientes vuelven a estar de moda.

Probablemente, debido a lo que vemos precisamente en cine y televisión nos hemos hecho una idea de cómo debería de ser un zombi, seres erráticos y en estado de

descomposición que caminan sin rumbo fijo en busca de carne fresca, pero ¿y si os digo que existen parásitos capaces de convertir a seres vivos en zombis cómo os quedaréis? Pues sí amigos, los zombis existen y están entre nosotros.

En la naturaleza encontramos algunos ejemplos de parásitos o bacterias que pueden llegar a manipular el comportamiento de su portador para lograr, de esta forma, cumplir sus metas reproductivas, haciéndolo perder el control de sus movimientos y voluntad. Más de la mitad de la vida en nuestro planeta es de tipo parasitaria, sin embargo, son poco comunes los casos en los que un parásito puede llegar a tomar el control del cuerpo de su huésped, siendo estos casos muy extremos ya que la mayoría sólo producen enfermedades, como la malaria o el dengue en humanos, o simples mordeduras y picaduras de algún insecto que puedan resultar muy molestas.

Todo organismo vivo tiene sus propios parásitos, algunos pueden vivir en el cerebro o en los tejidos musculares de su portador, pero pocos son los que han evolucionado tanto


como para ser capaces de realizar este macabro truco de la naturaleza que es manipular el comportamiento del huésped, llevándolos incluso a realizar acciones tan extrañas como el suicidio.

Uno de estos ejemplos lo podemos encontrar en Brasil y Tailandia, donde actualmente habitan un grupo de hongos llamados ophiocordyceps que liberan unas esporas que atacan la piel de las hormigas carpinteras. Estas esporas tras unas doce horas de incubación toman el control del cuerpo de las hormigas obligándolas a abandonar su nido mientras tienen comportamientos compulsivos, momento en el cual comienzan a caminar de forma errática por todo el bosque durante horas para finalmente terminar colgándose de cabeza en la parte inferior de una hoja donde tendrá una muerte lenta que durará unas seis horas. El hongo entonces la mantendrá colgada de la hoja incluso después de muerta hasta que del cadáver broten más hongos que emitirán nuevamente esporas para infectar a más hormigas.

Sin embargo, no se trata de un suceso nuevo, esto ya sucedía hace 48 millones de años en Alemania, cuando por las condiciones climáticas de la Tierra hacía reverdecer un bosque subtropical en aquel territorio. Así que podemos decir que los zombies ya existían en la naturaleza desde hacía mucho tiempo antes de que Hollywood o los cómics comenzasen a ganar dinero con historias de muertos vivientes.

Eso sí, estos hongos no son el único ejemplo de parásitos capaces de manipular el comportamiento de un ser vivo. Los gusanos gordianos, comúnmente llamados gusanos de crin de caballo, son capaces de vivir en el interior del cuerpo de los grillos durante mucho tiempo causando cambios en las enzimas cerebrales del insecto para que este crea estar muy sediento. El grillo, para calmar esa supuesta sed enseguida busca un charco de agua donde lo que encontrará es su muerte por ahogamiento. Será entonces el momento en el que el gusano aprovechará para salir a aparearse con otros miembros de su especie.

Otro de los animales que pueden llegar a mostrar comportamientos autodestructivos al ser invadidas por algún parásito son las ratas. El toxoplasma es una especie de protozoo parasitario que hace que las ratas pierdan el miedo a los gatos y no corran cuando uno de ellos intenta atraparlas, de esta forma el parásito logra anidar en el cuerpo del felino, en principio, su portador objetivo para reproducirse. Sin embargo, nosotros los seres humanos no somos inmunes a la influencia del comportamiento de este parásito y actualmente se están llevando a cabo estudios para saber si puede llegar a afectar el comportamiento de una persona.

 *Ahora vuelve al inicio y responde las preguntas correspondientes a "después de leer"*

.....

**JUEGO, LEO Y RESPONDO**

<i>Responde las preguntas conforme al número en el que quede tu ficha en el tablero de juego.</i>	
<b>Del 2 al 7</b>	<b>¿Qué es un zombi para tí?</b>
<b>Del 6 al 12</b>	<b>¿Cuáles son los animales que se nombraban en el texto?</b>
<b>Del 13 al 18</b>	<b>¿Qué le pasaba a los ratones?</b>
<b>Del 19 al 23</b>	<b>¿Cuál es la película que se nombra en el texto?</b>
<b>Del 24 al 27</b>	<b>¿Qué cantante es famoso por su video de zombis?</b>
<b>Del 28 al 33</b>	<b>¿Cómo se llama la serie de televisión nombrada en el texto?</b>
<b>Del 34 al 38</b>	<b>¿En qué órganos de los portadores viven usualmente los parásitos?</b>

Del 39 al 44	¿Qué le pasa a las hormigas?
Del 45 al 48	¿Qué le pasaba a los grillos?
Del 49 al 52	¿Qué les pasa a los ratones?
Del 53 al 55	¿Qué consecuencias tienen los parásitos en la vida de algunos animales?
Del 56 al 58	¿Cómo son los zombis de las películas?
59	¿Cuáles zombis son peores los de la vida real o los de las películas?
60	¿Cuál sería el zombi perfecto para ti?
Del 61 al 63	¿Por qué los zombis son ahora tan famosos?

## JUEGO 3

### BATALLA NAVAL

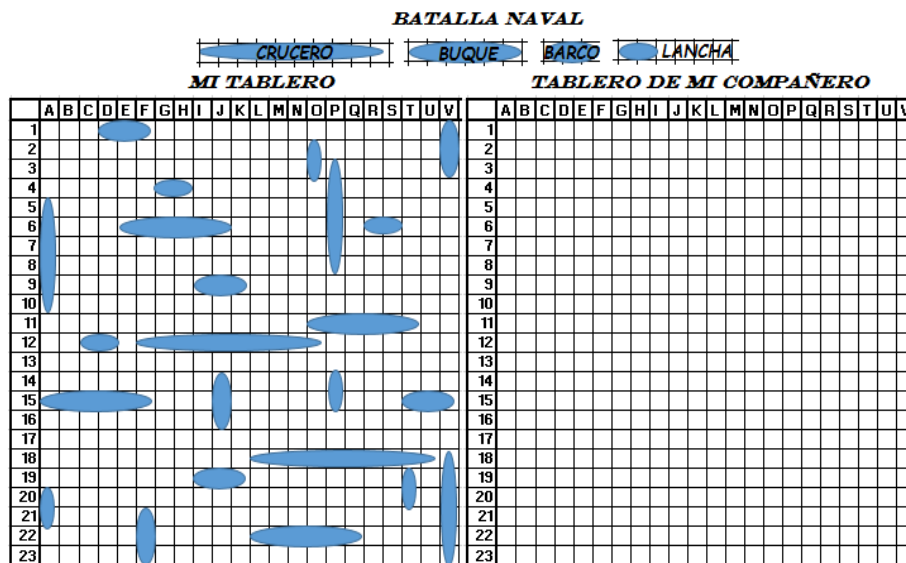
Aquí encontraras estrategias metacognitivas de:

- Uso de conocimientos previos

#### Instrucciones

Para este juego solo necesitarás dos tableros de juego y un compañero, conforme adivines la ubicación de los barcos de tu compañero por coordenadas por ejemplo la coordenada A (de las casillas horizontales A - v) y el número 2 (de las casillas verticales 1 - 23), tu coordenada será A2, deberás remitirte a la hoja de preguntas y realizar las actividades que allí se indican.

#### Tablero de juego a escala



Leyenda sobre el Maneki Neko

Maneki procede del verbo maneku que en japonés significa "invitar a pasar" o "saludar". Neko significa "gato". Juntos literalmente denotan "gato que invita a entrar". Según la tradición japonesa el mensaje que transmite el gato con el movimiento de su pata es el siguiente: "Entra, por favor. Eres bienvenido".

Durante el siglo XVII, en la era Edo, en la época de los señores feudales, existía en Tokio un templo que había conocido días mejores y que tenía serios problemas económicos y estaba semi-destruido. El sacerdote del templo era muy pobre, pero aun así, compartía la escasa comida que tenía con su gata, Tama.

Un día, un señor feudal, un hombre de gran fortuna e importancia llamado Naotaka II fue sorprendido por una tormenta mientras cazaba y se refugió bajo un gran árbol que se encontraba cerca del templo. Mientras esperaba a que amainara la tormenta, el hombre vio que una gata de color blanco, negro y marrón, le hacía señas para que se acercara a la puerta del templo. Tal fue su asombro que dejó el refugio que le ofrecía el árbol y se acercó para ver de cerca a tan singular gata. En ese momento, un rayo cayó sobre el árbol que le había dado cobijo. A consecuencia de ello, el hombre rico se hizo amigo del pobre sacerdote, financió las reparaciones del templo y éste prosperó, con lo que el sacerdote y su gato nunca volvieron a pasar hambre. Tras su muerte, Tama recibió un solemne y cariñoso entierro en el cementerio para gatos del Templo Goutokuji, y se creó el Maneki Neko en su honor. Se dice que un Maneki Neko en el lugar de trabajo, el hogar o incluso una página web atrae la buena suerte y los visitantes.

El Zhaocai Mao (chino) o Maneki-neko (en Japón), también conocido como "gato de la suerte" o "gato de la fortuna", es una popular escultura japonesa, la cual se dice que trae buena suerte a su dueño. La escultura representa a un gato, particularmente de la raza bobtail japonés, en una actitud de llamada y no saludando como la mayoría de la gente piensa (esto es porque los orientales no saludan con la mano en posición de supinación-flexión como los occidentales, sino que en posición prona y flexión).

Puede ser vista frecuentemente en tiendas, restaurantes y otros negocios. Suele ser un gato que levanta su pata izquierda invitando a la gente a entrar en los negocios y en la pata derecha una moneda antigua japonesa llamada koban; tiene por lo general un collar con una cascabel que se cree ahuyenta los malos espíritus, elaborada a menudo en porcelana o cerámica, y también actualmente en plástico. En las versiones originales de porcelana, la pata solía estar siempre levantada, aunque en las nuevas versiones de plástico la pata suele moverse de arriba abajo. También la altura a la que la pata es alzada puede variar de una escultura a otra. Se dice que cuanto más alta sea esta, la llamada del gato atraerá a los clientes desde mayor distancia.

### *PREGUNTAS POR COORDENADAS*

A / I + (1 al 12)	¿Qué significa el verbo "Maneku"?
A / I + (13 al 23)	¿Qué significa "Neko"?
B / J + (1 al 12)	¿Quién habitaba en el templo?
B / J + (13 al 23)	¿Cómo se llamaba la gata?
C / K + (1 al 12)	¿Cómo se llamaba el señor feudal?

C / K + (13 al 23)	¿De qué colores era la gata?
D / L + (1 al 12)	¿Cómo se llamaba el templo?
D / L + (13 al 23)	¿Dónde esterraron a la gata tras su muerte?
E / M + (1 al 12)	¿Qué se creó en honor a la gata?
E / M + (13 al 23)	¿Qué se cree sobre tener un Maneki- neko?
F / N + (1 al 12)	¿Dónde puede verse el Maneki- neko?
F / N + (13 al 23)	¿Para qué sirve el collar de cascabel?
G / O + (1 al 12)	¿En qué país ocurre la historia?
G / O + (13 al 23)	¿Quién es el protagonista de la historia?
H / P + (1 al 12)	¿Quiénes son "los occidentales" de los que habla el texto?
H / P + (13 al 23)	¿Por qué tener un "Maneki - neko es de buena suerte?
I / Q + (1 al 12)	¿Crees en la mala suerte?
I / Q + (13 al 23)	¿Qué dicen sobre los gatos negros?
J / R + (1 al 12)	¿Qué cosas en nuestro país atraen la buena suerte?
J / R + (13 al 23)	¿Crees que la historia de Maneki-neko es real?
K / S + (1 al 12)	¿Por qué la gente en nuestro país abandona a los gatos?
K / S + (13 al 23)	¿Qué harías si se cruza un gato negro por tu camino?
L / T+ (1 al 12)	¿A quién le regalarías un Maneki-neko?
L / T + (13 al 23)	¿Qué enseñanza puedes sacar de la historia?
M / U + (1 al 12)	¿Qué aprendiste?
M / U + (13 al 23)	¿Qué ya sabías?
N / V + (1 al 12)	¿Qué te llamó la atención?
N / V + (13 al 23)	Subraya las ideas principales en el texto
O + (1 al 12)	Subraya las ideas secundarias con otro color
O + (13 al 23)	Subraya las palabras desconocidas
P + (1 al 12)	Realiza un breve resumen de la historia
P + (13 al 23)	Realiza un dibujo

## JUEGO 4

### CARRERA DE CABALLOS

Aquí encontraras estrategias metacognitivas de:

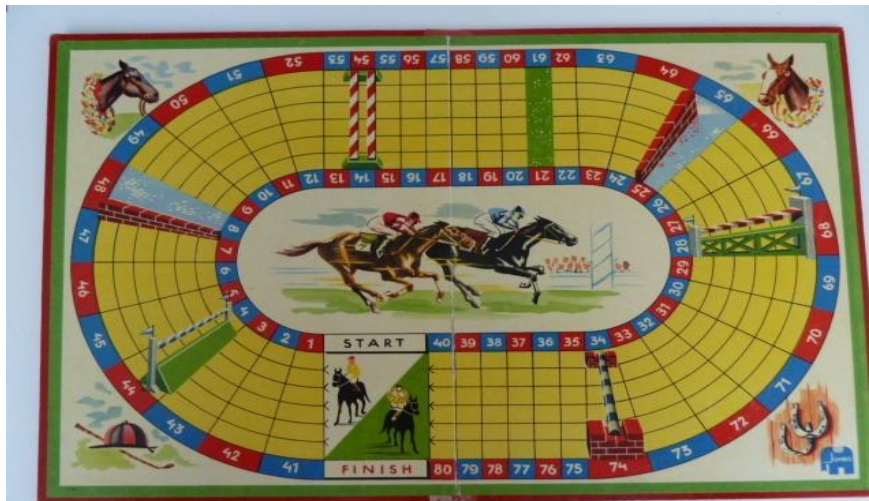
- Predicción y verificación
- Uso de conocimientos previos

- Revisión a vuelo de pájaro
- Auto preguntas
- Resumen

### Instrucciones

Necesitaras fichas de parqués y una moneda para jugar este juego si sacas cara al lanzar la moneda avanzas tres espacios pero si sacas sello deberás retroceder dos, se necesitan mínimo dos jugadores, a medida que te desplaces por el tablero con tu ficha deberás responder o realizar la actividad que te indique la coordenada en metros (m), por ejemplo si tu ficha cae en la casilla 1 (de los números que están en la parte superior 1 - 40) y en 41 (de los números que están en la parte inferior 41 - 80) tu coordenada será 1,41 m y deberás responder la pregunta que corresponda al remitirte al tablero de preguntas.

(Tablero a escala del tablero real usado)



¡ARRANCA LA CARRERA!



ANTES DE LEER	
1.41/2.42/3.43 m	¿Qué es una bruja?
4.44/5.45/6.46 m	¿Dónde viven las brujas?
7.47/8.48/9.49 m	¿Qué cuentos donde los personajes sean brujas conoces?
10.5/11.51 m	¿Qué poderes tiene usualmente una bruja?
12.52/13.53/14.54 m	¿Hay brujas buenas?
15.55/16.56/17.57 m	¿En qué animal se pueden transformar las brujas?
18.58/19.59 m	¿Por qué las brujas son consideradas como seres malvados?

20.60 m	¿Qué es un pastor de ovejas?
21.61 m	Si lees solamente el título de la historia ¿de qué crees que se va a tratar?
<b>ES HORA DE LEER</b>	
22.62/23.63 m	Lee el texto en el menor tiempo posible.
<b>DESPUÉS DE LEER</b>	
24.54 m	¿De qué se trata la historia?
25.65 m	¿En dónde vivía la bruja?
26.66 m	¿Qué les hacía la bruja a las jóvenes y qué paso con Yonrinda?
27.67 m	¿Qué debía hacer Yoringuel para salvar a su amada?
28.68 m	¿Para qué era la flor roja?
29.69 m	¿Para qué crees que la bruja usaba los pájaros?
<b>RELACIONO CON MI EXPERIENCIA</b>	
30.70 m	¿En la vida real existen las brujas? ¿Qué hacen y como son?
31.71/32.72 m	¿Tu o algún miembro de tu familia ha visto una bruja?
33.73/34.74 m	¿Qué podemos aprender de la historia?
35.75/36.76 m	Haz una lista de los hechos más importantes que ocurrieron en la historia de forma cronológica.
37.77/38.78 m	Haz un dibujo de los personajes.
39.79/40.80 m	Con tus compañeros crea una historia con lo que acabas de leer

## YORINDA Y YORINGUEL

Érase una vez un viejo castillo que estaba situado en un inmenso y espeso bosque. Vivía en él, completamente sola, una vieja bruja. De día tenía la figura de una lechuza o de un gato, pero por la noche volvía a recuperar su forma humana. Todo el que se acercaba a cien pasos del castillo quedaba detenido, sin poder moverse del lugar hasta el día en que ella se lo permitía. Y siempre que entraba en aquel pequeño círculo una doncella, la bruja la convertía en pájaro, la metía en una cesta y la guardaba en una de las salas del castillo. Así había llegado a tener unas siete mil cestas de esta clase.

Yorinda, era novia de un doncel, también muy apuesto, que tenía nombre Yoringuel. se fueron un día a pasear al bosque.

-¡Guárdate bien! -dijo Yoringuel -de acercarte demasiado al castillo.

Atardecía..., de pronto, Yorinda empezó a llorar, se sentó al sol y vio como Yoringuel también lloraba. Los dos se sentían extrañamente angustiados, como si presintieran la proximidad de la muerte. El sol se ocultaba; sólo la mitad de su disco sobresalía de la cima de la montaña cuando Yoringuel, aterrorizado sintió una angustia de muerte, mientras Yorinda cantaba:

"Mi pajarillo del rojo anillo, canta tristeza, tristeza, tristeza. Canta la muerte a su pinchoncillo. Canta tristeza. ¡Titi, titi, tiri!"

Yoringuel se volvió a mirar a Yorinda. La doncella se había convertido en un ruiseñor y cantaba: "Tiri, tiri".

Una lechuza de ojos rojos pasó tres veces volando sobre sus cabezas, gritando cada vez: "Chu, chu, ju,ju". Yoringuel se sentía

como petrificado, sin poder llorar, ni hablar, ni mover manos ni pies.

El sol acabó de esconderse, la lechuza volvió a su arbusto, e inmediatamente salió de entre el follaje una vieja encorvada, flaca y macilenta, de grandes ojos encarnados y corva nariz que casi tocaba la puntiaguda barbilla. Refunfuñando, cogió al ruiseñor y se lo llevó. Yoringuel no podía pronunciar ni una palabra, ni moverse del lugar en que estaba fijo. El ruiseñor había desaparecido. Por fin volvió la bruja y, con voz sorda, dijo:

-¡Hola, Zaquié! Cuando brille la luna en su cestita, desátalo, Zaquié. Y Yoringuel quedó desencantado. Se puso a los pies de la vieja pidiéndola que le devolviese a Yorinda. El mozo lloró, clamó y se lamentó, pero todo fue en vano. ¿Qué será de mí?, se decía.

Anduvo a la aventura y al fin llegó a un pueblo desconocido, en el que vivió durante mucho tiempo, trabajando como pastor de ovejas. Una noche soñó que encontraba una flor roja como la sangre. Arrancó la flor y se dirigió con ella hacia el castillo. Todo lo que tocaba con la flor quedaba al momento desencantado.

Al levantarse por la mañana se puso a buscar por montes y valles la flor hasta que la encontró. La cortó y se la llevó al castillo.

Cuando ya estaba a cien pasos del viejo caserón no se quedó petrificado como temía, sino que pudo continuar hasta la puerta. Muy contento, tocó la flor la verja y ésta se abrió sin dificultad. Al entrar en la sala de las cestas vio como la bruja daba de comer a sus siete mil pájaros. Al ver la vieja a Yoringuel, se encolerizó terriblemente, y se puso a insultarle y a maldecirle; pero no podía acercarse. El, sin hacerle caso, se dirigió a las cestas que contenían los pájaros. Pero entre tantos centenares de ruiseñores, ¿cómo iba a reconocer a su Yorinda? Mientras seguía buscando, observó que la vieja se llevaba disimuladamente una cesta, y con ella se encaminaba a la puerta. Precipitándose sobre la bruja, tocó con la flor la cesta y al mismo tiempo a la mujer, la cual perdió en el acto todo su poder de brujería, mientras aparecía Yorinda, tan hermosa como antes. Yoringuel la apretó tiernamente contra su corazón.

Después fueron tocando con la flor cada una de las cestitas, liberando a todas las doncellas que la bruja había convertido en ruiseñores. De la mano, Yorinda y Yoringuel dejaron el castillo y regresaron a su aldea. Luego se casaron y vivieron felices muchos años

## 8.7 Anexo No 7. Prueba final

### PRUEBA FINAL DE COMPRENSIÓN LECTORA

NOMBRE \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_

RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 5 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

#### LA PAJARITA DE PAPEL

Tato tenía siete años y un caballo de madera. Un día estando en la casa, su padre le dijo:

-¿Qué regalo quieres? Dentro de poco será tu cumpleaños...

Tato le dijo: -Quiero que me hagas una pajarita de papel. El padre de Tato hizo una pajarita maravillosa, la miró y le dijo: -Está bien hecha. Pero no me gusta. La pajarita está muy triste.

El padre fue a casa de varios sabios y les pidió que hicieran algo para que la pajarita fuera feliz. El primer sabio hizo un aparato para que la pajarita volara. Aunque volaba muy bien, la pajarita seguía triste. El segundo sabio construyó un aparato con el que la pajarita podía cantar. Pero la pajarita cantaba una triste canción. El padre de Tato fue a casa de un pintor muy famoso que le pintó de hermosos colores a la pajarita. Y la pajarita seguía triste.

Entonces, el padre de Tato desesperado por no encontrar la solución al problema, fue a la casa del más sabio de todos los sabios, quien después de examinar a la pajarita dijo:

Esta pajarita de papel no necesita volar, no necesita cantar, no necesita hermosos colores para ser feliz. Cuando una pajarita de papel está sola, es una pajarita triste.

El padre de Tato regresó a su casa. Fue al cuarto de Tato y le dijo: -Ya sé lo que necesita nuestra pajarita para ser feliz. Y se puso a hacer muchas pajaritas de papel. Y cuando la habitación estuvo llena de pajaritas, Tato gritó: -¡Mira papá! Nuestra pajarita de papel ya es muy feliz. Es el mejor regalo que has hecho en toda mi vida.

Fernando Alonso.

### PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE CON ÚNICA RESPUESTA

1. En el texto anterior el enunciado “Quiero que me hagas una pajarita de papel” expresa:

- a. Duda
- b. Orden
- c. Deseo
- d. Sorpresa

2. En el texto anterior los guiones largos (-) permiten:

- a. Separar los párrafos del texto
- b. Señalar cuando habla un personaje
- c. Separar los hechos importantes
- d. Señalar cuando habla el narrador

3. El guión que define el conflicto en la historia anterior es:

- a. el cumpleaños de Tato y la búsqueda del padre para conseguir un buen regalo.

b. la tristeza de la pajarita de papel y la búsqueda de algo que la hiciera feliz.

c. la tristeza de un niño que tenía siete años y el deseo del padre por hacerlo feliz.

d. el cumpleaños de un niño de siete años que tenía un caballo de madera.

4. En el texto anterior la expresión “-¡Mira papá!...” nos permite decir que quien la dijo:

- a. Duda.
- b. Ordena.
- c. Desea.
- d. Se sorprende.

5. En la historia anterior las palabras “tenía”, “regresó”, “fue” y “dijo”, permiten afirmar que los hechos narrados:

- a. Están ocurriendo.
- b. Pueden ocurrir.
- c. Ya ocurrieron.
- d. Ocurrirán.

RESPONSA LAS PREGUNTAS 6 A 9 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

### EL PERRRO Y EL COCODRILO

Bebiendo un perro en el Nilo,  
Al mismo tiempo corría.  
“Bebe quieto”, le decía un taimado cocodrilo.  
Dijole el perro prudente  
“Dañoso es beber y andar, pero  
¿Es sano el aguantar a que a que me claves el diente?  
Es de sabios no seguir del enemigo el consejo.

Félix María Samaniego

6. En el texto anterior; por las características de su didáctica puede clasificarse como:

- a. Leyenda.
- b. Cuento.
- c. Poesía.
- d. Fábula.

7. El texto anterior; la expresión “Es de sabios no seguir del enemigo el consejo”:

- a. Ilustra la importancia de la sabiduría.
  - b. Proporciona una enseñanza moral.
  - c. Manifiesta una conducta humana.
  - d. Advierte el peligro de los enemigos.
8. Cuando el cocodrilo dice “Bebe quieto”, manifiesta:

- a. Una opinión.
- b. Un deseo.
- c. Una orden.
- d. Una explicación.

9. En la oración “Dañoso es beber y andar”, las palabras resaltadas señala:

- a. Evento.
- b. Cualidad.
- c. Necesidades.
- d. Acciones.

**RESPONDA LAS PREGUNTAS 10 A 15 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO**

**CONVERSACIÓN**

El Portamonedas:

-Soy de innegable utilidad, es evidente.

El Paragüero:

-Convenido, pero sin embargo, hay que reconocer que si yo no existiera habría que inventarme.

El portabandera:

-Me eximo de hacer comentarios, soy modesto y callo. Además no estoy autorizado a hablar.

El amuleto:

-Yo doy suerte porque es mi oficio.

Los tres primeros:

-¡Bonita mentalidad!

Jacques Prevert

10

. Los personajes del anterior poema son:

- a. El amuleto, el narrador, el portabandera, el paragüero.
- b. El portamonedas, el amuleto, el portabandera, el paragüero.
- c. El autor, el narrador, el paragüero, el amuleto.
- d. El portabandera, el amuleto, el paragüero.

- c. Paragüero.
- d. Portamonedas.

11. En la afirmación del portabandera, la oración “Soy modesto y callo”, es un ejemplo de:

- a. Símil.
- b. Metáfora.
- c. Personificación.
- d. Metonimia.

15. La expresión “¡Bonita mentalidad!” podría entenderse como:

- a. ¡Perfectamente!
- b. ¡Qué inteligencia!
- c. Así se habla.
- d. Qué forma de pensar.

12. El título del poema es “Conversación” porque...

- a. El poeta hace hablar a los objetos que más quiere.
- b. Hay un diálogo entre el autor y los personajes.
- c. Cada uno de los objetos manifiesta su razón de ser.
- d. Se hace mención acerca de la importancia de los objetos.

16. En la expresión: “-Convenido, pero sin embargo, hay que reconocer que si yo no existiera habría que inventarme”. Se puede modificar sin cambiar de sentido retirando la palabra:

- a. Convenido.
- b. Reconocer.
- c. Inventarme.

13. al responder el Paragüero “Convenido” esta palabra puede entenderse como:

- a. Arreglado.
- b. De acuerdo.
- c. Importante.
- d. Es correcto.

14. El objeto que expresa su función es:

- a. Amuleto.
- b. Portabandera.

