

FORTALECIENDO LA LECTURA INFERENCIAL A TRAVÉS DEL JUEGO DE ROLES
EN ESCENARIOS FANTÁSTICOS

AUTORA:

INGRID TATIANA BENAVIDES ROMERO

ASESORA:

JEIMY TATIANA VALLEJO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ, D.C.

2024

Resumen

El presente proyecto buscó fortalecer la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto grado mediante una estrategia didáctica que combinó juegos de roles y literatura fantástica. Se adoptó un enfoque cualitativo basado en Investigación Acción para ajustar las estrategias pedagógicas según las necesidades emergentes. La recolección de datos incluyó entrevistas semiestructuradas, pruebas diagnósticas y registros de clase, y se analizó la información mediante triangulación. Los resultados mostraron una mejora significativa en la capacidad de las estudiantes para interpretar eventos narrativos y organizar tramas. Sin embargo, algunas estudiantes continuaron enfrentando dificultades en la precisión de sus interpretaciones, indicando la necesidad de ajustes adicionales en las estrategias pedagógicas. En conclusión, la metodología fue efectiva para fortalecer la comprensión inferencial y aumentar el interés en la lectura.

Palabras clave: Lectura inferencial, juego de roles, literatura fantástica, comprensión lectora y participación.

Abstract:

This research project aimed to enhance inferential reading comprehension in fifth-grade students using a strategy that combined role-playing games with fantasy literature. A qualitative action research approach was employed to adapt teaching methods to emerging needs. Data collection included semi-structured interviews, diagnostic tests, and class records, analyzed through triangulation. Results showed significant improvement in students' abilities to interpret narratives and organize plots, though some students still faced challenges with interpretative accuracy. Overall, the methodology effectively strengthened inferential comprehension and increased reading interest. Further exploration of different literary genres and continued strategy adjustments are recommended.

Keywords: Inferential reading, role-playing games, fantasy literature, reading comprehension, participation.

Tabla de Contenido

Resumen	2
Tabla de contenido	¡Error! Marcador no definido.
Agradecimientos.....	8
1. Planteamiento del problema.....	9
1.1 Contextualización población focal	10
1.1.1 Contexto local.....	10
1.1.2 Contexto institucional.....	11
1.1.3 Población focalizada.....	12
1.1.4 Entrevista semiestructurada al docente titular.....	17
1.2 Prueba diagnóstica.....	18
1.3 Delimitación del problema	20
1.4 Justificación	21
2. Contexto conceptual.....	23
2.1 Antecedentes	23
2.2 Marco conceptual	31
3.1 Enfoque Metodológico.....	41
3.2 Tipo de investigación	42
3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	44
3.4 Matriz de análisis.....	48

3.5 Técnicas de análisis de datos.....	49
4. Propuesta pedagógica.....	52
4.1 Enfoque pedagógico y estrategia didáctica	53
4.1.1 Perspectiva pedagógica:.....	53
4.2 Propuesta pedagógica	54
4.2.1 Fases de intervención.....	56
4.2.2.1 Fase de sensibilización.....	56
4.2.2.2. Momento 1: Fundamentación y contextualización de la literatura fantástica.....	56
4.2.2 Fase 2 desarrollo	60
4.2.2.2 Lectura inferencial a partir de lectura fantástica y juegos de roles	61
4.2.2.3 Comprensión de lectura textual	62
4.2.3 Fase 3 cierre: Evaluación de resultados.....	64
5. Resultados	65
5.1 fase de sensibilización: “Explorando los elementos y las características de la literatura fantástica y del juego de roles”.....	65
5.2 Fase 2 Desarrollo: Introducción y desarrollo de las obras.....	76
5.3 Fase 3: Cierre “evaluación los resultados”	88
Conclusiones	93
Referencias bibliográficas	98
Anexos.....	104

Índice de Figuras

Figura 1 Edades de los estudiantes.....	13
Figura 2 Lugar de residencia	13
Figura 3 Resultados segunda parte de la ficha de caracterización: Autoevaluación de habilidades	14
Figura 4 Matriz conceptual del marco conceptual	31
Figura 5 Proceso de triangulación de instrumentos	51
Figura 6 Adaptación del modelo de la secuencia didáctica	54
Figura 7 Resultados rúbrica de evaluación sesión 1	66
Figura 8 Resultados actividad identificación de situaciones entre juego de rol de imitación y simulación	72
Figura 9 Resultados juego ¿Quién quiere ser millonario?	74
Figura 10 Resultados prueba diagnóstica de lectura individual.....	77
Figura 11 Resultados del resumen de la prueba diagnóstica.....	78
Figura 12 Resultado prueba diagnóstica post test	88

Índice de Tablas

Tabla 1 Reglas del Worldbuilding	40
Tabla 2 Matriz de análisis	48
Tabla 3 Formato de planeación	55

Nota de aceptación

Firma del jurado

Firma de la asesora

Firma de coordinación de práctica

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional a lo largo de este proceso. Su respaldo fue fundamental para desarrollar este proyecto, proporcionándome la moral, la fuerza y la confianza necesarias. Agradezco especialmente a mi sobrina Evelyn, quien ha sido una fuente de inspiración constante y me ha impulsado a mejorar, comprender y contribuir al campo educativo.

Agradezco también a mis amigos, en particular a Valentina, Tatiana y Daniel. Su apoyo constante, palabras motivacionales y respaldo fueron cruciales para la culminación de este trabajo. Su acompañamiento me permitió superar desafíos y avanzar con determinación en este proceso.

Así mismo, doy gracias a mi asesora por su dedicación, voto de confianza y arduo trabajo en este proyecto. Su vocación por la enseñanza, junto con sus orientaciones y correcciones, fueron pertinentes e importantes para perfeccionar y enriquecer el trabajo.

Finalmente, agradezco a las estudiantes por su participación, que dio vida a este proyecto. Su disposición y colaboración hicieron de esta experiencia una contribución significativa tanto en el ámbito profesional como personal. Sin su participación, este trabajo no habría sido posible.

1. Planteamiento del problema

La lectura es una habilidad esencial para el desarrollo personal y académico. Permite acceder al conocimiento, enriquecer el vocabulario y mejorar la expresión oral y escrita. Como señalan Domínguez et al. (2015), la lectura promueve habilidades de expresión oral y escrita, además de enriquecer el vocabulario, entre otros aspectos. Enfatizan que el óptimo desarrollo de las habilidades lectoras es importante para desenvolverse en el actual contexto de revolución informativa y acceder a la amplia gama de recursos culturales disponibles (p. 101). Sin embargo, en el ámbito educativo colombiano, la baja comprensión lectora representa un desafío significativo, manifestándose en las dificultades que enfrentan los estudiantes para entender diversos tipos de textos. En este contexto, el capítulo se centra en analizar cómo se refleja esta problemática en una institución educativa en Bogotá, explorando las dificultades específicas que experimentan sus estudiantes al abordar tanto textos literarios como otros tipos de textos.

Para entender el alcance del problema, se revisaron los resultados de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). En 2018, el 69% de los estudiantes en Bogotá alcanzaron solo un nivel mínimo de competencia lectora. Además, los resultados de 2022 evidenciaron una disminución aún mayor, lo que demostró serias dificultades para comprender textos simples y realizar tareas básicas de lectura. Además, las pruebas nacionales, como las SABER 11 y ECAES, reflejaron esta dificultad. Según las pruebas ICFES de 2020, el 39.9% de los estudiantes en la prueba Saber 11 no alcanzó el nivel mínimo de competencia en comprensión lectora. Ante esta situación, se hizo evidente la necesidad de comprender las causas subyacentes a esta problemática y proponer estrategias efectivas para abordarla.

Por lo tanto, la exploración de alternativas de enseñanza se volvió esencial para fomentar la lectura y mejorar las habilidades lectoras. En consecuencia, se desarrolló la

contextualización el entorno local e institucional de la población focalizada. Este análisis permitió identificar las dificultades y particularidades presentes, proporcionando un marco integral para enfrentar el desafío de la baja comprensión lectora en este contexto. A continuación, se detalla este análisis, ofreciendo una visión del entorno local, institucional y de la población focal de la investigación.

1.1 Contextualización población focal

1.1.1 Contexto local

En Bogotá, la percepción predominante de la lectura como una tarea obligatoria, en lugar de un hábito de vida, limita el desarrollo de habilidades lectoras y afecta la comprensión de textos. La Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte ha identificado esta percepción como una de las principales causas de la baja participación en la lectura fuera del entorno académico y laboral. La encuesta ENLEC (2019) reveló que solo el 49% de los ciudadanos leyó un libro en los últimos 12 meses, con una preferencia por la lectura funcional asociada principalmente con el trabajo y las actividades académicas (ENLEC, 2019).

Aunque en 2021 el promedio de libros leídos por persona aumentó ligeramente a 4.6, este incremento no resolvió el problema fundamental: la falta de una cultura lectora arraigada. La situación subraya una brecha entre la lectura práctica y la necesidad de fomentar un hábito de lectura más amplio y significativo en la ciudad. En el estudio, se identificaron cuatro tipos de lectores en la ciudad: los que leen por gusto (36% del total de encuestados); los que leen por necesidades relacionadas con el trabajo o actividades académicas (33%); los que leen para informarse, crecer personalmente o aprender (19%); y los que leen por cultura general (12%) (ENLEC, 2019).

Ante estos resultados, los bajos porcentajes en las categorías de lectura para enriquecimiento personal y cultura general sugieren que una gran parte de la población se enfoca en la lectura funcional. La falta de un enfoque integral a la lectura perpetúa una cultura considerada como una actividad utilitaria, restringiendo así el desarrollo educativo y la

cultura. Esta percepción limita el interés por explorar diversos géneros y temas, resultando en un aprendizaje superficial y a una menor capacidad para analizar y sintetizar información textual de manera efectiva. En este sentido, cambiar la percepción de la lectura de una tarea obligatoria a una actividad enriquecedora y placentera fue crucial para abordar la problemática local. Este enfoque se convirtió en el centro de interés del proyecto investigativo, que buscó explorar cómo estos desafíos se manifiestan en el contexto de un grupo educativo específico. A continuación, se presentará un análisis detallado del entorno de las estudiantes y se examinarán las particularidades de su experiencia con la lectura.

1.1.2 Contexto institucional

La investigación se realizó en Magdalena Ortega de Nariño, una institución oficial ubicada en la localidad 10 de Engativá, específicamente en el barrio las Ferias, siendo la única sede hasta la fecha. La institución ofrece educación en los niveles de preescolar, básica y media, respaldada por estrategias pedagógicas y administrativas que fomentan el desarrollo cultural de la comunidad. Por tanto, tiene un énfasis en la formación de mujeres, jóvenes y adultos, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. Así mismo, su enfoque educativo está centrado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) titulado *"Formación de la Mujer y de los Adultos competentes para enfrentar las demandas del mundo contemporáneo"*. Su Modelo Pedagógico, producto de una construcción colectiva, incorpora elementos de la enseñanza para la comprensión dentro del marco del constructivismo. Así, el perfil del estudiante desde su PEI se enfoca en desarrollar virtudes como integridad, autonomía, capacidad crítica, espíritu emprendedor, compromiso social y ambiental, sensibilidad, respeto, habilidad para comunicarse efectiva, perseverancia, responsabilidad, dedicación al estudio y gratitud.

Ahora bien, un informe de acreditación de la institución realizado en 2019 destacó que la gestión administrativa, promueve y establece alianzas estratégicas y colaborativas para

consolidarse como un centro cultural y educativo reconocido. Aprovechando sus amplios espacios, integra diversas instituciones que enriquecen los procesos formativos y educativos para estudiantes, docentes y directivos (p.300) especialmente con universidades e instituciones de educación superior. La institución busca mejorar la experiencia práctica tanto de los docentes como de la cultura institucional, fomentando la innovación en los métodos de enseñanza. Además, establece alianzas con entidades gubernamentales, administrativas y del sector productivo, así como con ONG y otros actores, facilitando la organización de conferencias, encuentros y programas académicos como el Pre- icfes gratuito, lo cual promueve un entorno propicio para el desarrollo científico y cultural. (p.34).

1.1.3 Población focalizada

El presente proyecto investigativo se implementó con un grupo de 16 estudiantes del grado quinto de primaria de la jornada de la tarde. En cinco sesiones, se realizó la caracterización a la población utilizando como instrumentos de recolección de información el diligenciamiento de una ficha de caracterización (Anexo 1) y la entrevista semiestructurada con el docente titular del curso (Anexo 2).

Con la ficha de caracterización, se recopiló información en tres aspectos principales. En primer lugar, se obtuvo información personal y sociodemográfica de las estudiantes. En segundo lugar, se evaluó la autopercepción de las participantes en cuanto al nivel de comprensión lectora, lectura en voz alta, fluidez lectora, personificación de personajes, identificación de elementos textuales y precisión en la lectura. Finalmente, se recolectaron datos sobre los gustos literarios de las estudiantes y detalles acerca de su experiencia previa en lectura. Por esto, se presentan algunos diagramas que facilitarán la visualización y el resumen de la información recolectada.

Información personal y sociodemográfico de las estudiantes

En esta sección se detalla la información personal y sociodemográfica de las estudiantes, lo cual resulta crucial para contextualizar sus características y el entorno en el que

se realizó el estudio. A continuación, se presentan las gráficas correspondientes, que ofrecen una visión clara y precisa del perfil de las participantes.

Figura 1

Edades de las estudiantes

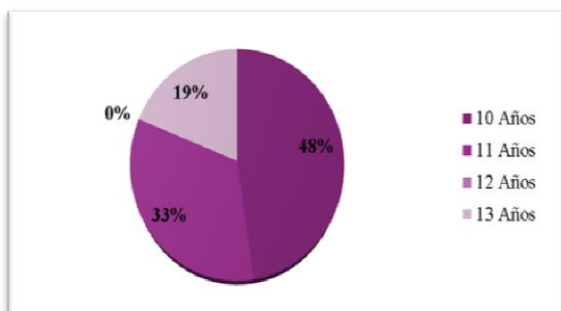
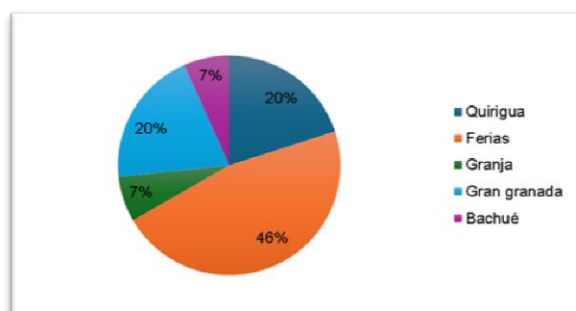


Figura 2

Lugar de residencia (Barrio)



Para comenzar, la figura 1 representa la distribución de edades de las estudiantes del estudio. En este sentido, se observa que el grupo estaba compuesto por una estudiante de 10 años, siete de 11 años, cinco de 12 años y tres de 13 años. Esta información ilustró la diversidad dentro del grupo y permitió una comprensión detallada de las características y necesidades específicas de las participantes.

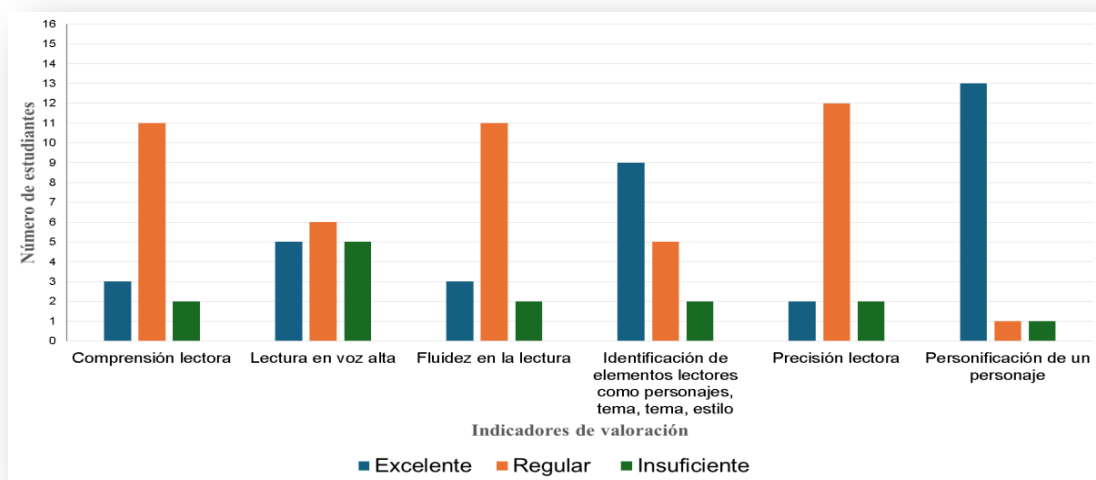
Por otro lado, la Figura 2 reveló que la mayoría de las estudiantes vivían en el barrio Las Ferias, cercano al Colegio Magdalena Ortega de Nariño. Esta proximidad facilitaba el acceso a la educación y fomentaba una mayor interacción con la institución. Las estudiantes de barrios cercanos como Quirigua, La Granja y Bachué disfrutaban de desplazamientos cortos, optimizando su tiempo y participación en actividades escolares. En contraste, aquellas de barrios más alejados, como Gran Granada y Villa Gladis, enfrentaban desplazamientos más largos y complejos. Sin embargo, todas las estudiantes vivían relativamente cerca del colegio, subrayando su accesibilidad y rol central en la comunidad.

Evaluación de habilidades mediante una autoevaluación por parte de las estudiantes

La segunda parte de la caracterización se enfocó en la autoevaluación de las habilidades lectoras de las estudiantes. Las participantes valoraron su capacidad en áreas clave: comprensión lectora, lectura en voz alta, fluidez, precisión y la identificación de elementos literarios, utilizando una escala de "excelente", "regular" e "insuficiente". Este proceso proporcionó información valiosa sobre su percepción personal de estas habilidades, revelando fortalezas y áreas de mejora. El análisis de estos resultados fue crucial para entender las necesidades individuales y grupales. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos.

Figura 3

Resultados segunda parte de la ficha de caracterización: Autoevaluación de habilidades.



En general, los resultados revelaron una diversidad de percepciones entre las estudiantes en cuanto a sus habilidades lectoras. En el primer indicador, la mayoría se autoevaluaron como "regulares", lo que sugirió una comprensión básica de los textos y la necesidad de mejorar sus habilidades lectoras.

Por otro lado, el segundo indicador representó una habilidad fundamental que permite a los lectores expresarse claramente al leer textos literarios en público. A diferencia del primer indicador, la lectura en voz alta tuvo una valoración más equilibrada entre las percepciones de las estudiantes. Para esta ocasión, las estudiantes se evaluaron en términos de confianza y habilidad para expresarse oralmente al leer en público. La gráfica ilustra cómo cinco estudiantes identificaron su desempeño como "insuficiente". Reconocieron tener falta de confianza al enfrentarse a la audiencia, manifestando nerviosismo y dificultad para proyectar la voz de manera efectiva. En segundo lugar, seis estudiantes se situaron en la categoría "regular". Estas estudiantes admitieron ciertos niveles de inseguridad al leer en voz alta frente a un público. Es decir, aunque pueden ejecutar la tarea, muestran aspectos que podrían mejorar en términos de fluidez y confianza. Finalmente, cinco estudiantes se autoevaluaron como "excelentes" destacándose así mismas por su alto grado de confianza y habilidad para expresarse al leer en público y transmitir el contenido literario de manera efectiva.

Para el tercer indicador, 11 de las 16 estudiantes se ubicaron en el nivel "regular". Estas estudiantes indicaron que, aunque podían mantener un ritmo adecuado, experimentaban dificultades para leer de manera fluida y sin interrupciones. Este resultado sugiere que la mayoría enfrenta desafíos en mantener una lectura continua, a pesar de lograr un ritmo básico.

En el cuarto indicador, la mayoría de las estudiantes, específicamente nueve de 16, se autoevaluaron como "excelentes". Esto indicó una destacada capacidad para comprender el contenido y las ideas principales de los textos literarios. Sin embargo, este resultado también mostró que existían áreas de mejora para algunas estudiantes, ya que el desempeño no fue uniforme en todo el grupo.

Por su parte, el quinto indicador, 12 de las 16 estudiantes se autoevaluaron en el nivel "regular", indicando que comprendían los textos de forma general, pero encontraban dificultades para captar detalles específicos y matices sutiles. Esto reflejó una limitación en la

capacidad de lectura inferencial, esencial para interpretar aspectos implícitos del texto. Las dificultades observadas sugieren una necesidad de fortalecer habilidades para analizar y comprender detalles más complejos en la lectura.

Finalmente, en el último indicador, la mayoría de las estudiantes se autoevaluaron con un nivel "excelente" en la caracterización de personajes, destacando su experiencia previa en actividades similares con otros docentes. Este alto nivel de competencia en representación y caracterización reflejaba una habilidad importante para desarrollar aspectos importantes de la lectura, como la interpretación y el entendimiento profundo de los textos.

En definitiva, se puede decir que, a partir del proceso de autoevaluación, las estudiantes resaltaron sus habilidades en la representación de personajes, pero también señalaron dificultades en la comprensión inferencial y en la lectura en voz alta. Estos desafíos evidenciaron la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas para mejorar la interpretación de detalles y matices sutiles en los textos. En este contexto, se identificó la representación de personajes como una estrategia clave para superar estas dificultades y enriquecer la comprensión inferencial de la población estudiada.

Experiencia previa con la lectura

La caracterización reveló que la mayoría de las estudiantes no realizaba lectura habitual en sus hogares. Sin embargo, expresaron que, para comprender los textos leídos en la escuela, empleaban estrategias repetitivas como "*leer el texto las veces que sean necesarias*" (Anexo 1, Estudiante 8), "*Leyendo varias veces*" (Anexo 1, Estudiante 7) y "*Leer hasta comprender*" (Anexo 1, Estudiante 5).

En cuanto a los géneros literarios, las respuestas reflejaron un interés predominante por la literatura fantástica y de aventuras. Una estudiante expresó su preferencia por lo "fantástico", destacando su atracción hacia los elementos "extraños y mágicos" (Anexo 1, Estudiante 10). De manera similar, otra estudiante manifestó su inclinación hacia la

"aventura" (Anexo 1, Estudiante 14). Este interés representó una atracción por narrativas que abordaran mundos imaginarios, situaciones extraordinarias e historias mágicas.

1.1.4 Entrevista semiestructurada al docente titular

Para comprender mejor el contexto de la población estudiantil, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada con el docente titular del curso (Anexo 2). Esta entrevista abordó tres aspectos fundamentales: el contexto familiar y local de las estudiantes, las dinámicas en la clase de español y los enfoques en los procesos lectores. La información obtenida reveló situaciones comunes en los procesos de lectura y las estrategias que el docente implementó para abordarlas. A continuación, se presentará un análisis detallado de la información proporcionada por el docente.

Sobre el contexto familiar y local, el docente expresó que la mayoría de los estudiantes eran de familias estables y residían en las localidades de Engativá o Suba (desde el minuto 1:00–2:00). Además, destacó que acompañó a estas estudiantes desde segundo de primaria, lo que le permitió conocer sus trayectorias educativas y contextos específicos.

En cuanto a la metodología en la clase de español, enfatizó en la importancia de la lectura comprensiva desde el inicio del año escolar: específicamente su respuesta a la pregunta *¿Cómo se lleva la metodología en la clase de español?* fue “ *el énfasis se da de acuerdo a los resultados de un diagnóstico que realicé desde el principio del año y tiene que ver con la lectura comprensiva: queremos que las niñas lo que lean lo comprendan, porque es una necesidad no solo del español sino que es una necesidad transversal a todas las áreas, si una niña no sabe leer bien un problema de matemáticas no lo va a comprender bien y desde luego los resultados no van hacer las mejores, por lo cual las clases se enfocan mucho en reforzar la lectura comprensiva*” (desde el minuto 3:42 –4:45)

Además, el docente abordó los desafíos actuales para promover la lectura, señalando que la estrategia implementada, “libros al viento”, busca fomentar la lectura dentro del colegio

debido a la falta de lectura en muchos hogares. En sus palabras: “Es una herramienta que hay en el colegio y las niñas la pasan bien, pero lastimosamente en casa la lectura no es una constante... Los libros se deben trabajar en el colegio como un bien público; lo ideal sería que los libros pudieran circular ampliamente, pero no podemos permitirnos esos lujos” (desde el minuto 7:08 – 8:57). Aquí, el docente señaló que, aunque “libros al viento” es una valiosa herramienta para fomentar la lectura escolar, la práctica de la lectura en casa sigue siendo limitada. Resaltó que este programa ofrece un material específico, lo que restringe el acceso a más lecturas. Aunque útil en la escuela, su impacto es reducido por la falta de hábitos de lectura en el hogar. Por ello, es esencial complementar esta estrategia con iniciativas que refuercen la lectura en casa y conecten mejor los esfuerzos escolares con los hábitos familiares de lectura.

En relación con los procesos lectores, el docente identificó tanto fortalezas como áreas a mejorar. Señaló que las actividades y enfoques de lectura que resultan atractivos para las estudiantes promueven la lectura autónoma. Sin embargo, ha tenido que enfrentar desafíos debido al tamaño del curso, lo que obligó a ajustar las estrategias de enseñanza y la cantidad de libros abordados. Además, enfatizó la necesidad de mejorar la lectura inferencial, abarcando habilidades como deducción, uso de analogías y comprensión de sentidos figurados, aspectos esenciales para una mejor comprensión del lenguaje (desde el minuto 13:30 -14:08).

1.2 Prueba diagnóstica

Para evaluar la comprensión lectora de la población estudiada, se implementó una prueba diagnóstica (Anexo 3) utilizando un texto adaptado por Nicolas Schuff (2017) inspirado en "Alicia en el País de las Maravillas". Esta prueba abarcó desde preguntas de

comprensión literal hasta el nivel crítico, explorando eventos específicos del texto y las motivaciones de los personajes. Además, se dividió en tres partes: la primera incluyó preguntas cerradas y abiertas sobre la secuencia de eventos clave del texto adaptado; la segunda parte, evaluó la interpretación e inferencia de situaciones de la historia de Alicia; y la tercera parte consistió en preguntas de opción múltiple y reflexiones críticas sobre las decisiones del personaje en la historia. A continuación, se presenta un resumen de los resultados obtenidos en la primera parte de la prueba. (Para revisar detalles específicos del análisis de los resultados revisar anexo 3).

Según los resultados obtenidos, la mayoría de las estudiantes demostraron una comprensión adecuada del texto en la primera parte. Un aproximado del 60% respondió correctamente a las preguntas de opción múltiple. Sin embargo, solo un 44% mostró habilidad para secuenciar adecuadamente los eventos principales de la historia. Lo anterior, fue crucial para entender la narrativa completa. Por otra parte, las respuestas a la pregunta abierta sobre lo que Alicia encontró al seguir al Conejo revelaron distintos niveles de profundidad en la comprensión entre las estudiantes. Algunas dieron respuestas puntuales pero descontextualizadas, como "*Madriguera*" (Anexo 3, estudiante 14), mientras que otras ofrecieron una respuesta más detallada, como "*Alicia siguió el Conejo Blanco hasta que llegaron a su madriguera*" (Anexo 3, estudiante 10).

Por otro lado, el análisis de las respuestas en la parte II de la prueba destacó la necesidad de mejorar las habilidades de comprensión inferencial entre las estudiantes. En particular, se observaron dificultades significativas para captar los elementos esenciales del texto. Por ejemplo, en la Pregunta 6, las respuestas incorrectas indicaron falencias para identificar la razón específica detrás de la urgencia del personaje. Del mismo modo, en la Pregunta 7, las respuestas incorrectas se centraron en interpretaciones generales en lugar de en los detalles científicos relevantes sobre la madriguera. En consecuencia, estos resultados

evidenciaron la importancia de fortalecer las habilidades de análisis e inferencia para lograr una interpretación más efectiva de los textos.

Finalmente, los resultados de la tercera parte fueron preocupantes. Las estudiantes no aplicaban un análisis crítico. En lugar de conectar los detalles narrativos con las motivaciones y consecuencias de las acciones de los personajes, se centraban en aspectos superficiales o irrelevantes. Esta tendencia limitaba su capacidad para comprender las implicaciones de los hechos dentro del contexto de la historia.

En efecto, fue importante destacar que, aunque ellas lograron una comprensión literal del texto, las habilidades en comprensión inferencial y crítica revelaron áreas significativas que necesitan ser fortalecidas. Por ejemplo, las respuestas abiertas indicaron una tendencia a centrarse en la información explícita sin explorar significados más profundos o implícitos. Esta limitación en la comprensión inferencial afectó su capacidad para conectar diferentes partes del texto, resultando en interpretaciones menos completas y coherentes.

1.3 Delimitación del problema

En el proceso de delimitación del problema, se identificó que la población estudiantil de quinto grado de primaria enfrentaba falencias en la comprensión lectora inferencial. En concreto, los resultados de una prueba diagnóstica revelaron que los estudiantes podían comprender elementos literales del texto, tales como hechos, personajes y lugares. Sin embargo, mostraron carencias al inferir información más allá de estos aspectos superficiales. Como consecuencia, sus análisis tendían a centrarse en la descripción de información explícita, incluyendo el lugar, los sentimientos, las motivaciones y las ideas principales del texto. No lograban profundizar más allá de lo establecido en la lectura inicial.

Ante esta situación, la investigación se orientó hacia la necesidad de fortalecer la comprensión lectora inferencial mediante una estrategia didáctica. Considerando los intereses de los estudiantes en actividades como la dramatización, la puesta en escena y la

representación de textos literarios, se decidió centrar la estrategia en el juego de roles y la literatura fantástica. De esta manera, se planteó la pregunta de investigación: ¿Cómo una estrategia didáctica basada en el juego de rol y la literatura fantástica puede mejorar la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de quinto grado del Magdalena Ortega de Nariño?

De este modo, se plantearon los siguientes objetivos para llevar a cabo el proyecto:

Objetivo general: Fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de quinto grado mediante una estrategia didáctica apoyada en el juego de rol y la literatura fantástica.

Objetivos específicos:

-Caracterizar el nivel de desempeño que tienen las estudiantes a partir de una prueba diagnóstica.

-Implementar una secuencia didáctica que aborde la lectura fantástica con JDR como estrategia para el fortalecimiento de la lectura inferencial.

-Evaluar la incidencia de la estrategia didáctica en el fortalecimiento de la lectura inferencial de las estudiantes.

1.4 Justificación

Implementar la lectura de fragmentos literarios fantásticos mediante el juego de roles como estrategia para fortalecer la comprensión inferencial permitió que tanto las estudiantes como la docente en formación vivieran experiencias significativas. Esta metodología no solo enriqueció su visión sobre la literatura, sino que también fomentó un mayor interés en la lectura. Al involucrarse activamente en las historias a través del juego de roles, las estudiantes pudieron explorar los textos en profundidad, favoreciendo así la comprensión de significados implícitos y la conexión entre ideas.

El desarrollo del proyecto permitió enfrentar desafíos o dificultades notables en la contextualización, relacionados con la identificación de ideas principales, la retención de

datos importantes y la comprensión inferencial. A pesar de poder captaban los detalles explícitos del texto, les costó interpretar significados implícitos y conectar distintos elementos para lograr una comprensión integral. Estos hallazgos evidenciaron la necesidad de fortalecer la comprensión inferencial a través de estrategias didácticas más efectivas, que promovieran un análisis más profundo y coherente de un texto.

Por lo tanto, fortalecer la comprensión inferencial se convirtió en una base crucial para comprender mejor los textos. Este enfoque no solo abordó estas falencias, sino que también permitió a las estudiantes ver la lectura como un proceso activo y dinámico en lugar de un simple producto final. En primer lugar, el uso de fragmentos literarios fantásticos combinados con el juego de permitió que las participantes se involucraran en la historia y asumir diferentes roles, las estudiantes pudieron identificar pistas contextuales, explorar palabras desconocidas y establecer relaciones entre ideas, promoviendo así una interpretación más rica y matizada del contenido.

En segundo lugar, el proyecto fomentó la reflexión consciente sobre las estrategias de lectura, mejoró el trabajo en equipo durante las lecturas compartidas y desarrolló competencias comunicativas individuales. Las estudiantes se involucraron de manera activa y participativa, motivadas por un entorno de aprendizaje colaborativo.

En tercer lugar, las actividades propuestas estimularon la imaginación y la creatividad, ya que los fragmentos literarios fantásticos ofrecieron situaciones y personajes fuera de lo común. El juego de roles permitió a las estudiantes explorar diferentes perspectivas y adoptar posturas frente al texto, promoviendo un aprendizaje más dinámico y contextualizado.

En definitiva, el proyecto conectó los conocimientos disciplinares con la realidad de las estudiantes de manera práctica y significativa. Al integrar el juego de roles en la lectura de fragmentos literarios fantásticos, se fortalecieron las habilidades lectoras, mejoró la comprensión literal e inferencial y se fomentó una experiencia de aprendizaje participativa y

creativa. La estrategia ofreció una forma atractiva de acercarse a la literatura fantástica, contribuyendo al desarrollo de habilidades lectoras que pudieron aplicarse eficazmente en su vida académica y personal.

2. Contexto conceptual

2.1 Antecedentes

La búsqueda de antecedentes investigativos se realizó mediante el seguimiento y estudio de unas categorías conceptuales: lectura inferencial, juego de rol como estrategia didáctica y literatura fantástica. Este enfoque permitió examinar las contribuciones, subrayando los aportes, convergencias y divergencias de los resultados obtenidos con el proyecto actual.

En este contexto, el proyecto *"La experiencia de la lectura: potenciación de la lectura inferencial a través de la literatura infantil"* (León, 2021) es un ejemplo relevante. Realizado en Bogotá, el estudio se enfocó en mejorar la lectura inferencial en una estudiante de seis años en primer grado del Gimnasio Santo Domingo de la Juventud. Utilizando un enfoque cualitativo y la metodología del estudio de casos, el proyecto se basó en las recomendaciones de Hernández et al. (2014), quienes sugieren analizar los fenómenos desde la perspectiva de los participantes en su contexto natural. Para lograrlo, la intervención integró centros de interés con literatura infantil, buscando así fortalecer la lectura inferencial de la estudiante.

Este proyecto, reconocía que la lectura iba más allá de la simple decodificación del texto y tenía en cuenta la teoría para la enseñanza de la lectura de Solé (1992) con respecto a las fases de: exploración del contexto, negociación y planificación, implementación y evaluación. En este sentido, el investigador implementó una secuencia de catorce talleres diseñados y distribuidos en cuatro hábitats temáticos: acuático, selva, granja y animales domésticos, buscando desarrollar con ello habilidades de lectura y cultivar el interés por la misma en la participante.

Los resultados del proyecto indicaron una mejora significativa en la relación entre lectura y aprendizaje. Según León (2021), la estudiante mejoró notablemente en hacer inferencias, predecir eventos e interpretar significados implícitos, lo que se reflejó en su atención a los detalles y su participación en discusiones literarias. También estableció conexiones entre textos y películas, fijó objetivos claros y evaluó su comprensión. La literatura Infantil, adaptada a su nivel e interés, fue crucial para aumentar su motivación y profundizar su comprensión. Asimismo, los temas de interés contribuyeron a fomentar la lectura inferencial, fortaleciendo su participación y habilidades de inferencia.

En segundo lugar, se encuentra "*literatura regional de autores nariñenses: Una estrategia para fortalecer la lectura inferencial* (Delgado, 2022), es otro proyecto que se implementó con 15 estudiantes de grado séptimo en una institución de Pasto, Nariño. Su objetivo principal se enfocaba en fortalecer los procesos de lectura inferencial en los estudiantes a partir de la lectura de literatura regional de autores nariñenses. La investigación se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, de tipo investigación acción.

La investigadora se centró en fortalecer la lectura inferencial y mejorar la práctica educativa en la institución. Inicialmente, realizó una evaluación diagnóstica mediante la lectura de la leyenda "La llorona" para identificar problemas en la comprensión literal e inferencial. Luego, empleó el ejercicio "Pedalazo sureño" con el cuento "El ciclista" de Jaime Quintero Sepúlveda para confirmar las deficiencias en ambos niveles de lectura. Basándose en estos diagnósticos, se diseñaron e implementaron tres talleres que integraron literatura regional y diversas estrategias pedagógicas. El aprendizaje cooperativo resultó fundamental, ya que facilitó el trabajo en grupo y mejoró la clasificación, jerarquización, comparación y relación de la información textual.

Como resultado, los participantes mejoraron significativamente en la comprensión inferencial, desarrollando habilidades para inferir tramas y destinos de personajes. También

aprendieron a identificar y clasificar elementos literarios, establecer conexiones entre conceptos, encontrar sinónimos y deducir significados de palabras desconocidas. Delgado (2022) destacó que los estudiantes también mejoraron su capacidad para analizar y reflexionar sobre la información de los textos, estableciendo vínculos entre conceptos y características de los personajes.

Hasta aquí, ambos proyectos resaltaron la importancia de crear un entorno de lectura estimulante que fomentara la participación, la reflexión y el análisis de los textos. También hicieron visible la necesidad de adaptar las actividades y los materiales de lectura a las necesidades e intereses de los participantes para garantizar su compromiso y efectividad en el aprendizaje. En este contexto, se demostró que fortalecer las habilidades lectoras inferenciales no solo enriquecía la experiencia de lectura, sino que también tenía un impacto significativo en el desarrollo y el pensamiento lector de los estudiantes.

En definitiva, los antecedentes destacan dos aportes fundamentales para el proyecto actual. Primero, subrayan la importancia de utilizar textos narrativos atractivos para captar la atención de los estudiantes y facilitar una comprensión profunda. Segundo, enfatizan el valor del aprendizaje cooperativo para mejorar la lectura inferencial. Integrando estos enfoques, el proyecto actual podrá fortalecer la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias y reflexionar sobre el contenido de los textos de manera más efectiva.

En cuanto a la segunda categoría, el proyecto titulado “*Juego de roles como estrategia didáctica para la comprensión lectora en estudiantes*” (Carrera & Cárdenas, 2021) se enfocó en mejorar los hábitos de lectura y el desempeño académico de los estudiantes a través de la estrategia de aprendizaje del juego de roles. La investigación utilizó una metodología explicativa con un diseño no experimental para alcanzar estos objetivos.

En este orden de ideas, la propuesta de intervención consistió en la aplicación de una secuencia que tenía como estrategia educativa "Juego de Roles" en un grupo de estudiantes de

séptimo año de Educación General Básica. Esta estrategia se desarrolló en cuatro pasos: motivación, formación de grupos de trabajo, asignación de roles y exposición. Inicialmente, se diseñó una dinámica para despertar el interés de los estudiantes y prepararlos para el aprendizaje.

Luego, los estudiantes fueron organizados en grupos donde se les proporcionó material de lectura para su análisis. Posteriormente, se asignaron roles a cada estudiante basados en su comprensión del material y habilidades individuales. Finalmente, los estudiantes llevaron a cabo una exposición donde representaron los roles asignados, compartiendo así sus conocimientos adquiridos durante el proceso.

En efecto, aplicar el juego de roles como estrategia innovadora en la enseñanza demostró ser una herramienta muy efectiva para el desarrollo integral de los estudiantes. La fase inicial de motivación no solo despertó el interés de los estudiantes, sino que también estableció un ambiente propicio para el aprendizaje activo y participativo. Por ejemplo, la formación de grupos de trabajo promovió la colaboración y el intercambio de ideas, lo que permitió a los estudiantes construir colectivamente su comprensión del tema y fortalecer sus habilidades sociales (Carrera & Cárdenas, 2021).

En este sentido, con el proyecto se identificó que la asignación de roles permitía a los estudiantes profundizar en el contenido y fomentó la empatía al asumir perspectivas diferentes entre los participantes. Al asumir roles específicos, los estudiantes desarrollaron habilidades de liderazgo, comunicación y resolución de problemas. En definitiva, el desarrollo del proyecto mejoró el rendimiento académico de los participantes y fortaleció habilidades importantes para la vida, como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y la empatía, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos dentro y fuera del aula (Carrera & Cárdenas, 2021).

Por otro lado, el proyecto "*Juego de Roles: Una Metodología Innovadora para la Comprensión Lectora*" (Castro-Crespo et al., 2020) tuvo como objetivo implementar el juego de roles para mejorar la comprensión lectora en estudiantes. Basándose en la metodología cuasi experimental propuesta por Hernández et al. (2014), el estudio aplicó pruebas pre y post intervención para evaluar diversos aspectos, como la fluidez oral, la comprensión de actividades, el uso del diccionario y la capacidad de respuesta a preguntas de diferentes niveles (literal, inferencial y crítico). Esta metodología permitió una evaluación integral de la eficacia del juego de roles en el desarrollo de habilidades lectoras.

La propuesta pedagógica se centró en el uso del juego de roles para mejorar la comprensión lectora, estructurando seis fases para su implementación. Primero, se entregó a los estudiantes una lectura específica con breves indicaciones. Luego, se realizó una lectura compartida entre la docente y los alumnos para evaluar la fluidez oral y asegurar la participación. Después, se formaron grupos heterogéneos y se asignaron roles como líder, moderador, secretario y encargado de materiales, permitiendo a los estudiantes elegir sus funciones. En la fase siguiente, cada grupo representó en vivo la lectura, utilizando su creatividad para desarrollar personajes y escenas. Finalmente, se aplicó una prueba tipo T student para evaluar la fluidez oral y la comprensión a nivel literal, inferencial y crítico.

Las pruebas realizadas confirmaron la efectividad del juego de roles como estrategia pedagógica. Castro-Crespo et al. (2020) observaron mejoras significativas en varios aspectos. En primer lugar, los estudiantes experimentaron un avance notable en la fluidez oral, expresándose con mayor soltura durante la lectura. En términos de comprensión literal, mejoraron su habilidad para identificar y entender información explícita del texto, respondiendo con mayor precisión a preguntas sobre hechos y detalles concretos. Igualmente, en comprensión inferencial, lograron identificar temas subyacentes, inferir intenciones del autor y predecir desarrollos en la trama.

En definitiva, Castro-Crespo et al. (2020) evidencian que la implementación del juego de roles permite a los estudiantes involucrarse en la interpretación y análisis de textos, explorar diferentes perspectivas y enriquecer su comprensión de conceptos complejos. Asimismo, los autores destacan que esta estrategia contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales, como la empatía y la comunicación efectiva, al trabajar en equipo y resolver problemas de manera colaborativa.

A partir de estos hallazgos, los antecedentes revisados demuestran que el juego de roles es una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora. Esta metodología no solo facilita la comprensión de información explícita, sino que también enriquece la interpretación de significados más profundos y sutiles. Al promover la participación y el trabajo en grupo permite desarrollar tanto la comprensión literal como la inferencial. Por otra parte, los estudios destacan que el juego de roles estimula la creatividad y la imaginación de los estudiantes al permitirles explorar diversas perspectivas y asumir diferentes roles. Esta capacidad para adoptar distintos puntos de vista y profundizar en los personajes fortalece la comprensión inferencial.

Por consiguiente, la incorporación de esta estrategia en el presente proyecto se fundamenta en estos hallazgos, subrayando su efectividad para mejorar la comprensión lectora. Además, el juego de roles ofrece experiencias de aprendizaje significativas y proporciona herramientas clave para desarrollar habilidades de lectura analítica y competente.

A su vez, para ampliar la perspectiva sobre metodologías pedagógicas, es importante considerar la tercera categoría conceptual: el uso de la literatura fantástica. En este contexto, el proyecto *"El cuento fantástico como estrategia para desarrollar las competencias comunicativas y el pensamiento crítico"* (Durán, 2017) ofrece una visión adicional. Este estudio, fundamentado en un enfoque cualitativo y la metodología de Investigación-Acción, centró su atención en utilizar la literatura fantástica para fortalecer las competencias

comunicativas en estudiantes de undécimo grado del Instituto Técnico Alfonso López de Ocaña N. S.

La propuesta de intervención se tituló *"Metámonos en el maravilloso mundo del cuento fantástico para despertar la imaginación y la creatividad, pensando críticamente"*. Consistió en el desarrollo de quince talleres centrados en competencias comunicativas, pensamiento crítico y creatividad. Los talleres incluyeron actividades como la creación de guías didácticas, la elaboración de cuentos fantásticos y la construcción de frisos mediante dibujos. Estas actividades permitieron que los estudiantes, con la orientación de los docentes, construyeran sus propias ideas y conocimientos, fomentando así su interés por la lectura y la escritura.

De esta forma, los resultados del proyecto fueron significativos. En primer lugar, se descubrió que el 80% de los estudiantes tenía dificultades para prever temas, contenidos, ideas o enunciados necesarios para producir textos coherentes, lo que se reflejaba en sus bajas competencias de escritura y lectura. Sin embargo, la implementación del cuento fantástico motivó a los estudiantes a mejorar en estas áreas, animándolos a hablar, escribir y explicar con mayor confianza (Duran, 2017). Esto conllevó que, durante los talleres, se promoviera el desarrollo del pensamiento crítico a través de diversas actividades, desde la lectura y creación de cuentos hasta la organización de un festival del cuento.

Por otro lado, Durán (2017) resalta que los estudiantes participaron en la creación de afiches, grafitis y carteleras, lo que contribuyó a mejorar su léxico y habilidades comunicativas. Este enfoque permitió transformar el aula, pasando de una enseñanza tradicional a una pedagogía más dialogante, inspirada en el enfoque de De Zubiría (2006). Esta transformación no solo fomentó el desarrollo de habilidades personales y académicas, sino que también promovió una mayor participación y compromiso por parte de los estudiantes.

El último antecedente titulado, "*Explorando lo fantástico: Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora mediante la literatura fantástica*" (Usama y Patiño, 2018), el cual establece como objetivo principal diseñar una secuencia didáctica basada en la literatura fantástica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de grado once de Educación Media. En primer lugar, la investigación es de tipo cualitativo y descriptivo no experimental. Está dirigida a estudiantes de undécimo grado de entre 16 y 17 años. Además, los instrumentos utilizados incluyen películas, representaciones teatrales, talleres y una secuencia didáctica que consta de ocho sesiones de intervención. El principal objetivo de esta propuesta pedagógica fue fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de grado once a través de la literatura fantástica. De hecho, esta propuesta buscó promover competencias comunicativas, reflexivas, interpretativas y comprensivas. Para lograr esto, se utilizó textos como "El hombre invisible" de Wells y otros del género fantástico.

La secuencia didáctica constó de tres fases con propósitos específicos, asegurando un aprendizaje significativo y aplicable en la vida diaria. Este enfoque permitió una evaluación continua centrada en los procesos más que en los resultados, fomentando la participación de los estudiantes en cada actividad (Usama y Patiño, 2018). Además, la autoevaluación ayudó a los docentes a ajustar las dinámicas según su efectividad. Se logró que los estudiantes comprendieran la tipología textual y enriquecieran su imaginación y creatividad. La diversidad de géneros dentro de la literatura fantástica, como la ciencia ficción, el terror y lo gótico, hizo que el aprendizaje fuera más entretenido y facilitara el desarrollo de clases dinámicas (Usama y Patiño, 2018).

En consecuencia, la literatura fantástica ofrece un notable potencial educativo al estimular la imaginación y creatividad de los estudiantes. Según Durán (2017) y Usama y Patiño (2018), este género permite explorar escenarios extraordinarios, desafiando a los estudiantes a interpretar significados implícitos más allá de la información literal. De este

modo, la literatura fantástica no solo facilita el desarrollo de habilidades comunicativas y lectoras esenciales, sino que también potencia la capacidad de interpretar textos a nivel inferencial y mejora tanto la expresión escrita como la oral.

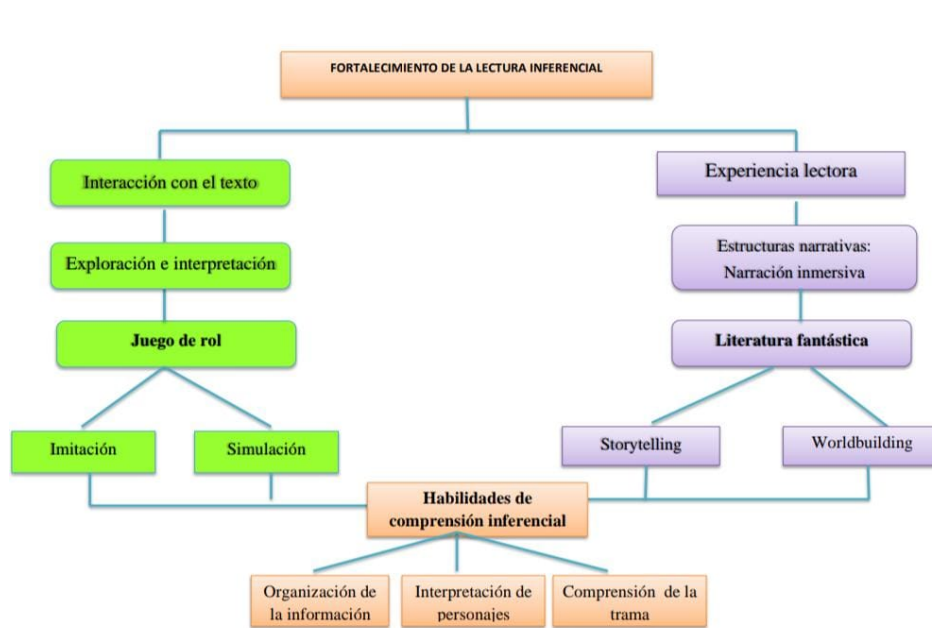
Ante este panorama, las actividades asociadas con este género, como la creación de mundos imaginarios, la interpretación de símbolos y metáforas, y la exploración de temas universales, permiten a los estudiantes involucrarse profundamente con el material y construir su comprensión de manera autónoma. Por ello, la inclusión de la literatura fantástica en el proyecto mejorará la capacidad de los estudiantes para deducir el texto en un nivel más profundo, y vivenciar situaciones, personajes y comprender sus motivaciones y desafíos.

2.2 Marco conceptual

En esta sección, se realiza un análisis de los fundamentos conceptuales que respaldan la investigación actual, focalizándose en el fortalecimiento de la lectura inferencial. Para ello, se elaboró una matriz conceptual que permite evidenciar las relaciones establecidas entre la unidad de análisis y cada una de las categorías conceptuales propuestas.

Figura 4

Matriz conceptual del marco conceptual



Para abordar la unidad de análisis centrada en el fortalecimiento de la lectura inferencial, es importante reconocer que esta habilidad trasciende la simple comprensión literal de un texto. Es decir, implica la capacidad de interpretar la información implícita y establecer conexiones entre diversas partes de este. Para comprender los textos, hay que identificar las acciones y hechos explícitos, las motivaciones de los personajes y captar los mensajes simbólicos del autor. Según Cassany (2006), existen cuatro niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, crítico y creativo. En este contexto, la lectura inferencial se sitúa en un nivel donde el lector emplea su conocimiento previo y habilidades de deducción para generar conclusiones a partir de detalles implícitos en el texto.

Este nivel de comprensión va más allá de la decodificación de palabras y frases, permitiendo al lector establecer conexiones más profundas entre las ideas. Involucra la interpretación de las intenciones de los personajes, el análisis de las relaciones entre los distintos elementos del texto y la identificación de los temas subyacentes que el autor sugiere de manera implícita. Según Cassany (2006), desarrollar la habilidad inferencial es fundamental porque enriquece la experiencia de lectura, promoviendo una comprensión más profunda de los textos. Al fortalecer esta capacidad, los lectores mejoran significativamente su habilidad para analizar y evaluar reflexivamente lo que leen.

Por otra parte, hacer inferencias implica relacionar las ideas previas utilizando pistas contextuales y el bagaje de conocimientos y experiencias que tenga el lector. Al respecto, Viera (2003) destaca la relevancia de conectar la nueva información con todo el bagaje cultural, conceptual y académico de los lectores. En este sentido, se puede decir que al realizar actividades que promuevan este tipo de lecturas permite a los estudiantes fortalecer su capacidad de analizar, sintetizar y evaluar la información más allá de lo explícito.

Ante esto, cabe señalar que la inferencia es un proceso natural que permite deducir la información implícita de un texto. Para realizar inferencias, el lector debe establecer

esquemas de interpretación y tener información suficiente. Este proceso facilita la conexión entre el nuevo material del texto y el conocimiento existente en la memoria, lo que hace que el nuevo contenido sea inteligible y le da sentido al texto. Es por esto, que el lector puede apropiarse de la nueva información presentada y construir una comprensión coherente del texto (Casas, 2004).

Por lo anterior, Casas (2004) señala que, las inferencias en la lectura son fundamentales para llenar los vacíos en la estructura del texto y conectar nueva información con conocimientos previos. Para el autor, existen varios tipos de inferencias: de marco (establecer el tema general), de datos (completar ranuras textuales), por defecto (interpretar valores estándar), causal (establecer nexos causales), por estereotipo (basarse en esquemas preestablecidos), proposicional (hacer explícito lo implícito), holística (crear una macro composición) y prospectiva (proyectar la secuencia textual). Estas inferencias ayudan a dar sentido al texto y a facilitar una comprensión más profunda y coherente.

Ahora bien, si hablamos del ámbito educativo, realizar lectura inferencial desempeña un papel crucial en el desarrollo del pensamiento entre los estudiantes. Este nivel de lectura les permite profundizar en la comprensión de textos complejos y literarios, pero también fomenta la capacidad de los estudiantes para hacer conexiones significativas entre diferentes partes del texto y entre el texto y su contexto. Al practicar la lectura inferencial, los estudiantes llevan a cabo la formulación de preguntas, tienen la oportunidad de buscar y evaluar evidencias que sustenten sus interpretaciones. En este sentido, la lectura no se convierte en una actividad pasiva de decodificación de palabras, sino en un proceso activo donde los lectores utilizan sus propias experiencias y emociones para construir significados más profundos y personales (Rosenblatt, 1998).

En el nivel inferencial, el estudiante construye el significado y establece conexiones entre ideas al integrar información implícita a través de procesos como análisis, síntesis,

inducción y deducción. Utiliza su experiencia para complementar el texto con deducciones y conjeturas que no están explícitamente mencionadas. Esta capacidad es esencial para una comprensión lectora más profunda y completa. Según Gallego et al. (2019), la interpretación inferencial es crucial para entender y analizar textos más allá de su significado literal. Por lo tanto, en el aula, es fundamental situar las inferencias como un eje central en el proceso de comprensión lectora. Ahora bien, lograr esto, conlleva que los educadores construyan estrategias inferenciales para profundizar en la comprensión de los textos, permitiendo a los lectores superar la comprensión superficial. No obstante, estas actividades también aportan a la identificación y reconstrucción de secuencias de acciones relacionadas con el tema del texto y a formular hipótesis sobre relaciones de causa-efecto. Así mismo, permite anticipar eventos basados en pistas contextuales y entender el lenguaje figurativo en su contexto literal, ante esto, es importante mencionar que la lectura inferencial varía según la experiencia de los lectores; es mucho más subjetiva (Cassany, 2006).

De esta manera, se establece una conexión con el juego de roles, ya que, tanto en la lectura como en el juego, los participantes utilizan su imaginación para construir escenarios ficticios y situaciones simuladas. Ante esto, Gallego et al. (2019) señalan que las inferencias desempeñan un papel significativo para comprender el mundo circundante, porque permiten al estudiante elaborar conjeturas e hipótesis acerca del texto. Este tipo de pensamiento enriquece la experiencia de la lectura y facilita una comprensión más profunda y significativa del contenido.

Así, el juego de roles se establece como una estrategia didáctica eficaz para fortalecer la comprensión inferencial. Al asumir diversas perspectivas y roles, las personas logran una interpretación más profunda de los textos. Ossa Parra (2004) señala que el objetivo del juego de roles es proporcionar una experiencia de aprendizaje que ejercite competencias ciudadanas mediante la colocación en la posición de otras personas. Es decir, esta estrategia enriquece la

capacidad de interpretar textos inferencialmente, porque permite comprender y analizar situaciones desde múltiples ángulos.

De este modo, el juego de roles se distingue por la interpretación de personajes en un relato, donde los jugadores asumen roles específicos y actúan según las circunstancias que se presentan. Esta forma de juego, al ser libre en su elección, está sujeta a reglas particulares para cada juego de rol en concreto, lo que permite una amplia gama de posibilidades creativas y de improvisación (Roda, 2010). Por otra parte, Caillois (1958) clasifica estos juegos en la categoría *mimicry*, donde los reorganiza en dos subcategorías importantes: juegos de imitación y juegos de simulación. Los primeros se basan en roles preestablecidos y estereotipados, mientras que los segundos requieren la creación de personajes y situaciones complejas, demandando mayor capacidad de improvisación y creatividad.

Es importante añadir que, las características principales del juego de roles incluyen la libertad para tomar decisiones, la necesidad de improvisar, la creatividad en la creación de personajes e historias, y una estructura regida por reglas específicas. Además, estos juegos fomentan la interacción social y el trabajo en equipo (Roda, 2010). La distinción entre juegos de imitación y simulación subraya la diversidad dentro de esta categoría, ofreciendo diferentes niveles de profundidad y desafío a los jugadores. Esto conlleva que el juego de roles combina libertad creativa y reglas estructuradas, consolidándose como una estrategia clave tanto en contextos recreativos como educativos.

No obstante, existen otras concepciones sobre el juego de roles. Waskul (2006), lo considera como una actividad en la que los jugadores se sumergen en un mundo de fantasía, actuando, interactuando y reaccionando como si realmente fueran los personajes fantásticos que interpretan. Esta implicación profunda y emocional en el juego es lo que lo distingue como una forma única de entretenimiento y aprendizaje. En el contexto educativo, el juego de

roles es una estrategia que se convierte en una importante metodología para el desarrollo de diversas habilidades en los estudiantes.

De modo similar, Porter (2008) plantea que el juego de roles tiene múltiples motivaciones educativas. Entre ellas, destaca la capacidad de los estudiantes para asumir ideas y posiciones diferentes a las propias, lo que promueve la empatía y la comprensión de perspectivas. Además, en este tipo de juego, el trabajo en equipo se ve fortalecido, por medio de él, los jugadores deben colaborar y tomar decisiones en conjunto para avanzar en el juego. Este empoderamiento en la toma de decisiones aumenta el compromiso de los estudiantes con el juego y se traduce en una mayor motivación y asistencia a clases. Estas razones convierten al juego de roles en una metodología atractiva y efectiva para los docentes que buscan aportar significativamente en sus prácticas educativas.

Por otro lado, Brell (2006) señala que una de las características más destacadas del juego de roles es su capacidad para funcionar como una simulación. Esta simulación permite a los participantes experimentar las dudas, privilegios y emociones de personajes, en su entorno o en contextos diferentes que deben investigarse antes para poder desempeñar su papel. Para desempeñar efectivamente sus roles, los jugadores deben investigar y comprender a fondo los detalles del personaje que van a interpretar.

En este contexto diverso de enfoques, es crucial aclarar que este proyecto investigativo asume el juego de roles como una estrategia didáctica que construye a partir de una metodología activa y crea una conexión entre los conocimientos y la creatividad de los estudiantes y el docente, facilitando un aprendizaje bidireccional y significativo (Baro, 2011). Esta metodología implica planificar objetivos y reglas, explicar el procedimiento, asignar roles, evaluar y retroalimentar los conocimientos. Esto mejora la motivación, el aprendizaje autónomo, el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes, promoviendo su derecho a la educación (Reyes, et al., 2020). En este punto, Rodríguez et al. (2016) señalan que los

juegos de roles permiten a los estudiantes crear su propio mundo y expresar razonamiento, análisis, comprensión y fluidez oral, fomentando el pensamiento crítico.

En efecto, el juego de roles se destaca como una estrategia que facilita la interacción de los participantes con los textos. No obstante, para maximizar esta interacción, es fundamental seleccionar material de alta calidad, ya que esto es crucial para asegurar la profundidad y efectividad de las experiencias educativas. En consecuencia, la elección de la literatura fantástica emerge como una decisión estratégica y relevante. Optar por este tipo de literatura permite explorar y desarrollar las complejas tramas y motivaciones de los personajes, enfrentando desafíos y tomando decisiones que moldean el curso de la historia. Este proceso no sólo estimula la creatividad y el pensamiento crítico, también fortalece la conexión emocional con los temas y mensajes subyacentes en este tipo de literatura (Todorov, 1980)

Además, es pertinente reconocer que la literatura fantástica se distingue por introducir elementos extraños en un entorno cotidiano, generando así una ambigüedad en el lector. De igual forma, logra provocar incertidumbre al describir eventos que pueden parecer sobrenaturales o tener explicaciones lógicas dentro de las leyes naturales conocidas (Todorov, 1981). Esta característica es fundamental porque mantiene al lector en un estado de suspensión y reflexión, cuestionando constantemente la naturaleza de la realidad. Por otra parte, el autor añade que lo fantástico al situarse en un contexto entre la realidad y la ficción, estimula la imaginación humana.

Por otra parte, la literatura fantástica tiene una dimensión social significativa. Como señala Mancedo (2013), este género niega la realidad tal como la filosofía occidental la ha concebido y provoca una ruptura en el pensamiento tradicional, abriendo nuevos caminos poéticos y estéticos. Al desafiar las normas establecidas y ofrecer nuevas formas de

interpretar el mundo, la literatura fantástica fomenta una apertura mental y una renovación en la manera de percibir la realidad.

Ahora bien, hasta aquí se ha mencionado cómo los textos fantásticos se caracterizan por desarrollarse en mundos imaginarios y tener personajes extraordinarios, lo cual ofrece un amplio repertorio de elementos narrativos esenciales para crear experiencias significativas. Es decir, en la literatura fantástica, hay muchas estructuras narrativas adaptadas a las particularidades específicas del género, como la inclusión de elementos sobrenaturales, mágicos, mundos imaginarios y personajes fantásticos. Por tanto, a continuación, se abordará cómo dos de las estructuras narrativas más comunes en la literatura fantástica, el storytelling y el worldbuilding, contribuyen de manera significativa a la creación de estos universos imaginarios.

En primer lugar, el storytelling se define como la técnica que transforma diferentes tipos de contenido en una historia con un inicio y fin claro (Fisher, 2020). Para el autor, esta técnica es crucial para contar historias que informen y para establecer una conexión emocional profunda con el público. En línea con esta perspectiva, Smith y Watson (2017) afirman que el storytelling influye significativamente en la percepción y retención de la información. Ellos argumentan que, al captar la atención y mantener el interés del público, se convierte en una técnica clave para comunicar de manera efectiva.

Frente al ámbito educativo, Berger (2014) sostiene que el *storytelling* puede ser una herramienta efectiva para la enseñanza, ya que permite conectar con los estudiantes de manera más efectiva y facilitar la comprensión de conceptos complejos a través de historias. Lo que implica ser una técnica valiosa para la educación en valores, ya que permite transmitir mensajes sobre justicia social y solidaridad de manera efectiva (Seymour, 2019). En otras palabras, se puede decir que el *storytelling* es una técnica que puede ser utilizada de manera

efectiva en diferentes ámbitos, para conectar emocionalmente con el público, transmitir mensajes de manera efectiva y facilitar la enseñanza de conceptos complejos.

Por otro lado, con relación al contexto de la literatura fantástica, el storytelling adquiere una relevancia al permitir que los autores envuelvan a los lectores en tramas complejas y emocionantes. Este arte de narrar no se limita a entretener, sino que también actúa como un vehículo para explorar temas profundos y universales. Al crear narrativas que desafían las convenciones y expanden los límites de la realidad conocida, el storytelling permite a los escritores introducir personajes extraordinarios, situaciones mágicas o mundos imaginarios. Estos elementos invitan a una reflexión crítica sobre la naturaleza de la vida, el bien y el mal, y la propia existencia humana. Es decir, va más allá de contar historias por sí mismas. Funciona como un medio para explorar cuestiones más profundas y existenciales, como la identidad, el destino y la moralidad. Un ejemplo de ello se puede evidenciar en C.S. Lewis (1950) con su serie "Las Crónicas de Narnia". Aquí el autor utiliza la literatura fantástica para explorar temas de fe, moralidad y redención de una manera accesible y atractiva.

Finalmente, con respecto al segundo "el worldbuilding" se puede considerar como una práctica esencial en los géneros de fantasía y ciencia ficción. Consiste en la creación de un mundo imaginario coherente y detallado que incluye elementos como folklore, magia, geografía, historia, tradiciones y religiones (Hamilton, 2009; Jenkins, 2008). Se ha argumentado que el worldbuilding es el elemento central del storytelling contemporáneo y a menudo es el principal atractivo de una historia (Victoria y González, 2021).

Para garantizar la coherencia interna del mundo imaginario creado, Victoria y González (2021) proponen tres reglas: la regla de la causalidad, la regla de la proporcionalidad y la regla de la consistencia. Estas reglas aseguran que todos los elementos

del mundo imaginario interactúen de manera lógica y coherente, lo que contribuye a una experiencia de lectura más satisfactoria y creíble.

Tabla 1

Reglas del Worldbuilding

Regla 1	Regla 2	Regla 3
La importancia de establecer un origen para todos los objetos presentes en el mundo imaginario creado en una historia. Esta regla busca crear conexiones más profundas entre el mundo de la historia y el entorno en el que se desarrolla.	Cada acción que realizan los personajes tiene un efecto en la sociedad en la que se desenvuelve	Cada cosa tiene su contexto. Ningún lugar, edificación o vestigio existe en aislamiento

Nota. Elaborado a partir de Victoria y González (2021).

De esta manera, al conectarlo con el juego de roles el proceso de construcción de mundos imaginarios conocido como ‘worldbuilding’ es fundamental tanto para escritores como para jugadores, porque permite establecer un escenario para situar sus historias. Al incluir objetos interconectados a través del tiempo y el espacio en la narrativa, se logra proporcionar una sensación de tangibilidad y coherencia al lector. Esta sensación se debe en gran parte a la tendencia humana de buscar patrones y establecer conexiones, lo que permite a lectores establecer conexiones reales o imaginarias entre los elementos del mundo imaginario, de manera similar a como procesamos la información en nuestra vida diaria (Victoria y González, 2021).

Finalmente, es importante abordar el trabajo cooperativo ya que se ha establecido como una estrategia educativa esencial que favorece el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades interpersonales. Este enfoque permite a los estudiantes colaborar, intercambiar ideas y resolver problemas en conjunto, facilitando una comprensión más profunda del contenido académico. Por tanto, al integrar el trabajo cooperativo con la exploración de la literatura fantástica y los juegos de roles puede aportar a las estudiantes no solo habilidades de

análisis y síntesis de información, sino que también mejorar su capacidad para comunicarse y colaborar eficazmente. Según Johnson et al. (1994), esta metodología no solo optimiza el aprendizaje académico, sino que también fortalece cinco aspectos clave: la interdependencia, la responsabilidad individual y grupal, la interacción social, el desarrollo de habilidades sociales y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje. Estos elementos preparan a los estudiantes para enfrentar desafíos colaborativos en futuros entornos laborales y sociales, enriqueciendo así su formación integral.

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque Metodológico

En este capítulo, se aborda el enfoque cualitativo que fundamentó el diseño investigativo utilizado en el proyecto. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), este enfoque busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en su contexto natural y específico. Permite explorar las subjetividades, imaginarios y concepciones de la población estudiadas en relación con fenómenos sociales.

Glaser y Strauss (1967) amplían esta perspectiva al señalar que el enfoque cualitativo asegura la alineación de las teorías emergentes con la realidad empírica. En lugar de imponer teorías preexistentes, fomenta una interacción constante entre la recolección de datos, el análisis y el desarrollo teórico. Por consiguiente, la teoría se construye inductivamente a partir de los datos, lo que garantiza que las conclusiones reflejen con precisión la realidad observada.

Así, lo cualitativo facilita la identificación de la naturaleza de la realidad en cada contexto particular y el papel interpretativo del observador al permitir evidenciar el mundo visible en torno al objeto de estudio (Gamboa, 2011).

En este sentido, el enfoque cualitativo aplicado al proyecto investigativo permitió revelar cómo la literatura fantástica, los juegos de roles y la lectura inferencial influyeron en

las percepciones y experiencias lectoras de las participantes. Así, se logró una visión detallada de la influencia de estos elementos en el contexto estudiado.

Ante lo anterior, Charmaz (2006) mencionó que este tipo de enfoque propone una comprensión construccionista de la realidad social, donde los individuos interactúan y construyen activamente significados a través de procesos sociales. Señalando que se posibilita la construcción de teoría a partir de los datos, permitiendo que los conceptos y categorías emerjan inductivamente analizando los datos recopilados, y resaltando la importancia de la reflexividad y la consideración de los sesgos y preconcepciones del investigador durante la investigación cualitativa.

Por último, Denzin y Lincoln (2011) defendieron una visión holística y naturalista de la investigación cualitativa, reconociendo y valorando las múltiples realidades y perspectivas de los participantes. Su enfoque metodológico destacó la necesidad de utilizar diversas fuentes de datos y técnicas de recopilación de datos para obtener una comprensión rica y profunda de los fenómenos estudiados. También, subrayan la importancia de la validez y la credibilidad en la investigación cualitativa, proponiendo enfoques como la triangulación y el análisis reflexivo para mejorar la confiabilidad de los hallazgos.

3.2 Tipo de investigación

Este proyecto adoptó la investigación acción (IA) por su capacidad para permitir a los docentes examinar y analizar las situaciones y fenómenos específicos de su práctica y de las acciones de los sujetos pedagógicos involucrados. Según Elliot (2000), la IA se centra en los problemas prácticos que enfrentan los docentes, en contraste con los problemas teóricos definidos por investigadores en el ámbito académico (p. 24).

En este contexto, el docente investigador evalúa su propia labor para identificar y abordar los problemas presentes, con el fin de mejorar su práctica educativa (Latorre, 2005). Este tipo de investigación facilita una reflexión crítica sobre los métodos utilizados y permite ajustes que contribuyen a la evolución y perfeccionamiento de las estrategias pedagógicas

A su vez, la IA se alinea con el enfoque cualitativo debido a su naturaleza exploratoria y su objetivo de transformar la práctica docente. Este tipo de investigación permite una comprensión profunda de las experiencias, perspectivas y contextos de los participantes, capturando la riqueza y complejidad de la realidad social y educativa (Merriam, 2009). Además, el enfoque cualitativo ofrece la flexibilidad necesaria para adaptarse a cambios y ajustes durante el proceso investigativo. Esta adaptabilidad facilita una mayor interacción y colaboración con los participantes, lo cual es esencial en la IA (Creswell, 2013). Así, se garantiza una representación más completa de la diversidad de voces y perspectivas presentes en el contexto de estudio.

Ahora bien, es importante resaltar que la IA se remonta a Europa con Lewin (1946), considerado uno de los pioneros de la investigación acción que abogó por un enfoque participativo y colaborativo en la resolución de problemas sociales. Lewin veía este tipo de investigación como un proceso que combina la reflexión crítica y la acción práctica. Según él, era fundamental involucrar a las personas afectadas por un problema en el proceso de investigación y toma de decisiones. Su postura se basa en la idea de que la investigación debe tener un impacto práctico y contribuir a la mejora de las condiciones sociales.

Por otro lado, Whyte (1943) enfatizó la importancia de sumergirse en el contexto social que se está estudiando y trabajar junto con los participantes para comprender y abordar los desafíos sociales. Su postura se basaba en la idea de que los investigadores deben participar activamente y observar directamente en el estudio de las comunidades, promoviendo la acción colectiva como medio para el cambio social. Su enfoque se centraba en la colaboración e interacción directa entre los investigadores y los participantes para generar conocimientos relevantes y soluciones prácticas a los problemas sociales.

Posteriormente, Ander-Egg (1994) se centra en la importancia de la participación activa de la comunidad en los procesos de investigación y toma de decisiones. El autor, aboga

por la planificación y gestión participativa, donde los investigadores trabajan junto con los participantes para identificar problemas, analizar las causas subyacentes y desarrollar estrategias de acción colectiva. Su enfoque se basa en la idea de que las soluciones a los problemas sociales deben ser construidas y lideradas por las propias comunidades, promoviendo la autogestión y el empoderamiento.

En Latinoamérica, Freire consideró la investigación acción como herramienta para liberar y concienciar a las comunidades oprimidas. Para él, este enfoque implicaba un proceso de diálogo crítico y participativo, en el cual los investigadores y los participantes se involucran en la reflexión conjunta y la acción transformadora. Su postura se centra en la importancia de la participación de las personas en la investigación de su propia realidad y en la búsqueda de soluciones colectivas a los problemas sociales.

En este sentido, se puede decir que la IA se basa en un proceso cíclico y reflexivo que permite la transformación de las dinámicas educativas y la mejora continua de la práctica docente. Los ciclos característicos de la investigación acción, según Diego-Rasilla (2007), son: planificar, actuar, observar y reflexionar. Estos ciclos se organizan en forma de espiral, lo que implica que la investigación es un aprendizaje que se combina para facilitar la transformación de las dinámicas educativas y la condición del ser-maestro. A través de la planificación, el docente investigador establece objetivos, estrategias y acciones específicas para abordar la situación problemática identificada en su práctica. Luego, implementa estas acciones, observa los resultados y recopila datos relevantes para su análisis. La etapa de reflexión implica el análisis crítico de los resultados, la identificación de posibles mejoras y la toma de decisiones para el siguiente ciclo de acción (Suárez, 2002).

3.3 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron cruciales para obtener información precisa y comparativa. Se seleccionaron en función de su relevancia con los objetivos de

investigación, la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, y su viabilidad práctica en el contexto del estudio.

En consecuencia, se realizó una **entrevista semiestructurada** con el docente a cargo del curso para explorar sus percepciones, creencias y opiniones sobre la población de estudio. Es importante resaltar que, este método facilitó una interacción dinámica y detallada, permitiendo una comprensión profunda de las perspectivas del docente y enriqueciendo la caracterización inicial de la población.

En este orden de ideas, la entrevista sirvió como herramienta de caracterización y contextualización de las estudiantes participantes en el estudio. Su aplicación en esta etapa inicial permitió obtener información valiosa que contribuyó a proyectar el enfoque y los objetivos de la investigación. Asimismo, proporcionó una visión integral de los aspectos clave a considerar en el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer las habilidades de lectura inferencial de las estudiantes. En consecuencia, Tejero González (2021) plantea que *“La entrevista se caracteriza como un instrumento que posee cualidades de apertura, flexibilidad y adaptabilidad a diversos contextos empíricos, siendo moldeable a lo largo de la interacción”*.

Al inicio y final de la implementación de la secuencia didáctica, se realizaron pruebas diagnósticas (Anexo 4) y (Anexo 5). Su diseño incluyó pruebas y tareas específicas que evaluaban la aplicación de la comprensión literal e inferencial en situaciones concretas relacionadas con la lectura fantástica con fragmentos de Harry Potter y las crónicas de Narnia. Estas pruebas abarcaron preguntas de opción múltiple (Verdadero/Falso y opciones a, b, c, d), preguntas abiertas que requerían respuestas en texto completo y preguntas que pedían organizar eventos en orden cronológico. También incluía preguntas sobre la elaboración de resúmenes para medir el nivel de comprensión inferencial alcanzado. La implementación de estas pruebas fue esencial no solo para obtener información crucial en la fase de planificación

y diseño de la investigación, sino también para analizar, evaluar y comparar el impacto del proceso de intervención implementado.

En este sentido, estas pruebas permitieron identificar conocimientos previos y habilidades relacionadas con el tema de estudio. La recopilación de esta información facilitó la selección de estrategias y enfoques apropiados que contribuyeron al objetivo de la investigación para fortalecer la comprensión inferencial en las estudiantes. Por lo cual, posibilitó la identificación de desafíos, ajustes objetivos en la dirección de la investigación. Al respecto, Cohen et al. (2013) señalan que este tipo de pruebas proporciona evidencia directa del aprendizaje y las habilidades adquiridas. Las pruebas diagnósticas permiten identificar, analizar y evaluar el conocimiento, las habilidades e incluso las confusiones presentes en la población objeto de estudio.

Por otra parte, al finalizar el proyecto, las pruebas diagnósticas se convirtieron en una herramienta para medir y comparar el impacto de la investigación en el aprendizaje de las participantes y en el logro de los objetivos planteados. Los datos recopilados a través de estas pruebas ofrecieron una visión clara de los avances realizados, las fortalezas identificadas y las áreas que requieren mayor atención en futuros proyectos.

Ahora bien, la confiabilidad y validez del análisis de contenido en la investigación cualitativa son abordadas por Graneheim y Lundman (2004), quienes sugieren estrategias para mejorar la confiabilidad, como la definición clara de categorías, la capacitación de los analistas y la utilización de técnicas de triangulación para verificar los resultados. Por tanto, en este proyecto, se pudo implementar estrategias similares para asegurar la confiabilidad y la validez de los hallazgos, como la revisión por pares, la comparación entre las respuestas de las participantes y su retroalimentación.

Adicionalmente, Elo y Kyngäs (2008) han descrito en detalle el proceso de análisis de contenido, destacando su capacidad para permitir una interpretación profunda y sistemática de

los datos, asegurando la consistencia y validez del análisis. En el caso de este proyecto, a partir de las pruebas diagnósticas se realizó un análisis de contenido temático que permitió identificar y categorizar el contenido relevante relacionado con la comprensión inferencial en las estudiantes de quinto de primaria, examinando las tendencias y patrones emergentes en sus respuestas.

En tercer lugar, se tuvieron en cuenta **los registros de sesiones** ([Anexo 6](#)) tomados durante las sesiones de lectura fantástica con Juego de Roles. Se hicieron grabaciones de audio para capturar las interacciones y diálogos de las estudiantes. Estos registros se pudieron analizar y permitieron identificar patrones de comprensión inferencial, estrategias utilizadas y niveles de participación. Al respecto, Bogdan y Biklen (2007) plantean que los registros ofrecen la oportunidad de revisar y examinar detalladamente los eventos y las interacciones sociales.

En cuarto lugar, el **diario de campo** (Anexo 7) permitió capturar impresiones, reflexiones y observaciones sobre los eventos, el comportamiento de las participantes y las estrategias planteadas durante las intervenciones. Siguiendo la perspectiva de Denzin y Lincoln (2011). Este instrumento no se limita a ser un mero registro, sino que también facilita un análisis reflexivo, fomentando la intervención activa y la autoevaluación crítica. En otras palabras, este tipo de diario va más allá de ser un simple registro de información, brinda la oportunidad de plasmar pensamientos, emociones, estados de ánimo y percepciones internas vinculadas a actividades de diseño (Kroef, Gavillon y Ramm, 2020).

En este sentido, al llevar un diario de campo de manera sistemática, se hicieron visibles todos estos aspectos, lo que permitió a evaluar una dimensión adicional del estudiante en un entorno de aprendizaje. Asimismo, para el profesional en ejercicio, el diario de campo se convirtió en un referente para reflexionar sobre su práctica profesional.

3.4 Matriz de análisis

Considerando el propósito fundamental de este proyecto, que consistió en fortalecer la comprensión lectora inferencial en los estudiantes de quinto grado mediante una estrategia didáctica apoyada en el juego de rol y la literatura fantástica, se definieron objetivos específicos. La ejecución y evaluación de estos objetivos se llevaron a cabo a través de una matriz diseñada con la finalidad de establecer la conexión entre los fundamentos conceptuales del proyecto y los indicadores de logro pedagógicos. Este instrumento facilitó una evaluación minuciosa de los resultados obtenidos, asegurando la eficacia del enfoque propuesto. Por tanto, la siguiente matriz, evidencia la organización, conexión y evaluación integral del proyecto.

Tabla 2

Matriz de análisis

Fases	Categorías de análisis	subcategorías	Indicadores de avance
Sensibilización	Explorando los elementos y características de la literatura fantástica	-Elementos mágicos, -Criaturas extraordinarias - Mundos imaginarios.	Demuestran creatividad en el diseño visual, destacando, tipos, características y ejemplos de la literatura fantástica y realizan una explicación a sus compañeros.
	Identificando los elementos y características del juego de rol, los planteamientos de Caillois.	-Imitación -simulación	Comprenden y exponen con sus propias palabras las diferencias fundamentales entre los juegos de rol de imitación y simulación, y aplican activamente estos conceptos a través de ejemplos prácticos durante el juego.
Desarrollo	Niveles de lectura y comprensión lectora de las estudiantes y fortalecimiento de habilidades lectoras.	-Caracterización de personajes y lugares en la historia. Identificación de la información explícita de la historia -Interpretación de la trama	- Comprensión de los motivos, conflictos internos y cambios en los personajes a lo largo de la narrativa. - Demuestran una interpretación profunda de la trama y los personajes, así como la capacidad para extraer lecciones implícitas de la historia.

		<ul style="list-style-type: none"> - Inferencia de simbolismo -Predicción de eventos durante la historia 	-Aplicación de estrategias cooperativas para resolver problemas de comprensión inferencial.
Cierre	Aplicación de Habilidades Inferenciales en la Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de la información explícita - Identificación de relaciones entre elementos literarios (personajes, eventos, lugares) mediante inferencias. - Interpretación del simbolismo y su conexión con temas y mensajes 	<ul style="list-style-type: none"> -conectan personajes, eventos y lugares mediante inferencias lógicas. -Las estudiantes interpretan símbolos y los relacionan con temas y mensajes principales.

Nota: elaboración propia

3.5 Técnicas de análisis de datos.

En este apartado se presenta la técnica de análisis de datos como pertinente para el proyecto de investigación, dado que permite identificar y comprender los temas o patrones recurrentes en los datos recopilados (Braun y Clarke, 2006), brindando una visión profunda de las respuestas y discusiones de las estudiantes durante las sesiones de lectura fantástica con Juego de Roles.

De esta manera, el análisis de contenido temático consta de varias etapas. En primer lugar, se debe familiarizar con los datos recopilados, como las transcripciones de las sesiones de juego, registros de observación o los diarios de campo. Esta familiarización ayuda a obtener una comprensión holística de los datos y a establecer una base sólida para el análisis. Luego, se realiza la codificación abierta, donde se identifican unidades de significado relacionadas con la comprensión inferencial, como estrategias utilizadas, preguntas formuladas, conexiones con el texto y reacciones emocionales. Esta etapa permite una

exploración detallada de los datos y la identificación de elementos clave relacionados con la investigación (Miles & Huberman, 1994)

Después, se agrupan las unidades de significado en categorías temáticas más amplias. Estas categorías surgen de los propios datos de marcos teóricos existentes sobre la comprensión inferencial. En este caso, se pudo establecer categorías relacionadas con la inferencia de personajes, lugares, relación con la trama de la historia, inferencia de eventos o de relaciones causa-efecto.

Al respecto, Mayring (2014) proporciona una base teórica sólida para el análisis de contenido y presenta los procedimientos básicos, resaltando su utilidad para explorar el significado y los patrones en el contenido textual. Una vez establecidas las categorías temáticas, se analiza en detalle cómo se manifiestan en los datos y qué variaciones o similitudes existen entre las respuestas de las estudiantes, como sujetos de la investigación.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la observación participante como una estrategia para identificar aspectos relevantes relacionados con la comprensión inferencial, como las estrategias utilizadas, las preguntas formuladas y las conexiones realizadas con el texto. De acuerdo con Creswell (2014), la observación participante resulta útil para obtener datos contextualizados y enriquecedores sobre las experiencias de los participantes. Por tanto, esta técnica permitió evidenciar directamente las interacciones y comportamientos de las estudiantes. Esta técnica en tiempo real enriqueció la comprensión de cómo las estudiantes aplicaron la comprensión inferencial en un contexto literario y de juego de roles, así como también capturó matices emocionales, aportando una dimensión más completa al análisis del proceso investigativo.

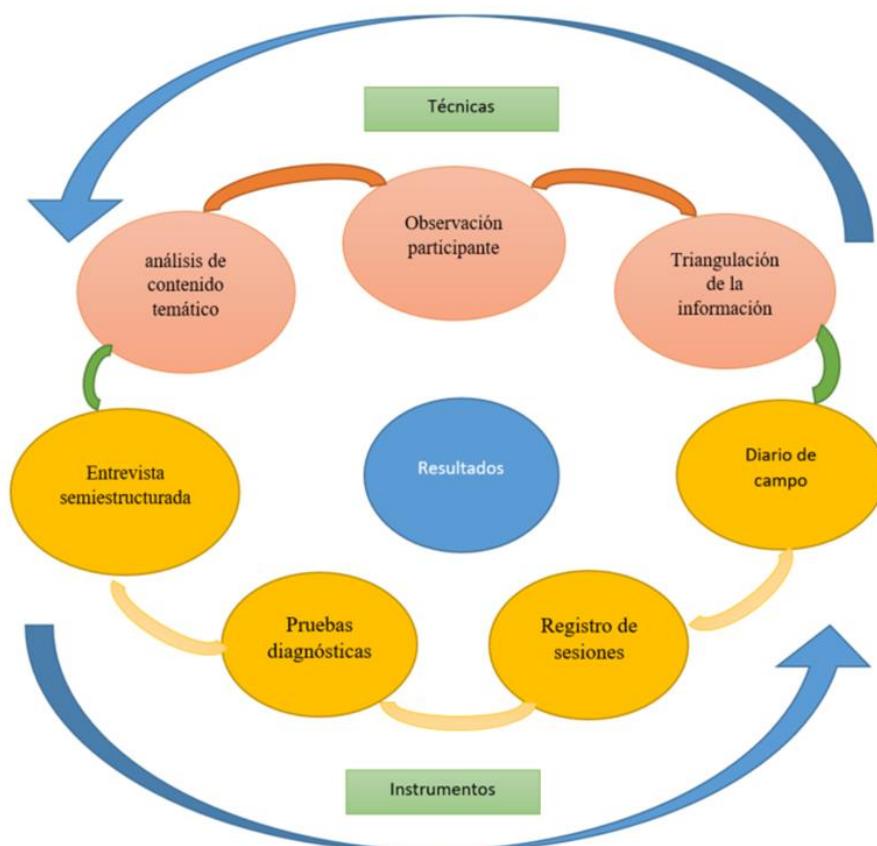
Finalmente, se aplicó la técnica de triangulación de información, siguiendo los planteamientos de Aguilar y Barroso (2015), para organizar y analizar la información recopilada con los instrumentos mencionados. Lo anterior, considerando que estos autores

reconocen la triangulación como una estrategia que permite emplear diversos métodos y fuentes de información para contrastar los datos, logrando una comprensión detallada y organizada (p. 74). Además, según Aguilar y Barroso (2015), la triangulación es una herramienta valiosa para identificar perspectivas diversas, tendencias y diferencias en la información recolectada. Al aplicar la triangulación con cada dato registrado mediante instrumentos de recolección de información, se logró una visión integral. En efecto, esta estrategia permitió contrastar los datos obtenidos de diversas fuentes y métodos, enriqueciendo el análisis al identificar diferentes perspectivas, tendencias y divergencias presentes en la información recopilada.

A continuación, se presenta la siguiente figura la cual ilustra el proceso de triangulación de instrumentos aplicado a este proyecto investigativo.

Figura 5

Proceso de triangulación de instrumentos



Nota: Se elaboró a partir de la intención de contrastar los datos recolectados como lo plantean Aguilar y Barroso (2015).

La triangulación de datos se manifiesta a través de distintos tipos, siendo dos particularmente relevantes para este estudio: la triangulación de datos y la metodológica. Primero, la desarrolló con diversos instrumentos de recolección de información, como entrevistas, pruebas diagnósticas, videos y diarios de campo, lo que permitió contrastar información desde diferentes fuentes. En segundo lugar, se materializó a través de la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos. La aplicación de entrevistas, como método cualitativo, y el uso de pruebas diagnósticas y registros de sesiones, realización de gráficas, entre otros., contribuyeron a una mejor comprensión del estudio. No obstante, Para una descripción más detallada de la aplicación de la triangulación de datos y su relevancia en el estudio, se puede consultar el capítulo 5.

3.5 Consideraciones éticas

Para llevar a cabo esta investigación, se siguieron estrictamente los principios éticos establecidos. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores de las estudiantes, quienes recibieron información detallada sobre los objetivos y procedimientos del estudio. Este proceso garantizó que la participación fuera totalmente voluntaria. La selección de la muestra se realizó de manera imparcial, y la intervención se adaptó a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, todos los participantes y sus familias completaron un formulario de consentimiento informado, que se detalla en el Anexo 8, autorizando el uso de datos y materiales con fines investigativos y académicos. Finalmente, la recolección de datos se llevó a cabo en un entorno confidencial y seguro, asegurando la protección adecuada de la información recopilada.

4. Propuesta pedagógica

4.1 Enfoque pedagógico y estrategia didáctica

La investigación presentada se basó en un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje cooperativo, implementado mediante una secuencia didáctica diseñada como estrategia didáctica para fortalecer la lectura inferencial de las participantes.

4.1.1 Perspectiva pedagógica:

El aprendizaje cooperativo implica la formación de grupos o equipos que trabajan en conjunto para alcanzar objetivos comunes y maximizar el aprendizaje propio y el de los demás. Según David W. Johnson, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec (1994), este enfoque puede aplicarse en cualquier materia y organizarse en tres tipos de grupos de aprendizaje: formales, informales y de base.

En el caso de los grupos formales, operan durante un período específico, diseñados para lograr objetivos particulares. Los grupos informales operan breves períodos en la clase, promoviendo la participación y creando un ambiente propicio para el aprendizaje. Por último, los grupos de base se forman desde el primer día de clases, permitiendo a los estudiantes colaborar durante todo el año escolar, fomentando la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes.

Ahora bien, El aprendizaje cooperativo, en contraste con el aprendizaje competitivo (donde los alumnos compiten por mejores resultados) y el aprendizaje individualista (donde trabajan de manera independiente), promueve la colaboración y la interdependencia positiva entre los participantes. Su éxito, según los autores, depende de factores como la claridad de los objetivos, la heterogeneidad de los grupos y la interdependencia positiva entre sus miembros. El papel activo del maestro es crucial en este proceso, supervisando y guiando a los alumnos, brinda En el aprendizaje cooperativo se consideran cinco elementos clave. La interdependencia positiva implica que el éxito de uno beneficia a todos. La responsabilidad individual y grupal impone a cada miembro cumplir con su parte, siendo el grupo responsable

de alcanzar los objetivos. La interacción estimulante, preferiblemente en persona, permite a los miembros del grupo colaborar para lograr sus metas. La enseñanza de habilidades interpersonales y grupales es esencial, incluyendo dirección, toma de decisiones, creación de confianza, comunicación y resolución de conflictos. La evaluación grupal permite analizar el desempeño y realizar ajustes para mejorar continuamente.

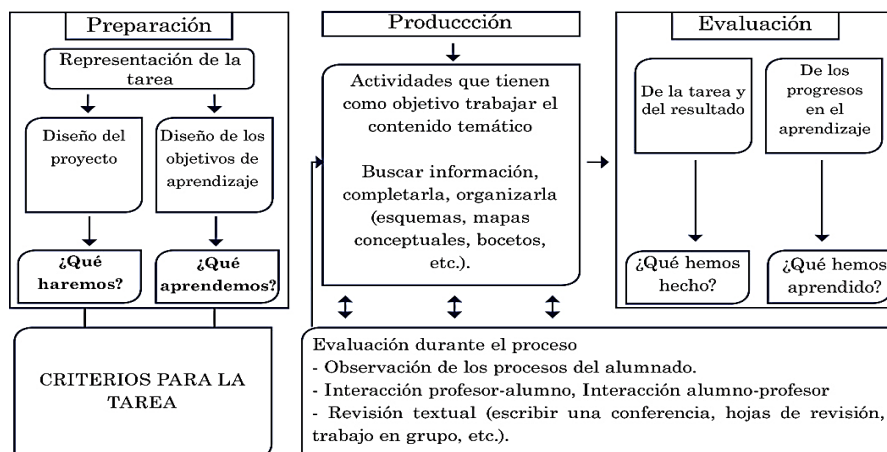
4.2 Propuesta pedagógica

Con el objetivo principal de fortalecer la habilidad de lectura inferencial de las estudiantes, se diseñó una secuencia didáctica (Anexo 9) compuesta por un total de nueve sesiones, distribuidas en tres fases fundamentales: Sensibilización, Desarrollo y Cierre. Al respecto, la primera fase, consistió en la identificación y caracterización de elementos fantásticos, así como la comprensión de los fundamentos teóricos del juego de roles. Para la segunda fase, se buscó implementar actividades de lectura que se centraron en fragmentos literarios específicos extraídos de las crónicas de Narnia y los viajes de Gulliver, utilizando el juego de roles como una estrategia pedagógica. En la tercera fase, se evaluaron los resultados, haciendo especial énfasis en la relevancia de aplicar los aprendizajes adquiridos en contextos reales.

Es importante mencionar la estructuración implementada y la categorización consecuente de las actividades planificadas por la docente se llevaron a cabo considerando las perspectivas de Camps, citada por Vilá i Santasusana, et al. (2005, p. 122). Estas consideraciones guiaron el diseño del modelo propuesto, buscando coherencia, fluidez y eficacia en la planificación de las actividades educativas

Figura 6

Adaptación del modelo de la secuencia didáctica



Nota. Tomado de Camps (citado por Vilá i Santasusana, et al., 2005, p. 122).

Adicionalmente, es importante mencionar que, para la ejecución de esta propuesta, se elaboró una planificación detallada para cada sesión, la cual estaba directamente alineada con los objetivos específicos de cada fase. Esta planificación no solo facilitó la implementación práctica de la secuencia didáctica, sino que también desempeñó un papel esencial al posibilitar la recopilación objetiva y pertinente de datos para respaldar la investigación pedagógica. A continuación, se presenta un ejemplo de planeación de clase y el formato de planeación de clases completo se encuentra en el anexo 10.

Tabla 3

Formato de planeación

OBJETIVO O PROPOSITO: Explorar y comprender algunos fundamentos teóricos básicos con respecto a la literatura fantástica.

COMPETENCIA COMUNICATIVA:

EJE TEMÁTICO:

CONTENIDO PROCEDIMENTAL	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
INICIO	Vamos a iniciar con una lluvia de ideas en relación con los conceptos, características y/o ejemplos que tengan las estudiantes con respecto a literatura fantástica. Para Se dividirá en grupos de 3 personas y deberán por grupos copiar las ideas que tengan con respecto a literatura fantástica (Anexo 1). Luego, la docente en el tablero tendrá un cuadro comparativo sobre las ideas generales que se tienen de qué es literatura y otro cuadro para completarlo después de explicar y llevar a cabo los fundamentos sobre este tipo de literatura.	Guía (Anexo 1) Lluvia de ideas.	10 minutos
APLICACIÓN O DESARROLLO	Se introducirá el concepto de lectura fantástica. Para este momento se explicará que es la literatura fantástica, características principales y se nombrarán algunos ejemplos. Luego de la explicación, la docente les entregará una historia creada por la misma docente, que aborda más información con respecto a la literatura fantástica a partir de un cuento y se realizará la respectiva socialización retomando elementos claves e importantes de la literatura fantástica. Luego, se organizarán grupos de 5 personas y se les solicitará que creen un cartel tipo mural informativo donde hablen sobre la literatura fantástica. Es importante mencionar que cada grupo deberá hablar con base en estos aspectos: grupo 1: que es la literatura fantástica y características. Grupo 2: fantasía épica. Grupo 3: fantasía urbana. Grupo 4: fantasía científica. Grupo 5: elementos de la fantasía. Después de distribuidos los temas a cada grupo se le entregará un formato para que organicen la información respectiva al tema correspondiente y además busquen en otras fuentes más información al respecto. Información que deberá tener el cartel informativo tipo mural. Finalmente, se asignarán unos roles específicos:	Anexo 2: cuento anexo 3: formato planeación información mural	2 horas

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentador 1 : Será responsable de presentar el contexto y las características principales del subgénero de literatura fantástica asignadas al grupo. 2. Investigador : Se encargará de buscar información adicional sobre obras literarias relevantes del subgénero y recopilar ejemplos concretos para incluir en el mural. 3. Ilustrador Tendrá la tarea de plasmar visualmente las características principales y ejemplos relevantes del subgénero en el mural, utilizando imágenes y palabras clave. 3. Organizador: Será responsable de coordinar el trabajo en equipo, asignar tareas y asegurarse de que el mural esté organizado y coherente. 5. Presentador 2: Preparará una breve presentación para explicar el mural al resto de la clase, destacando las características principales y ejemplos relevantes del subgénero 		
CIERRE	Al terminar los respectivos murales, cada grupo pasará al frente y socializará el mural que construyó, explicará por que lo organizaron de esa forma y su respectivo contenido. Finalmente el cuadro que se realizó al principio se llenará con la información que se recolectó durante la clase en relación al contenido de la literatura fantástica. Nota: teniendo en cuenta que el 28 es una hora no más, como cierre se realizará un resumen general de lo abordado en clase y una reflexión general		1 hora – 10 minutos
EVALUACIÓN ACADÉMICA	Los aportes de las estudiantes serán tenidos en cuenta, adicionalmente		

4.2.1 Fases de intervención

4.2.2.1 Fase de sensibilización

La primera fase tuvo como objetivo principal poner a prueba los conocimientos existentes y fomentar la participación activa de las estudiantes en relación a dos conceptos claves: literatura fantástica y juegos de rol. Para ello, se llevó a cabo la fundamentación teórica de estos conceptos en dos momentos:

4.2.2.2. Momento 1: *Fundamentación y contextualización de la literatura fantástica.*

Aquí, se llevó a cabo un taller de sensibilización sobre la fundamentación de la primera categoría conceptual del proyecto: Literatura fantástica. Para este momento, se destinaron cuatro horas de clase divididas en dos sesiones.

Sesión 1: Se dio una introducción general, en relación con el tema de la semana "Literatura fantástica", por lo que se brindó un espacio de participación para que los estudiantes pudieran compartir sus pensamientos sobre lo que entendían o conocían de esta literatura, y mencionar algunas obras conciben dentro del género. La lluvia de ideas se registró en el formato ([Anexo 11](#)) para luego registrar en el tablero ([Anexo 12](#)) las ideas que tenían cada grupo y así hacer explícito el conocimiento previo de cada grupo en relación con esa categoría conceptual. Después, se introdujo el concepto de literatura fantástica. En donde se explican algunas de las características más conocidas, como la presencia de tramas con elementos mágicos, criaturas extraordinarias y mundos imaginados.

En este orden de ideas, se continuó con la identificación de las características principales de la literatura fantástica, tales como la coexistencia de lo real y lo irreal, elementos fantásticos y sobrenaturales, exploración a lo desconocido e inexplicable, imaginación. Así que se presentaron ejemplos concretos de obras literarias fantásticas populares, como "Los viajes de Gulliver" de Jonathan Swift y "Las Crónicas de Narnia" de C.S. Lewis, para ilustrar estas características. En pocas palabras, en este momento se exploró la diversidad de características y elementos que componen la literatura fantástica.

Una vez realizada la lluvia de ideas y la explicación con relación a la literatura fantástica se leyó en voz alta la historia "Fantasilandia" ([Anexo 13](#)). Esta última, es un cuento creado por la docente en formación donde explica con una historia los conceptos mencionados.

Finalmente, en este punto, las estudiantes participaron en el ejercicio de sensibilización, dando a conocer no solo sus aportes con respecto a esta categoría conceptual, sino que además al momento de finalizar esta primera sesión de clase se realiza una reflexión por grupos de lo aprendido y se deja registrado en la misma tabla que se tenía escrita en el tablero al inicio de la clase ([Anexo 12](#)).

Hasta aquí, se hace necesario resaltar que la iniciación al tema de la literatura fantástica y la evaluación de los conocimientos previos durante la primera sesión establece una base crucial para la intervención educativa. Lo anterior, ya que el enfoque no solo brinda una evaluación precisa del nivel inicial de comprensión de las estudiantes, sino que también promueve la participación y el compromiso desde el principio. Al respecto, Torres (2016) plantea que *“El conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los conocimientos que ya se tienen”*.

Sesión dos (tres horas): se estableció una dinámica de trabajo en grupo. A cada equipo se le asignó diferentes aspectos del contenido estudiado sobre la literatura fantástica. Cada equipo fue responsable de seleccionar un elemento sobre la literatura fantástica: concepto, origen, características, elementos, ejemplos y crearon un cartel en pliegos de papel bond o periódico, donde representaban visualmente las características principales y ejemplos relevantes de ese género. Para esto, las participantes utilizaron recursos visuales, como imágenes, palabras clave, apuntes de la clase e incluso información adicional que buscaron en diferentes recursos de manera autónoma. Se socializaron respectivamente cuando se obtuvieron los carteles. Al respecto, hay que resaltar cómo desde esta actividad, se buscaba promover la creatividad y la colaboración en equipo, así como la habilidad de sintetizar y comunicar ideas de manera visual.

Es decir, para finalizar este momento, durante la clase se brindó un espacio para que cada equipo presentara su mural y compartiera las conclusiones y aspectos con relación a los fundamentos teóricos escogidos sobre la literatura fantástica, fomentando así una discusión entre las estudiantes. Además, se finalizó la clase y concluyó el primer momento de la primera fase, retomando y reforzando la diversidad de enfoques en la literatura fantástica y relación con lo real y lo imaginario.

4.2.1.2 Momento 2: Fundamentos conceptuales del juego de rol

El objetivo de este momento consistió en sensibilizar a las estudiantes sobre los elementos y características del juego de roles, explorando así los conceptos de imitación y la simulación, basados en los planteamientos de Caillois. Al iniciar la clase, se brindó un espacio de participación para que las estudiantes con la nube de ideas (Anexo 15) dieran a sus conocimientos o ideas previas sobre el juego de roles, incluyendo sus características, posibles aplicaciones y experiencias personales relevantes.

Después de esta dinámica, la docente asumió el papel de facilitador e introdujo el tema de la lección titulada: "Juego de roles: la diferencia entre imitación y simulación" explicando mediante un esquema, específicamente un mapa mental las definiciones de estos dos conceptos, sus características, importancia, diferencia y ejemplos. Además, se hizo una socialización sobre cómo podrían aplicarse en el aula de clase al leer fragmentos literarios de género fantástico. Adicionalmente, se proporcionaron ejemplos para ilustrar estos conceptos clave. Los grupos recibieron dos formatos (anexo 16) los cuales incluían ejemplos de situaciones donde se llevaban a cabo juegos de simulación e imitación. Para este punto, las estudiantes en cada grupo leyeron las situaciones y las clasificaron respectivamente argumentando el porqué de la elección.

Ahora bien, Para la segunda parte de este momento, se buscó verificar la comprensión de los conceptos presentados en la introducción, por tanto, se organizó una actividad de mesa redonda en forma de juego de preguntas y respuestas. La actividad se tituló "quien quiere ser millonario" (Anexo 17). Para esta última, las estudiantes se agruparon en mesas en los mismos grupos de cuatro personas. La docente enumeró a las estudiantes de uno a cuatro para iniciar la dinámica. Esta última, consistió en que todos los números uno competía entre sí, los numero dos contra los números dos y así sucesivamente. Aquí, es importante mencionar que, durante esa etapa, las estudiantes tuvieron la oportunidad de experimentar un

simulacro del famoso juego "preguntados al estilo quien quiere ser millonario". Este juego tenía tres grandes categorías: Juego de rol, juego de simulación y juego de imitación. Las categorías se seleccionaban al azar mediante una ruleta y las preguntas se hacían sobre conceptos, características y elementos de cada categoría.

Por otra parte, para la implementación de este juego, se tuvieron que asignar unos roles específicos por cada grupo:

1. Las participantes: asumieron el papel central del juego. Se les presentaron preguntas relacionadas con el tema en cuestión. Su objetivo era responder de manera precisa y demostrar su comprensión del contenido.

2. Las ayudantes: Las ayudantes colaboraron con las participantes al brindarles asistencia y consejos en caso de que se encontraran con preguntas desafiantes. Su función era ofrecer información adicional o aclaraciones que podrían ayudar a las participantes a tomar decisiones informadas al elegir una respuesta.

3. Público: debían estar atentas, observar y apoyar a sus compañeras.

Luego de llevar a cabo el juego y para terminar la sesión, se abrió un espacio para que las estudiantes compartieran sus aprendizajes, inquietudes y observaciones, promoviendo la retroalimentación entre pares. La docente reforzó los conceptos esenciales y resumió las principales conclusiones de la clase. Para este punto, se evaluó participación en la nube de ideas, la comprensión de los conceptos presentados durante la introducción, la colaboración en la actividad de mesa redonda y la participación durante el juego quien quiere ser millonario.

4.2.2 Fase 2 desarrollo

4.2.2.1 Lectura inferencial a partir de lectura fantástica y juegos de rol

Esta fase se organizó en cinco sesiones (según la secuencia didáctica serían sesión cuatro-ocho) para evaluar y mejorar las habilidades de comprensión lectora en las estudiantes.

El objetivo de esta fase fue fortalecer la comprensión inferencial de las estudiantes con la lectura de fragmentos literarios fantásticos con juego de roles. Esta fase buscaba que, al finalizar que, las estudiantes logaran identificar información implícita, analizar elementos literarios clave y recrear situaciones literarias. De este modo, se pretendía desarrollar sus habilidades en interpretación, storytelling y worldbuilding.

4.2.2.2 Lectura inferencial a partir de lectura fantástica y juegos de roles

Sesión cuatro: la intervención comenzó con un ejercicio de contextualización, en donde se resaltó la importancia del desarrollo de la comprensión lectora en el proceso educativo. La sesión se centró en el desarrollo de una prueba diagnóstica (Anexo 4), que permitía evaluar las habilidades de comprensión lectora en diferentes niveles de lectura a partir del análisis y comprensión de algunos fragmentos literarios fantásticos Harry Potter y las Crónicas de Narnia.

Cabe destacar la prueba tuvo una duración de una hora. Durante esta fase, se distribuirán copias impresas de la prueba a cada estudiante. No hay contextualización de los textos ni se menciona información de ningún tipo al respecto. Sólo se les pidió que leyeran atentamente cada pasaje del texto y luego respondieran las preguntas planteadas. Los fragmentos seleccionados variaban en extensión y complejidad y abordaban diferentes aspectos del contenido del texto. Las preguntas se agruparon en dos categorías: texto e inferencia. Las preguntas de texto se centraban en identificar hechos claros, mientras que las preguntas de inferencia requieren inferencias basadas en el texto. Para cubrir diferentes métodos de evaluación, se utilizaron preguntas cerradas, de opción múltiple y de verdadero/falso, así como preguntas abiertas que requerían respuestas escritas. También se otorgaron puntos en la que las estudiantes mencionaban el orden cronológico de los acontecimientos que ocurrían en las historias.

Finalmente, los resultados se evaluaron según unos criterios descritos más adelante en el capítulo V. Estos hallazgos sirvieron de base para diseñar intervenciones educativas que abordaron las necesidades colectivas más recurrentes.

4.2.2.3 Comprensión de lectura textual

Sesión 5: se desarrolló una clase estructurada en varias etapas para explorar y analizar fragmentos literarios relacionados con las obras "Las Crónicas de Narnia" y "Los Viajes de Gulliver". El enfoque metodológico combinó elementos lúdicos y participativos para fomentar la participación y el aprendizaje colaborativo.

Para el inicio de la sesión, se utilizó una nube de ideas para registrar los saberes previos de las estudiantes en relación con las obras "Las Crónicas de Narnia" y "Los Viajes de Gulliver". Se socializó la lluvia de ideas y las estudiantes se organizaron en grupos de 4 personas. Se formaron dos equipos: el A y el B. Cada grupo se concentró en el análisis de tres fragmentos literarios extraídos de las obras mencionadas. En este sentido, El equipo A se encargó de abordar fragmentos en relación con los viajes de Gulliver, Mientras que el equipo B abordó fragmentos relacionados a las crónicas de Narnia. Esta distribución temática permitió que los estudiantes profundizaran en los detalles y particularidades de cada conjunto de textos, lo que a su vez enriqueció el proceso de análisis.

Tras completar la lectura y análisis de los fragmentos literarios, se brindó a cada equipo un formato en forma de matriz (Anexo 18). En este formato, se les pidió a las estudiantes que organizaran y registraran información relevante acerca de los personajes, los lugares y las funciones que desempeñan en la trama. La matriz sirvió como una herramienta para sintetizar la información extraída de los textos y para identificar conexiones y relaciones entre los elementos literarios estudiados. Luego, cada grupo socializó su matriz. Es decir, por grupos presentaron su análisis y organización de la información ante el grupo completo. Por

tanto, este enfoque activo consolidó la comprensión profunda de los textos y contribuyó al desarrollo de habilidades interpretativas, expresión oral y trabajo en equipo.

Para finalizar la sesión, se llevó a cabo el "Adivina Quién". Durante esta actividad, las estudiantes personificaron aspectos destacados de los personajes y representaron situaciones relacionadas con los lugares mencionados en los fragmentos literarios.

En definitiva, esta sesión integró elementos lúdicos y participativos para fomentar la comprensión literaria y la participación de las estudiantes. Mediante la adaptación del juego "Adivina Quién" en un formato de juego de roles, se facilitó el análisis de fragmentos literarios, promoviendo así un aprendizaje colaborativo. En este entorno, las estudiantes tuvieron la oportunidad de fortalecer habilidades interpretativas.

4.2.2.4 Lectura inferencial

Sesión 6 y 7: Para este momento, el objetivo principal consistió en fortalecer la comprensión literaria, fomentar la creatividad, cultivar la colaboración y estimular la expresión artística de las estudiantes. Para ello, se buscaba establecer conexiones entre la descripción del entorno y los detalles captados en los fragmentos literarios leídos. Así que, se planificaron actividades para integrar las crónicas de Narnia y los viajes de Gulliver, para establecer un vínculo entre las descripciones de entornos fantásticos y la capacidad inferencial en relación con las obras literarias. A continuación, se detalla el desarrollo de la planeación de la clase:

La primera actividad, denominada "*lectura e interpretación de mapas Guía del Mundo Fantástico*". Aquí, se proporcionaron mapas a las estudiantes, que incluían los elementos clave del mundo imaginario descrito en sus lecturas. Tras leer los fragmentos asignados, trabajaron en equipo para socializar con la docente sobre los detalles del mapa. Este incluía instrucciones para el juego "*Encuentra el Tesoro*", que guiaba a las estudiantes en la búsqueda de tarjetas (flashcards) con información esencial sobre las obras literarias y pistas

para hallar el tesoro. Al finalizar, las estudiantes describieron los lugares del mapa y compartieron la información que recordaban sobre cada ubicación de la historia.

Sesión 8: Esta sesión estaba enfocada hacia la "*Representación y Desarrollo de Storytelling*". Los objetivos principales de esta actividad consistían en ejercitar la capacidad inferencial y fomentar la colaboración grupal.

Para esta sesión, las estudiantes asumieron el rol de protagonistas al representar un fragmento literario previamente seleccionado. Cada equipo eligió su pasaje y se enfocó en identificar los personajes y las situaciones clave. Durante el ejercicio, aplicaron principios de storytelling y worldbuilding para darle al fragmento una estructura narrativa coherente, enriqueciendo así la representación del texto.

No obstante, es importante aclarar que, en la primera parte de la sesión, los grupos realizaron un análisis exhaustivo del fragmento literario seleccionado, enfocándose en identificar sus componentes narrativos y emocionales. Para la segunda parte, los equipos se dedicaron a representar el texto. Trabajaron en la caracterización de los personajes y el desarrollo de diálogos creíbles.

4.2.3 Fase 3 cierre: Evaluación de resultados

4.2.3.1 Lectura textual e inferencial (post-test)

Sesión 9: El objetivo de la última intervención en la secuencia didáctica sobre lectura inferencial fue evaluar su impacto en las estudiantes. Para ello, se aplicó una prueba post-test relacionada con los textos trabajados. Primero, se repasaron los conceptos clave y elementos esenciales de las obras, y se explicó la estructura y formato de la prueba (Anexo 5). Luego, se asignó un tiempo específico para completarla, asegurando claridad en las instrucciones. Al finalizar, se llevó a cabo un cierre en el que se invitó a las estudiantes a reflexionar sobre cómo el proyecto había mejorado su comprensión lectora.

5. Resultados

El desarrollo de este proceso investigativo condujo a la revisión de los resultados una vez completadas las fases de intervención didáctica propuestas. Se desarrolló un análisis a través de la técnica de triangulación de la información recogida en diferentes instrumentos que permitieron desarrollar una evaluación detallada de cada fase de la intervención. A continuación, se expondrán los hallazgos y el análisis de cada fase.

5.1 fase de sensibilización: “Explorando los elementos y las características de la literatura fantástica y del juego de roles”

El trabajo desarrollado en esta fase esta fase se dedicó a sensibilizar a las estudiantes en dos áreas: la literatura fantástica y el juego de roles. La primera parte exploró los elementos de la literatura fantástica según Todorov (1980), mientras que la segunda se centró en los fundamentos del juego de roles siguiendo a Caillois (1958).

Para evaluar esta fase, se utilizaron los registros de las sesiones (Anexo 6), el diario de campo (Anexo 7) y una rúbrica de evaluación (Anexo 14). En este contexto, se llevó a cabo la revisión de los registros fotográficos, se valoró el producto final de cada sesión, incluyendo los murales elaborados por los equipos y la participación de cada uno en el juego "*Quién quiere ser millonario*". En consecuencia, se evidenció que las participantes en su mayoría comprendieron los conceptos básicos de literatura fantástica durante la sesión de sensibilización, identificando: personajes, elementos narrativos y temas característicos de este género. A continuación, se presentarán los hallazgos evidenciados:

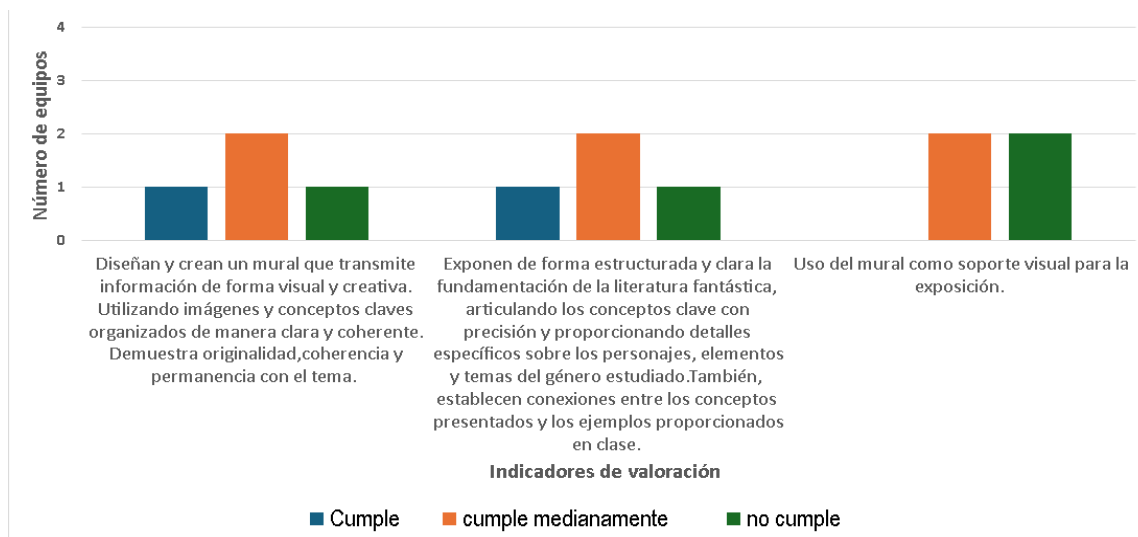
Desde el inicio de la sesión, las estudiantes participaron en la lluvia de ideas, asociando la literatura fantástica con elementos como magia, sucesos irreales, personajes ficticios y mundos imaginarios. La lectura del cuento "Fantasilandia" permitió a los grupos explorar en profundidad estos elementos narrativos, utilizando ejemplos concretos de magia, criaturas extraordinarias y mundos imaginarios para enriquecer su comprensión del género.

Al relacionar directamente los conceptos abstractos discutidos durante la lluvia de ideas con los eventos y personajes del cuento, las participantes aclararon e identificaron aspectos fundamentales de la literatura fantástica, tanto así que lo pusieron en práctica al relacionarlo con una obra en común - Harry Potter-. En este sentido, se puede decir que la experiencia con el cuento "Fantasilandia" permitió tejer una conexión entre las ideas previas de las estudiantes y las conclusiones más elaboradas alcanzadas durante la sesión. (Diarios de campo N° del 28 y 29 de agosto de 2023). Al final, los grupos llegaron a varias conclusiones significativas que reflejaban su comprensión sobre los principales elementos de la literatura fantástica. En primer lugar, reconocieron que la literatura fantástica se relaciona estrechamente con "cuentos, historias y leyendas", lo que sugiere una comprensión de la riqueza narrativa y la tradición oral asociada con este género. Además, identificaron que la literatura fantástica *"tiene que ver con magia y fantasía"*, destacando la importancia de elementos mágicos y la capacidad de este género para transportar a los lectores a mundos imaginarios. Por último, concluyeron que la literatura fantástica involucra *"seres sobrenaturales"*, lo que subraya la presencia de personajes y criaturas extraordinarias que desafían las leyes de la naturaleza.

Estos aportes demostraron cómo la experiencia con el cuento "Fantasilandia" permitió consolidar y profundizar su comprensión de la literatura fantástica, relacionando los conceptos abstractos con ejemplos concretos y vivenciales. Las estudiantes crearon murales sobre elementos y características de la literatura fantástica. A continuación, se analizarán los resultados de estas creaciones basados en las rúbricas de evaluación. Los detalles de las rúbricas están disponibles en el [Anexo 1](#).

Figura 7

Resultados rúbrica de evaluación sesión 1



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la intervención.

El proceso de evaluación de la rúbrica que se ilustra en la figura anterior se focalizó en tres indicadores clave: la creación del mural, la presentación oral del equipo y el uso del mural como herramienta visual para el desarrollo de la exposición. Cada equipo fue desafiado a diseñar y construir un mural que comunicara información de manera visual y creativa. Esto implicaba utilizar imágenes y conceptos clave organizados de manera clara y coherente. Se esperaba que, a través de este ejercicio, las estudiantes demostraran originalidad, organización y coherencia en la organización de ideas.

En el nivel de cumplimiento superior, un equipo se destacó al crear un mural que integraba coherentemente imágenes y conceptos clave, presentados de manera organizada y creativa para el público. Es decir, la disposición de elementos visuales usados reflejó una planificación que dio claridad y efectividad de la comunicación visual. Por otro lado, dos equipos cumplieron medianamente con el objetivo, pues estos murales, aunque presentaban información y conceptos relevantes, se caracterizaban principalmente por tener información detallada y excesiva, lo que dificultaba la asimilación del contenido. A pesar de incluir imágenes, los murales no lograron tener una organización clara, lo que afectó la presentación de la información transmitida.

En contraste con los niveles previamente mencionados, un grupo no cumplió con el indicador de avance. En el mural se observó que carecía de imágenes y no exhibía las características distintivas propias de esta pieza comunicativa. La información y los conceptos presentados eran básicos y carecían de profundidad, lo que evidenciaba una falta de desarrollo y elaboración en la presentación del contenido.

Por otra parte, en relación con el segundo indicador de logro centrado en la presentación oral de los grupos sobre la fundamentación de la literatura fantástica, se esperaba una exposición estructurada y clara. Concretamente, se requería que los equipos expresaran los conceptos clave con sus propias palabras demostrando con ello su comprensión del tema. Esto implicaba detallar las características de los personajes, elementos y temas del género estudiado, estableciendo una conexión coherente con los ejemplos proporcionados durante la sesión. Al respecto, en el nivel de cumplimiento superior, un equipo presentó una exposición estructurada y precisa. Identificó las características de personajes, elementos y temas del género estudiado. También, establecieron una relación evidente entre el tema y el cuento “Fantasilandia.”

En el nivel de cumplimiento medio, dos equipos cumplieron con los estándares básicos requeridos. Aunque se apoyaron en algunas lecturas cortas con información, lograron explicar de manera clara las características principales del género estudiado. Sin embargo, a pesar de identificar las características de los personajes, elementos y temas del género, no ofrecieron ejemplos durante la exposición. Finalmente, se evaluó un equipo con el nivel mínimo de cumplimiento, porque se evidenció que solo leyeron la información del mural o en las cartas de ayuda, en vez de explicarla con sus propias palabras. Esta decisión resultó en una falta de comprensión integral de las características de los personajes y los elementos del tema trabajado en clase.

Ahora bien, las dificultades que presentaron los equipos que alcanzaron los dos niveles de desempeño “cumple medianamente” y “no cumple” se evidenció al momento de enfrentarse con preguntas de carácter inferencial por parte de la docente en formación. Al relacionar conceptos teóricos con ejemplos prácticos o analizar su discurso. En consecuencia, estos desafíos resaltan la importancia de desarrollar habilidades reflexivas en el proceso de comprensión lectora. Como sostiene Cassany (2019), una enseñanza efectiva de la comprensión lectora debe promover la reflexión sobre el propio proceso de lectura. En este sentido, al aplicar esta perspectiva en el aula, las estudiantes pueden no solo mejorar su capacidad para entender textos, sino también fortalecer su habilidad para comunicar ideas de manera clara y efectiva.

El tercer indicador se enfocó en el aprovechamiento del mural como recurso visual durante las presentaciones. Se esperaba que los equipos utilizaran el mural de manera efectiva, evitando depender excesivamente de su lectura directa. Se buscaba que compartieran ejemplos específicos del tema con fluidez, aprovechando el contenido del mural para enriquecer su discurso oral. Además, era esencial que demostraran una correlación lógica entre la información presentada en el mural y su presentación verbal. En la evaluación, ningún equipo logró alcanzar el nivel “cumple”, porque no utilizaron el mural como apoyo visual sin recurrir a la lectura directa durante sus presentaciones, ni compartieron ejemplos específicos del tema de manera fluida. Dos equipos fueron evaluados en el nivel intermedio, dado que emplearon el mural como soporte visual, complementando la información con lecturas directas en momentos específicos. Sin embargo, la conexión entre el contenido del mural y la presentación no fue uniforme y esto limitó la profundidad de la exposición.

Por otro lado, se identificaron dos equipos que no cumplieron con los criterios establecidos. El primero se basó en la lectura directa del contenido del mural durante su presentación, mientras que el segundo equipo omitió el mural durante su presentación. Estos

resultados reflejaron una comprensión limitada del material. En definitiva, se puede decir que los datos obtenidos proporcionan una evaluación clara de los logros y aspectos por mejorar observados en cada indicador de desempeño. De manera detallada con respecto a la situación de cada equipo, se evidenció que para el caso del EQ1, demostró habilidades en la creación del mural y la presentación oral, pero enfrentó dificultades al integrar el contenido visual durante la exposición. Es decir, hubo una falta de coordinación entre los elementos visuales y verbales. Esta falta de integración pudo atribuirse a una planificación insuficiente, donde el equipo no tuvo en cuenta la incorporación del contenido visual en su presentación oral. También. Se puede atribuir a una distribución desigual de responsabilidades dentro del equipo, lo cual originó una desconexión entre la presentación oral y la creación del mural. En este sentido, es pertinente cuestionar ¿Cómo pueden las estudiantes aprovechar las herramientas visuales para mejorar sus presentaciones orales, asegurando una integración coherente entre lo visual y lo verbal?

El EQ2 logró cumplir medianamente con los indicadores 2 y 3, demostrando una presentación oral estructurada y un uso del mural como soporte visual durante la exposición. Sin embargo, enfrentó desafíos en la etapa de diseño del mural, lo que afectó su capacidad para cumplir completamente con el primer indicador. Es probable que el equipo haya experimentado dificultades en la organización y selección de la información clave para integrar de manera efectiva en el mural. Además, se evidenciaron problemas para conceptualizar y representar visualmente los elementos pertinentes de manera clara y coherente. Esta situación subraya la importancia de desarrollar habilidades específicas en diseño gráfico y en la representación visual de conceptos complejos, así como la necesidad de una comunicación efectiva dentro del equipo para garantizar la coherencia y claridad en el resultado final.

En el EQ3, se evidenció que como grupo lograron cumplir con los estándares mínimos establecidos en cada indicador, lo que sugiere una ejecución aceptable pero no destacada en su desempeño. Aunque presentaron la información de manera estructurada y utilizaron el mural como apoyo visual, su rendimiento fue promedio en comparación con otros equipos que lograron un mayor cumplimiento en algunos indicadores. Este resultado indica la necesidad de una mejora continua y un esfuerzo adicional por parte del EQ3 para sobresalir en otras actividades.

Finalmente, el EQ4 tuvo desafíos significativos en su desempeño, ya que no cumplió con los indicadores 2 y 3 y solo cumplió medianamente con el indicador 1. Al respecto, el grupo enfrentó obstáculos en la organización y selección de la información clave para integrar en el mural, lo que resultó en una presentación visual deficiente.

En efecto, los resultados obtenidos hasta aquí sugieren la necesidad de abordar de manera más integral la planificación y ejecución de ejercicios académicos, así como de promover una comunicación efectiva y una distribución equitativa de responsabilidades dentro de los equipos. Estos aspectos se revelan como elementos clave para garantizar un desempeño óptimo en proyectos colaborativos, donde la calidad individual de las habilidades se combine de manera armónica con la capacidad de trabajo en equipo.

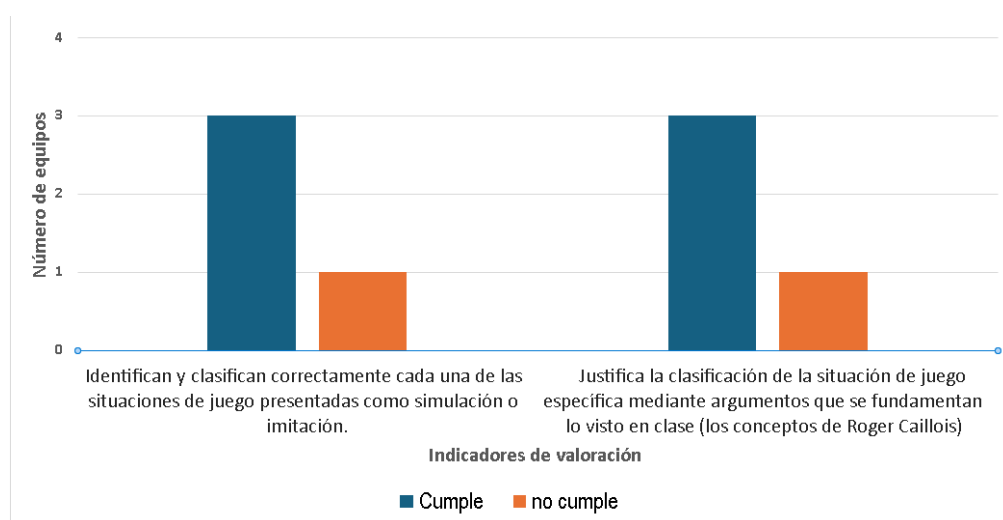
Con respecto a la segunda sesión, se dividieron las actividades en dos momentos. El primero, se centró en la exploración de las ideas previas, la fundamentación y el reconocimiento del juego de rol de imitación y simulación. Durante esta etapa, se analizaron los escritos en la lluvia de ideas y se realizaron grabaciones para registrar las interacciones y el proceso de comprensión de los participantes (Ver registros de nube de ideas y grabaciones, Anexo 6). Por tanto, el análisis arrojó los siguientes hallazgos: en la lluvia de ideas previas, se evidenció una diversidad de perspectivas respecto al juego de simulación y el de imitación. Mientras algunos equipos lo conceptualizaron como una “*actividad ficticia en un contexto*

distinto”, otros lo vincularon más con “la improvisación y la actuación”. Por otra parte, todos los equipos coincidieron en que el juego de imitación consiste en reproducir acciones sin necesidad de estudiar un personaje, comparándolo con la labor de un mimo al “copiar acciones”. Un ejemplo de estas percepciones se observa en las palabras de algunas estudiantes, quienes definieron la simulación así: “cuando eres doctora, pero disimulas ser taxista”, (Estudiante grado quinto), mientras que la imitación la asociaron con imitaciones a través de respuestas “cuando copias otra persona” (Estudiante grado quinto). Estas opiniones resaltan la percepción de las estudiantes sobre la diferencia entre ambos conceptos, subrayando que la simulación implica asumir un papel distinto al real, mientras que la imitación implica copiar acciones sin pretender ser algo que no se es. (Para revisar los audios de las estudiantes ir al momento Anexo 6).

Sin embargo, después de llevar a cabo la fundamentación teórica y la actividad en la cual los equipos debían clasificar dos situaciones presentadas (Anexo 16), se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 8

Resultados actividad identificación de situaciones entre juego de rol de imitación y simulación



Al examinar la Figura 8, se observa que los EQ 1, 2 y 4 realizaron un análisis coherente al clasificar las situaciones planteadas y argumentar su clasificación. Coincidieron

en que la Situación 1 se trata de simulación, mientras que la Situación 2 fue clasificada como imitación.

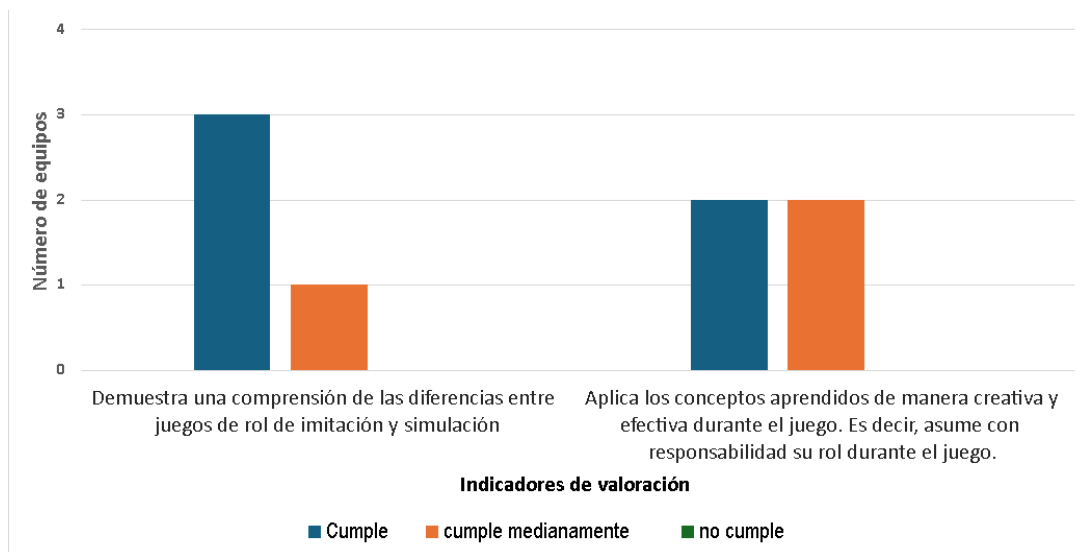
El EQ1 argumentó que en la primera situación las niñas "simulan ser exploradores de la selva", mientras que en la segunda "imitan actividades conocidas de chefs en un restaurante". Esta interpretación se alinea con la idea de representación imaginaria de roles y actividades en un entorno ficticio, como lo describe Caillois. El equipo reconoce que participar en esta situación implica asumir roles y actividades que no son parte de su realidad cotidiana. De modo similar, el EQ2 resaltó que en la situación 1 las niñas están "simulando no saber cómo son los exploradores", mientras que en la situación 2, las niñas "saben y conocen sobre los chefs encargados", lo que indica imitación. Además, el EQ4 hizo énfasis en la distinción entre "creerse la persona sin ser esa persona" en la simulación y "arremedar algo sin estudiarlo y conocerlo" en la imitación. En definitiva, los argumentos de estos tres equipos se ajustan a los planteamientos de Callois (1986), quien diferencia entre la representación imaginaria de roles en la simulación y la reproducción de situaciones conocidas en la imitación.

Sin embargo, el EQ3 desvió su clasificación al interpretar erróneamente las situaciones. En la situación 1, consideraron que las niñas imitaban a exploradores de la selva en lugar de reconocer que estaban simulando serlos. Esta confusión probablemente surgió de una interpretación superficial de la actividad propuesta, pasando por alto el aspecto ficticio y de representación imaginaria propio de la simulación. Por otro lado, en la situación 2, clasificaron incorrectamente la actividad como simulación en lugar de imitación, a pesar de que las niñas estaban imitando roles y acciones específicas de chefs en un restaurante. Este error revela una falta de comprensión de las características distintivas entre la simulación y la imitación, lo que sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de los conceptos teóricos y su aplicación en contextos prácticos.

Ahora, en cuanto al momento 1.2, en la actividad de "Quien quiere ser millonario", es importante señalar que cada estudiante exploró diferentes responsabilidades con relación al rol que desempeñaba durante la dinámica. A continuación, se presentan los resultados de esta dinámica:

Figura 9

Resultados juego ¿Quién quiere ser millonario?



Nota: elaboración propia

Para la Figura 9 los resultados fueron tomados a partir del juego quién quiere ser millonario (Anexo 13) y de los formatos diligenciados por las estudiantes ([Anexo 10](#)). Aquí se representa como tres de los cuatro equipos cumplieron con el primer indicador. Los equipos EQ1, EQ2 y EQ4 demostraron una comprensión precisa de las diferencias entre los juegos de rol de imitación y simulación al responder correctamente la mayoría de las preguntas. Esto sugiere que estos equipos lograron identificar y aplicar los conceptos en situaciones prácticas.

En cambio, el equipo EQ3 obtuvo una evaluación de "cumple medianamente". Aunque lograron responder algunas preguntas correctamente, mostraron cierta confusión o inconsistencia en su comprensión de los juegos de rol de imitación y simulación,

específicamente relacionado con el concepto y el objetivo del juego de rol, así como la identificación y clasificación de estos tipos de juegos en situaciones específicas.

El segundo indicador se centraba en evaluar la responsabilidad individual de cada participante dentro del grupo en cuanto al cumplimiento o incumplimiento del rol asignado durante el juego. Esta evaluación buscaba entender cómo cada miembro del equipo asumía su función específica y si cumplía con las expectativas y responsabilidades asociadas a dicha posición durante el desarrollo del juego. En este sentido y siguiendo los resultados del gráfico 2, se evidencia que: Dos equipos cumplieron con el indicador de logro y otros dos equipos cumplieron medianamente. ¿Qué diferenció un desempeño del otro?

Los EQ 1 y 4 las participantes en su papel central respondieron de manera precisa a la mayoría de las preguntas, evidenciando una comprensión clara del contenido. Además, las ayudantes desempeñaron un papel colaborativo esencial al brindar asistencia y consejos pertinentes a las participantes cuando fue necesario. Asimismo, el público participó activamente, ofreciendo apoyo a su equipo y estando atento al desarrollo del juego, siguiendo las reglas establecidas para proporcionar ayuda adicional cuando se solicitaba. Es decir, cada miembro del grupo asumió y cumplió con el rol correspondido. Por otro lado, en los EQ 2 y 3, lograron un nivel intermedio, teniendo en cuenta que las participantes dependían en exceso de las ayudantes, lo que sugiere una falta de autonomía en la toma de decisiones. Por otro lado, algunas ayudantes olvidaban su rol designado y en algunas preguntas asumieron el papel de las participantes, lo que generó confusión en el juego y no permitió una colaboración equilibrada entre los miembros de los equipos. En cuanto al público, si bien estuvo presente y mostró apoyo, en ocasiones cambiaron de rol, asumiendo el papel de ayudantes en lugar de limitarse a su función de espectadores, lo que generó distracciones y desvió por momentos el enfoque del juego.

Los resultados obtenidos resaltan dos aspectos fundamentales. En primer lugar, la importancia crítica de comprender con precisión los conceptos teóricos que para este caso fueron juegos de imitación y simulación. Los equipos que demostraron un dominio sólido de estos conceptos exhibieron un desempeño superior en el juego, lo que destaca la relevancia de establecer una comprensión profunda de los fundamentos teóricos antes de su implementación en contextos prácticos.

Por otro lado, los resultados también destacan la importancia de identificar las fortalezas individuales de los participantes y asignar roles en función de estas habilidades. Esto implica una evaluación cuidadosa de las capacidades de miembro del equipo para desempeñar roles específicos dentro del juego de roles. Por ejemplo, aquellos con habilidades de liderazgo y capacidad para tomar decisiones debían asumir roles principales, mientras que aquellos con habilidades de comunicación y empatía debían ser asignados como ayudantes. Esta asignación estratégica de roles no solo maximiza el potencial de cada participante, sino que también promueve una colaboración efectiva y un desempeño óptimo del equipo en su conjunto.

Fase 2 Desarrollo: *Introducción y desarrollo de las obras*

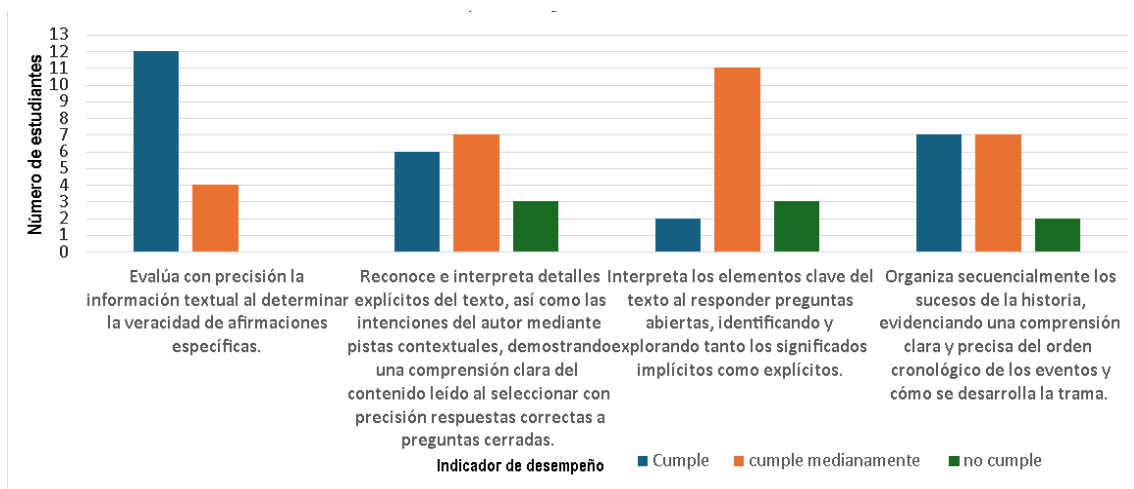
En la segunda fase, se recopilaron datos clave de los diarios de campo, resultados de las pruebas diagnósticas, videos de las sesiones y guías desarrolladas por cada grupo. Esta fase se estructuró en tres momentos. En primer lugar, se realizó un diagnóstico individual (sesión tres) para evaluar las fortalezas y áreas de mejora en la comprensión lectora de las estudiantes. En segundo lugar, se implementaron estrategias grupales específicas para fortalecer la comprensión inferencial a través del trabajo cooperativo y el juego de roles (sesiones cuatro-seis). Por último, para las sesiones siete y ocho, se crearon situaciones que fomentaran la interacción personal y grupal con los textos para facilitar una comprensión más detallada de los fragmentos

Para el primer momento de esta fase, cada estudiante fue evaluada de manera independiente mediante una prueba diagnóstica de lectura y una [lista de cotejo](#) que permitió evidenciar el cumplimiento de las estudiantes a los indicadores planteados. Adicionalmente, este enfoque individual se logró identificar las habilidades y áreas de mejora de cada una de ellas, así como comprender las necesidades grupales al hallar similitudes entre algunas situaciones de las participantes. Estos datos fueron fundamentales para diseñar estrategias contextualizadas adaptadas a sus necesidades específicas.

Ahora bien, a continuación, se presentarán los resultados registrados durante la prueba diagnóstica:

Figura 10

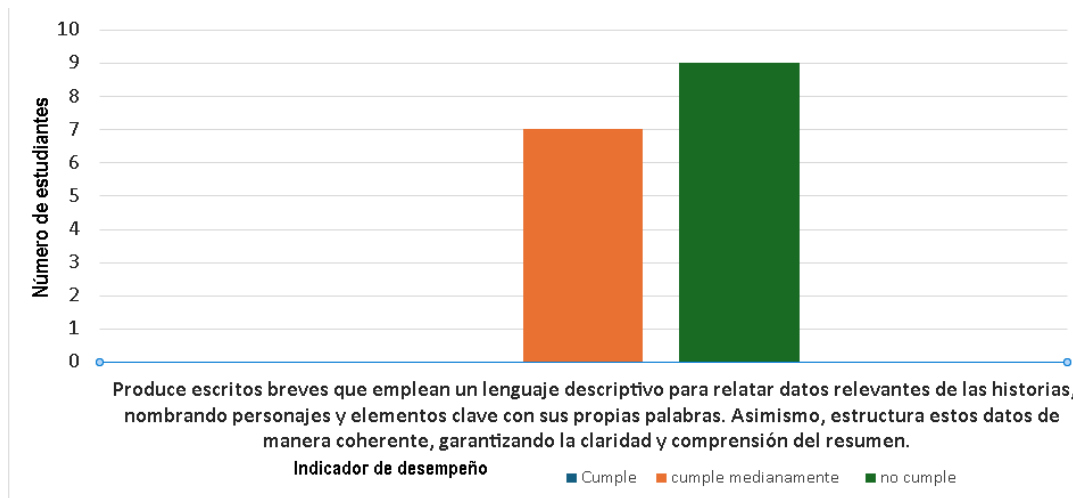
Resultados prueba diagnóstica de lectura individual



Nota: elaboración propia de acuerdo con los resultados de la prueba diagnóstica con estudiantes de quinto.

Figura 11

Resultados del resumen de la prueba diagnóstica



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados del ejercicio de producción escrita en la prueba diagnóstica. Diagnóstico de lectura

Considerando las figuras 10 y 11 se evidencia que la prueba diagnóstica de lectura giró en torno a cinco indicadores generales. En relación con el primer indicador, se observó que 12 estudiantes demostraron una habilidad sólida para identificar correctamente la veracidad de las afirmaciones según la información explícita del texto. Esto refleja un alto nivel de comprensión del contenido textual y la capacidad de extraer información precisa para evaluar las afirmaciones. Por otro lado, las cuatro estudiantes que alcanzaron el nivel "cumple medianamente" identificaron parcialmente la veracidad de las afirmaciones, cometiendo errores relacionados con detalles específicos del texto y la identificación de nombres según la descripción.

Ahora bien, es importante señalar en este punto que, para abordar efectivamente los textos seleccionados en este ejercicio, era esencial prestar atención a detalles específicos. La intención de los textos en la prueba se concentró en evidenciar si la evaluada lograba entender y analizar información detallada. Estas observaciones resaltan la importancia de una lectura atenta y precisa. La interpretación errónea puede derivarse de no prestar suficiente atención a los detalles específicos del texto. Por lo tanto, una comprensión precisa de la información

textual es esencial para alcanzar niveles de análisis profundos. Lo anterior, teniendo en cuenta que la comprensión literal del contenido textual representa el primer paso esencial para desarrollar una interpretación más profunda y reflexiva. Al extraer detalles específicos del texto, como identificar nombres de personajes o comprender sus acciones precisas, se establece una base sólida para abordar interpretaciones más complejas. Sin una comprensión literal precisa, es difícil avanzar hacia niveles más elevados de análisis e interpretación. Según Agudelo Rendón (2015), el análisis textual requiere explicar el proceso mismo de desciframiento, subrayando que captar el significado literal es esencial para realizar interpretaciones contextuales.

En el segundo indicador, de las 16 estudiantes, solo seis lograron identificar detalles específicos y realizar inferencias precisas. En contraste, ocho estudiantes tuvieron un desempeño "medio", con variabilidad en sus respuestas. Los errores se concentraron en dos áreas principales: la identificación de información explícita y la realización de inferencias. En primer lugar, hubo dificultades para reconocer detalles e interpretar pistas contextuales sobre las intenciones del autor. En segundo lugar, algunas estudiantes cometieron errores al conectar inferencias básicas con conclusiones más amplias, lo que subraya la necesidad de mejorar varias áreas clave en la comprensión lectora. En primer lugar, es fundamental reforzar la comprensión literal, para captar y entender el significado exacto del texto. También se debe mejorar la precisión en la aplicación de la información textual a las preguntas cerradas, garantizando respuestas específicas y directas. Finalmente, fomentar una lectura minuciosa es esencial para identificar y comprender todos los matices del texto necesarios para responder adecuadamente. En definitiva, el análisis revela cómo las preguntas cerradas evalúan estas habilidades y ayudó a identificar áreas clave para el desarrollo de la comprensión inferencial

Ahora bien, para complementar este diagnóstico, fue esencial abordar los resultados y análisis de los indicadores tres, cuatro y cinco, relacionados con preguntas abiertas. Durante

estas secciones, se observaron notables diferencias entre las respuestas de las estudiantes. Respecto al indicador tres, las participantes que lograron el desempeño alto mencionaron en sus respuestas detalles específicos del texto y lo relacionaron con los temas o eventos más amplios de la historia. Un ejemplo de lo anterior se evidencia en las respuestas que dan algunas de ellas a la pregunta sobre el origen del nombre de la mascota de Harry. Para este caso en específico, una de las respuestas que más llamó la atención y logró este desempeño fue *“Harry decidió llamar a su lechuza "Hedwig" porque encontró ese nombre en un libro de magia”* (estudiante quinto). Este tipo de respuestas, por ejemplo, evidencian una comprensión detallada de cómo el protagonista interactúa con la literatura mágica en su mundo. A diferencia de quienes lograron el nivel intermedio de cumplimiento, mencionaron de manera superficial algunas respuestas sin dar más detalles, esto es, de manera corta y concisa la información. A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas: *“porque estaba en una historia de magia”* (Anexo 4, estudiante 8) *“en una historia”* (Anexo 4, estudiante 9).

Adicionalmente, en este apartado de preguntas abiertas, sucedió un caso particular, en donde la mayoría de las estudiantes no lograron identificar correctamente el elemento y optaron por evadir preguntas. Esto indica un desafío significativo en la capacidad de las estudiantes para comprender y contextualizar las experiencias del personaje de manera más profunda.

Estos hallazgos destacan la necesidad de desarrollar habilidades interpretativas más sólidas entre las estudiantes, particularmente en el área de la inferencia y análisis crítico. Es crucial ofrecer estrategias adicionales de enseñanza y práctica para fomentar una comprensión más profunda y contextualizada de los textos literarios, lo que beneficiaría significativamente la capacidad de los estudiantes para responder con precisión y significado a preguntas abiertas.

En el cuarto indicador, se esperaba que las estudiantes identificaran y organizaran el orden secuencial de la historia de una forma coherente y asertiva. Para esta ocasión, se observó que, de las 16 estudiantes evaluadas, siete alcanzaron el nivel de cumplimiento alto, al demostrar una comprensión sólida de la estructura narrativa y al presentar una secuencia clara, ordenada de los eventos principales de la historia. Por tanto, en este punto, las estudiantes no sólo lograron comprender cómo se desarrolla la trama sino también cómo cada parte se relaciona con la narrativa general, lo que indica una habilidad para realizar lecturas literales precisas y extraer el significado esencial de la narrativa.

Por otro lado, siete estudiantes se establecieron en el nivel intermedio, puesto que identificaron algunos eventos principales, pero tuvieron dificultades para mantener una secuencia coherente y precisa. Este grupo demostró una comprensión parcial de la secuencia narrativa. Es importante señalar que estas dificultades podrían estar relacionadas con la lectura inferencial, ya que la organización coherente de eventos requiere la comprensión de la relación entre ellos y la capacidad de hacer inferencias lógicas sobre la trama.

Finalmente, dos estudiantes obtuvieron el desempeño mínimo porque presentaron dificultades para recordar el orden preciso de los hechos de la historia, lo que se reflejó en confusiones en el orden de los eventos y una comprensión limitada de la estructura narrativa. Estas dificultades apuntan a problemas en la retención y organización de la información, aspectos fundamentales para comprender la narrativa en su totalidad.

En general, frente a este cuarto logro, se evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes entendieron cómo ordenar secuencialmente los eventos de una historia, la división clara entre los estudiantes que lograron los dos primeros niveles sugiere diferencias significativas en su comprensión narrativa. Para las estudiantes que lograron el nivel "Cumple", se observa una capacidad más sólida para organizar y comprender la narrativa de manera efectiva. Esto sugiere que tienen habilidades superiores de comprensión lectora, lo

que les permite extraer información esencial, seguir la secuencia de la trama y realizar inferencias lógicas sobre los eventos de la historia. Por otro lado, aquellas que alcanzaron el nivel de cumplimiento intermedio evidenciaron dificultades para mantener una coherencia en la organización de los eventos, lo que indica una comprensión más limitada del texto en su totalidad. Esto sugiere que podrían tener habilidades de comprensión lectora menos desarrolladas, especialmente en áreas como la inferencia y la síntesis de información.

En el indicador cinco, ninguna estudiante logró el desempeño superior. No lograron comunicar con sus escritos secuencial y eficientemente los elementos clave de la historia y la trama, como el desarrollo de los personajes, la progresión de la trama y la resolución de conflictos. Sin embargo, siete estudiantes alcanzaron el nivel de "cumple medianamente". Aunque destacaron algunos datos importantes de las historias, la descripción careció de claridad y secuencialidad en ciertos aspectos. Además, omitieron o no desarrollaron completamente algunos personajes, características o situaciones clave, lo que dificultó la comprensión global del resumen. En este nivel, se evidenció la necesidad de mejorar la precisión, secuencialidad y coherencia en la creación del resumen, así como la capacidad para comunicar de manera más efectiva los elementos esenciales de la historia y la trama. Un ejemplo de lo anterior se presenta con dos estudiantes quienes en sus escritos señalan: *“los niños fueron enviados lejos de Londres por los ataques aéreos fueron llevados a la casa de un profe. Su casa era enorme cuando fueron a dormir los chicos discutieron en el cuarto de las chicas y en la mañana siguiente mientras llovía mucho dijeron que explorarían la casa y fueron a los cuartos y encontraron un armario, la más joven entro al armario y le gusto el olor y suavidad de los abrigos, pero apareció en un bosque y allí conoció a un hombre”* (Anexo 4, estudiante 12).

Para este primer ejemplo, se puede decir que la estudiante describe una serie de eventos de manera sucesiva, pero la conexión entre ellos no está clara. Hay una falta de

cohesión en la narrativa, lo que dificulta la comprensión de la historia. Además, la descripción de los personajes y las situaciones carece de detalle y profundidad, lo que impide que el lector se involucre completamente en la trama.

“Durley le tenía miedo a Harry y por eso no se quedaba solo con en la habitación y el tío no le dirigía la palabra. El último día de agosto Harry pensó que era el mejor para ir a la estación Kings Cross así que habló con ellos y lo llevaron porque tenían que ir a Londres a quitarle algo a Durley” (Anexo 4, estudiante 16). En este segundo ejemplo, se evidencia una narrativa fragmentada y poco clara. Aunque se mencionan algunos eventos, como la relación entre Durley y Harry, la descripción es superficial y no ofrece una comprensión completa de la situación.

En contraste, nueve estudiantes no lograron satisfacer los criterios establecidos debido a que sus composiciones se limitaban a una mera enumeración de personajes, fragmentos directos de la trama, así como a la presentación de información de manera desordenada y carente de cohesión textual. Un caso ilustrativo de esta carencia se observa en la respuesta proporcionada por la primera estudiante: "Durley se sentía aburrido y no deseaba permanecer en la habitación con Harry", de modo similar, en relación con las Crónicas de Narnia, menciona: "Había cuatro niños llamados Peter, Susan, Edmund y Lucy". No hay una comprensión textual suficiente en relación con la historia.

Momento 2

Por otra parte, para este momento, los equipos fueron reorganizados en dos grandes grupos identificados como A y B. El Grupo A, compuesto por el EQ1 y el EQ2, trabajó en torno a "Los Viajes de Gulliver", mientras que el Grupo B, integrado por el EQ3 y el EQ4, exploró “las crónicas de Narnia, el león, la bruja y el ropero”. Entre tanto es pertinente mencionar que, al reorganizar los equipos estos manifestaron desconocer alguna de sus adaptaciones cinematográficas y carecer de conocimientos previos sobre las historias.

En este segundo momento, las estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar un ejercicio de comprensión lectora, explorando los personajes, identificando las tramas y elementos simbólicos utilizando herramientas como la caracterización detallada de los personajes, la interacción directa con los fragmentos y el juego "Adivina Quién".

A través de un formato estructurado de fichas de caracterización (Anexo 18), las estudiantes identificaron información detallada de cada personaje y ampliaron su comprensión en aspectos clave como la personalidad, los desafíos que enfrentan, habilidades, relaciones con otros personajes y su desarrollo en la historia. Por ejemplo, el grupo A, al trabajar con los viajes de Gulliver, caracterizó al protagonista como un "*navegante y médico, risueño, astuto y valiente, quien logró superar el desafío del naufragio, secuestro y maltrato*". (anexo 18, grupo A)

De modo similar, el grupo B al abordar la caracterización de un personaje como Lucy en "Las Crónicas de Narnia", la describió como "valiente, amable y simpática" en su personalidad. Además, consideraron que uno de los desafíos que enfrenta durante los fragmentos tiene que ver con su acto de valentía al "volver a su casa", pues reconocieron lo difícil que fue para ella tan pequeña volver a su casa junto con los hermanos teniendo en cuenta la trama de la historia (ejemplo tomado del Anexo 14 caracterización grupo B).

Las estudiantes al llenar el formato de caracterización mientras leían en voz alta, no solo se involucraron activamente con el texto sino también lograron discernir y registrar detalles relevantes sobre los personajes según avanzaban en la narrativa. Esta práctica fomentó una comprensión más amplia del texto, ya que los grupos tuvieron que prestar atención a los detalles específicos de los personajes y relacionarlos con eventos y situaciones en la trama. Además, no se limitaron a identificar características superficiales, tuvieron que inferir rasgos de personalidad, motivaciones y relaciones basadas en la información proporcionada en el texto. El proceso integrado de lectura, identificación y registro

desempeñó un papel fundamental en el fomento y desarrollo de habilidades de inferencia y análisis literario entre las estudiantes. A través de este ejercicio, las alumnas tuvieron que trascender la información explícita del texto y adentrarse en la comprensión de significados profundos, derivados de pistas sutiles implícitas en la narrativa. En este contexto, E.M. Forster (1927) en su obra "Aspectos de la Novela" subraya la importancia de los personajes en la literatura, planteando que *"los personajes son las criaturas por las que la historia se hace posible"*. Cuando el lector reconoce a los personajes y sus roles amplía la apreciación de las situaciones de la historia, sus matices y la evolución de la trama.

En el juego "Adivina Quién", el Grupo A optó por dramatizar a sus personajes mediante gestos y movimientos, mientras que el Grupo B eligió representar a los suyos a través del discurso de ciertos fragmentos leídos. Durante la representación, el Grupo A utilizó gestos como agacharse para encarnar a los liliputienses en "Los Viajes de Gulliver" y simularon una inundación para dar vida a una escena crucial. Estas acciones evidenciaron su comprensión de la trama y su capacidad para transmitir la esencia de los personajes y eventos de manera visualmente efectiva.

Por otro lado, el Grupo B basó su representación en el discurso de fragmentos seleccionados, lo que refleja una competencia en la comprensión literaria. Su análisis cuidadoso de los pasajes les permitió captar detalles clave de la historia a través del lenguaje utilizado por los personajes. Este enfoque sugiere una habilidad para encontrar pistas verbales y comprender mejor la trama y sus matices, destacando su capacidad para interpretar y extraer significado de los textos seleccionados.

Al respecto, Rosenblatt (1978), enfatiza la importancia de la interacción entre el lector y el texto en su obra "The Reader, Text, the Poem: The Transactional Theory of Literary Work," argumentando que los lectores aportan sus propias experiencias, conocimientos y emociones a la lectura. Esta perspectiva evidencia su planteamiento en relación con que los

lectores pueden enriquecer su comprensión de una obra al relacionarla con su propio conocimiento previo y realizar inferencias para construir significados más profundos y personales.

Finalmente, este segundo momento termina con la dinámica "Encuentra el tesoro" utilizando personajes de las obras literarias asignadas a cada grupo, las estudiantes demostraron una comprensión profunda de la trama y los temas subyacentes. A través de esta actividad, pudieron identificar elementos simbólicos clave presentes en la obra, como el ropero y el farol en el caso de "Las Crónicas de Narnia", y comprender su significado dentro del contexto narrativo. De igual manera, lograron identificar la importancia de los lugares en la misma y su relación con las situaciones que se presentaban en las historias. Una evidencia de lo expresado hasta aquí, se encuentra en las intervenciones realizada por algunas de las estudiantes en el video "Encuentra el tesoro" (Anexo 16). Allí ellas expresan:

En efecto, se puede mencionar que las estudiantes al asumir roles específicos de los personajes y participar en la búsqueda del tesoro, lograron interpretar situaciones implícitas en la historia. Esta inmersión en la narrativa les permitió no solo comprender la trama superficial, sino también reflexionar sobre los mensajes más profundos de la historia, como la importancia de la amistad, el coraje y la lucha contra el mal.

Ahora, para la última sesión, el objetivo era crear una escena que dramatizara uno de los fragmentos literarios leídos previamente, concretamente uno extraído de las crónicas de Narnia. Fue a partir de este ejercicio de organización, planificación y práctica que se puso de manifiesto cómo el juego de roles facilita una comprensión más completa y enriquecedora de las obras literarias.

No obstante, es importante resaltar el proceso que vivieron, pues cada grupo comenzó retomando la caracterización de los personajes que habían desarrollado en sesiones anteriores. Es decir, recurrieron a los recursos trabajados durante las primeras sesiones de clase, lo que

les permitió comprender mejor cómo actuarían en las situaciones específicas del fragmento literario. Luego, organizaron la lectura en voz alta de manera grupal del fragmento escogido, lo que permitía una comprensión compartida del texto, adicionalmente, los grupos discutieron diferentes interpretaciones y enfoques para la escena por lo que se distribuían responsabilidades, asignando roles y tareas específicas a cada estudiante.

Este proceso fomentó la colaboración y el apoyo mutuo entre ellas, quienes trabajaron en conjunto para planificar y ejecutar la recreación de la escena de manera efectiva. Así, llevar a cabo ejercicios de juego de rol durante la lectura no solo les permitió profundizar su comprensión de la trama y los personajes, sino que también desarrolló habilidades de trabajo en equipo, comunicación y liderazgo. En conjunto, estas actividades demuestran cómo los juegos de rol enriquecen el proceso de comprensión lectora al involucrar a los estudiantes en una experiencia activa y colaborativa con la literatura, preparándolos para interpretar y analizar textos de manera más profunda y significativa. Al respecto, Vygotsky (1978) propuso que la representación teatral no solo refleja la comprensión de la narrativa, sino que también implica una internalización activa de los elementos emocionales y psicológicos de la historia.

En efecto, el juego de rol se revela como una herramienta eficaz para potenciar las habilidades de comprensión y análisis literarios en las estudiantes. Al representar a los personajes, se sumergen activamente en las tramas, desarrollando una comprensión profunda de las motivaciones, relaciones y características de cada rol. Esta inmersión activa no solo contribuye al análisis literario, al requerir la interpretación y evaluación de las complejidades narrativas, sino que también establece conexiones emocionales que enriquecen la comprensión global de las historias.

Durante la escena, las estudiantes reconocieron algunos de los elementos simbólicos presentes en la obra, particularmente al identificar el ropero como un portal entre Narnia y el

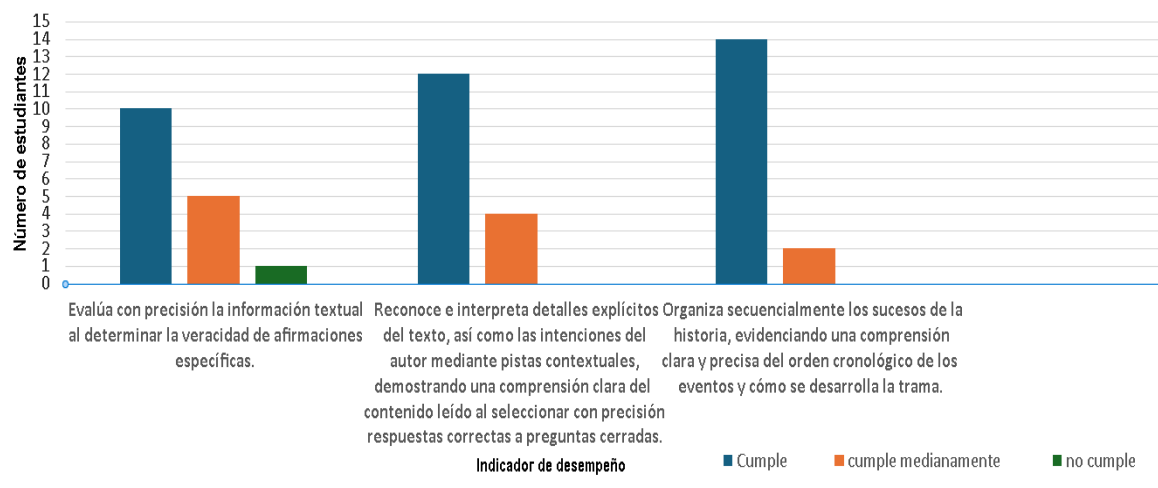
mundo real. También, la identificación del farol como un lugar estratégico, siendo el punto inicial del encuentro de dos personajes principales, así como un punto de referencia en ese lugar fantástico, sugiere una conexión simbólica clave en la historia. Esta interpretación alineada con la teoría de Cirlot (1978) sobre el símbolo refleja la idea de que estos elementos simbólicos, como el ropero y el farol, van más allá de su significado explícito. Según Cirlot (1978), la función esencial del símbolo es explorar lo desconocido dentro de lo conocido, comunicando incluso lo que puede considerarse incomunicable. En este contexto, dichos elementos no solo representan objetos físicos en la historia, sino que trascienden su función literal para adquirir significados más profundos y simbólicos.

Fase 3: Cierre “evaluación los resultados”

El análisis presentado a continuación está relacionado con la aplicación del post-test ([Anexo 15](#)) a las estudiantes al finalizar las intervenciones propuestas en la unidad didáctica. Una evaluación detallada de la incidencia que tuvo la intervención pedagógica y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora inferencial. Por tanto, en los párrafos siguientes se evidenciarán los resultados obtenidos durante la prueba que se realizó de manera individual a las estudiantes.

Figura 12

Resultado prueba diagnóstica post test



Nota: Elaboración propia

Al respecto, retomando la figura, se puede evidenciar que 10 estudiantes se destacaron en el primer indicador al ofrecer una descripción precisa de los eventos narrativos y demostrar una comprensión de las diversas situaciones presentadas en el fragmento leído. Por ejemplo, una estudiante respondió a la pregunta "¿Qué hizo Lucy al salir de su habitación?" de la siguiente manera: "*Lucy corrió hacia sus hermanos para hablarles sobre Narnia y luego trató de convencerlos y contarles que Narnia existía llevándolos al armario*" (Anexo 16, estudiante 9). En este sentido, la respuesta narra los hechos, pero también interpreta la situación presentada al identificar en este caso que Lucy intentó persuadir a sus hermanos sobre la realidad de Narnia.

Por otro lado, cinco estudiantes alcanzaron el nivel intermedio, para estos casos, se hace necesario precisar que, aunque ellas proporcionaron datos sobre lo que sucedió en la historia, presentó una falta de precisión en la interpretación de los eventos. Por ejemplo, frente a la misma pregunta presentada en el párrafo anterior, una estudiante mencionó: "*Lucy entró al armario con Edmund y desapareció, luego regresó con sus hermanos para mostrarles Narnia.*" (Anexo 5, Estudiante número 2). Esta respuesta describe los hechos básicos, pero no aborda explícitamente el intento de Lucy por convencer a sus hermanos sobre la existencia de Narnia. Aunque la estudiante proporciona detalles sobre lo que sucedió, la afirmación relación a la desaparición de Lucy junto con Edmund no es completamente precisa, ya que sugiere una falta de contexto sobre cómo regresaron y qué sucedió mientras estuvieron en Narnia.

Finalmente, sólo una estudiante no cumplió con el indicador teniendo en cuenta que ella tuvo algunas imprecisiones en la interpretación de los eventos. Sus respuestas, carecen de detalles específicos sobre cómo Lucy intentó convencer a sus hermanos y no establece una conexión clara entre su acción. Como se evidencia a continuación: "*Lucy salió corriendo de su habitación hacia el pasillo*" (Ver anexo 15, estudiante 4).

En efecto, los resultados del post-test reflejaron que la mayoría de las estudiantes lograron interpretar correctamente los eventos narrativos y comprendieron adecuadamente la situación descrita en el texto. Sin embargo, persistieron áreas de mejora. Aunque muchas respuestas fueron detalladas y precisas, algunas dificultades en la interpretación sugirieron que era necesario reforzar la habilidad para conectar eventos con inferencias correctas. En particular, la falta de precisión en ciertas respuestas evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo la capacidad inferencial para ofrecer descripciones completas y contextualizadas.

Ahora bien, el segundo indicador se centró en el reconocimiento y la comprensión de los detalles explícitos del texto, así como en las intenciones del autor. Por otra parte, para este aspecto específico, se valoró cómo las estudiantes desarrollaron sus respuestas ante preguntas cerradas seleccionando elementos precisos demostrando su habilidad para analizar detalladamente la información del texto. En consecuencia, al identificar claramente los detalles explícitos y comprender las intenciones del autor lograron comprender cómo estos elementos contribuyen a la consolidación del significado global del texto.

En este orden de ideas, se identificó que 12 de las 16 participantes obtuvieron un buen desempeño al demostrar una comprensión clara del texto y las intenciones del autor. Esto significa que la mayoría de las estudiantes evaluadas mostraron un nivel satisfactorio de la comprensión lectora. Entre tanto, se puede mencionar que las estudiantes identificaron eventos clave del texto, como las acciones del personaje principal frente a los secundarios y terciarios. Además, comprendieron adecuadamente cómo estos eventos contribuyen al desarrollo de la trama y al entendimiento general de la historia.

Con respecto a las cuatro estudiantes que cumplieron medianamente con el desempeño, se evidenció una comprensión básica del texto, durante el ejercicio ellas requirieron ayuda para profundizar en el análisis y la interpretación. En este contexto, hay que

destacar que ninguna de las estudiantes incumplió con el indicador propuesto. Aunque algunas presentaron un desempeño intermedio, todas demostraron alto nivel de comprensión del texto y de las intenciones del autor. Esto sugiere que las participantes demostraron una mejora en relación al desarrollo de habilidades de comprensión lectora, pero aún tienen margen de mejora en cuanto a su capacidad para analizar e interpretar textos de manera más profunda. Con la debida orientación y práctica continua, es probable que estas estudiantes puedan fortalecer sus habilidades de análisis y comprensión lectora, lo que las llevará a alcanzar un nivel de desempeño más alto en el futuro.

El tercer indicador especifica que 14 participantes lograron un desempeño superior al organizar la secuencia narrativa del texto, demostrando una clara comprensión de la cronología de la trama. Este logro es significativo porque indica que las estudiantes no sólo comprendieron los eventos individuales, sino que también entendieron cómo estos se encuentran interrelacionados y cómo contribuyen al desarrollo del tema, la trama y los personajes. Este nivel de desempeño demuestra una comprensión profunda de la temporalidad en la narrativa y cómo los eventos pasados, presentes y futuros se interrelacionan para formar una trama coherente y significativa.

Lo expuesto en el párrafo anterior, es una evidencia de los planteamientos de Genette (1989) en relación con conceptos como analepsis, prolepsis y elipsis en su organización secuencial de los eventos. El autor introduce estos conceptos para describir diferentes formas en que los escritores manipulan el tiempo en sus narrativas. Un ejemplo específico de prolepsis en el ejercicio de las estudiantes se hizo visible cuando anticiparon eventos futuros en la historia. Puntualmente en la parte donde Edmund decide seguir a Lucy al armario en un día lluvioso ya que dentro del orden cronológico que le dieron a la historia organizaron: “Edmund decide seguir a Lucy al armario” antes de “Lucy y Edmund ingresan al armario” para luego indicar que “la puerta del armario desaparece, dejándolos atrapados en la

oscuridad” (Anexo5, estudiante1). Esta precisión en la organización de los eventos sugiere una comprensión profunda por parte de las estudiantes sobre cómo los eventos futuros influyen en las decisiones y acciones de los personajes, lo que contribuye a la cohesión y la coherencia del texto.

Por tanto, esta parte de la prueba demostraron una alta habilidad para identificar el orden cronológico de los eventos en la narrativa por parte de los estudiantes, y su comprensión de dispositivos narrativos, como la prolepsis, y su aplicación efectiva en el análisis de textos literarios.

Por otra parte, dos estudiantes obtuvieron un nivel de desempeño denominado como "cumple medianamente" ya que tuvieron una comprensión básica de la orden cronológica de la historia. Se observaron algunos errores en la organización secuencial de ciertos eventos. Estos errores reflejaron cierta confusión sobre la relación entre los eventos o una falta de comprensión sobre la importancia de algunos eventos para el desarrollo de la trama y la caracterización de los personajes. Al respecto, es importante resaltar que estas estudiantes no lograron realizar la identificación y análisis de la estructura narrativa de forma eficiente. Por tanto, su comprensión fue más superficial en relación con cómo se desarrollan los eventos en una historia.

En efecto, Genette (1986) menciona que las dificultades en la organización secuencial de ciertos eventos en una historia podrían reflejar una falta de comprensión de cómo los eventos están relacionados en el tiempo y cómo afectan el desarrollo de la trama y los personajes.

En definitiva, considerando el progreso y los resultados obtenidos entre las fases se puede decir que las intervenciones pedagógicas, con juegos de rol y la exploración de la literatura fantástica, fueron efectivas para mejorar la comprensión lectora de las estudiantes. Al propiciar experiencias prácticas y contextuales relacionadas con los textos literarios, estas

intervenciones ayudaron a las estudiantes a desarrollar habilidades de interpretación, análisis y comprensión de la estructura narrativa, lo que contribuyó a una lectura inferencial más sólida.

Es decir, implementación de la propuesta didáctica permitió evidenciar los avances progresivos que tuvieron las estudiantes durante cada fase. Aquí, las estudiantes se involucraron activamente en la lectura, pero también desarrollaron habilidades analíticas más profundas. Los juegos de rol les proporcionaron experiencias prácticas que fortalecieron su capacidad para interpretar textos, identificar eventos significativos y comprender las motivaciones de los personajes. Además, al explorar la estructura narrativa de la literatura fantástica, las estudiantes pudieron entender cómo se desarrollan las tramas y cómo los elementos narrativos se entrelazan para crear una historia coherente. Por tanto, no sólo mejoró la experiencia de lectura de las participantes, también les proporcionó herramientas y habilidades fundamentales para abordar textos complejos y extraer significados implícitos del mismo.

Conclusiones

En este apartado se presentan las conclusiones que surgieron durante la elaboración del presente proyecto investigativo. El objetivo principal de esta iniciativa fue fortalecer la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto grado de la institución educativa Magdalena Ortega de Nariño mediante una estrategia didáctica apoyada en el juego de rol y la literatura fantástica. Los resultados obtenidos revelaron avances importantes en la comprensión lectora inferencial de las estudiantes. A continuación, se exponen los hallazgos y las implicaciones derivadas.

Para empezar, la fase inicial del proyecto investigativo permitió caracterizar el nivel de desempeño de las estudiantes mediante una prueba diagnóstica. Esta reveló dificultades en áreas clave de la comprensión lectora, específicamente en el nivel inferencial. Por ejemplo,

las estudiantes presentaron algunas limitaciones en la identificación de información implícita en los textos, dificultades para conectar eventos narrativos, lo cual afectó su comprensión de secuencias lógicas y la posibilidad de identificar relaciones de causa y efecto presentes en los textos abordados. También, se observaron dificultades en la construcción de predicciones y la comprensión del significado subyacente de los textos.

Los hallazgos descritos se relacionaban directamente con el primer objetivo del proyecto investigativo, que se centró en caracterizar el desempeño de comprensión lectora de los estudiantes. Estos resultados resaltan áreas importantes que requerían atención y fortalecimiento en el proceso de comprensión de textos, proporcionando así una base o punto de partida para el diseño de estrategias didácticas específicas enfocadas a fortalecer el nivel de lectura inferencial entre las estudiantes.

Adicionalmente, los datos recogidos confirmaron que los desafíos presentados, se debían a la falta de práctica lectora frecuente, escasa familiaridad con estrategias para fortalecer el análisis textual y un desarrollo limitado de habilidades interpretativas. Esto subrayó la necesidad de replantear algunas de las estrategias didácticas con métodos dinámicos y adaptativos que permitieran abordar de manera efectiva las necesidades identificadas en la población de estudio.

Así, se diseñó e implementó una secuencia didáctica que facilitó leer textos literarios fantásticos, promovió la creación de personajes y escenarios, la dramatización de escenas y permitió realizar talleres y discusiones grupales. La secuencia proporcionó un ambiente participativo y colaborativo donde las estudiantes trabajaron para desarrollar y fortalecer sus habilidades de lectura inferencial, cumpliendo así con el objetivo de explorar la lectura fantástica y mejorar la comprensión inferencial mediante el juego de roles.

En efecto, la implementación de la secuencia didáctica reveló aspectos significativos. En primer lugar, la introducción del juego de roles como estrategia didáctica logró sumergir las estudiantes en mundos literarios fantásticos.

Con esta metodología, no solo leyeron los textos y los vivenciaron, al asumir roles de personajes, enfrentar desafíos en escenarios ficticios y tomar decisiones que impactaban la trama. Esta experiencia inmersiva les permitió desarrollar habilidades de inferencia. Durante los ejercicios planeados, las estudiantes realizaron deducciones sobre significados implícitos, identificaron y clasificaron información relevante, comprendieron el contexto emocional y situacional que influía en las decisiones de los personajes, y aprendieron a establecer conexiones entre los eventos narrativos para anticipar desarrollos futuros. Por lo tanto, el juego de roles se convirtió en una estrategia didáctica efectiva que facilitó una interacción activa y enriquecedora con los textos.

Ahora bien, la segunda variable, la literatura fantástica, también desempeñó un papel crucial como herramienta dentro del proyecto al enriquecer la experiencia educativa con un contexto detallado que amplió las posibilidades de exploración en el juego de roles. Este género literario, caracterizado por sus mundos imaginarios, elementos mágicos, criaturas fantásticas y tramas complejas que desafían la lógica convencional, ofreció numerosas ventajas pedagógicas. Por ejemplo, al sumergirse en estas historias fantásticas, las estudiantes se sintieron inspiradas para interpretar y hacer inferencias sobre situaciones y personajes que operaban en un contexto distinto al mundo real. Los elementos fantásticos captaron su atención y las motivaron a participar activamente en las actividades propuestas. Además, este contexto rico y detallado permitió ampliar las posibilidades de exploración dentro del juego de roles, utilizando mundos imaginarios, personajes con poderes extraordinarios y tramas complejas para desarrollar habilidades inferenciales. Esta situación les permitió ampliar su capacidad para deducir significados implícitos y analizar la estructura narrativa. Por tanto, la

literatura fantástica en este proyecto se convirtió en la herramienta que motivó a las estudiantes a explorar interpretaciones más allá de lo evidente, fortaleciendo así su capacidad para interpretar símbolos, identificar temas subyacentes y seguir tramas complejas.

No obstante, se hace necesario precisar que para evaluar el impacto de la estrategia didáctica en la lectura inferencial se tuvo en cuenta los resultados de la aplicación del post-test, el cual permitió medir el progreso de las estudiantes. Al respecto, los resultados señalaron que, la mayoría de las estudiantes tuvieron avances significativos en sus habilidades interpretativas. Esto se tradujo en una comprensión más profunda de cómo se estructuran las historias, una mejor capacidad para entender lo que no se dice explícitamente y una habilidad ampliada para prever lo que podría suceder en la trama. Aquí, las estudiantes demostraron progresos en la forma en que organizaban los eventos de las historias, una comprensión más clara tanto de los detalles obvios como de los sutiles del texto, y una mayor habilidad para captar las intenciones detrás de lo escrito. Estos resultados destacan la efectividad de implementar estrategias didácticas basadas en el juego de roles y utilizar la literatura fantástica, ya que no sólo despertaron el interés de las estudiantes por la lectura, también les proporcionaron herramientas esenciales para abordar los textos de manera más analítica y reflexiva.

Entre tanto, es pertinente mencionar que la implementación del proyecto investigativo demostró ser una estrategia efectiva y enriquecedora para el desarrollo de habilidades comunicativas en los contextos escolares. Por un lado, la literatura fantástica sirvió como la fuente inspiradora y el marco conceptual que enriqueció el contenido y contexto del juego de roles, mientras que el juego de roles proporcionó el espacio práctico donde las habilidades inferenciales fueran aplicadas y desarrolladas activamente por las estudiantes. Así, ambas estrategias se complementaron para lograr el objetivo educativo.

Sin embargo, hay que explorar aún más el potencial de las estrategias didácticas basadas en el juego de rol y la literatura fantástica, considerando también la posible influencia del uso de libros físicos; es decir, de abordar el libro como objeto en diferentes contextos educativos y con diversos grupos de edad. Además, se hace necesario realizar un análisis detallado de los mecanismos específicos mediante los cuales estas estrategias enriquecen la comprensión lectora inferencial. En particular, identificar cómo la naturaleza concreta del libro físico puede facilitar estrategias de lectura al tener los libros en físico, ya que, a partir de esta experiencia, los lectores pueden marcar, subrayar o tomar notas en los márgenes y reflexionar sobre la información de manera más efectiva. Es a partir del libro como objetos, la acción de pasar páginas, el aroma del papel y la presencia física del libro pueden influir en la interpretación e inferencia de significados más allá de las palabras escritas. Por otra parte, seguir explorando cómo otros géneros literarios y formas artísticas pueden integrarse con el juego de roles para enriquecer aún más la experiencia lectora.

Finalmente, es importante reconocer cómo este proyecto investigativo destacó la importancia de adoptar enfoques adaptativos en la enseñanza, que no solo se centraban en la transmisión de conocimientos, sino que también promovieron el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (1994). Introducción a la planificación y gestión participativa. Lumen.
- Angrosino, M. V. (2007). Doing ethnographic and observational research. Sage Publications.
- Baeza, R. (2012). Escribir y leer desde un enfoque constructivista. Palencia, España: Universidad de Valladolid.
- Baro-Caliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Recuperado de <https://n9.cl/6urg>
- Bastida, R. V. (2022). Los juegos de rol como apoyo para el desarrollo de la narrativa en la literatura fantástica y de ciencia ficción. Journal of Roleplaying Studies and STEAM, 1(Art. 1), 5-18. Recuperado el 15 de abril de 2023, de <https://digitalcommons.njit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=jrpssteam>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). Principles of Biomedical Ethics (7th ed.). Oxford University Press.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. Educación social: Revista de intervención socioeducativa, (33), 104-113. <http://hdl.handle.net/11162/94106>
- Caillois, R. (1958). Los juegos y los hombres. Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, J. (2008). El héroe de las mil caras. Fondo de Cultura Económica.
- Carrera-Coronel, R. E., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2021). Juego de roles como estrategia didáctica para la comprensión lectora en. KOINONIA, VI(4). Recuperado de [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-JuegoDeRolesComoEstrategiaDidacticaParaLaComprensi-8217188%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-JuegoDeRolesComoEstrategiaDidacticaParaLaComprensi-8217188%20(5).pdf)
- Cassany, D. (2006). Enseñar lengua. Graó.
- Cassany, D. (2019). La comprensión lectora. En M. C. Acosta (Ed.), Didáctica de la lengua y la literatura para primaria (pp. 103-128). Madrid: Pearson.

- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education (7th ed.)*. Routledge.
- Delgado Linares, J. A. (2022). *Literatura regional de autores nariñenses: Una estrategia para fortalecer la lectura inferencial*. Tesis de Pregrado. Universidad Santo Tomás. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/47325>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research (4th ed.)*. Sage Publications.
- Diego-Rasilla, Francisco. (2007). La investigación-acción como medida para innovar en las ciencias experimentales. *Revista Pulso*, 30(1), 103-108.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76297/00820103006825.pdf?sequence=1>
- Domínguez Domínguez, I., Rodríguez Delgado, L., Torres Ávila, Y., & Ruiz Ávila, M. M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial.
- Duran, N. C. (2017). El juego de rol como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora. Recuperado de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2257/2017_Anexo2_Canizares_Duran_Nerys.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Eco, U. (1981). *Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Editorial Lumen.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
https://issuu.com/gabgg71/docs/la_investigaci_n-acci_n_en_educaci_n_john_elliott

- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata.
- <http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/PLANEACIONYDISENOCURRICULAR/document/Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gallego, J. L., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y Lingüística*, (40), 187-208.
- https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0716-58112019000200187&lng=pt&nrm=iso
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., y Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos De Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8126>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105-112.
- Hernández-Sampieri, H., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: Editorial McGraw Hill.
- <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

- Kroef, R. F. da S., Gavillon, P. Q., y Ramm, L. V. (2020). Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(2), 464-480. <https://doi.org/10.12957/epp.2020.52579>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Sage Publications.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-lapractica-educativa.pdf>
- Laura-De La Cruz, K. M., Pérez Yufra, D. N., Mendoza-Gómez, C. R. del P., & Mendoza-Del Valle, L. A. (2023). Formative Research and Research Competencies in Foreign Language Students in Higher Education. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review /Revista Internacional De Tecnología, Ciencia Y Sociedad*, 15(1), 107–117. <https://doi.org/10.21830/tecnoreview.2023.1.15>
- Mackey, S., & Gass, S. M. (2015). *Second language research: Methodology and design*. Routledge.
- Macías, M. (2014). La lectura literaria: De la teoría a la práctica. *Revista de Literatura y Educación*, 12(1), 45-60. <https://doi.org/10.32854/rlp.2014.001>
- Martínez, J. J. (2004). *La comprensión lectora y su evaluación*. Ediciones Morata.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Méndez, F. (2015). *Estrategias didácticas para la enseñanza de la comprensión lectora*. Editorial Universitaria.

- Merino, J. A. (2011). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Ediciones Morata.
- Monereo, C. (2003). La investigación cualitativa en educación: Estrategias metodológicas y técnicas de análisis de datos cualitativos. Ediciones Morata.
- Moreno, J. (2007). Los juegos de rol en el aula: Una alternativa didáctica para la educación en secundaria. *Educación XXI*, 10(1), 77-100.
- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2579642>
- Muñoz, J. F., & Vargas, M. (2012). La investigación en el ámbito educativo. Un enfoque metodológico. Editorial Noveduc.
- Nussbaum, M. C. (2011). La nueva educación: Cómo crear un sistema de aprendizaje inclusivo. Editorial Taurus.
- Pardo, E. (2006). Estrategias de lectura en la educación primaria. Magisterio.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Piñón, I. (2022). Estrategias de comprensión lectora: Propuestas metodológicas para la educación básica. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 62-80.
- Puig, R. (2014). La construcción del conocimiento en el aula: Propuesta didáctica. Editorial Graó.
- Quinones, A. (2003). La comprensión lectora y su enseñanza en el nivel básico. Editorial Trillas.
- Rivas, M. (2020). *Literatura infantil y juvenil: Un análisis de los procesos de lectura en estudiantes de primaria*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, E. (2019). Prácticas de lectura y escritura en educación básica. *Revista de Educación y Cultura*, 7(1), 40-55.

- Salazar, M. (2021). Estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en el primer ciclo de educación básica. Editorial Académica Española.
- Santoyo, M. (2005). Lectura y escritura en educación primaria. Editorial Graó.
- Scherer, L. (2017). El impacto del juego de roles en el aprendizaje en el aula. *Investigación en Educación*, 5(1), 23-36. <https://doi.org/10.15485/225828>
- Schwandt, T. A. (2007). *The Sage dictionary of qualitative inquiry*. Sage Publications.
- Segura, M. (2022). La importancia de la comprensión lectora en el desarrollo académico de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 85-101.
- Soto, C. (2021). Juegos de rol en la educación: Una revisión de estudios recientes. *Journal of Educational Research*, 21(2), 113-128. <https://doi.org/10.1234/edu-research.2021.0023>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Terepka, S. (2009). La investigación-acción en la práctica educativa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150267>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.
- Yáñez, S. (2011). La lectura crítica como estrategia de enseñanza en el aula. *Educación y Ciencia*, 9(2), 25-40.

Anexos

Anexo 1 “Formato caracterización de las estudiantes”



Universidad Pedagógica Nacional
Colegio Magdalena Ortega de Nariño
Encuesta de caracterización de estudiantes
2023



Caracterización de estudiantes 2023			
Encuesta sociodemográfica			
DATOS DEL ESTUDIANTE:			
Apellidos y Nombres: _____		Grado: _____	
Localidad de residencia o barrio _____		Edad: _____	
¿Con quién vive? _____			
¿Tiene hermanos en la institución?: _____			
Información Familiar:			
Nombre de la madre		Ocupación	
Nombre del padre		Ocupación	
Acudiente parentesco		ocupación	
Datos académicos			
Estudiante nuevo : _____ Institución que cursó el año pasado: _____			
Estudiante antiguo: _____ desde el año _____			
¿Materia favorita? _____			
Como valoras tu preparación en los siguientes aspectos : Buena “ B” Normal “ N” Mala “ M”			
Comprensión lectora	()	Vocabulario	()
Comprensión Oral	()	Lectura en voz alta	()
Fluidez en la lectura	()	Precisión lectora	()



Interés motivacional

¿Te gusta leer? ¿Por qué?

Has leído algún libro ¿Cuál(es)? ¿Sabes quién o quiénes son los autores?

¿Qué estrategias utilizo para poder comprender un texto?

¿En tu casa realizan lectura? ¿De qué de texto leen?

¿Te llama la atención algún género literario? ¿Por qué?

¿Haz realizado en algún momento juego de roles en actividades de lectura? Si la respuesta es si por favor escribir que hicieron?

¿Has leído alguna vez algún libro u obra de literatura fantástica? Recuerda que la literatura fantásticas se caracteriza por contener elementos sobrenaturales o inexplicables, es decir, que rompen con la realidad. Aparición de creaturas fantásticas entre otras.

Enlace formatos diligenciados

<https://drive.google.com/file/d/15LVLnyBEfDzEACb4vQIDoVyMVFpbrwo/view?usp=sharing>.

Anexo 2 “Entrevista semis estructurada”

<https://youtu.be/uXPUcxcyV38?feature=shared>

Anexo 3 “Prueba Diagnóstica de contextualización”

PRUEBA DIAGNÓSTICA

Nombre: _____ Grado: _____

Instrucciones:

Lee cuidadosamente el texto y luego responde las preguntas que se presentan a continuación.

TEXTO 1: "Alicia en el País de las Maravillas"

Parte I

Parte I

Marca con una X la opción correcta

1. ¿Qué estaba haciendo Alicia al principio del texto?

- a) ___ Leyendo un libro.
- b) ___ Tejiendo una guirnalda.
- c) ___ sentada a la orilla el río espiondo el libro de la hermana.
- d) ___ Jugando con su gata

2. ¿Cómo estaba vestido el Conejo Blanco que Alicia vio?

- a) ___ con un reloj.
- b) ___ con un chaleco y reloj.
- c) ___ Con pantalones y reloj.
- d) ___ Con traje de rayas y sombrero alto.

3. Responde la siguiente pregunta: ¿Qué encontró Alicia al seguir al Conejo Blanco?

4. Lee las afirmaciones y ordena los eventos en la tabla según ocurrieron en la historia de "Alicia en el País de las Maravillas":

- a) Alicia sigue al Conejo Blanco hasta su madriguera.
- b) Alicia prueba el brebaje y se encoje.
- c) Alicia cae por un pozo profundo.
- d) Alicia llega a una sala con muchas puertas.

Evento	Letra
1.	
2.	
3.	
4.	

Parte II

5. Lee el siguiente fragmento y luego responde:

Magdalena Ortega de Nariño
Proyecto investigativo - contextualización
PRUEBA DIAGNÓSTICA

"Alicia, que estaba medio adormilada, se despabiló. había visto muchos conejos, pero ninguno con chaleco y reloj. y mucho menos uno que hablara."

¿Por qué Alicia se sorprende al ver al Conejo Blanco?

6. ¿Por qué crees que el Conejo Blanco estaba tan apurado y preocupado por llegar tarde?

7. Después de caer por el pozo, Alicia se preguntó si el pozo era muy profundo o si ella estaba cayendo muy despacio. También se preguntó si podría llegar al centro de la Tierra o incluso al otro lado del mundo. ¿Qué revela esto sobre Alicia?

- A) Su curiosidad por la geografía y la física.
- B) Su miedo a lo desconocido y su deseo de volver a casa.
- C) Su capacidad para hacer conjeturas lógicas sobre su situación.

Parte III

8. Lee la pregunta y encierra con un círculo la respuesta correcta:

¿Cuál es el motivo principal por el cual Alicia quiere probar el brebaje que dice "Bébeme"?

- a) Curiosidad por ver qué efectos tendrá en su tamaño
- b) Sed y hambre después de su larga caída
- c) Necesidad de encontrar una manera de escapar del pozo
- d) Instrucciones del Conejo Blanco para beberlo

9. En el texto, Alicia encuentra una botella con un líquido etiquetado como "Bébeme" y decide probarlo sin saber las consecuencias. Si tú fueras Alicia y te encontraras en esa situación, ¿qué preguntas te harías antes de decidir beber el líquido? Piensa en al menos una pregunta que podría ayudarte a tomar una decisión más informada.

Transcripción de respuestas:

<https://docs.google.com/document/d/1rD5pVrg1TqPX0gD3luuBUSyeCEYLE9ll/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4 "Formato Prueba diagnóstica Fase 1"

<https://docs.google.com/document/d/1LitkyfaxfImntOjatmu6Y6h3mktLvc1o/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true>

4.1 Prueba diligenciada:

<https://drive.google.com/file/d/1OgwdmekNLOjQiexf4CSAyYjE7inQg4L0/view?usp=sharing>

Anexo 5 “Formato prueba diagnóstica fase 3”

<https://docs.google.com/document/d/1s5I00PvsfzxAaJvaoV8iFEQ46gphjVvg/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true>

Anexo 6 “Registro de sesiones”

https://docs.google.com/document/d/1xkgektiFfrhydL2EqI3EJL152rwPuo-x3_fLtutLezU/edit?usp=sharing

Anexo 7 “Diario de Campo”

<https://docs.google.com/document/d/1X9OPbIWCNJq9tcR2w112z3jNlbVWiPvC8jOy-bdKjNA/edit?usp=sharing>

Anexo 8 “Formato de autorización”

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
 Yo, _____, identificado con C.C. C.E. No. _____ expedida en _____, representante legal del menor _____, identificado con T.I. NUIP No. _____ declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).


Anexo 9 “Secuencia didáctica”

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1OyJaJHLFO7FXN8HMi_ktmBC5irLJcpVi/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true

Anexo 10: Planeaciones



https://docs.google.com/document/d/1m0qO8PycFMGZ43Df_JHXjPQWafyPkkB/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true

Anexo 11 lluvia de ideas formato literatura fantástica



Colegio Distrital Magdalena Ortega de Nariño
Proyecto: Literatura fantástica con juegos de rol
Área: español
Docente en formación: Ingrid Tatiana Benavides Romero

LLUVIA DE IDEAS



Imágenes tomadas de internet: <https://theconversation.com/es/topics/literatura-fantastica-69773>

Formatos diligenciados: <https://drive.google.com/file/d/13eUW9utVWCYiVBo-VghEEFuNQMj2DkR-/view?usp=sharing>

Anexo 12 Literatura fantástica Matriz tablero

https://docs.google.com/document/d/1D_D6eVeTihrAdZpsEocLwyPekZ5p9LHM/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true

Anexo 13: Cuento fantasilandia

https://drive.google.com/file/d/16VwWskSWjztv9ykXV7pWJzM_IPVMChmL/view?usp=sharing

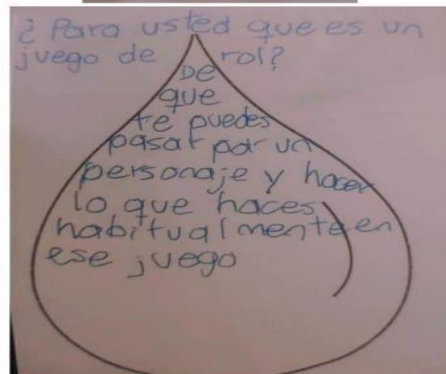
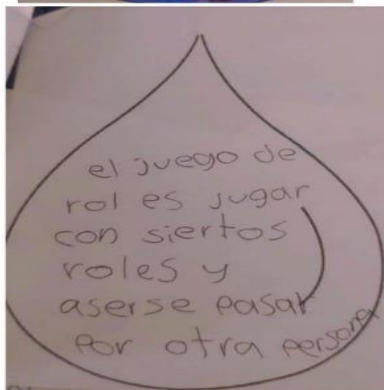
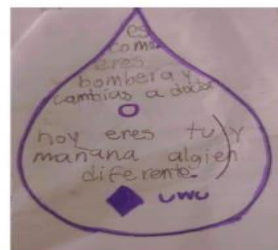
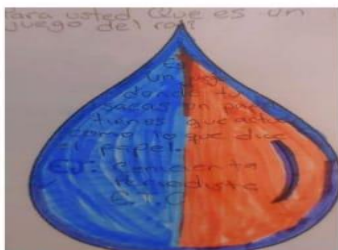
Anexo 14: Rubrica de Evaluación

https://docs.google.com/document/d/1C1PiY5seKUdUWI9UfcVg7cYRo0DZb_KE/edit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true

Anexo 15: Nube de ideas

Sesión 2 y 3: Fundamentos del juego de rol

4. Actividad Nube de ideas:



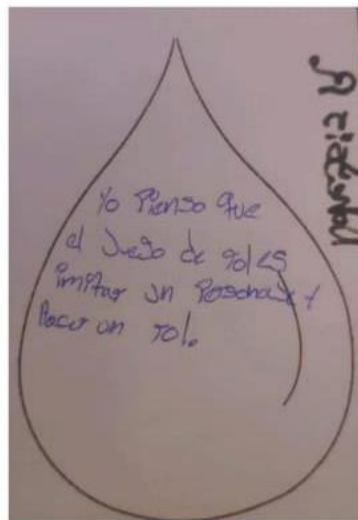
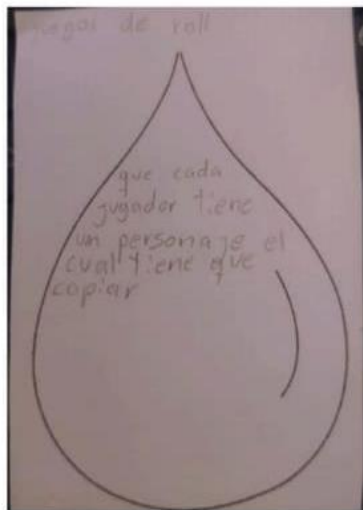


Fig. Actividad de roles en un escenario

Anexo 16 “Formato de Juego de simulación o imitación”

https://docs.google.com/document/d/13ZIINm_WiDVUavK-JL6oIbHG0fP2tFhr5ay-491-p0I/edit?usp=sharing

Anexo 17 “Quien Quiere ser millonario”

<https://docs.google.com/presentation/d/1OOVEN0ooaFAaF1QKnYE23WoK5uyG427p/e/dit?usp=sharing&oid=116053200642365197276&rtpof=true&sd=true>

Anexo 18 “Formato para organizar y caracterizar las historias y sus personajes”

<https://drive.google.com/file/d/11OsJC4ealY1GzXThp5iIfgrYDVXaLWA7/view?usp=sharing>