

**Los audiolibros como estrategia pedagógica motivacional en el desarrollo de
habilidades lectoras**

Luis Eduardo Sequeda Jiménez

**Trabajo de investigación presentado para optar por el título de Licenciado en
español y lenguas extranjeras**

Asesor

Ronald Andrés Rojas López

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras

Bogotá, Colombia

2026

Gracias Alí, Birdy, Lili, Brian, señora Anita, Jose, Tata y Leitos. Cuando la familia de sangre falta, la vida me brindó la hermosa oportunidad de construir una maravillosa. Gracias, profe Ronald, por toda la mentoría y por brindarme hasta el final las palabras de valor necesarias. Gracias infinitas a ti, Danna, por acompañarme, por aguantar mi estrés, mi mal genio y mis noches en vela, cuando mi salud flaqueó y las dudas empezaban a posarse sobre mí, tú y solo tú me diste la fuerza y el aliento necesarios para continuar y culminar este ciclo; uno que, después de años de obstáculos, se completó en el momento adecuado.

¡El mundo tan grande y coincidir!

INDICE DE CONTENIDO

INDICE DE CONTENIDO	3
RESUMEN EJECUTIVO	5
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	7
INTRODUCCIÓN.....	7
1.1. Contexto de la investigación	7
1.2. Delimitación del problema	10
1.3. Objetivos	24
1.3.1. Objetivo general	24
1.3.2. Objetivos específicos.....	24
CAPÍTULO II.....	25
CONTEXTO CONCEPTUAL	25
2. 1. Lectura.....	25
2. 2. Niveles de Lectura.....	28
2. 3. Los audiolibros y su uso pedagógico	33
2.4. El constructivismo en la enseñanza del lenguaje	36
CAPÍTULO III	39
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	39
3.1. Enfoque investigativo.....	39
3.2. Diseño investigativo.....	40
3.3. Cronograma de actividades	43
3.4. Consideraciones éticas	44
CAPÍTULO IV	48
PROPUESTA PEDAGÓGICA	48
4.1. Planeación Pedagógica.....	48
4.2. Fases generales de intervención	53
4.2.1. Fase 1: Descubriendo mis intereses.....	53
4.2.2. Fase 2: Inmersión a los audiolibros de cuentos de fantasía.....	54
4.2.3. Fase 3: Analizo lo que escucho	54
CAPÍTULO V	56

ANÁLISIS DE DATOS	56
CAPITULO VI	64
CONCLUSIONES	64
6.1. Balance de aprendizajes	64
6.2. Recomendaciones generales.....	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS	78

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación diseñó y evaluó una propuesta pedagógica constructivista basada en el uso didáctico de los audiolibros para fortalecer la lectura en tercer grado de primaria.

Estructurada en tres fases con andamiaje social y reflexión metacognitiva, esta intervención aprovechó elementos paralingüísticos presentes en los audiolibros para evocar la tradición oral y fomentar la construcción de significados profundos, superando limitaciones institucionales como la falta de recursos y aulas con alta densidad de estudiantes.

Los resultados de este proyecto demostraron progresos significativos en los niveles literal e inferencial. Al reducir la carga cognitiva de la decodificación gráfica, se facilitaron procesos inferenciales automáticos y deliberados, aumentando la motivación intrínseca. Este estudio ayudó a evidenciar que los audiolibros contribuyen a trascender lo cognitivo para incidir en lo socioemocional, alineándose con lo propuesto a nivel nacional en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006).

En un contexto de brechas socioculturales y tensiones entre oralidad y cultura visual-digital, esta investigación permitió posicionar al docente como mediador y agente de cambio. Así, permitió concluir que el audiolibro es un recurso inclusivo y eficaz que permite cerrar brechas en comprensión lectora, ofreciendo un modelo escalable que promueve la autonomía y la competencia comunicativa en la educación básica colombiana.

Palabras clave: audiolibro, constructivista, lectura, mediador, socioemocional

ABSTRACT

This research designed and evaluated a constructivist pedagogical approach based on the educational use of audiobooks to improve reading skills among third-grade elementary school students. Structured in three phases with social scaffolding and metacognitive reflection, this intervention leveraged paralinguistic elements present in audiobooks to evoke oral tradition and foster the construction of deep meanings, overcoming institutional limitations such as a lack of resources and classrooms with high student density.

The results of this project demonstrated significant progress at both the literal and inferential levels. By reducing the cognitive load of graphic decoding, automatic and deliberate inferential processes were facilitated, increasing intrinsic motivation. This study helped to demonstrate that audiobooks contribute to transcending the cognitive to influence the socio-emotional, aligning with what is proposed at the national level in the Basic Competency Standards (MEN, 2006).

In a context of sociocultural gaps and tensions between orality and visual-digital culture, this research positioned the teacher as a mediator and agent of change. Thus, it concluded that the audiobook is an inclusive and effective resource that helps bridge gaps in reading comprehension, offering a scalable model that promotes autonomy and communicative competence in Colombian basic education.

Keywords: audiobook, constructivist, reading, mediator, socio-emotional

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

1.1. Contexto de la investigación

El colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño se encuentra ubicado en la localidad Rafael Uribe Uribe, situada al sureste de la ciudad, en la Avenida Caracas N 23 -24 sur, Barrio San José. La institución fue fundada el 5 de octubre de 1916 por el sacerdote Diego Garzón. Dentro de su misión, la institución contempla promover la educación de la mujer mediante la promoción de ciertos valores como lo son el respeto, la honestidad, la identidad, la solidaridad y la autonomía; que permitan a las estudiantes construir su propio proyecto de vida. Por su lado, la visión promulga el objetivo de ser reconocida como una institución a nivel nacional por la calidad de su servicio y la excelencia de sus egresadas con miras a contribuir en la transformación de la sociedad (Liceo Femenino Mercedes Nariño, 2014, p. 13).

Su enfoque pedagógico es de tipo constructivista y se centra en un modelo holístico, cuyo principal objetivo es el de brindar a sus estudiantes el conocimiento necesario, no sólo desde el punto de vista cognitivo sino desde lo experiencial, de modo que les brinde a sus integrantes las herramientas que les permita aprehender y transformar su realidad. Dicho enfoque se complementa a partir de la enseñanza en idiomas (francés e inglés) y la gestión y uso de diferentes dispositivos tecnológicos en el contexto de proyectos transversales que se desarrollan de manera paralela a las actividades estipuladas desde el currículo y que se ven evidenciadas, por ejemplo, en festivales y actividades que buscan involucrar a la comunidad educativa en general.

La observación e intervención fueron realizadas al curso 302, jornada tarde, en los semestres I y II de los años 2015 Y 2016 en la institución mencionada. En el momento de la realización de la investigación el grupo estaba compuesto por 35 estudiantes de género femenino, con edades comprendidas entre los 7 y los 9 años. El horario dispuesto para tal fin fue el de la clase de español y el tiempo dedicado por cada sesión fue de 120 minutos. Con el fin de determinar los aspectos generales dentro del aula de clase, como las dinámicas y las relaciones dadas entre los diferentes actores dentro de la misma, se empleó como instrumento de recolección de información 5 diarios de campo, 1 entrevista a la docente y 1 prueba diagnóstico (**Ver anexos A, B y C y D**).

Datos vinculados a la realidad social y económica de las estudiantes, tales como el nivel socio-económico, la conformación del núcleo familiar y el barrio de vivienda se obtuvieron a partir de la aplicación de la entrevista a la docente titular del grupo (**Ver anexo D**). En lo concerniente al entorno físico, las estudiantes recibían sus clases en un aula ubicada en el costado sur-oriental de la Institución, en donde además de los grupos de 3°, tomaban clases los grupos de 4°. Dichos espacios estaban hechos a partir de casas prefabricadas. Cada una de las aulas dispuestas allí tenían grandes ventanales, así que el espacio contaba con la iluminación necesaria para la realización de las diversas actividades planeadas por los profesores. En términos de la estructura locativa, los espacios no eran los mejores. Por ejemplo, el paso repentino de días muy soleados podía traer consigo una gran oleada de calor, o bien los días muy oscuros y con lluvias en los cuales los espacios se convertían en lugares muy fríos, teniendo el efecto de oscurecerse rápidamente y terminando con la presencia de goteras. En cuanto a los elementos que se tenían a disposición, para la realización de las distintas actividades dentro del aula esta contaba con un tablero, un

escritorio y un armario comunitario para los elementos de los profesores de grado 3° que compartían el espacio en ambas jornadas; dentro del salón había 30 mesas pequeñas con sus respectivas sillas para cada estudiante, que habitualmente se ubican en 6 filas, dejando dos en los extremos separadas y las 4 del centro una junto a la otra, formando un solo grupo de mesas. La ubicación de las estudiantes cambiaba dependiendo de su comportamiento durante cada clase, por lo cual la profesora titular intentaba que, las que presentaban mayores índices de indisciplina o desatención, se ubicaran al frente para tener un mejor control en las actividades que se desarrollan.

A partir de las observaciones realizadas se encontró que las estudiantes tenían gran energía, imaginación y creatividad, manifestada en la preferencia por actividades de orden kinestésico, pero en varias ocasiones el acercamiento a actividades que tenían como énfasis la lectura y la escritura, fueron realizadas con desdén pues se centraron exclusivamente en los lineamientos tradicionales de decodificación, es decir la primera operación de lectura, que en síntesis se puede definir como la capacidad para identificar grafías por un nombre o por un sonido y/o como la capacidad de transformar los signos escritos en lenguaje oral y de repetición, respectivamente (Márquez, 2022).

Como consecuencia, el interés de las estudiantes por estas actividades se vio afectado, haciendo que los ejercicios propuestos se realizaran como un requisito obligatorio de la clase, pero no con la motivación propia de quien desea aprender. Es así que a la mayoría de las estudiantes se le dificultaba comprender el desarrollo de las actividades propuestas por la docente titular ya que muchas veces los objetivos de éstas no eran lo suficiente claros para las estudiantes. Por eso, muchas de las alumnas realizaban preguntas permanentemente

acerca de indicaciones ya explicadas, interrumpiendo en más de una ocasión el desarrollo de la clase y dejando incluso espacios vacíos en el material que era proporcionado por la profesora titular. Igualmente se puso de manifiesto un tema de la motivación, ya que, como se ha dicho ya, las alumnas en su gran mayoría, afirmaban no estar del todo motivadas con las clases de español, especialmente con las diferentes dinámicas que se hacían. A eso hubo que sumarle la ausencia de unos objetivos de aprendizaje definidos de forma contundente, así como el uso generalizado de dinámicas monótonas como dictados y correcciones, lo cual condicionaba negativamente el interés de las alumnas por los contenidos de la asignatura de español. A raíz de esta desmotivación, las actividades empezaron a asumirse como obligaciones, carentes de sentido y con también un justificante por el hecho de no captar bien las instrucciones y poder relacionar temáticas, de ahí que conllevara un clima de confusión permanente, de manera que las alumnas interrumpían a menudo para pedir aclaraciones tanto de instrucciones como de actividades ya ejecutadas, dando lugar a ejercicios y talleres sin finalizar, lo cual hizo prioritaria la implementación de nuevas estrategias que despertasen un verdadero interés por aprender más allá del simple cumplimiento de asignaciones.

1.2. Delimitación del problema

En la actualidad, un número significativo de estudiantes de los colegios oficiales tiene problemas con la lectura y la escritura; esto se traduce en los resultados de los exámenes nacionales, por ejemplo, las Pruebas Saber o incluso las pruebas Internacionales como PISA for Schools, esta última toma cuenta la evaluación de análisis, habilidades y procedimientos con los aprendizajes de los estudiantes de hasta 15 años, en lectura,

matemáticas y ciencias, en los que se hace visible que en relación con la competencia lectora, Colombia, en comparación con los países que forman parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos está por debajo de la media del mismo (OCDE, 2023). Aunque hay un compromiso nacional y de otras zonas por aportar recursos y esfuerzos para que las siguientes generaciones tengan una mejor calidad estudiantil, las disparidades entre las instituciones educativas públicas y privadas siguen siendo muy altas. Por otro lado, los contrastes entre los rendimientos académicos de las ciudades principales y el resto del país son igualmente notorios. Este ha sido un problema constante para varios estudiantes a nivel nacional quienes se han graduado de escuelas y colegios con bajos niveles de rendimiento en lectura y otros procesos, como consecuencia, les resulta difícil acceder a instituciones superiores públicas y sus familias no tienen la capacidad económica para el acceso a una universidad privada, se frustran y no tienen oportunidades de continuar con su formación académica.

El presente proyecto tuvo como objetivo diseñar una propuesta pedagógica orientada a fortalecer los desempeños asociados a los niveles de lectura literal e inferencial en las estudiantes del grado 302, jornada tarde, del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Dicha propuesta buscó, además, atender las dificultades actitudinales relacionadas con el bajo interés y la falta de motivación que manifestaban las jóvenes durante los procesos lectores.

Para el diseño de la intervención se emplearon diversos instrumentos de recolección de datos, tales como diarios de campo, cuestionarios y talleres. El ejercicio inicial de diagnóstico estudiantil permitió identificar que las estudiantes presentaban múltiples dificultades en el proceso lector. Entre los principales aspectos observados en el aula se

destacan problemas en los desempeños de lectura literal (como el reconocimiento y la pronunciación adecuada de palabras) y en el nivel inferencial, así como una marcada dificultad actitudinal manifestada en la ausencia de interés y motivación hacia los ejercicios de lectura propuestos en el contexto de aprendizaje.

Aunque las estudiantes se mostraban con mucho entusiasmo por hablar y realizar actividades artísticas y kinésicas, exhibían claras dificultades en lo correspondiente a los ejercicios de lectura y escritura. El desarrollo de la prueba diagnóstica consistió en una lectura guiada de un cuento corto llamado “*la persona más inteligente del pueblo*” (**Ver anexo B**) seguido de una serie de preguntas literales sobre el mismo. La evaluación permitió identificar de manera relevante los siguientes problemas en las competencias del lenguaje: las aprendices solicitaban constantemente ayuda para temas de significado y pronunciación de algunas palabras, lo que es esencial para leer apropiadamente y comprender mejor cualquier tipo de texto, ello se reflejaba, por ejemplo, en que varias no podían realizar lecturas sostenidas, sino que eran demasiado pausadas por lo cual no podían darles sentido a los textos propuestos. De igual forma las estudiantes tenían que volver varias veces a verificar el texto planteado para poder responder a cada uno de los interrogantes lo cual mostró poca capacidad de retención de memoria. Cabe mencionar que estos problemas venían arraigados por varios de los talleres y ejercicios propuestos por la docente titular los cuales muchas veces resultaban aislados y no se relacionaban con las experiencias y realidades sociales de las alumnas. Como consecuencia, se observó una notable falta de interés y motivación en completar cualquier tipo de tarea propuesta en el área de español. Contrariamente se confirmó que a la mayoría de las aprendices le gustaba

actividades como dibujar y contar con algún tipo de guía visual como ilustraciones, acompañamiento musical o narraciones en voz alta.

Por esta razón, resultó fundamental apoyar el desarrollo del desempeño lector haciendo énfasis en la lectura de nivel literal e inferencial, utilizando los recursos tecno - auditivos como los son los audiolibros, buscando de esta manera fomentar la comprensión lectora logrando incorporar interés y motivación a sus ejercicios en el aula. Las evidencias apuntaron a que las estudiantes enfrentaban limitaciones comunes como la decodificación mecánica, baja motivación, dificultades inferenciales y ausencia de hábitos lectores. Las recomendaciones coincidieron en priorizar estrategias lúdicas, visuales y orales que involucraran a familias y docentes para generar experiencias pedagógicas más atractivas y efectivas.

La segunda fase general se presenta luego de evaluar mediante la prueba diagnóstico cuáles de las habilidades comunicativas presentaban mayor dificultad por parte las estudiantes, evidenciando un mayoritario problema en lectura, seguido de escritura, escucha y habilidades de oralidad.

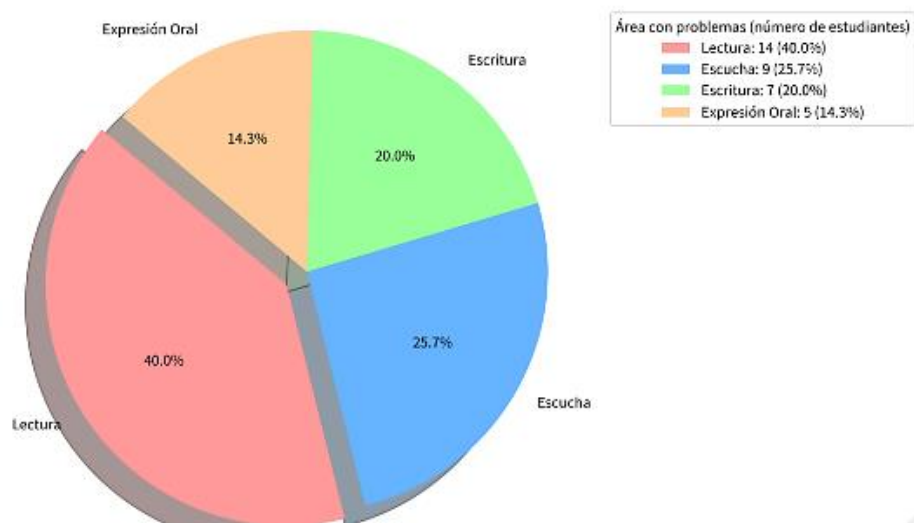


Gráfico # 1. Distribución de problemas en habilidades lingüísticas tras prueba diagnóstica

Posteriormente se realizó un cuestionario con el grupo de estudiantes para indagar sobre las actividades que más les gustaba realizar en la misma área (**Véase anexo C**). Se decidió entonces presentar una propuesta que ayudara a mejorar las habilidades lectoras de las estudiantes en las que la motivación por la lectura fuera el ítem principal y que se abordara para disminuir el desinterés y el aburrimiento y además conectara sus conocimientos previos en el área de español. Como se mencionó, se tomó como punto de partida el interés mismo manifestado de las estudiantes por las actividades que más les gustaba hacer teniendo como resultado:

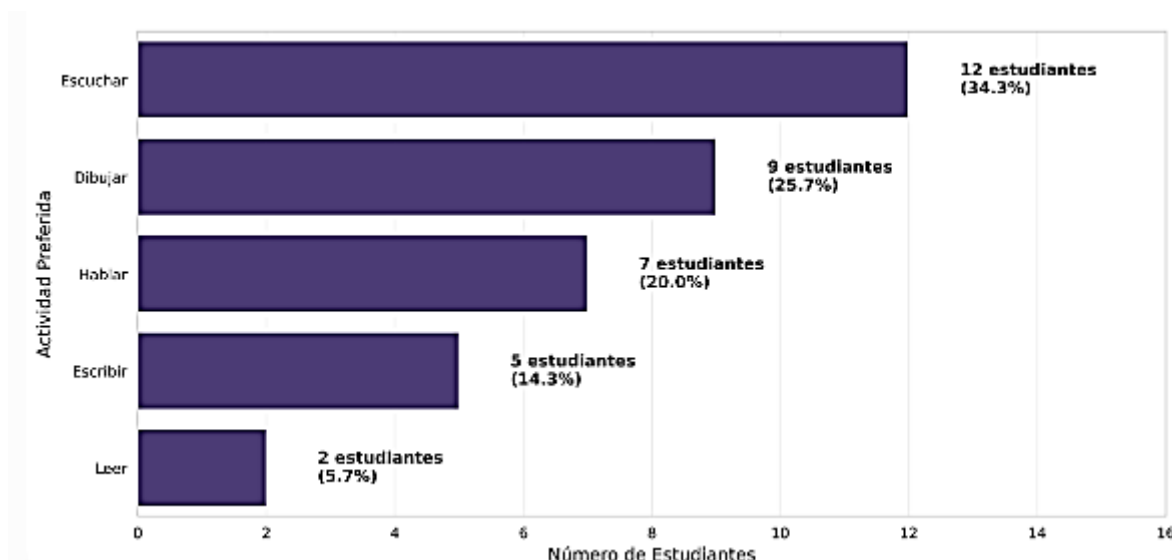


Gráfico # 2: Resultado de preferencias de actividades lingüísticas

La propuesta del uso de los audiolibros tiene su fundamento, como ya se mencionó tanto en las investigaciones en los contextos colombianos y latinoamericanos introducidas anteriormente, ya que en las aulas de primaria representa una estrategia didáctica innovadora que fortalece los procesos de comprensión lectora. Por ejemplo, Díaz Galindo (2019) implementó una estrategia denominada “*Leer es comprender*” con audiolibros en formato podcast en estudiantes de quinto grado de un colegio público en Bogotá, lo que permitió mejorar la capacidad de los estudiantes para acceder, interpretar y reflexionar sobre los textos, alineándose con los estándares básicos de competencias en lenguaje. De manera similar, Moreno Agualimpia y Buenaventura Tirado (2021) aplicaron una secuencia didáctica mediada por audiolibros en tercer grado de una institución rural, donde lograron progresos para el nivel de comprensión lectora ayudando con los procesos de decodificación y de construcción de significado. Otro beneficio clave radica en la motivación y el incentivo hacia la lectura, especialmente en grados iniciales y medios de primaria. Olmedo Rodríguez (2021) diseñó un audiolibro como herramienta de aprendizaje

para estudiantes de sexto grado, logrando un mayor compromiso y fortalecimiento de los procesos de comprensión a través del componente lúdico y accesible de la tecnología. En paralelo, León Díaz (2024) evaluó el audiolibro como estrategia lúdica en décimo grado (con implicaciones para la transición desde primaria), confirmando mejoras en la comprensión lectora al hacer el proceso más atractivo y menos intimidante. Estos hallazgos destacan cómo los audiolibros transforman la lectura en una experiencia dinámica que aumenta el interés y reduce la resistencia inicial de los estudiantes. Los audiolibros además promueven la inclusión y el apoyo a poblaciones con necesidades específicas. Franco González et al. (2025) analizaron su impacto en niños con dificultades de aprendizaje, concluyendo que constituyen una herramienta valiosa para fomentar el hábito lector al eliminar barreras como la decodificación visual y permitir un acceso multimodal al texto. Asimismo, Polo Lafaurie y Urrutia Brayan (2024) exploraron su uso pedagógico desde el enfoque del aprendizaje basado en juegos (gamificación) en tercer grado de una institución en Antioquia, demostrando que esta combinación fortalece la motivación hacia la lectura y mejora el desempeño en habilidades lectoras, incluso en contextos con bajos niveles iniciales.

Finalmente, los beneficios se extienden a edades tempranas de la primaria, donde los audiolibros sirven como apoyo para el desarrollo inicial de la comprensión. Moreno Rodríguez (2022) investigó su aplicación en niños de 3 a 6 años en el contexto mexicano, evidenciando que actúan como herramienta efectiva para potenciar la comprensión lectora al combinar narración auditiva con elementos visuales y emocionales, facilitando la adquisición temprana de competencias lectoras. En conjunto, estas investigaciones (Díaz Galindo, 2019; Moreno Agualimpia y Buenaventura Tirado, 2021; Olmedo Rodríguez,

2021; León Díaz, 2024; Polo Lafaurie y Urrutia Brayan, 2024; Franco González et al., 2025; Moreno Rodríguez, 2022) subrayan que los audiolibros no solo mejoran la comprensión y la motivación, sino que también promueven la equidad educativa al hacer la lectura más accesible, inclusiva y placentera en las aulas de primaria.

Con el fin de otorgar validez científica a la observación de estas competencias, se propone un ejercicio de seguimiento longitudinal. Así, la triangulación temporal de datos es abordada mediante el análisis secuencial y comparativo de las producciones y talleres realizados por las estudiantes. Siguiendo la lógica de Denzin (citado en Aguilar y Barroso, 2015), se trata de un procedimiento que consiste en la recopilación, codificación y contraposición de las evidencias surgidas en instantes temporales diferentes —inicial, intermedio y final— del proceso pedagógico acontecido en el marco de una investigación, y cuya finalidad es la verificación de la estabilidad y recurrencia de los significados construidos. Así, las producciones (textos escritos, dibujos narrativos, expresiones orales y artefactos multimodales) son objeto de un análisis que permiten poner en evidencia patrones de sentido emergentes y confrontar variaciones contextuales emergentes del contexto escolar colombiano, y validar la interpretación respecto a las prácticas lingüísticas como procesos de construcción identitaria y cultural. Con ello, se garantiza la robustez de las inferencias, y no solo se recurre a una imagen instantánea de la experiencia.

Dado lo anterior, a continuación, se da una mirada sobre 3 investigaciones que ejemplifican patrones consistentes sobre la formación en procesos lectores en educación primaria, centrándose en diagnósticos aplicados directamente en aulas colombianas y proponiendo intervenciones concretas que responden a realidades locales como la transición de grados, y limitaciones de recursos.

	Título de la investigación y autores	Principales aspectos / procesos a mejorar en la lectura
1	Mejoramiento de la comprensión lectora a través de textos con imágenes, con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Juan Pablo II en el Municipio de Nariño. Tesis de pregrado, Universidad de Nariño. Guerrero, J. A., Lasso, L. S., Navarro, C. A., & Yela, J. R. (2011).	Decodificación mecánica, falta de motivación, vocabulario contextual, identificación de estructuras.
2	Efectos de la lectura en voz alta en estudiantes con problemas de comprensión lectora de tres instituciones educativas rurales en Colombia. Tesis de maestría, Universidad de La Salle. Repositorio Ciencia Unisalle. López Valbuena, S. M. (2018).	Comprensión inferencial, fluidez/prosodia, hábitos y vínculo afectivo
3	Implementación de estrategias para la lectura en voz alta y comprensión textual. Proyecto de grado, Corporación Universitaria Adventista. Repositorio Institucional UNAC. Chaverra, L., & Garcés, Y. (2022).	Pronunciación, entonación, puntuación, comprensión narrativa profunda.

Tabla # 1. Investigaciones en el contexto nacional sobre procesos lectores en aulas de primaria

De conformidad a estas tesis indican que, intervenciones breves y ordenadas con imágenes (Guerrero et al., 2011), realizando lecturas en voz alta (López Valbuena, 2018; Chaverra & Garcés, 2022) y una práctica con **talleres interactivos**, pueden fortalecer significativamente la comprensión y el placer por la lectura, aunque los resultados dependen de la continuidad de ejercicios motivantes y/o lúdicos y del mismo contexto escolar. No hay controversia relevante en estos hallazgos locales, que alinean con tendencias nacionales en educación básica. En síntesis, estas tres tesis de universidades colombianas (Guerrero et al., 2011;

López Valbuena, 2018; Chaverra & Garcés, 2022) coinciden en que los procesos lectores en primaria requieren pasar de enfoques mecánicos y desmotivadores a estrategias integradoras, contextualizadas y colaborativas. Los aspectos comunes a mejorar son la motivación inicial, la fluidez prosódica, la comprensión inferencial y la formación de hábitos sostenidos con apoyo familiar. Las experiencias pedagógicas recomendadas — cartillas ilustradas con talleres creativos, rutinas diarias de lectura en voz alta multimodal y actividades lúdico-didácticas con TIC— ofrecen un marco práctico y replicable que puede adaptarse en cualquier institución colombiana, promoviendo lectores autónomos, críticos y disfrutadores de la lectura. La implementación sistemática, con evaluación continua y formación docente, resulta clave para superar las brechas identificadas y alinear la formación lectora con las necesidades del siglo XXI.

En consecuencia, a lo mencionado y con el fin de recopilar información bibliográfica que permitiera dar cuenta de los estudios que se han adelantado respecto a la utilización de audiolibros relacionados con procesos lectores dentro del aula, se buscaron textos, artículos y proyectos académicos llevados a cabo tanto por Universidades Colombianas como Instituciones internacionales de habla hispana.

En relación con las investigaciones que fueron elegidas como referencia para este proyecto, 5 de ellas fueron seleccionadas porque fueron llevadas a cabo en Colombia, lo cual permitía tener una aproximación más acorde al contexto nacional. Ello significa, que estas recogen experiencias similares a las que se pretenden abordar a través de este proyecto. Las restantes fueron seleccionadas porque fueron desarrolladas internacionalmente e involucran

como tema principal los recursos audiolibros como ayuda y/o potenciador en los procesos lectores.

	Título de la investigación y autores	Síntesis y beneficios principales del uso de audiolibros en el aula
1	El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá (Díaz Galindo, L. V, 2019, Universidad Libre de Bogotá, Colombia).	Enfoque cualitativo con talleres y audiolibros mediante el uso de podcast. Mejora de la comprensión lectora (literal, inferencial, crítica) mediante estrategias pre/durante/post-lectura; aumentando la motivación y autonomía haciendo uso de las TIC's para fomentar la lectura dinámica.
2	Los audiolibros como estrategia didáctica para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural la Anguilla (Moreno Agualimpia, C. y Buenaventura Tirado, E. J, 2021, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Florencia, Colombia).	Investigación-Acción de enfoque cualitativo con secuencia didáctica. Fortalece los niveles literal e inferencial; motivando la participación activa en contextos rurales, integrando las TIC's para superar desmotivación y bajos desempeños.
3	Audio libro como herramienta de aprendizaje para incentivar la lectura en estudiantes del grado sexto de la institución educativa Litoral Pacifico- Olaya Herrera (Olmedo Rodríguez, M, 2021, Universidad ECCI, Bogotá, Colombia).	Investigación -acción participativa que usa el diseño de audiolibro cultural para la mejora de la comprensión, vocabulario y motivación; ayudando a fomentar hábitos familiares, de inclusión y arraigo cultural mediante la narración activa y el uso de las TIC's.
4	El audiolibro como estrategia lúdica para el mejoramiento de la comprensión lectora en décimo grado (León Díaz, J. D, 2024, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia)	Investigación-acción de enfoque cualitativo con secuencias didácticas. Aumenta la fluidez, interpretación y motivación; reduce la apatía, enriquece el léxico y promueve hábitos lectores en

		contextos vulnerables haciendo uso de las TIC's mediante el uso de los audiolibros.
5	Uso pedagógico de audiolibros desde el enfoque del aprendizaje basado en juegos como estrategia didáctica para fortalecer la motivación hacia la lectura de estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa 20 de julio sede el progreso del municipio del Bagre/Antioquia (Polo Lafaurie, C. K. y Urrutia Brayan, J. 2024, Universidad de Cartagena, Colombia)	Investigación-acción. Ayuda a mejorar la comprensión inferencial y crítica, incrementa el compromiso, creatividad y competencias digitales en entornos rurales.
6	Los audiolibros como herramientas para fomentar la lectura en niños con dificultades de aprendizaje (Franco González, M. M. et al, 2025, Manta, Ecuador)	Reduce la carga cognitiva en estudiantes con dislexia, enriquece vocabulario, la expresión oral y la motivación; promueve la inclusión y la retención de información en entornos inclusivos.
7	El audiolibro como herramienta de apoyo para la comprensión lectora en niños de 3-6 años (Moreno Rodríguez, T, 2022, Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.).	Mejora la atención, incrementa la asociatividad y vocabulario; motiva la interacción familiar y el aprendizaje significativo en las aulas de preescolar mediante el uso de los audiolibros.

Tabla # 2. Investigaciones nacionales e internacionales sobre el uso de los audiolibros en aulas.

Las investigaciones previamente analizadas provenientes de ficheros académicos colombianos e internacionales (Díaz Galindo, 2019; Franco González et al., 2025; León Díaz, 2024; Moreno Agualimpia & Buenaventura Tirado, 2021; Moreno Rodríguez, 2022; Olmedo Rodríguez, 2021; Polo Lafaurie & Urrutia Brayan, 2024) unifican sus propósitos en cuanto a que muestran el uso de los audiolibros como una herramienta didáctica moderna e inclusiva para fortalecer la lectura comprensiva en espacios desde preescolar hasta secundaria. Especialmente, utilizan secuencias pedagógicas en tándem con talleres

que hacen un contraste en el antes, durante y después de la lectura, con actividades como escucha activa, debates y lúdicas. Las aplicaciones de estas van desde contextos rurales hasta los urbanos, en los que el uso de los textos narrativos como cuentos, mitos y leyendas es clave para el desarrollo de la autonomía y la cooperación entre los estudiantes (Olmedo Rodríguez, 2021; Polo Lafaurie & Urrutia Brayan, 2024).

En cuanto a los beneficios, las investigaciones mencionadas convergen en que los audiolibros mejoran la motivación lectora al convertir la lectura en una experiencia satisfactoria y no forzada, reduciendo el disgusto y el desinterés inicial evidenciado en procesos pre y post evaluativos (Díaz Galindo, 2019; Moreno Agualimpia & Buenaventura Tirado, 2021; Olmedo Rodríguez, 2021). También concuerdan en que se potencia la comprensión en niveles literal, inferencial y crítico, con la ganancia de vocabulario, el estímulo de la creatividad, la imaginación, la atención y de habilidades cognitivas que permiten generar inferencias y ayudan a los procesos de retención informativa (Franco González et al., 2025; León Díaz, 2024; Moreno Rodríguez, 2022). Asimismo, favorecen la inclusión para estudiantes con dificultades de aprendizaje (dislexia, TDAH) o limitaciones visuales (Franco González et al., 2025), promueven hábitos lectores autónomos y fortalecen la interacción familiar y escolar (Moreno Rodríguez, 2022; Olmedo Rodríguez, 2021). Metodológicamente, predominan enfoques cualitativos de investigación-acción, con resultados que destacan mejoras significativas en el rendimiento académico y recomendaciones para capacitar a los docentes en su uso, integrándolos a los currículos para un aprendizaje significativo y equitativo (Díaz Galindo, 2019; León Díaz, 2024; Polo Lafaurie & Urrutia Brayan, 2024).

En resumen, las investigaciones de los audiolibros emergen como complemento esencial a la lectura tradicional, impulsando una educación motivadora y accesible, dado que varias de las prácticas docentes actuales que promueven el desarrollo de destrezas y habilidades de lectura en la educación inicial solo responden a enfoques tradicionalistas y/o conductistas, siguiendo los postulados en cuanto a que el aprendizaje se alcanza mediante los métodos de repetición, es decir actos netamente mecánicos, desprovistos de sentido y significado; dejando a un lado la construcción de conocimiento del sujeto mediante la interacción con sus iguales, con el entorno que lo rodea o mediante dinámicas que le permitan ser creativos para comprender mejor el mundo del cual son parte.

Por ello, la práctica docente requiere la reflexión acerca de los factores que hacen acto de presencia en el aula con el objetivo de ser capaces de determinar las necesidades y preferencias cognitivas de los alumnos de cara y en torno a los procesos de formación lectora. Tal reflexión es esencial en términos de facilitar un aprendizaje profundo donde los alumnos sean capaces de resolver problemas complejos a través del análisis crítico y de la posibilidad consciente de cambiar su correspondiente realidad, desde experiencias de lectura placenteras, significativas y motivadoras. Así, este proyecto pretende favorecer el protagonismo estudiantil de un modo específico en los procesos de lectura, como también el desarrollo de sujetos integrales, confiados, creativos y motivados, que favorecen el despliegue de potencialidades bajo la guía del docente; en este sentido, se pretende reducir el miedo y la resistencia que suelen acompañar los procesos formativos y en especial aquellos relacionados con el área de español y la formación en lectura.

El aporte de este proyecto con la utilización de los audiolibros en el aula, implica la introducción de estrategias a través de las cuales se combinaría lo cognitivo, lo afectivo y lo

emocional de las aprendices; es decir que habría una gran oportunidad de aprovechar las capacidades de las estudiantes en sus diferentes dimensiones, con el fin de mejorar sus relaciones sociales, su creatividad y de esta manera potenciar sus habilidades tecnológicas, científicas y sociales, lo que responde a los nuevos objetivos y tareas de la educación actual.

De lo previamente expuesto, nace la hipótesis general que engloba este proyecto y los objetivos propuestos para el desarrollo del mismo:

¿Qué influencia tiene la implementación de los audiolibros en el desarrollo de las habilidades lectoras de las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

- Identificar la incidencia del uso de los audiolibros en el desarrollo de los procesos lectores de las estudiantes grado 304 jornada tarde del liceo Mercedes Nariño.

1.3.2. Objetivos específicos

- Diseñar una propuesta pedagógica con énfasis en el uso didáctico de los audiolibros desde el aprendizaje constructivista.
- Caracterizar los desempeños de las estudiantes en los procesos de lectura durante la intervención pedagógica
- Determinar la influencia del uso pedagógico de los audiolibros en la formación de procesos lectores

CAPÍTULO II

CONTEXTO CONCEPTUAL

Este apartado en particular se relaciona con las diferentes concepciones que van a sustentar el desarrollo y dirección de esta investigación. A continuación, se hace una relación de dichas concepciones.

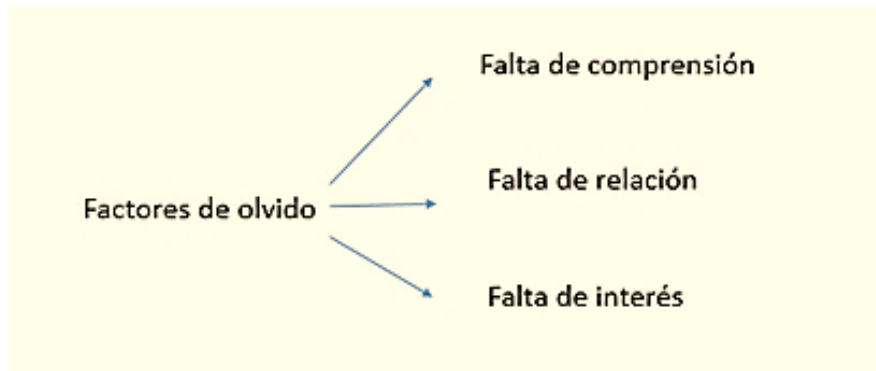
2. 1. Lectura

Teniendo en cuenta lo desarrollado con anterioridad, el lenguaje, como capacidad, le permite al ser humano apropiarse conceptualmente de su realidad y además de ello, lo habilita para representar a través de diversos sistemas simbólicos y descriptivos. Por medio del lenguaje se puede analizar, comprender y postular distintos planteamientos, ideas, paradigmas, todos éstos necesarios para la significación del sujeto y las diversas relaciones que establece con su entorno. Dicha simbolización le permite al sujeto plasmar todo lo inherente a su mundo interno, a decir lo que siente, piensa y experimenta el ser humano, sus expresiones y sensaciones. La lectura se encuentra dentro de ésta como uno de los sistemas de comprensión que el ser humano ha ido desarrollando a lo largo de su historia. La lectura es comprender, y este acto mismo implica el ejercicio de destrezas mentales superiores como: las de predecir, inferir, analizar, sintetizar, entre otras (Santiago, Castillo & Ruíz. 2005).

La investigación educativa y la práctica misma de muchos docentes han permitido establecer que en los primeros grados es importante enfatizar en el uso del lenguaje, a través de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como

de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias. Comprender la lectura significa captar las ideas centrales, secundarias e incluso las implícitas que flotan sobre el discurso, siempre y cuando las oraciones conserven la sintaxis y los párrafos respeten la lógica. Además, la lectura no es actividad pasiva; involucra los componentes físicos, mentales y emocionales del lector, y a menudo se convierte en un diálogo, a veces a menudo, a veces manifiesto (como cuando subrayamos), otras veces crítico, entre autor y su lector. Para leer y comprender un texto se requiere una capacidad cognitiva – que crece con los años – y competencia lingüística que aumenta con el estudio y el esfuerzo personal. Es preciso entonces conocer el significado de las palabras, las intenciones del autor, el contenido general, el contexto del escrito y otros aspectos que analizaremos a continuación (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 28).

Cárdenas-Londoño (2009) retoma las ideas de García-Restrepo (2003) cuando afirma que la creciente competencia profesional nos exige permanente actualización y, por ende, una lectura continua. En consecuencia, se nos impone la necesidad de re-aprender a leer, es decir, lograr que el tiempo invertido en cualquier tipo de lectura, sea eficiente y que el lector obtenga los resultados esperados del valioso tiempo dedicado a ella. Y, ¿por qué olvidamos todo lo que leemos? Aparte de la buena o deficiente memoria personal, las lecturas se olvidan básicamente por tres motivos: no se comprenden, no se relacionan con lo ya sabido, o pierden interés sus contenidos.



Los textos de estudio se diferencian de los de entretenimiento por el esfuerzo que demandan del lector. Aunque es preferible leer por gusto, a veces debemos hacerlo por convicción, por necesidad, por obligación o exigencia. Leer por gusto o entretenimiento no tiene problema. Pero definitivamente se debe pugnar por superar el analfabetismo funcional presente en la mayoría de los colombianos, como escribe Jorge Orlando Melo (1998), porque de una cultura y modelo educativo oral (clases magistrales) se pasó a una cultura de la imagen – la televisión – saturándonos de información pasiva, privándonos de adquirir el hábito de la lectura, y menos el de la escritura. Hace cinco décadas un libro constituía un tesoro, un bien inapreciable y las bibliotecas personales no pasaban de mostrar un puñado de obras. Ahora, gracias al auge de la industria editorial encontramos hasta en los andenes obras maestras de la ciencia y la literatura que otrora, solo podían encontrarse en bibliotecas universitarias. Los medios audiovisuales y la computadora se han constituido en un competidor respetable del tiempo libre y de la lectura de tal suerte – o mala suerte – que las nuevas generaciones los prefieren, pues son una fuente inagotable de fácil información y entretenimiento.

La escuela proporciona el entrenamiento básico en lectura, pero no en lectura analítica, comprensiva y crítica, que es la necesaria; los niños aprenden a leer hablando, y a no leer

pensando, y “la lectura, para que sea efectiva, ha de ser un ejercicio constante de búsqueda y de creación de sentido, de comprensión, de explicación, en que entran en juego prácticamente todos los recursos de la inteligencia y la sensibilidad” (Orlando Melo, 1998, p. 21)

Por tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción. Desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone, pues, que – a todos los niveles – existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto.

2. 2. Niveles de Lectura

Los niveles de lectura describen los grados de profundidad con los que el lector interactúa con un texto escrito para construir significado. Según Solé (1992), estos niveles no se reducen a la simple decodificación de símbolos, sino que implican un proceso interactivo y constructivo donde el lector activa sus conocimientos previos, realiza predicciones y verifica interpretaciones. En el contexto colombiano, especialmente en las aulas de primaria, estos niveles se alinean con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), promoviendo un desarrollo progresivo desde los primeros grados para fomentar la autonomía lectora en un entorno sociocultural diverso y multilingüe.

El nivel literal corresponde a la comprensión de la información explícita presente en el texto, como identificar hechos, personajes, secuencias temporales o vocabulario directo; es el más básico y se prioriza en primaria inicial para consolidar la decodificación. El nivel inferencial exige deducir información implícita, estableciendo relaciones causales, predictivas o de coherencia a partir de pistas textuales y saberes previos del estudiante. Por último, el nivel crítico-valorativo permite al lector tomar distancia, emitir juicios, cuestionar las intenciones del autor o relacionar el texto con otros contextos, desarrollando pensamiento reflexivo (Pinzas, 1999).

En las aulas de primaria colombianas, la enseñanza de estos niveles se implementa mediante estrategias didácticas como la lectura en voz alta, compartida y la formulación de preguntas orientadas, con el propósito de superar las brechas de comprensión que afectan el rendimiento en pruebas como las Saber. Los docentes deben considerar factores como el contexto familiar y el acceso a textos diversos para que los estudiantes avancen de forma integral.

El presente proyecto se enmarcó precisamente en el desarrollo de habilidades en los primeros 2 niveles (literal e inferencial) para que las estudiantes del grado 302 del Liceo Femenino Mercedes Nariño pudieran avanzar de forma integral mediante la implementación de estrategias didácticas principalmente la lectura mediante los audiolibros, la lectura compartida y la misma formulación de preguntas. **La lectura literal**, por ejemplo, constituye el nivel básico de lectura en el ámbito académico, centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto. La Lectura literal es el reconocimiento de detalles, de nombres, de personajes, de tiempos y lugares donde ocurren

las historias, el reconocimiento de la idea principal de un párrafo o del texto, identificación de las secuencias de los hechos o de las acciones, y la identificación de relaciones de causa o efecto (identificación de causas explícitas vinculadas a los hechos o sucesos del texto). En la Lectura de nivel literal el lector debe reconocer elementos como: (Sánchez, 2008)

- ✓ ¿Quiénes son los personajes en una narración?
- ✓ ¿Dónde ocurren los hechos de una historia?
- ✓ ¿Cuál es la idea principal de un texto?
- ✓ ¿Cuándo tienen lugar los eventos que se narran?
- ✓ Identificar palabras y sus significados

Según Sánchez (2002), este nivel literal primario está centrado en las ideas e información que se presenta explícitamente en el texto y por reconocimiento o evocación de hechos, el lector identifica el orden en el que se llevan a cabo las acciones; por comparación, identifica características, tiempos y lugares explícitos y por causa y efecto, reconoce sucesos o acciones e identifica razones explícitas. En este nivel primario se realiza una lectura elemental, en la que se sigue paso a paso el texto para situarlo en determinado tiempo y espacio e identificar personajes primarios y secundarios, principalmente. Luego, viene el nivel literal secundario, en el cual se hace una lectura más profunda que permite comprender mejor el texto, reconocer las ideas que en él se plantean y cómo se relacionan con el tema principal. El lector puede recurrir a la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales, resúmenes y síntesis de los temas planteados para lograr un mejor entendimiento del texto.

Por su parte, la **lectura inferencial** puede ser caracterizada, desde el punto de vista teórico, como un proceso cognitivo en el que el lector sobrepasa los significados literales que

redacta el texto y va construyendo significados a partir de deducciones que se apoyan en pistas explícitas, en conocimientos previos y en contextos implícitos. De acuerdo con Kintsch (1998), este nivel de comprensión implica la integración de la información textual con las representaciones mentales previas, formando un modelo de situación coherente que permite al lector "leer entre líneas". De acuerdo con Graesser et al. (1994) la inferencia tiene un significado fundamental para producir coherencia narrativa, ya que el lector está propenso a elaborar conexiones causales y elaborativas a lo largo de la lectura. Sus objetivos principales son el de fomentar una comprensión profunda de los textos, promover el pensamiento crítico y favorecer la interpretación de las intenciones comunicativas que no son objeto de explicitación, coexistiendo así con el hecho de poder llevar a cabo la interactividad de los diversos géneros discursivos.

En este sentido, las inferencias lectoras suelen clasificarse en función de la creación de significado, donde podemos encontrar las inferencias referenciales (o de cohesión) que dan cuenta de la desambiguación de anáforas y la forma en que los elementos del texto están conectados para mantener la cohesión a nivel local, las inferencias causales (antecedentes o consecuentes), que profundizan en la relación de causa-efecto entre acontecimientos, las inferencias elaborativas, que se encargan de enriquecer el modelo de situación al introducir conocimiento previo que no resulta esencial para la comprensión básica del texto, y las inferencias predictivas, que permiten anticipar acontecimientos o desenlaces venideros a partir de las pistas del texto (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998). También podemos distinguir entre inferencias on-line (aquellas que surgen de forma automática durante la ejecución de la lectura como las referenciales y causales antecedentes) y las inferencias off-

line (aquellas más deliberadas como las predictivas o instrumentales las que contribuyen a una lectura más rica y contextualizada) (González Ramírez, 2017). Esta combinación de inferencias no sólo permite dar lugar a la coherencia narrativa, sino que también deja espacio al lector para participar de forma crítica en los géneros del discurso, amoldando su procesamiento a las exigencias del texto y a sus propios propósitos lectores.

En el aula de primaria, la lectura inferencial conlleva ventajas significativas, como por ejemplo el desarrollo de habilidades analíticas y deductivas que refuerzan el razonamiento lógico y la capacidad para resolver problemas. Todo esto facilita a los estudiantes involucrar ideas de manera implícita con cuestiones de carácter personal, mejorar la retención de información y fomentar su motivación lectora, lo que proporciona un aprendizaje autónomo y creativo. Por otro lado, muestra evidentes dificultades, ya que presentan problemas como la escasez de conocimientos previos en niños de tempranas edades, lo que limita la posibilidad de configurar inferencias coherentes, o problemas de atención y motivación cuya consecuencia es la aplicación de una interpretación a la lectura superficial. Asimismo, factores como la complejidad del texto, o la ausencia de un modelo de enseñanza explícito por parte del docente pueden propiciar que la frustración y el rendimiento global en la comprensión de textos sea escaso. La existencia de estas dificultades se agudiza en contextos educativos con recursos pedagógicos limitados, y aunque la lectura inferencial también conlleva beneficios en extensiones del tiempo, como una mayor capacidad de empatía al inferir perspectivas o una preparación hacia textos académicos, en la etapa de primaria, la superación de los obstáculos en la lectura debe llevarse a cabo mediante prácticas intencionadas, como puede ser el modelado de

inferencias por parte del maestro, a fin de modificar la lectura en un proceso activo y significativo.

2. 3. Los audiolibros y su uso pedagógico

El ser humano representa un gran conjunto de sensores, cada uno tan sofisticado que permiten al cerebro procesar continuamente toneladas de información provenientes del exterior (McLuhan, 1964). Con el arribo y desarrollo de los dispositivos electrónicos y la masificación de estos por parte de la población global, la capacidad de asimilación de datos del exterior ha ido en aumento cada vez más y esto se debe en parte a las nuevas extensiones desarrolladas por nuestros sentidos para la aprehensión (McLuhan, 1964; Negroponte, 1995). Los libros actuales han pasado de lo sólido y atómico a lo líquido y digital (Negroponte, 1995). Esto no solo afecta a que los textos se reestructuren de forma automática a los cambios de tamaños de pantalla durante los momentos de lectura, no solo modifica las condiciones de legibilidad, también las de lecturabilidad, porque los nuevos soportes y la forma en la que leemos modifican automáticamente nuestra comprensión lectora (Delgado et al., 2018). Y es que debemos afrontar que la lectura en el papel estaba bastante asociada a elementos tales como forma, tipografía, tamaño y márgenes, que al desaparecer en lo digital fueron artífices de una experiencia lectora muy diferente. La modificación del propio texto modifica el concepto de libro, el cual cambia con la aparición del hipertexto y la hipermedialidad (Landow, 1992). Los libros, a medida que la tecnología lo ha permitido, han ido incorporando novedades como la inclusión de sofisticadas e impactantes ilustraciones y que con la llegada del vídeo y el sonido transformaron el

concepto mismo de libro, en una obra con «versiones» diferentes en distintos canales y con distintos formatos.

Es aquí cuando aparece el concepto de los audiolibros como un recurso pedagógico a integrarse en las aulas, donde inmediatamente pueden llegar a generar una respuesta emocional positiva, por ejemplo, a través de los matices, inflexiones, sonidos ambientados, pausas y a la entonación y cambios de la voz, que además suponen una interpretación misma del texto (Yuste, 2019). Por ello la experiencia con las estudiantes de primaria del Liceo Femenino Mercedes Nariño de escuchar atentamente un audiolibro se pudo llegar a asemejar al hecho social de compartir una historia de familiares, amigos, conocidos, etc. Y es que esto se da, gracias a que el cerebro procesa la información de modo diferente, lo que hace que el acto de leer y escuchar historias/cuentos sea una experiencia totalmente distinta (Yuste, 2019; Vázquez, 2019).

Todo esto se trata de un primer paso (más allá de la simple digitalización de una obra literaria) en la producción de contenidos tecnológicos interactivos que integran textos y archivos multimedia con una amplia gamificación para niños y jóvenes, especialmente en forma de aplicaciones, que incluso se complementan con propuestas de actividad (de dibujo, de escritura). Por regla general, el lector decide si quiere interactuar con estos elementos añadidos o hacer una lectura lineal de la historia sin «interferencias». El interés en la implementación de este tipo de propuestas es tan variable en las aulas porque se plantean con el objetivo principal de enriquecer la experiencia estética y la experiencia de lectura. A los lectores les pueden proponer alternativas (escuchar o no música, ver o no un vídeo), conocimientos ampliados (escuchar una pieza musical mencionada en un texto,

acceder a un documental sobre un hecho histórico), reflexiones (sobre el sentido de un vídeo en un pasaje específico), diferentes formas de despertar sus emociones con palabras, sonido e incluso imágenes. En contraste con el texto impreso, cuya recepción está sometida a la decodificación visual y propicia un ritmo de lectura autónomo y autóctono, el audiolibro se instaura como una práctica lectora oralizada en la que la voz del narrador toma una actitud central y performativa. Entre sus características pueden mencionarse la oralidad secundaria (Ong, 1982/2012), la entonación, el tempo, las pausas y las cualidades paralingüísticas que otorgan a la interpretación del texto un carácter concreto y, en consecuencia, que estarán convirtiendo la experiencia estética en un evento temporal y auditivo irrepetible. Nos encontramos aquí frente a un tipo de mediación que va generando una multimodalidad que, sin renunciar a la transmisión del contenido lingüístico, añade capas de significaciones emocionales y sensoriales que no aparecen disponibles en las páginas impresas, pero a su vez reducen la autonomía del receptor a la hora de poder regular el tempo para volver atrás de manera inmediata. No es una mera transposición técnica; el audiolibro plantea una nueva relación texto-cuerpo-escucha; se puede estar estableciendo como una forma de lectura diferente que da lugar a la fónica y a la co-construcción del sentido entre narrador oyente. Los audiolibros de esta manera ofrecen grandes aplicaciones en el aula como: transmitir contenidos educativos, proponer experiencias educativas sonoras, evocar emociones, atender a la diversidad, complementar la presencia de otros medios. También favorecen el desarrollo de experiencias educativas con las estudiantes basadas en la experimentación, análisis y la creación de archivos sonoros, con el objetivo de promover y mejorar la competencia de escucha, comprensión oral, estructuras conversacionales, la dicción, la expresión oral y destrezas de comunicación

(Arango, 2010). En Internet se disponen de muchos recursos gratuitos como los podcast que por su gran variedad de contenidos (clases grabadas, indicaciones para realizar actividades, lectura de textos, audioguías, etc.), por su fácil movilidad, descarga y medios para difundirlo (computador, teléfono móvil, reproductores multimedia), ofrecen grandes ventajas en el ámbito educacional como reforzar conceptos, motivar, desarrollar la creatividad e imaginación, clarificar ideas o instrucciones, promover el aprendizaje significativo, etc. (Solano & Sánchez, 2010).

2.4. El constructivismo en la enseñanza del lenguaje

El constructivismo, desde la literatura pedagógica tomando como referencia a Piaget y a Vygotsky, defiende que, si bien los estudiantes tienen que construir (producir) el conocimiento, lo hacen gradualmente a partir de sus conocimientos previos y cada forma de experimentar y relacionarse con su entorno. Así, el aprendizaje es en gran medida una actividad activa, y en mayor medida, incorpora al alumno en la situación vivencial, en el cual es completamente independiente y el aprendizaje mismo es significativo. (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978)

Tales o similares efectos han sido demostrados (y justificados como resultantes del enfoque) a partir de los resultados de la enseñanza constructivista: este aprendizaje promueve la autonomía del estudiante, genera motivación intrínseca, potencia de modo integral las capacidades cognitivas de los aprendices y genera formas de aprendizaje más valiosas y verosímiles; de manera que se acentúan la resolución de problemas y el simple ejercicio de dedicarse a memorizar (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Esas premisas se

aprehenden en el aula en tanto que se aceptan las dimensiones que pueden observarse del propio enfoque constructivista. Decir que una clase es constructivista significa que el alumno asume un papel activo y predominante en la construcción de su propio conocimiento y que va construyendo integrando la información nueva en el marco de sus esquemas cognitivos existentes, y eso se hace a partir de procesos de asimilación y acomodación (Piaget, 1970). En el plano del aprendizaje, sin embargo, éste se maximiza mediante la interacción social y cultural mediada, donde el maestro o los pares más competentes son los que ofrecen andamiaje cognitivo que permite al aprendiz avanzar en su zona de desarrollo próximo, basándose en la interiorización de herramientas simbólicas y lingüísticas (Vygotsky, 1978). Así pues, las actividades se organizan en torno a problemas genuinos y contextualizados, se recompensa la indagación, la colaboración y la reflexión metacognitiva, y el papel que juega el profesor cambia de ser transmisor de contenidos a facilitador y mediador del proceso, una concepción totalmente opuesta a los planteamientos de enfoques transmisivos que ponen énfasis en la recepción de contenidos de una forma pasiva.

De este modo, las clases que se realizaron en el aula de tercer grado del Liceo Femenino, tuvieron como expresión la enseñanza del lenguaje con una alineación de aprendizajes en enfoques comunicativos en el que las alumnas pudieron volver a construir estructuras lingüísticas a partir de interacciones auténticas y contextualizadas como un proceso de reconstrucción de sus conocimientos previos donde ellas pudieron desarrollar unas competencias comunicativas muy específicas y significativas donde también se dio un desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero también una potenciación de la

autonomía como también la forma de aprendizaje que se logró, el cual distó mucho de los métodos memorísticos. A través de la promoción de la participación activa de estas estudiantes de primaria, se logró generar una motivación intrínseca, además de propiciar la adaptación a su medio social y educativo; y es que, (de acuerdo a la teoría constructivista) si el lector se siente animado a desarrollar la autonomía y la crítica, esta actividad se vuelve necesaria para una intervención consciente en nuestra sociedad actual, dentro de la cual la comprensión a fondo de lo que se lee genera un proceso de pensamiento reflexivo y por consiguiente un aprendizaje continuo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque investigativo

Esta investigación estableció como referencia los supuestos epistemológicos del paradigma sociocrítico y enmarca su accionar en los postulados de la investigación – acción, ya que este tipo de investigación “busca que el investigador transforme la realidad que está estudiando, así como la búsqueda de mejoras de la misma” (Lewin, 1951) , de tal manera que se logre que el sujeto sea reflexivo entorno a las diferentes situaciones circundantes y que a su vez sea protagonista de los cambios sociales y así mejore su calidad de vida y haga reflexiones en torno a sus vivencias, es decir, *“es una investigación participativa transformadora con respecto al objeto de estudio, pero tratando a este último como persona”* (Aristizábal, 2008, p. 34). Su objeto de estudio, son los individuos y la manera en la que éstos establecen una relación con el mundo que los rodea, lo que hace que este tipo de investigación sea pertinente en el campo de la educación. Este proceso investigativo dentro del aula de primaria de tercer grado del Liceo Femenino se dio entonces, no sólo como una manera de generar conocimiento, sino también como una estrategia para transformar positivamente los procesos educativos en los que se encontraban las estudiantes quienes fueron partícipes de este estudio. Este proceso se dio precisamente por medio de *“una espiral continua de reflexión y acción”* (2008, p. 34) y de allí se desprenden 4 momentos claves del proceso, los cuales marcan la manera en la que se desarrollará la presente investigación:

1. Esclarecimiento y diagnóstico de una situación práctica que ha de ser mejorada o de un problema práctico a resolver.

2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema.
3. Implementación y evaluación de las estrategias de acción.
4. Aclaración de la situación relevante a través de nuevas definiciones de problemas o de áreas a mejorar, lo que da inicio a la siguiente espiral de reflexión y acción.

3.2. Diseño investigativo

El presente ejercicio investigativo tuvo un elemento clave y fue establecer cuál se consideraba el enfoque más apropiado para esclarecer los interrogantes y así determinar los procedimientos y métodos que ayudarían en el proceso a la consecución de soluciones que arrojarían luces sobre el problema y satisficiera las necesidades a las que se apelaban. En el marco de este proyecto investigativo, como ya se mencionó, se hizo necesario emplear un enfoque de corte cualitativo ya que con el fin de alcanzar el objetivo de analizar la influencia motivacional de los audiolibros en el desarrollo de las habilidades lectoras de las estudiantes del grado 304 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, fue fundamental tener en cuenta la relación de la población con su entorno, y cómo éste contribuyó en el desarrollo de las competencias del lenguaje en las estudiantes. Ya que el enfoque cualitativo desde uno de sus pilares, el interaccionismo simbólico, “le da un peso específico a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea” (Guardián-Fernández, 2007, p. 73), en este caso a aquellos textos con los que tienen relación en el entorno escolar.

Dicha caracterización permitió apuntar hacia determinado método de análisis, que permitió la comprensión de los significados que producían las estudiantes en su entorno escolar. Es por tal motivo que la triangulación se ajustó a esta necesidad. Desde autores como Denzin

(citado por Aguilar y Barroso, 2015), ésta se define como: “*la aplicación y combinación de varias metodologías de una investigación en el estudio de un mismo fenómeno*” (p. 297)

Aunque son múltiples las posibilidades que ofrece la triangulación (La triangulación de datos, triangulación de investigador, triangulación teórica, la triangulación metodológica, la triangulación múltiple) por las características propias de este proyecto se ha eligió la triangulación de datos como mecanismo de análisis de información.

Aguilar y Barroso (2015) dividen dicha **triangulación** en tres tipos:

- a) temporal: se recogen datos en distintas fechas para comprobar que los resultados son constantes.
- b) espacial: se recogen datos en distintas localizaciones para comprobar coincidencias.
- c) personal: diferente muestreo de sujetos.

En relación al análisis aquí realizado se tuvo en cuenta el primer tipo, ya que todo lo concerniente a la recolección de datos e insumos iniciando con el proceso de observación referente al trabajo desarrollado por la docente titular del área de español; impresiones que fueron recogidas mediante los respectivos diarios de campo (**Ver anexo A**). La información recolectada en la fase de observación fue registrada en los diarios de campo sobre los contenidos desarrollados con el grupo 302 jornada tarde del Liceo Mercedes Nariño, dejaron entre ver que la población que fue objeto de estudio para este proyecto tenía bastantes dificultades para desenvolverse con varias actividades de lectura propuestas. El método de evaluación usado fue una rubrica de integrada simple (**Ver anexo I**).

La rúbrica integrada simple es un instrumento evaluativo de los talleres que de modo general permitió integrar los audiolibros como mecanismo que facilitó la motivación y el

interés lector de las estudiantes de tercer grado de primaria. Esta herramienta permitió realizar un juicio general e integral y, al mismo tiempo, estructurado (ya que se tuvo en cuenta, por la singularidad de este instrumento de evaluación, los criterios de desempeño tanto de tipo cognitivo como de tipo afectivo, de tal forma que, en el nivel literal se tuvo en cuenta cuando los estudiantes identificaron de forma correcta la información explícita de la narración; en el nivel inferencial, se tuvo en cuenta cuando las propias estudiantes pudieron elaborar deducciones, predicciones o al mismo tiempo pudieron conectar sus conocimientos previos con evidencias implícitas; y de manera combinada se tuvo en consideración los indicadores de motivación y creatividad (es decir, indicios de participación activa, expresiones de entusiasmo o de predisposición por parte de las estudiantes para compartir sus interpretaciones de forma oral o escrita). Debido a su diseño sencillo y a sus descriptores de logro de fácil interpretación, la rúbrica permitió desde la evaluación formativa del proceso de la práctica, como también una evaluación del resultado final, ofreciendo a los docentes información concreta y objetiva sobre el impacto de los audiolibros en el desarrollo lector integral de las estudiantes. Gracias a descriptores concretos y sencillos y escalas de tres o cuatro niveles (por ejemplo: insuficiente, básico, satisfactorio y avanzado) la rúbrica permitió una evaluación formativa —que proporcionó retroalimentación automática y permitió realizar ajustes a la actividad pedagógica en vivo— y una evaluación sumativa que verificó el efecto motivacional de los audiolibros en el desarrollo lector de las estudiantes.

3.3. Cronograma de actividades

A través del siguiente cuadro se da cuenta de las diferentes fases desarrolladas en el presente proyecto, así como la previsión del desarrollo de clases. Esta planificación, por supuesto, no fue fija y sufrió modificaciones a lo largo del desarrollo del año académico del Liceo Femenino Mercedes Nariño:

Mes	Fase y actividad a realizar
Febrero (2016)	Fase de identificación y planteamiento de la hipótesis investigativa: caracterización de la Institución educativa, muestreo y acercamientos investigativos para corroborar el planteamiento de la hipótesis.
Marzo (2016)	Fase de estructuración: justificación del planteamiento del problema investigativo basada en los diferentes diarios de campo registrados y compartidos con el asesor del proyecto, inicio del diseño del marco teórico, primer acercamiento a la posible planeación de talleres a implementar.
Abril (2016)	Fase de recopilación y organización de los datos: correcciones del marco teórico y de la hipótesis, así como de los impactos y resultados esperados.
Mayo (2016)	Fase de interpretación de datos sobre la base hecha en la recopilación de diarios de campo, correcciones y demás comentarios por el asesor del proyecto.
Junio (2016)	Fase de consolidación. Definición de los parámetros generales a tener en cuenta para el desarrollo de la investigación.

Julio (2016)	Fase de acercamiento. Aplicación primer taller, película animada “El Lorax” Recopilación, organización e interpretación de datos.
Agosto a noviembre (2016)	Fase de producción. Escuchando activamente los audiolibros propuestos y resolviendo los talleres # 2, 3, 4, y 5 Organización e interpretación de datos.
Diciembre (2016)	Fase de análisis, reflexión, conclusiones y divulgación de datos.

3.4. Consideraciones éticas

Los beneficios de la investigación-acción en el aula son múltiples y se centran en su capacidad para fomentar una práctica educativa reflexiva y colaborativa. Una de las principales ventajas es la mejora directa de la enseñanza, ya que permite a los docentes identificar problemas cotidianos —como dificultades en la comprensión lectora o motivación estudiantil— y diseñar intervenciones basadas en datos recolectados in situ, lo que resulta en ajustes pedagógicos más efectivos y personalizados (Kemmis & McTaggart, 1988).

No obstante, las limitaciones de la investigación-acción en el aula deben considerarse para su implementación efectiva. Una restricción clave es su intensidad temporal y de recursos, ya que los ciclos iterativos requieren dedicación continua que puede sobrecargar a docentes con cargas laborales elevadas, potencialmente afectando la continuidad del proceso (Lewin, 1946). Kemmis y McTaggart (1988) advierten sobre el riesgo de sesgo subjetivo, dado que el investigador es parte del contexto, lo que podría comprometer la objetividad y la validez externa de los resultados, limitando su aplicabilidad a otros escenarios. Además, la naturaleza colaborativa puede generar desafíos en la gestión de dinámicas grupales, especialmente en aulas con desigualdades de poder o falta de compromiso, lo que complica la obtención de consensos y la ejecución de acciones. Otras limitaciones incluyen la complejidad para principiantes, ya que exige habilidades en reflexión crítica y recolección de datos, y la posible resistencia institucional a cambios disruptivos. A pesar de estos obstáculos, mitigarlos mediante formación previa y soporte colaborativo puede maximizar su utilidad en la investigación educativa.

Por otra parte, la integración de las Inteligencias Artificiales (IA), como Gemini o ChatGPT en este proceso investigativo, va más allá de la mera adopción de una herramienta técnica y su propósito es establecerse como un andamiaje estratégico en el marco de la alfabetización académica en los que, por ejemplo, ayudaría a procesar y depurar grandes cantidades de textos especializados para atender las necesidades de búsqueda de patrones teóricos que, en el contexto de la saturación informativa, quedarían relegados en un segundo plano. Al estar en estrecha relación con la mediación técnica, el uso de las IA contribuiría a generar un cumplimiento específico al reducir la carga cognitiva en las tareas mecánicas, de manera

que habría mayor posibilidad de enfocarse en la reflexión epistemológica y en la interpretación de los datos. Mediante el uso ético de las tecnologías mencionadas, se garantizaría el respeto por las normas en el campo de la escritura académica, y, en especial, por las de referencia textual. Todo esto, junto con técnicas de gestión bibliográfica asistida como la verificación de citas de las IA, aportaría a reducir el riesgo de plagio involuntario y, por otro lado, a aumentar la precisión en el uso de las normas de citación (APA), de forma que la relación con las obras de los autores precedentes tuviese un tipo de diálogo fluido y técnicamente impecable. En este sentido, se debe señalar que las IA no sustituirán el juicio del investigador, sino que actuarán como garantes de la trazabilidad de las fuentes, es decir, de la integridad científica y de la solidez argumentativa que se busca poner de manifiesto en los estudios del lenguaje.

Así mismo, el cumplimiento riguroso de los principios éticos fue garantizado mediante el abordaje de consentimientos informados de los padres de familia y/o acudientes legales (**Ver anexo J**) y el asentimiento verbal y adecuadamente ajustado de las estudiantes que participaron en la investigación, con la debida explicación y acompañamiento en cada sesión por parte de la docente titular, según su edad y capacidad de comprensión. El propósito de la investigación, las actividades a realizar, los posibles riesgos, beneficios y el derecho a abandonarla en cualquier momento y sin consecuencias para las estudiantes, se presentaron de forma sencilla y accesible. Se siguió, por lo tanto, el mismo modelo de intervención de la investigación-acción (Serrat et al., 2017, 2018), que permitió intensificar las interpretaciones de los participantes para este tipo de proyecto.

También se adoptaron medidas de confidencialidad y aseguramiento del anonimato para proteger la información obtenida: por un lado, los datos se almacenaron en dispositivos seguros y con acceso controlado; por otro lado, se eliminaron las referencias que podrían permitir identificar a las participantes. Estas medidas están en línea con las legislaciones nacionales de ética en la investigación (Ley 1581 de 2012) y con los estatutos internacionales de mayor protección de la infancia y la juventud (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). De esta manera, no solo se intentó garantizar el cumplimiento ético, sino también generar confianza y respeto entre el investigador, la docente titular, las participantes y sus familias.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA PEDAGÓGICA

4.1. Planeación Pedagógica

Retomando el enfoque teórico que sustentó este proyecto, el pedagógico-constructivista, fundamentado en el aprendizaje por descubrimiento y en la indagación, el proceso pedagógico se desarrolló a través de actividades diseñadas para despertar el interés intrínseco de las estudiantes. Estas actividades, acompañadas por una guía docente cercana y sistemática, les permitieron aproximarse a nuevas formas de construir e interiorizar conocimientos, particularmente en los niveles literal e inferencial de la lectura, como, por ejemplo, la visualización grupal de la película “El Lorax” y su respectivo taller # 1, el cual sirvió de actividad de acercamiento y preparación hacia la introducción posterior de los audiolibros.

Estas actividades de escucha como se mencionó anteriormente, se complementaron con talleres tanto individuales como colectivos, que favorecieron la reflexión y la construcción compartida de significados. Para lograrlo, se recurrió al uso de audiolibros como recurso central, complementado con otros materiales disponibles en la institución. De esta manera, las estudiantes participaron en experiencias novedosas para ellas, tales como la escucha de audiolibros de cuentos como:

1. Los tres cerditos, taller # 2
2. Ferdinando, el toro, taller # 3
3. El flautista de Hamelín, taller # 4
4. El mago Merlín, taller # 5

El abordaje de los audiolibros previamente enumerados con estudiantes de tercer grado de primaria se justificó como una intervención pedagógica intencionada cuyo propósito central fue despertar el interés intrínseco por y hacia la lectura. En el marco constructivista, estos relatos clásicos tienen gran potencial debido a sus contenidos diversos en cuanto a la variedad de sus personajes, desarrollo y tiempos de sus historias, matices narrativos, moralejas, etc; elementos con los que se puede construir conocimiento a partir de experiencias significativas y multisensoriales, ya que, al escuchar estas narraciones, se pueden conectar saberes previos — imaginarios, familiares y culturales propios del contexto colombiano — con los universos narrativos de los textos, favoreciendo la comprensión profunda, la imaginación y la resignificación personal de temas como la empatía, la astucia, la valentía y el respeto por la diferencia. La oralidad inherente en estos audiolibros responde, además, a la fuerte tradición oral y narrativa que logra transformar la lectura de un acto solitario y obligatorio, en una experiencia placentera y compartida que motiva desde el disfrute estético hasta el emocional. De este modo, los cuatro audiolibros no solo se escogieron por representar un puente motivacional hacia la lectura autónoma, sino porque además se convirtieron en herramientas de transformación didáctica que alinearon teoría y práctica para ayudar en el proceso de fomentación de lectoras intrínsecamente motivadas. A través de estas narraciones, se pudo interactuar activamente con los relatos, expresar opiniones, representar lo escuchado mediante dibujos, identificar personajes y formular preguntas sobre aquellos aspectos que despertaron mayor curiosidad.

Lo anteriormente desarrollado tuvo su finalidad mediante los talleres dirigidos con propósitos educativos en el aula, los cuales se usaron como una gran estrategia didáctica que ayudó a promover un aprendizaje no solo individual sino grupal, propiciando ambientes colaborativos y participativos, donde las estudiantes tuvieron la posibilidad de construir conocimiento a partir de la realización de actividades prácticas y dinámicas en un espacio de diálogo que en muchas ocasiones superó las concepciones tradicionales de aprendizaje, transformando la enseñanza en un proceso de co-construcción lo que ayudó a que ellas experimentaran un aumento de su capacidad creativa, de la imaginación y de las interacciones con sus pares, lo cual a su vez generó una motivación intrínseca y estimuló el desarrollo del trabajo autónomo. Los talleres se desarrollaron en un formato ampliamente flexible y lúdico, permitiendo que las estudiantes plantearan soluciones a problemas reales a través de la acción, el diálogo y la experimentación, reduciendo el aburrimiento y mejorando el involucramiento cognitivo y afectivo. Esto generó que los logros de aprendizaje se elevaran en competencias lectoras al transformar a las estudiantes en protagonistas activas de su proceso formativo.

No obstante, uno de los mayores obstáculos a la hora de hacer uso de talleres en el aula con las estudiantes de primaria tuvo que ver precisamente con la disponibilidad de recursos materiales, los espacios físicos aprovechables y el mismo tiempo disponible, lo que acrecentó un mayor reto en cuanto al desarrollo mismo de las actividades con un tan grupo numeroso lo cual hizo que se debiera tener una gran estructuración y supervisión para evitar distracciones o incluso una participación desigual cuando no se hacía un correcto control de participación moderada.

De acuerdo a este enfoque dinámico, la evaluación se centró en el fortalecimiento de competencias específicas en un comienzo centradas en un **nivel literal**, mediante el cual se pugnaba porque las alumnas fueran capaces de identificar los elementos explícitos situacionales (lugares, tiempos, secuencias de hechos, etc) y reconocer la idea principal, como asimismo las relaciones de causa-efecto y la función social de los distintos formatos textuales; de este dominio de lo evidente, se motivaba a que pasaran hacia el nivel inferencial, el cual les permitiría sobrepasar el texto elaborando hipótesis desde saberes previos y extrayendo propósitos comunicativos implícitos, ya que, si eran capaces de reconocer el "leer entre líneas", no sólo lograrían construir un significado más amplio, sino que también trabajarían en el desarrollo de habilidades muy necesarias a ser utilizadas para la resolución de problemas/práctica académica con información escasa/retención activa de información de ciertos contextos, esto sin duda alguna serviría para consolidar sus aprendizajes de una forma verdaderamente significativa. Siendo así, los indicadores propuestos en el nivel literal fueron:

- ✓ Reconoce elementos explícitos como: lugares, tiempos y eventos en el texto
- ✓ Identifica la idea principal del texto
- ✓ Reconoce la secuencia de hechos y/o acciones
- ✓ Identifica relaciones de causa y efecto explícitas
- ✓ Reconoce el formato y función social de diferentes tipos de textos (cartas, afiches, periódicos, etc)

Y, los indicadores en el nivel inferencial:

- ✓ Elabora hipótesis sobre el sentido global del texto basadas en conocimientos previos, títulos e imágenes

- ✓ Detecta propósitos comunicativos del autor a través de inferencias a partir de pistas explícitas e implícitas
- ✓ Realiza deducciones para “leer entre líneas” y construye significados más profundos
- ✓ En contextos académicos, desarrolla habilidades analíticas y deductivas para resolver problemas y mejorar la retención de información.

La implementación de los audiolibros infantiles como actividad central para fomentar el interés por la lectura en las estudiantes de tercer grado de primaria del Liceo Femenino Mercedes Nariño, propuso alcanzar los indicadores de lectura literal e inferencial al articular los beneficios multimodales de los audiolibros con un enfoque constructivista y las estrategias de lectura compartida y formulación de preguntas orientadas. En el nivel literal, la narración en voz alta con entonación, pausas, matices vocales y efectos sonoros (Yuste, 2019) facilita el reconocimiento de elementos explícitos como lugares, tiempos y eventos, la identificación de la idea principal, la secuencia de hechos y acciones, así como las relaciones de causa y efecto explícitas (Sánchez, 2008), mientras que las discusiones posteriores posibilitan el reconocimiento del formato y función social de diferentes tipos de textos, transformando la escucha en una experiencia activa y placentera que supera la pasividad tradicional y genera motivación intrínseca (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Por su parte, en el nivel inferencial, los audiolibros posibilitan que las estudiantes elaboren hipótesis sobre el sentido global del texto basadas en conocimientos previos, títulos e imágenes; detecten los propósitos comunicativos del autor mediante inferencias a partir de pistas explícitas e implícitas; y realicen deducciones para “leer entre líneas”, construyendo significados más profundos y desarrollando habilidades analíticas y deductivas que mejoran la retención de información y la resolución de problemas (Graesser

et al., 1994; Kintsch, 1998). Este proceso, sustentado en el constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978), posiciona a las estudiantes como constructoras activas de su conocimiento mediante el andamiaje social y la integración de esquemas previos, alineándose con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y promoviendo una comprensión autónoma, reflexiva y significativa en un entorno educativo que busca superar el analfabetismo funcional.

4.2. Fases generales de intervención

4.2.1. Fase 1: Descubriendo mis intereses

Esta primera fase de intervención fue diseñada para un tiempo de 1 a 2 meses, tiempo en el cual los objetivos establecidos fueron que las estudiantes empezaran a tener ese acercamiento diferente a la lectura con enfoque en la decodificación y se lograra tener en cuenta los intereses manifestados por ellas como los temas relacionados a películas, canciones infantiles con temas de cuentos clásicos concernientes mayoritariamente a la empresa de entretenimiento Disney, en los que se involucraba y predominaban personajes como: princesas, príncipes, brujas y animales hablantes; ello propiciado estrenos fílmicos y a la par el gusto propio de la edad de las aprendices, les presentaba un mayor interés. Fue así que teniendo en cuenta esos temas, se logró hacer un mejor acercamiento, haciendo uso de largometrajes como “El Lorax” y de otras actividades. se logró organizar en esta primera fase mesas redondas para escuchar las opiniones de ellas, referentes a los personajes que más les gustaban o no, los escenarios que más les llamaban la atención, los diálogos e

incluso las temáticas que encerraban y también retroalimentación sobre el vocabulario nuevo que fue detectado y su respectivo significado.

4.2.2. Fase 2: Inmersión a los audiolibros de cuentos de fantasía

La segunda fase tuvo un tiempo de desarrollo que tomó de 3 a 4 meses aproximadamente. Los objetivos planteados durante esta fase fueron: brindar una introducción acerca de lo que son los audiolibros. Segundo, se propuso la introducción de audiolibros con la temática de cuentos y en este caso intentando que fueran un poco diferentes a los que las estudiantes reseñaron conocer en sus experiencias y acercamientos previos por medios tecnológicos e interactivos como televisión, internet, cine, entre otros. Esto con el fin de poder crear asociaciones en términos conceptuales, las cuales les permitiera a las estudiantes tener una participación mucho más activa. Se usó pues la plataforma Youtube y desde allí se introdujeron audiolibros de cuentos como: “Ferdinand, el toro”, “El flautista de Hamelin” y “El rey Arturo”. Entre las actividades propuestas se destacaron lluvias de ideas, rondas de cuestionarios de participación individual y colectiva y representaciones gráficas de las estudiantes como medio de acercamiento de lo que estaban escuchando e interiorizando de los relatos.

4.2.3. Fase 3: Análisis lo que escucho

La tercera y última fase tuvo un tiempo de realización de aproximadamente 2 meses. Los objetivos de esta fase fueron articular los conocimientos y experiencias adquiridas de las estudiantes en este nuevo proceso, con sus saberes previos, es decir en términos

epistemológicos (el contenido enseñado), lo cognitivo (los procesos de aprendizaje de acuerdo al contexto de las estudiantes) y lo comunicativo (interacción en el aula con los saberes adquiridos) y propiciar ese andamiaje necesario para que todos los aprendices tuvieran acceso a los conocimientos enseñados. Para la consecución de dichos objetivos, las actividades consistieron en talleres de trabajo en grupo en los que hubo participación y colaboración de las estudiantes; mesas redondas, juegos de preguntas sobre las actividades y resúmenes propios que podían ir desde la producción escrita, hasta la expresión creativa por medio de imágenes que las estudiantes quisieran retratar sobre ello, lo cual posteriormente era socializado.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se presenta el análisis de los datos recolectados durante la intervención realizada en el Liceo Femenino Mercedes Nariño con las estudiantes del grado 302, jornada tarde, centrado en los componentes de motivación lectora a través del uso de audiolibros. Se describen los talleres desarrollados en las distintas sesiones de clase, las condiciones reales de implementación y las categorías evaluadas. Asimismo, se confronta el taller de diagnóstico con la ejecución de los talleres subsiguientes, se analizan los resultados obtenidos y el rendimiento final, estableciendo su vínculo directo con los referentes teóricos y los cambios generados en las competencias lectoras literal e inferencial y el componente de motivación de las alumnas.

5.1. Proceso de análisis

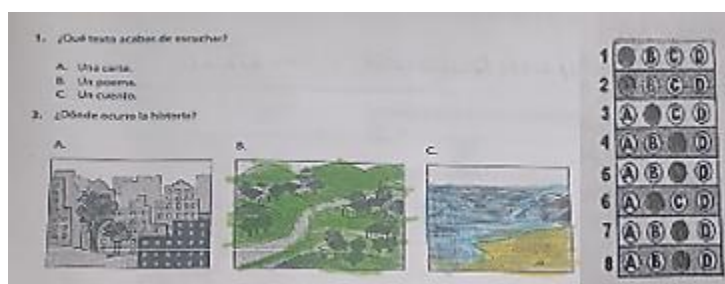
La propuesta de intervención se llevó a cabo durante el año académico 2016. Se aplicaron cuatro escuchas activas de audiolibros, cada una acompañada de su correspondiente taller, con una duración aproximada de dos sesiones semanales. Diversas actividades institucionales dificultaron un desarrollo completamente lineal de las sesiones, lo que obligó a realizar ajustes en el cronograma sin comprometer los objetivos pedagógicos ni la recolección de evidencias.

La recolección de datos se realizó a partir de una muestra intencional de **12** estudiantes por taller. Las evidencias principales consistieron en las producciones orales, escritas y artísticas de las estudiantes durante las sesiones. La evaluación se registró mediante una rúbrica integrada simple estructurada en tres momentos: antes de escuchar (activación de

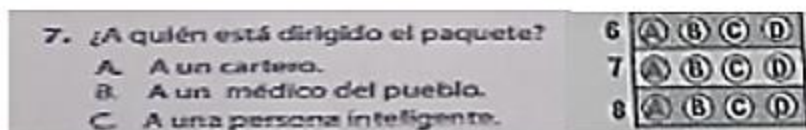
conocimientos previos e hipótesis de nivel inferencial), durante la escucha (observación de motivación y escucha atenta) y después del audiolibro (aplicación de los talleres específicos). Esta organización permitió registrar de manera coherente los indicadores de lectura literal e inferencial.

Prueba diagnóstica

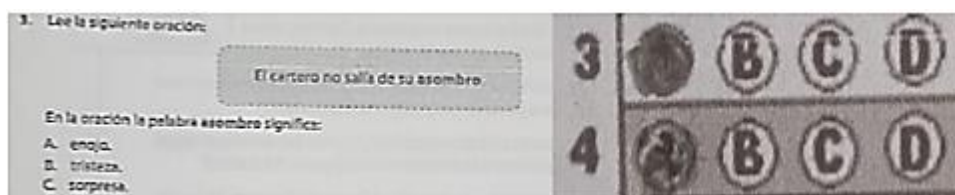
Como línea base de la intervención, se aplicó una prueba diagnóstica a partir del cuento corto “*La persona más inteligente del pueblo*”. Los indicadores de lectura literal se evaluaron mediante preguntas orientadoras que indagaban elementos explícitos del texto (“¿Qué texto acabas de escuchar?”, “¿Dónde ocurre la historia?”, secuencia de hechos). Los resultados revelaron importantes vacíos: la mayoría de las estudiantes no logró identificar de forma inmediata el lugar (un pueblo pequeño), el tiempo (un día cualquiera con la llegada de un paquete inusual) ni los eventos clave (la llegada del paquete al correo, el asombro del cartero ante la dirección “Para la persona más inteligente del pueblo”, la invención del juego de subir al monte y la apertura del paquete en la cima). Estas insuficiencias formativas impidieron la comprensión adecuada de la idea principal —la inteligencia práctica como clave para resolver problemas— y la secuencia cronológica completa.



De igual manera, las relaciones de causa y efecto explícitas, así como el reconocimiento del formato y función social del texto, mostraron limitaciones. Aunque las estudiantes identificaron el formato narrativo de cuento o fábula tradicional y su función de entretener mientras transmite una moraleja sobre la astucia, no captaron claramente la causa (dirección ambigua del paquete) ni sus efectos, ni la participación del cartero como entregador del premio.



En el nivel inferencial, la elaboración de hipótesis sobre el sentido global y las deducciones para “leer entre líneas” (significado de “asombro”, simbolismo del libro en blanco) fueron igualmente débiles. La mayoría no infirió el propósito comunicativo del autor: cuestionar las ideas convencionales sobre la superioridad intelectual frente a la fuerza física. Estos resultados confirmaron la necesidad de una intervención sistemática la cual tuvo como recurso principal el uso de audiolibros para fortalecer tanto la comprensión literal como la inferencial.

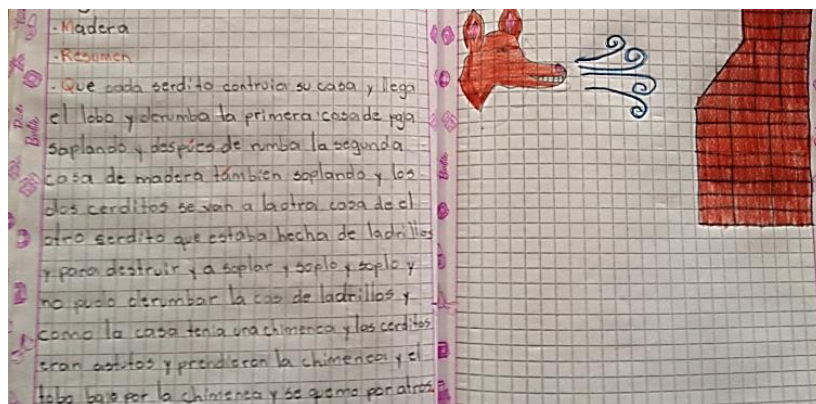


Audiolibro y taller 1: “Los tres cerditos”

En contraste con los resultados del diagnóstico, el primer taller, basado en el audiolibro “Los tres cerditos”, evidenció avances notables. Las estudiantes identificaron con mayor claridad los elementos literales: lugares (bosque y casas en entorno rural), tiempos, eventos

principales y secuencia cronológica, expresada en resúmenes y recreaciones artísticas mediante marcadores temporales (“primero”, “luego”, o “después”). Reconocieron la idea principal —la importancia de la planificación y el esfuerzo frente a la improvisación— y establecieron relaciones de causa y efecto explícitas (materiales frágiles como causa del derrumbe; ladrillos como causa de la resistencia). Asimismo, identificaron sin dificultad el formato de cuento infantil tradicional y su función educativa y moralizante.

Desde la lectura inferencial, las hipótesis previas activadas por el título y los personajes se confirmaron y ajustaron durante la escucha, permitiendo detectar el propósito comunicativo del autor: enseñar las consecuencias de la pereza versus el trabajo responsable. Las deducciones profundas (el lobo como ejemplo de peligro externo y las casas como simbolismo de las decisiones personales) favorecieron la conexión del relato con experiencias personales y valores éticos, mostrando un progreso claro respecto al diagnóstico.

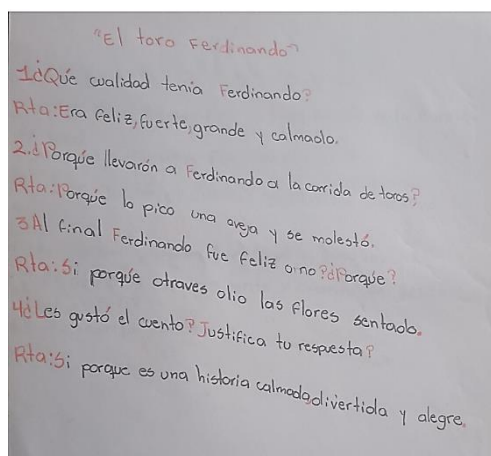


Audiolibro y taller 2: “Ferdinando, el toro”

El segundo taller, con el audiolibro “Ferdinando, el toro”, consolidó estos avances. Las estudiantes reconocieron con precisión los elementos explícitos (la pradera, la época de infancia del toro, las corridas de toro, y otros eventos centrales) y siguieron la secuencia

cronológica lineal, identificando la idea principal: la formación de la personalidad y de valores frente a la violencia impuesta. Captaron directamente las relaciones de causa y efecto (picadura de la abeja como causa de la selección; rechazo a pelear como causa del regreso) y reconocieron el formato y la función social del texto como cuento infantil que promueve el respeto a la diferencia y desarrollo de la personalidad.

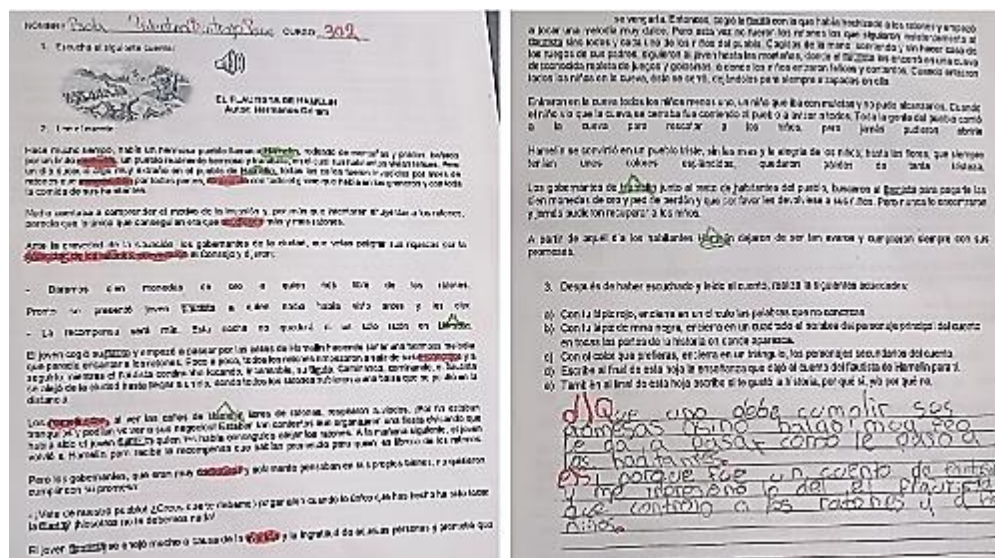
En el plano inferencial, las hipótesis construidas a partir del título y los conocimientos previos sobre las corridas de toros, permitieron inferir que la historia cuestiona la tauromaquia. Se detectó el propósito comunicativo del autor —promover la aceptación de la personalidad y criticar normas sociales represivas— mediante pistas explícitas e implícitas. Las deducciones finales (“¿Al final Ferdinando fue feliz o no? ¿Por qué?”) revelaron un mayor nivel de análisis personal y metacognitivo, fortaleciendo la retención y la transferencia de estrategias.



Audiolibro y taller 3: “El flautista de Hamelín”

El tercer taller profundizó la integración de estrategias mediante el audiolibro “El flautista de Hamelín”. La actividad de identificación explícita (encerrar con círculos las palabras

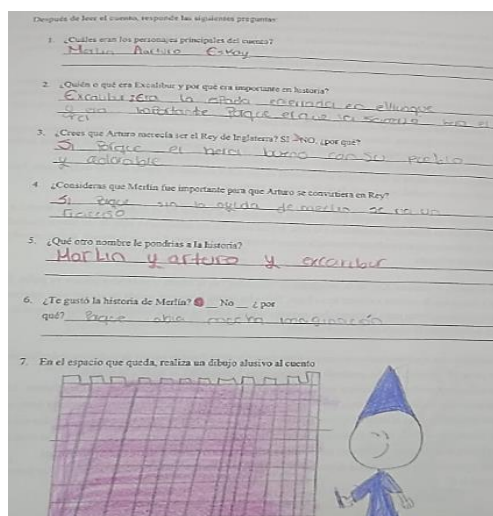
En el nivel inferencial, las hipótesis previas basadas en el título y los conocimientos sobre los Hermanos Grimm (conocidos en Colombia a través de una serie animada televisiva) se ajustaron durante la escucha, permitiendo identificar la moraleja central sobre el cumplimiento de promesas y las consecuencias de la codicia. Las deducciones “entre líneas” revelaron la crítica social a la corrupción y el poder transformador de la música, generando reflexiones sobre justicia y responsabilidad colectiva.



El taller final, centrado en el audiolibro “El mago Merlín”, cerró el ciclo con un alto grado de integración de aprendizajes. Las estudiantes identificaron elementos explícitos

(Inglaterra medieval, la secuencia desde el nacimiento de Arturo hasta su coronación), la idea principal (la llegada de un rey destinado a unificar) y las relaciones causales (muerte de Uther → prueba de la espada → coronación). Reconocieron el formato y la función social del cuento como vehículo en la formación de valores morales.

En el plano inferencial, las hipótesis iniciales se enriquecieron con la escucha, permitiendo deducir que la sabiduría y la guía (representada por Merlín) son fundamentales para el ejercicio del poder. Las deducciones finales (propuesta de otro título y valoración personal) evidenciaron metacognición y conexión con temas de liderazgo, mérito y ética.



El análisis sistemático de la evaluación diagnóstica y el seguimiento en los cuatro talleres posteriores con audiolibros fue mostrando un continuo y significativo progreso en todos los indicadores propuestos por parte de las estudiantes. Aunque la evaluación inicial evidenció importantes vacíos a propósito de la identificación literal e inferencial, los talleres mostraron que las alumnas avanzaron hacia una comprensión más integradora, motivadora y crítica. La escucha de audiolibros redujo la carga cognitiva de la decodificación gráfica,

facilitó el uso de procesos inferenciales y experimentó cómo las narrativas se hacían más significativas, tal y como sugieren los modelos de procesamiento de la información en el contexto propuesto. De igual manera emergieron transformaciones actitudinales, mayor grado de participación voluntaria, mejores retenciones cosa que se pone de relieve en las producciones y reflexiones finales.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

6.1. Balance de aprendizajes

El análisis y la reflexión sobre el proceso de investigación interviniente sobre: “*El uso pedagógico de los audiolibros en el desarrollo de habilidades lectoras en tercer grado de Primaria*”, investigación enmarcada en el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción, dado a través de la reflexión sobre la enseñanza tradicional hacia una praxis transformadora; lo cual fue posible gracias a la vinculación con el contexto cultural y a una reflexión crítica que priorizó la participación activa de las alumnas y la co-construcción de conocimientos, dando como resultado un estudio cualitativo de corte participativo que buscó, centrado en el uso didáctico de los audiolibros, cambiar la práctica educativa en el área de lenguaje en el grado tercero de primaria, para desarrollar los niveles literal e inferencial de lectura y la motivación intrínseca acorde con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006) y en consonancia con los enfoques del Constructivismo (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978). Durante las fases de intervención se implementaron cuatro audiolibros clásicos (Los tres cerditos, Ferdinando el toro, El flautista de Hamelin y El mago Merlín) acompañados de lecturas compartidas, talleres, y preguntas orientadas. Los aprendizajes, los resultados y los aportes de esta investigación en el contexto colombiano teniendo en cuenta los objetivos específicos trazados al inicio del ejercicio global fueron:

El primero consistió en diseñar una propuesta pedagógica con énfasis en el uso didáctico de los audiolibros desde el aprendizaje constructivista. La propuesta se fundamentó en el

empleo didáctico de los audiolibros bajo un enfoque constructivista. Su relevancia radicó en la posibilidad de integrar estos recursos multimodales como alternativa a la lectura impresa tradicional, especialmente en el contexto colombiano, donde el analfabetismo funcional y el predominio de la cultura visual-digital representan cada vez más desafíos relevantes (Melo, 1998). El proyecto demostró que los elementos paralingüísticos (entonación, pausas y efectos sonoros) lograron evocar la tradición de los relatos orales, transformando el lenguaje hablado en una experiencia inmersiva. Este proceso permitió que las estudiantes de primaria construyeran imágenes mentales y significados más profundos, superando incluso la escucha pasiva. Además, la propuesta ayudó a mitigar las limitaciones institucionales como la escasez de tiempo, la falta de materiales y la alta densidad de alumnos en las aulas, al convertir la lectura en un proceso activo y motivador. El resultado principal fue una estructura pedagógica replicable de tres fases, que articuló la teoría constructivista con la práctica docente. Mediante el andamiaje social y la reflexión metacognitiva, se fomentó la motivación intrínseca y la construcción autónoma del conocimiento, posicionando al audiolibro como eje central de un aprendizaje significativo y dinámico.

El segundo objetivo buscó caracterizar los desempeños de las estudiantes en los procesos de lectura durante la intervención pedagógica. Mediante una rúbrica integrada simple y la triangulación temporal de datos (observaciones, diarios de campo y producciones multimodales), se evidenció un progreso significativo desde la prueba diagnóstica hasta la culminación de los talleres.

En el nivel literal, las estudiantes pasaron de omitir categorías espacio-temporales a identificar con mayor precisión secuencias y elementos narrativos; y en el inferencial se produjeron avances significativos en el desarrollo de hipótesis y en la comprensión de la intención del autor. Estos hallazgos resultaron especialmente relevantes para la educación básica primaria pues demuestran que, en entornos con brechas socioculturales marcadas, el uso de instrumentos formativos no solo permite identificar vacíos de aprendizaje, sino que también genera motivación intrínseca, mayor participación y mejor retención de información. Las estudiantes avanzaron cualitativamente, transitando de desempeños insuficientes a niveles satisfactorios y avanzados mediante la integración de procesos cognitivos y afectivos.

El tercer objetivo consistió en determinar la influencia del uso pedagógico de los audiolibros en la formación de procesos lectores. La implementación de audiolibros actuó como catalizador del aprendizaje al reducir la carga cognitiva asociada a la decodificación gráfica convencional. Esto favoreció el desarrollo de procesos inferenciales tanto automáticos (on-line) como deliberados (off-line) (Graesser et al., 1994; Kintsch, 1998; González Ramírez, 2017). Los resultados mostraron avances considerables en cuanto a la comprensión literal e inferencial (particularmente en coherencia narrativa y generación de inferencias causales y elaborativas), así como un incremento en la motivación intrínseca. Al comparar el diagnóstico inicial con los talleres finales, se observaron mejoras significativas en retención, transferencia de estrategias y actitudes lectoras.

En el contexto de la educación primaria colombiana, especialmente en tercer grado, los audiolibros logran consolidarse como un recurso accesible que atiende la diversidad,

fomenta la autonomía y facilita la transición entre la cultura oral y la visual-digital (Melo, 1998). Finalmente, se evidenció que su uso trascendió lo cognitivo para incidir en lo socioemocional, contribuyendo a la formación de lectoras más activas y reflexivas, en sintonía con los Estándares Básicos de Competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006).

Respecto a la práctica docente, esta investigación se basó en el reposicionamiento del maestro como facilitador y mediador del aprendizaje y no como mero transmisor de conocimientos, si tenemos en cuenta, por ejemplo, las pruebas Saber, que, evidencian importantes brechas en comprensión lectora, por lo que este proyecto aportó evidencia empírica de que los audiolibros constituyen una herramienta eficaz para mejorar las competencias comunicativas en aulas de primaria con limitaciones de recursos. Desde la perspectiva de la proyección profesional del docente-investigador, este trabajo representó un modelo de investigación-acción que permitió al profesor de lenguaje actuar como agente de cambio. Esta propuesta podría escalarse a otras instituciones, contribuyendo así a la formación de lectores autónomos en un país caracterizado por una alta oralidad residual y una creciente demanda y consumo de recursos digitales.

6.2. Recomendaciones generales

Para garantizar la pertinencia de esta propuesta en los escenarios de básica primaria, se podría sugerir, en primer lugar, adaptar las fases de implementación a contextos rurales y de aulas multigrado. Esta adaptación podría priorizar el uso de audiolibros tanto en español como en otras lenguas nacionales, como las indígenas, atendiendo así a la diversidad etnolingüística del país. En segundo lugar, es fundamental fortalecer el andamiaje docente

mediante procesos de capacitación previa enfocados en el aprovechamiento pedagógico de plataformas y elementos tecnológicos de acceso libre. Asimismo, se propone integrar una evaluación formativa continua que dialogue e involucre activamente a las familias a través de sesiones de escucha compartida que potencien los saberes culturales previos. En cuanto a las líneas de investigación futuras, se propondría de forma resumida cuatro rutas importantes:

- ✓ Implementación de estudios longitudinales que trasciendan los ciclos académicos para evaluar la retención y la consolidación del hábito lector a largo plazo.
- ✓ Estudios comparativos entre los audiolibros y la lectura impresa poniendo de contraste, por ejemplo, los factores de género y estrato social.
- ✓ Apostar por la formación docente a través de las prácticas en el aula.
- ✓ Fortalecimiento de los procesos evaluativos a través de validaciones metodológicas y análisis diversos que aseguren resultados de alta calidad.

Estas rutas podrían abrir paso a la multimodalidad digital, donde la integración de los audiolibros, por ejemplo, con aplicaciones interactivas de escritura, podrían enriquecer la experiencia estética del estudiante (Negroponte, 1995; Delgado et al., 2018). En el panorama nacional, esto podría complementarse con el uso de podcasts educativos y el análisis de datos mediante las IA para personalizar los procesos de inferencia según el perfil del lector.

Desde una perspectiva pedagógica, el reto consiste en trascender hacia los niveles crítico-valorativos (Pinzas, 1999). Esto se lograría mediante debates éticos posteriores a la escucha

o la producción propia de audiolibros por parte de los estudiantes. Investigativamente, se hace necesario transitar hacia estudios mixtos con muestras representativas, enfocándose en la transición entre primaria y secundaria o en el impacto del recurso en la educación inclusiva. Finalmente, al explorar la dimensión emocional se deben alinear estas acciones con las políticas nacionales de lectura, se contribuye de manera directa a combatir el analfabetismo funcional.

En conclusión, la investigación demuestra que los audiolibros (bajo un enfoque constructivista) son herramientas potentes para transformar la lectura en el tercer grado de primaria. Sus resultados no solo cumplen con los objetivos trazados, sino que aportan al ejercicio docente y abren puertas a la transferencia de conocimiento situado, promoviendo lectoras autónomas, críticas y motivadas en el diverso territorio colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo Herrera, L. C., Caicedo Larrota, F. C., Hoyos, A. I., & San Juan Murillo, J. E. (2022). Implementación de estrategias para la lectura en voz alta y comprensión textual. Proyecto de grado, Corporación Universitaria Adventista. Repositorio Institucional UNAC. <https://url-shortener.me/I2ON>
- Aguilar, S., y Barroso, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88. doi.org
- Arango, S. M. (2010). Blog P7. Conclusiones de medios auditivos. Producción de Recursos y Medios Educativos. <https://url-shortener.me/I2X1>
- Aristizábal, L. (2008). Investigación-acción: Una herramienta para el desarrollo profesional docente. Universidad de Antioquia. https://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Resolución 44/25 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://11nq.com/2kefbh7>
- Corporación Universitaria Rafael Núñez. (2013). La lectura y sus tipos. <https://www.curn.edu.co/lineas/lectura/896-lectura-y-sus-tipos.html>
- Denzin, N. K. (1970). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Aldine.

Díaz Galindo, L. V. (2019). El audiolibro como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de un colegio público en Bogotá. Tesis de pregrado, Universidad Libre. Repositorio Universidad Libre. <https://url-shortener.me/I2WW>

En 10 Minutos. (2 de agosto de 2021). El Lorax, resumen en 9 minutos [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5f39e7stNe0>

Franco González, M. M., et al. (2025). Los audiolibros como herramientas para fomentar la lectura en niños con dificultades de aprendizaje. Polo del conocimiento, 10(1), Article 9233. <https://l1nq.com/yxbn9jc>

González Ramírez, M. (2017). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, 11(22), 12-38. <https://tinyurl.com/mvsh8wa6>

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. Psychological Review, 101(3), 371–395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>

Guerrero, J., Lasso, L., Navarro, C., & Yela, J. (2011). Mejoramiento de la comprensión lectora a través de textos con imágenes, con estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Juan Pablo II en el Municipio de Nariño. Proyecto de grado, Universidad de Nariño. Repositorio SIREN. sired.udenar.edu.co

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The action research planner (3rd ed.). Deakin University Press.

Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.

Landow, G. P. (1992). Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology. Johns Hopkins University Press.

León Díaz, J. D. (2024). El audiolibro como estrategia lúdica para el mejoramiento de la comprensión lectora en décimo grado. Tesis de pregrado, Universidad Mariana. Repositorio Universidad Mariana. <https://url-shortener.me/I2Y2>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. Journal of Social Issues, 2(4), 34–46.

Lewin, K. (1951). Field theory in social science: Selected theoretical papers. Harper & Brothers.

Liceo Femenino Mercedes Nariño. (2014). Horizonte institucional (p. 13).

López-Valbuena, S. M. (2018). Efectos de la lectura en voz alta en estudiantes con problemas de comprensión lectora de tres instituciones educativas rurales en Colombia.

Tesis de Maestría, Universidad de La Salle. Repositorio Ciencia Unisalle.

ciencia.lasalle.edu.co

Márquez, S. (2022). La decodificación en el proceso de lectura. Repositorio del Consejo de Formación en Educación (CFE), Uruguay. <https://tinyurl.com/mu5auxhm>

McLuhan, M. (1964). Understanding media: The extensions of man. McGraw-Hill.

Melo, J. O. (1998). La lectura en Colombia: Un panorama histórico. Biblioteca Luis Ángel Arango. www.jorgeorlandomelo.com

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1581 de 2012. (17 de octubre de 2012). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Diario Oficial No. 48.587. <https://l1nq.com/jjqu916>

Moreno Agualimpia, C., & Buenaventura Tirado, E. J. (2021). Los audiolibros como estrategia didáctica para mejorar el nivel de comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural la Anguilla. Tesis de pregrado, Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. Repositorio CECAR. <https://url-shortener.me/I2YR>

- Moreno Rodríguez, T. (2022). El audiolibro como herramienta de apoyo para la comprensión lectora en niños de 3-6 años. Tesis, Tecnológico de Monterrey. Repositorio Tecnológico de Monterrey. <https://url-shortener.me/I2X4>
- Morineau, G. (s.f.). El cuento de Ferdinando por Munro Leaf - Cuentacuentos Gastón Morineau. Cuentos para niños. YouTube. https://youtu.be/8cQ6Dhr_KKE
- Nati Musical. (30 de junio de 2021). Los Tres Cerditos Video Educativo - Cuento Infantil Nati. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5qIOYDvhmTI>
- Negroponte, N. (1995). Being digital. Alfred A. Knopf.
- Olmedo Rodríguez, M. (2021). Audio libro como herramienta de aprendizaje para incentivar la lectura en estudiantes del grado sexto de la institución educativa Litoral Pacifico- Olaya Herrera. Tesis de pregrado, Universidad ECCI. Repositorio ECCI. <https://url-shortener.me/I2X7>
- Ong, W. J. (2012). Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra (A. Scherp, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1982)
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 19(2), 93-110.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory (G. Gellerier & J. Langer, Trans.). In P. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (3rd ed., Vol. 1, pp. 703–732). Wiley.

Pinzás, J. (1999). Leer mejor para enseñar mejor. Tarea Asociaciones de Publicaciones Educativas.

Polo Lafaurie, C. K., & Urrutia Brayan, J. (2024). Uso pedagógico de audiolibros desde el enfoque del aprendizaje basado en juegos como estrategia didáctica para fortalecer la motivación hacia la lectura de estudiantes de tercer grado de la Institución Educativa 20 de julio sede el progreso del municipio del Bagre/Antioquia. Tesis de pregrado, Universidad de Cartagena. Repositorio Universidad de Cartagena. <https://url-shortener.me/I2X9>

Revista Semana. (2016, diciembre 6). Pruebas Pisa: Colombia uno de los pocos que mejora, pero sigue por debajo de la media. <https://url-shortener.me/I2XB>

Salazar, J. V. R. (2012). La lectura bajo un enfoque constructivista. Docere, 14 (1).

Sánchez Lihón, D. (2008, febrero). Niveles de comprensión lectora. Formación Docente. <https://tinyurl.com/39zpr6x7>

Sánchez, M, et al. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. Horizontes Rev. Inv. Cs. Edu. [online]. 2022, vol.6, n.26, pp.1891-1905. <https://sl1nk.com/35edhw6>

Santiago G., Álvaro W., Castillo, P., Myriam C. & Ruiz, R., Jaime. (2005). Lectura, metacognición y evaluación. Bogotá: Alejandría Libros.

Serrat, N., Sanahuja, J. M., & Larraz, N. (2018). Investigación-acción en educación: Una herramienta para la mejora escolar.

Solano, I. & Sánchez, M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el pódcast educativo. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 2010, (36): 125-139. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128010>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Graó.

Tobón Cardona, M. E., et al. (2023). Efectos de la lectura en voz alta en estudiantes con problemas de comprensión lectora de tres instituciones educativas rurales en Colombia. Trabajo de grado, Universidad de La Salle.
<https://ciencia.lasalle.edu.co/items/7767a7ac-86c1-48d3-8937-ccea24bd1bd4>

Vázquez, C. (2019). Leer y escuchar un libro, ¿se procesa igual en el cerebro? elDiario.es. www.eldiario.es

Vitamina - Salas Cuna y Jardines Infantiles. (9 de octubre de 2020). El flautista de Hamelín /Vitamina en tu casa. YouTube. <https://youtu.be/SwTeFdLLJJw>

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

YouTube. (s.f.). El mago Merlín - Cuentos Infantiles en español. YouTube.
<https://youtu.be/BPfuEWcNMBY>

Yuste, E. (2019). ¿Leer con los oídos?: audiolibros y literatura infantil y juvenil. Anuario ThinkEPI, 13, e13c01. [doi.org. thinkepi.scimagoepi.com](https://doi.org/10.1016/j.thinkepi.2019.01.001)

ANEXOS

Anexo A:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN		
PROFESOR:		
DIARIO DE CAMPO No.:	1	
Nombre el observador:		
Lugar:	LICEO MERCEDES NARIÑO	
Hora:		
Ciudad:	BOGOTÁ	
Temática:	SISTEMA SOLAR	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN
1. La profesora propone una lectura sobre el sistema solar 2. La profesora intenta controlar el desorden del aula dando puntuación por filas y adjudicando puntos positivos por buenos comportamientos a quienes están atentas y dispuestas a realizar las actividades propuestas 3. Al finalizar la lectura, la profesora	1. La mayoría de las alumnas se predisponen a prestar atención a la lectura propuesta 2. Durante el proceso de lectura se observa gran dispersión por parte de las alumnas, aunque se organizan rápidamente pidiéndoles a sus demás compañeras que no hagan tanto ruido para evitar más puntos negativos y/o llamados de atención por parte de la docente 3. Varias estudiantes intentan iniciar el trabajo	1. Durante esta primera observación se puede ver que en primera medida es un salón con demasiadas alumnas, lo que impide a la profesora realizar una evaluación del proceso de cada estudiante y esto conlleva a que se trabaje lo que produce resultados generales. 2. Al no poderse hacer seguimiento más personalizado, se presentan casos en los que hay alumnas que no realizan las actividades u hay otras que no entienden lo que se está desarrollando en clase y esto deriva en el desorden del aula y las diferentes estrategias que la docente tiene que realizar para retomar el

realiza una retroalimentación sobre lo que la lectura y propone una guía sobre el texto que se leyó. 4. Ya que la mayoría de alumnas no comprendió completamente la lectura y por cuestiones de tiempo, se deja como tarea la guía.	de la guía propuesta, pero no recuerdan muchos aspectos de la lectura y comienzan a indagar entre ellas para intentar resolverla.	orden. 3. Aunque hay buena intención por desarrollar las actividades propuestas, hace falta algo más de motivación y/o utilización de otros recursos para que las estudiantes logren realizar los ejercicios en clase y no se deban dejar como trabajo para casa.
---	--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA		
PROFESORA:		
DIARIO DE CAMPO No.:	2	
Nombre el observador:		
Lugar:	LICEO MERCEDES NARIÑO	
Hora:		
Fecha:		
Ciudad:	BOGOTÁ	
Temática:	CARTA CON TINTA CHINA	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN
1. Con anterioridad se les ha pedido a las estudiantes llevar ciertos materiales para trabajar en clase, ellos son: 2	1. Las alumnas ponen sus materiales sobre su escritorio, aunque algunas no los llevan	1. Como en la mayoría de clases, resulta difícil realizar una actividad y que la mayoría de estudiantes no se presta para escuchar las

frascos de tinta china de diferentes colores, una plumilla y una hoja tamaño oficio. 2. Se les pide dejar los materiales solicitados sobre la mesa sin hacer uso de ellos mientras se da la explicación del trabajo a realizar. 3. Después de esto, la profesora comienza a explicar el uso de los materiales, realizando un ejemplo y además solicitándole a las estudiantes trabajar con cuidado respecto a la tinta china. 4. La última indicación es escribirle un mensaje a una de las compañeras del salón y entregar dicha carta 5. Cuando se termina la actividad, la profesora pide intercambiar las cartas	completos o no los llevaron 2. Las estudiantes escuchan las instrucciones por parte de la docente para desarrollar la actividad. 3. Las niñas se muestran bastante activas y motivadas y comienzan a hacer márgenes y a decorar las hojas con la tinta china 4. Las niñas escriben los mensajes a sus compañeras 6. Las alumnas intercambian las cartas	instrucciones por parte de la docente y ello conlleva a no realizar las actividades de la forma solicitada. 2. A diferencia de otras clases, se ve un gran entusiasmo y compromiso por parte del grupo a realizar este tipo de actividades manuales y completarlo en el tiempo estipulado 3. Se ve que quizás hay diferencias marcadas entre las estudiantes lo que conlleva a que no se cumpla en la totalidad el ejercicio propuesto de que cada una se lleve un mensaje
---	--	---

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
PROFESOR:	
DIARIO DE CAMPO No.:	3
Nombre el observador:	
Lugar:	LICEO MERCEDES NARIÑO
Hora:	

Ciudad:	BOGOTÁ	
Temática:	Halloween	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN
1. La profesora ubica a las estudiantes que presentan más indisciplina dentro del aula al frente de cada fila para tener mejor control y desarrollo de la clase. 2. La profesora realiza algunos ejercicios de reconocimiento de cifras numéricas 3. Igualmente escribe algunos números de tres cifras, para que las alumnas transcriban en letras dicho	1. Las alumnas ubicadas en estos espacios, aunque presentan una mejor disposición en cuanto a la clase, siguen un tanto dispersas y se ocupan en otras actividades 2. Las estudiantes se distraen bastante y comienzan a jugar y/o hablar con otras compañeras. 3. La mayoría de alumnas se ve desorientadas por la actividad, ya que saben realizar los ejercicios de transcripciones numéricas	1. En cuanto a la ubicación en el aula por comportamientos, hay que decir que estas prácticas son recurrentes debido a las actitudes reiterativas de ciertas estudiantes. 2. Del comportamiento de las alumnas se puede decir que, si no hay una buena dinámica y/o no se dan a conocer los objetivos claros en cuanto al desarrollo de las actividades en el aula, la mayoría tiende a dispersarse hablando con otras compañeras o realizando otro tipo de cosas. 3. Resulta difícil para un grupo de estudiantes tan pequeñas, empezar a realizar ejercicios de transcripción sin tener una buena orientación o una explicación previa a la actividad.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA**

PROFESORA:	
DIARIO DE CAMPO No.:	4
Nombre el observador:	
Lugar:	LICEO MERCEDES NARIÑO

Hora:		
Ciudad:	BOGOTÁ	
Temática:	COMBINACIÓN DE DÍGRAFOS	
DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN
1. La profesora comienza la clase aplicando un ejercicio con la letra "L". Ella escribe un enunciado utilizando combinaciones de letras con la letra "L", primero de la letra B, luego "C" y por último la "F". 2. Luego la profesora les pregunta a las alumnas si conocen palabras con dichas combinaciones 3. La profesora continua así desarrollando el resto de la clase	1. Las alumnas comienzan a copiar los ejercicios, pero se muestran un tanto confusas respecto al significado de las palabras. 2. Las alumnas asocian la mayoría de palabras a productos que han visto en televisión o con los cuales han tenido otro tipo de acercamiento. 3. Las estudiantes comienzan a desordenarse y a levantarse de sus puestos para hablar con sus compañeras.	1. las clases se vuelven demasiado repetitivas, rutinarias y la profesora recurre la mayoría de veces a los métodos tradicionales de repetición. 2. Debido a eso siempre las alumnas pierden el interés y comienzan a dispersarse aún sin terminar las actividades propuestas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA	
PROFESORA:	
DIARIO DE CAMPO No.:	5
Nombre el observador:	
Lugar:	LICEO MERCEDES NARIÑO
Hora:	3 P.M. A 6 P.M.
Ciudad:	BOGOTÁ
Temática:	BAILE CUMPLEAÑOS 100 DEL COLEGIO

DESCRIPCIÓN DE LAS ACCIONES	RECEPCIÓN DE LAS ACCIONES	INTERPRETACIÓN
1. La profesora inicia la clase realizando la lectura de un cuento llamado "el tigre y el ratón". 2. Mientras la profesora avanza con la lectura, ella va mostrando las imágenes del texto. 3. Cuando la docente está próxima a terminar la lectura del cuento, les pregunta a las alumnas cuál sería el posible desenlace y moraleja de la historia. 4. Al finalizar, la profesora da su opinión y adicional propone como actividad final realizar un dibujo acorde a la historia	1. Las alumnas se muestran bastante indisciplinadas y poco receptivas respecto a la actividad 2. Después de avanzar un poco con la lectura, las alumnas van mejorando el comportamiento y atención hacia la actividad 3. Las estudiantes se muestran bastante participativas con respecto a la pregunta realizada por la docente 4. Las estudiantes realizan la última actividad propuesta compartiendo sus dibujos finales.	

Anexo B:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
PRUEBA DIAGNÓSTICO ESTUDIANTES CURSO 302 - JORNADA TARDE
DISEÑADA Y APLICADA PARA I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

NOMBRE: _____

CURSO: _____

Instrucciones:

1. A continuación encontrarás un texto. Escucha atentamente la lectura guiada por el profesor y síguela.
2. Una vez que el profesor finalice la lectura, responde las preguntas en la hoja de respuestas que en encontrarás al final enumerada de 1 a 8. Marca con una "X" la respuesta que creas correcta.
3. Cuando termines, levanta la mano y entrega el documento al profesor. No olvides marcar la hoja con tu nombre.

La persona más inteligente del pueblo

Había una vez un cartero que trabajaba en un pueblo tan pequeño, que casi no tenía cartas que repartir. Solo alguna para el alcalde y otra para el médico o para algún vecino que tenía un hijo o hija viviendo en otra ciudad.

Un día llegó al correo un paquete. Era raro, nunca llegaban paquetes, solamente cartas.

El cartero buscó la dirección en el paquete, pero en vez de eso decía: "Para la persona más inteligente del pueblo".

El cartero no salía de su asombro. ¿A quién debía entregar aquel paquete? ¿Quién era la persona más inteligente del pueblo?

Para solucionar este misterio se le ocurrió inventar un juego: la persona que fuera capaz de subir al monte más alto del pueblo sería el dueño del paquete misterioso. Él también debía subir al monte, ya que era el encargado de entregar el paquete.

Todos los habitantes del lugar comenzaron a subir hasta la punta del monte más alto.



El cartero esperó un tiempo, tomó su bicicleta y comenzó a subir. Cuando llegó a lo más alto del monte, no había nadie. Miró hacia todos lados y abrió el paquete. Dentro había un libro, pero no era cualquier libro, sino un libro completamente en blanco.

En la primera página decía: "Como soy la persona más inteligente del pueblo puedo escribir en este libro mis ideas".

Y el cartero lo primero que escribió fue: "No es necesario subir al monte a pie cuando se puede subir en bicicleta".

Y se fue a casa pensando que más tarde escribiría más cosas.



Cuento popular. Adaptación.

1. ¿Qué texto acabas de escuchar?

- A. Una carta.
- B. Un poema.
- C. Un cuento.

2. ¿Dónde ocurre la historia?

A.



B.



C.



3. Lee la siguiente oración:

El cartero no salía de su **asombro**.

En la oración la palabra **asombro** significa:

- A. enojo.
- B. tristeza.
- C. sorpresa.

4. ¿Qué problema tiene el cartero?

- A. Subir a un monte muy alto.
- B. Escribir en un libro sin líneas.
- C. Entregar un paquete sin dirección.

5. ¿Qué hace el cartero para solucionar su problema?

- A. Inventa un juego.
- B. Pide ayuda al Alcalde.
- C. Reúne a la gente del pueblo.

6. ¿Por qué el cartero también subió al monte?

- A. Porque quería ganar.
- B. Porque tenía que entregar el paquete.
- C. Porque quería jugar igual que los demás.

7. ¿A quién está dirigido el paquete?

- A. A un cartero.
- B. A un médico del pueblo.
- C. A una persona inteligente.

8. ¿Quién es, al final, la persona más inteligente del pueblo?

- A. El cartero.
- B. El médico.
- C. El alcalde.

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D

1. ¿Qué tipo de actividad es esta?

A. Una carta.
B. Un pasatiempo.
C. Un cuento.

2. ¿Dónde ocurre la historia?

A. 
B. 
C. 

3. Lee la siguiente oración:

El cartero no pudo dejar su correo.

En la oración la palabra **así mismo** significa:

A. además.
B. también.
C. sorpresa.

4. ¿Qué problema tiene el cartero?

A. Subir a un monte muy alto.
B. Escribir en un libro sin líneas.
C. Entregar un paquete sin dirección.

5. ¿Qué hace el cartero para solucionar su problema?

A. Inventa un juego.
B. Pide ayuda al Alcalde.
C. Recorre a la gente del pueblo.

6. ¿Por qué el cartero también subió al monte?

A. Porque quería ganar.
B. Porque tenía que entregar el paquete.
C. Porque quería jugar igual que los demás.

7. ¿A quién está dirigido el paquete?

A. A un cartero.
B. A un médico del pueblo.
C. A una persona inteligente.

8. ¿Quién es, al final, la persona más inteligente del pueblo?

A. El cartero.
B. El médico.
C. El alcalde.

1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D

Anexo C:

NOMBRE: Sara Valentina Sitka Naraya CURSO: 302

Marca con una X la respuesta que prefieres:

1. ¿Te gusta la clase de Español?

Si X
No

2. ¿Cuál es tu actividad favorita de la clase de Español?

 Dibujar  Escuchar X  Leer  Escribir  Hablar X

¿Otra?
¿Cuál? M. P. P.

3. ¿Qué se te facilita en la clase de Español?

a. Cuando lees
b. Cuando escribes
c. Cuando dibujas
d. Cuando hace alguna actividad artística o manualidades X

4. ¿Qué se te dificulta en la clase de Español?

a. Cuando lees
b. Cuando escribes
c. Cuando desarrollas actividades como guías X
¿Otra? ¿cuál?

5. ¿Te gustan los materiales que trabaja la profesora de Español?

a. Si X ¿Cuáles? D. L. J. J. J.

b. No

Anexo D:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
ENTREVISTA DOCENTE TITULAR, CURSO 302 - JORNADA TARDE
DISEÑADA Y APLICADA PARA I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Docente: [REDACTED]

Docente titular grupo: 302, jornada tarde, Liceo Femenino Mercedes Nariño.

1. ¿Cuántas estudiantes tiene a cargo?
Rta: aproximadamente 35, teniendo en cuenta que hay cambios y retiros a lo largo del año, lo que representa que el número de estudiantes aumente o disminuya.
2. ¿Cuáles son las edades en las que se encuentran las estudiantes?
Rta: las edades de las estudiantes oscilan entre los 7 y los 9 años.
3. ¿A qué estrato socioeconómico pertenecen las estudiantes?
Rta: Las estudiantes pertenecen en su mayoría a estratos 1 y 2. Algunas de ellas viven en los barrios aledaños a la Institución y otras residen en otras localidades, por lo cual el Colegio les brinda el servicio de ruta escolar.
4. ¿Hace cuánto se desempeña como docente?
Rta: Hace más de 4 años y en el Liceo llevo un corto periodo, cercano a 1 año.
5. ¿Qué es lo más difícil al desarrollar la labor docente en un Colegio oficial?
Rta: Una de las cosas más difíciles es el número de estudiantes por salón y el tiempo que se tiene para impartir una materia u otra y también los recursos disponibles en la institución.
6. ¿Cuál es el método de enseñanza que usted propone en el aula?
Rta: Combino tanto metodologías tradicionales como innovadoras, siendo que las tradicionalistas van aquellas actividades que implican aprendizajes de repetición y memorización y las innovadoras abogan por la resolución de ejercicios que caminan unidos a actividades lúdicas en una integración con aprendizajes cooperativos y colaborativos.
7. ¿Cree que los métodos tradicionales son los mejores?
Rta: No, creo que hay nuevas metodologías que van por un mejor proceso de enseñanza/aprendizaje en la que se tiene en cuenta las necesidades de los niños (esto se puede hacer transversal con sus intereses) y que lo conciben como aquel que puede someterse a procesos cognitivos, como seres inteligentes; no meros instrumentos vacíos que se deben "rellenar" con datos e información.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
ENTREVISTA DOCENTE TITULAR, CURSO 302 - JORNADA TARDE
DISEÑADA Y APLICADA PARA I.E.D. LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

8. ¿Qué dificultades ha tenido en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de español?
Rta: El deficiente desarrollo de habilidades cognitivas y dificultades de integración de conocimientos como lectura y escritura por ejemplo con áreas como las matemáticas, sumados a la gran falta de interés y motivación de los estudiantes.
9. ¿Cómo se podría solventar el vacío de comprensión lectora en las aulas de primaria?
Rta: Con estrategias de lectura motivadoras que se centren en la manera de analizar los aspectos más relevantes de un texto, es decir, con actividades lúdicas que nos dirijan hacia una mejor interpretación de los contenidos que se proponen.
10. ¿Qué consejo se podría brindar a los futuros maestros?
Fomentar el diálogo y hacer partícipes a los estudiantes del establecimiento de directrices que permitan una mejor convivencia dentro del aula en ambientes participativos y colaborativos que incluso permitan la integración de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Anexo E:

Todo de cambiar la casa de los cerditos



Resumen

Los cerditos se estaban burlando de el lobo y los tres cerditos construyeron casas una de madera etc... la casa que mas resiste es la de ladrillos y los cerditos no paraban de cantar y de reirse del lobo feroz en el bosque y entonces el lobo se los encontro y los cerditos salieron corriendo a sus casas y el lobo soplo y soplo y derumbo sus casas y se fueron a la de ladrillos y soplo y soplo no pudo decidir entrar por la chimenea pero se quemó

Anexo F:

"EL TORO Ferdinand."

1. ¿Que cualidad tenía Ferdinand?
2. ¿Porque llevaron a Ferdinand a la corrida de toros?
3. Al final Ferdinand fue Feliz o no y porque?
4. ¿Les gusto el cuento? Justifica tu respuesta.

Solución

1. Era muy chiquito despues crecio y se hizo un hombre era un toro la mama era una vaca y le gustaba oler las flores.
2. Porque se sento en una abeja y se puso como loco.
3. Ferdinand fue muy feliz porque le abia pasado el día.
4. Si me gusto el cuento porque el es muy tranquilo y no le hacia daño al la sente y es muy justo.

Dibujos

Dibulos.



Anexo G:

NOMBRE: Sara CURSO: 4º

1. Escucha el siguiente cuento.



EL FLAUTISTA DE HAMELIN
Autor: Hermanos Grimm

2. Lee el cuento.

Hace muchos siglos, había un hermoso pueblo llamado Hamelin rodeado de montañas y prados, bañado por un río. Allí había un flautista muy famoso y querido, al que todos los habitantes llamaban Flautista. Un día, cuando ya era muy viejo, se fue a vivir a un pueblo de la montaña. Todos los niños del pueblo lo querían mucho y lo seguían por donde quiera que iba. Por todas partes, el flautista les enseñaba a bailar y a jugar. Cuando él estaba en la ciudad de sus habitantes, todos los niños se iban a jugar a su casa y a su jardín.

Hace muchos siglos, había un hermoso pueblo llamado Hamelin rodeado de montañas y prados, bañado por un río. Allí había un flautista muy famoso y querido, al que todos los habitantes llamaban Flautista. Un día, cuando ya era muy viejo, se fue a vivir a un pueblo de la montaña. Todos los niños del pueblo lo querían mucho y lo seguían por donde quiera que iba. Por todas partes, el flautista les enseñaba a bailar y a jugar. Cuando él estaba en la ciudad de sus habitantes, todos los niños se iban a jugar a su casa y a su jardín.

Ante la gravedad de la situación, los habitantes de la ciudad, que se iban a perder a los niños por la voracidad de los ratones, convocaron al Consejo y dijeron:

- Denosle cien monedas de oro a quien nos libre de los ratones.
- Pronto se presentó un joven flautista a quien nadie había visto antes y se dijo:
- La recompensa será mía. Esta noche os enseñaré a un vals ratón en Hamelin.

El joven cogió su flauta y empezó a pasar por las calles del pueblo. Los ratones empezaron a salir de sus escondites y a seguirlo. El flautista continuaba tocando, incansable, su flauta. Caminando, caminando, el flautista se alejó de la ciudad hasta llegar a un río, donde todos los ratones subieron a una barca que se perdió en la distancia.

Los habitantes, al ver las calles de Hamelin libres de ratones, respiraron aliviados. Por fin estaban tranquilos y podían volver a sus hogares. Cuando los habitantes que organizaron una fiesta olvidando que había sido el joven flautista quien los había conseguido liberar los ratones. A la mañana siguiente, el joven volvió a Hamelin para recibir la recompensa que habían prometido para quien los librara de los ratones.

Pero los gobernantes, que eran muy codiciosos y solamente pensaban en sus propios bienes, no querían cumplir con su promesa.

- ¡Ved de nuestro pueblo! ¿Crees que te denemos algo cuando lo único que has hecho ha sido sacar la flauta? ¡Nada! ¡Nada! ¡Nada!

El joven flautista se enfadó mucho a causa de la envidia y la ingratitud de aquellas personas y juró que...

se vengaría. Entonces, según la leyenda, con la que había tocado a los ratones y empezó a tocar una melodía muy dulce. Para esta vez no fueron los ratones los que siguieron al flautista sino todos y cada uno de los niños del pueblo. Cogidos de la mano, formando un gran círculo de los hijos de sus padres, siguieron al joven hasta las montañas, donde el flautista les enseñó a una nueva danza llamada danza de la muerte y a bailar. A donde los niños se iban a jugar y a bailar. Cuando entraron todos los niños en la cueva, ésta se cerró, quedando para siempre escondidos en ella.

En la cueva todos los niños se quedaron, un niño que era muy pequeño y no pudo escapar. Cuando el flautista se fue, la cueva se cerró y los niños se quedaron allí para siempre. Desde entonces, los niños de Hamelin se van a jugar a la cueva para buscar a los niños que se fueron.

Hamelin se convirtió en un pueblo triste, sin los risas y la alegría de los niños, hasta los ratones, que siempre habían estado allí, se fueron. Los ratones se fueron, quedaron pálidos de tanto miedo.

Los gobernantes de Hamelin, al ver la situación de los habitantes del pueblo, buscaron al flautista para pagarle los cien monedas de oro y pedirle perdón por lo que le habían hecho a sus niños. Pero nunca lo encontraron y jamás pudieron recuperar a los niños.

A partir de aquel día los habitantes de Hamelin se van a jugar a la cueva y siempre van con sus promesas.

3. Después de haber escuchado y leído el cuento, realiza las siguientes actividades:

- Con tu lápiz rojo, encierra en un círculo las palabras que no conozcas.
- Con tu lápiz de mina negra, encierra en un cuadrado el nombre del personaje principal del cuento.
- Con el color que prefieras, encierra en un triángulo los personajes secundarios del cuento.
- Encierra al final de esta hoja la enseñanza que dejó el cuento del flautista de Hamelin para ti.
- También al final de esta hoja escribe si te gustó la historia, por qué sí, y/o por qué no.

En esta historia me gustó mucho porque me enseñó a no ser como los gobernantes de Hamelin que no cumplían con su promesa.

Me gustó mucho porque me enseñó a no ser como los gobernantes de Hamelin que no cumplían con su promesa.

Me gustó mucho porque me enseñó a no ser como los gobernantes de Hamelin que no cumplían con su promesa.

Anexo H:

NOMBRE: Sara CURSO: 4º

EL MAGO MERLIN

Hace muchos siglos, cuando Inglaterra no era más que un pequeño reino, vivió el mago Merlín, hijo del rey Uther. La madre del niño murió al poco de nacer él, y el padre se lo entregó al mago Merlín con el fin de que lo educara. El mago Merlín decidió llevar al pequeño al castillo de su tío, quien, además, tenía un hijo de una edad similar. Para garantizar la seguridad del pequeño Arturo, Merlín no quiso revelar su identidad.

Cada día Merlín enseñaba al pequeño Arturo todos los secretos mágicos y, como era mago, incluso le enseñaba algunas cosas de las artes del futuro y como debería manejarlos. Los años fueron pasando y el rey Uther murió sin que nadie le sucediera. Merlín se fue a vivir a un pueblo de la montaña. Todos los niños del pueblo lo querían mucho y lo seguían por donde quiera que iba. Por todas partes, el flautista les enseñaba a bailar y a jugar. Cuando él estaba en la ciudad de sus habitantes, todos los niños se iban a jugar a su casa y a su jardín.

Los habitantes, al ver las calles de Hamelin libres de ratones, respiraron aliviados. Por fin estaban tranquilos y podían volver a sus hogares. Cuando los habitantes que organizaron una fiesta olvidando que había sido el joven flautista quien los había conseguido liberar los ratones. A la mañana siguiente, el joven volvió a Hamelin para recibir la recompensa que habían prometido para quien los librara de los ratones.

Pero los gobernantes, que eran muy codiciosos y solamente pensaban en sus propios bienes, no querían cumplir con su promesa.

- ¡Ved de nuestro pueblo! ¿Crees que te denemos algo cuando lo único que has hecho ha sido sacar la flauta? ¡Nada! ¡Nada! ¡Nada!

El joven flautista se enfadó mucho a causa de la envidia y la ingratitud de aquellas personas y juró que...

Después de leer el cuento, completa las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles eran las promesas principales del cuento?
Merlín el mago.
- ¿Quién es el personaje principal y por qué era importante en la historia?
El mago Merlín y el pequeño Arturo.
- ¿Crees que Arturo necesitaba por el Rey de Inglaterra? ¿Por qué?
Si no, que era bueno y bondadoso.
- ¿Consideras que Merlín fue importante para que Arturo se convirtiera en Rey?
No, era un mago y encantador.
- ¿Qué otros personajes le enseñaron a la historia?
Una historia mágica.
- ¿Te gustó la historia de Merlín? ¿Por qué?
Por que es una historia interesante y mágica.
- En el espacio que queda, realiza un dibujo al verso del cuento.



Anexo I:

Criterio	Logrado	En proceso	Iniciando
Motivación e interés	Participa con entusiasmo, expresa gusto y deseo por escuchar más historias	Participa, pero sin mucho entusiasmo	Poco interés o se distrae
Lectura literal	Reconoce claramente lugares, secuencia, personajes, causa-efecto e idea principal	Reconoce algunos elementos	Reconoce muy pocos
Lectura inferencial	Hace buenas hipótesis, lee entre líneas y capta propósito del autor	Hace algunas inferencias	Casi no hace inferencias

Anexo J:

Bogotá D.C., 29 de febrero de 2016

Estimados padres de familia, reciban un cordial saludo. La presente petición tiene como finalidad solicitar su autorización para que su hijo participe en el desarrollo del proyecto de investigación: *Los audiolibros como estrategia pedagógica motivacional en el desarrollo de habilidades lectoras de los estudiantes del grado 302, jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Naritño*, a cargo del docente practicante, Luis Eduardo Segueda Jiménez, estudiante de la Licenciatura en Español y Lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Para su información, las actividades planeadas para el desarrollo del presente proyecto se describen a continuación:

Nombre del proyecto: *Los audiolibros como estrategia pedagógica motivacional en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado 302, jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Naritño*.

Objetivo del proyecto investigativo: Identificar la incidencia del uso de los audiolibros en el desarrollo de los procesos lectores de los estudiantes grado 302, jornada tarde del Liceo Mercedes Naritño.

Actividades:

- Recolección de datos:
 - a) Observación de clases para recolección de datos.
 - b) Aplicación de talleres y otras actividades
 - c) Toma de registros fotográficos de actividades realizadas y recolección de las producciones escritas.

El (los) padre(s) de familia que autorice(n) la participación de sus hijos en el proyecto de investigación puede(n):

- Hacer indagaciones sobre el proyecto en cualquier momento que consideren necesario.
- Retirar a la estudiante del proyecto cuando lo desee.
- Obtener una copia de la información recolectada a lo largo del proyecto.
- Estar seguro de que, en caso de no aceptar, la estudiante no se verá afectada en la participación en las actividades de la clase, y sus producciones no serán requeridas y/o usadas como material del proyecto.
- Tener muy presente que, la aceptación o no, de la presente autorización, no influirá de ninguna manera en las notas y/o el proceso académico de la estudiante.

Confidencialidad: la información obtenida durante el estudio es completamente confidencial. Además, los nombres de los estudiantes nunca se usarán en el documento. Finalmente, la información se recolectará con total discreción, y los únicos que tengan acceso a ésta son: 1) padres de familia, 2) estudiantes 3) el docente a cargo del proyecto 4) Directores

del Liceo Femenino Mercedes Naritño. Si usted tiene alguna duda o inquietud puede comunicarse a los siguientes correos electrónicos: de_hernandez277@pedagogica.edu.co y/o ascentinoesena307@gmail.com

Si usted decide autorizar a su hijo, por favor sírvase en firmar el siguiente consentimiento:

Yo _____ tutor legal de mi hijo y padre / madre de familia, identificado con cédula de ciudadanía N° _____ autorizo de manera autónoma a mi hijo _____ para que participe en el proyecto *Los audiolibros como estrategia pedagógica motivacional en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes del grado 302, jornada tarde del Liceo Femenino Mercedes Naritño* de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual será llevado a cabo por el docente practicante Luis Eduardo Segueda Jiménez desde el primer semestre de 2016 hasta su finalización.

Firma y cédula de ciudadanía