

Bitácora de viaje interdimensional: estrategia pedagógica para potenciar la oralidad y la lectura

Lizeth Maritza Gómez Panadero y Jeymi Katherinne Romero Castañeda

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español e inglés
2022**

Bitácora de viaje interdimensional: estrategia pedagógica para potenciar la oralidad y la lectura

Lizeth Maritza Gómez Panadero y Jeymi Katherine Romero Castañeda

Propuesta de innovación pedagógica y didáctica para optar al título profesional de licenciadas en español e inglés.

Asesora

Johana Alexandra Rojas Huertas

**Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
Facultad de Humanidades
Departamento de Lenguas
Licenciatura en español e inglés
Trabajo de Grado
2022**

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Dedicatoria

A mi madre, sin quien, en definitiva, no estaría escribiendo estas palabras.

Por Katherinne Romero

A mi abuela Ana y a mi abuelo Leopoldo, que desde la eternidad me siguen mostrando su amor, sabiduría, perseverancia y berraquera. Gracias infinitas.

Por Lizeth Gómez

Agradecimientos

Al destino y a la vida por colocarme en este camino, en este momento y con estas personas.

A la ruta llena de sufrimientos, alegrías y lágrimas.

Y al final que solo significa una puerta más para seguir caminando...

A mi madre y a mi hermana, de quiénes sin duda aprendí sobre resiliencia, fuerza y resistencia. Ustedes fueron mi guía y mi luz durante este largo trayecto.

A mis amigos y amigas que me tendieron la mano en los peores momentos y compartieron los mejores conmigo.

A mis profesores que a través de sus enseñanzas, experiencias y cosmogonías me mostraron lo grande e infinito del mundo. Especiales gracias a la profesora Catalina y al profesor Pedro.

A la persona con la que logramos coincidir y, finalmente, crear esta experiencia de vida. Gracias por ser compañera y amiga, compartimos más que unas cuantas letras. Más que unas cuantas noches en vela y más que unos cuantos disgustos. Sin duda fue un largo camino, sin duda espero volvamos a coincidir.

Y finalmente a todos aquellos que llegaron y se fueron, a los que se quedaron y a los que, con una palabra, un abrazo, una sonrisa o simplemente su existencia lograron que esto fuese posible.

Simplemente ¡Gracias!

Por Katherinne Romero

A mis padres por su confianza y exigencia, el sueño de ser maestros es su mayor legado.

A mis profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, sus aportes, enseñanzas y visiones han transformado mi ser, sin ustedes este trabajo no sería posible. Quiero agradecer especialmente a Pedro Álvarez, por ser el mesías que mi existencia demandaba.

A mi compañera de aventuras y desafíos, gracias por su paciencia y apoyo. Me llena de alegría que el destino nos haya permitido coincidir y confabular, esta ha sido una experiencia bastante enriquecedora.

A todos aquellos involucrados pasiva o activamente con esta propuesta de innovación, sus aportes, sugerencias, recomendaciones y puntos de vista nos han posibilitado la finalización de esta magnífica propuesta.

¡Gracias totales!

Por Lizeth Gómez

Resumen

El presente trabajo investigativo es una propuesta de innovación pedagógica, que tiene como objetivo diseñar un recurso didáctico basado en la gamificación que posibilite la cualificación de procesos de expresión oral y de lectura en estudiantes pertenecientes al grado quinto, pertenecientes a la institución educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, a través del uso de textos literarios y otros sistemas simbólicos. Este artefacto fue desarrollado desde un enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural, socioafectivo y holístico que le permite al individuo reconocerse e integrarse en distintos contextos, por esta razón, la presente investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma interpretativo. Esta propuesta fue implementada de manera parcial (Nivel 1: Reto 1 y Nivel 2: Reto 1) con una muestra de la población objetivo y validada a través del juicio de expertos para verificar su validez y fiabilidad. Finalmente, se concluye que esta propuesta incide directamente en la cualificación de los procesos de expresión oral y lectora en donde la socioafectividad genera experiencias significativas para el sujeto y el sistema gamificado permite explorar nuevas dinámicas de aprendizaje y enseñanza.

Palabras Clave: expresión oral, textos literarios, textos orales, lectura, habilidades comunicativas, socio afectividad, innovación pedagógica, gamificación.

Abstract

This research project is a pedagogical innovation proposal; its aim is to design a didactic resource based on a gamification model which looks for the improvement of oral and written skills in fifth-grade children of the school Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, through literary texts and other symbolic systems. This investigation implemented the interpretive paradigm because it was created considering the cognitive, communicative, and sociocultural approach; besides, a socio-affective and holistic point of view would let the child recognize themselves, be part of their context, and express their ideas. This project was partially implemented (Level 1: Challenge 1, Level 2: Challenge 1) with fifth-grade children and validated by expert judgment to verify its validity and reliability. Finally, it was proved this project benefits the development of oral and written skills thanks to their design and the use of the socio-affectiveness and gamification, as the tools that allow the recognition and the creation of new experiences in the field of learning and teaching.

Keywords: oral expression, literary texts, oral texts, reading skills, communicative abilities, socio-affective, pedagogical innovation, gamification.

Tabla de contenido

1. Contexto de innovación	1
1.1 Población objetivo	1
1.2 Marco curricular	3
1.3 Problema de investigación	5
1.4 Objetivos	8
<i>1.4.1 Objetivo general</i>	8
Diseñar un recurso didáctico basado en la gamificación que posibilite la cualificación de procesos de expresión oral y de lectura en estudiantes pertenecientes al grado quinto a través de textos orales y literarios y otros sistemas simbólicos.	8
<i>1.4.2 Objetivos específicos</i>	8
2. Contexto conceptual	9
2.1 Antecedentes investigativos	9
2.2 Referentes conceptuales	13
<i>2.2.1 Objeto de estudio: expresión oral</i>	13
<i>2.2.2 Componentes y subprocesos del objeto de estudio</i>	16
2.2.2.1. Lectura	16
2.2.2.1.1 Niveles de lectura	17
2.2.2.1.2 Textos literarios	19
2.2.2.2. Texto oral	20
3. Diseño metodológico	22
3.1 Enfoque de investigación	22
3.3 Procedimientos e instrumentos de aval previo	23
<i>3.3.1 Revisión de antecedentes-RAE</i>	23
<i>3.3.2 Observación simple</i>	24
3.4 Mecanismos de validación posterior	24
<i>3.4.1 Validación por juicio de expertos</i>	24
3.5 Categorías de análisis del objeto de estudio	25
3.6 Población	26
3.7 Consideraciones éticas	26
4. Propuesta de innovación	28
4.1 Descripción general	28
4.2 Fundamentación conceptual	31
4.3 Fundamentación pedagógica	36
<i>4.3.1 Estrategia didáctica</i>	36

4.3.2 <i>¿Qué es la gamificación?</i>	38
4.4 Caracterización de la propuesta	41
4.4.1 <i>Nivel 1</i>	42
4.4.2 <i>Nivel 2</i>	44
4.4.3 <i>Nivel 3</i>	45
4.4.4 <i>Pilotaje</i>	47
4.4.5 <i>Análisis de los resultados obtenidos en la validación de expertos</i>	52
4.4.5.1 <i>Análisis resultados obtenidos nivel 1</i>	53
4.4.5.2 <i>Análisis resultados obtenidos nivel 2</i>	56
4.4.5.3 <i>Análisis resultados obtenidos nivel 3</i>	59
4.4.5.4 <i>Comentarios y aportes adicionales por parte de los expertos</i>	61
5. Conclusiones	64
6. Recomendaciones	67
Referencias	69
Anexos	1
Anexo 1: Revisión de antecedentes (RAE)	1
Anexo 2: Formato de registro de observación	3
Anexo 3: Documento para la validación de juicio de expertos	3
Anexo 4: Respuestas de la validación de juicio de expertos	1
Anexo 5: Gráficos de análisis de datos detallados por reto	11

Tabla de figuras

<i>Figura 1</i>	33
<i>Figura 2</i>	42
<i>Figura 3</i>	48
<i>Figura 4</i>	49
<i>Figura 5</i>	49
<i>Figura 6</i>	50
<i>Figura 7</i>	51
<i>Figura 8</i>	54
<i>Figura 9</i>	57
<i>Figura 10</i>	60

1. Contexto de innovación

1.1 Población objetivo

La población objetivo de esta propuesta es la tercera infancia que abarca las edades de los seis a los doce años (Universum, 2019). En el sistema educativo colombiano los niños de estas edades se encuentran ubicados en los grados cuarto y quinto de educación básica primaria.

Durante esta etapa, los individuos desarrollan diversas habilidades a nivel cognitivo, emocional y comportamental que se abordarán a continuación.

En primer lugar, en el nivel cognitivo, el cerebro de los sujetos cambia en términos de estructura y funcionamiento, respecto a las etapas anteriores. Según la teoría piagetiana, los niños se encuentran en *la etapa operacional concreta*, que se caracteriza por una disminución del egocentrismo, la realización de operaciones mentales tales como el pensamiento lógico, la seriación, la clasificación de objetos y la conservación (Kail & Cavanaugh, 2015), así como la obtención de razonamientos para la resolución de conflictos existentes y la capacidad de pensar de manera lógica. Además, se presenta mejora en la categorización, la causalidad, la conservación, la percepción espacial, los números y los razonamientos inductivos y deductivos; por ello, la experiencia desempeña un papel determinante en esta etapa de desarrollo, pues a través de esta se reconocen distancias, tiempos de llegada y salida, y reconocimiento de lugares y personas (Papalia & Martorell, 2017). Finalmente, se encuentran cambios en el incremento de la eficiencia y velocidad de los procesos cerebrales; igualmente, se mejora la capacidad para descartar la información irrelevante.

En segundo lugar, en el ámbito de desarrollo socioemocional se toma más conciencia de los sentimientos propios y ajenos; los niños son capaces de reconocer emociones más complejas como el orgullo o la vergüenza, y aprenden a distinguir y diferenciar lo que les hace enojar, lo

que les produce miedo o tristeza y cómo otros reaccionan frente a estas emociones (Saarni, 2006). La autoestima, por ejemplo, se torna central, pues define la capacidad para el trabajo productivo. Debido a esto, los niños tienen la necesidad de aprender y adquirir habilidades que sean valoradas por la sociedad y su contexto más inmediato, es decir, familia, amigos y academia (Martínez, 2016). El niño o niña busca, además, en el amigo, un actor complaciente con quien logre identificarse, por esto mismo, los juegos en equipo son más frecuentes y las relaciones creadas tienden a romperse con facilidad.

Por otro lado, los niños utilizan estructuras gramaticales más complejas y su habilidad de *shading*, es decir, la habilidad de hacer cambios lógicos y graduales; al igual que su capacidad para cambiar entre los temas de una conversación empieza a incrementar, lo que permite que sea más fácil para otros seguir el hilo de sus conversaciones. Así mismo, la tendencia de los niños, relacionada con el cambio abrupto de tema en una conversación, empieza a disminuir (Oswalt, 2010). También se desarrolla la función referencial, por tanto, son capaces de expresar de forma clara sus ideas, así como preguntar o pedir explicaciones si no han entendido alguna información o instrucción que se les ha dado.

Ahora bien, lo mencionado anteriormente en relación con los niveles cognitivo, socioemocional y comunicativo, requiere que el ambiente de aprendizaje de esta población se nutra de herramientas tecnológicas como videos o aplicaciones que podrían permitir que el aprendizaje lingüístico y no lingüístico se trabaje de una manera más amigable (García-Bullé, 2019). Al igual que una pluralidad de materiales y recursos tales como espacios de juego, actividades manuales y ejercicios físicos.

Por último, se vuelve relevante la organización que se da al espacio físico, como los agrupamientos intencionales, que permitan el desarrollo social y cognitivo de niños con distintas

habilidades (Centro Nacional para la Enseñanza y el Aprendizaje de Calidad, 2020). También se requieren espacios de interacción con el exterior y horarios adecuados que permitan el seguimiento de instrucciones y la captación de la atención de los estudiantes.

1.2 Marco curricular

La oralidad, la lectura y la escritura desde el Currículo para la excelencia y la formación integral de los niños y jóvenes (2014) se entienden como formas de representación del lenguaje, que permiten, desde diferentes herramientas y recursos, construir la “identidad, desarrollar el pensamiento y acceder al aprendizaje de cualquier disciplina” (p. 22). A partir de estas, los estudiantes pueden expresar ideas, deseos o sentimientos, al igual que pueden interactuar con otros. Para tal fin, las enunciaciones incluyen en igual medida los componentes verbales y no verbales, los cuales son transversales a todos estos sistemas de significación.

Así pues, en cuanto al aspecto lector, se espera que los educandos pertenecientes al tercer ciclo puedan comprender e interpretar “los aspectos formales y conceptuales de diversos tipos de textos de manera crítica” (Secretaría de Educación del Distrito, 2014, p. 31), siendo estos abordados desde la voluntad, el disfrute y el interés propio, para así construir sentido. En cuanto al campo de la oralidad, se pretende que los estudiantes construyan una voz propia para participar en la vida social, escolar y ciudadana (Secretaría de Educación del Distrito, 2014), permitiéndose crear intercambios comunicativos en donde el habla y la escucha activa, sean vistos como procesos que poseen el mismo nivel de importancia. Por último, se pretende que, en la escritura los estudiantes reconozcan que este proceso contribuye al desarrollo de la expresión, la comunicación, la interacción, y los procesos de pensamiento; entendiendo que existen variedad de clasificaciones textuales, las cuales se constituyen como medios de expresión individual o colectiva.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) abordan el concepto de lenguaje como una capacidad o herramienta que “lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrece una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos” (p. 19). De esta manera, los estándares contemplan el lenguaje verbal y no verbal como parte fundamental del desarrollo personal y social del individuo, otorgándole así el papel de instrumento a través del cual se generan las interacciones, relaciones y comunicaciones que sustentan y son la base de toda representación e interpretación de la realidad.

Por lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2006) establece en los estándares para el tercer ciclo de educación que, en el ámbito de la producción textual, el estudiante debe producir textos orales y escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas en los cuales se usen elementos paralingüísticos y planes estratégicos para su elaboración. Con respecto a la comprensión e interpretación textual, debe leer y comprender distintos tipos de textos, reconociendo su función social y su finalidad. Del mismo modo, en el ámbito literario se espera la comprensión de textos que lleven al desarrollo de la creatividad empleando diferentes tipologías textuales. Por otro lado, en el campo de otros sistemas simbólicos, el individuo debe reconocer diferentes aspectos de la lengua que se ven representados desde lo verbal y no verbal como la gestualidad, cine, video, radio, grafiti, música, pintura, escultura, entre otros. Finalmente, relacionado con la ética de la comunicación, se espera que el estudiante sea capaz de identificar elementos y roles en procesos comunicativos auténticos.

Se evidencia entonces que los ambientes de aprendizaje necesarios para cada una de estas políticas cambian debido a sus enfoques y expectativas. Por su parte, si se tiene en cuenta la propuesta del Currículo para la excelencia académica y la formación integral, los ambientes de

aprendizaje pueden ser repensados a la luz del uso de estrategias de enseñanza flexibles, diversas e innovadoras, que permitan reconocer estilos de aprendizaje, niveles de competencia y capacidades diferentes entre los niños y niñas. Respecto a los Estándares Básicos, esta normativa puede desarrollarse en ambientes más tradicionales y menos singulares, en otras palabras, está pensado para trabajarse desde la generalidad y la masividad. No obstante, es importante resaltar que ambas políticas educativas se interesan por la enseñanza y el desarrollo de habilidades relacionadas con la oralidad, la lectura y la escritura desde sus particularidades.

1.3 Problema de investigación

La oralidad, así como otras lenguas de producción gestual y percepción visual, son los primeros sistemas comunicativos adquiridos y desarrollados por los seres humanos en sus contactos iniciales con el mundo; puede considerarse como la “primera experiencia interactiva porque surge con la vida” (Mostacero, 2011, p. 101), y esta sigue repitiéndose con el nacimiento de cada ser humano. A partir de estos sistemas, se elabora la configuración lingüística de nuestro cerebro que incorpora en el individuo distintas percepciones, ideas de mundo y conceptos culturales que no podrían adquirirse más que por medio del lenguaje; desde el cual los seres humanos se valen de todos sus sentidos (Ong, 2006) para lograr comunicarse. Así pues, el lenguaje, y sus manifestaciones orales y gestuales, se comprenden como un fenómeno multimedial (Delgado, 2011) que contribuye al desarrollo del pensamiento y la aprehensión de la realidad de los sujetos, al ser el principal instrumento de socialización y de aprendizaje.

Sin embargo, en el ámbito escolar, actualmente se evidencia cierto desequilibrio en cuanto a la importancia de la enseñanza que se le da a la oralidad frente a otros sistemas de significación como la escritura y la lectura. Es decir, y en palabras de Rodríguez (1995):

(...) raramente los usos y formas de la comunicación oral se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico. (p. 2)

Por lo anterior, es necesario entender que la oralidad, la lectura y la escritura, son procesos que se interiorizan de formas distintas, se adquieren en escenarios diferentes y que finalmente se complementan y terminan por conformar la competencia comunicativa del individuo. Esto es posible evidenciarlo en los lineamientos curriculares que actualmente rigen la enseñanza de la lengua materna en Colombia, en donde estas tres habilidades se consideran con la misma relevancia.

Siguiendo esta misma línea, tanto en el Currículo para la excelencia y la formación integral de los niños y jóvenes (2014) como en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006) se entienden estas tres habilidades como herramientas necesarias para la comunicación, la expresión y el desarrollo de la identidad. No obstante, las realidades que circundan la enseñanza y aprendizaje de estas habilidades dentro del marco educativo colombiano difieren de lo que se espera desde la normativa. En este sentido, la escritura se ha convertido en “un instrumento para fines específicos y se convierte en medio y en signo de poder” (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2011, p. 8) y pareciera tener mayor importancia que el componente oral.

Por otro lado, en cuanto al trabajo dentro del aula se refiere, es posible rescatar la pluralidad de materiales, didácticas e instrumentos relacionados con la lectura y la escritura; sin embargo, en cuanto a oralidad se refiere, escasea “una tradición pedagógica y una reflexión didáctica sobre la oralidad” (Ríos, 2014, p. 9). No obstante, la normativa vigente plantea

diferentes indicadores y competencias a alcanzar por cada ciclo educativo, esto genera un “tratamiento ocasional e intuitivo” (Ríos, 2014, p. 10) de este sistema.

A pesar de lo anterior, la oralidad sigue siendo una habilidad necesaria en los distintos ámbitos de la vida, no solo de los estudiantes, sino de cualquier ser humano y requiere de su abordaje y desarrollo en el ámbito escolar. Se hace necesario también, comprender cómo esta dimensión se ha visto afectada debido al confinamiento mundial por el contagio masivo de la Covid 19, lo que generó aislamiento social, y, por tanto, la disminución en las interacciones con otros y del uso de habilidades de comunicación orales.

Según las normativas expuestas anteriormente, el estudiante debe ser un hablante competente que pueda expresarse según las exigencias y necesidades sociales, contextuales y académicas. Por lo tanto, es vital el reconocimiento, entendimiento, profundización y utilización de una didáctica de la lengua y del habla que permita reconocer la variedad y diversidad lingüística que ya poseen los estudiantes y a su vez potencie los procesos de acción e interacción que sostienen todo tipo de manifestación comunicativa.

Por lo anterior, la escuela puede posicionarse como institución que posee la capacidad de renovarse, cuestionarse y mejorarse en relación con los cambios sociales, culturales, y contextuales. Por ello, la oralidad puede vislumbrarse como una habilidad que permita generar nuevas relaciones entre la teoría y la práctica, que genere estrategias nuevas y creativas con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes. Así pues, distintos modos de comunicación basados en un mismo sistema lingüístico, como lo son la lectura, los textos literarios y los textos orales, pueden convertirse en potenciadores de los procesos de oralidad dentro del aula, entendiendo que esta en sí misma, es un sistema interdisciplinar y metacognitivo.

En vista de lo anterior, la presente investigación pretende responder la pregunta ¿Cómo el diseño de una estrategia didáctica basada en la gamificación puede cualificar los procesos de oralidad y lectura en estudiantes de grado quinto a través del uso de textos literarios y otros sistemas simbólicos? Para lo cual se propone la creación de una estrategia didáctica que pretende potenciar en mayor medida la expresión oral. De igual manera, se espera, que por medio de esta estrategia se propenda la creación de la voz propia, así como a la cualificación de procesos de comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico. Así pues, la lectura de textos literarios y el uso de otros sistemas simbólicos -como la ilustración, el arte y el teatro-, se convierten en el lugar común en donde se encuentran la oralidad, la realimentación, la relectura, la reescritura y el análisis como herramientas de auto reflexión y crecimiento personal.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Diseñar un recurso didáctico basado en la gamificación que posibilite la cualificación de procesos de expresión oral y de lectura en estudiantes pertenecientes al grado quinto a través de textos orales y literarios y otros sistemas simbólicos.

1.4.2 Objetivos específicos

- Diseñar la estrategia didáctica *Bitácora de Viaje Interdimensional* basada en la gamificación enfocada en cualificar procesos de expresión oral y de lectura.
- Realizar un pilotaje parcial de la estrategia didáctica con un grupo focal perteneciente al grado quinto.
- Validar la pertinencia de la estrategia *Bitácora de Viaje Interdimensional* en los procesos de expresión oral y de lectura.

2. Contexto conceptual

2.1 Antecedentes investigativos

Para la ejecución de esta investigación y con el fin de identificar trabajos previos que se interesan por el objeto de estudio, se efectuó una búsqueda preliminar de cinco proyectos, con fecha de publicación posterior al año 2010, los cuales trabajaron con estudiantes pertenecientes al tercer ciclo educativo, o en su defecto, con estudiantes de primaria. Estas investigaciones tienen como objeto de estudio la oralidad y es característico en todas ellas, el entrecruzamiento con otras habilidades comunicativas, como lo son la escritura y la lectura, lo cual permite el planteamiento de estrategias didácticas, pedagógicas, y/o lúdicas encaminadas al trabajo con y para el lenguaje.

Así pues, se organiza la información proporcionada por medio de cinco formatos RAE (ver Anexo 1), que posibilitan recolectar las ideas, propósitos, y objetivos que los autores tuvieron en mente al realizar sus propuestas (Alarico, 1996). En este caso, se elaboraron con el objetivo de encontrar similitudes y posibles aportes metodológicos y pedagógicos que permitieron enriquecer la presente investigación.

En primer lugar, la investigación titulada *Una experiencia en oralidad, lectura y escritura denominada abrapalabra, la magia de las palabras* escrita por Caraballo et al. (2017), tiene como objetivo mejorar los procesos de oralidad, lectura y escritura de los estudiantes de primer ciclo del Colegio Técnico Tomás Rueda Vargas, a partir de la implementación de actividades innovadoras en el aula, que estimulen la lúdica de los niños y niñas e involucren a los padres de familia en el proceso escolar de sus hijos. Para esto, se realizaron diferentes tipos de actividades que incluían la lectura en voz alta, la exposición, el dibujo, el mural etc. Todas estas estrategias estaban basadas en los gustos de los estudiantes haciendo que las palabras expresadas

de manera oral o escrita se convirtieran en un recurso lúdico que motivara y permitiera un intercambio de experiencias relacionadas con la cotidianidad. Por tanto, los estudiantes se asumen como protagonistas de su proceso, pues es por medio de la lengua donde muestran su subjetividad.

Esta investigación brinda dos ideas importantes a la presente investigación. En primer lugar, la idea de “integración curricular” como una concepción del concepto de currículo más allá de las estandarizaciones estatales o institucionales, y con un enfoque en el contexto y los actores involucrados, lo cual se conecta con la idea que sustenta la estrategia propuesta en la presente investigación. Por otro lado, la percepción presente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua como un proceso sencillo que posibilite la expresión de sentires, visiones de mundo y subjetividades, es una visión clave que se pretende implementar en la estrategia.

Del mismo modo, el trabajo titulado *Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura*, realizado por Buitrago (2017), tiene como objetivo diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica que potencie la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura involucrando a los participantes y a sus familias. Para el desarrollo de esta investigación fue vital comprender que el maestro debe basar su trabajo pedagógico en torno al lenguaje, teniendo en cuenta la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales. Para esto, la investigadora usó el contexto de sus estudiantes, los conocimientos previos y el concepto de identidad, como elementos principales para la implementación de su proyecto, convirtiendo a los estudiantes en los protagonistas de sus propias historias.

De esta investigación resulta enriquecedor el aporte dado al objeto de estudio, ya que la oralidad se entiende como una práctica sociocultural que involucra a varios sujetos y que no es ajena a otras habilidades como la lectura y la escritura. Del mismo modo, se aborda la oralidad como una herramienta para la identificación de fortalezas y desafíos que puede presentar un estudiante, dicho planteamiento se aborda y nutre la presente propuesta.

Por su parte, la investigación titulada *Desarrollo de la oralidad y la escucha en los niños de preescolar del primer ciclo a partir de la literatura infantil*, planteada por López (2018), tiene como propósito desarrollar y potenciar los procesos de oralidad y escucha en los niños de preescolar, a partir de la literatura infantil en los entornos familiares y escolares. Para tal fin se brinda la oportunidad a los estudiantes de explorar los textos literarios desde el cuestionamiento. Por ello, se abordan diversos géneros literarios que visibilicen interrogantes, intereses individuales y grupales, en donde la voz de cada estudiante se cualifica para potenciar los procesos mencionados. Adicionalmente se plantea la necesidad de incluir a los familiares de los educandos para lograr concebir la literatura como una forma de goce y disfrute.

En conclusión, esta investigación hizo énfasis en la utilización de diferentes tipologías textuales, representaciones gráficas y técnicas de lectura que influenciaron en el desarrollo de la seguridad, motivación y voz propia de estudiantes.

Por otro lado, el trabajo de María Consuelo Ospina (2016) titulado *Oralidad, lectura, y escritura a través de TIC: Aportes e influencias*, tiene como objetivo identificar los impactos de las TIC que se observan en las técnicas y métodos propios de la enseñanza en el grado Transición del Colegio Nuevo Horizonte. Por ello, se ejecuta la implementación de una estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas, de oralidad, lectura y escritura, cuyo diseño está basado en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En esta investigación se plantea como base la idea de que la oralidad, lectura y escritura son el fundamento para promover habilidades en educación inicial, ya que permiten la construcción de sujetos y el desarrollo de sus habilidades sociales.

De tal manera, el aporte central de esta investigación radica en el entendimiento de los estudiantes como nativos digitales, los cuales pueden llegar a hacer uso de las tecnologías como mediadoras y facilitadores de sus procesos de aprendizaje; así pues, se comprende la necesidad de abordar los textos literarios desde diversas aristas lúdicas, pedagógicas e innovadoras que permitan un fácil acceso hacia estas por parte de la población objeto de estudio.

Finalmente, la investigación denominada *El maravilloso mundo de la oralidad* planteada por Rentería y Arias (2015), tiene como propósito fortalecer la oralidad en los niños a través de la narrativa como herramienta pedagógica para potenciar aprendizajes significativos dentro de su contexto escolar. Para tal fin, se planteó el Festival Pombo, el cual se muestra como una herramienta que permite reunir diferentes manifestaciones artísticas desde las cuales se muestra que la oralidad nace en la cotidianidad, en las actuaciones sociales. Además, se propone trabajar por medio de la expresión corporal y facial, mostrando que la creatividad también puede ser concebida desde el cuerpo, al igual que en los textos orales y escritos. De tal manera, el aporte sustancial de esta investigación radica en la conexión que se puede llegar a establecer entre el estudiante al momento de leer y el mensaje que este pretende transmitir, pues gracias a la literatura se enriquece la visión de mundo y la subjetividad, lo que permite a largo plazo, fortalecer el pensamiento y la lectura crítica en los educandos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como un proceso sencillo y cotidiano que permite expresar sentires, visiones del mundo, y subjetividades; del mismo modo, este posibilita el conocimiento del contexto, del otro y de sí

mismo. Por su parte la literatura – trabajada desde el arte, el teatro, la imagen, etc.- se muestra como un instrumento que potencia la creatividad y la diversidad de pensamiento en los estudiantes. Por tanto, estos antecedentes brindan bases para la creación de la estrategia didáctica entendiendo que el lenguaje se concibe desde la subjetividad, la individualidad y los ejercicios colectivos de lectura-escritura. Además, en este proyecto se intensifican y renuevan las visiones acerca de los nativos digitales, haciendo uso de diversos recursos de la web 2.0 que permiten la acogida de temáticas relacionadas con los procesos orales y de lectura, por parte de la población objeto de estudio, desde herramientas como el juego, el cuerpo, y la emocionalidad enmarcada dentro de la enseñanza literaria y la oralidad.

2.2 Referentes conceptuales

2.2.1 Objeto de estudio: expresión oral

El lenguaje es una capacidad propia de la naturaleza humana, a través de la cual la evolución física, fisiológica y mental ha permitido representar el mundo, crear el pensamiento y ejercer procesos de significación; además, es una herramienta que permite la interacción social, y el compartir, a través de ella, de necesidades, conocimientos, experiencias, motivaciones, intereses etc.

No obstante, la divulgación de estas ideas requiere sistemas de representación tales como las lenguas orales, escritas o de señas, las cuales brindan reglas y niveles diversos que permiten la aprehensión de una visión de mundo, por lo que es “preciso tener en cuenta que es a través de ellas que los individuos logran compartir características y construir culturas y procesos sociales diferenciados y diferenciadores frente a otros grupos, a partir de lo lingüístico y lo simbólico” (Daza, 2005, p. 14). Así pues, estos sistemas de signos se van adquiriendo dentro de un grupo humano y se van transformando a medida que el grupo se modifique.

Por tanto, los sistemas de representación brindan al individuo diversas formas de comunicar o expresar sus concepciones de mundo, una de estas es la oralidad, entendida como una práctica y realidad de carácter coloquial, tautológica y evanescente; “coloquial porque se construye en la interacción espontánea, cotidiana; tautológica, por su carácter repetitivo y reiterativo, con escasos márgenes para la originalidad; y evanescente, [por la misma esencia del sonido que existe solo en tanto deja de existir]” (Mostacero, 2011, p. 101). Por tanto, la oralidad es distinta a la producción verbal académica, y más conectada a la cotidianidad, la colectividad y claramente al desarrollo de habilidades individuales que permitan la comunicación asertiva y eficaz.

Por lo anterior, la oralidad no se limita a su función mediadora para tareas académicas, sino ofrece tanto a educadores como a educandos una función comunicativa en cuanto funciona como herramienta para enseñar, evaluar y crear el conocimiento. De igual manera, plantea una función social pues media las relaciones interpersonales y los acuerdos. Adicionalmente, esboza una función epistémica al ser una herramienta intelectual y de aprendizaje (Peña, 2008). Así pues, la expresión oral no puede ser vista solo como una manifestación inherente al ser humano, que se aleja de los procesos de formación si no como una herramienta, habilidad y función que es utilizada diariamente en contextos educativos y sociales, y de la cual se hace necesaria su exploración y trabajo dentro y fuera del aula.

Por consiguiente, como se ha expuesto hasta el momento, la oralidad es un sistema complejo, constituido por un componente verbal en donde podemos encontrar la emisión sonora, la decodificación semántica, elementos paraverbales etc. Así mismo, está también conformada por un componente kinésico y proxémico y finalmente, por un componente semiótico que

abarca, básicamente, las significaciones que se han aprendido y creado gracias a la cultura en la que se vive (Mostacero, 2004).

Por ello, la oralidad es vista como una práctica que debe ser debidamente atendida y desarrollada en el aula. Al desarrollarse como habilidad, es plausible a ser introducida y cualificada en distintos contextos en los que se ven inmersos los educandos; al hacerlo, se brindan herramientas que les permitan a estos crecer y desenvolverse en distintas situaciones de la vida cotidiana, académica e incluso profesional.

La expresión oral es entonces una “destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral” (Centro Virtual Cervantes, 2022, párr. 1), que debe ser entrenada y ejercitada de manera consciente, ya que implica mucho más que el manejo del código lingüístico, es decir, el conocimiento y manejo de un buen léxico o el conocimiento de reglas gramaticales. Una expresión oral consciente y trabajada requiere reconocer el contexto de habla, y demanda, también, conocimiento sociocultural y pragmático de los procesos comunicativos que se dan con otros sujetos durante situaciones comunicativas específicas.

La cualificación de la expresión oral requiere también del desarrollo de unas *microdestrezas* “tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no” (Centro Virtual Cervantes, 2022, párr. 1). El desarrollo de estas microdestrezas generará en el sujeto la capacidad de estructurar un discurso coherente, que sea adecuado al contexto y la audiencia que lo escucha, de comunicarlo con fluidez y claridad y lograr el objetivo comunicativo que se haya propuesto desde un inicio.

2.2.2 Componentes y subprocesos del objeto de estudio

2.2.2.1. Lectura

La concepción sobre lo que es leer o no, ha ido cambiando gracias a su encuentro con contextos de toda índole y, debido a que esta ha sido usada y estudiada en distintas esferas que comprenden desde lo académico y lo estético hasta lo meramente mecánico y utilitario, la lectura ha llegado a convertirse en un proceso flexible y polisémico, moldeable a cualquier contexto, que permite la libre interpretación de aquellos que lo abordan y permitiendo al lector acercarse a un texto teniendo en cuenta su subjetividad y bagaje cultural.

En este sentido, Paulo Freire presenta esta conexión entre texto-lector cuando plantea que la lectura “no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje, pues hay un más acá y un más allá” (Freire, 2008, p. 94). En otras palabras, el sujeto lector refleja con su comprensión lectora su entendimiento, siendo esta permeada por su visión de mundo, en donde habitan creencias, valores, estereotipos, etc. Sin embargo, al finalizar este proceso, el individuo puede incorporar para sí algunos de los planteamientos que la lectura le ha brindado; por ende, se puede entender como el proceso que posibilita el conocimiento cuando el sujeto está dispuesto a dejarlo reescribir su subjetividad.

Así pues, la lectura es una actividad que le permite al sujeto transformar y trasgredir lo que es y cree conocer, y así, a partir del diálogo entre el individuo y el texto, se logra elaborar y generar nuevo conocimiento (Larrosa, 2003). Es así como se entiende que leer es también escuchar, pues al acercarse a un texto se oyen los planteamientos del autor, se discuten en la subjetividad propia, y se replican en la reconstrucción de la visión de mundo.

Sin embargo, la lectura no solo permite una discusión interna con la propia subjetividad o la del autor, esta también es una práctica tanto individual como colectiva porque posibilita al

sujeto compartir, debatir y reflexionar sobre el conocimiento adquirido con otros que compartan su mismo contexto o interés, logrando de esta manera experimentar y jugar con diversas formas de acercamiento a los textos, como la lectura mental individual, la lectura en voz alta, la lectura compartida o la lectura de seguimiento (Cano & De Castro, 2013). Por ende, estas prácticas se convierten en un medio adicional de transformación del sujeto y su subjetividad.

Es por lo anterior, que no es posible concluir, como lo afirma Street (2003:2016), que la lectura pueda “impartirse” como un proceso completamente neutral, es por esto que esta debe comprenderse como una práctica social, cultural y psicológica que varía dentro de cada contexto social, más allá que como como una práctica uniforme e inamovible que se aplica del mismo modo en distintas situaciones o momentos, esto debido a que dota de diversos sentidos y significados a los lectores y estos, a su vez, le confieren sus propias subjetivades.

La lectura se entiende entonces —como se postula en los *New Literacy Studies*—, como una práctica social que además de ser autónoma y propia, permite un acercamiento a distintos hechos culturales, sociales, e identitarios. Adicionalmente, posibilita el diálogo con diversos actores para así lograr una elaboración de nuevas experiencias subjetivas propias y colectivas en donde el texto tiene el papel de facilitador entre los procesos de comprensión del mundo y el sujeto, pues la significación de su contenido inicia fuera de él.

2.2.2.1.1 Niveles de lectura

La interpretación de textos es un proceso que implica la interacción entre dos subjetividades, la del lector y el escritor; que a su vez requiere de estrategias, debates y negociaciones entre el propio contexto en el que la obra fue producida y en el que está siendo interpretada (Barriga & Hernández, 2000). En otras palabras, la comprensión de un texto dependerá de variables como el objetivo del lector, su contexto y, al mismo tiempo, su habilidad

y destreza para descifrar el significado detrás de este. Es por esto, que existen diferentes niveles para entender y acercarse a una obra.

Encontramos, por un lado, el nivel de lectura literal, denominado por Cassany (2006), como *Leer las líneas*. Este se entiende como la comprensión textual de un relato, es decir, un proceso que “requiere procesar las estructuras sintácticas [...] o comprender el valor sintáctico” (p. 54) de las unidades más pequeñas del discurso hasta los enunciados que lo conforman. En otras palabras, al leer las líneas se recupera la información que el texto brinda de manera explícita, sin supuestos ni análisis; lo cual implica entender las acepciones de las palabras y lo que el autor ha descrito claramente.

Asimismo, encontramos el siguiente nivel, conocido como lectura inferencial. En palabras de Cassany, *Leer entre líneas*, se refiere “a la capacidad de recuperar los implícitos” (p. 54), es decir, los presupuestos y las connotaciones de las palabras se vuelven esenciales, ya que permiten relacionar significados no literales de palabras o expresiones usadas dentro de un discurso. Es así, como el lector pasa de la esfera “superficial” del texto a adentrarse en significados más complejos, no explícitos y que brindan al lector un sentido más profundo de aquello que está interpretando.

Del mismo modo, se presenta el siguiente nivel conocido como lectura crítica y denominado por Cassany (2017) como *Leer detrás de las líneas*, en donde se pretende dar respuesta a interrogantes relacionados con las intenciones del autor al realizar un texto, el contexto sociohistórico-cultural en el que se ve enmarcado, y cuáles son las relaciones que se pueden establecer con otras tipologías. Asimismo, el lector realiza un ejercicio de introspección en el cual expresa sus sentimientos, reacciones, acuerdos y sugerencias, en relación con el texto. En otras palabras, se busca desarrollar el potencial crítico del lector al enfrentarse a cualquier

tipo de texto que se le presente. Con base en lo anterior, la presente investigación pretende acercar a los niveles literal, inferencial y crítico de lectura a los educandos, entendiendo que, a través de las observaciones y el acercamiento a la población, se han encontrado oportunidades de mejora en los niveles mencionados.

2.2.2.1.2 Textos literarios

La práctica de la lectura posee un elemento principal conocido como texto, entendido este como un conjunto coherente de enunciados orales, escritos o iconográficos los cuales tienen como objetivo comunicar información de manera efectiva y congruente. Así pues, existe una pluralidad de tipologías textuales en las cuales se puede clasificar la información a impartir. Por ejemplo, existen los textos narrativos, descriptivos, expositivos, argumentativos e instructivos. Se diferencian estos en “cuanto a su forma dependiendo de la postura y la participación que haya tomado [tanto el autor como el lector al respecto]” (Sánchez, 2006, p. 85).

Para efectos de esta investigación, se trabaja con la noción de texto literario, ya que “hace un “uso especializado” del lenguaje común [porque] aprovecha al máximo sus posibilidades expresivas” (Fernández, 2015, p. 16). Por tanto, este tipo de texto cumple una función estética y expresiva, pues no se limita a informar o a exponer ideas y hace uso de un lenguaje cuidado y selecto, que puede comunicar y crear mensajes sonoros, bellos, cargados de significación. En otras palabras, los textos literarios se caracterizan por su falta de eficacia práctica y por su naturaleza estética.

Así pues, existen tres diferentes tipos de textos literarios (Mendoza, 2007). En primer lugar, los textos narrativos que se caracterizan por tener la figura de un narrador, que puede expresarse desde la primera persona, ser testigo, en tercera persona u omnisciente; además, aparecen diferentes personajes situados en un tiempo-espacio concretos y se establece una acción

principal que es la que define el argumento de la historia, y es desarrollada en una estructura detallada como lo es inicio, nudo y desenlace.

En segundo lugar, encontramos los textos líricos que propenden a la expresión de sentimientos. Dentro de estos textos suele existir un hablante lírico quien explica las emociones, pero no es el único que relata, pues pueden intervenir también diversos objetos y sujetos líricos; se expresan en verso las ideas del hablante lírico, por tanto, la rima, la sonoridad, la métrica, los recursos literarios y el estilo presentan relevancia. Finalmente, están los textos dramáticos que se caracterizan por manejar diálogo y un tono directo y menos descriptivo. Además, se divide la trama por actos y escenas, en estas últimas se maneja una estructura de presentación, argumento y desenlace.

2.2.2.2. Texto oral

El proceso de creación de enunciados orales genera fenómenos discursivos paralingüísticos, gesticulares, proxémicos, temporales, entre otros, que estructural, semántica y gramaticalmente varían de aquellos usados en la escritura. Así pues, cuando se compara el texto oral con el texto escrito, el primero, “es un texto al que siempre [le] faltan ciertos elementos si lo consideramos desde la perspectiva de la escritura (falta complejidad sintáctica, falta deixis explícita, etc.)” (Berkenbusch, 1995, p. 70). Por ende, el texto oral se presenta como un proceso interactivo, propio de la oralidad, que no se separa de la interacción en la que se realiza.

Es así como el texto oral se presenta como manifestación de la oralidad, y se entiende como una “expresión en prosa o verso, (...) socialmente simbólica, que forma parte integrante de la identidad y que de una u otra manera ha modelado nuestra manera de ser, de sentir y de pensar” (Bernal, 2009, p. 63). Así pues, los textos orales son locuciones que permiten a un sujeto interactuar con la realidad, construir conocimiento, establecer relaciones con otros, expresar

ideas o sentimientos y recrear la realidad misma, desarrollando a su paso, las funciones cognitiva, interactiva y estética del lenguaje; debido a que el texto oral, por un lado, posibilita conocer y transformar el mundo por medio de la utilización del lenguaje y por otro, permite la interacción con los otros y el entorno. Además, el sujeto resignifica su realidad de acuerdo con la experiencia que tenga con el mundo (Andrade y Arias (2014), por ende, el texto oral permite visibilizar la visión de mundo y la subjetividad de los individuos.

Con base en lo anterior, se rescata la existencia de diferentes tipologías de los textos orales, Núñez (2003), establece dos clasificaciones. En primer lugar, expone los textos orales constituidos desde el silencio o la individualidad, tales como el soliloquio, el juego verbalizado de la infancia, la interjección, la memorización y el monólogo. En la segunda clasificación, se basa en la interlocución de dos o más personajes, de donde nacen manifestaciones como la narración, el discurso, la dicción; al igual que, las formas de comunicación no preparada como la confidencia, la conversación el coloquio, el dialogo; o formas de comunicación preparadas como el debate, la asamblea, la entrevista, entre otros. Ambas clasificaciones se convierten en una base importante para la creación de la presente propuesta de investigación ya que posibilita la inclusión de espacios de producción de textos orales unipersonales y otros escenarios que permiten la manifestación colectiva.

Es así como todos los conceptos desarrollados anteriormente, empezando por el objeto de estudio hasta sus categorías, conforman y sustentan parte de la base teórica sobre la que se crea la propuesta de innovación pedagógica del presente trabajo. Es así como el entendimiento de los conceptos de oralidad, lectura, texto oral y literario han posibilitado la creación de esta estrategia didáctica que busca potenciar la oralidad y los procesos de lectura en sus diferentes niveles a través de la gamificación.

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se encuentra enmarcada dentro del enfoque cualitativo ya que, por una parte, la inmersión en el medio permitió la identificación e inclusión en el contexto a investigar y a su vez permitió verificar la factibilidad del estudio (Sampieri et al., 2010) y, por el otro, dio a las investigadoras, la oportunidad de examinar el mundo social de la población lo que permitió el desarrollo del presente proyecto.

Del mismo modo, en lo que respecta a la recolección de datos, se utilizaron métodos no estandarizados ni completamente predeterminados, por lo que no se realizó algún tipo de medición numérica en lo que respecta a las experiencias directas de los sujetos. A su vez, durante la presente investigación se entiende que los actores sociales no son meros objetos de estudio” (Monje, 2011, p. 12) ellos significan, hablan, son reflexivos y tienen la capacidad de tomar decisiones. Por ello, el enfoque cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativo fue usado en esta investigación en la cual abundan la descripción, las experiencias y el “entendimiento del significado de las acciones” (Sampieri et al., 2010, p.9) de los sujetos que fueron parte de este estudio, la cual es una característica típica de este paradigma.

De este modo la recolección e interpretación de estos datos empíricos “condujeron al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones que permitieron la interpretación” (Quecedo & Castaño, 2002, p. 13) de la realidad observable desde un punto de vista subjetivo y sensible al contexto investigado. Asimismo, dentro de este enfoque se asume la construcción de conocimiento como una creación colectiva, de esta manera tanto el investigador como los participantes interactúan (Sandoval, 2002) y sus subjetividades e intersubjetividades se

convierten en los instrumentos para conocer y reconocer sus realidades y así alimentar y nutrir el interés investigativo.

Es así como este enfoque posibilitó un apropiado acercamiento, interacción y comprensión de la población objetivo y gracias a estas interacciones y las necesidades observadas, se generó la creación del artefacto aquí presentado, brindando la oportunidad a todos los actores involucrados de cualificar sus experiencias y conocimientos sobre el objeto de estudio en cuestión.

Es necesario también mencionar que, se usó el enfoque cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo, ya que la teoría no precedió a la investigación, es decir, la problemática o temática a abordar se tomó de la realidad observable y experiencial para después enfrentarla a la teoría, lo que permitió iniciar el estudio con un mejor entendimiento de los individuos, su contexto y las relaciones dadas entre todos los individuos.

3.3 Procedimientos e instrumentos de aval previo

3.3.1 Revisión de antecedentes-RAE

La revisión de antecedentes en esta investigación permite orientar la forma en la que se realiza el estudio. Por este medio, las investigadoras pueden dar cuenta de las maneras en las que se ha abordado la oralidad; qué clases de estudios se han efectuado al respecto; con qué tipo de población; de qué manera se han recolectado los datos; en qué lugares y contextos se han llevado a cabo estos estudios; y qué diseños se han utilizado. Además, avalan la propuesta de innovación aquí consignada, puesto que este rastreo bibliográfico muestra los alcances y limitaciones de las investigaciones que se han realizado con relación al objeto de estudio y su conexión con las categorías seleccionadas, lo que permite entrever que se han realizado investigaciones similares a la aquí planteada; por tanto, se entiende que los postulados aquí consignados son pertinentes y están encaminados a la creación de la estrategia didáctica.

Por ello, estos estudios orientan a las investigadoras sobre la forma en la que quieren llevar a cabo el estudio, y ayudan a documentar la necesidad de realización de este (Sampieri, et al., 2010). Para tal fin, uno de los instrumentos acertados para situar la información recolectada en esta investigación, se conoce como RAE (Resumen Analítico en Educación), en el cual se deposita la información relevante de los estudios consultados, de manera sencilla y organizada.

3.3.2 Observación simple

La observación se comprende como un método de recolección de datos sistemático, válido y confiable de momentos, comportamientos o situaciones observables, los cuales se evalúan a través de un conjunto de categorías y subcategorías que plantea el investigador, pues son de su interés investigativo. Se realiza con el fin de comprender las experiencias y comportamientos de la población objeto de estudio en su ambiente natural; por tanto, se intenta registrar información de los participantes sin interferir en su contexto.

Por lo anterior se utilizó como instrumento el diario de campo (Ver anexo 2), puesto que este se convirtió en una herramienta que permitió consignar de manera escrita las realidades vividas en el aula y, posteriormente posibilitó su relectura para así lograr ejercitar diversos procesos formativos (Alzate et. al, 2008). Gracias a este ejercicio las investigadoras lograron identificar distintos aspectos vividos en el aula tales como la convivencia, las fortalezas y las oportunidades de mejora del grupo.

3.4 Mecanismos de validación posterior

3.4.1 Validación por juicio de expertos

La validación por juicio de expertos es un método de validación útil ya que permite la revisión de una investigación – o de su posterior producto – por personas que tienen

conocimiento técnico, teórico y práctico sobre un campo en específico; por ello, pueden dar información y emitir juicios y valoraciones sobre el aspecto que se les ha pedido evaluar.

Tras someter un instrumento o un artefacto a la consulta y al juicio de expertos, estos deberán evaluar dos criterios de calidad: validez y fiabilidad. Se entiende por validez al “grado en que un instrumento de medida mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido” (Robles & Rojas, 2015, p. 2). Por su parte, la fiabilidad se entiende como “el grado con el que un instrumento mide con precisión y descarta el error, y lo hace a través de la consistencia, la estabilidad temporal y el acuerdo entre los expertos” (Robles & Rojas, 2015, p. 3).

Para lo anterior, la estrategia didáctica en su versión final es entregada a expertos docentes con conocimientos teóricos y prácticos en pedagogía, didáctica de la lengua, literatura y procesos de comunicación y experiencia de trabajo con la población objetivo. Del mismo modo, las investigadoras proveen a los docentes una rúbrica para la medición de los criterios de validez y fiabilidad del instrumento. Al obtener los resultados de esta validación se hacen los ajustes pertinentes hasta lograr la validación total del artefacto propuesto y así desarrollar la versión final aquí consignada.

3.5 Categorías de análisis del objeto de estudio

La estrategia didáctica *Bitácora de Viaje Interdimensional* tiene como objetivo potenciar la expresión oral. No obstante, la categoría principal para analizar este objeto de estudio se concibe desde el área de lengua castellana; por ende, la lectura de textos literarios tiene como fin fundamentar las prácticas lectoras en los estudiantes de quinto grado. A partir de la observación, se realiza el abordaje y reconocimiento del texto literario como categoría de estudio, con el fin de potenciar el aprendizaje lector, por medio de un elemento canónico y común dentro de la clase

de lengua castellana. Este se muestra como una herramienta que posibilita la ejecución de las competencias anteriormente mencionadas, pues en el proceso de lectura, se codifican los textos, se articulan los sonidos, y se reelaboran las ideas plasmadas para generar un nuevo conocimiento.

3.6 Población

Por su parte, la población considerada para la creación y pilotaje de esta estrategia didáctica, y por supuesto, para su posible aplicación, es un grupo de estudiantes entre los 9 y 12 años pertenecientes al quinto grado de básica primaria, educandos pertenecientes a la escuela Normal Superior Distrital Montessori. Esta institución se encuentra ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe y en promedio los estudiantes pertenecientes a ella se encuentran ubicados entre los estratos 1 y 2. Por lo que es importante aclarar que los resultados de aplicación de esta investigación pueden variar si las condiciones poblacionales y contextuales cambian o son diferentes a las aquí presentadas.

3.7 Consideraciones éticas

La ejecución de un proyecto investigativo trae consigo algunas limitaciones tanto en su desarrollo como en su concepción. Por tanto, es importante mencionar dichos factores con el fin de clarificar que los resultados obtenidos, las conclusiones establecidas y los alcances encontrados representan un esbozo limitado de las concepciones, definiciones, estrategias, herramientas, entre otros, de las investigaciones que han trabajado la oralidad en contextos educativos y no representan un dictamen final respecto al objeto de estudio analizado. Al contrario, se ven como aportes para desarrollar el artefacto de la presente investigación y, como posibles bases para futuras investigaciones que conciban la oralidad como práctica social y su conexión con otras habilidades comunicativas como la escritura y la lectura.

Por otro lado, el artefacto aquí presentado es validado, a través de una rúbrica, por expertos con conocimientos prácticos y teóricos sobre el objeto de estudio y la población objetivo, por tanto, la presente investigación solo toma responsabilidad por este proceso teniendo en cuenta las variables que aquí se consignan. En otras palabras, no es posible dar cuenta de los resultados de aplicación de este artefacto en poblaciones, contextos y condiciones distintas a las aquí expuestas.

Finalmente, el pilotaje del presente estudio se realiza con estudiantes pertenecientes al grado quinto de básica primaria establecido así por el Ministerio de Educación Colombiano. Del mismo modo, las actividades se realizan con una muestra de la población objeto y docentes licenciadas en pedagogía infantil que imparten las asignaturas de literatura y lengua castellana en este nivel educativo.

4. Propuesta de innovación

En este apartado se encuentra descrito el enfoque de innovación educativa como base para la realización de la presente investigación y del recurso de artefacto de innovación resultante. Por tanto, se presenta una descripción de la estructura, los contenidos, las actividades y las características del artefacto de innovación diseñado. Asimismo, se describen los fundamentos conceptuales y pedagógicos de la propuesta mostrando en este último su metodología, recursos de los que se vale, roles de los participantes, entre otros.

4.1 Descripción general

El presente proyecto investigativo se enmarca en la innovación pedagógica y busca el desarrollo de los procesos de expresión oral como elemento relevante en el crecimiento y aprendizaje de cualquier ser humano en sus diferentes etapas y contextos. Para lo anterior, se hace uso del texto literario como ente generador y de encuentro entre las subjetividades que se descubren dentro del aula. Gracias a lo anterior, uno de los procesos ligados al texto literario, en este caso la lectura, se trabaja en conjunto con la oralidad para así lograr desarrollar habilidades de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico, habilidades de gran importancia, no solo para la comprensión de un texto, sino para la comprensión de la realidad y las situaciones que rodean diariamente a un individuo.

Con referencia a lo anterior, el artefacto propuesto busca el desarrollo de los procesos de expresión oral como elemento relevante en el crecimiento y aprendizaje de cualquier ser humano en sus diferentes etapas y contextos. Para lo anterior, se hace uso del texto literario como ente generador y de encuentro entre las subjetividades que se descubren dentro del aula. Gracias a lo anterior, uno de los procesos ligados al texto literario, en este caso la lectura, se trabaja en conjunto con la oralidad para así lograr desarrollar habilidades de comprensión en los niveles

literal, inferencial y crítico, habilidades de gran importancia, no solo para la comprensión de un texto, sino para la comprensión de la realidad y las situaciones que rodean diariamente a un individuo.

Es así como nace el artefacto *Bitácora de Viaje Interdimensional*, una estrategia didáctica que, a través de la gamificación, busca generar un espacio para la libre expresión, en donde la literatura, la lectura, las emociones y las habilidades sociolingüísticas y culturales se encuentran, y dan cabida a un panorama holístico y poco fragmentado del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Para comprender de manera más precisa lo que aquí se propone, se hace necesario entender los conceptos de artefacto, investigación e innovación educativa. En principio, la presente propuesta se concibe como *artefacto* pues es una herramienta educativa que busca fortalecer el proceso formativo de los estudiantes en cuanto a oralidad y lectura se refiere. Así pues, este permite acercarse de una manera innovadora a estrategias pedagógicas (Forero, 2018), como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje situado, el aprendizaje autónomo, el aprendizaje activo, el aprendizaje basado en problemas, entre otros, a través de los momentos y actividades propuestos que se plantean como alternativa a la educación tradicional. En otras palabras, la *Bitácora* se comprende como artefacto en tanto es un objeto formado por un conjunto de niveles, retos y elementos elaborados con el fin de potenciar los procesos de expresión oral.

Por su parte, la investigación educativa tiene como propósito conocer de manera detallada y minuciosa un problema o temática relacionada con el proceso educativo y los efectos de las acciones e intervenciones en dicho ámbito (Silva, 2021). Por tanto, esta manera de investigar posee tres dimensiones que implican teorías y metodologías diferentes al momento de indagar: el *nivel macro* (social-global), el *nivel meso* (centro y comunidad local) y el *nivel micro*

(el aula) (Acero et al., 2015). Es por lo anterior, que para el presente trabajo se identificó, en primer lugar, una problemática o temática poco visibilizada tanto a nivel social como educativo, después, esta se reconoció en un contexto real y, finalmente, terminó por trabajarse con un grupo específico en un aula. Esta última dimensión es precisamente en donde el presente proyecto se encuentra enfocado y desarrollado.

Por otro lado, encontramos el concepto de innovación, ya que no todo proceso considerado como investigativo sugiere en sí mismo una innovación. En primer lugar, al pensar en innovación se parte del presupuesto de que es solo la introducción o generación de “una idea nueva” sin embargo, la innovación es mejor entendida como el uso de prácticas, recursos o herramientas que han sido usadas en otro tipo de contextos y son aplicadas en nuevos espacios, modificadas o nutridas con nuevos elementos. En otras palabras “la innovación nunca parte de cero” (Castro & Arriagada, 2019, p. 107), no es un descubrimiento espontáneo o descontextualizado, por el contrario, este requiere de un análisis del contexto, la identificación de una problemática y una intervención sobre la misma haciendo uso de alguna estrategia, actividad, artefacto, etc.

Es por lo anterior que es importante entender también que los procesos de innovación, como refiere Arancibia (2018), no son neutros ni permanecen estáticos, es decir, al intervenir en un contexto con algo que no había sido probado antes, es probable que se generen focos de resistencia o rechazo hacia la nueva idea o que surjan nuevos conflictos a nivel institucional o con los propios sujetos relacionados con la investigación. De esta manera, el proceso o intervención innovadora no debe ser medida por su resultado sino por el proceso que conlleva en sí misma.

De igual manera, el proyecto se enmarca dentro la innovación pedagógica pues se crea un artefacto que es contemplado como un material novedoso, el cual se sitúa en una serie de intervenciones, decisiones y procesos, intencionalmente elaborados y sistematizados que buscan modificar actitudes, ideas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (García, 2006), los cuales impactan a los estudiantes de grado quinto de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

En otras palabras, con la presente bitácora se pretende cualificar los procesos de oralidad y lectura. Por ende, la presente propuesta, además de considerarse una investigación educativa, es también un proceso innovador que busca introducir cambios en las formas tradicionales de concebir la lengua en procesos de enseñanza-aprendizaje; así pues, se propone empezar a entenderse como una práctica social que le permita al individuo aprender, crecer y desarrollarse en sus diferentes campos y dimensiones. Por ello, este artefacto permite generar un cambio, el cual se considera como “la causa y el fin de una innovación, es decir, se innova para generar cambios de las estrategias o procesos de cambio” (García, 2006, p. 15). Así pues, como se ha establecido esta transformación propende la mejora de la práctica educativa de los procesos educativos y supone aprendizaje significativo en los educandos.

4.2 Fundamentación conceptual

La presente propuesta busca, a través del lenguaje oral, trabajar en distintas dimensiones del sujeto, para lo cual pretende usar como base un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, además de incluir la socio-afectividad como elemento integrador y generador. Es por lo anterior, que es necesario entender estas concepciones que guían el artefacto aquí desarrollado.

En primer lugar, encontramos el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, creado y desarrollado por Angelina Roméu (2006), en donde se concibe la lengua como una capacidad adquirida a través de la socialización, además de ser medio para la cognición y la comunicación social. La importancia de este enfoque radica en la unión de distintas teorías del lenguaje con teorías del aprendizaje que permiten sustentar la importancia de la lengua en la construcción de sentido del mundo exterior y en el desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural de los sujetos (Roméu,2014) que es, precisamente, lo que busca la presente investigación.

Para lo anterior, hay tres puntos importantes por los que transita este enfoque y que permiten el desarrollo de esta teoría. En primer lugar, encontramos el cambio de la concepción sistemática y normativa de la enseñanza de la lengua a una concepción de una naturaleza más comunicativa; en segundo lugar, el camino de una didáctica de la lengua a una didáctica del habla; y finalmente, una didáctica que muestra la relación entre la cognición, el discurso y la sociedad.

En lo que respecta al cambio de concepción normativa a la comunicativa, este enfoque identifica la necesidad de “una enseñanza vivencial que propicie la creación de situaciones comunicativas en las que (...)” (Roméu, 2014, p. 36) el estudiante o los participantes de procesos educativos puedan tener roles activos y mucho más complejos; esencialmente, se busca unir la enseñanza de la lengua a su uso en el habla.

Lo anterior lleva al segundo punto, el tránsito de una didáctica de la lengua a una del habla. Tradicionalmente la enseñanza de la lengua trabaja por separado componentes como la lectura, la escritura y la expresión oral. Lo que aquí propone Roméu (2014) es una concepción que integre estos elementos y todos aquellos en los que la lengua intervenga, es así como nace lo

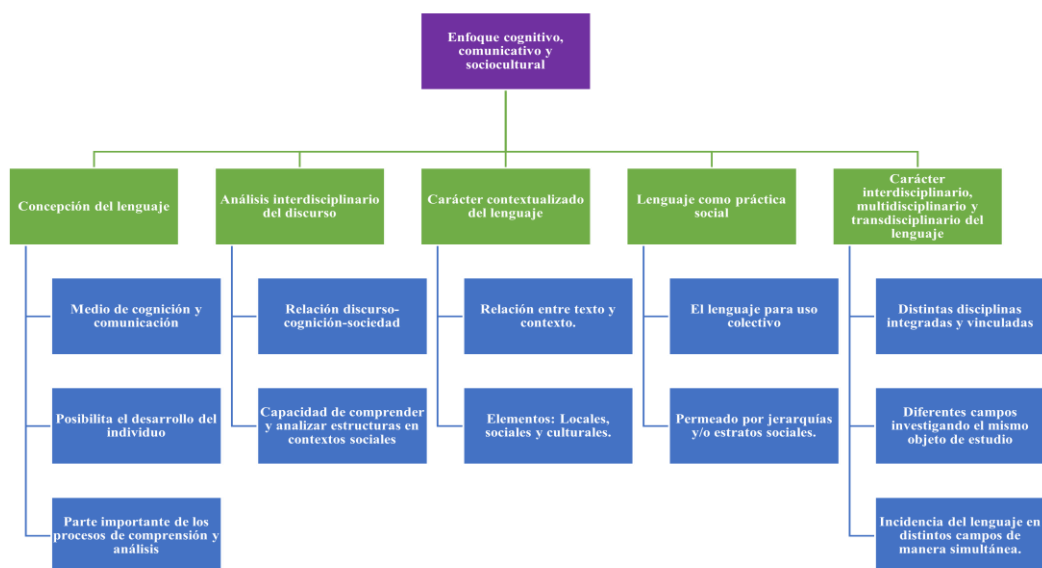
que se denomina *componentes funcionales* como la comprensión, el análisis y la construcción; procesos que intervienen en la comunicación.

Estos componentes funcionales y el cambio de concepción llevan, finalmente, a la creación de este enfoque que muestra la relación entre lo cognitivo, lo comunicativo y lo sociocultural. Dentro de este, el lenguaje se concibe como “medio esencial de cognición y comunicación social” (Roméu, 2014). De este mismo modo, la concepción de cultura toma un papel vital al considerarse como un sistema de sistemas de signos en el que la lengua tiene un papel protagónico y, a su vez, muestra la pertinencia de estructuras lingüísticas en concordancia con la intención comunicativa del emisor. Es así como este enfoque tiene en cuenta las tres dimensiones: cognitiva, comunicativa y sociocultural lo que lo dota de un carácter interdisciplinario en donde se encuentran la ciencia del texto, el análisis del discurso, la semántica, la semiótica, la estilística, etnometodología, la etnografía, la pragmática, la sociolingüística y la psicolingüística (Roméu, 2006).

El compendio de estas ideas se puede ver claramente en las cinco categorías en las que se divide este enfoque y que se muestran de manera resumida en el siguiente esquema.

Figura 1

Esquema de categorías del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.



Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se propone usar este carácter interdisciplinario del enfoque en donde el lenguaje se concibe como medio, herramienta e interfaz de desarrollo del individuo que en concordancia con lo sociocultural y lo contextual busca el desarrollo de una estrategia didáctica que lleve a la enseñanza de la lengua más allá de los paradigmas tradicionales desarrollando habilidades relacionadas con procesos de comprensión, análisis y construcción de textos en distintos contextos de significación y reconociendo características propias de la textualidad como la coherencia, la progresión temática, la intertextualidad, etc.

En resumen, este enfoque se entiende como una configuración psicológica posibilitada solo por un cambio en el sistema de concepciones y pensamientos sociales, educativos y del propio individuo, en donde las capacidades cognitivas y metacognitivas se usen para comprender y producir significados que involucren el desarrollo de los conocimientos acerca de estructuras lingüísticas y discursivas y, de este modo, obtener la capacidad de interactuar en diferentes contextos socioculturales con diferentes fines y propósitos.

Por otro lado, la presente investigación pretende trabajar desde las concepciones que presentan los educandos frente a la vida, y la forma en que estas les permiten construirse como seres emocionales, cognoscentes, físicos, creativos y sociales (Secretaría de Educación del Distrito, 2014). Por ende, es relevante el concepto de socio-afectividad, puesto que las competencias socioafectivas permiten a los estudiantes hacer frente a los estímulos y conflictos generados por las necesidades derivadas de situaciones vitales, de las situaciones educativas y de las situaciones sociales (Alaguero, 2005).

Así pues, los fundamentos de la socio-afectividad se remontan a los aportes de la pedagogía, la psicología y otras disciplinas desde finales del siglo XIX. Por su parte la psicología ha estudiado la dimensión afectiva, y ha establecido que la educación es un hecho psicosocial al enmarcarse en un contexto de relaciones interpersonales. Del mismo modo, la sociología se ha centrado en el estudio de la dimensión social, relacionando al sujeto con la realidad social en la que se enmarca. Por su parte, la antropología ha contemplado el proceso de socialización de los individuos como fenómeno educativo, acentuándose en lo social y en lo cultural (Castillo, 2011).

De igual manera la socio-afectividad plantea la formación de los educandos a partir de cuatro componentes básicos planteados por la UNESCO, los cuales se refieren a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (Castillo, 2011). Se espera entonces que la formación del individuo se base en la potenciación de las competencias socioafectivas, entendidas como la habilidad de comprensión de sí mismo, la habilidad de autorregulación, la habilidad de comprensión del otro, la habilidad de relación interpersonal y la habilidad de discernimiento moral. De tal manera, se espera conseguir una formación integral más completa para el logro de un verdadero desarrollo de la personalidad del estudiante a nivel cognitivo, afectivo, social y moral frente a las nuevas exigencias de la sociedad.

Siguiendo este planteamiento, la socio-afectividad también es vista como un conjunto de habilidades que se relacionan, afectan e influyen en los aprendizajes y desempeños en los ámbitos académicos, personales y sociales de los educandos (Casanova, 2017). Dentro de estas habilidades se encuentran la comprensión de sí mismo y la autorregulación, en donde se reconocen las emociones y los valores propios y se autocontrola la expresión de dichas emociones y de la motivación personal. Del mismo modo, estas habilidades incluyen la comprensión del otro y las relaciones interpersonales que se pueden establecer con el otro en

donde la empatía, la toma de postura, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos son características esenciales de esta habilidad.

En resumen, la dimensión socioafectiva se revela como un concepto teórico relevante, en cuanto la institución educativa es el lugar donde los educandos permanecen más tiempo y, ante la problemática de relaciones interpersonales que se presenta en ellas, la educación debe propender por el desarrollo multidimensional del ser humano; por ello, la presente propuesta plantea la necesidad de incluir este referente para potenciar el aprendizaje y así a través del lenguaje oral y la lectura trabajar desde la complejidad de los sujetos.

4.3 Fundamentación pedagógica

4.3.1 Estrategia didáctica

Los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden abarcarse desde diversas aristas como la organización, la escogencia de una metodología y la creación de contenidos con el fin de comunicar los saberes que se desean dialogar y construir. Así pues, el docente como organizador debe posibilitar vías que permitan el entendimiento y el aprendizaje en sus estudiantes. Por tanto, una *estrategia didáctica* se constituye como un procedimiento que el educador utiliza de manera reflexiva y flexible para promover experiencias significativas en sus estudiantes (Flores, et al., 2017). Por ello, se abarcan los procesos de diseño y de generación de situaciones didácticas, las cuales, están dirigidas hacia el cumplimiento de objetivos que se plantean desde dos procesos: la enseñanza y el aprendizaje.

De esta manera, se abordarán dos tipos de estrategias, que se corresponden con los dos procesos mencionados anteriormente. Así, *las estrategias de enseñanza* permiten el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Mientras que, *las estrategias de aprendizaje* son utilizadas para organizar y comprender contenidos (Flores, et al., 2017). Para lograr estos fines, es

relevante considerar la identificación del ambiente de aprendizaje y sus condiciones; las actitudes de los estudiantes en relación con sus procesos de aprendizaje; los tiempos de ejecución; las modalidades de trabajo y el proceso de evaluación que puede llegar a ser diagnóstico, formativo o sumativo (Flores, et al., 2017).

De igual manera, es pertinente comprender que las estrategias a utilizar dependerán del momento de la clase en que se ocupan y de la manera en que estas se presenten. Así pues, existen estrategias que son útiles para contextualizar y generar expectativas respecto a los aprendizajes, denominadas *preinstruccionales*, las cuales son mayormente utilizadas en el inicio de las clases. Por su parte, las estrategias que apoyan contenidos curriculares durante los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permiten la atención y selección de información primordial, se conocen como *coinstruccionales*; estas son utilizadas por los estudiantes para organizar, relacionar contenidos y lograr aprendizajes. Finalmente, las estrategias *postinstruccionales* son aquellas que permiten sintetizar e integrar información y son utilizadas al final de la clase, para generar un cierre.

Así pues, el juego aquí diseñado como base de la estrategia didáctica, se postula como un recurso polifacético, pues el momento de su ejecución está intrínsecamente relacionado con las necesidades y exigencias del entorno, los estudiantes y el docente per se, por tal motivo, es adaptable a la preinstruccionalización, coinstruccionalización y la postinstruccionalización en sus diversos niveles y retos. No obstante, se elabora una secuencia didáctica en paralelo, la cual brinda luces, soluciona dudas y otorga herramientas al docente para poder ejecutar el artefacto, dicha secuencia se encuentra en los anexos del trabajo aquí consignado.

4.3.2 ¿Qué es la gamificación?

La gamificación se entiende como el “uso de elementos y de diseños propios de los juegos” (Teixes, 2014, p. 16) en otras palabras, esta hace uso de las mecánicas y modos de pensar usados en los juegos para generar interés, apego y un tipo de compromiso en el jugador. De hecho, este enfoque es usado en distintos ámbitos como el marketing, los recursos humanos y la enseñanza, esto debido a que la gamificación busca manipular la diversión para conseguir objetivos del mundo real que “son aquellos [...] que se quieren obtener estrictamente fuera del juego y para la consecución de los cuales se ha diseñado [...]” (Teixes, 2014, p. 16) el sistema que ha sido gamificado.

Es importante resaltar, que además de las estrategias y mecánicas, se hace uso también de la parte estética y el pensamiento lúdico para generar en el jugador un sentimiento de lealtad y motivación que promueva el aprendizaje o el alcance de las metas que se han propuesto. Así pues, dentro de los elementos más relevantes de este enfoque encontramos: las mecánicas y las dinámicas.

En primer lugar, se entiende a las mecánicas y componentes, en palabras de Teixes (2014) como “los sistemas y elementos que hacen que el progreso del juego o sistema sea visible” (p. 47), Los más conocidos son los **PBL** que vienen de tres vocablos ingleses: *Points* (puntos), *Badges* (medallas, emblemas o insignias) y *Leaderboards* (clasificaciones o rankings).

Por un lado, los puntos se traducen a valores numéricos y, generalmente, se ganan tras haber superado un reto, misión o cualquier tipo de acción que el juego le pida realizar al usuario (Teixes, 2014). Estos tienen un papel clave ya que permiten realizar un seguimiento al progreso de los jugadores y, a su vez, ayuda a dirigir las acciones de estos generando una sensación de

recompensa. Existen diversos tipos de puntos, ya sea de experiencia, habilidad, reputación o compensables, pero su uso dependerá del objetivo del juego.

Por su parte, las medallas son la representación gráfica de los logros que han sido superados por los usuarios y que se caracterizan por ser coleccionables. Lo anterior, hace de estas una de las herramientas que más enganchan a los usuarios a la experiencia de gamificación.

Por último, se encuentran las clasificaciones que ordenan de forma gráfica el avance de los usuarios con relación a sus logros o metas alcanzadas. Estas permiten que los jugadores logren ver cuánto han alcanzado en comparación con otros. Sin embargo, existe la posibilidad de que solo los más competitivos se motiven a seguir subiendo, mientras que aquellos en los últimos lugares se desmotiven y terminen por abandonar la experiencia.

Por lo tanto, Teixes (2014) recomienda que los tableros de ranking se dividan en grupos y sugiere 4 divisiones que serían de utilidad. Entre estas están: *la general*, que es la más común porque agrupa a todos los jugadores; *entre amigos*, en donde se clasifican los jugadores que se sienten parte de un mismo grupo por diferentes características; *en un periodo de tiempo*, que es un tipo de clasificación en la que se muestran los logros conseguidos en un periodo específico; y la que está *centrada en el usuario* en donde aparece el usuario en relación con un número concreto de participantes que compartan también ciertas características con él.

Por otro lado, es importante hablar de otros tres elementos que, a diferencia de los anteriores, no están relacionados con las recompensas sino con la estructura o las dinámicas base de la gamificación y, del mismo modo, de la presente propuesta. En primer lugar, encontramos los *retos y misiones*, que requieren de una consecución de acciones que deberán llevar al jugador a cumplir con el objetivo planteado. Esta podrá estar completamente establecida y pautada o tener una naturaleza más bien abierta. Del mismo modo, Marczewski (2022) hace énfasis en la

importancia de que las metas se puedan realizar en lapsos cortos de tiempo, en otras palabras, si se desea alcanzar un objetivo complejo y difícil, lo más práctico será dividirlo en pequeñas tareas para de esta manera mejorar y facilitar la experiencia del usuario.

Otro elemento relevante son los *avatares*, entendidos como representaciones únicas y personales de un usuario en un juego o sistema gamificado. Normalmente, estos son personalizables y el jugador puede escoger los elementos de su preferencia que le han sido dados por el sistema. En algunos casos pueden mejorarse o agregarle nuevas características a medida que avanza el juego.

Finalmente, los *niveles* son parte vital de los procesos de gamificación y, a su vez, de esta propuesta; los niveles son, según Teixes (2014) un indicador del progreso, experiencia y aprendizaje de un usuario dentro del sistema, juego o actividad. Normalmente, los primeros niveles son del tipo “tutorial” ya que es donde se le permite al usuario aprender sobre el funcionamiento del juego y posteriormente su dificultad irá aumentando para crear una experiencia más retadora. Adicionalmente, estos ayudan a mantener la motivación y pueden nombrarse de maneras llamativas o intuitivas.

Sin embargo, no hay que dejar de lado las implicaciones que puede tener este sistema para los procesos de enseñanza-aprendizaje, si no se tienen en cuenta sus riesgos de antemano. Es claro que la gamificación usa una de las técnicas más antiguas para el condicionamiento: el conductismo, ya que funciona con un sistema tan básico como el de acción-recompensa, lo que puede llegar a generar procesos de automatización y no de aprendizaje verdadero. Para esto, es sumamente importante tener en cuenta la motivación extrínseca e intrínseca, ya que se requiere de un monitoreo constante de los estudiantes por parte del docente, para evidenciar y buscar que lo que inicia como una motivación externa, se interiorice y termine por convertirse en interna. De

este modo, al generar experiencias significativas se lograrán los objetivos sin convertir a la experiencia o el sistema gamificado en una herramienta de simple condicionamiento conductual.

4.4 Caracterización de la propuesta

La estrategia didáctica [Bitácora de Viaje Interdimensional](#), es una propuesta conformada por tres diferentes módulos que siguen las dinámicas de la gamificación. Es por lo anterior, que en el artefacto estos se conciben como niveles dentro de los cuales cada estudiante debe superar diversos retos basados en actividades de expresión oral y lectura, que podrán ser desarrollados conforme a las necesidades del contexto en el que se trabaja. En este sentido, la propuesta posibilita que el docente actúe como moderador del espacio. Para esto, se dispone de una secuencia didáctica, que, a manera de manual, posee indicaciones detalladas sobre las mecánicas, retos, evaluaciones, competencias, indicadores, y metas de aprendizaje que la estrategia postula.

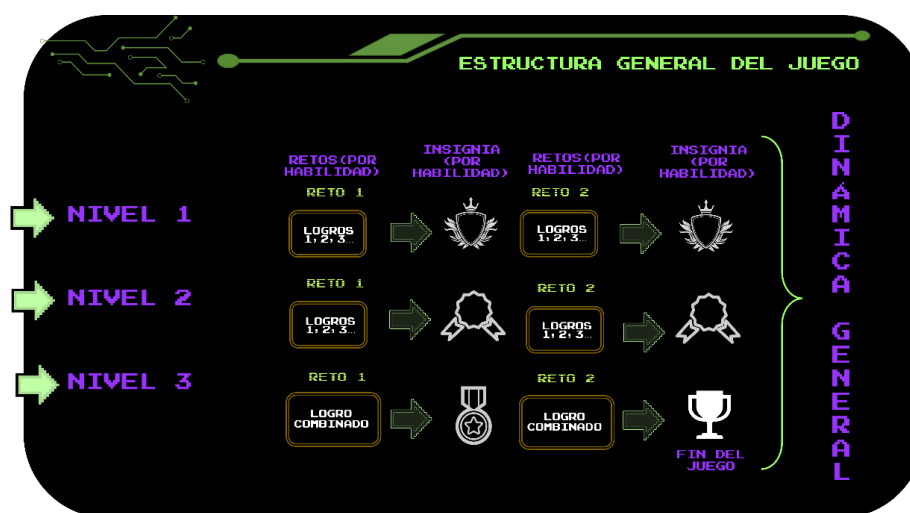
Así pues, los tres niveles mencionados están estructurados de la misma forma y tienen el mismo modo de funcionamiento, cada nivel está conectado a una dimensión (espacial, física, imaginaria o real), en donde cada reto se puede obtener lo que llamaremos *logros*, estos hacen referencia a la representación gráfica de la superación exitosa del reto propuesto. De este modo, si el estudiante alcanza a obtener los logros propuestos en cada reto, obtendrá una *insignia*, símbolo evaluativo que ayudará a llevar el control del progreso alcanzado por cada usuario. Esta misma mecánica se replica en cada uno de los retos hasta completar un número determinado por el docente, lo que significa que al final de cada nivel los estudiantes deberán tener la cantidad establecida de insignias, que les permitirá pasar al siguiente nivel.

Sin embargo, esta estructura no puede ser estática, de lo contrario el sistema terminaría por volverse repetitivo y aburrido, lo que generaría la pérdida de interés por parte del usuario y el

fracaso de la gamificación. Por ello, se han creado los *logros ocultos* y las *variaciones* de actividades, momentos, recursos, entre otros. Dichos componentes son los que dinamizan y permiten la implementación de nuevos elementos en las dinámicas del juego, estos serán explicados en cada nivel para no sobrecargar al lector con información y a su vez, para organizar y justificar la implementación de cada uno de estos elementos en los niveles que se expondrán a continuación.

Figura 2

Estructura general del juego



Nota. Este esquema muestra la estructura general de la Bitácora de Viaje Interdimensional en donde se encuentran las mecánicas que se manejan durante sus tres niveles. Diseño original: Katherinne Romero.

4.4.1. Nivel 1

El nivel 1 tiene como objetivo realizar una introducción a las dinámicas y funcionamiento interno del juego. De igual manera, permite al docente verificar las habilidades de lectura, escritura y oralidad de cada estudiante. Este nivel inicial está compuesto de dos retos. El Reto 1 comprende la creación de un avatar con el cual cada jugador se identificará a lo largo del juego. Para esto, el artefacto proporciona las instrucciones y elementos necesarios para su creación. En

este reto el jugador debe realizar una representación gráfica de su avatar en la cual diseña su vestimenta y accesorios; también podrán asignarle habilidades y desafíos que serán usados como ventajas y retos con los que tendrán que jugar y enfrentarse durante algunos escenarios planteados en el juego.

De igual manera, los estudiantes eligen entre tres superpoderes que les permiten tener ciertas ventajas durante los retos de este nivel, pues las herramientas que estos brindan están pensadas para ser incorporadas naturalmente en los estudiantes, durante los siguientes niveles. Así pues, lo que se busca por medio de la creación del avatar y la escogencia de los accesorios y habilidades, es identificar el nivel de los estudiantes en cuanto a lectura textual, así como el reconocimiento de sí mismos y el seguimiento de instrucciones.

Además, se espera que los estudiantes realicen un escrito corto, en donde recojan los datos de su personaje: su apodo, sus rasgos físicos, su personalidad y todas las características que seleccionaron para su creación. Al finalizar estas actividades los estudiantes obtienen su primer logro, y, además, comprenden la necesidad de ganarlos para alcanzar una insignia y para conseguir pasar al siguiente nivel.

Por otro lado, en el Reto 2 se pide al jugador sumergirse dentro del libro álbum *Siete Ratonés Ciegos* del escritor Ed Young, haciendo uso del avatar creado en el primer reto. Se espera que los estudiantes puedan enmarcar a su personaje como el octavo ratón en la historia de Young. Para esto, deberán escuchar atentamente la lectura en voz alta del libro álbum y con base en esto deberán dibujar lo que imaginan puede ser el objeto descrito en dicho texto. A partir de este ejercicio, aparece el primer logro oculto el cual será dado a quien adivine y comente cuál objeto con el cual los demás ratones se encuentran. Gracias a estos ejercicios, se obtiene el logro relacionado con la *lectura*.

Acto seguido, con el objeto imaginado-dibujado, cada estudiante creará un texto siguiendo el formato del libro álbum, en donde muestre su punto de vista frente al objeto que se está describiendo, y al hacerlo, obtiene el logro de *escritura*. Por último, se propone un espacio a modo de conversatorio, en el que se resuelven algunas preguntas planteadas en la bitácora, en donde los estudiantes comparten su experiencia. Por medio de este ejercicio, se evalúa la comprensión lectora de textos literarios, la participación y escucha activa de los estudiantes; por ende, este ejercicio les otorga un logro relacionado con la categoría de *oralidad*.

Al finalizar este nivel, se le presenta al jugador una escala en la que se permite realizar autoevaluación y retroalimentación para calificar su experiencia con el reto. Dichos procesos de introspección están basados en las sugerencias, recomendaciones y evaluaciones del docente y los pares. Es por esto, que también se agrega un espacio para realizar un compromiso individual en donde se haga conciencia acerca de las fortalezas y los puntos a mejorar para ser trabajados en los siguientes niveles.

4.4.2 Nivel 2

El Nivel 2, busca cualificar y desarrollar la competencia comunicativa a través del uso de otros sistemas simbólicos, elementos paralingüísticos, emocionales, mentales, corpóreos y contextuales trabajados para la cualificación de la lectura inferencial y crítica. Por tanto, estará conformado por cuatro retos en total. El Reto 1, se encarga de trabajar la dimensión física del ser humano, es decir, las actividades están orientadas hacia el autoconocimiento y el reconocimiento del ser, dándole al jugador la posibilidad de adentrarse en el mundo de una serie, en donde el argumento central del capítulo seleccionado le reta a mostrar sus características diferenciadoras como sujeto, su forma de relacionarse con otros y la forma en que se enfrenta a la diversidad.

El Reto 2, se enfoca en la dimensión emocional, por tanto, se plantean situaciones hipotéticas que pueden experimentarse en la vida cotidiana; por ello, los estudiantes deberán adentrarse en la historia asignada para luego pensar en sus posibles reacciones, emociones y sentimientos. Esto se hace con el fin de hacer que el jugador reconozca lo que siente al analizar una situación desde fuera y luego adentrándose en ella.

Por su lado, el Reto 3 pretende enfrentar al jugador a una situación de toma de decisiones. Es así como, a través del juego de rol, se pretende involucrar la dimensión ético moral del ser humano, al hacer que cada estudiante elija la ruta que mejor le parezca teniendo en cuenta las consecuencias que sus elecciones puedan tener. Del mismo modo, se encuentra un contrato el cual tiene como intención dar peso a una decisión y mostrar que no hay vuelta atrás una vez se ha tomado dicha acción.

Finalmente, el **Reto 4** busca romper con la cuarta pared cuestionando y retando al jugador. Para esto, el oponente allí planteado, cuestionará al jugador sobre su realidad y le permite, incluso, estar de acuerdo con él. Lo anterior, con el fin de abarcar todas las posibles decisiones del jugador y a su vez, enfrentarlo a un desafío mayor en donde deba usar lo aprendido en retos anteriores, ser consciente de sí mismo, usar sus habilidades de lectura y *oralidad*, y *tomar decisiones* de forma sensata.

4.4.3 Nivel 3

En el Nivel 3 se trabajan los géneros literarios: lírico, dramático y narrativo, temáticas todas consignadas en el currículo de los estudiantes de quinto grado. Con el objetivo de abordar dichos géneros, se plantean actividades que reúnen los aprendizajes adquiridos hasta el momento y, además, incluyen diversidad de sistemas simbólicos. Estos son abordados con el objetivo de visibilizar los diferentes medios de comprensión y producción de los textos literarios.

Así pues, en el Reto 1 se trabaja el género lírico. En este nivel se espera trabajar por medio de realidades. En este caso Bogotá será el lugar escogido para que los estudiantes realicen sus creaciones. Cada estudiante plasma desde el sistema simbólico de su preferencia (pintura, fotografía, dibujo, etc.), su visión sobre la ciudad y le asigna tres palabras para lograr definir su obra. Seguidamente, se ejecutará una subasta de las obras creadas. Para realizar las pujas se utilizarán las palabras escogidas previamente por el autor, el pujador que plantee palabras similares a las del autor, ganará la puja y creará un poema en torno a lo que se observa, siente, y muestra la obra creada.

Posteriormente, en el Reto 2 se trabaja el género dramático, por ello, se postula el acercamiento a la obra de teatro *El Camino de las Siete Lunas* del escritor Jordi Sierra i Fabra. Por medio de la lectura colectiva del texto, se realiza una personificación del personaje favorito en la obra por medio de un video; este se realiza con ayuda de utilería, efectos, gestos, etc., que puedan nutrir la puesta en escena. Además, se espera que los estudiantes imaginen qué podría suceder con su personaje al final del acto/escena que han escogido.

Por último, en el Reto 3 se espera trabajar con el género narrativo, para ello, se trabaja con el cómic *Luces Nocturnas* de la escritora Lorena Álvarez. A partir de la lectura colectiva de ilustraciones e imágenes, se responden preguntas de lectura literal, inferencial y crítica, y a partir de ellas, se establece el Reto final, en donde se enfrenta al jugador a un rival diferente al presentado por la historia, con el cual se realiza la actividad final de este juego. Este último oponente será enfrentado por un estudiante, para tal fin, este educando podrá hacer uso de las herramientas, sistemas, habilidades, géneros que ha aprendido durante todo el juego. A partir de la socialización de esta creación y la valoración del docente, se termina el reto y el juego.

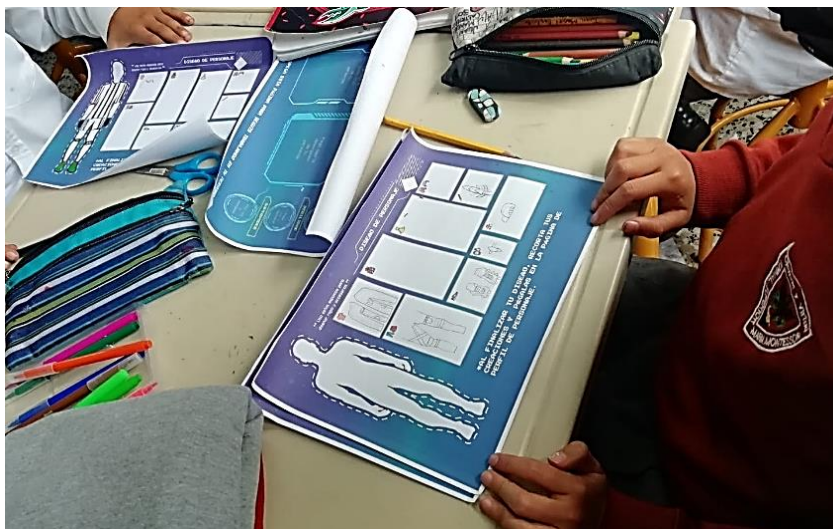
4.4.4 Pilotaje

En el marco de la presente investigación se ha realizado un pilotaje del artefacto creado: *Bitácora de Viaje Interdimensional*, con total de 34 estudiantes de grado quinto pertenecientes a la institución educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Este fue realizado con el objetivo de comprobar la eficacia y validez del instrumento diseñado directamente con la población objetivo. El pilotaje se implementó en una sesión de dos horas con dos grupos de estudiantes, cada uno con un total de 17 educandos. Con el primer grupo se trabajó el Nivel 1 y el primer reto completo, mientras que con el segundo grupo se trabajó el Nivel 2 e igualmente se completó el primer reto. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos.

Con el primer grupo de estudiantes, el cual tuvo a cargo el desarrollo del Nivel 1, se obtuvieron resultados importantes en tres aspectos: el diseño del material (creación del avatar), la influencia de los logros y la escogencia de habilidades y desafíos (antes debilidades). En primer lugar, la página destinada para la creación del avatar fue planteada con el fin de dibujar, esbozar y recortar la ropa y accesorios que el estudiante quería para su avatar, sin embargo, varios de los estudiantes prefirieron dibujar sobre la figura asignada o usar los espacios solo para diseñar y luego dibujarlo en la silueta. Esto lleva a la apertura de nuevas posibilidades para usar el material dispuesto que no se habían tenido en consideración en el momento que fue creado.

Del mismo modo, se notaron diferentes patrones en el diseño del avatar, los cuales estaban conectados con gustos del estudiante: música, deporte, películas, cómics etc. Esto llevó a que, en su mayoría, dibujaran un avatar que los representara, aunque no fueran ellos mismos, sino más bien una aspiración de quiénes les gustaría ser.

Ficha de desarrollo de avatar por un estudiante de quinto grado IED María Montessori.



Nota. Fotografía tomada por Katherine Romero en donde se muestra el desarrollo de la herramienta diseñada para el nivel 1 por parte de un estudiante de grado quinto de la institución educativa Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

En segundo lugar, aunque la implementación de logros e insignias se hizo con el fin último de tener una motivación extrínseca para el estudiante, estos no se nombraron, ni se explicaron sino hasta que los estudiantes terminaron el primer reto, aun así, se notó un interés y motivación general por la actividad propuesta por lo que los logros no fueron la principal fuente de interés en la actividad y cumplieron con su objetivo inicial.

Finalmente, al enfrentar al estudiante con la escogencia de su habilidad y desafío se notó la ausencia de una explicación previa sobre el uso de estas y su funcionalidad dentro del juego, por lo que se considera necesario incluirla en la explicación dada por parte del docente. Sin embargo, al darles la explicación a los estudiantes se notó que muchos se encontraban interesados en esta parte de la bitácora, ya que tanto la habilidad y el desafío, así como el super poder, apuntaban a potenciar y ayudar en el desarrollo de sus procesos de oralidad, lo cual generó un interés general sobre qué escoger y cómo utilizarlo. De igual manera produjo que los educandos se detuvieran a leer y pensar qué escogerían.

Figura 5

Desarrollo y diseño de avatar por estudiantes de quinto grado IED María Montessori.



Nota: Foto tomada por Katherinne Romero.

Figura 4

Desarrollo y diseño de avatar por estudiantes de quinto grado IED María Montessori.



Nota: Foto tomada por Katherinne Romero.

Por su parte, el segundo grupo de estudiantes trabajó el Nivel 2, abarcando la totalidad del primer reto. A partir de este pilotaje se percibieron aspectos relevantes frente al diseño del material, la organización de los estudiantes y la implementación de los logros. Así pues, este ejercicio se inició mediante la explicación de la dinámica del reto, su premisa central y su título; haciendo énfasis en la importancia de hablar, escribir desde los sentimientos y el reconocimiento de sí mismos, ya que, aunque el reto esté enmarcado en la dimensión física, está cargado, como la mayoría de los retos, por un componente socioemocional que debe llevar al sujeto a conocerse y reconocerse. Por ello, antes de presentar el video inicial a los estudiantes, se recordó la necesidad de adentrarse en el contexto presentado en el recurso audiovisual, sentirse como si ellos fueran los afectados e identificar cuáles serían sus sentimientos en esta situación.

Finalizado el video, se observó la necesidad de realizar preguntas como ¿Qué pasaba en el video?, ¿Cuál era la problemática central?, ¿Por qué esto resultó siendo perjudicial para el

mundo de los humanos?, ¿Cómo se dio solución al conflicto?, entre otras. Dichas preguntas se formularon puesto que no todos los estudiantes estaban familiarizados con el programa presentado, por tal razón, no comprendían en su totalidad el contexto del problema que se planteaba en el episodio.

Figura 6

Desarrollo Nivel 2, Reto 1: Mundo de los Iguales, Parte Audiovisual



Nota: Foto tomada por Lizeth Gómez.

Además, este ejercicio posibilitó reconocer los aspectos centrales del video, tales como: la igualdad, las diferencias, los sentimientos, entre otros. Por tanto, este espacio funcionó como un ejercicio adicional de diálogo y debate, que concedió a todos los estudiantes bases sólidas para la ejecución de la actividad posterior.

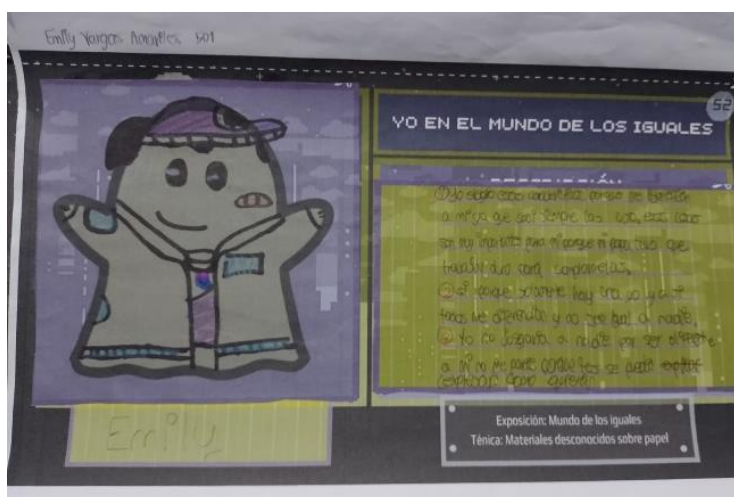
De tal manera, se dio paso a la siguiente parte del reto, en donde los estudiantes recibieron una plantilla en la que se dibujaron y se pensaron desde la diferencia. Por tal motivo, tenían la posibilidad de diseñar el personaje según su criterio, agregando características y accesorios. La creación de este personaje se presentó como insumo para resolver las preguntas posteriores planteadas por la bitácora; dichas preguntas fueron mostradas a los estudiantes por

medio del televisor. Para ello, se les otorgó unos minutos para pensar sus posibles respuestas, antes de escribirlas en el espacio asignado.

Posteriormente, cada estudiante mostró su diseño final de personaje, acompañado de sus respuestas y un apodo. La exposición de este material se realizó de manera voluntaria y sin presión por parte de la docente, los estudiantes generaron preguntas a sus compañeros, respetaron los turnos de habla y los silencios, y se permitieron escuchar a los demás de manera respetuosa. No obstante, este ejercicio no fue ejecutado como una galería de arte, como estaba planeado, ya que la división del salón y la disposición de los estudiantes en cuanto a organización no permitía que los educandos pudieran ir observando las diferentes creaciones; por ello, la docente fue mostrando las obras creadas y concediendo el espacio para socializar al que lo deseara.

Figura 7

Resultado del Desarrollo del Reto 1 del Nivel 2



Nota: Foto tomada por Lizeth Gómez.

Finalmente, al completar estas diversas actividades, se hizo entrega de las pegatinas del primer logro de oralidad para este nivel, los estudiantes las consignaron en el espacio creado para ello y comentaron lo interesante y diverso que había sido el ejercicio para ellos, pues era la

primera vez que se enfrentaban a un escenario como el que planteaba la bitácora. De igual forma, como sucedió con el primer reto, los estudiantes no tenían conocimiento sobre los logros y cómo ganarlos, así que, junto con la motivación intrínseca ya generada gracias a las actividades planteadas, estos funcionaron también como recurso que generó motivación extrínseca, intriga y cierto tipo de lealtad para seguir usando el artefacto.

4.4.5 Análisis de los resultados obtenidos en la validación de expertos

La valoración de la validez, claridad y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación fue realizada por medio del juicio de expertos. Por su parte, las categorías evaluadas se comprenden de la siguiente manera: la claridad, da cuenta de la facilidad de comprensión de las actividades propuestas; la pertinencia, determina si los ejercicios son adecuados respecto al nivel, objetivos e indicadores presentados; y, finalmente, la relevancia, hace referencia a si las actividades son adecuadas y los recursos son suficientes para alcanzar las metas planteadas tanto en el objetivo general, como en los objetivos específicos de la propuesta de innovación.

Así pues, el proceso de validación se basó en el diligenciamiento de un certificado que presentaba una matriz de datos para la revisión de los niveles, los retos y actividades propuestos (Ver Anexo 3). El instrumento de evaluación desarrollado se plantea desde una escala de Likert que fue diligenciada según los siguientes parámetros: al marcar una (x) se plantea la visión del experto frente al indicador propuesto. Por ende, al señalar el número uno (1), se está muy en desacuerdo; en el número dos (2), se está en desacuerdo; en el número tres (3), se está ni acuerdo ni en desacuerdo, en el número cuatro (4), se está de acuerdo y finalmente, el número cinco (5), se está muy de acuerdo con la valoración de los aspectos anteriormente mencionados.

Así pues, a partir de los criterios mencionados previamente, se evaluaron los tres niveles que componen el artefacto y los **retos** que se plantean en cada uno de estos. De igual manera, se

dispuso un espacio para la escritura de comentarios y sugerencias frente a lo presentado en cada acápite del artefacto, y a su vez, se dio acceso al material de apoyo docente, que guía paso a paso la manera en la cual la estrategia podría ser ejecutada. Las matrices de evaluación diligenciadas por los expertos se pueden encontrar en el Anexo 4.

4.4.5.1 Análisis resultados obtenidos nivel 1

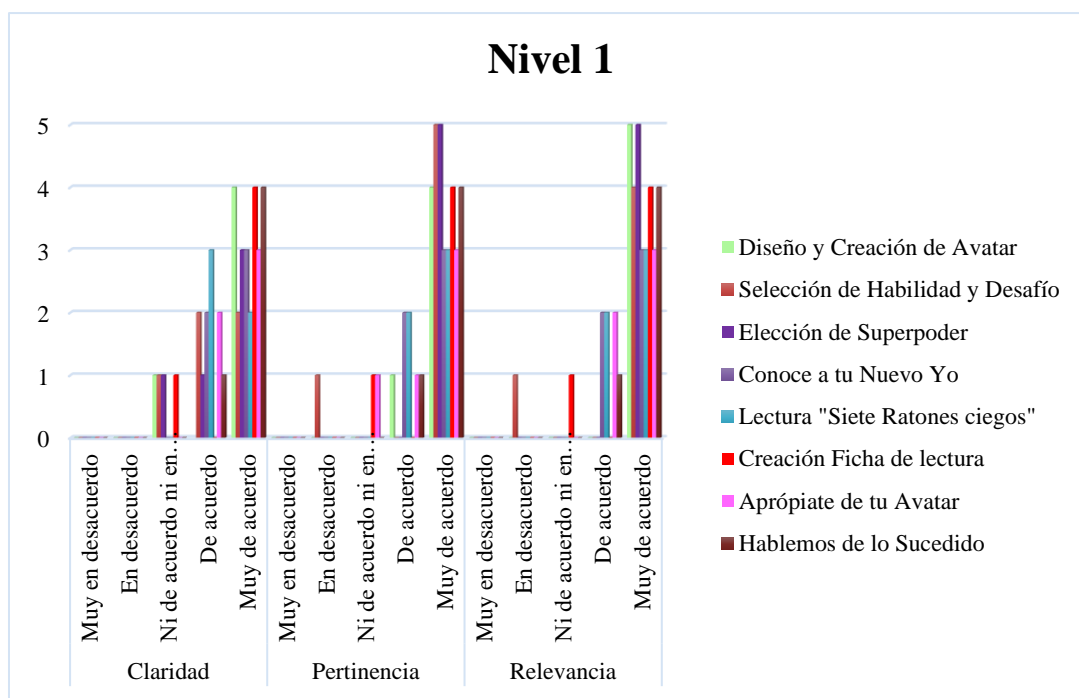
En la figura 8¹, se presentan los resultados obtenidos en la validación de expertos con relación al Nivel 1 y los dos retos que lo constituyen. Por su parte, el reto 1 de este nivel está conformado por las actividades: *Diseño y creación de personaje (avatar)*, *Selección de habilidad y desafío (antes debilidad)*, *Elección de superpoder y Conoce a tu nuevo yo*; por otra parte, el reto 2 se conforma por los ejercicios: *Lectura “Siete ratones ciegos”*, *Aprópiate de tu propio avatar y Hablemos de lo sucedido*. Estas actividades tienen como propósito familiarizar al usuario con las dinámicas del juego, explicar de forma didáctica la manera en la cual está estructurado, y finalmente, generar interés y motivación inicial.

Teniendo en cuenta lo anterior se observa en la figura 8, que el 80% de los expertos; es decir, 4 de 5, plantean que los ejercicios de *Diseño y creación de avatar*, *Creación ficha de lectura* y *Selección de habilidad y debilidad* presentan claridad. De hecho, en los comentarios dados por los expertos, se plantea que estas secciones son claras tanto para docentes como para estudiantes y despiertan el interés y la creatividad en los educandos.

¹ En el anexo 5 podrá consultar en detalle los gráficos separados por retos.

Figura 8

Resultados Validación Nivel 1



Nota. La figura muestra, de manera gráfica, los resultados obtenidos en la validación por juicio de expertos en lo que respecta a su opinión al Nivel 1 de la presente propuesta, teniendo en cuenta las categorías de Claridad, Pertinencia y Relevancia

Asimismo, el experto #3 sugiere que, en el apartado de *selección de habilidad y debilidad*, se podría trabajar por ternas y al hacerlo, modificar el contenido de estas para evitar criterios que generen prejuicios y pretendan, de algún modo, establecer qué es lo bueno y lo malo, lo cual podría afectar directamente en la percepción que el usuario tenga sobre la información allí consignada. Igualmente, en la sección *creación ficha de lectura*, se comenta que, comparado con las demás actividades, esta tiene un nivel más elemental por lo que se sugiere mantener el mismo rango de complejidad en las diferentes actividades propuestas durante este nivel.

Seguidamente las actividades *Elección de superpoder*, *Conoce a tu nuevo yo*, *Lectura “Siete ratones ciegos”* y *Aprópiate de tu propio avatar*, presentan una correlación en sus resultados, pues el 60% de los expertos han declarado que en cuanto a claridad, pertinencia y relevancia están de acuerdo con el contenido, formas de evaluación, enseñanza y aprendizaje presentadas en estos. Por su parte, el ejercicio *Hablemos de lo sucedido* presenta una valoración similar; no obstante, en esta ocasión el 80% de los expertos han establecido que acorde a la escala, están muy de acuerdo en los tres criterios designados para la evaluación.

Por su parte, los expertos oscilan entre las escalas estar de acuerdo y muy de acuerdo con la pertinencia de este nivel. Por ello, el experto #5 asegura que el nivel 1 es adecuado, puesto que refleja la pertinencia conceptual y el rigor del formato en relación con lo que se considera un artefacto didáctico.

De igual manera, la relevancia de este nivel fluctúa entre las escalas de estar de acuerdo y muy de acuerdo. Por su parte el experto #2 plantea que estas actividades son relevantes en tanto permiten trabajar la lectura desde un enfoque hermenéutico interpretativo, pues conduce al reconocimiento de procesos metonímicos, la lectura de la imagen, la parte y el todo. También, ilustra el valor de la construcción colectiva de los saberes, y enseña, además, géneros literarios y el valor de la solidaridad y la superación de las dificultades, siendo estos temas y hechos que se involucran con las temáticas del currículo para este grado, al igual que en la vida misma de los educandos.

Adicionalmente, el experto #2 indica que las actividades propuestas en este nivel posibilitan el desarrollo de tres mega funciones del lenguaje. En primer lugar, se menciona la función ideacional, la cual le permite al sujeto situarse en el mundo a través del lenguaje. Después encontramos la función textual, que le permite participar activamente en el lenguaje,

interactuar en el mundo y hacer uso de sus competencias imaginativa, comunicativa y argumentativa. Y finalmente la interpersonal, la cual le permite al sujeto, dentro del juego, influir en el otro, advertir al otro y hacer un juego de subjetividades. Se resalta también, por parte de otros expertos, el abordaje de distintas tipologías textuales, así como el trabajo que se realiza teniendo en cuenta la dimensión discursiva e intersubjetiva de los educandos.

Siguiendo la misma línea, el experto #3 enuncia que este nivel es apropiado en tanto permite el autorreconocimiento de los estudiantes, despierta su capacidad creativa e imaginativa y trabaja con la subjetividad de los niños, pues las experiencias creadas durante el desarrollo del nivel son sopesadas desde su visión de mundo.

4.4.5.2 Análisis resultados obtenidos nivel 2

El nivel 2 ² de la presente propuesta se encuentra dividido en cuatro retos: *Dimensión Física: Identidad Perdida*, *Dimensión Emocional: Eventos inesperados*, *Dimensión ético moral: ¿Y tú qué harías?* y, finalmente, *vencer al rival/enemigo*. A su vez, este último reto se encuentra dividido en tres rutas: *Pelear*, *Actuar* y *Decidir*. Estas fueron las fases y actividades que los expertos calificaron de forma individual siguiendo las mismas categorías ya expuestas anteriormente.

Las actividades que contienen cada reto plantean como finalidad trabajar tres de las dimensiones del ser humano: física, emocional y ético moral, por lo que cada actividad está enfocada en trabajarlas como medio para la cualificación de la producción oral y escrita.

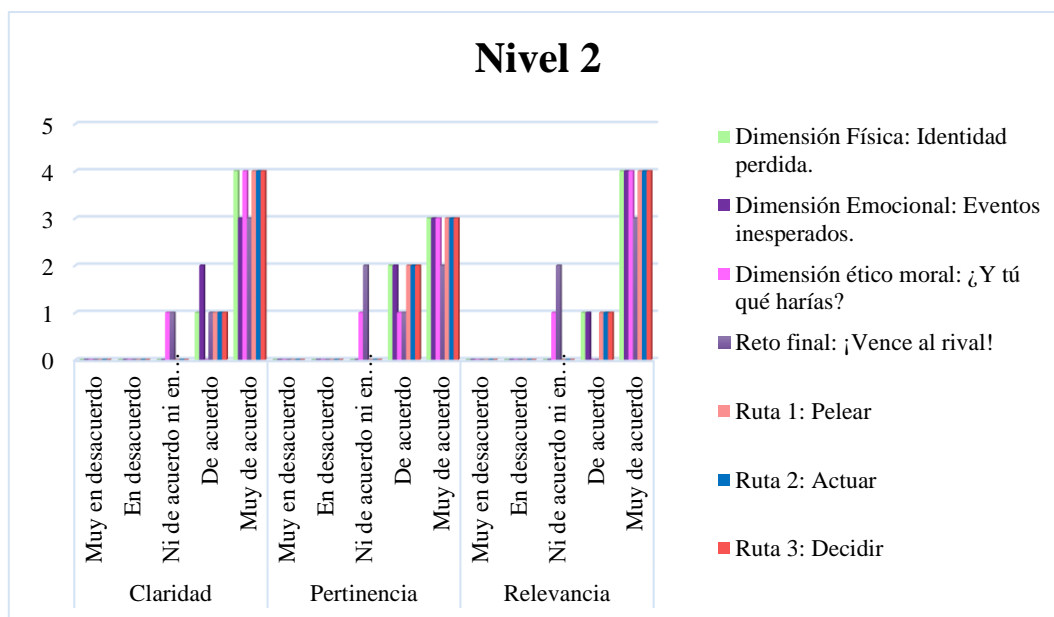
Ahora bien, de los resultados obtenidos en este proceso de validación (ver figura 9) se puede evidenciar que el 80% de los expertos, es decir 4 de 5, consideran que el ejercicio *Dimensión Física* es claro y relevante ya que, permite el reconocimiento y la exploración de la

² En el anexo 5 podrá consultar en detalle los gráficos separados por retos.

dimensión subjetiva del sujeto y revela la dimensión crítica de la lectura, que plantea ser eficaz gracias a su transversalidad. No obstante, esta relevancia según la experta #1 se puede ver truncada pues el uso de la propuesta requiere de la supervisión de un docente, y sin este, el empleo de la propuesta presenta mayor complejidad.

Figura 9

Resultados Validación Nivel 2



Nota. La figura muestra, de manera gráfica, los resultados obtenidos en la validación por juicio de expertos en lo que respecta a su opinión al Nivel 2 de la presente propuesta, teniendo en cuenta las categorías de Claridad, Pertinencia y Relevancia

Por su parte, el reto *dimensión emocional* presenta una valoración similar en cuanto a las tres categorías, pues en cuanto a relevancia, pertinencia y claridad, el 60% de los expertos plantean estar de acuerdo o muy de acuerdo. Adicionalmente, la experta #4 plantea a modo de sugerencia, revisar el color del diseño, para que este no se mezcle con el color de la fuente utilizada.

En esa misma línea, el reto *dimensión ético moral*, presenta valores similares en cuanto a las escalas de relevancia y claridad se refiere, pues 80% expertos han establecido que se encuentran muy de acuerdo con estos criterios. Por su parte, la experta #1 recalca que es preciso pensar en el uso del artefacto cuando los estudiantes tengan conexión o estén fuera del colegio, pues la apropiación por parte de estos es clave para aprovechar el artefacto digital. Además, menciona que este nivel es muy interesante debido a sus objetivos y actividades propuestas, pero se queda muy limitado para el uso sin una supervisión del docente.

Por su parte, el 60% de los expertos están muy de acuerdo y consideran que el nivel 2 es pertinente. Sin embargo, la pertinencia de este nivel se ve afectada en su reto final puesto que el artefacto planteaba enfrentarse con un *enemigo*, palabra que, para el experto #2 semántica y narratológicamente hablando, es disfórica y está cargada contextualmente de un significado negativo. Por ello, se realizó la modalización del concepto, para así evitar la lógica amigo/enemigo y entender a este sujeto como contradictor-oponente.

En esta misma línea, el *Reto final: Vence al rival (antes enemigo)* presenta opiniones divididas, pues en cuanto a relevancia se refiere, el 80% de los expertos afirman estar muy de acuerdo con su contenido. Sin embargo, en cuanto a pertinencia los valores son diversos, pues el 40% de los expertos afirma estar muy de acuerdo; en la misma línea, 40% plantea que no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo con este criterio de valoración, y el 20% restante asevera encontrarse de acuerdo con dicho concepto. Por último, la claridad presenta que el 60% de los expertos dice estar muy de acuerdo respecto a este nivel.

Dichos resultados se presentan debido a la carga semántica-contextual que presentaba el título del reto, que según el experto #2 debía ser modificado, como posteriormente se llevó a cabo. De igual manera, el experto #3 argumentó que era necesario ser más explícitos con las

dimensiones trabajadas en el reto anterior, por ello la escala de claridad fue afectada. Por su parte, el experto #5 estipula que es necesario establecer relaciones más congruentes en cuanto a la planeación docente y los indicadores de aprendizaje establecidos se refiere, pues estos presentan distancias que afectan la escala de pertinencia.

Finalmente, en cuanto a las diversas rutas presentadas para combatir al rival se encuentran similitudes en cuanto a las escaladas de relevancia y claridad se refiere, pues en estos criterios el 80% de los expertos afirman estar muy de acuerdo con dicho contenido. No obstante, en cuanto a pertinencia se trata, el 60% de los expertos considera estar de acuerdo. De hecho, el experto #2 plantea que las rutas presentadas al final del reto son relevantes, en tanto promueven el actuar político del sujeto que se presenta por medio del lenguaje.

De igual forma, el experto #5 plantea que la pertinencia de este nivel puede verse afectada, puesto que es necesario aclarar las correspondencias entre los objetivos de cada unidad, los indicadores, las acciones de cada dimensión y los criterios de evaluación finales para así comprender la correlación y aporte de cada etapa del nivel con las expectativas de aprendizaje; y a su vez, con la capacidad para valorar el nivel de logro en los desempeños del niño con respecto al marco general de la propuesta. No obstante, dicho experto plantea que las actividades de este nivel son valiosas. Sin embargo, estas podrían incrementar su grado de ayuda al especificar los mecanismos de interacción, asignación de palabras y criterios para valorar las intervenciones y muestras de avances de cada estudiante.

4.4.5.3 Análisis resultados obtenidos nivel 3

El nivel 3 de esta propuesta se encuentra dividido en cuatro niveles: *Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?*, *Realidad dramática ¿Cuál es tu luna?*, *Realidad narrativa ¿Quién es tu villano?*, y *Realidad desafiante ¿Vence al rival!* Este nivel propone acercar a los estudiantes a su

realidad más inmediata al tiempo que mezcla las habilidades y temáticas vistas durante los dos niveles anteriores y, a su vez, fueron las fases calificadas y analizadas por los expertos para la validación.

Para empezar, en los resultados obtenidos para este nivel en la validación (ver figura 10)³ encontramos que en el reto 1: *Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?* El 80% de los expertos se encuentran de acuerdo o muy de acuerdo en lo que concierne a pertinencia y relevancia. El experto #2 comenta al respecto que, este reto permite trabajar con los elementos connaturales del ser humano asociados al lenguaje tales como lo sensible, lo lógico y lo emocional. Además, en él los estudiantes pueden acercarse de forma lúdica y poética a la relación lector-texto-contexto.

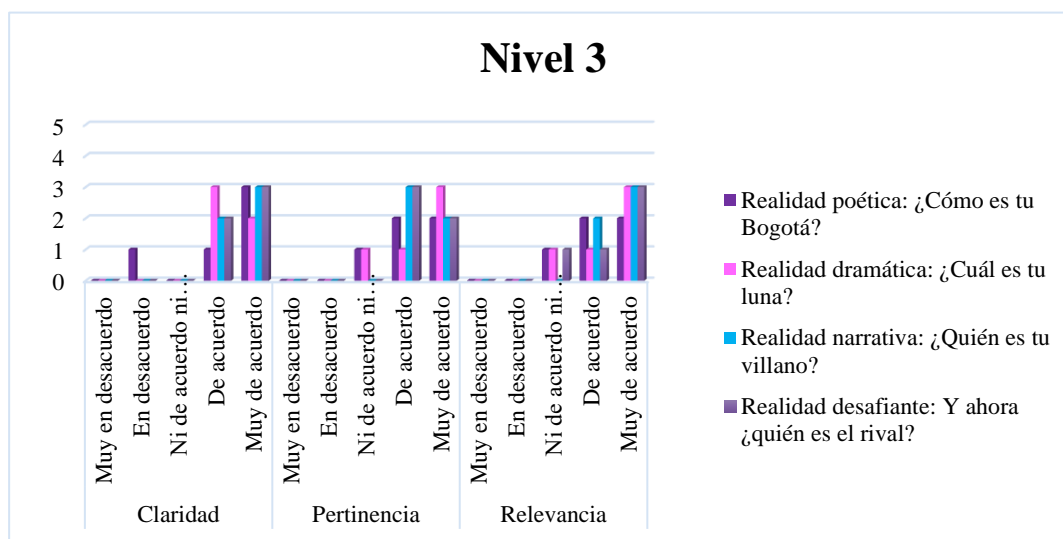
No obstante, un 20% de los expertos no se encuentran de acuerdo ni en desacuerdo en lo que se refiere a pertinencia y relevancia, esto debido a que, en primer lugar, consideran que las temáticas base aquí utilizadas para el desarrollo de las actividades no son necesarias, es decir, los expertos comentan que tratar los géneros literarios de forma directa en este punto del artefacto, es solo una extensión de todo lo que se ha hecho a través de las actividades realizadas en los niveles anteriores. Adicional a esto, nos encontramos nuevamente con la dependencia que tiene el estudiante hacia el maestro debido al acceso a recursos y explicaciones para el desarrollo del reto en sí mismo.

Por su parte, la claridad de este reto presenta opiniones divididas pues el 60% de los expertos plantean estar de acuerdo. Sin embargo, 20% aseguran estar muy en desacuerdo y 20% plantean estar de acuerdo.

Figura 10

Resultados Validación Nivel 3

³ En el anexo 5 podrá consultar en detalle los gráficos separados por retos.



Nota. La figura muestra, de manera gráfica, los resultados obtenidos en la validación por juicio de expertos en lo que respecta a su opinión al Nivel 3 de la presente propuesta, teniendo en cuenta las categorías de Claridad, Pertinencia y Relevancia

En esa misma línea, el reto *Realidad dramática*, presenta valores similares en cuanto a claridad, pertinencia y relevancia se refiere, pues 60% de los expertos han establecido que se encuentran de acuerdo y muy de acuerdo con esta parte del nivel. Por su parte, la experta #4 recomienda agregar color a las ilustraciones consignadas en la obra de teatro escogida.

Por último, los retos *realidad narrativa* y *realidad desafiante*, presentan una valoración similar en los criterios planteados de relevancia, pertinencia y claridad, pues el 60% de los expertos manifiesta estar de acuerdo y muy de acuerdo con el contenido presentado en ellos. Finalmente, el experto #5 sugiere revisar si las actividades propuestas en este reto final son suficientes para afianzar y controlar los procesos propios de cada indicador de desempeño presentado en la unidad didáctica.

4.4.5.4 Comentarios y aportes adicionales por parte de los expertos

La valoración de los expertos permitió detectar fortalezas y oportunidades de mejora en el artefacto y su unidad didáctica de apoyo, estos comentarios fueron tomados en cuenta para la

creación del análisis de datos y para la redacción de las conclusiones y recomendaciones. En adición a ello, algunos expertos realizaron comentarios adicionales sobre la propuesta, los cuales permitieron enriquecer en gran medida los acápites mencionados. Dichos comentarios se presentan a continuación.

Por un lado, el experto #3 plantea que el instrumento presenta un sistema de relaciones entre las clásicas dimensiones del estudio de oralidad y escritura, en el marco de un conjunto de experiencias progresivas y por niveles que integran estas dimensiones más bien teóricas en una praxis muy vivencial y enmarcada en las instancias corporal, emocional y moral.

También menciona que, el entorno construido es dinámico y multimodal sin caer en la banalidad de la facilitación, y que cada escenario se justifica y le da sentido a la totalidad en una experiencia que logra generar un sistema de expectativas y logros por niveles que, además, permiten los distintos tipos de evaluación de manera integral con el mundo del mundo creado y en relación de evaluación del mundo cotidiano de los estudiantes.

Finalmente comenta que, aunque la unidad didáctica pueda parecer compleja en un inicio, seguramente la complejidad de esta se irá ajustando a la medida en que se surta la serie de pruebas y con ella las observaciones que puntualizarán algunos aspectos que la harán más manejable teniendo en cuenta la gran cantidad de recursos teóricos, didácticos y comunicacionales del instrumento.

Por otro lado, la experta #4 comenta que la propuesta es un trabajo muy completo y logra dinamizar el currículo en el aula. Fomenta el aprendizaje de la lectura y busca que los estudiantes fortalezcan su habilidad de escritura y creación literaria. Además, menciona su aprobación personal en cuanto a los recursos, ya que el instrumento incluye audios, textos y videos. Por otro

lado, la planeación de la secuencia didáctica presentada a los docentes es muy completa y clara ya que presenta los recursos que se requieren para el desarrollo de la actividad.

Adicionalmente enuncia que existen aspectos que se van descubriendo y reforzando durante el desarrollo del recurso o videojuego. Por ejemplo, los estudiantes aprenden a trabajar cooperativamente, a establecer juicios de valor objetivamente y a trabajar el componente emocional. Finalmente, agrega desde su propia área de conocimiento, que el instrumento podría haber sido diseñado desde el diseño universal de aprendizaje para, de este modo, incluir a todo tipo de poblaciones y que puedan participar sin problemas de las actividades planteadas en el artefacto. Finalmente, es importante mencionar que el 100% de los expertos aprobaron la propuesta de los cuales solamente un 20% afirmó que esta era aplicable después de realizar correcciones. Por ende, se corrigieron los aspectos mencionados para un mejor desarrollo y entendimiento de la propuesta.

5. Conclusiones

La oralidad permite que los sujetos puedan observar, aprehender, expresarse y ser en el mundo que les rodea, y gracias a su conexión con lo cotidiano y el intercambio de saberes, posibilita el desarrollo tanto de habilidades individuales como sociales que permiten una comunicación asertiva y eficaz. Por ello, para ser potenciada desde el aula de clases, requiere de especial atención y un uso en conjunto con otros sistemas de expresión, que han sido tradicionalmente trabajados en el aula como lo es la lectura, entendiendo que esta posibilita también el diálogo entre diferentes actores y lleva a la elaboración de experiencias subjetivas propias.

Por ello, se hizo necesario introducir al aula un elemento integrador y generador que fuera transversal y lograra unir la oralidad con otros sistemas de expresión. Fue así como se escogió a la socio-afectividad como elemento integrador ya que permitió al individuo reconocerse y ser, aceptándose desde sus distintas dimensiones como ser humano.

Teniendo en cuenta los elementos anteriormente mencionados y los objetivos principales de esta investigación es posible concluir que, en concordancia con el objetivo general, durante el desarrollo del presente estudio se logró crear el recurso didáctico titulado *Bitácora de Viaje Interdimensional* basado en la gamificación el cual, logra cualificar los procesos de expresión oral, y posibilita en el estudiante el desarrollo de microdestrezas, como el aportar información y opiniones o mostrar acuerdo o desacuerdo en diferentes contextos, esto debido a que las actividades allí propuestas están creadas con el fin de retar al usuario, hacerlo repensarse y enfrentarse a situaciones desafiantes que ponen a prueba no solo sus habilidades orales sino su actuar como seres políticos y críticos.

Del mismo modo, también cumple con su objetivo en lo que se refiere al desarrollo de las habilidades lectoras en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico ya que, dentro de esta estrategia didáctica, la lectura se convierte en un agente relevante y transversal, puesto que cada nivel y los retos que los componen, proponen actividades que requieren del seguimiento de instrucciones, la inferencia de información desde un contexto e historia dadas, y por supuesto, del análisis y reflexión sobre lo leído, haciendo uso de elementos como el texto literario, el texto oral y otros sistemas simbólicos como la imagen, el video, el teatro, entre otros.

Por su parte, en lo que respecta a los objetivos específicos, necesarios para alcanzar el fin último de esta investigación, se puede concluir que el diseño con el que fue creada la *Bitácora de Viaje Interdimensional*, efectivamente se encuentra enfocado en la cualificación de procesos orales y lectores en niños de grado quinto. Lo anterior fue corroborado, en primer lugar, gracias al proceso de pilotaje parcial que fue realizado con un grupo focal perteneciente a este grado, con el que se pudo comprobar la efectividad de la estrategia didáctica al evidenciar la motivación de los estudiantes por las actividades propuestas y también, gracias al mismo sistema gamificado y el elemento socioafectivo, se produjo un interés genuino en el desarrollo de las tareas a realizar.

Adicionalmente, este proceso permitió el mejoramiento de la primera versión del artefacto lo que llevó a repensar ciertas dinámicas allí dispuestas y, por tanto, a realizar rediseños y cambios estructurales en los niveles uno y dos. Durante esta aplicación, también se encontraron respuestas a interrogantes o posibles problemas que podría tener la utilización del artefacto en entornos donde no exista conexión a internet o acceso a computadores ya que, las investigadoras en su propio ejercicio tuvieron que enfrentarse a estas problemáticas. Fue así como se concluyó que el instrumento es versátil y permite su uso en distintos contextos ya que al estar diseñado

para su uso en físico permite que cada estudiante tenga acceso al material y las guías de trabajo, mientras que el acceso al material multimedial se puede compartir en grupo y ser descargado de antemano por el docente gracias también al acceso que se tiene a esta información a través de la guía para el docente.

En segundo lugar, gracias a la validación por expertos realizada, se logró constatar la validez del artefacto creado en términos de claridad, pertinencia y relevancia en cada nivel y reto que la compone, en concordancia con el objeto de estudio, las categorías de estudio y la fundamentación pedagógica de la propuesta.

Fue así como la revisión desde los diferentes puntos de vista dados por los expertos permitió la modificación de ciertos conceptos que tenían una carga semántica fuerte para el contexto trabajado, entre estas la palabra “enemigo” modificada por “rival” u “oponente” y la palabra “debilidad” cambiada por “desafío. De la misma manera, una visión más inclusiva sobre lo que es crear un avatar y la concepción de cuerpo, permitió la modificación del formato de creación del mismo. Finalmente, este proceso también influyó en un análisis más profundo respecto a las opciones dadas por la bitácora en cuanto el super poder que ayudaría en el campo de oralidad a los estudiantes y la concordancia entre habilidades y desafíos que se proponían. De este modo, se logró que la bitácora aquí presentada sea una versión mejorada en comparación con el primer borrador, lo que posibilitó el cumplimiento de su objetivo principal, cualificar procesos de lectura y oralidad.

Por otro lado, se evidencia que, a nivel de producción textual, sin ser esta una de las categorías o subcategorías principales sobre la que se encuentra soportada la propuesta, fue trabajada de forma continua como herramienta de apoyo en varias de las actividades encontradas en la bitácora y se encontró, además, que esta apoya de forma directa los procesos de

organización mental para, posteriormente, lograr mejores resultados en los procesos de actuación oral.

Finalmente, todos los resultados obtenidos y las conclusiones aquí consignadas se confirman gracias a los procesos de diseño, pilotaje y validación de esta propuesta que lleva a concluir que cumple con los objetivos trazados inicialmente y que, del mismo modo, llevó también a la potenciación de otras habilidades como la lectura que nacieron de forma natural durante el desarrollo de la herramienta en sí misma.

6. Recomendaciones

Gracias a los resultados obtenidos en la aplicación parcial de la propuesta de innovación pedagógica *Bitácora de Viaje Interdimensional* y la valoración de esta por medio del juicio de expertos, surgieron una serie de recomendaciones que, en línea con el objetivo principal de esta propuesta, se tomaron en cuenta para modificar y, de esta manera, mejorar la herramienta creada.

Por ello, se realizaron ajustes en cuanto a cuatro puntos principales; 1) el uso de conceptos con una carga semántica fuerte para el contexto trabajado, como lo fue la palabra “enemigo” modificada por “rival” y “oponente” y la palabra “debilidad” cambiada por “desafío”; 2) la modificación del diseño del avatar desde una perspectiva más inclusiva; 3) el cambio de uno de los superpoderes relacionados con la oralidad, para que estuviera en concordancia con lo que significaría una ayuda verdadera en este campo; y 4) la modificación de uno de los desafíos para que fuera concordante con su respectiva habilidad.

Del mismo modo, se realizaron los ajustes necesarios para que los indicadores y objetivos planteados en la unidad didáctica para el apoyo docente fueran concordantes con las actividades propuestas en cada nivel y en cada reto.

Por otro lado, se encuentran otras recomendaciones divergentes a los objetivos principales de la presente investigación. No obstante, estos permitirían el desarrollo, adecuación y potenciación del material, teniendo en cuenta distintos y futuros contextos en los que se desee usar.

En primer lugar, la digitalización y programación total del artefacto aquí presentado, el cual puede utilizarse como base para su desarrollo que, con mejores herramientas y mayores conocimientos en el área, es una potencial herramienta para generar un juego digital que genere un espacio virtual completo, en donde se permita el seguimiento de los avances de los estudiantes y facilite el acceso para todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje.

Adicionalmente, la bitácora podría ser adecuada para distintos tipos de poblaciones con diferentes tipos de habilidades y edades. Por tanto, esta podría ser modificada siguiendo los lineamientos del diseño universal para el aprendizaje y que de esta manera sea apropiada para otro tipo de poblaciones. Del mismo modo, las actividades pueden ser modificadas por el docente para que sean adecuadas a la edad de la población en donde quisiera aplicarlo.

Referencias

- Alarico, C. (1996). *Lenguaje y comunicación*. Panapo.
- Alaguero, N., Escudero, A., y Sanz, R. (2005). *Educación infantil III. Guía didáctica* (1ª ed.). McGraw-Hill Interamericana de España S.L.
- Alzate, T., Puerta, A., y Morales, R. (2008). Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47).
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2541Alzate.pdf>
- Andrade, M., y Arias, A. (2014). *Los textos orales en la primera infancia: una experiencia investigativa desarrollada con maestras egresadas en la Escuela Maternal de la UPN*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional.] Biblioteca central.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2447/TE-16882.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Barriga, F., y Hernández, G. (2000). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Berkenbusch, G. (1995). Planteamientos interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales. *Sintagma*, (7), 69-84.
- Bernal, G. (2009). *Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada*. Editorial Magisterio.
- Cano, M., y De Castro, D. (2013). Una aproximación a las prácticas de lectura en la universidad. *Graffías Disciplinarias de la UCP*, 33-46.
- Casanova, M. (2017). *Importancia de la socioafectividad en el desarrollo del aprendizaje*. [Tesis de pregrado Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. Archivo digital.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4234/TPDIF%2062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama S.A.
- Castillo, M. (2011). La socioafectividad en la educación desde la complejidad. *Educ. Humanismo*, 13 (21), 129-146.
- Centro Nacional para la Enseñanza y el Aprendizaje de Calidad (NCQTL). (2020). *El manejo del salón de clases: Diseñar los entornos*. Obtenido de
<https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/video/la-gestion-del-salon-de-clases-disenar-los-entornos>

- Centro Virtual Cervantes. (2022). *Diccionario de términos clave de ELE*. Obtenido de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/expresionoral.htm
- Daza, S. L. (2005). Nociones lingüísticas básicas: lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *La Tadeo*, (71). <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/545/555>
- Delgado, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594/5237>
- Fernández, G. H. (2015). *Comentario de textos literarios: teoría y práctica. Los textos narrativos*. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Flores, J., Ávila, J., Rojas., C., Sáez., F., Acosta., R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Universidad de Concepción. Trama impresiones SAS.
- Forero, R. (2018). *ArTEFACTOS Y EDUCACION EN MEDIART Hacia una estrategia para la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales*. [Tesis de posgrado Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/8906/ForeroCardenasRicardo2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2008). La importancia de leer y el proceso de liberación. (S. Mastrangelo, Trad., 18.ª ed.). Siglo veintiuno editores. (Trabajo original publicado 1984).
- García-Bullé, S. (2019). Tres estrategias para ayudar a alumnos con dislexia. *Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/3estrategias-dislexia>
- García, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47). <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Kail, R., & Cavanaugh, J. (2015). *Desarrollo Humano: una perspectiva del ciclo vital*. Cengage Learning Editores S.A.
- Kivunja, C., & Bawa, A. (2017). Understanding and Applying Reserch Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154775.pdf>

- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, E. (2021, 3 de noviembre). Desarrollo emocional de los 6 a los 12 años. MAPFRE. <https://www.salud.mapfre.es/salud-familiar/ninos/crecimiento-y-desarrollo-nino/desarrollo-emocional-de-6-a-12-anos/>
- Mendoza, N. (2007). *Los tipos de textos en español: formas, técnica y producción*. IESALC UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá D.C.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1), 53-75.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41050105.pdf>
- Núñez, M. (2003). *Didáctica de la comunicación oral bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. J. (2006). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. (A. Scherp, Trad., 1.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado 1982).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2011). *Oralidad y Lenguaje Guía para alfabeticadores y alfabeticadoras*. República Dominicana.
- Oswalt, A. (2010). *Child development theory middle childhood*. Gracepoint. <https://www.gracepointwellness.org/1272-child-development-theory-middle-childhood-8-11/article/37682-language-development>
- Papalia, D., y Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). Mcgraw-Hill /Interamericana Editores, S.A. <https://studylib.net/doc/25709188/desarrollo-humano-by-diane-e.-papalia-gabriela-martorell->
- Peña, L. (2008). La competencia oral y escrita en la educación superior. 1-9. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-39.
- Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.]
- Robles, P., y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: Dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 1-16.
- Rodriguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y vida*.
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Rodriguez.pdf
- Roméu, A. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*.
https://issuu.com/jheseo/docs/el_enfoque_cognitivo_comunicativo
- Roméu, A. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *VARONA. Revista Científico-Metodológica*, (58), 32-46.
<https://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
- Saarni, C., Campos, J., Camras, L. & Witherington, D. (2006). Emotional Development: Action, Communication, and Understanding. In N. Eisenberg, R. Lerner & W. Damon. (Eds.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 226-299). John Wiley & Sons, Inc.
- Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill /Interamericana Editores, S. A. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sánchez, A. C. (2006). Textos, tipos de texto y textos especializados. *Revista de Filología*, (24), 77-90.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.
<https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de Humanidades-Lengua Castellana*. Jerlec Digital Editores S.A.S.
- Secretaría de Educación Distrital. (2014). *Cartilla de Socioafectividad*. Bogotá, Colombia: Alcaldía Mayor de Bogotá.

- Silva, A. (2021). *Tipos de investigación educativa*. Ejemplos. <https://ejemplos.net/tipos-de-investigacion-educativa/?cv=1>
- Street, B. (2003). What's " https://drive.google.com/file/d/1KIkITv6sUQWPaMVEoUbj5qQdv_xxGGqy/view " in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2).
https://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf
- Street, B. (2016). Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. *Prospects*, (46), 335-344. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9411-z>
- Teixes, F. (2014). *Gamificación: fundamentos y aplicaciones*. Editorial UOC.
- Universum. (2019). Tercera Infancia. *Universum*, 4-37.

Anexos

Anexo 1: Revisión de antecedentes (RAE)

Título de la investigación
Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura.
Nombre de los investigadores
Clara Susana Buitrago Díaz
Filiación institucional de los investigadores
Universidad Nacional de Colombia
Año de realización
2017
Población de estudio
Estudiantes de básica primaria pertenecientes a la Institución Educativa Distrital Guillermo Cano Isaza
Tres características esenciales del problema de investigación
<ol style="list-style-type: none">1. Se identifica en el proceso educativo la desarticulación entre la orientación de los procesos del lenguaje y los de la estructuración del pensamiento por lo que se pretende mostrar y trabajar el vínculo entre ellos.2. El lenguaje se concibe desde una visión integral teniendo en cuenta su carácter subjetivo e instrumental que permite a los seres humanos existir y dar sentido a su existencia.3. La escuela tiende a enfocar los procesos de lectura, escritura, y oralidad, desde una visión reduccionista de la lectura como decodificación, la escritura como simple reproducción de grafías y el discurso como la expresión “sonora” de palabras. Del mismo modo estos tres elementos se trabajan de forma separada y no siempre se da la oportunidad a todos los estudiantes de desarrollar estas tres habilidades por igual.
Pregunta de investigación
¿Cuál puede ser una propuesta didáctica que potencie la oralidad en los niños de la educación básica primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura?
Objetivos
Objetivo general. Diseñar, poner en marcha y evaluar una propuesta didáctica que potencie la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura involucrando a los participantes y a sus familias
Objetivos específicos. <ul style="list-style-type: none">● Identificar aspectos de la lectura de los niños participantes que aportan en la potenciación de su oralidad.● Identificar aspectos de la escritura de los niños participantes que aportan en la potenciación de su oralidad.● Articular estos aportes en el diseño e implementación de esta propuesta teniendo en cuenta objetivos, recursos, acciones pedagógicas y la organización del tiempo y el espacio.● Evaluar la pertinencia, aportes y aspectos por mejorar en la propuesta didáctica.
Dos citas textuales que definen el objeto de estudio
- “La oralidad [es] el conjunto de conversaciones tanto espontáneas como formales de la vida diaria, a través de las cuales se negocian identidades sociales, mediante interacciones” (p.37) - “La oralidad es una práctica, una experiencia situada en un contexto específico, donde se halla implícita una relación directa entre el hablante y la audiencia, y que a su vez “permite la transmisión del pasado y vivifica e integra el sentido de comunidad” (p. 37)
Categorías de análisis del objeto de estudio
Escritura & Lectura
Dos citas textuales que definen el recurso o estrategia pedagógica propuestos por los investigadores para intervenir el objeto de estudio
- “una propuesta didáctica es la elaboración de módulos integrales de aprendizaje, que consisten en el desarrollo de contenidos disciplinarios por parte de docentes interesados en innovar su práctica educativa” (p.18) - “Se puede afirmar entonces, que el planteamiento de una propuesta didáctica implica al maestro repensar su práctica y planificar acciones pedagógicas que contribuyan con el alcance de objetivos de aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de sus estudiantes” (p.18)
Fases de la investigación
Momentos de la investigación: <ul style="list-style-type: none">- Sensibilización y Exploración: Acercamiento inicial a la población con la cual se construirá la propuesta didáctica.- Construcción del marco teórico: Consolidación inicial de la fundamentación teórica desde la indagación, la consulta y el análisis de literatura.- Construcción de la propuesta didáctica: Diseñar una propuesta didáctica que articule los aportes de la lectura y la escritura en la potenciación de la oralidad de este grupo de estudiantes involucrándolos a ellos y a sus familias en el proceso.- Implementación de la propuesta didáctica: Implementar esta propuesta teniendo en cuenta objetivos, recursos, acciones pedagógicas y la organización del tiempo y el espacio.- Evaluación, análisis de los resultados y conclusiones: Análisis e interpretación de las categorías a la luz de toda la información recopilada desde las fuentes primarias y secundarias.

Descripción del Método de análisis de los datos

Se empleó una matriz de análisis teniendo en cuenta las categorías existentes y emergentes a lo largo del proceso y se realizó un proceso de triangulación de la información recogida.

Fases de la intervención pedagógica o Secciones en las que se presenta el análisis de datos

La intervención y el desarrollo del recurso pedagógico se generó a través de tres diferentes ciclos:

- Primer Ciclo: Conociendo la población y su contexto

Acción: Acercamiento con la comunidad, (directivas, padres, docentes de nivel y estudiantes).

Planeación: Teniendo en cuenta los aportes de los niños y sus intereses al momento de escribir, se propone la escritura de relatos acerca de su propia vida.

Reflexión: Se identificaron las dinámicas generales del contexto y algunas de las características de la población estudiantil.

- Segundo Ciclo: Relatando nuestra Historia

Acción: Se inició con la escritura de relatos en un cuaderno ferrocarril. Surge el primer tema de los relatos: su nombre.

Planeación: relato No 1 se escribe con las familias a partir de las siguientes preguntas: ¿Por qué te llamas como te llamas? ¿Cuál es el significado de tu nombre?

Reflexión: se evalúa junto con los niños la primera experiencia, de lectura de los textos de sus compañeros, escritura de relatos y socialización de estos.

Acción: Luego de este primer ejercicio comenzamos a hablar sobre los recuerdos de su infancia. Se consulta con los niños y surgen los siguientes dos relatos en torno al día del nacimiento y las anécdotas familiares.

Planeación: Relato No 2 el día de mi nacimiento y Relato No 3 Anécdotas familiares. Se realiza en compañía de las familias y se socializa empleado dibujos y fotografías.

Reflexión: Se evidencia que le apoyo con ayudas visuales facilita la expresión oral en público. Se aplica un cuestionario a los niños con el fin de retroalimentar el proceso.

- Tercer Ciclo: Fortaleciendo la capacidad de escucha

Acción: se desarrollaron otro tipo de acciones para enriquecer el trabajo de los relatos, en relación con lo oral, lo escrito y lo leído

Planeación: se propone el yoga como una herramienta para fortalecer la escucha y la relajación. Posteriormente se incluye la música

Reflexión: necesidad de cambiar el cuaderno ferrocarril. Se propone la construcción del libro de relatos de cada niño.

Acción: Se empieza a abordar el tema de los miedos y preocupaciones a partir de una situación en el colegio. Relato No 4.

Planeación: Relato No 5 sobre lo que ya no están y No 6 sobre aquellas cosas que nos hacen felices.

Reflexión: la oralidad y la escritura se conectan de forma más profunda cuando hay una lectura del mundo a partir de la experiencia propia.

- Cuarto Ciclo: El proceso continúa

Acción: Cada estudiante con ayuda de sus padres elaboró el relato sobre su futuro, la gran mayoría empleó dibujos para apoyar la socialización.

Planeación: se acordó que lo escribirían con ayuda de sus familias. Contarían detalles describiendo ampliamente cómo soñaban su futuro

Reflexión: el número de familias que participan en el ejercicio de escritura colaborativa aumentan, algunos se preparan en casa para presentar su relato.

Tres conclusiones principales de la investigación

- La oralidad posibilita la identificación, por parte del docente, de fortalezas en el conocimiento construido y los desafíos o vacíos que aún tiene el estudiante con relación a un tema.

- La oralidad no sólo implica la emisión de palabras, sino que es una práctica sociocultural que involucra a dos o más personas por lo cual requiere el desarrollo de habilidades de escucha, respeto, empatía, reflexión sobre el derecho a ser escuchados y por tanto el derecho de los otros a expresar su opinión.

- Es vital que el maestro desde su quehacer conciba el trabajo pedagógico en torno al lenguaje teniendo en cuenta la articulación entre la lectura, la escritura y la oralidad como prácticas socioculturales que se desarrollan y se potencian en la interacción con otros y con el mundo, como herramientas con un potencial epistémico que contribuyen en el proceso de enseñanza aprendizaje

Tres aportes de la investigación a su interés pedagógico e investigativo

- En este trabajo investigativo se tiene en cuenta el contexto completo del estudiante, lo que incluye su familia, su círculo social, su dimensión socioemocional y sus relaciones con otros actores que hacen parte de su vida. Adicional a esto se hizo uso de elementos identitarios como su nombre y su cuerpo lo cual vuelve el proceso más significativo para el estudiante.

- Lo investigado tiene profundas implicaciones en la enseñanza de una escritura natural que provenga del corazón opuesta a la escritura mecánica que se promueve muchas veces en las aulas.

- Fue notorio como involucrar a los niños en la construcción en la propuesta didáctica hizo que se sintieran más involucrados, comprometidos, como parte del proceso, debido a que sentían el vínculo con sus intereses, sentían que sus ideas eran tenidas en cuenta. Esto es importante dentro del trabajo en la escuela, ya que no todo el tiempo se tienen en cuenta los aportes de los estudiantes y al empezar a indagar sobre sus propuestas es bastante enriquecedor y permite al maestro explorar posibilidades que quizá no había contemplado.

Referencia bibliográfica del documento – APA

Buitrago, C. (2017) *Propuesta didáctica para la potenciación de la oralidad en los niños de primaria a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia] Archivo digital
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/62062/Tesis%20Susana%20Buitrago%20D%C3%ADaz.pdf?sequence=1>

Ubicación del documento

Repositorio Universidad Nacional de Colombia

Anexo 2: Formato de registro de observación⁴

Formato de registro de observación No. 1

Fecha: 17/03/2022

Hora de inicio: 10:40 am

Hora de finalización: 11:30 am

Institución: Escuela Normal Superior Distrital María Montessori

Sede: B

Docente: Consuelo Gómez

Curso: 502 Área: Literatura

Número de estudiantes: 29

Equipamiento del aula: Pupitres, escritorio del docente, armario, tablero, borrador.

Autora: Katherinne Romero

Contextualización del grupo	Modelo pedagógico, estrategias metodológicas, didácticas, evaluación entre otras.	Reacciones más significativas del estudiante	Reacciones más significativas del docente	Información adicional que contribuya a un análisis posterior
La población consiste en un total de 29 estudiantes divididos entre 14 niñas y 15 niños. La edad promedio de los estudiantes se encuentra entre los 10 a 12 años, contando con aquellos que son extra-edad. Población que comprende al menos dos estudiantes en el aula.	El modelo pedagógico más usado por la docente es el tradicional en el que se realiza una explicación sobre el tema en cuestión y luego se realizan actividades al respecto. Sin embargo, también se incluyen algunos otros como el activista haciendo parte al estudiante en su propia formación al solicitar realizar actividades sobre un tema y explicarlo a sus compañeros.	Los estudiantes reaccionan de manera positiva y con bastante frecuencia a actividades que realizaron durante sus clases virtuales en pandemia. Nombran y recuerdan mucho el juego “lobos de Castro negro” realizado por la docente que tenían anteriormente.	La docente siempre hace proceso de retroalimentación a los comentarios de los estudiantes. Usa la herramienta de completar oraciones para mantener el foco de atención de los estudiantes.	Se usa el trabajo en grupo lo cual facilita el manejo de la clase. Se tiene un proyecto de literatura en el que se les dio la oportunidad al grupo de seleccionar entre dos textos. Se usan bitácoras para hacer controles de lectura y acercamientos previos a los textos.

Anexo 3: Documento para la validación de juicio de expertos

Carta de presentación

Cordial saludo profesor(a),

Asunto: Validación de propuesta de innovación a través del juicio de expertos.

Nosotras **Lizeth Maritza Gómez Panadero** y **Jeymi Katherinne Romero Castañeda**, estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, de la Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas, solicitamos validar el instrumento con el cual se desarrollará nuestra propuesta de innovación pedagógica, componente principal del trabajo de grado realizado para optar al título de Licenciadas en español e inglés.

El nombre de nuestra propuesta de innovación pedagógica es ***Bitácora de Viaje Interdimensional: Estrategia Pedagógica para potenciar la oralidad y la lectura***, la cual pretende cualificar los procesos de **expresión oral** y **lectura**, siendo la valoración imprescindible para analizar la fiabilidad y validez de la propuesta.

Teniendo en cuenta lo anterior, someramente presentamos a continuación la manera en la que son comprendidas las anteriores categorías en este trabajo. Por su parte, la **expresión oral** es entendida como un sistema complejo, constituido en primer lugar, por un componente verbal, en donde podemos encontrar la emisión sonora, la decodificación semántica, elementos paraverbales etc. Así mismo, está también conformada por un componente kinésico y proxémico y finalmente un componente semiótico que abarca, básicamente, las significaciones que se han aprendido y creado gracias a la cultura en la se vive (Mostacero, 2004).

Por otra parte, **la lectura** es entendida como una práctica cultural, psicológica y social que dota de diversos sentidos y significados a los lectores; y que, además, es autónoma y propia, pues su entendimiento parte de hechos culturales, sociales, e identitarios de cada individuo. Del mismo modo, posibilita el diálogo con diversos actores para así lograr una elaboración de experiencias subjetivas propias. Esta puede enmarcarse dentro tres niveles de comprensión, tomados a partir de los planteamientos de Cassany

⁴ Para observar los diferentes diarios de campo, ingrese al enlace.

(2006), que son: la lectura literal e inferencial, que se trabajan en mayor medida en el desarrollo de esta bitácora a través de distintas misiones y desafíos; y la lectura crítica, la cual se trabajará de manera transversal durante algunas de las actividades propuestas.

Con base en la definición de estas categorías, hemos considerado conveniente recurrir a usted por su connotada experiencia en temas educativos y teóricos que conciernen a la presente. Así pues, el archivo de validación que le hacemos llegar contiene:

Anexo 1: Carta de presentación.

Anexo 2: Descripción, enlace de la propuesta de innovación y enlace de la unidad didáctica de apoyo docente.

Anexo 3: Definición de los niveles.

Anexo 4: Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación.

Agradecemos por la atención que dispense a la presente.

Atentamente,

Lizeth Gómez

Lizeth Maritza Gómez Panadero

C.C. 1000601828

Jeymi Katherine Romero Castañeda

Jeymi Katherine Romero Castañeda

C.C. 1023946424

Descripción de la propuesta de innovación

Nombre de la investigación	Bitácora de Viaje Interestelar: Estrategia Pedagógica para potenciar la oralidad y la lectura
Objetivo general de la investigación	Determinar los aportes de la estrategia didáctica <i>Bitácora de Viaje Interestelar</i> en los procesos de expresión oral y de lectura en estudiantes pertenecientes al grado quinto a través de textos literarios y otros sistemas simbólicos.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none">- Diseñar la estrategia didáctica <i>Bitácora de Viaje Interestelar</i> enfocada en cualificar procesos de expresión oral y de lectura.- Realizar un pilotaje de la estrategia didáctica con un grupo focal perteneciente al grado quinto.- Validar la pertinencia de la estrategia <i>Bitácora de Viaje Interestelar</i> en los procesos de expresión oral y de lectura.
Población	Para esta investigación se tuvieron en cuenta estudiantes de grado quinto, de edades entre 9 a 12 años, pertenecientes a colegios públicos de Bogotá, quienes habitan dentro los estratos socioeconómicos 1 y 2.
Artefacto creado	Videojuego “ <i>Bitácora de Viaje Interestelar</i> ”
Unidad didáctica de apoyo al docente	<u>Secuencia didáctica: Acceso mediante OneDrive.</u> <u>Secuencia didáctica: Acceso mediante Google Drive</u>

Definición de los niveles

Como herramienta de guía, junto a la bitácora de juego se encuentra la secuencia didáctica que explica al docente de manera detallada lo que cada nivel pretende evaluar y trabajar, así como los logros a obtener y las condiciones para poder entregarlos. Ahora bien, la propuesta en sí misma plantea como ejercicio de apertura, la inmersión de los estudiantes dentro del juego en el **Nivel 1**, en su **Reto 1**, con el cual los estudiantes se apropian de su avatar para participar dentro del juego, lo personalizan con accesorios, ropa, habilidades, debilidades y un superpoder que, por un lado, permite la caracterización del estudiante, y por otro, la detección de fortalezas y oportunidades de mejora en sus procesos de aprendizaje.

A continuación, en el **Reto 2**, se plantea un ejercicio en donde los estudiantes y sus avatares se adentran en un libro álbum, con el cual se apropian de su personaje y se encuentran con actividades de comprensión lectora y expresión oral; estas últimas pensadas como una preparación y diagnóstico del nivel de lectura literal de los estudiantes, que funcionan como punto de partida para el desarrollo de los siguientes niveles y oportunidad de reflexión. Por tal razón, al final de este nivel el estudiante encuentra una autoevaluación y un espacio para la realización de un compromiso, que permitirá tanto al docente como al estudiante reconocer sus puntos fuertes y los temas o habilidades que necesitan más trabajo y atención. Cabe aclarar que estos espacios de valoración del proceso son mediados por las evaluaciones brindadas por el docente, los pares, y la obtención de insignias y logros que se plantean durante todo el nivel.

Por otro lado, en el **Nivel 2** se busca cualificar y desarrollar la competencia comunicativa a través del uso de elementos paralingüísticos, emocionales, mentales, corpóreos y contextuales trabajados desde la lectura inferencial y crítica, haciendo uso de otros sistemas simbólicos. Por tanto, estará conformado por cuatro retos en total. El **Reto 1**, se encarga de trabajar la dimensión

física del ser humano, es decir, las actividades están orientadas hacia el autoconocimiento y el reconocimiento del ser, dándole al jugador un contexto específico en donde deberá desenvolverse y mostrar sus características más diferenciadoras.

El **Reto 2**, se enfoca en la dimensión emocional, por tanto, se dan nuevamente escenarios hipotéticos a los jugadores en donde deberán adentrarse en la historia para luego pensar en sus propias reacciones y sentimientos. Esto se hace con el fin de hacer que el jugador reconozca lo que siente al analizar una situación desde fuera y luego adentrándose en ella.

Por su lado, el **Reto 3** pretende enfrentar al jugador a una situación de toma de decisiones. Es así como, a través del juego de rol, se pretende involucrar la dimensión ético moral del ser humano, al hacer que cada estudiante elija la ruta que mejor le parezca, teniendo en cuenta las consecuencias que sus elecciones puedan tener. Del mismo modo, la intención del contrato es dar peso a una decisión y mostrar que no hay vuelta atrás una vez se ha tomado acción.

Finalmente, el **Reto 4**, siendo el último de este nivel, busca romper con la “cuarta pared” cuestionando y retando al jugador. Para esto, el enemigo allí planteado, cuestionará al jugador sobre su realidad y le permite, incluso, estar de acuerdo con él. Lo anterior, con el fin de abarcar todas las posibles decisiones del jugador, y a su vez, enfrentarlo a un desafío mayor en donde deba usar lo aprendido en retos anteriores, ser consciente de sí mismo, usar sus habilidades de lectura y oralidad, y finalmente, tomar decisiones de forma sensata.

Por último, en el **Nivel 3** se trabajan los géneros literarios: lírico, dramático y narrativo, temáticas consignadas en el currículo de los estudiantes de quinto grado. Con el objetivo de abordar dichos géneros, se plantean actividades que reúnen los aprendizajes adquiridos hasta el momento, y, además, incluyen diversidad de sistemas simbólicos, estos son abordados con el objetivo de visibilizar los diferentes medios de comprensión y producción de los textos literarios.

Así pues, en el **Reto 1** se trabaja el género lírico, en este nivel se espera trabajar por medio de realidades, y en este caso Bogotá, será el lugar escogido para que los estudiantes realicen sus creaciones, cada estudiante plasma desde el sistema simbólico de su preferencia (pintura, fotografía, dibujo, etc.), su visión sobre la ciudad y le asigna tres palabras para lograr definir su obra. Seguidamente, se ejecutará una subasta de las obras creadas, para realizar las pujas se utilizarán las palabras escogidas previamente por el autor, el pujador que plantee palabras similares a las del autor, ganará la puja y creará un poema en torno a lo que se ve, siente, y le muestra la obra creada.

Posteriormente, en el **Reto 2** se trabaja el género dramático, por ello, se postula el acercamiento a la obra de teatro “*El Camino de las Siete Lunas*” del escritor Jordi Sierra i Fabra, por medio de la lectura colectiva del texto, se realiza una personificación del personaje favorito en la obra por medio de un video, este se realiza con ayuda de utilería, efectos, gestos, etc., que puedan nutrir la puesta en escena. Además, se espera que los estudiantes imaginen qué podrá suceder con su personaje al final del acto/escena que han escogido.

Por último, en el **Reto 3** se espera trabajar con el género narrativo, para ello, se trabaja con el cómic “*Luces Nocturnas*” de la escritora Lorena Álvarez. A partir de la lectura colectiva de ilustraciones e imágenes, se responden preguntas de lectura literal, inferencial y crítica; y a partir de ellas, se establece el **Reto final**, en donde se elabora un villano diferente al presentado por la historia, con el cual se realiza la actividad final de este juego. Este último enemigo será enfrentado por un estudiante, para tal fin, este educando podrá hacer uso de las herramientas, sistemas, habilidades, géneros que ha aprendido durante todo el juego, a partir de la socialización de esta creación y la valoración del docente, se termina el reto y el juego.

Certificado de validez del contenido de la propuesta de innovación

A continuación, encuentra la planilla para la valoración de la validez y fiabilidad del contenido de la propuesta de innovación, tenga en cuenta la siguiente descripción de las categorías y sus respectivos indicadores.

Enlace del artefacto: Videojuego “[Bitácora de Viaje Interestelar](#)”

Categoría	Indicador				
Claridad: Se entiende sin dificultad alguna lo propuesto en la actividad, es conciso, exacto y directo.	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Pertinencia: La actividad es conveniente para el nivel en el que se encuentra y puede ser aplicada con los estudiantes.	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo
Relevancia: La actividad es significativa para alcanzar el objetivo general y los objetivos específicos de la propuesta de innovación.	1. Muy en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Muy de acuerdo

Ahora encontrará el instrumento de validación. Teniendo en cuenta lo presentado en la tabla anterior, maque con una (x) la valoración correspondiente para cada descriptor.

Anexo 4: Respuestas de la validación de juicio de expertos

Experto No.1

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Diseño y creación de avatar			x						x						x	Considero que el artefacto digital es claro sobre todo para los profesores y las profesoras, sin embargo, estaría bien pensar en un manual o link en el los y las estudiantes puedan acceder y tener diferentes propuestas y/o instrucciones de uso, por ejemplo, uno para el uso impreso y otro para navegar y trabajar en el artefacto cuando los y las estudiantes tengan conexión a internet, así la actividad de aprendizaje es provechosa y los y las estudiantes también podrían acceder sin la rigurosa vigilancia de los/las docentes.
2	Selección de habilidad y debilidad				x			x					x				Realmente pienso que las actividades son apropiadas, las actividades y ejercicios recogen contenidos importantes y aplicables en el salón de clases. Sin embargo, en la actividad de seleccionar las habilidades (en otras actividades lo también lo percibí) también se encuentran con las debilidades y la manera de describirlos en algunos casos muestra una postura moralizante y casi prejuiciosa de ciertas características que para mí no son debilidades, sino fortalezas en el avatar. Pensar en la identificación subjetiva es importante.
3	Elección de superpoder				x					x						x	
4	¡Conoce a tu nuevo yo!				x					x						x	
5	Lectura "Siete ratones ciegos"				x					x						x	
6	Creación ficha de lectura			x					x					x			Es una actividad que solamente se puede hacer impreso y pienso que es muy importante pensar en el uso autónomo por parte de los/las estudiantes del artefacto.
7	Aprópiate de tu avatar				x				x						x		Explorar más objetos y artículos que posibiliten la creación de seres mágicos y que trasciendan la idea de cuerpos masculinos/femeninos.

8	Hablemos de lo sucedido				x					x					x		
No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	1	Dimensión Física: Identidad perdida.									x					x	
	2	Dimensión Emocional: Eventos inesperados.									x					x	
3	Dimensión ético moral: ¿Y tú qué harías?			x					x					x			Es preciso pensar en el uso del artefacto cuando los y las estudiantes tengan conexión o estén fuera del colegio la apropiación por parte de los y las estudiantes es clave para aprovechar el artefacto digital, este nivel es muy interesante, por los objetivos y actividades propuestas, pero se queda muy limitado para el uso sin una supervisión del docente.
4	Reto final: ¡Vence al enemigo!			x					x					x			
4.1	Ruta 1: Pelear				x					x					x		
4.2	Ruta 2: Actuar				x					x					x		
4.3	Ruta 3: Decidir				x					x					x		

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?		x						x					x			
2	Realidad dramática: ¿Cuál es tu luna?				X				x					x			
3	Realidad narrativa: ¿Quién es tu villano?				x					x					x		
4	Realidad desafiante: ¡Vence al enemigo!			x					x					x			
Opinión de Aplicabilidad																	
Aplicable <input type="checkbox"/>						Aplicable después de corregir <input checked="" type="checkbox"/>						No Aplicable <input type="checkbox"/>					
Apellidos y nombres del experto: Ana Catalina Naranjo Arcila																	

Título del experto: Maestra en estudios culturales

Fecha: 28 de septiembre de 2022

Firma:



Experto No. 2

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias/Comentarios	
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
1	Diseño y creación de avatar					x						x					x	Es pertinente, creo que los estudiantes se pueden animar.
2	Selección de habilidad y debilidad			x								x					x	Sugiero hacer un cambio en la debilidad 3 (Proyección de la voz, Vs. Gestos exagerados) están en un orden diferente, mientras el uno es una cualidad de la voz que incluye intensidad, timbre, tono, el otro es un elemento paralingüístico y kinésico. La debilidad podría ser en el timbre o la dicción, en gritar en lugar de proyectar, lastimar las bandas vocales con ataques fuertes.
3	Elección de superpoder			x								x					x	Sugiero emplear otros elementos más efectivos: pararse rectos, poner la pelvis hacia adelante, apretar los glúteos, poner la pelvis hacia adelante para bloquear el sistema perilinfático. Y principalmente respirar profundo. Bailar es la forma menos efectiva pues mare a al lector, hace que pierda el foco la atención.
4	¡Conoce a tu nuevo yo!					x						x					x	Permite el reconocimiento del sujeto, pues toda mediación del sujeto es necesaria, ya que la escritura o el juego deben conducir a una participación en el lenguaje. Esta estrategia permite el sujeto de tres mega funciones del lenguaje: la función ideacional la cual le permite al sujeto situarse en el mundo a través del lenguaje; la función textual, que le permite participar activamente en el lenguaje, participar en el mundo, hacer uso de sus competencias (imaginativa, comunicativa, argumentativa,); y la finalmente la interpersonal, que dentro de un juego permite influir en el otro, advertir al otro, hacer un juego de subjetividades.
5	Lectura "Siete ratones ciegos"					x						x					x	Es un texto que permite conducir a la lectura desde un enfoque hermenéutico interpretativo,

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Nivel 3																
1	Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?					x					x					x	Permite trabajar con los elementos connaturales del ser humano asociados al lenguaje tales como lo sensible, lo lógico y lo emocional. En él, suponemos, los estudiantes se acercan de forma lúdica y poética a la relación lector-texto-contexto.
2	Realidad dramática: ¿Cuál es tu luna?					x					x					x	Permite trabajar con los elementos connaturales del ser humano asociados al lenguaje tales como lo sensible, lo lógico y lo emocional. En él, suponemos, los estudiantes se acercan de forma lúdica y poética a la relación lector-texto-contexto
3	Realidad narrativa: ¿Quién es tu villano?					x					x					x	Permite trabajar con los elementos connaturales del ser humano asociados al lenguaje tales como lo sensible, lo lógico y lo emocional. En él, suponemos, los estudiantes se acercan de forma lúdica y poética a la relación lector-texto-contexto
4	Realidad desafiante: y ahora... ¿quién es el rival?					x					x					x	Permite trabajar con los elementos connaturales del ser humano asociados al lenguaje tales como lo sensible, lo lógico y lo emocional. En él, suponemos, los estudiantes se acercan de forma lúdica y poética a la relación lector-texto-contexto

Opinión de Aplicabilidad

Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez: Edilson Silva Liévano

Título del juez: Doctorado en Cultura y Educación en América Latina/ Magister en Literatura.

Fecha: 23/09/2022

Firma:



Experto No. 3

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Nivel 1																

1	Diseño y creación de avatar					X					X					X	
2	Selección de habilidad y debilidad					X					X					X	Las habilidades también se pueden trabajar por ternas para evadir criterios maniqueos
3	Elección de superpoder					X					X					X	
4	¿Conoce a tu nuevo yo!				X					X					X		Se que es muy difícil, pero hay que encontrar en el futuro nuevos rasgos más similares.
5	Lectura “Siete ratones ciegos”				X					X					X		Un poco elemental para la complejidad de los otros insumos.
6	Creación ficha de lectura					X					X					X	
7	Aprópiate de tu avatar				X					X					X		
8	Hablemos de lo sucedido					X					X					X	Estupendo proceso de autorreconocimiento, muy apropiado y creativo.
No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Dimensión Física: Identidad perdida.					X					X					X	Todo este nivel está sumamente bien pensado y diseñado; su único, pero, ser muy ambicioso...la dimensión crítica de la lectura sí que se ve aquí y la eficacia de que sea transversal.
2	Dimensión Emocional: Eventos inesperados.					X					X					X	
3	Dimensión ético moral: ¿Y tú qué harías?					X					X					X	
4	Reto final: ¿Vence al enemigo!			X							X					X	Debe explicitarse más para el profe y los estudiantes la relación con las dimensiones físicas trabajadas atrás.
4.1	Ruta 1: Pelear					X					X					X	
4.2	Ruta 2: Actuar					X					X					X	
4.3	Ruta 3: Decidir					X					X					X	
No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?				X					X						X	Es tan ambicioso el instrumento que esta última parte ya es más el inicio de otro instrumento...derivado del primero, sí, pero extiende mucho el instrumento, pensando sobre todo en las pruebas de aplicabilidad. Se que los géneros son claves en los planes de estudios de esos cursos; pero justamente la manera en que se trabajó oralidad y escritura permite tocar los temas clave de los géneros sin tener que hacerlo de manera explícita...

8	Hablemos de lo sucedido					x					x					x	
Nº	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 2	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Dimensión Física: Identidad perdida.					x					x					x	
2	Dimensión Emocional: Eventos inesperados.				x						x					x	Tener cuidado con el color del diseño, puede ser confuso el fondo con las letras.
3	Dimensión ético moral: ¿Y tú qué harías?					x					x					x	
4	Reto final: ¡Vence al enemigo!					x					x					x	
4.1	Ruta 1: Pelear					x					x					x	
4.2	Ruta 2: Actuar					x					x					x	
4.3	Ruta 3: Decidir					x					x					x	

Nº	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
	Nivel 3	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
1	Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?					x					x					x	
2	Realidad dramática: ¿Cuál es tu luna?				x						x					x	Presentar el texto de la historia a color, motiva más a los estudiantes.
3	Realidad narrativa: ¿Quién es tu villano?					x					x					x	
4	Realidad desafiante: ¡Vence al enemigo!					x					x					x	

Comentarios Adicionales

Felicitaciones, es un trabajo muy completo y logra dinamizar el currículo en el aula. Fomenta el aprendizaje de la lectura y busca que los estudiantes fortalezcan su habilidad de escritura y creación literaria. Además, me agrada que incluya audio, texto y video.

Por otro lado, la planeación de la secuencia didáctica presentada a los docentes es muy completa y clara. Presenta los recursos que se requieren para el desarrollo de la actividad.

Se evidencia durante el desarrollo del recurso o videojuego que los estudiantes aprenden a trabajar cooperativamente, a ser juicios de valor objetivamente y a trabajar el componente emocional.

Es importante lograr que este recurso pedagógico se transforme en un recurso pedagógico digital, para lograr mayor interactividad.

Recomendaciones:

Que el diseño sea más accesible a todos los estudiantes (diseño universal para el aprendizaje), reconociendo que todos son diversos y algunos requieren apoyos específicos, dado que la población a la cual está dirigida son estudiantes de colegios públicos, por lo general en las aulas regulares se trabaja la inclusión desde el enfoque diferencial. Por lo tanto, puedo sugerir la posibilidad de evaluar el tipo de letra porque para algunos niños no es fácil comprenderla o les brilla. En la página 41 en la autoevaluación en el ítem dos no tiene nombre como los otros. Ejemplo el primero dice “Soy lo máximo” pero en el segundo no. Hay mucho espacio en el audio del villano que es solo música pueden los estudiantes perder la concentración y no centrarse en lo importante del mensaje. Yo sugiero, hacer dos audios uno con la voz del villano y otro solo con el audio de la música para que los docentes tomen la decisión cual usar. Es posible presentar el texto de las siete lunas a color para que los estudiantes observen con mayor concentración el color de las ilustraciones.

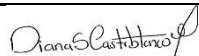
Opinión de Aplicabilidad

Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No Aplicable []

Apellidos y nombres del juez: Diana Sirley Castiblanco Morales.

Título del juez: Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial – Magister en Educación.

Fecha: 26/02022

Firma: 

Experto No. 5

Nº	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia					Sugerencias
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
	Nivel 1																
1	Diseño y creación de avatar																El recurso en su diseño y orientación para el desarrollo de cada una de sus actividades en el nivel 1 es adecuado y refleja la pertinencia conceptual y el rigor de formato en lo que se considera un artefacto didáctico. ¿Consideran necesario agregar criterios de autoevaluación para que el mismo estudiante valore el momento en que ha concluido adecuadamente cada actividad y así transitar a la siguiente? Comprendo que hay autoevaluación al final de cada nivel, pero desde el recurso podría orientarse sobre las instancias de socialización asociadas al proceso interno. ¿Qué alternativas entrega el recurso para su uso en caso de que el estudiante no tenga acceso al impreso en condiciones idóneas y sea necesario que desarrolle las actividades en otro soporte?
2	Selección de habilidad y debilidad																
3	Elección de superpoder																
4	¡Conoce a tu nuevo yo!																
5	Lectura “Siete ratones ciegos”																
6	Creación ficha de lectura																
7	Aprópate de tu avatar																
8	Hablemos de lo sucedido																
	Nivel 2																

1	Dimensión Física: Identidad perdida.																		<p>Sugiero aclarar la relación (correspondencias) entre los objetivos de cada unidad, los indicadores, las acciones de cada dimensión y los criterios de evaluación finales para así comprender la correspondencia y aporte de cada etapa del nivel con las expectativas de aprendizaje; y a su vez, con la capacidad para valorar el nivel de logro en los desempeños del niño con respecto al marco general de la propuesta. El diseño de la planeación docente genera distancias entre esos elementos por lo cual no es fácil determinar esta relación.</p> <p>Esto ocurre en las tres unidades, pero se hace más notable en la segunda.</p> <p>Las actividades planteadas son valiosas y podrían incrementar su grado de ayuda al especificar los mecanismos de interacción, asignación de palabras y criterios para valorar las intervenciones y muestras de avances de cada estudiante.</p> <p>¿Cómo funciona la lectura de las páginas animadas o con video en el recurso digital cuando llegan al aula en impreso? ¿En caso de que un estudiante utilice el recurso desde su celular, cómo podrían incrementar la interactividad (enlaces, botones de avance, ingreso de información)?</p>
2	Dimensión Emocional: Eventos inesperados.																		
3	Dimensión ético moral: ¿Y tú qué harías?																		
4	Reto final: ¡Vence al enemigo!																		
4.1	Ruta 1: Pelear																		
4.2	Ruta 2: Actuar																		
4.3	Ruta 3: Decidir																		

No	Fase/actividad	Claridad					Pertinencia					Relevancia			Sugerencias			
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		
	Nivel 3																	
1	Realidad poética: ¿Cómo es tu Bogotá?																	
2	Realidad dramática: ¿Cuál es tu luna?																	
3	Realidad narrativa: ¿Quién es tu villano?																	

