



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

*Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la carrera docente.  
Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa.*



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN EL GRADO QUINTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA  
COLOMBIANA**

Rubio, marzo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

*Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la carrera docente.*

*Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa.*



**ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN EL GRADO QUINTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA  
COLOMBIANA**

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de Magíster  
en Innovaciones Educativas

Autora: Eicy Prieto  
Tutor: Iván Bonilla


Rubio, marzo de 2026




**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"  
SECRETARÍA**

**A C T A**

Reunidos el día jueves catorce de mayo del 2026, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos: **IVÁN BONILLA (TUTOR), JAKELIN CALDERÓN Y JAIR VILLARRUEL**, Cédulas de Identidad Números: V.-4447061, V.-14984157 y V.-13999121, respectivamente, Jurados designados en el Consejo Directivo 625 con fecha del 6 de diciembre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar el Trabajo titulado: **"ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRADO QUINTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA"** presentado por la participante **Prieto Vega Eicy**, Cédula de Ciudadanía N°. CC-37332808 / pasaporte N° P.- BG698785, como requisito parcial para optar al título de **Magister en Innovaciones Educativas**, acuerdan por unanimidad de conformidad con lo estipulado en los Artículo 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

  
**MSC IVÁN BONILLA**  
**C.I. N° V.- 4447061**  
**TUTOR**

  
**DRA. JAKELIN CALDERÓN**  
**C.I. N° V.- 14984157**

  
**DR. JAIR VILLARUEL**  
**C.I. N° V.- 13999121**



## TABLA DE CONTENIDO

	pp.
RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	6
SECCIÓN	
I. EL PROBLEMA.....	8
Planteamiento del Problema.....	8
Objetivos de la Investigación.....	16
Objetivo General.....	16
Objetivos Específicos.....	16
Justificación e importancia.....	17
II. MARCO REFERENCIAL.....	19
Antecedentes.....	19
Bases teóricas.....	25
Bases Legales.....	38
III. MARCO METODOLÓGICO.....	41
Naturaleza del Estudio.....	41
Fases del Estudio.....	44
Escenario e Informantes Clave.....	45
Procedimiento de recolección de información.....	46
Proceso de análisis e interpretación de la información.....	47
Rigor científico de la investigación.....	47
IV. LOS RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO DE LA REALIDAD.....	49
Análisis e interpretación.....	49
V. PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN.....	65
Fase de planificación y ejecución.....	65

VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	83
	Fase de evaluación.....	83
	REFERENCIAS.....	86
	ANEXOS.....	90



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Maestría en Innovaciones Educativas

*Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la carrera docente.*

*Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa.*



## **ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRADO QUINTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA COLOMBIANA**

**Autora:** Prieto, Eicy

**Tutor(a):** Bonilla, Iván

**Fecha:** marzo, 2026.

### **RESUMEN**

La presente investigación subraya la importancia de la comprensión lectora en la construcción de conocimientos significativos. En este contexto, el estudio se planteó como objetivo general establecer estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en quinto grado como base para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra. Para lograr este objetivo, se llevó a cabo un estudio cualitativo desde un método fenomenológico, con un diseño de campo a partir del método investigación acción en sus cuatro fases (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación). Se seleccionaron cuatro docentes de grado quinto como informantes clave, a quienes se aplicó una entrevista estructurada, conformada por diez preguntas abiertas, para conocer a través de sus relatos, la realidad, y, la información resultante se analizó mediante un proceso de codificación y categorización. En los hallazgos se concibió la falta de interés en la lectura por parte de los estudiantes, lo que dificulta la adecuada comprensión lectora, además de escasa presentación por parte de los docentes de estrategias que incentiven la competencia de comprensión lectora. Ante esta situación, se diseñó y ejecutó en su primera fase, una serie de estrategias lúdicas para fortalecer el proceso de enseñanza hacia la comprensión lectora. La aplicación inicial de la propuesta, permitió concebir la necesidad de innovar los procesos pedagógicos en este escenario educativo rural.

Descriptores: enseñanza de la comprensión lectora, estrategias lúdico-pedagógicas, aprendizaje significativo.

## INTRODUCCIÓN

La lectura comprensiva constituye, sin lugar a dudas, uno de los aprendizajes más determinantes en la trayectoria escolar de los niños y niñas colombianos. Aprender a leer no se agota en el reconocimiento de grafías o en la decodificación mecánica de palabras, leer, en su sentido más profundo y transformador, implica construir significados, establecer relaciones entre ideas, formular inferencias, valorar críticamente los textos y, en última instancia, comprender el mundo desde una perspectiva más amplia y reflexiva, por lo tanto, esta investigación mantiene como propósito central transformar las prácticas de enseñanza lectora mediante el poder movilizador de la lúdica.

En el contexto de la educación básica primaria colombiana, la comprensión lectora ocupa un lugar privilegiado en los marcos normativos y curriculares del sistema educativo. Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2016) establecen con claridad que los estudiantes de grado quinto deben ser capaces de comprender textos en sus niveles literal, inferencial y crítico-intertextual, reconociendo la intención comunicativa del autor, identificando las ideas principales, estableciendo relaciones entre diferentes tipos de textos y asumiendo una postura argumentada frente a lo leído.

Estos referentes curriculares no solo son exigencias formales, son el reflejo de una convicción pedagógica profunda, donde la comprensión lectora es la llave maestra del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento y un derecho fundamental de todo ciudadano. Sin embargo, la realidad que enfrentan muchas instituciones educativas del país, especialmente aquellas ubicadas en contextos rurales y de alta vulnerabilidad social, dista considerablemente de estos ideales. Los resultados de las pruebas Saber 5°, aplicadas periódicamente por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), revelan de manera sistemática que una proporción significativa de los estudiantes de primaria básica no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora esperados para su grado.

Esta situación es aún más pronunciada en instituciones como la Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra, ubicada en el municipio de Tibú, Norte de Santander, donde

las condiciones de ruralidad, la escasez de materiales de lectura pertinentes, la limitada formación docente en didácticas innovadoras y la escasa participación familiar en los procesos educativos configuran un escenario de desafíos que demanda respuestas pedagógicas urgentes, pertinentes y creativas. Ante este panorama, la presente investigación surge como una apuesta decidida por la transformación educativa desde adentro, desde el aula, desde la práctica cotidiana del maestro y desde la experiencia viva del estudiante.

En definitiva, la presente investigación está organizada de manera que permita comprender, en primer lugar, el problema, desde su contexto, con los objetivos y la justificación de la investigación, luego, los fundamentos teóricos y legales que la sustentan; posteriormente, la metodología empleada para el abordaje de la realidad y luego, para el diseño e implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas. A partir de allí, se muestran los resultados a través del análisis exhaustivo de las narrativas de los docentes informantes de grado quinto. Para el siguiente paso, se concertó la propuesta de acción hacia la transformación de la realidad, y finaliza con las conclusiones y recomendaciones derivadas del proceso investigativo. Finalizando con las referencias que fundamentan el estudio.

## **SECCIÓN I**

### **EL PROBLEMA**

#### **Planteamiento del Problema**

La enseñanza de Lengua Castellana en los primeros grados de educación básica es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas en los estudiantes. Sin embargo, se ha observado que un número significativo de estudiantes de quinto grado presenta dificultades en la adquisición de competencias básicas en esta área, tales como la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y el conocimiento de la gramática y la ortografía. Esta problemática puede estar asociada a diversos factores, entre los que se destacan la falta de motivación, la escasa participación activa en el aula y la limitada aplicación de estrategias pedagógicas innovadoras y adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, es imperativo reconocer que la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas en el aula no garantiza ser una mejora significativa en el aprendizaje de Lengua Castellana. La eficacia de estas estrategias puede verse influenciada por factores tales como la formación y experiencia de los docentes, la disponibilidad de recursos didácticos adecuados, el clima de aula y el apoyo familiar. Por consiguiente, resulta fundamental analizar de manera rigurosa y sistemática cómo estos factores interactúan con las estrategias lúdico-pedagógicas para determinar su impacto real en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de quinto grado.

Ahora bien, la comprensión lectora, entendida como la capacidad de extraer significado de un texto escrito, constituye una competencia fundamental para el éxito académico y el desarrollo personal de los estudiantes. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere que un número significativo de alumnos de quinto grado enfrenta dificultades considerables en la adquisición de esta habilidad. Estas dificultades se

manifiestan en la incapacidad para identificar las ideas principales, realizar inferencias, comprender el vocabulario y establecer relaciones entre las diferentes partes del texto, lo cual repercute negativamente en su desempeño en otras áreas del currículo y en su capacidad para desenvolverse eficazmente en la sociedad.

Además, en palabras de Solé (2006) menciona que, en la comprensión lectora, lo importante es interpretar lo que vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos, desde esta postura descrita por el autor, subraya que la lectura trasciende la mera decodificación de símbolos impresos; el verdadero valor reside en la capacidad de interpretar y construir un nuevo significado a partir de esos signos. En otras palabras, el acto de leer no se limita a reconocer las palabras, sino a comprender las ideas que transmiten y a generar una nueva comprensión personal. Desde esta perspectiva, el lector se convierte en un agente activo en la construcción del significado, aportando su propio conocimiento y experiencia para dar sentido al texto.

En el presente contexto, la presente investigación busca analizar el impacto de las estrategias lúdico-pedagógicas en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. Se parte de la premisa de que el juego y la recreación pueden ser herramientas efectivas para estimular el interés y la motivación de los estudiantes, así como para facilitar la comprensión y la asimilación de los contenidos curriculares. No obstante, es crucial reconocer que la mera incorporación de actividades lúdicas en el aula no garantiza automáticamente una mejora en la comprensión lectora. Es necesario investigar rigurosamente cómo estas estrategias interactúan con otros factores, tales como las características individuales de los estudiantes, el contexto sociofamiliar, la formación y experiencia de los docentes, y la disponibilidad de recursos didácticos adecuados, para determinar su eficacia real en el desarrollo de esta habilidad.

En el ámbito de la educación primaria, la comprensión lectora emerge como una competencia esencial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. No obstante, en el quehacer educativo, resalta que los estudiantes de quinto grado enfrentan desafíos significativos en la adquisición de esta habilidad. Estas dificultades se manifiestan en la incapacidad para extraer información relevante de los textos, realizar inferencias, comprender el vocabulario y establecer conexiones entre las ideas

presentadas, lo cual repercute negativamente en su desempeño en otras áreas del currículo y en su capacidad para desenvolverse eficazmente en diversos contextos sociales y culturales.

Seguidamente, la comprensión lectora se erige como una competencia fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes de educación primaria, particularmente en los primeros grados. La capacidad de comprender e interpretar textos escritos influye significativamente en el rendimiento académico, el desarrollo cognitivo y la participación social de los individuos. No obstante, la realidad observada en numerosas aulas revela que los alumnos de quinto grado enfrentan dificultades en la adquisición de esta habilidad, lo cual repercute negativamente en su trayectoria educativa. Ante esta problemática, resulta imperativo explorar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras que permitan superar estas barreras y promover un desarrollo sólido y duradero de la comprensión lectora.

En virtud de la complejidad inherente a la multiplicidad de factores asociados a la educación, se considera pertinente señalar que, dentro de este ámbito, se originan componentes que contribuyen a la formación integral del individuo. Una de estas áreas fundamentales es la comprensión lectora, la cual posibilita a los educandos la construcción de sus propios conocimientos y su transformación en saberes aplicables a la vida cotidiana. Su relevancia es considerable, dado que, a partir de ella, se logra el perfeccionamiento de la escritura y la oralidad. En otras palabras, se trata de un proceso que interviene de manera directa en el aprendizaje significativo del estudiante en todos los niveles educativos; no obstante, en el presente análisis, se tomará como marco de referencia específico el quinto grado de educación primaria.

Aunado a lo anterior, razón por la cual resulta conveniente hacer alusión a lo expresado en este contexto, parafraseando a Sánchez (2014) La lectura académica puede ser también denominada como leer para aprender, enseñar a leer con el objetivo de comprender su significado implica preparar a niños, niñas y jóvenes para que desarrollen la capacidad de resolver de manera autónoma las situaciones de lectura y de adquirir nuevos conocimientos presentados en las asignaturas del currículo, además, se espera que desarrollen estrategias para localizar, registrar y procesar la información que consultan de manera cotidiana. En este sentido, busca capacitar a los estudiantes

para que sean aprendices autónomos y eficientes. Se espera que, a través de la lectura, los estudiantes puedan desarrollar habilidades para resolver problemas, adquirir nuevos conocimientos y desenvolverse de manera efectiva en el ámbito académico.

Ahora bien, los hábitos de lectura en niños de quinto grado sugieren un factor determinante en su desarrollo cognitivo, lingüístico y socioemocional. La exposición temprana y frecuente a la lectura, tanto en el ámbito familiar como escolar, favorece la adquisición de habilidades de comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario y la capacidad de expresión oral y escrita. No obstante, es crucial reconocer que la mera exposición a la lectura no garantiza automáticamente el desarrollo de hábitos lectores sólidos. Es necesario promover estrategias lúdicas-pedagógicas que fomenten el interés y la motivación por la lectura, tales como la selección de textos atractivos y relevantes para los niños, la creación de espacios de lectura agradables y estimulantes, y la participación activa de los padres y docentes en el proceso de lectura.

En este panorama, los hábitos de lectura se definen, según Bermúdez (2016), como la práctica continua y gradual de leer, rebasando etapas hasta lograr la comprensión total del texto. En relación con lo anterior, se entiende que la práctica común mejora la lectura, ya que este hábito se forma según las opciones del alumno, como la designación de un tiempo diario destinado a la práctica de la lectura. De esta forma, es importante despertar el interés del estudiante, para que se involucre en la adquisición del hábito no para cumplir un horario o una necesidad social, sino con la idea de que su práctica impulsará la construcción importante de saberes.

La problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado se manifiesta a través de diversos síntomas observables y en el desempeño académico de los alumnos, en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra, quinto grado de educación primaria. Entre estos síntomas, se destaca la dificultad para identificar las ideas principales de un texto, realizar inferencias sencillas, comprender el vocabulario básico y establecer relaciones entre las diferentes partes del texto. Asimismo, se observa una falta de interés y motivación por la lectura, lo cual se traduce en una escasa participación en actividades de lectura en clase y una baja frecuencia de lectura fuera del ámbito escolar. Estos síntomas pueden estar relacionados con la falta

de estrategias pedagógicas adecuadas que fomenten el desarrollo de la comprensión lectora de manera efectiva y atractiva para los estudiantes

En esta línea del conocimiento, en la manifestación de la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, se observa que los síntomas no se limitan a la mera dificultad para decodificar palabras o reconocer letras. Se evidencia, además, una incapacidad para construir significado a partir del texto, lo cual se traduce en una comprensión superficial y fragmentada de las ideas presentadas. Los estudiantes pueden ser capaces de leer las palabras correctamente, pero no logran comprender el mensaje subyacente, realizar inferencias, identificar el propósito del autor o relacionar la información con sus conocimientos previos.

Estos aspectos problematizadores, pueden estar asociados a diversas causas, entre las cuales se destaca la falta de estrategias lúdico-pedagógicas que estimulen el interés y la motivación por la lectura, así como la ausencia de actividades que promuevan la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. La implementación de estrategias lúdico-pedagógicas inadecuadas o mal diseñadas puede, incluso, exacerbar los problemas de comprensión lectora, generando frustración y desinterés en los estudiantes. Por consiguiente, es fundamental analizar cómo se manifiestan estos síntomas en el contexto específico de las estrategias lúdico-pedagógicas, con el fin de identificar las prácticas más efectivas para promover el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado.

Además, la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado puede ser atribuida a diversas causas, entre las cuales se destacan las deficiencias en la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas. La falta de planificación y diseño adecuado de estas estrategias, la ausencia de recursos didácticos apropiados, la escasa formación de los docentes en el uso de metodologías lúdicas y la falta de integración de estas estrategias con los contenidos curriculares pueden contribuir a generar dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora.

Seguidamente, entre las causas que originan la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, se observa que la falta de estrategias lúdico-pedagógicas adecuadas no es el único factor determinante. La ausencia de un ambiente de aprendizaje estimulante y motivador, la falta de apoyo familiar en el proceso de

lectura, las dificultades en el acceso a materiales de lectura relevantes y atractivos, y la presencia de problemas de aprendizaje no diagnosticados también pueden contribuir a generar dificultades en la comprensión lectora.

En continuidad, la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, cuando no se aborda de manera efectiva a través de estrategias lúdico-pedagógicas adecuadas, puede generar diversas consecuencias negativas en su desarrollo académico y personal. Entre estas consecuencias, se destaca el bajo rendimiento en otras áreas del currículo, la dificultad para adquirir nuevos conocimientos, la falta de motivación por el aprendizaje y la disminución de la autoestima.

Las consecuencias que se derivan de la problemática de la comprensión lectora, desde el enfoque de las estrategias lúdico-pedagógicas, se busca determinar cómo la ausencia o la implementación deficiente de estas estrategias puede afectar el desarrollo integral de los estudiantes de quinto grado. Asimismo, se pretende identificar los factores que modulan la relación entre las estrategias lúdico-pedagógicas y las consecuencias observadas, tales como las características individuales de los estudiantes, el contexto sociofamiliar, la formación y experiencia de los docentes, y la disponibilidad de recursos didácticos adecuados.

En virtud de las consecuencias que se derivan de la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, se observa que estas trascienden el ámbito académico y afectan el desarrollo integral de los individuos. La falta de habilidades de comprensión lectora sólidas puede limitar su capacidad para acceder a la información, participar activamente en la sociedad y desenvolverse eficazmente en diversos contextos profesionales y personales. Los estudiantes que no logran desarrollar una comprensión lectora adecuada pueden enfrentar dificultades para completar sus estudios y participar plenamente en la vida cívica; además, puede generar frustración, desmotivación y baja autoestima en los estudiantes, lo cual puede afectar su bienestar emocional y su capacidad para establecer relaciones interpersonales positivas. Los estudiantes que se sienten inseguros y poco competentes en la lectura pueden evitar las actividades que requieran el uso de esta habilidad, lo cual puede limitar su desarrollo personal y social.

Ahora bien, con respecto al pronóstico, pues de persistir la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado sin la implementación efectiva de estrategias lúdico-pedagógicas, se puede predecir un impacto negativo significativo en su trayectoria educativa y desarrollo integral. La falta de habilidades de comprensión lectora sólidas en esta etapa temprana puede generar un efecto acumulativo, dificultando su progreso en los niveles educativos posteriores y limitando su acceso a oportunidades de aprendizaje más avanzadas.

Continuamente, en el pronóstico de la problemática de la comprensión lectora en estudiantes en los escolares, se anticipa que, de no implementarse estrategias lúdico-pedagógicas efectivas, las consecuencias negativas se extenderán a lo largo de su vida. La falta de una base sólida en comprensión lectora limitará su avance y prosecución académica en los diferentes niveles, además afectaría en todas las asignaturas de formación. Se espera que estos estudiantes enfrenten mayores dificultades para comprender textos complejos, analizar información críticamente y expresar sus ideas de manera clara y coherente, esto podría traducirse en un menor rendimiento académico.

Para mitigar la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, es crucial implementar estrategias lúdico-pedagógicas que fomenten el interés y la motivación por la lectura, así como el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Estas estrategias deben estar diseñadas de manera que se adapten a las necesidades e intereses de los estudiantes, que se integren de manera coherente con los contenidos curriculares y que se complementen con otras metodologías de enseñanza que promuevan el aprendizaje significativo.

También, las posibles formas de evitar o controlar la problemática de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado, se destaca la importancia de crear un ambiente de aprendizaje rico en estímulos y oportunidades para la lectura. Esto implica proporcionar acceso a una amplia variedad de materiales de lectura relevantes y atractivos, tales como libros, cuentos, revistas, periódicos y recursos digitales. Asimismo, es fundamental fomentar la participación activa de los estudiantes en actividades de lectura, tales como debates, discusiones, dramatizaciones y proyectos de investigación.

Sin embargo, en el entorno de las instituciones educativas, se manifiesta una notable resistencia hacia la lectura, sobre todo en los primeros niveles de la educación

primaria. A pesar de que el profesorado dedica una cantidad considerable de tiempo al fomento de las habilidades de lectura, a menudo no consiguen los resultados esperados, puesto que los estudiantes, a medida que avanzan en la educación primaria, demuestran una aversión hacia la lectura. Esta circunstancia causa, en los ambientes escolares, ciertos conflictos y desafíos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como señala Vargas (2012), quien, en esencia, subraya que la falta de interés en aprender a leer se ha identificado como uno de los mayores problemas en el contexto escolar. La creciente priorización de otros elementos del currículo, en detrimento del desarrollo de la lectura, pone en riesgo la adquisición de conocimientos, ya que la lectura representa una vía esencial para la construcción de saberes.

En relación con lo anterior, es fundamental destacar que el escaso interés mostrado por el alumnado de educación primaria, que se muestra indiferente ante la lectura, es decir, que se muestra reacio y poco atraído por las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las aulas. Las estrategias empleadas por el profesorado no han sido del todo eficaces, ya que los conocimientos carecen de un contexto adecuado.

Debido a las razones expuestas anteriormente, se considera crucial impulsar el aprendizaje significativo en los estudiantes a través de estrategias recreativas que promuevan la comprensión lectora. De este modo, se podrán implementar acciones que animen a los estudiantes a practicar la lectura desde el quinto grado, utilizando la creatividad del profesor para motivar a los alumnos y fomentar el amor por la lectura. Aunque esta tarea puede ser difícil, a través del juego se logrará llevar a cabo acciones que permitan crear un espacio propicio para la práctica de la lectura, facilitando así la construcción de aprendizajes significativos.

En este sentido, el juego contribuye a dinamizar los aprendizajes, especialmente en el ámbito de la lectura. A través del juego, se puede lograr el desarrollo de hábitos, como afirma Phillys (2007), quien mantiene que: "...el juego se entiende como una dimensión del desarrollo de los individuos, siendo parte fundamental del ser humano" (p.125). En consecuencia, el juego, como actividad que enriquece al ser humano, tiene numerosos alcances y beneficios, ya que, lejos de ser considerado una actividad trivial, promueve el desarrollo psicosocial, la formación de la personalidad, evidencia valores y

puede orientarse al aprendizaje significativo de conocimientos. En la sociedad actual, el juego representa una amplia variedad de actividades de gran valor en las que interactúan el placer, la diversión, la creatividad, la afectividad, la reflexión y el conocimiento.

Dada la situación problemática descrita, surgen las interrogantes de la investigación:

¿De qué manera se pueden establecer estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en quinto grado de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra?

¿Cuáles acciones pedagógicas emprenden los docentes en sus prácticas pedagógicas hacia la comprensión lectora en el grado quinto?

¿Cómo se pueden implementar las estrategias diseñadas hacia la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de educación primaria?

¿Qué impacto tiene el empleo de estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en grado quinto de primaria como base para la formación integral?

## **Objetivos del Estudio**

### ***Objetivo General***

Proponer estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de la educación básica primaria colombiana, de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra.

### ***Objetivos Específicos***

Diagnosticar las acciones pedagógicas emprendidas hacia la comprensión lectora en la practicas de los docentes de grado quinto.

Diseñar estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de educación primaria.

Ejecutar las estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de educación básica primaria.

Valorar el impacto en las prácticas pedagógicas de los docentes hacia la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de la educación básica primaria.

### **Justificación de la investigación**

La actual investigación, se basa en la creación de estrategias recreativas para impulsar la comprensión lectora en los alumnos de quinto grado de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra. Esto implica comprender el alto valor que la lectura tiene para la vida, como se puede ver en las culturas sociales en las que la lectura es la base del desarrollo de todas las acciones. De ahí la importancia de profundizar en el estudio de los hábitos de lectura, ya que a través de ellos se logrará una transformación de la realidad y, por lo tanto, se contribuirá a la mejora de la calidad de la educación.

En este sentido, es importante tener en cuenta que la aplicación de estrategias para promover la comprensión lectora no es una tarea fácil, ya que la lectura, como tal, es rechazada por la sociedad. Por lo tanto, se considera necesaria la inclusión de estrategias lúdicas, ya que, a través del juego, los estudiantes pueden motivarse para la práctica constante de la lectura, para que esta sea comprendida. De la misma manera, se motivará a los profesores, ya que se hará evidente la creatividad de los maestros de educación primaria, quienes deben hacer uso de su potencial para la realización y aplicación de estrategias lúdicas que ayuden en la enseñanza de los hábitos de lectura.

Desde esta perspectiva, la justificación teórica de la investigación en curso se basa en la adopción de principios teóricos que dan validez de contenido al estudio. Del mismo modo, se espera que esta investigación sirva como un valioso precedente para futuras investigaciones que traten la comprensión lectora. Además, se prevé que la investigación se establezca como un recurso de consulta esencial para la comunidad académica, con el objetivo de generar un impacto importante en la sociedad del conocimiento, promoviendo así el avance y la difusión del conocimiento en este campo.

En el mismo orden de ideas, el estudio encuentra su justificación desde una perspectiva práctica, dado que el diseño de estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en quinto grado, como base para el aprendizaje significativo,

permitirá ofrecer un sustento innovador en el desarrollo de individuos que aprecien la lectura y demuestren que, mediante su empleo, se logra la construcción de aprendizajes significativos. En otras palabras, la aplicación de estas estrategias lúdicas no solo busca cultivar el amor por la lectura en los estudiantes desde sus primeros años de escolarización, sino también demostrar empíricamente cómo estas herramientas pedagógicas pueden transformar la experiencia educativa, facilitando la adquisición de conocimientos de manera más efectiva y duradera.

En el mismo orden de ideas, el estudio encuentra su justificación desde una perspectiva práctica, dado que el diseño de estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en quinto grado, como base para el aprendizaje significativo, permitirá ofrecer un sustento innovador en el desarrollo de individuos que aprecien la lectura y demuestren que, mediante su empleo, se logra la construcción de aprendizajes significativos. En otras palabras, la aplicación de estas estrategias lúdicas no solo busca cultivar el amor por la lectura en los estudiantes desde sus primeros años de escolarización, sino también demostrar empíricamente cómo estas herramientas pedagógicas pueden transformar la experiencia educativa, facilitando la adquisición de conocimientos de manera más efectiva y duradera.

Continuamente, la investigación se justifica desde el punto de vista metodológico, ya que permitirá el diseño, validación y aplicación de instrumentos de recolección de información que proporcionen los recursos necesarios para definir la problemática. En este sentido, la investigación no solo se centra en la exploración teórica y práctica del tema, sino que también se compromete con el desarrollo de herramientas metodológicas robustas y confiables. Los instrumentos de recolección de datos, una vez diseñados y validados, ofrecerán una base empírica sólida para comprender la problemática en su totalidad, permitiendo así una aproximación más informada y efectiva a la búsqueda de soluciones.

Finalmente, se menciona que el proyecto se inscribe en la Línea de Investigación: Realidades Didácticas de la carrera docente, del Núcleo Didáctica y Tecnología Educativa, procedente de la Subdirección de Investigación y Postgrado del IPRGR-UPEL.

## SECCIÓN II

### MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

#### **Antecedentes del estudio**

Las investigaciones previas sobre la lúdica en la comprensión lectora ofrecen un panorama histórico del objeto de estudio, constituyendo un aporte significativo como punto de partida para la presente investigación. Estas indagaciones sientan las bases conceptuales y metodológicas necesarias para comprender la evolución del pensamiento crítico en el ámbito educativo. A continuación, se presenta una descripción detallada de algunas de ellas, destacando sus principales hallazgos y contribuciones al campo.

Los antecedentes de la investigación constituyen un elemento fundamental en la estructuración de cualquier estudio científico. A nivel internacional, se han realizado diversas investigaciones que abordan la temática en cuestión, proporcionando un marco teórico y metodológico valioso para la comprensión del problema. En el ámbito nacional, se identifican estudios relevantes que contextualizan la investigación dentro del panorama local, permitiendo analizar las particularidades y desafíos específicos de la región. Asimismo, a nivel local, se han llevado a cabo investigaciones que profundizan en el conocimiento del problema en el entorno inmediato, ofreciendo datos y perspectivas relevantes para el desarrollo de la investigación.

#### ***Antecedentes internacionales***

A nivel internacional, Benalcázar (2016) realizó en Ecuador la investigación titulada “Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica” en la Universidad Autónoma de los Andes. Este estudio tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora mediante

el diseño de estrategias de enseñanza mediadas por la herramienta tecnológica “Blogger”, en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. El tema en estudio fue el uso pedagógico de “Blogger” en la Unidad 2, de la asignatura “Lengua y Literatura” (Unidad Educativa Ejército Ecuatoriano).

Metodológicamente, el trabajo se clasifica como un estudio mixto, ya que se realizó mediante una investigación bibliográfica y un estudio de campo. El método utilizado fue un enfoque mixto de los métodos inductivo-deductivo y analítico-sintético para el análisis de datos. Los métodos de recolección de datos fueron: encuesta (cuestionario estructurado), entrevista estructurada basada en preguntas preestablecidas y observación científica registrada en notas de campo. La población y la muestra consistieron en un total de ochenta y dos (82) generaciones: el Director, el Docente, el Estudiante y el Representante.

Para el análisis de las encuestas se utilizaron técnicas cuantitativas (por ejemplo, la tabulación de los resultados, la distribución en tablas de frecuencia y la representación gráfica). Se concluye que se necesita una mayor investigación sobre el efecto de la lectura en los estudiantes cuando leen textos digitales y en Internet. Se señaló que uno de los problemas que impide el acceso a la lectura en Internet es que los docentes no la consideran una herramienta de apoyo. Además, la ausencia de una cultura lectora establecida reduce el acceso a herramientas y mecanismos para la evaluación de la lectura del estudiante y la motivación que nos permiten analizar la comprensión lectora fluida en contextos como el Internet.

Este antecedente se relaciona ciertamente con la investigación actual, ya que su objeto de estudio es la comprensión lectora. De esta manera, cumple el papel de un aporte teórico para abordar los constructos de interés; y proporciona una perspectiva a través de la cual se puede desarrollar una metodología para la recopilación efectiva de datos e información. Finalmente, introduce la opción de visualizar otra solución mediante la organización de una propuesta.

Asimismo, a nivel internacional, Alcarráz y Zamudio (2015) realizaron un estudio titulado “Comprensión Lectora en Estudiantes de Educación Primaria de las Instituciones Educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo” como parte de la Síntesis de Investigación de Tesis para obtener el grado de: Licenciatura profesional en educación

(pedagogía de las humanidades), Universidad Nacional del Centro del Perú. El estudio tuvo como objetivo identificar el nivel más significativo de Comprensión Lectora en estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo.

Sobre las consideraciones metodológicas pertinentes, se considera que el método general es: investigación científica; y el método específico: método descriptivo; diseño descriptivo comparativo. Muestra: 135 estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo. El instrumento utilizado fue una prueba pedagógica sobre el contenido de la lección, mientras que el análisis estadístico incluyó media aritmética, desviación estándar y coeficiente de variación como estadísticas específicas.

La elaboración de la investigación, junto con el análisis de los resultados, nos permitió afirmar que la localización literal es el nivel que predomina en la comprensión lectora entre los estudiantes de cuarto grado de las instituciones de educación básica del distrito de San Jerónimo de Tunan Huancayo, debido a un mensaje de decodificación limitado. Este antecedente, que es muy relevante para el presente estudio, por lo tanto, contribuye mucho. El cual tiene como objeto de estudio la comprensión lectora, ofrece contribuciones teóricas que constituyen una base para la dimensión teórica de esta investigación, y presenta una perspectiva metodológica que puede ser adecuada para llevar a cabo el estudio.

Dentro del mismo contexto global, Calero et al (2017) Sexto “A” en la Escuela Centro Educativo Público Brenda Cano Torrez, realizaron un estudio para identificar estrategias lúdicas aplicadas por la docente y que tienen impacto en el desarrollo de hábitos de lectura entre sus estudiantes. Se trata de un estudio descriptivo, ya que describe las estrategias lúdicas empleadas por la docente con el fin de desarrollar hábitos de lectura, los cuales posteriormente se analizarán e interpretarán comparando los datos con la teoría. Hubo 54 estudiantes de sexto “A” como población y muestra. Se utilizó la técnica de entrevista para la recolección de datos; los resultados obtenidos permitieron concluir que los estudiantes presentan una actitud positiva, ya que la mayoría practica la lectura en casa y en la escuela.

Además, el estudio también revela que, al explorar las actitudes de los padres, parece que tienen poco interés en inculcar prácticas de lectura en sus hijos debido a limitaciones impuestas por el trabajo, lo que significa que no pueden brindarles cantidades adecuadas de atención. Enfatiza, sin embargo, la ausencia de los padres en la dedicación al desarrollo intelectual de sus hijos — y eso marca una diferencia bastante en este análisis.

A escala nacional, De La Hoz (2018) realizó un estudio llamado “Comprensión lectora desde la lúdica y la investigación como estrategia de enseñanza”. En esta investigación se estudió la influencia de la lúdica en la lectura y la comprensión en el proceso formativo, el cual, por una parte, mostró ser un recurso innovador y diferenciador dentro de la IEP que asumió la apropiación del proceso de aprendizaje, así como las debilidades que allí se presentan. Este estudio se realizó con el fin de posibilitar la comprensión lectora mediante la estrategia de enseñanza basada en la lúdica y la investigación. La metodología es cualitativa, utilizando la investigación-acción dentro de un diseño exploratorio descriptivo. Para recolectar datos, se emplearon técnicas como la observación participante y un diario de campo.

Participaron cuarenta (40) estudiantes de educación primaria de la IED Tercera Mixta, sede José Antonio Galán, del municipio de Fundación–Magdalena. Los resultados mostraron estrategias de carácter lúdico e investigativo, así como estrategias para mejorar la comprensión lectora, por ejemplo: lecturas compartidas con amplificación, un cronómetro, el juego de los reyes, el plan de padrino para ejercicios de comprensión lectora y papá, vamos al aula a leer juntos. Los resultados identificados por dosis mostraron áreas significativas de debilidad tanto para niños como para niñas en el área de lengua castellana, particularmente dentro del proceso lector y de la comprensión. Uno de los componentes más importantes en el desarrollo de las habilidades lectoras, evidentemente, fue la lúdica, como se puede apreciar. Desde esta perspectiva, el aporte del presente antecedente se encuentra en las recomendaciones elaboradas para el desarrollo de estrategias lúdicas.

También en el contexto nacional, Bustos (2019) realizó la investigación «Booktubers en el aula: desarrollando hábitos de lectura y competencia literaria». El objetivo principal de este estudio monográfico fue identificar el efecto de Booktube como

recurso educativo para mejorar las habilidades lectoras, en el desarrollo de los procesos interpretativos y evaluativos (procedimientos) y la sensibilidad estética y la capacidad reflexiva (diferentes dimensiones que se especifican en la competencia literaria) en alumnas de octavo grado (grado 804), en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, mediante el análisis o la producción de contenidos de video que forman parte del fenómeno booktuber. Así, las estudiantes desarrollaron nuevas formas de ver la práctica lectora y la idea de lo que puede ser la literatura.

Con este fin, se diseñó una intervención pedagógica, compuesta por estrategias orientadas al análisis y la reflexión en profundidad sobre las obras literarias. Además, buscó reconocer las características especiales de los videos que son propias del fenómeno booktuber, con el esfuerzo de inculcar en las estudiantes no solo procesos cognitivos (interpretativo-evaluativos) y actitudes (sensibilidad y reflexión), sino también la reflexión sobre la lectura, así como una opinión evaluativa razonada basada en el análisis y la reflexión acerca de la obra.

La innovación adecuada para la construcción de los procesos de lectura es el aporte de este estudio, debido a que su integración con la literatura tiene un efecto notable en los entornos educativos. El artículo subraya que se necesitan nuevos enfoques que conecten la lectura con otras formas de expresión cultural como la literatura para estimular el interés y el compromiso de los estudiantes en actividades relacionadas con la lectura. Además, el autor señala que este binomio puede generar un impacto duradero al enseñar lectura y escritura literarias, promoviendo habilidades de pensamiento crítico, formas creativas de pensamiento y amor por la cultura escrita en contextos educativos.

Desde el plano nacional, Triana (2017) desarrolló una tesis de pregrado especial titulada: “Estrategias Pedagógicas para Fortalecer los Niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes de Octavo Grado Con Mediación de TIC en la Institución Educativa Andrés Bello Ubicada en el Anexo No. 13 del Distrito Municipal Cúcuta”. Se propuso una investigación reconociendo la lectura como un mecanismo básico de construcción a partir de lo aprendido, teniendo como objetivo general fortalecer los niveles de comprensión lectora en estudiantes de octavo grado mediante pedagogías mediadas por TIC en la institución educativa Andrés Bello. Se adoptaron las perspectivas de la investigación-

acción y el estudio se desarrolló por fases. La primera etapa fue la planeación, en la cual se planificaron estrategias pedagógicas mediadas por TIC, tales como el uso de redes sociales, tabletas y tablero L.O.C., que tenían como propósito aumentar los niveles de comprensión lectora.

En el siguiente paso, relacionado con la acción, se desplegó cada una de las estrategias propuestas. Para la fase siguiente, implementamos una observación directa no participante, en la que se evaluaron las estrategias mediadas por las TIC. La realidad observada mostró que hubo un gran cambio, en este caso, la reanudación del interés de los estudiantes por la lectura. De manera similar, se evidenció una mejora notable confirmada en la escritura, donde los estudiantes pudieron mejorar la ortografía y la forma de escribir, además de promover la capacidad creativa. Por último, se utilizó la fase de reflexión, demostrando cómo las acciones realizadas se justifican por lo real observado y su cambio. El estudio aporta a la literatura, de manera teórica y conceptual, en lo relativo a la lectura.

En segundo lugar, en el contexto nacional, Solano (2018) realizó una investigación titulada «Estrategias interactivas para la mejora académica de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado». Este estudio se enmarca en la propuesta de estrategias interactivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado del Instituto Técnico María Inmaculada, ubicado en el municipio de Villa del Rosario, Departamento de Norte de Santander, Colombia. Para ello, se utilizó un enfoque cuantitativo mediante investigación descriptiva a través del proyecto factible. El estudio se realizó con estudiantes (90 estudiantes) y docentes (3 de cuarto grado) que se encontraban en cuarto grado académico en el mencionado colegio. No se estableció una muestra debido a que el número de la población era comparativamente muy pequeño y de fácil acceso para el investigador. Estos participantes completaron un cuestionario tipo escala de Likert, que fue pretestado para cumplir con los estándares de validez y confiabilidad antes de su implementación.

Además, hay que mencionar que los datos obtenidos se procesaron estadísticamente y se señaló que la anticipación se usa apenas por parte de los estudiantes en comparación con la predicción, que se aplica en mayor medida. La autonomía y la diversificación también suponen regresión. La inferencia se utiliza con

poca frecuencia, y la interpretación no existe. Hay un uso limitado de la interpretación, la explicación, la comprensión y la interacción entre sujetos en referencia a la lectura. Las habilidades de comprensión lectora se asumen tácitamente; por ello, la importancia de generar estrategias interactivas para la comprensión lectora basada en un proceso de desarrollo profesional docente para mejorar la comprensión de los alumnos de cuarto grado de la institución Instituto Técnico María Inmaculada, ubicada en el municipio de Villa del Rosario, del departamento Norte de Santander, Colombia.

El aporte principal de este estudio radica en la concreción de estrategias y en la demostración de la importancia de la lectura como fundamento para el desarrollo integral de los individuos y la generación de aprendizajes significativos. Se enfatiza que la lectura no solo es una herramienta para adquirir conocimientos, sino también un medio para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de análisis. En consecuencia, los antecedentes en su conjunto constituyen un cuerpo teórico que facilita la comprensión del objeto de estudio, proporcionando un marco conceptual sólido para abordar la investigación y analizar los resultados obtenidos a la luz de la literatura existente.

## **Bases teóricas**

En esta sección, se exponen los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan el estudio, basados en la indagación realizada por la autora. El objetivo es proporcionar una base teórica sólida para la comprensión de la problemática y el desarrollo teórico y metodológico de la investigación, abordando de manera efectiva el fenómeno de la formación del pensamiento crítico. En consecuencia, la temática se desarrollará desde los elementos esenciales hasta aquellos más específicos que resultan indispensables para la presente investigación. Se destaca la importancia de establecer una estructura teórica coherente que permita analizar el objeto de estudio desde diversas perspectivas, integrando conceptos clave y teorías relevantes que contribuyan a una comprensión más profunda y completa del tema en cuestión.

## ***La comprensión lectora***

Desarrollada en la década de 1970 y considerada como un acto cognitivo multidimensional, la comprensión lectora surgió no solo como una decodificación simbólica del lenguaje escrito, sino como la construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. Estudios más recientes en psicolingüística y neurociencia cognitiva han mostrado la compleja red de procesos neurales que subyacen a la comprensión lectora, con varias áreas cerebrales conectadas con el procesamiento del lenguaje, la memoria de trabajo y la función ejecutiva (Wagner et al. Además, se ha demostrado que la comprensión lectora está determinada por una red de variables interdependientes, que incluye los conocimientos previos del lector, sus habilidades lingüísticas (tanto vocabulario como sintaxis/conciencia gramatical), estrategias metacognitivas y motivación intrínseca. Del mismo modo, dada su dimensión social y cultural en la que se desarrolla la lectura, los atributos estructurales y semánticos de un texto pueden modular el proceso de comprensión en los individuos de manera diferente.

Actualmente, se observan tendencias descendentes en los niveles de lectura, con déficits significativos al leer en dicción. Este fenómeno se debe, en su mayoría, a las actitudes relacionadas con la pereza mental y la falta de interés hacia el tema, lo que endurece la motivación intrínseca en los estudiantes. Con demasiada frecuencia, la lectura se trata como una tarea o como un castigo, lo que lleva a una ejecución en marcha fúnebre con tácticas inadecuadas y una comprensión que cae en picada. El estudiante debe ser consciente del proceso de lectura como una actividad intelectual que fortalece y desarrolla su capacidad para pensar y hablar, produciendo así a un lector más consciente, capaz de mejorar su propia forma de leer.

Como se indicó previamente, se ha señalado que la lectura crea un comportamiento social conviviente/integrador, amplía el vocabulario y facilita una mayor creatividad. Desde este punto de vista, Y es y debería ser la prioridad más importante de todo sistema educativo y, aun cuando pase el tiempo, se vuelve aún más crucial para todos los alumnos en todos los niveles. Como se refiere Lerner (2001) a la lectura, “es lo que hacen en el proceso de abrir un libro: escenificar un encuentro con la realidad para comprenderla mejor” (p. 53) o darles acceso y experiencia a otros mundos posibles a

través de su comprensión y su imaginación. Significa investigar y analizar la propia realidad para comprender el mundo, ir más allá del texto y reflexionar sobre el mensaje del autor.

Además, como se establece en Ferreiro (2005), se enfatiza que el sujeto necesita adoptar una postura activa y crítica frente a los textos que lee, con el fin de percibir los significados que forman parte del lenguaje escrito. En este sentido, la lectura se entiende como un acto elaborado en el que los seres humanos asumen el papel de generar sentido y racionalidad mediante su comprensión de los “granos” de pensamiento expresados por el autor dentro de cualquier fragmento dado. Esto aumentará la probabilidad de que el autor lea de manera activa, buscando comprender lo que el autor intenta transmitir y realizar un análisis de ese mensaje. Además de esto, la lectura es una actividad básica que permite identificar y analizar las ideas que el autor quiere comunicar para alcanzar una comprensión profunda de ello.

Así, la lectura debe llevarse a cabo impulsada por el interés (o la necesidad) del lector en lo que lee. La lectura debe introducirse como un hábito para desarrollar la coordinación visual con el poder del cerebro. Leer una pieza de trabajo escrito (ya sea un libro, un texto o un párrafo) se refiere al acto de leer con una voz organizada siguiendo el arte y las reglas de la lectura que consisten en pronunciar correctamente las vocales, las consonantes y los acentos, ya que cada signo de puntuación debe respetarse. Peláez et al (2010) describen las deficiencias de los estudiantes en el tiempo de lectura; por ejemplo, omisiones, adiciones y cambios, regresiones, fragmentación de la lectura y velocidad excesiva:

A) Las omisiones, adiciones y cambios pueden referirse a la percepción (si se deben a la falta de atención), la orientación espacial (si el texto no se ha leído manteniéndolo maravillosamente colocado en la página), los procesos de análisis o incluso de síntesis al leer, la articulación de palabras aprendidas a partir de reacciones instintivas, la inseguridad debida a la dificultad para hablar con confianza en lugar de intentar medir con calma cada detalle. La confusión entre letras como resultado de una mala orientación espacial, problemas de lateralidad (p, b tales letras) y cambios que ocurren por una articulación inadecuada en el contexto de la confusión asociada con consonantes sordas versus sonoras — t(sonora)-d(sonoro). B) Las regresiones más a menudo implican inseguridad al leer o corregir un error, pero hay que discernir si se deben a dificultades con la articulación, problemas de comprensión o deficiencias en el proceso de síntesis. C) La lectura discontinua de palabras o sílabas dentro de una oración se basa

tanto en la exactitud como en la fluidez, lo cual a su vez mejora la calidad de la enseñanza, ya que el estudiante realiza correctamente la síntesis de la producción. D) Ser fluido no es lo mismo que ser rápido: la velocidad excesiva puede causar errores de pronunciación, entonación y comprensión, ignorando elementos de exactitud, expresividad y entendimiento. (p. 33)

En consecuencia, los estudiantes presentan diversas dificultades en la lectura, mala entonación que no ayuda a interpretar el texto. Esto hace que la comunicación sea poco clara e imprecisa, en su naturaleza, y puede hacer que ambos interlocutores se sientan de una determinada manera. Por ello, se pone un énfasis especial en la observación respetuosa de los signos de puntuación y en un ritmo lento y medido; para leer, en absoluto, se requiere tomar aire. Se deben evitar la retrolectura, la adición, la omisión o la sustitución de palabras para que la lectura se realice a través del proceso de comprensión. Además, se pone el foco en la importancia de que cada estudiante entienda lo que contiene el texto.

Aquí, la lectura se convierte en uno de los procesos pasivos pero poderosos de nuestro tiempo y a lo largo de la historia humana. Según Cátala (2001), la lectura es el acceso principal que tenemos a lo que los demás entienden sobre los acontecimientos que han vivido y descubierto, así como con las ideas que formularon o imaginaron. Así, es relevante considerar que una gran parte del conocimiento y de la formación académica a la que un estudiante tiene acceso es el resultado de la lectura. La lectura se integra en todas las áreas académicas a lo largo de la formación educativa de una persona; después de todo, la exposición a diversos textos académicos permite a los lectores adquirir nuevos conocimientos. Se cree casi universalmente que los estudiantes pueden leer si pueden observar las letras y recitarlas en voz alta, o si pueden descodificar palabras escritas. Pero avanzar a través de un texto no es comprender, y esto se manifiesta en un nivel de lectura primaria que nunca debería satisfacer al lector.

Dentro de este marco, y parafraseando a Salas (2012), la comprensión lectora consiste en un proceso de comprensión que implica el uso de una amplia gama de tipos de texto, así como la interpretación y la contextualización de lo que se lee. Por lo tanto, la comprensión lectora tiene que intervenir en cualquier proceso que desarrolle el lector, independientemente del tipo de texto. Esto es lo que hace que un lector se entrene en el

arte de leer, y esto va más allá de adquirir información, ya que permite razonar y transformar la información en conocimiento para la vida.

Entonces se comprende que la comprensión de lo que se entiende a partir de los textos no depende únicamente de la decodificación realizada por el lector, sino que intervienen otras instancias como los conocimientos previos y la motivación. Por ello, lo importante es permitir que los docentes hagan un proceso de lectura más dinámico para que puedan ofrecer a los estudiantes un mayor sentido de su relevancia. La motivación se señala como la estrategia principal para llevar a cabo cualquier actividad, de modo que si un estudiante que lee no se siente motivado, difícilmente tendrá buena comprensión lectora y la baja motivación limita significativamente el proceso de comprensión lectora.

En particular, la comprensión se define como una situación en la que el lector construye significado a través de su interacción con el texto que tiene delante. Explican que, durante esta fase, el lector está formando una relación entre lo que el autor intenta expresar y lo que ya tiene en su mente como conocimiento. El último de estos resultados es la comprensión, definida como el resultado en cada acto de lectura a partir del cual se distinguen dos momentos esenciales: el proceso de lectura en sí, donde el esfuerzo de leer bien o con éxito significa algo en relación con un texto; y el proceso de lectura ya finalizado, de modo que tanto la comprensión aparece como producto de este proceso. Aquí el énfasis está en el lector y en su interacción con un texto, lo que da lugar a la construcción de un nuevo aprendizaje que se vincula con los conocimientos previos.

### ***Niveles de comprensión lectora***

La comprensión lectora se manifiesta en diversos niveles, que van desde la identificación de información explícita en el texto hasta la elaboración de inferencias y la evaluación crítica del contenido. En un nivel literal, el lector es capaz de reconocer y recordar los datos y eventos presentados directamente en el texto. En un nivel inferencial, el lector puede deducir información implícita, establecer relaciones entre ideas y comprender el significado subyacente del texto. Finalmente, en un nivel crítico, el lector evalúa la validez, la relevancia y la calidad de la información, integrando sus

conocimientos previos y formulando juicios razonados, estos niveles interactúan de manera dinámica, permitiendo una comprensión profunda y significativa del texto.

La comprensión lectora se concibe como un proceso dinámico que involucra diferentes pasos o niveles para su desarrollo. En palabras de Solé (1994), citado por Guevara (2017), clasifica los niveles de comprensión lectora en: Nivel Literal, que implica leer conforme al texto y requiere respuestas simples que están explícitas en el texto escrito, pero exige el conocimiento de las palabras. Nivel Inferencial, en el cual se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de indicios, las cuales se verifican o reformulan durante la lectura. Nivel Crítico o Valorativo, en el cual el lector confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, emitiendo un juicio crítico valorativo y expresando opiniones personales acerca de lo que se lee.

Aunado a lo antes plasmado, se plantea que estos niveles representan los pasos graduales que el aprendiz debe consolidar para fortalecer, en primera instancia, su proceso lector y, posteriormente, su comprensión lectora. Esto evidencia el valor de la lectura en el desarrollo de diversos procesos mentales fundamentales para la persona a lo largo de su vida. No obstante, su importancia no se limita a este aspecto, ya que también permite el fortalecimiento de la escritura. Se postula que, a mayor lectura, mayor será la capacidad de escritura, debido a que ambos procesos se encuentran estrechamente ligados entre sí.

Se subraya que, para que el individuo aprenda a leer, es necesario que perciba la lectura como un reto interesante y desafiante, pero alcanzable con la ayuda de su maestro. Deben comprender que aprender a leer es interesante y divertido, lo que les permite ser más autónomos. Es fundamental que se perciban a sí mismos como personas competentes, capaces de tener éxito y apropiarse de este instrumento con la ayuda y los recursos necesarios, lo cual les será de gran utilidad tanto en la escuela como en la vida.

## ***La lúdica en la enseñanza***

La lúdica, entendida como una dimensión trascendental de la actividad humana, emerge como un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en las etapas iniciales de la formación académica. Desde una perspectiva pedagógica rigurosa, se reconoce que la incorporación de elementos lúdicos en el aula no solo fomenta un ambiente de aprendizaje más estimulante y participativo, sino que también facilita la internalización de conceptos abstractos y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas. La implementación estratégica de juegos, actividades recreativas y simulaciones didácticas, sustentada en principios psicopedagógicos sólidos, puede potenciar la motivación intrínseca del estudiante, promover la colaboración y el trabajo en equipo, y estimular la creatividad y la resolución de problemas. Asimismo, la lúdica, al reducir la ansiedad y el estrés asociados al aprendizaje formal, favorece la creación de un clima emocional positivo que optimiza la receptividad del estudiante y su disposición para adquirir nuevos conocimientos.

Ahora bien, en lo que respecta a la reseña histórica de la lúdica, es pertinente señalar que su origen se remonta a tiempos ancestrales en el desarrollo histórico-social de la humanidad. Si se analiza el juego en función de los grupos sociales existentes a lo largo de la historia humana, en palabras de Blainey (2007), en su obra 'Una breve historia del mundo, su cultura, tradición y estilos de vida', indica que el juego, como manifestación humana, puede ser estudiado en correspondencia con las etapas de las civilizaciones: Prehistoria (desde la existencia del hombre sobre la Tierra hasta la escritura, aproximadamente hasta el 3300 a. C.), Edad Antigua (hasta el 476 d. C., caída del Imperio Romano de Occidente), Edad Media (hasta el 1453 d. C., caída del Imperio Romano de Oriente), Edad Moderna (hasta el 1789 d. C., inicio de la Revolución Francesa) y Edad Contemporánea (desde 1789 d. C.).

A pesar de que pueda parecer utópico e inaceptable, la lúdica, como práctica humana, puede ser analizada de manera concisa a lo largo de la historia de los pueblos. Por esta razón, es factible registrar algunos hechos antropológicos e históricos que evidencian el desarrollo de la lúdica como una cultura ineludible de las generaciones y una muestra imborrable de su persistencia a lo largo del devenir del mundo. En

consecuencia, resulta lógico inferir que, en cualquier contexto social global, niños, adolescentes, adultos y adultos mayores participan en actividades lúdicas tan pronto como se les presenta la oportunidad, llevándolo a cabo de manera completamente natural. Por lo tanto, se caracteriza por ser una acción autónoma cuya materialización, en esencia, es una de las pocas decisiones que cada individuo puede tomar por sí mismo, es decir, se decide participar de forma voluntaria.

En virtud de lo anterior, se postula que la lúdica es una actividad inherente a todos los seres humanos. La evolución de la especie se ha consolidado a lo largo de la historia gracias al juego, ya que a través de este los individuos se han socializado, intercambiando experiencias, construyendo discursos y aprendiendo sus quehaceres al ensayar con sus semejantes. Un ejemplo de esto son las áreas de trabajo en los preescolares, donde cada niño se dirige a practicar actividades que, en el futuro, deberá asumir en el ejercicio de su vida adulta. En lo que respecta a la prehistoria, es decir, el período que abarca desde la existencia del hombre sobre la tierra hasta la escritura, o hasta las primeras civilizaciones.

En consonancia a lo antes expuesto, parafraseando a Blainey menciona que el ámbito de la lúdica expresiva y observacional, el hombre primitivo realizaba catarsis mediante las pinturas rupestres en cuevas, garabateaba sobre el barro y esculpía figuras amorfas o antropomorfas como una actividad de expresión natural. A través de estas prácticas, daba sentido a sus momentos de tiempo libre. En las sociedades primitivas, la lúdica expresiva y observacional se manifestaba a través de actividades como la creación de pinturas rupestres, el garabateo en barro y la escultura de figuras, representando una forma de catarsis y expresión natural. Estas prácticas no solo servían como una vía para liberar emociones y experiencias internas, sino que también proporcionaban un sentido y significado a los momentos de ocio. Desde una perspectiva antropológica, estas actividades lúdicas podrían interpretarse como una forma de comunicación simbólica, un medio para transmitir conocimientos y valores culturales, y una manera de fortalecer los lazos sociales dentro de la comunidad.

Esto deja claro que la disposición lúdica ha permitido la participación voluntaria en actividades de juego desde que el tiempo era calcular el tiempo. Hicieron las cosas de inmediato para mantener la mente clara y aliviarse, aunque fuera por un momento, de la

carga causada por tener que completar las tareas que consumían la mayor parte de su energía: pescar, sembrar, cosechar o cazar alimentos, cocinarlos y trabajar la tierra. En lo que vieron fuera de su propio contexto, encontraron una vía para una recreación completa del yo, mientras que, dentro del juego, este también documentó su historia y su cultura. Según Gombrich (2005), entre el muy reducido conocimiento que tenemos sobre las culturas primitivas, lo que más se conoce acerca de sus juegos, aunque incipientes en la naturaleza, es clasificado por los etólogos como potencialmente un patrón fijo de conducta durante la ontogénesis humana. La riqueza de su carácter se engendró durante la evolución de la especie; el juego no estuvo ausente en ninguna generación de la que pueda pensar, ni lo estaría desde sus primeros habitantes.

Las palabras de Gombrich (ibíd.) Estas destacan una notable escasez de documentación temprana sobre el juego y la disposición lúdica. Se insiste en que la disposición lúdica surgió, en sus orígenes, como un acto sublime de Creación mediante el cual los seres humanos expresaban espontáneamente sus comprensiones del mundo y las maneras de vivirlo. De manera similar, se indica la premisa que se repite sobre la vejez de juego como dimensión humana desde la cual, con el tiempo, algunas contribuciones como el lenguaje, la socialización y la consolidación de las responsabilidades de la adultez se lograron mediante la experimentación lúdica en los primeros años.

Por su parte, Blainey (ibíd.) sostiene que los humanos primitivos jugaban con pequeños grupos, intercambiando lugares para comunicarse con otros miembros del clan en una participación lúdica basada en la observación del entorno. Así, al hacer posibles las primeras formas de juego, también abrió el camino para juegos que imitan acontecimientos naturales: imitar sonidos de animales, así como recrear la caza de depredadores, incluidos bailes de lluvia o prácticas de brujas que realizan rituales para invocar la lluvia. Cada una de estas actividades tenía en sí misma un nivel bastante alto de creatividad y fomentaba el proceso de socialización.

La disposición lúdica también se presenta, como se analizó en los párrafos anteriores, como una manifestación humana cuya expresión natural e involuntaria ha servido para intercambiar experiencias e ideas; para negociar significados cotidianos, culturales o históricos (e incluso artísticos). Reiteran que estos intercambios, de una u

otra forma, han producido un aprendizaje esencial para la vida en sociedad y garantizan un avance hacia la realización de tareas más complejas.

Así, el juego empezó a ser reconocido como un principio orientador para las acciones de formación (en aquellos tiempos), porque se le atribuía la propiedad de desarrollar habilidades específicas en los niños, y porque se practicaba de manera experimental en tareas de lo que tendrían que hacer en la vida adulta durante más de un día (en los años venideros). Esto es especialmente importante señalarlo dadas la importancia del juego desde un punto de vista conceptual, así como procedimental, ya que los niños aprendían a fingir mediante el juego de roles sus rutinas diarias. Como se observa, la capacidad lúdica, en una de sus formas más inmediatas capturada como “el juego”, iba consolidando lentamente su carácter dinámico y activista, que necesitaba la participación de los niños en alguna actividad divertida de la cual los beneficios no solo se manifestaban directamente en el aspecto psicológico —porque recreaba y entretenía—, sino implícitamente, generando educación para la vida.

## **Teorías que sustentan la investigación**

### ***Teoría Cognitiva de Piaget***

Inicialmente, se considera relevante tener en cuenta las etapas del desarrollo cognoscitivo de Piaget, quien destaca el desarrollo de los estadios como un indicador de su proceso, acorde a las edades en que se encuentra el infante. En el contexto del proyecto de investigación, el rango de edad de los estudiantes, que oscila entre los seis y los doce años y que corresponde a los estudiantes que cursan el nivel de básica primaria, ubica a dichos estudiantes en el estadio de operaciones concretas y formales, según la tabla de referencia. Es en este estadio donde los estudiantes aprenden haciendo, y gracias al proceso de maduración que obtienen, pueden generar los pensamientos críticos y reflexivos necesarios para dar respuesta al desarrollo intelectual y humano. A continuación, se presenta un gráfico que sintetiza los aspectos a considerar en cuanto al desarrollo cognitivo de los estudiantes y la forma como se pueden articular los procesos de desarrollo del pensamiento crítico.

Etapa	Edad	Característica
Sensoriomotora El niño activo	Del nacimiento a los 2 años.	Los niños aprenden la conducta propositiva, el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
Preoperacional El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años.	El niño puede usar símbolos o palabras para pensar. Solución intuitiva de los de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
Operaciones concretas El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de seriación, de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
Operaciones Formales El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proporcional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

*Figura 1. Etapas del desarrollo cognitivo. Fuente: Tomado de Bravo (1994).*

Debe ponerse un énfasis particular en este tipo de visión desde el desarrollo del pensamiento crítico, ya que aporta consigo una base aparentemente lo bastante definitiva y perceptible a través de la observación; una que es indispensable para el desarrollo individual mediante esas construcciones mentales en las que participan, dando lugar a un conocimiento más general que surge como un proceso directo de la evolución formada por el conocimiento y el hecho establecido entre la permanencia. Además de ser de naturaleza intelectual, exige una orientación temprana respecto a las bases de la lectura. Se basa en la interacción de los estudiantes con el entorno sociocultural, con el fin de aprender los conceptos básicos que proporcionan la lectura y la interpretación textual. Así, los tipos de conocimiento, en la medida en que también se comparten entre sí, determinados según Piaget, los niveles literal, inferencial y crítico inscritos como una realidad muy importante del desarrollo social, en tanto que amplían y orientan el pensamiento crítico.

Las propuestas indican que, si bien el pensamiento crítico no puede enseñarse, se aprende un proceso que nunca termina ni se fortalece de manera independiente. En extensión, a medida que el niño interactúa con su entorno y participa en experiencias de significado compartido con otros, se facilita el desarrollo de procesos centrales y la intervención. Este enfoque facilita liberar el pensamiento y las habilidades que sirven para convertirlos en lo que son, así como para los avances científicos, humanísticos y tecnológicos en relación constante con la realidad cercana que genera un sistema representacional donde el pensamiento crítico puede desarrollarse.

La teoría de Piaget, que anteriormente se consideraba relevante para enseñar, ofrece más que la aptitud y alienta al investigador a demostrar un conocimiento amplio sobre el papel pasivo del estudiante en el desarrollo del pensamiento crítico. Ayuda a desarrollar la capacidad intelectual del estudiante y a aprender a su propio ritmo. También contribuye a proyectar el conocimiento de esta ciencia bajo el paradigma constructivista, mediante la interacción transdisciplinaria entre sujeto y objeto, en la que estimula la fusión, asimilación, incorporación, unificación e integración del conocimiento, trascendiendo las limitaciones de una disciplina específica.

## ***Aprendizaje significativo***

La teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel, postula que el nuevo conocimiento se incorpora eficazmente a la estructura cognitiva del individuo cuando se vincula de manera sustantiva y no arbitraria con los conceptos preexistentes. Este proceso implica una conexión activa entre la información novedosa y los conocimientos previos del aprendiz, lo que facilita una comprensión profunda y una retención a largo plazo. En contraste con el aprendizaje memorístico, el aprendizaje significativo promueve la aplicación del conocimiento en diversos contextos y fomenta la capacidad de resolver problemas de manera creativa. Adicionalmente, la teoría enfatiza la importancia de la disposición del aprendiz para relacionar el nuevo material con su estructura cognitiva, así como la relevancia lógica del material en sí mismo.

En este contexto, Ausubel (1981) destaca la predisposición del estudiante a establecer una conexión no arbitraria entre el nuevo material y su estructura cognitiva. Este proceso implica que las ideas deben relacionarse con algún aspecto ya presente en la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo significativo, un concepto o una proposición. El autor describe esta teoría como una relación entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento, lo que implica que el docente en constante formación es capaz de relacionar sus conocimientos previos con los nuevos conocimientos adquiridos. Este proceso permite integrar aspectos cognitivos y afectivos, valorando así el estado de ánimo y la personalidad del docente.

En relación a lo antes expuesto, la teoría resalta la relevancia de vincular los nuevos conocimientos con la estructura cognitiva preexistente. En el contexto de la investigación, esta premisa se entrelaza con la percepción de las competencias digitales como herramientas esenciales para facilitar la construcción de conocimiento significativo. La integración efectiva de tecnologías digitales en el aula exige que los educadores comprendan cómo estos elementos tecnológicos pueden potenciar la conexión entre los conceptos previos de los estudiantes y la nueva información, promoviendo así un aprendizaje más profundo y duradero.

## **Bases Legales**

En el terreno nacional colombiano, la educación se rige por las normas y reglas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales son aplicables tanto al servicio educativo público como al privado. El establecimiento educativo, ya sea escuela o colegio, es la entidad encargada de la prestación directa del servicio. Estas entidades están dirigidas directamente por las autoridades municipales, que pueden ser la Dirección de Núcleo, las secretarías de Educación o la secretaría Departamental.

Como fundamento para el proyecto en marcha, se encuentra el respaldo de la Constitución Política de Colombia (1991), específicamente en el Artículo 67, que establece que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social. Este artículo busca garantizar el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los valores culturales. En concordancia con lo anterior, se plantea que la educación colombiana formará individuos con potencial en diversos campos del conocimiento, basados en valores, y capacitados para contribuir a la sociedad a través de su trabajo y relaciones interpersonales. El objetivo es mejorar el entorno cultural, científico, tecnológico y la protección del medio ambiente. Para lograr esto, el Estado, la sociedad y la familia comparten la responsabilidad de la educación, que es obligatoria entre los cinco y quince años de edad, comprendiendo al menos un año de preescolar y nueve de educación básica.

El artículo previamente mencionado también establece que la educación será gratuita en todas las instituciones del estado, sin ningún cobro académico a quienes puedan costearla. Corresponde al estado la supervisión y vigilancia de la educación con el fin de verificar el cumplimiento de la formación moral, física e intelectual conforme a sus fines; para brindar una educación de calidad a todos los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. La nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, la financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la Ley.

En relación con el Artículo 5, se establece la adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos avanzados, así como conocimientos humanísticos,

históricos, sociales, geográficos y estéticos. Esto se logra mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber. Respecto al Artículo 7, se reconoce a la familia como el núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos hasta la mayoría de edad o emancipación. Le corresponde a la familia matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo institucional. En cuanto al Artículo 14, se señala que en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación preescolar, básica y media, cumplir con una serie de requisitos.

a) El análisis, la interpretación y la aplicación de la Constitución y la formación ciudadana, en observancia del artículo correspondiente. b) La optimización del tiempo libre, la promoción de la diversidad cultural, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno impulsará y facilitará su divulgación y progreso. c) La instrucción en la protección del medio ambiente, la ecología y la conservación de los recursos naturales, en consonancia con lo estipulado en el artículo pertinente. d) La instrucción en justicia, paz, democracia, solidaridad, hermandad, cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos. e) La instrucción sexual, impartida en cada caso considerando las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los estudiantes según su edad.

En el Parágrafo primero, se establece que el estudio de estos temas y la formación en tales valores, exceptuando los numerales a) y b), no requieren una materia específica. Esta formación debe integrarse al currículo y desarrollarse a lo largo de todo el plan de estudios. En el Parágrafo segundo, se indica que los programas a los que se refiere el literal b) del presente artículo serán presentados por los establecimientos educativos estatales a las Secretarías de Educación del respectivo municipio o ante el organismo correspondiente, para su financiación con cargo a la participación en los ingresos corrientes de la Nación, destinados por la ley para tales áreas de inversión social. (p.04).

Aunado a lo anterior, el Decreto 1860 de 1994, en su artículo 35, propone el desarrollo de asignaturas mediante estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales. Estos deben incluir la observación, la experimentación, la práctica y otros

elementos que fomenten un mejor desarrollo cognitivo y mejoren la capacidad crítica, reflexiva y analítica del estudiante. De manera similar, entre los principios de la modernidad se destacan las altas competencias en lectura y escritura, así como la precisión para describir, analizar y comparar por escrito, expresar el propio pensamiento y la capacidad para diseñar, trabajar y tomar decisiones en grupo.

## **SECCIÓN III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En la presente investigación, se establece que los hechos analizados, los resultados obtenidos y las evidencias relevantes deben cumplir con los estándares de confiabilidad, objetividad y validez interna inherentes a toda indagación científica. En consecuencia, se considera indispensable la delimitación precisa de los procedimientos metodológicos que guiaron el desarrollo del estudio. A continuación, se describen los aspectos metodológicos que permitieron el avance riguroso del presente trabajo.

#### **Naturaleza de la investigación**

En el marco de la adopción de una metodología de investigación, se hace imperativa una evaluación exhaustiva de las circunstancias intrínsecamente ligadas a los objetivos previamente establecidos. En este contexto, busca establecer estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en quinto grado como base para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra. Para alcanzar este objetivo, se opta por un enfoque cualitativo, fundamentado en su enfoque ideográfico que prioriza la descripción y comprensión de fenómenos particulares. En consonancia con esta elección, Rodríguez y otros (2003) señalan que: "...la metodología cualitativa se presenta como un enfoque científico que prioriza la comprensión profunda de casos y situaciones específicas, en lugar de buscar generalizaciones amplias" (p. 52).

La adopción del enfoque cualitativo implica el análisis de un fenómeno como una totalidad integrada, cuya unidad de análisis posibilita la revelación de su verdadera esencia. Esta metodología requiere, en primer lugar, la delimitación de un campo problemático amplio que, al ser explorado en profundidad, conduzca a la identificación

de múltiples cuestiones que permanecen ocultas hasta que la investigación haya avanzado de manera sustancial. En un sentido más global, dicho enfoque buscó esclarecer y hacer evidente la comprensión práctica de las acciones humanas a través de su interpretación, expresada en narraciones de eventos y comportamientos en lenguaje natural. En palabras de Hernández et al. (2010) señalan que: "...el enfoque cualitativo se elige cuando el objetivo primordial es comprender la perspectiva de los participantes en relación con los fenómenos que les son circundantes" (p. 63). Se busca profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, en la manera en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

En este contexto, la autora optó por esta metodología con el propósito de obtener, de manera directa y exhaustiva, la perspectiva de los sujetos de estudio en relación con el desarrollo de la comprensión lectora, desde los fundamentos epistemológicos que la sustentan. Esto resulta especialmente relevante en un período caracterizado por cambios culturales significativos, que exigen una adaptabilidad total y continua de las acciones llevadas a cabo en los diversos campos educativos. De esta manera, el enfoque cualitativo se presenta como una perspectiva de investigación orientada a abordar las interrogantes que emergen de la interacción social.

### **Nivel y diseño de la investigación**

El diseño de campo se fundamentó en datos recopilados directamente de la realidad, lo que permitió a la investigadora verificar las condiciones reales en las que se obtuvieron los datos. En otras palabras, la investigadora realizó una revisión de los testimonios que pudo obtener, teniendo en cuenta las limitaciones inherentes a cada estudio, como la escasez de recursos materiales, humanos, monetarios y físicos. En este sentido, parafraseando a Montero (2014) plantea que la investigación se lleva a cabo en contextos donde los individuos construyen la realidad que habitan. Las comunidades y grupos en los que se integran poseen un desarrollo propio, tanto histórico como cultural, que precede y continúa a la investigación. La relación entre el investigador y los miembros de los grupos debe ser horizontal y dialógica.

Se puede inferir que un proyecto que adopta la modalidad de campo se centró en la obtención de datos derivados de acontecimientos que surgen de forma espontánea en el entorno, los cuales son generados con el propósito de comprender un fenómeno específico. Este enfoque se refiere a la realidad, evitando la manipulación de las categorías en su ambiente natural, la investigación de Campo se considera fundamental para la recopilación de datos primarios, los cuales son necesarios para alcanzar los objetivos planteados y resolver el problema de investigación. Por lo tanto, la presente investigación se sitúa en un nivel descriptivo. En este sentido, Hernández et al. (2006) aportan que el nivel descriptivo en la investigación se centra en la presentación de la información de manera objetiva, reflejando la situación tal como se presenta en el momento del estudio, este proceso implica el análisis, la interpretación, la impresión y la evaluación de los aspectos de interés.

## **El método y sus fases**

Para llevar a cabo la investigación, se consideró fundamental tomar en cuenta las etapas que respaldan la investigación acción. En este sentido, Hurtado (2006) divide el proceso de trabajo en cinco fases esenciales: problematización, diagnóstico, planificación, diseño, aplicación y evaluación.

**Problematización:** se identificó un problema dentro del contexto educativo, específicamente incoherencias que obstaculizan el desarrollo adecuado de los individuos en su proceso formativo. Entonces, la problematización en la investigación acción implica un análisis crítico de la realidad educativa para identificar aquellas situaciones que limitan el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. Este proceso requiere una comprensión profunda del contexto, incluyendo sus dinámicas sociales, culturales y políticas.

**Diagnóstico:** Fue congruente seleccionar los cuatro docentes de grado quinto, quienes son los actores inmersos en la problemática de estudio, contextualizando y materializando las necesidades de la investigadora, las cuales requieren verificación.

**Diseño de una Propuesta para el Cambio:** En este caso, se planteó iniciar desde los hallazgos emergentes del análisis de la información, tras lo cual se consideraron las

diversas alternativas presentes en la realidad con el fin de adecuar acciones que fueran coherentes con el contexto y puedan ser aplicadas de manera apropiada.

**Aplicación de la Propuesta:** Se implementaron las propuestas con la participación activa de todos los actores involucrados (docentes de grado quinto). En este sentido, se consideraron minuciosamente los esfuerzos realizados en función de la innovación que dichas propuestas generaron, así como su potencial impacto en la mejora de la realidad.

**Evaluación:** En este caso, se hace evidente el inicio del problema, el cual se manifiesta como un ciclo constante. Se consideró el valor de las acciones implementadas y cómo estas han influido en las actitudes de los participantes con respecto al problema en cuestión, además, esta perspectiva, el reconocimiento del inicio del problema como un ciclo constante sugiere una dinámica compleja y persistente que requiere un análisis profundo. La valoración de las acciones ejecutadas y su impacto en las actitudes de los participantes destaca la importancia de la intervención y la necesidad de comprender cómo las acciones pueden moldear las percepciones y comportamientos.

## **Escenario e Informantes Clave**

Todo proceso de investigación-acción requiere un entorno específico. En este caso, la observación es importante porque formó parte de un estudio realizado en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra, en el grado de primaria de su área de formación. En ese sentido, de acuerdo con Murcia (2009), el entorno se determina como un fenómeno sociocultural que se desea comprender; incluye personas, espacios físicos, acciones, interacciones y ambientes. En este respecto, vale la pena enfatizar que el contexto del estudio fue una institución educativa, donde se evidenciaron situaciones de comprensión lectora.

Los sujetos de estudio estuvieron presentes en el entorno y se identificaron como informantes clave. Según Taylor y Bogdan (1994), estos informantes se caracterizan como aquellos que ayudan o asisten al investigador en un contexto de estudio y sirven como fuentes primarias de información. Especialmente al inicio del trabajo de campo, el investigador buscó informantes que ofrecieran narraciones densas y estables. En este

sentido, se destaca que, los informantes clave de este estudio fueron seleccionados intencionalmente entre cuatro (04) docentes de quinto grado. Estos participantes se eligieron debido a sus experiencias y conocimientos sobre el tema. Así, fue fundamental establecer la presencia de estos sujetos como base para la recolección de información, mediante un criterio de intencionalidad y cumpliendo con que mostraran interés en investigar y dominio de la información adecuada.

### **Procedimiento para la Recolección de Información**

La recolección de información requiere la selección de instrumentos específicos. Para este estudio, se recurrió a la entrevista como una herramienta importante utilizada con el fin de alcanzar resultados que caractericen, de manera pura y simple, lo que ocurre con el objeto de estudio en la realidad. En este contexto, se utilizó la entrevista estructurada. En palabras de Gómez et al. Ellos consideran la entrevista estructurada, como una forma de interacción social definida por su objetivo de recolección de datos sobre cierta investigación (2009). Así, un hecho simple para resaltar es que la entrevista estructurada no es más que un cuestionario creado con todos los datos requeridos.

### **Proceso de Análisis de la Información**

Una vez que los datos habían sido recopilados, se consideró importante elegir los procedimientos adecuados para llevar a cabo un proceso de interpretación cuidadosa. En esta perspectiva, se realizó un proceso de categorización para reconocer situaciones que pertenecen al surgimiento del conocimiento del objeto de estudio. Este proceso es conceptualizado por Martínez (2006) como el inicio de una investigación que tiene como objetivo reunir datos relevantes, aquí mediante entrevistas estructuradas. En este momento se identificaron dos opciones de transcripción: o bien todas las distinciones en cada relato, o bien un compuesto entre ambos tipos de transcripciones, mediante el cual se realizan las contribuciones más destacadas en torno a la categorización para asegurar que el proceso empírico se respete en la búsqueda de temas.

## **Rigor científico de la investigación**

En el contexto particular de las entrevistas, dada su naturaleza cualitativa, los criterios de validez considerados fueron los propuestos por Martínez (2006). Este autor señala que la validez es alta en la medida en que los resultados reflejen una imagen lo más completa, clara y representativa posible de la realidad o situación estudiada. Una investigación alcanza un alto nivel de validez si, al observar o apreciar una realidad, se observa o aprecia esa realidad en su sentido pleno, y no solo un aspecto o parte de la misma.

En efecto, el estudio actual presenta un alto nivel de validez, derivado tanto del método de obtención de la información como de las técnicas de análisis empleadas. Al aplicar las entrevistas, los resultados fueron confrontados con los referentes teóricos. Siguiendo los planteamientos de Martínez (2006), para obtener una buena validez interna, se valoró el criterio de la credibilidad de la información, reconociendo que esta puede variar considerablemente, ya que los informantes pueden incurrir en la omisión de datos relevantes o presentar una visión distorsionada de los hechos. Por lo tanto, se considera necesario contrastar la información con la de otros informantes y recopilarla en diferentes momentos.

En este contexto, se consideró a los actores educativos, a quienes se aplicó la entrevista y se observó para la recolección de datos en escenarios específicos y variados. Adicionalmente, es importante destacar que los procedimientos cualitativos son ricos en datos primarios y directos, que ofrecen al lector múltiples ejemplos extraídos de la realidad, lo que generalmente los hace considerados como más creíbles, en tal sentido, es relevante señalar que la confirmación de la objetividad de los resultados se realiza a través de la triangulación, proceso que consiste en contrastar las respuestas de los informantes clave con los planteamientos teóricos, las observaciones realizadas y la perspectiva de la investigadora, con el fin de asegurar que lo registrado en la investigación coincida o sea consistente con lo expresado por los informantes del grupo estudiado.

La validez en un estudio se fundamenta en la coherencia observada entre sus resultados y la ausencia de contradicciones con los resultados de investigaciones

previas. En este sentido, Rojas (2010) define la validez como la medida en la cual las variaciones en una variable pueden ser atribuidas a la mutabilidad controlada mediante la triangulación. Es decir, en el contexto de este estudio, la validez se aplicó a través de la triangulación.

## SECCIÓN IV

### LOS RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO DE LA REALIDAD

#### **Análisis e interpretación**

Esta sección de la investigación, presenta el análisis exhaustivo sobre las acciones pedagógicas emprendidas por docentes de quinto grado para fomentar la comprensión lectora en la educación primaria, con un enfoque específico en una institución educativa colombiana. A partir de entrevistas estructuradas y codificación de respuestas de docentes, se examinan las prácticas actuales, identificando patrones recurrentes y desafíos asociados a la enseñanza de la lectura. En la primera etapa del estudio, se plantean principios didácticos fundamentados en evidencia, los cuales destacan estrategias probadas para mejorar las habilidades lectoras y su aplicación en contextos funcionales y significativos. Estos principios subrayan la importancia de la relevancia y la conexión con el mundo complejo, para promover el compromiso y la comprensión de los estudiantes.

El análisis de las prácticas docentes revela una tendencia preocupante - neutral, donde los métodos implementados enfrentan limitaciones significativas debido a factores como la diversidad de necesidades estudiantiles, restricciones curriculares y carencias de recursos pedagógicos. Asimismo, se identifican dificultades relacionadas con los factores socioeconómicos y contextuales que impactan negativamente en los resultados de aprendizaje. Los patrones comunes extraídos de las respuestas de los docentes muestran una dependencia de estrategias tradicionales, con una limitada incorporación de enfoques innovadores que podrían potenciar la comprensión lectora. La falta de adecuación entre las prácticas actuales y los principios didácticos basados en evidencia también se destaca como un área crítica que requiere atención.

En el marco de las recomendaciones, esta investigación propone estrategias innovadoras y adaptables para fortalecer la enseñanza de la lectura, haciendo énfasis en la necesidad de capacitación docente y la provisión de recursos pedagógicos adecuados. Se subraya la importancia de establecer mecanismos de evaluación y seguimiento continuo para garantizar la eficacia y sostenibilidad de las acciones pedagógicas. Estas propuestas buscan cerrar las brechas identificadas y fomentar una transición hacia prácticas más efectivas, apoyadas en datos empíricos y orientadas a mejorar el desempeño académico de los estudiantes.

Entre los componentes centrales de la instrucción efectiva de la lectura se centran en habilidades fundamentales que incluyen la conciencia fonémica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión, asegurando una progresión estructurada adaptada a las necesidades del estudiante. En contraste con este marco ideal, la realidad en contextos específicos como la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra en Colombia presenta desafíos profundos. Para diagnosticar las acciones pedagógicas emprendidas hacia la comprensión lectora en las prácticas de los docentes de grado quinto en esta institución, se diseñó un instrumento de entrevista en profundidad con diez preguntas, el cual se aplicó a cuatro docentes codificados como MQ1, MQ2, MQ3, MQ4 y MQ5, las respuestas evidenciaron una tendencia predominantemente negativa, preocupante y, en el mejor de los casos, neutral. Estos hallazgos provienen de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, apoyado en la entrevista como instrumento de recolección de información.

### **Proceso de categorización y codificación**

La comprensión lectora ha sido ampliamente reconocida como una competencia fundamental para el desarrollo cognitivo, social y académico del ser humano. Lejos de constituir un proceso mecánico de decodificación, implica la construcción activa de significado a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto (Snow, 2002). En el ámbito escolar colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998, 2006) ha insistido en la necesidad de desarrollar competencias lectoras que trasciendan el nivel literal para alcanzar comprensiones inferenciales, críticas e intertextuales.

No obstante, la evidencia disponible sugiere que, en muchas instituciones educativas, especialmente en contextos rurales, persisten prácticas pedagógicas que reducen la lectura a actividades de comprobación, con escasa mediación estratégica y poca atención a los procesos metacognitivos del estudiante (Lerner, 2001; Solé, 1992). En ese marco, resulta pertinente indagar directamente en las voces de los docentes para comprender qué acciones pedagógicas se están emprendiendo, con qué intencionalidad, con qué recursos y con qué resultados.

La entrevista, como instrumento cualitativo, permitió acceder a los significados, representaciones y experiencias de los docentes de manera flexible y profunda (Kvale, 2011). Su diseño responde al objetivo de estudio ya las dimensiones analíticas que se desean explorar: concepciones sobre la comprensión lectora, estrategias didácticas, selección de textos, evaluación, dificultades percibidas, condiciones institucionales, formación docente, atención a la diversidad y proyecciones de mejora. El análisis de las respuestas se realizó mediante un proceso de codificación abierta, que consistió en la identificación de unidades de significado en los testimonios de los cuatro docentes, seguida de una codificación axial orientada a establecer relaciones entre los códigos emergentes y agruparlos en categorías analíticas (Saldaña, 2021; Miles et al., 2014). Este proceso permitió identificar diez códigos principales que se describen en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

**Códigos emergentes derivados del análisis de las entrevistas**

<b>Código</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Fragmento representativo</b>	<b>Docentes que lo expresan</b>
<b>C1. Concepción reduccionista de la lectura</b>	La comprensión lectora se entiende principalmente como identificación de	"Que el estudiante entienda lo que lee, que pueda responder	MQ1, MQ2, MQ3

<b>Código</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Fragmento representativo</b>	<b>Docentes que lo expresan</b>
	información explícita o respuesta a cuestionarios.	preguntas sobre el texto" (MQ1)	
<b>C2. Ausencia de secuencia didáctica estructurada</b>	No se implemente de forma consistente una secuencia de actividades antes, durante y después de la lectura.	"No tengo una planeación fija para esto" (MQ3); "no siempre alcanzo a hacer las tres fases" (MQ1)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C3. Predominio de prácticas tradicionales</b>	Las actividades de lectura se centran en lectura en voz alta, explicación de vocabulario y cuestionarios escritos.	"Uso la fórmula de leer, explicar y preguntar" (MQ2)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C4. Evaluación de carácter verificador</b>	La evaluación se usa para constatar resultados, no para retroalimentar ni reorientar la enseñanza.	"La evaluación termina siendo más un requisito administrativo que una herramienta pedagógica real" (MQ2)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C5. Debilidad en comprensión inferencial y crítica</b>	Los estudiantes presentan dificultades marcadas para inferir, argumentar y construir significado propio.	"Cuando se les pregunta algo que no está dicho explícitamente, se bloquean" (MQ1)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4

<b>Código</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Fragmento representativo</b>	<b>Docentes que lo expresan</b>
<b>C6. Escasa pertinencia contextual de los textos</b>	Los materiales de lectura no reflejan la realidad sociocultural del territorio ni de los estudiantes.	"Terminamos usando lo que hay, aunque no sea lo más pertinente" (MQ4)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C7. Formación docente insuficiente y discontinua</b>	Los procesos de actualización recibidos son esporádicos, generales y sin seguimiento en el aula.	"Son eventos puntuales, de uno o dos días, sin continuidad" (MQ2)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C8. Débil articulación institucional</b>	No existe un plan lector institucional ni trabajo colaborativo entre docentes.	"No hay un plan lector estructurado que orienta el trabajo de todos los docentes" (MQ2)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C9. Diferenciación pedagógica limitada</b>	Las adaptaciones para atender la diversidad son informales, reactivas y no planificadas.	"Las adaptaciones que hago son informales y reactivas" (MQ4)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4
<b>C10. Condicionantes contextuales y familiares</b>	El entorno rural, las dificultades familiares y la escasez de recursos limitan el trabajo pedagógico.	"El contexto de La Gabarra tiene sus particularidades y eso hay que reconocerlo" (MQ2)	MQ1, MQ2, MQ3, MQ4

**Fuente:** Extracción exhaustiva proveniente de los testimonios de los docentes, 2026.

A partir de la agrupación de los códigos, surgieron cuatro categorías analíticas que organizan la interpretación de los hallazgos:

**Tabla 2**  
**Categorías analíticas y códigos asociados**

<b>Categoría</b>	<b>Códigos asociados</b>	<b>Descripción</b>
<b>CA1. Concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lectura.</b>	C1, C2, C3	Agrupar las representaciones que tienen los docentes sobre la comprensión lectora y las acciones didácticas que derivan de ellas.
<b>CA2. Evaluación y seguimiento del proceso lector</b>	C4, C5	Recoge las formas en que los docentes evalúan la comprensión y el uso que hacen de esa información.
<b>CA3. Condiciones institucionales y de formación</b>	C7, C8	Engloba los factores relacionados con el desarrollo profesional docente y la organización institucional.
<b>CA4. Contexto, recursos y atención a la diversidad</b>	C6, C9, C10	Integra los factores contextuales, la pertinencia de los materiales y la capacidad de respuesta a la heterogeneidad del aula.

**Fuente:** Extracción exhaustiva proveniente de los testimonios de los docentes, 2026.

Con base en estos elementos de rigor analítico de la realidad, se perciben entonces las diversas recurrencias emergentes de los códigos provenientes de los docentes informantes, donde se destacan las comparencias semánticas entre las narrativas y relatos de cada uno de ellos, donde existe una distinción y engranaje entre las percepciones de los maestros hacia la realidad de la enseñanza de la comprensión lectora desde diversas perspectivas contextuales, pedagógicas y curriculares.

**Tabla 3****Matriz de recurrencia de códigos por docente entrevistado**

---

<b>Código</b>	<b>MQ1</b>	<b>MQ2</b>	<b>MQ3</b>	<b>MQ4</b>
C1. Concepción reduccionista	✓	✓	✓	—
C2. Ausencia de secuencia didáctica	✓	✓	✓	✓
C3. Prácticas tradicionales	✓	✓	✓	✓
C4. Evaluación verificadora	✓	✓	✓	✓
C5. Debilidad inferencial/crítica	✓	✓	✓	✓
C6. Escasa pertinencia contextual	✓	✓	✓	✓
C7. Formación insuficiente	✓	✓	✓	✓
C8. Débil articulación institucional	✓	✓	✓	✓
C9. Diferenciación limitada	✓	✓	✓	✓
C10. Condiciones contextuales	✓	✓	✓	✓

---

**Fuente:** Extracción exhaustiva proveniente de los testimonios de los docentes, 2026.

La matriz revela que nueve de los diez códigos emergentes presentan una recurrencia del evidente, lo que indica que las problemáticas identificadas no son situaciones individuales o aisladas, sino patrones estructurales compartidos por la totalidad de los docentes entrevistados. El único código con recurrencia del 75% (C1) corresponde a la concepción reduccionista de la lectura, dado que MQ4 muestra una comprensión conceptual ligeramente más amplia, aunque igualmente limitada en su concreción práctica.

## **Patrones de recurrencia desde las categorías emergentes**

Cada uno de estos patrones se constituyen a partir de las coincidencias emergentes entre las contrastaciones de códigos analizados, conformación de categorías emergentes, donde se pueden concebir los hallazgos del estudio, relativos a la dinámica de las prácticas pedagógicas hacia la enseñanza de la comprensión lectora, en el grado quinto de la educación básica primaria colombiana. De allí a partir de la revisión exhaustiva, se pueden concebir los siguientes patrones:

### ***Patrón 1. Brecha entre concepción declarada y práctica pedagógica***

El primer patrón de coincidencia revela una tensión persistente entre el reconocimiento teórico de la importancia de la comprensión lectora y su materialización en acciones pedagógicas concretas y sistemáticas. Los cuatro docentes afirman que la comprensión lectora es importante y necesaria, pero sus descripciones de práctica revelan una realidad distante de ese ideal. Con respecto a MQ4, quien lo expresa con claridad: "Sé que es fundamental, pero en la práctica no siempre logro darle el espacio que merece". De manera similar, MQ1 reconoce que trabaja la comprensión lectora" pero no siempre con la profundidad que debería". Esta brecha entre discurso y práctica ha sido ampliamente documentada en la literatura pedagógica. Lerner (2001) advierte que uno de los principales obstáculos para la transformación de las prácticas lectoras escolares es precisamente la distancia entre lo que los docentes saben que deberían hacer y lo que efectivamente hacen en el aula, distancia que se explica por condiciones institucionales, de formación y de recursos que no siempre acompañan las intenciones pedagógicas.

### ***Patrón 2. Predominio de una didáctica de la lectura centrada en la reproducción***

Un segundo patrón de gran recurrencia es el predominio de prácticas didácticas que privilegian la reproducción de información sobre la construcción de significado. Los cuatro docentes describen secuencias que siguen el esquema: leer el texto, aclarar

vocabulario, responder cuestionario. MQ2 lo sintetiza al afirmar que usa "la fórmula de leer, explicar y preguntar", mientras MQ1 reconoce que "no siempre alcanzo a hacer las tres fases; muchas veces solo se lee y se responde". Este hallazgo es consistente con lo señalado por Solé (1992), quien sostiene que la enseñanza de la comprensión lectora requiere una mediación docente intencional que vaya más allá de la lectura y el cuestionario posterior. La autora propone que el docente debe actuar como un modelo estratégico que enseña perfectamente a anticipar, inferir, monitorear la comprensión y evaluar el texto. En los casos analizados, esa mediación estratégica está prácticamente ausente, lo que explica en parte las dificultades que los propios docentes reportan en sus estudiantes.

Por su parte, Duke y Pearson (2002) refuerzan esta perspectiva al señalar que los lectores competentes utilizan un conjunto de estrategias cognitivas durante la lectura, y que estas estrategias deben ser enseñadas de manera explícita, modelada y gradualmente transferida al estudiante. La ausencia de este tipo de enseñanza en las prácticas descritas constituye una limitación pedagógica significativa.

### ***Patrón 3. La evaluación como constatación, no como herramienta de mejora***

El tercer patrón identificado muestra que la evaluación de la comprensión lectora cumple principalmente una función administrativa y de constatación, sin traducirse en acciones pedagógicas diferenciadas de mejora. MQ2 afirma que: "la evaluación termina siendo más un requisito administrativo que una herramienta pedagógica real", mientras que MQ4 señala que: "no hay un plan institucional que me oriente sobre qué hacer cuando los resultados son bajos".

Este hallazgo contrasta con los principios de la evaluación formativa, que según Black y William (1998) debe proporcionar información continua tanto al docente como al estudiante para ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el contexto analizado, la evaluación se desconecta de la retroalimentación y del diseño de nuevas intervenciones pedagógicas, lo que genera un ciclo en el que las dificultades se identifican, pero no se abordan de manera sistemática. El MEN (2009), en el Decreto

1290, establece que la evaluación debe ser un proceso continuo, integral y formativo; Sin embargo, los testimonios sugieren que en la práctica este principio no se materializa.

#### ***Patrón 4: Concentración de las dificultades en los niveles inferencial y crítico***

Los cuatro docentes coinciden en señalar que las mayores dificultades de sus estudiantes se ubican en los niveles de comprensión inferencial y crítica, mientras que el nivel literal presenta un desempeño relativamente mejor. MQ1 afirma que los estudiantes: "se bloquean" cuando deben inferir, MQ3 señala que: "leen de forma mecánica, sin procesar lo que leen", y MQ4 observa que los estudiantes: "no están acostumbrados a opinar sobre lo que leen".

Este patrón es especialmente preocupante en el contexto de grado quinto, donde los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006) esperan que los estudiantes sean capaces de realizar inferencias, establecer relaciones entre textos y asumir posiciones críticas frente a lo leído. La OCDE (2019), en el marco de PISA, también subraya que la comprensión lectora de nivel profundo implica la capacidad de reflexionar, evaluar y relacionar el texto con conocimientos y experiencias previas. La concentración de las dificultades en estos niveles superiores sugiere que las prácticas pedagógicas actuales no están generando las condiciones necesarias para su desarrollo.

#### ***Patrón 5: Descontextualización de los materiales de lectura***

Un quinto patrón relevante es la escasa pertinencia sociocultural de los textos utilizados. Los cuatro docentes reconocen que los materiales de lectura son en su mayoría genéricos, estandarizados y ajenos a la realidad territorial de los estudiantes. MQ4 admite que: "terminamos usando lo que hay, aunque no sea lo más pertinente", y MQ3 señala que "hay textos que hablan de situaciones muy lejanas a lo que viven los niños aquí en La Gabarra". Cassany (2006) sostiene que leer es siempre una práctica social situada, que ocurre en contextos específicos y que está mediada por las experiencias, los valores y los referentes culturales del lector. Cuando los textos escolares no guardan relación con el mundo del estudiante, se debilita la posibilidad de

conocimientos previos, establecer conexiones significativas y construir comprensión profunda. En un contexto rural como el de La Gabarra, con una identidad territorial particular, la ausencia de textos que reflejen esa realidad constituye una oportunidad pedagógica desaprovechada.

### ***Patrón 6: Formación docente insuficiente y sin impacto sólido en la práctica***

El sexto patrón muestra que los cuatro docentes han recibido procesos de formación que califican como insuficientes, discontinuos y de bajo impacto en su práctica real. MQ2 señala que necesita: "que alguien me muestre cómo se hace en el aula real, con estudiantes reales, no solo en presentaciones de PowerPoint", mientras que MQ4 afirma que cuando el programa de acompañamiento terminó: "todo volvió a ser igual". Este hallazgo es consistente con la investigación sobre desarrollo profesional docente, que señala que los procesos de formación más efectivos son aquellos que se desarrollan de manera sostenida, situada en el contexto real del aula, con acompañamiento y retroalimentación continua (Darling-Hammond et al., 2017). Los talleres puntuales y descontextualizados tienen un impacto limitado porque no logran transformar las representaciones ni las rutinas pedagógicas profundamente arraigadas. La ausencia de un modelo de formación continua y situada constituye, según los testimonios, uno de los principales obstáculos para la mejora de las prácticas lectoras.

### ***Patrón 7: Ausencia de un proyecto institucional articulado de comprensión lectora***

El séptimo patrón, transversal a todos los anteriores, es la ausencia de una política o proyecto institucional que articule el trabajo de los docentes en torno a la comprensión lectora. MQ2 afirma que "no hay un plan lector estructurado que orienta el trabajo de todos los docentes. Cada uno hace lo que puede", y MQ3 propone que "lo más urgente es construir un proyecto institucional de lectura que sea real, no solo un documento". Esta situación refleja lo que Lerner (2001) denomina la "soledad del docente" frente a los desafíos de la enseñanza de la lectura: sin un marco institucional que oriente, articule y sostenga el trabajo pedagógico, las iniciativas individuales tienden a ser fragmentadas e

insostenibles. La construcción de una cultura lectora escolar requiere, según la autora, decisiones institucionales que trasciendan el aula individual y comprometan a toda la comunidad educativa.

**Tabla 4**

**Síntesis de hallazgos, patrones identificados e implicaciones pedagógicas**

<b>Patrón</b>	<b>Hallazgo central</b>	<b>Implicación pedagógica</b>	<b>Referente teórico</b>
P1. Brecha discurso-práctica	Los docentes valoran la comprensión lectora pero no la trabajan sistemáticamente.	Se requiere articular concepciones con acciones pedagógicas concretas	Lerner (2001)
P2. Didáctica reproductiva	Predomina la lectura en voz alta, explicación de vocabulario y cuestionarios.	Es necesario incorporar enseñanza específica de estrategias lectoras.	Solé (1992); Duque y Pearson (2002)
P3. Evaluación verificadora	La evaluación no retroalimenta ni orienta nuevas intervenciones.	Se requiere implementar evaluación formativa con uso pedagógico real	Black & William (1998); Hombres (2009)
P4. Debilidad inferencial	Las mayores dificultades están en inferir, argumentar y opinar críticamente	La enseñanza debe promover niveles claros superiores de comprensión.	MEN (2006); OCDE (2019)

<b>Patrón</b>	<b>Hallazgo central</b>	<b>Implicación pedagógica</b>	<b>Referente teórico</b>
P5. Descontextualización textual	Los textos no reflejan la realidad sociocultural del territorio.	Se deben seleccionar y construir textos pertinentes al contexto rural.	Cassany (2006)
P6. Formación insuficiente	Los procesos de actualización son esporádicos y sin impacto sólido	Se requiere formación continua, situada y con acompañamiento en el aula.	Darling-Hammond y otros (2017)
P7. Débil articulación institucional	No existe un plan lector institucional articulado	Es urgente construir un proyecto institucional de lectura transversal.	Lerner (2001)

**Fuente:** Extracción exhaustiva proveniente de los testimonios de los docentes, 2026.

**Tabla 5**  
**Nivel de criticidad de los hallazgos según frecuencia y necesidad de transformación de la realidad**

<b>Hallazgo</b>	<b>Frecuencia (sobre 4)</b>	<b>Nivel de criticidad</b>	<b>Necesidad de transformación</b>
Ausencia de secuencia didáctica estructurada	4/4	Alto	Inmediata
Evaluación sin uso formativo	4/4	Alto	Inmediata
Debilidad en comprensión inferencial y crítica	4/4	Alto	Inmediata
Formación docente insuficiente	4/4	Alto	Inmediata

<b>Hallazgo</b>	<b>Frecuencia (sobre 4)</b>	<b>Nivel de criticidad</b>	<b>Necesidad de transformación</b>
Débil articulación institucional	4/4	Alto	Inmediata
Prácticas didácticas tradicionales	4/4	Alto	Corto plazo
Escasa pertinencia contextual de textos	4/4	Medio-alto	Corto plazo
Diferenciación pedagógica limitada	4/4	Medio-alto	Mediano plazo
Condicionantes contextuales y familiares	4/4	Medio	Mediano plazo
Concepción reduccionista de la lectura	3/4	Medio	Corto plazo

**Fuente:** Extracción exhaustiva proveniente de los testimonios de los docentes, 2026.

### **Discusión de los hallazgos**

Los resultados del diagnóstico permiten afirmar que las acciones pedagógicas emprendidas hacia la comprensión lectora en las prácticas de los docentes de grado quinto de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra presentan limitaciones estructurales, didácticas y formativas que comprometen el desarrollo de competencias lectoras profundas en los estudiantes. Esto se evidencia en el predominio de prácticas tradicionales centradas en la reproducción de información contrasta con los planteamientos de Solé (1992), quien sostiene que: "...leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura" (p. 17).

Esta interacción activa y propositiva no se evidencia en las prácticas descritas, donde el estudiante asume un rol pasivo de receptor y respondedor de preguntas. Sumado a esto, la concentración de las dificultades en los niveles inferencial y crítico resulta especialmente preocupante a la luz de los Estándares Básicos de Competencias del MEN (2006), que para el ciclo de tercero a quinto esperan que los estudiantes sean capaces de: "...elaborar hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto" (p. 38). La brecha entre lo esperado curricularmente y lo que efectivamente se logra en el aula sugiere que las acciones pedagógicas actuales son insuficientes para alcanzar esos estándares.

También, emerge la descontextualización de los materiales de lectura, que adquiere una dimensión particular en el contexto de La Gabarra, una zona rural con características territoriales, culturales y sociales específicas. Cassany (2006) advierte que: "...leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino también una práctica cultural insertada en una comunidad particular" (p. 38). Ignorar esa dimensión cultural en la selección de textos implica desaprovechar uno de los recursos más poderosos para motivar la lectura y facilitar la comprensión, además que, la realidad social que surge de situaciones como el conflicto armado, también se apuntala como una experiencia injerencista en las prácticas armónicas hacia la comprensión lectora y el desarrollo de las actividades que plantee el docente.

Esto se traduce en percepción de cierta debilidad en la formación docente específica para la enseñanza de la comprensión lectora, como un hallazgo que requiere atención prioritaria. Darling-Hammond et al. (2017) señalan que el desarrollo profesional docente efectivo debe ser: "...sostenido, colaborativo, centrado en el contenido y conectado con la práctica del aula" (p. 3). Los procesos de formación descritos por los docentes entrevistados se alejan significativamente de este modelo, lo que limita su capacidad para transformar sus prácticas pedagógicas, aunado a esto, la ausencia de un proyecto institucional articulado de comprensión lectora revela una debilidad en el liderazgo pedagógico de la institución. Lerner (2001) sostiene que la transformación de las prácticas lectoras escolares requiere: "Decisiones institucionales que crean las condiciones necesarias para que sea posible hacer en la escuela lo que se hace fuera

de ella con la lectura y la escritura" (p. 26). Con el limitado acompañamiento institucional, los esfuerzos individuales de los docentes resultan insuficientes para generar cambios significativos.

## SECCIÓN V

### LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN

#### ***PROPUESTA DIDÁCTICA – METODOLÓGICA*** ***Estrategias Lúdico-Pedagógicas para la Enseñanza*** ***de la Comprensión Lectora***

#### **Presentación**

La presente propuesta didáctica–metodológica surge como respuesta a las necesidades educativas identificadas en el grado quinto de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra, ubicada en el municipio de Tibú, Norte de Santander. Esta institución atiende a una población estudiantil en contexto rural, con características socioculturales particulares que demandan estrategias pedagógicas pertinentes, contextualizadas y transformadoras. La comprensión lectora constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje escolar. Sin embargo, los resultados en las pruebas Saber y las observaciones del aula evidencian dificultades persistentes en los estudiantes para interpretar, inferir y valorar críticamente los textos. Ante este panorama, la lúdica emerge no como un recurso accesorio, sino como una estrategia pedagógica de alto impacto que moviliza la motivación, el pensamiento y la construcción colectiva del conocimiento.

Esta propuesta innova en los procesos educativos desde cuatro dimensiones articuladas:

- **Innovación pedagógica:** Integra el juego, el arte, la narrativa y la exploración como mediadores del aprendizaje lector, superando el modelo transmisionista.
- **Innovación institucional:** Propone transformaciones en la cultura escolar hacia ambientes de aprendizaje más dinámicos, inclusivos y significativos.

- **Innovación comunitaria:** Vincula a la familia como agente activo en el desarrollo de la comprensión lectora, reconociendo el valor del entorno sociocultural.
- **Innovación evaluativa:** Plantea procesos de valoración formativos, continuos y participativos, coherentes con el enfoque lúdico-pedagógico.

En el contexto de la educación rural colombiana, donde las brechas de calidad educativa son más pronunciadas, esta propuesta representa una apuesta decidida por la equidad, la pertinencia y la excelencia pedagógica. La Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra, como escenario de implementación, se convierte en un laboratorio vivo de innovación educativa que puede irradiar sus experiencias hacia otras instituciones del territorio del Catatumbo y de la región. La propuesta reconoce que la innovación educativa no consiste únicamente en la incorporación de nuevas tecnologías o recursos materiales, sino, fundamentalmente, en la transformación de las concepciones pedagógicas, las relaciones entre los actores educativos y la cultura institucional. En este sentido, la lúdica se convierte en el eje articulador de una renovación profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

*"La lúdica no es solo juego; es una actitud frente a la vida, una forma de ser y estar en el mundo que potencia el aprendizaje desde la alegría, la creatividad y el encuentro con el otro". (Jiménez, 2002).*

## **Justificación**

La comprensión lectora es reconocida por la UNESCO (2017) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como una competencia transversal e indispensable para el desarrollo integral del ser humano y para el ejercicio pleno de la ciudadanía. En el contexto colombiano, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) establecen que los estudiantes de grado quinto deben ser capaces de comprender textos en sus niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

No obstante, la realidad de instituciones educativas rurales como La Gabarra evidencia brechas significativas: escasez de materiales de lectura pertinentes, metodologías poco motivadoras, desconexión entre los contenidos escolares y el contexto vital de los estudiantes, y limitada participación familiar en los procesos lectores. Estas condiciones generan desinterés, bajo rendimiento y dificultades para acceder a aprendizajes más complejos. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso social y mediado; la lúdica, en este marco, actúa como zona de desarrollo próximo al permitir que el niño explore, experimente y construya significados en interacción con sus pares y con adultos. Autores como Huizinga (1938), Winnicott (1971) y Bruner (1984) han demostrado que el juego es una actividad cognitiva de primer orden que favorece la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento simbólico, todos ellos procesos directamente vinculados a la comprensión lectora.

En el plano nacional, investigaciones como las de Pérez Abril y Roa Casas (2010) y los lineamientos del Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento" (MEN, 2011) respaldan la necesidad de implementar estrategias innovadoras, lúdicas y contextualizadas para fortalecer la lectura comprensiva desde la básica primaria. La propuesta se alinea, además, con los principios de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), que reconoce el juego como derecho y como medio pedagógico. Desde el enfoque de la pedagogía crítica (Freire, 1970), la lectura comprensiva no es un acto neutro: es un acto político y transformador que permite a los sujetos leer el mundo para transformarlo. En este sentido, enseñar a comprender textos en un contexto como el del Catatumbo implica también fortalecer la identidad cultural, la memoria histórica y la capacidad de agencia de los estudiantes y sus comunidades.

La pertinencia de esta propuesta se sustenta en primera instancia en los hallazgos provenientes de esta investigación, además, en los resultados de las pruebas Saber 5° aplicadas por el ICFES, que revelan de manera sistemática el bajo desempeño de los estudiantes de instituciones rurales en las competencias de lectura crítica. Ante este diagnóstico, la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas no es una opción metodológica más, sino una necesidad pertinente con las visiones de innovación educativa. En consecuencia, esta propuesta se justifica por su pertinencia contextual, su

fundamentación teórica sólida, su enfoque integral y su potencial transformador para la comunidad educativa de La Gabarra.

## **Objetivos de la Propuesta**

### ***General***

Proponer estrategias lúdicas para la enseñanza de la comprensión lectora en el grado quinto de la educación básica primaria colombiana, de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural la Gabarra.

### ***Específicos***

- Fortalecer las competencias pedagógicas y lúdicas de los docentes del grado quinto mediante procesos de formación continua que les permitan diseñar e implementar estrategias innovadoras para la enseñanza de la comprensión lectora.
- Implementar acciones institucionales innovadoras que transformen los ambientes de aprendizaje y promuevan la comprensión lectora como práctica cultural significativa en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra.
- Vincular activamente a las familias de los estudiantes de grado quinto en estrategias lúdico-pedagógicas que potencien el desarrollo de la comprensión lectora desde el entorno familiar y comunitario.
- Diseñar e implementar procesos evaluativos formativos, participativos y armónicos que valoren el desarrollo de competencias en comprensión lectora desde una perspectiva integral y lúdica.

## **Elementos a considerar en la propuesta**

### ***Elemento Formativo***

La propuesta reconoce que la formación docente es condición sine qua non para la transformación pedagógica. Los maestros deben ser acompañados en la comprensión de los fundamentos teóricos de la lúdica, en el diseño de secuencias didácticas innovadoras y en la reflexión crítica sobre su práctica. Se propone una formación situada, colaborativa y permanente, articulada con las necesidades reales del aula y del contexto rural de La Gabarra.

Desde el enfoque formativo, se busca que los estudiantes desarrollen no solo habilidades lectoras, sino también autonomía, pensamiento crítico, creatividad y disposición hacia el aprendizaje permanente, en coherencia con los fines de la educación colombiana establecidos en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994. La formación se concibe como un proceso continuo, reflexivo y situado, que parte de las experiencias previas de los actores educativos y avanza hacia la construcción de nuevos saberes y prácticas.

En este marco, la formación docente no se limita a la transmisión de técnicas o estrategias, sino que implica una transformación profunda de las concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el papel del juego en la construcción del conocimiento. Se propone, por tanto, una formación que articule la teoría con la práctica, la reflexión individual con el trabajo colaborativo, y la innovación pedagógica con el rigor académico.

### ***Elemento Socioemocional***

La comprensión lectora no es un proceso puramente cognitivo; está profundamente atravesada por las emociones, las experiencias vitales y las relaciones interpersonales. En contextos de vulnerabilidad como La Gabarra, es fundamental crear ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y motivadores donde los estudiantes se sientan valorados y capaces.

Las estrategias lúdicas favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1995), la empatía, la cooperación y la resiliencia. La lectura compartida, los

juegos de roles y la narración oral, entre otras actividades, permiten que los niños procesen sus emociones, construyan identidad y se conecten con los textos desde su propia experiencia. En este sentido, la lúdica actúa como un puente entre el mundo interior del estudiante y el mundo representado en los textos.

El elemento socioemocional de la propuesta reconoce también la importancia del vínculo afectivo entre docentes y estudiantes como condición para el aprendizaje. Un maestro que juega, que se emociona con los textos y que crea espacios de confianza y alegría en el aula, es un maestro que transforma vidas. Por ello, la formación docente propuesta incluye también el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan a los maestros acompañar a sus estudiantes desde una perspectiva integral y humanizadora.

### ***Elemento Pedagógico***

La propuesta se fundamenta en el constructivismo social (Vygotsky, 1978), el aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y la pedagogía activa. Se privilegia el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, la indagación y la resolución de problemas como metodologías que activan los procesos cognitivos superiores implicados en la comprensión lectora: inferencia, predicción, síntesis y valoración crítica.

Los niveles de comprensión lectora —literal, inferencial y crítico-intertextual— se abordan de manera progresiva y articulada, utilizando textos variados (narrativos, informativos, poéticos, icónicos) que respondan a los intereses y al contexto cultural de los estudiantes. La selección de textos es un acto pedagógico fundamental: los textos deben ser significativos, desafiantes y conectados con la realidad de los niños del Catatumbo.

Desde el enfoque pedagógico, la propuesta también reconoce la importancia de la didáctica de la lengua y la literatura como campo disciplinar específico. Las estrategias propuestas se articulan con los aportes de Isabel Solé (1992) sobre las estrategias de lectura antes, durante y después del texto, y con los planteamientos de Delia Lerner (2001) sobre la lectura como práctica social y cultural que debe ser enseñada en su complejidad real.

## ***Elemento Lúdico***

La lúdica se concibe como dimensión humana fundamental (Jiménez, 2002) y como estrategia pedagógica transversal. No se reduce al juego como actividad recreativa, sino que abarca toda experiencia que genere gozo, creatividad, libertad y construcción de sentido. Las estrategias lúdicas propuestas incluyen: juegos de palabras, dramatizaciones, cuentacuentos, ruletas lectoras, mapas del tesoro literario, bingos de comprensión, juegos de roles, creación de historietas y talleres de escritura creativa.

Estas estrategias se diseñan con intencionalidad pedagógica clara, articuladas a los DBA y a los estándares de lenguaje del grado quinto, garantizando que el juego sea, al mismo tiempo, aprendizaje. La lúdica no es el fin de la propuesta, sino el medio privilegiado para alcanzar los objetivos de comprensión lectora, porque cuando los niños juegan con los textos, los textos cobran vida y el aprendizaje se vuelve memorable.

El elemento lúdico de la propuesta reconoce también la riqueza cultural del territorio del Catatumbo como fuente de recursos lúdicos y narrativos. Los juegos tradicionales, las leyendas locales, los cantos y las danzas de la región se convierten en materiales pedagógicos de primer orden que conectan la escuela con la comunidad y fortalecen la identidad cultural de los estudiantes.

### **Planes de acción**

***PLAN DE ACCIÓN N° 1:*** Formación Docente en Lúdica para la Comprensión Lectora

**Problemática de cambio:** Los docentes del grado quinto presentan limitaciones en el conocimiento y aplicación de estrategias lúdico-pedagógicas para la enseñanza de la comprensión lectora, lo que incide en la monotonía metodológica y el bajo desempeño lector de los estudiantes.

**Estrategia general:** Comunidad de Aprendizaje Docente "Maestros que Leen y Juegan" — espacio de formación colaborativa, reflexión pedagógica y construcción colectiva de estrategias lúdicas para la comprensión lectora.

Actividad Pedagógica	Descripción	Recursos	Tiempo	Indicador de Logro
<b>Taller 1:</b> Fundamentos de la lúdica y la comprensión lectora	Seminario-taller sobre bases teóricas de la lúdica (Jiménez, Huizinga), niveles de comprensión lectora y su relación con el juego. Análisis de casos y reflexión sobre la práctica docente.	Lecturas especializadas, presentaciones, fichas de reflexión, video-beam.	4 horas (Semana 1)	El 80 % de los docentes identifica y relaciona los fundamentos teóricos de la lúdica con los procesos de comprensión lectora.
<b>Taller 2:</b> Diseño de secuencias didácticas lúdicas	Taller práctico para diseñar secuencias didácticas que integren estrategias lúdicas (juegos de roles, cuentacuentos, bingos lectores) con los DBA de lenguaje del grado quinto.	DBA, estándares MEN, materiales de papelería, plantillas de planeación.	6 horas (Semanas 2-3)	Cada docente diseña al menos una secuencia didáctica lúdica articulada a los DBA de lenguaje.
<b>Taller 3:</b> Laboratorio de estrategias lúdicas en el aula	Implementación piloto de las secuencias diseñadas en el aula real. Observación entre pares, retroalimentación	Aula de clase, materiales lúdicos, rúbricas de observación.	8 horas (Semanas 4-6)	Los docentes implementan y evalúan al menos dos estrategias lúdicas en el aula, con

	colaborativa y ajuste de estrategias.			evidencias documentadas.
<b>Taller 4:</b> Construcción del banco de estrategias lúdico-lectoras	Sistematización colectiva de las experiencias y construcción de un banco institucional de estrategias lúdicas para la comprensión lectora, organizado por niveles y tipos de texto.	Computadores, plataforma digital o carpeta física, impresora.	4 horas (Semana 7)	La institución cuenta con un banco de al menos 15 estrategias lúdicas documentadas y disponibles para todos los docentes.
<b>Círculo de reflexión:</b> Evaluación y proyección de la formación	Sesión de cierre para evaluar el proceso formativo, identificar aprendizajes, dificultades y proyectar la continuidad de la comunidad de aprendizaje docente.	Diarios de campo, instrumentos de autoevaluación, actas.	2 horas (Semana 8)	El 90 % de los docentes valora positivamente la formación y propone acciones de mejora para la siguiente fase.

**PLAN DE ACCIÓN N° 2: Intervención en Acciones Innovadoras Institucionales hacia la Comprensión Lectora.**

**Problemática de cambio:** La institución carece de ambientes, proyectos y acciones institucionales que promuevan la comprensión lectora como práctica cultural cotidiana, lo que limita el impacto de las iniciativas individuales de los docentes.

**Estrategia general:** Proyecto Institucional "La Gabarra Lee y Juega" — transformación de los ambientes escolares y creación de espacios, eventos y proyectos institucionales que posicionen la lectura comprensiva como práctica cultural activa.

Actividad Pedagógica	Descripción	Recursos	Tiempo	Indicador de Logro
Rincones Lúdicos de Lectura	Creación y dotación de rincones de lectura en el aula y espacios comunes, con materiales variados (libros, revistas, cómics, textos informativos), ambientados de forma atractiva y accesible para los estudiantes.	Libros, revistas, cómics, estantes, cojines, materiales decorativos, gestión de donaciones.	2 semanas (Mes 1)	Se instalan al menos 3 rincones lúdicos de lectura activos y utilizados regularmente por los estudiantes.
Festival Lúdico del Libro	Evento institucional trimestral que integra: feria del libro, cuentacuentos, dramatizaciones de textos, concursos de comprensión lectora, exposición de producciones escritas	Libros, disfraces, escenario, sonido, jurados, diplomas, materiales artísticos.	1 día por trimestre	El 100 % de los estudiantes de grado quinto participa activamente en el festival y presenta al menos una producción

	y artísticas de los estudiantes.			relacionada con la comprensión lectora.
Proyecto "Detectives de Textos"	Proyecto de aula bimestral en el que los estudiantes asumen el rol de detectives que investigan, analizan e interpretan diferentes tipos de textos mediante pistas, misiones y retos lúdicos que activan los tres niveles de comprensión lectora.	Textos variados, tarjetas de misión, mapas, lupas, cuadernos de detective, rúbricas.	8 semanas por bimestre	Los estudiantes demuestran avance en los niveles de comprensión lectora evidenciado en sus producciones y en las evaluaciones formativas.
Maratón Lectora Institucional	Actividad mensual de lectura simultánea en toda la institución: todos los estudiantes y docentes leen durante 30 minutos un texto de su elección, seguido de una actividad lúdica de socialización (ruleta de preguntas, mapa mental colectivo, dramatización espontánea).	Textos variados, ruleta, papelógrafo, marcadores, cronómetro.	1 hora mensual	La institución realiza al menos 8 maratones lectoras al año con participación del 90 % de la comunidad educativa.
Ambientación Lectora de Espacios	Transformación de pasillos, muros y espacios comunes en	Pintura, materiales de papelería,	3 semanas (Mes 2)	Al menos el 70 % de los espacios

	ambientes lectores: murales con fragmentos literarios, preguntas de reflexión, personajes de cuentos, recomendaciones de libros elaboradas por los propios estudiantes.	impresiones, participación de estudiantes y docentes.		comunes de la institución cuenta con elementos de ambientación lectora elaborados por la comunidad educativa.
--	---	---	--	---

***PLAN DE ACCIÓN N° 3: Estrategias Integradoras de la Familia hacia la Innovación en la Comprensión Lectora.***

**Problemática de cambio:** Las familias de los estudiantes de grado quinto tienen escasa participación en los procesos lectores de sus hijos, lo que limita la continuidad y el impacto de las estrategias implementadas en la escuela.

**Estrategia general:** Programa "Familias Lectoras de La Gabarra" — vinculación activa y formativa de las familias como agentes corresponsables del desarrollo de la comprensión lectora, desde una perspectiva lúdica, afectiva y contextualizada.

Actividad Pedagógica	Descripción	Recursos	Tiempo	Indicador de Logro
<b>Taller para Familias:</b> "Leer en Casa es un Juego"	Taller formativo para padres y cuidadores sobre la importancia de la lectura en el hogar y estrategias lúdicas sencillas para acompañar a sus hijos: lectura en	Guías para familias, libros ilustrados, materiales de papelería, refrigerio.	3 horas (Mes 1)	El 70 % de las familias asiste al taller y manifiesta disposición para implementar al menos una estrategia lúdica

	voz alta, juegos de adivinanzas, narración de historias familiares, creación de cuentos orales.			de lectura en casa.
Maleta Viajera Lúdico-Lectora	Creación de maletas viajeras que circulan semanalmente por los hogares, conteniendo libros, juegos de comprensión lectora, guías de actividades lúdicas para realizar en familia y un diario de experiencias donde cada familia registra su vivencia.	Maletas o bolsas decoradas, libros, juegos, guías, diario de experiencias.	Rotación semanal durante 10 semanas	El 85 % de las familias participa en la maleta viajera y registra al menos una experiencia lúdico-lectora en el diario.
Noche de Cuentos Familiar	Evento bimestral en la institución donde las familias y estudiantes comparten cuentos, leyendas y relatos propios de la región del Catatumbo. Los niños presentan dramatizaciones o narraciones de	Espacio amplio, iluminación, micrófono, sillas, materiales de ambientación.	2 horas por bimestre	Al menos el 60 % de las familias participa en la Noche de Cuentos y los estudiantes demuestran comprensión de los textos presentados.

	textos leídos en casa, con acompañamiento familiar.			
Reto Lector Familia-Escuela	Desafío mensual en el que familias y estudiantes leen juntos un texto corto (cuento, fábula, noticia) y responden una guía lúdica de comprensión (sopa de letras, crucigrama, dibujo, preguntas). Las producciones se exponen en la institución.	Textos seleccionados, guías lúdicas impresas, espacio de exposición.	1 semana por mes	El 75 % de los estudiantes entrega el reto lector con evidencia de participación familiar y demuestra comprensión del texto trabajado.
Escuela de Familias Lectoras	Espacio formativo trimestral donde las familias reciben orientaciones sobre el desarrollo lector de sus hijos, comparten experiencias, resuelven dudas y construyen compromisos de acompañamiento lector en el hogar.	Salón de reuniones, presentaciones, guías de compromisos, actas.	2 horas por trimestre	Las familias participantes formulan y cumplen al menos un compromiso de acompañamiento lector por trimestre, verificado mediante seguimiento docente.

**PLAN DE ACCIÓN N° 4: Procesos Evaluativos Armónicos hacia el Desarrollo de Competencias en Comprensión Lectora.**

**Problemática de cambio:** Los procesos evaluativos en comprensión lectora son predominantemente sumativos, descontextualizados y poco coherentes con el enfoque lúdico-pedagógico, lo que genera ansiedad en los estudiantes y no refleja fielmente el desarrollo de sus competencias lectoras.

**Estrategia general:** Sistema de Evaluación Formativa y Lúdica "Evalúo Leyendo y Jugando" — diseño e implementación de procesos evaluativos continuos, participativos, diversificados y armónicos que valoren integralmente el desarrollo de competencias en comprensión lectora.

Actividad Pedagógica	Descripción	Recursos	Tiempo	Indicador de Logro
Portafolio Lúdico del Lector	Cada estudiante construye un portafolio personal que recoge sus producciones, reflexiones, juegos resueltos y evidencias de comprensión lectora a lo largo del año. El portafolio incluye autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones	Carpetas, hojas, materiales artísticos, rúbricas de autoevaluación	Proceso continuo durante el año escolar	El 90 % de los estudiantes mantiene su portafolio actualizado y demuestra progresión en sus competencias lectoras a través de las evidencias recopiladas.

Ruleta de la Comprensión	Instrumento lúdico de evaluación formativa: una ruleta con preguntas de los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, crítico). Se usa al finalizar cada texto trabajado en clase, de forma individual o grupal, generando retroalimentación inmediata.	Ruleta elaborada en cartón o digital, banco de preguntas por niveles, rúbrica de valoración.	30 minutos por sesión de lectura	Los estudiantes responden correctamente al menos el 70 % de las preguntas de la ruleta, con mejora progresiva en los niveles inferencial y crítico.
<b>Juicio al Texto:</b> Debate Lector	Actividad evaluativa en la que los estudiantes asumen roles (juez, fiscal, defensor, testigos) para debatir sobre el contenido, los personajes y los valores de un texto leído. Evalúa el nivel crítico-intertextual de comprensión y la	Texto seleccionado, tarjetas de roles, rúbrica de evaluación oral, espacio de debate.	2 horas por bimestre	El 80 % de los estudiantes participa activamente en el debate, argumenta su posición con referencia al texto y demuestra comprensión crítica del mismo.

	argumentación oral.			
Mapa del Tesoro Lector	Instrumento de seguimiento individual: un mapa visual donde cada estudiante registra su avance en los niveles de comprensión lectora, marcando "territorios conquistados" (logros alcanzados) y "territorios por explorar" (metas de mejora). Fomenta la metacognición y la autorregulación.	Mapas impresos o elaborados por los estudiantes, marcadores de colores, rúbricas.	Actualización quincenal	El 85 % de los estudiantes identifica sus fortalezas y áreas de mejora en comprensión lectora y propone acciones concretas para avanzar.
Feria de Logros Lectores	Evento evaluativo de cierre de año donde los estudiantes presentan a la comunidad educativa sus mejores producciones, proyectos y evidencias de comprensión	Espacio amplio, mesas de exposición, rúbricas integrales, diplomas de reconocimiento	1 día (Fin de año)	El 100 % de los estudiantes presenta al menos una producción en la feria y recibe retroalimentación formativa de sus pares y docentes.

	lectora. Incluye autoevaluación, coevaluación entre pares y valoración docente con rúbricas integrales.			
--	---	--	--	--

### Cronograma de implementación

Con base en la propuesta innovadora planteada, se constata que la investigación inició la ejecución de la misma, a partir del PA1, es decir la formación docente en la enseñanza de la comprensión lectora. Por ello, el siguiente cronograma presenta la distribución temporal de los cuatro planes de acción a lo largo del año escolar (10 meses). Los planes se implementan de manera articulada y complementaria, garantizando la coherencia y la continuidad de la propuesta.

Plan de Acción	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10
<b>PA1: Formación Docente</b>	✓	✓	—	✓	—	✓	—	✓	—	✓
<b>PA2: Acciones Institucionales</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>PA3: Integración Familiar</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>PA4: Evaluación Formativa</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Fuente: Elaborado por la investigadora, 2026.

## SECCIÓN VI

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### Conclusiones

Los hallazgos provenientes de la realidad del escenario educativo, permitieron establecer las siguientes conclusiones: Las acciones pedagógicas emprendidas hacia la comprensión lectora en grado quinto presentan una tendencia predominantemente tradicional y reproductiva, centrada en la lectura en voz alta, la explicación de vocabulario y los cuestionarios escritos, con escasa incorporación de estrategias cognitivas y metacognitivas. Existe una brecha significativa entre las concepciones declaradas sobre la importancia de la comprensión lectora y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en el aula, lo que sugiere la necesidad de procesos de reflexión y formación que articulen teoría y práctica.

La evaluación de la comprensión lectora cumple principalmente una función verificadora, sin traducirse en retroalimentación formativa ni en planos de mejoramiento diferenciados, lo que limita su potencial como herramienta de transformación pedagógica. Las mayores dificultades estudiantiles se concentran en los niveles inferencial y crítico, lo que indica que las prácticas actuales no están generando las condiciones necesarias para el desarrollo de comprensión profunda. La escasa pertinencia contextual de los materiales de lectura constituye un obstáculo para la motivación y la comprensión significativa, especialmente en un contexto rural con características territoriales y culturales particulares.

Los procesos de formación docente recibidos son insuficientes, discontinuos y de bajo impacto en la práctica real, lo que limita la capacidad de los docentes para implementar estrategias pedagógicas más efectivas. La ausencia de un proyecto

institucional articulado de comprensión lectora genera un trabajo fragmentado y solitario, donde cada docente resuelve según sus posibilidades individuales, sin orientación ni acompañamiento sistemático. El diagnóstico apunta a la necesidad de una intervención integral que articule formación docente situada, construcción de materiales contextualizados, diseño de un plan lector institucional, fortalecimiento de la evaluación formativa y vinculación de las familias al proceso lector.

## **Recomendaciones**

La implementación exitosa de esta propuesta didáctica–metodológica requiere el compromiso colectivo de toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidad. La transformación de los procesos de comprensión lectora en la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra no es una tarea individual ni puntual, sino un proceso sostenido, reflexivo y colaborativo que demanda voluntad política, recursos adecuados y una cultura institucional que valore la lectura como práctica de vida.

La lúdica, entendida como actitud pedagógica y como estrategia metodológica, tiene el potencial de resignificar la relación de los estudiantes con los textos, de transformar el aula en un espacio de gozo y aprendizaje, y de conectar la escuela con la vida. En un contexto como el del Catatumbo, donde la historia, la cultura y la identidad territorial son fuentes inagotables de sentido, la comprensión lectora se convierte en una herramienta de empoderamiento, de construcción de ciudadanía y de esperanza.

Es fundamental que la institución educativa asuma esta propuesta no como un proyecto externo o impuesto, sino como una construcción propia, nacida de sus necesidades, sus fortalezas y sus sueños. La sostenibilidad de la propuesta depende de su apropiación por parte de todos los actores educativos y de su integración progresiva en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y los planes de área y de aula.

Finalmente, esta propuesta invita a los docentes de La Gabarra a recuperar la alegría de enseñar, a los estudiantes a descubrir el placer de leer y a las familias a reconocerse como los primeros y más importantes maestros de sus hijos. Porque cuando

la escuela, la familia y la comunidad se unen en torno a la lectura, los niños no solo aprenden a comprender textos: aprenden a comprender el mundo y a transformarlo.

*“Enseñar a leer es enseñar a vivir con mayor plenitud, a comprender el mundo y a transformarlo. La lúdica es el camino más hermoso para llegar a ese horizonte”.*

*Adaptado de Freire (1997)*

## REFERENCIAS

- Alcarráz, R y Zamudio, R. (2015). Comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en instituciones educativas de San Jerónimo de Tunán – Huancayo. Universidad Nacional del Centro del Perú. <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/475d94b9-51a3-4497-b470-336daca2f4fd>
- Álvarez, P. (2019). Aprendizaje Significativo. Dotando de significado a nuestros progresos. Documento en Línea. Disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo>.
- Alves, N. (2014). La Lingüística en un Mundo Globalizado. Editorial Siglo XXI. Argentina
- Borda, I. (2006) como iniciar a la lectura. Editorial -Argiva, Málaga-España.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. (6ed). Episteme.
- Ausubel, D. P. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Ausubel, P. D. (1981). Psicología Educativa, Editorial: Trillas, México.
- Benalcázar, P. (2016). Propuesta para la elaboración de un sistema de control interno contable para aplicar en el departamento financiero de la empresa Alfa S.A. ubicada en la ciudad de Quito. Quito: UCE. <https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/abb22b54-aa4e-411a-9a99-4011e0b2bf32>
- Bermúdez, R. (2016). La Lectura en la Escuela. Ediciones Norma. Colombia.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Evaluación y aprendizaje en el aula. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. España: Alianza.
- Bustos, A. (2019). Booktubers en el aula : desarrollando hábitos lectores y competencia literaria. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10402>
- Calero, Domínguez, Mirado, M.(2017).Estrategias Lúdicas empleadas por la docente para el desarrollo del hábito lector de los estudiantes del sexto grado “A” del Centro Escolar Brenda Cano Torrez de Tipitapa, Managua durante del segundo

- semestre del año 2017. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Constitución de la República de Colombia. (1991). *Gaceta Oficial de la República de Colombia*.
- Darling-Hammond, L., Hyler, ME y Gardner, M. (2017). *Desarrollo profesional docente eficaz*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Hoz, A. (2018). *Comprensión lectora mediante el uso de la lúdica y la investigación como estrategia pedagógica*. *CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD*,9(3), 53 -62. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.06>
- Decreto 1290 de 2009. *Evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes en los establecimientos educativos de educación básica y media*. Colombia.
- Decreto 180. (1997). 11 de septiembre de 1997. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Duke, NK, & Pearson, PD (2002). *Prácticas efectivas para desarrollar la comprensión lectora*. En AE Farstrup & SJ Samuels (Eds.), *Lo que la investigación dice sobre la enseñanza de la lectura* (3.ª ed., pp. 205–242). Asociación Internacional de Lectura.
- EEUU: Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
- Gómez, G y Col, N. (2009). *Investigación Acción-Participante*. Ediciones Siglo XXI. Argentina.
- Hernández, Fernández y Baptista (2016). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw Hill ediciones interamericana. México.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. España: Alianza Editorial.
- Hurtado, J. (2006). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación*. 3ra edición. Caracas: Ediciones Quirón.
- ICFES (2023). *Resultados Pruebas Saber 5.º — Informe nacional de resultados en lenguaje*.

- Jiménez, C. A. (2002). La lúdica como experiencia cultural. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata: España.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación de Colombia. Fines de la educación y reconocimiento del juego como medio pedagógico. Colombia.
- Martínez, M. (2006). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. 2ª edil México: Trillas.
- MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- MEN (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es mi Cuento". Colombia.
- MEN (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) — Lenguaje, Grado 5.º. Colombia.
- Miles, MB, Huberman, AM, & Saldaña, J. (2014). Análisis de datos cualitativos: Un manual de métodos (3.ª ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares: Lengua castellana. Colombia: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009: Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Colombina.
- Montero, M. (2014). Investigación Educativa. Ediciones Norma. Colombia
- Murcia, D. (2009). Métodos de Investigación. Editorial Trillas, México
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Resultados PISA 2018 (Volumen I): Lo que los estudiantes saben y pueden hacer . Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pérez Abril, M. y Roa Casas, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: SED.
- Phillys, N. (2007). Lúdica en la Escuela. Ediciones Siglo XXI. Argentina
- Piaget, J. (1969). Psicología y Pedagogía. Editorial Ariel. Barcelona – España.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). Métodos de investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Saldaña, J. (2021). El manual de codificación para investigadores cualitativos (4.ª ed.). SAGE.
- Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Bogotá, D.C., Colombia. Ministerio de Educación Nacional: Cervál, Unesco. Río de Letras. Manuales y castillas
- Snow, CE (2002). Leer para comprender: Hacia un programa de I+D en comprensión lectora. RAND Corporation.
- Solano, M. (2018). Estrategias Interactivas Para La Mejora De La Comprensión Lectora En Los Estudiantes De Los Grados Cuarto. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Rubio, estado Táchira
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. España: Graó.
- Taylor, S y Bogdán, R. (1994), Investigación Cualitativa. Editorial Salle nave.
- Triana, E. (2017). Estrategias Pedagógicas Mediadas Por Las TIC Para Fortalecer Los Niveles De Comprensión Lectora En Los Estudiantes De Grado Octavo Del Colegio Andrés Bello Del Municipio De Cúcuta. Universidad Autónoma De Bucaramanga. Convenio MEN-UNAB
- UNESCO (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no está aprendiendo. Documento de política educativa.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas: FEDUPEL
- Vargas, L. (2012). Compromiso Escolar en la formación de Lectores. Universidad Francisco de Paula Santander. Cúcuta.
- Vygotsky, L. S. (1978). Zona de Desarrollo Próximo y aprendizaje social mediado.
- Winnicott, D. W. (1971). Realidad y juego. España: Gedisa.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**

**INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN (ENTREVISTA)**

## Guión de entrevista estructurada

**Objetivo:** Diagnosticar las acciones pedagógicas emprendidas hacia la comprensión lectora en las prácticas de los docentes de grado quinto de la Institución Educativa Concentración de Desarrollo Rural La Gabarra.

**Participantes:** Cuatro docentes de grado quinto (MQ1, MQ2, MQ3, MQ4).

**Modalidad:** Entrevista individual, de carácter abierto y en profundidad.

N.º Pregunta	Dimensión explorada
<p>P1 ¿Cómo comprende usted el concepto de comprensión lectora y qué lugar ocupa este proceso dentro de su práctica pedagógica cotidiana en grado quinto?</p>	Concepciones pedagógicas sobre la lectura
<p>P2 ¿Qué acciones pedagógicas específicas implementas usted antes, durante y después de la lectura para favorecer la comprensión de sus estudiantes?</p>	Estrategias didácticas y secuencias de lectura
<p>P3 ¿Bajo qué criterios seleccionan los textos que trabaja con sus estudiantes y en qué medida estos responden al contexto sociocultural de la institución y del territorio?</p>	Selección y pertinencia de los materiales de lectura.
<p>P4 Describe con detalle una experiencia reciente de aula en la que haya trabajado intencionalmente la comprensión lectora. ¿Qué hizo usted, cómo respondieron los estudiantes y qué aprendizajes dejaron esa experiencia?</p>	Práctica real de aula y reflexión sobre la experiencia.
<p>P5 ¿De qué manera evalúa la comprensión lectora de sus estudiantes y qué uso pedagógico hace de los resultados obtenidos?</p>	Evaluación formativa y uso de la información

N.º Pregunta	Dimensión explorada
<p><b>P6</b> Según su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto para comprender lo que leen ya qué factores atribuyen esas dificultades?</p>	<p>Diagnóstico de dificultades lectoras estudiantiles</p>
<p><b>P7</b> ¿Qué factores institucionales, familiares o del contexto territorial facilitan o dificultan su trabajo pedagógico orientado a la comprensión lectora?</p>	<p>Condiciones estructurales y contextuales</p>
<p><b>P8</b> ¿Qué procesos de formación, acompañamiento o actualización ha recibido para fortalecer su trabajo pedagógico en comprensión lectora y cómo han impactado su práctica?</p>	<p>Desarrollo profesional docente</p>
<p><b>P9</b> ¿Cómo adapta su enseñanza para atender las diferencias de ritmo lector, nivel de comprensión y motivación que existen entre sus estudiantes?</p>	<p>Atención a la diversidad y diferenciación pedagógica</p>
<p><b>P10</b> Desde su perspectiva como docente, ¿qué transformaciones serían necesarias a nivel institucional, pedagógico y curricular para mejorar significativamente las mejoras y necesidades prácticas orientadas a la comprensión lectora en grado quinto?</p>	<p>Proyecciones de necesidades institucionales</p>

**ANEXO B**

**TESTIMONIOS DE LOS DOCENTES INFORMANTES**

## **Respuestas de los docentes entrevistados**

Pregunta 1. ¿Cómo comprende usted el concepto de comprensión lectora y qué lugar ocupa este proceso dentro de su práctica pedagógica cotidiana en grado quinto?

### **MQ1:**

"Para mí, la comprensión lectora es que el estudiante entienda lo que lee, que pueda responder preguntas sobre el texto. En la práctica, sí la trabajo, pero no siempre con la profundidad que debería. Hay semanas en que uno se concentra más en cumplir los temas del plan de estudios y la lectura queda reducida a una actividad más del cuaderno. No tengo una ruta clara para trabajarla todos los días; más bien aparece cuando el área lo exige."

### **MQ2:**

"Yo entiendo la comprensión lectora como la habilidad de captar el mensaje del texto. En mi práctica ocupa un lugar, pero no el central que debería tener. Muchas veces uno trabaja la lectura de manera instrumental: se lee para responder un cuestionario o para introducir un tema. No siempre hay tiempo ni condiciones para ir más allá. Además, con tantas responsabilidades administrativas, el espacio para planear bien las actividades de lectura se reduce bastante."

### **MQ3:**

"La comprensión lectora es importante, eso está claro, pero en la realidad del aula uno termina trabajándola de forma muy básica. Yo la entiendo como que el niño pueda identificar de qué trata el texto y responder lo que se le pregunta. En mi práctica cotidiana aparece, pero de manera fragmentada. No hay una secuencia organizada; uno va improvisando según lo que el grupo necesita en el momento."

### **MQ4:**

"Para mí es la capacidad de entender, interpretar y sacar conclusiones de un texto. Sé que es fundamental, pero en la práctica no siempre logro darle el espacio que merece. El currículo está muy cargado y uno termina priorizando lo que se va a evaluar en las

pruebas externas. La comprensión lectora muchas veces relegada a la clase de español, como si fuera responsabilidad solo de esa área."

Pregunta 2. ¿Qué acciones pedagógicas específicas implementas usted antes, durante y después de la lectura para favorecer la comprensión de sus estudiantes?

**MQ1:**

"Antes de leer, a veces pregunto de qué creen que trata el texto mirando el título. Durante la lectura, los estudiantes leen en voz alta por turnos y yo voy explicando las palabras difíciles. Después hacemos un cuestionario escrito. Sé que hay más estrategias, pero esa es la que más uso porque permite mantener el orden y avanzar. No siempre alcanzo a hacer las tres fases; muchas veces solo se lee y se responde."

**MQ2:**

"Generalmente empiezo con la lectura directamente, sin mucha preparación previa. Durante la lectura corrijo la pronunciación y aclaro vocabulario. Al final hacemos preguntas orales o un taller. No manejo una secuencia didáctica estructurada de antes, durante y después. Conozco esa metodología, pero en la práctica no la aplicación de forma consistente porque el tiempo no alcanza y los estudiantes se dispersan fácilmente."

**MQ3:**

"Antes de leer a veces revisamos el título y las imágenes si el texto las tiene. Durante la lectura, leemos en voz alta y yo interrumpo para explicar. Después hacemos resumen o preguntas. Pero debo ser honesto: no siempre hago las tres fases. Muchas veces la clase se va en la lectura y la explicación, y el después queda para la siguiente sesión o simplemente no se hace. No tengo una planeación fija para esto."

**MQ4:**

"Intento activar conocimientos previos antes de leer, pero no siempre lo logro. Durante la lectura hago pausas para verificar la comprensión. Después se hace un taller o socialización. El problema es que estas acciones no son sistemáticas; depende del

tiempo disponible y del comportamiento del grupo. Cuando el grupo está indisciplinado, uno termina simplificando todo y la actividad se reduce a leer y copiar respuestas."

Pregunta 3. ¿Bajo qué criterios seleccionan los textos que trabaja con sus estudiantes y en qué medida estos responden al contexto sociocultural de la institución y del territorio?

**MQ1:**

"Casi siempre uso los textos que trae el libro de texto o las guías que nos dan. No tengo un criterio muy elaborado para seleccionarlos. A veces busco algo en internet, pero no siempre encuentro textos que hablen de la región o del contexto de los niños. La mayoría de los textos son genéricos, pensados para ciudades, y los estudiantes a veces no se identifican con ellos. Eso creo que afecta la motivación para leer."

**MQ2:**

"El criterio principal es que el texto esté relacionado con el tema que estoy trabajando en el área. No me detengo mucho a pensar si el texto es relevante para el contexto de los estudiantes. Uso lo que está disponible: el libro, fotocopias o materiales de capacitaciones anteriores. No tenemos biblioteca bien dotada, entonces las opciones son limitadas. La contextualización es algo que sé que debería mejorar, pero no lo he logrado."

**MQ3:**

"Selecciono los textos según el nivel que creo que tienen los estudiantes y según el tema del área. No siempre pienso en si el texto conecta con la realidad del territorio. Hay textos que hablan de situaciones muy lejanas a lo que viven los niños aquí en La Gabarra, y eso hace que la lectura se sienta como una obligación y no como algo significativo. Es una debilidad que reconozco, pero no sé muy bien cómo resolverla con los recursos que tenemos."

**MQ4:**

"Uso principalmente los materiales del MEN y algunos textos que descarga de internet. El criterio de contextualización no es el más fuerte en mi selección. Sé que sería ideal trabajar textos sobre el territorio, la cultura local, los ríos, la selva, las comunidades, pero

no tenemos esos materiales y construirlos requiere tiempo que no siempre tenemos. Entonces terminamos usando lo que hay, aunque no sea lo más pertinente."

Pregunta 4. Describe con detalle una experiencia reciente de aula en la que haya trabajado intencionalmente la comprensión lectora. ¿Qué hizo usted, cómo respondieron los estudiantes y qué aprendizajes dejaron esa experiencia?

**MQ1:**

"La semana pasada trabajé una lectura sobre el ciclo del agua. Leímos el texto entre todos, yo expliqué las palabras difíciles y luego respondieron cinco preguntas en el cuaderno. La mayoría respondió bien las preguntas literales, pero cuando preguntó por qué era importante el agua para la vida, las respuestas fueron muy superficiales, casi copiadas del texto. Me quedó la sensación de que entendieron la superficie, pero no el fondo. No hice nada diferente después de eso."

**MQ2:**

"Trabajé una fábula con el grupo. Los puse a leer en silencio, luego hicimos lectura en voz alta y al final respondieron un cuestionario. Algunos estudiantes participaron bien, pero muchos esperaban que yo les dijera la respuesta. Pedí que explicaran la moraleja con sus propias palabras, hubo mucho silencio y respuestas muy cortas. Eso me mostró que depende mucho del docente para construir significado. No supe muy bien cómo intervenir en ese momento."

**MQ3:**

"Hace dos semanas trabajé un texto informativo sobre los animales de la selva. Leímos, subrayamos ideas principales y respondemos preguntas. Los estudiantes que leen bien lo hicieron sin problema, pero los que tienen dificultades se quedaron copiando las respuestas de los compañeros. No logré atender a todos. La experiencia me mostró que hay una brecha muy grande entre los niveles del grupo y que no tengo estrategias suficientes para atenderla."

**MQ4:**

"Trabajé una noticia periodística. Primero pregunté si sabían qué era una noticia, luego

leímos y respondimos preguntas sobre quién, qué, cuándo, dónde. La actividad funcionó en el nivel básico, pero cuando intenté que los estudiantes opinaran sobre la noticia o la relacionaran con su vida, la participación fue muy baja. Sentí que no están acostumbrados a opinar sobre lo que leen. Eso me preocupa porque en grado quinto ya debería poder hacer eso."

Pregunta 5. ¿De qué manera evalúa la comprensión lectora de sus estudiantes y qué uso pedagógico hace de los resultados obtenidos?

**MQ1:**

"Evalúo principalmente con talleres escritos y participación oral. Los resultados me dicen quiénes van bien y quiénes no, pero no siempre sé qué hacer con esa información. A veces vuelvo a explicar el tema de manera general, pero no hago un plan de mejoramiento específico para cada estudiante. Los resultados quedan registrados en el observador, pero no se convierten en acciones pedagógicas concretas de seguimiento."

**MQ2:**

"La evaluación es principalmente escrita: cuestionarios, resúmenes, identificación de ideas principales. También tengo en cuenta la participación. Pero debo reconocer que el uso que hago de esos resultados es limitado. Identifico las dificultades, las anoto, pero no siempre tengo tiempo ni herramientas para intervenir de manera diferenciada. La evaluación termina siendo más un requisito administrativo que una herramienta pedagógica real."

**MQ3:**

"Evalúo con preguntas escritas, tipo prueba Saber, porque quiero prepararlos para esas evaluaciones. Los resultados me muestran que hay muchas dificultades, especialmente en preguntas inferenciales. Pero el uso que hago de esos resultados es básico: repaso los temas, hago más ejercicios similares. No tengo una estrategia clara de retroalimentación individualizada. Sé que debería hacerlo mejor, pero no sé exactamente cómo."

**MQ4:**

"Uso evaluaciones escritas, observación en clase y revisión de cuadernos. Los resultados me preocupan porque muestran que muchos estudiantes no comprenden más allá de lo literal. Sin embargo, el uso pedagógico de esa información es limitado. Informa a los padres en las reuniones, pero no hay un plan institucional que me oriente sobre qué hacer cuando los resultados son bajos. Cada docente resuelve como puede."

Pregunta 6. Según su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de grado quinto para comprender lo que leen ya qué factores atribuyen esas dificultades?

**MQ1:**

"Las dificultades más grandes están en inferir y en sacar conclusiones. Los estudiantes pueden leer el texto, pero cuando se les pregunta algo que no está dicho explícitamente, se bloquean. También hay problemas de vocabulario y de fluidez lectora. Atribuyo esto a que en los grados anteriores no se trabajó bien la lectura, a que en casa no leen, ya que los textos que usamos no siempre los motivan."

**MQ2:**

"Hay estudiantes que todavía leen de forma silábica en grado quinto, lo cual es muy preocupante. Eso afecta directamente la comprensión. Además, el vocabulario es muy limitado y la concentración es baja. Creo que influye mucho el contexto familiar: muchos niños vienen de hogares donde no hay libros, donde no se lee, donde la prioridad es el trabajo del campo. Eso genera una desconexión grande con la cultura escrita."

**MQ3:**

"La principal dificultad es que los estudiantes leen de forma mecánica, sin procesar lo que leen. Pueden terminar un texto y no saber de qué tratado. También hay problemas para identificar la idea principal y para relacionar el texto con su propia experiencia. Atribuyo esto a la falta de hábito lector, a la poca estimulación desde casa ya que en la escuela tampoco hemos logrado crear una cultura lectora sólida."

**MQ4:**

"Las dificultades son múltiples: fluidez lectora baja, vocabulario restringido, poca capacidad de inferencia y escasa motivación para leer. Creo que hay factores acumulados: bases débiles desde primero y segundo grado, poco acompañamiento familiar, ausencia de materiales atractivos y prácticas escolares que no han logrado hacer de la lectura una experiencia significativa. Es un problema que viene de atrás y que en grado quinto se hace muy evidente."

Pregunta 7. ¿Qué factores institucionales, familiares o del contexto territorial facilitan o dificultan su trabajo pedagógico orientado a la comprensión lectora?

**MQ1:**

"Lo que más dificulta es la falta de materiales de lectura variados y actualizados. La biblioteca está desactualizada y no tiene textos atractivos para los niños. A nivel familiar, muchos padres no acompañan el proceso lector en casa. El contexto rural también influye: hay estudiantes que faltan mucho por compromisos del campo o por situaciones familiares difíciles. Lo que facilita es que algunos niños son curiosos y participativos, pero eso no es suficiente."

**MQ2:**

"Institucionalmente, no hay un plan lector estructurado que oriente el trabajo de todos los docentes. Cada uno hace lo que puede. Tampoco hay espacios de trabajo colaborativo entre docentes para compartir estrategias. A nivel familiar, la situación es compleja: hay familias con muchas dificultades económicas y sociales que no pueden acompañar el proceso escolar. El contexto de La Gabarra tiene sus particularidades y eso hay que reconocerlo."

**MQ3:**

"La falta de recursos es el principal obstáculo institucional. No tenemos suficientes libros, no hay sala de lectura, no hay acceso a internet estable para buscar materiales. A nivel familiar, hay mucho ausentismo y poca participación de los padres. El contexto territorial

también pesa: es una zona con problemáticas sociales complejas que afectan la estabilidad emocional de los estudiantes y su disposición para aprender."

**MQ4:**

"Hay varios factores que dificultan: la sobrecarga de funciones del docente, la falta de acompañamiento pedagógico de directivos, la ausencia de un proyecto institucional de lectura y la poca formación específica que hemos recibido. A nivel familiar, muchos padres son analfabetas o tienen muy bajo nivel educativo, lo que limita el apoyo en casa. El contexto de la región tiene condiciones que hacen más difícil el trabajo pedagógico."

Pregunta 8. ¿Qué procesos de formación, acompañamiento o actualización se han recibido para fortalecer su trabajo pedagógico en comprensión lectora y cómo han impactado su práctica?

**MQ1:**

"He asistido a algunas capacitaciones del MEN y de la Secretaría de Educación, pero han sido muy generales y cortas. No recuerdo haber tenido una formación específica y profunda sobre cómo enseñar comprensión lectora. Lo que sé lo aprendí en la universidad y en la práctica. El impacto de esas capacitaciones en mi práctica ha sido porque mínimo no hay seguimiento ni acompañamiento posterior."

**MQ2:**

"He recibido talleres sobre lectura crítica y sobre las pruebas Saber, pero no han cambiado mucho mi práctica. Son eventos puntuales, de uno o dos días, sin continuidad. Nadie viene al aula a ver cómo trabajo, a darme retroalimentación. Siento que me falta formación práctica, no solo teórica. Necesito que alguien me muestre cómo se hace en el aula real, con estudiantes reales, no solo en presentaciones de PowerPoint."

**MQ3:**

"La formación que he recibido ha sido escasa y poco relevante para mi contexto. Los talleres hablan de estrategias que funcionan bien en colegios urbanos con recursos, pero aquí las condiciones son diferentes. No ha habido un proceso de acompañamiento en el

aula. Siento que trabajo de manera muy solitaria, sin orientación técnica. Eso genera inseguridad y hace que uno repita siempre lo mismo."

**MQ4:**

"He participado en algunos programas del MEN como Todos a Aprender, pero el impacto fue limitado porque el acompañamiento no fue sostenido. Cuando el programa terminó, todo volvió a ser igual. No hay una cultura institucional de formación continua. Los directivos no hacen seguimiento pedagógico y no hay espacios regulares para que los docentes reflexionemos sobre nuestra práctica. Eso es una debilidad grande."

Pregunta 9. ¿Cómo adapta su enseñanza para atender las diferencias de ritmo lector, nivel de comprensión y motivación que existen entre sus estudiantes?

**MQ1:**

"Trato de acercarme más a los estudiantes que tienen más dificultades durante las actividades, pero no tengo materiales diferenciados. Todos hacen el mismo taller, el mismo texto. A veces les doy más tiempo o les hago las preguntas de forma oral, pero no es una adaptación sistemática. Sé que debería hacer más, pero con 35 estudiantes en el aula es muy difícil atender a cada uno de manera individualizada."

**MQ2:**

"La diferenciación es mínima. Reconozco que hay estudiantes con niveles muy distintos, pero en la práctica todos reciben la misma actividad. A veces formo grupos para que los que saben más ayuden a los que saben menos, pero eso no siempre funciona bien. No tengo formación en educación diferenciada y no cuento con materiales adaptados. Es una deuda que tengo con mis estudiantes."

**MQ3:**

"Intento variar las actividades: a veces lectura individual, a veces grupal, a veces en voz alta. Pero no hago adaptaciones curriculares formales. Los estudiantes con mayores dificultades quedan rezagados porque no tengo cómo atenderlos de manera específica

sin descuidar al resto del grupo. Es una situación que me genera frustración porque sé que esos niños necesitan más apoyo del que puedo darles."

**MQ4:**

"Las adaptaciones que hago son informales y reactivas: si veo que alguien no entiende, me acerco y explico de nuevo. Pero no hay una planeación diferenciada. Todos trabajan con el mismo material. Sé que esto no es lo ideal, pero las condiciones del aula —número de estudiantes, falta de recursos, tiempo— hacen muy difícil implementar una enseñanza verdaderamente diferenciada."

Pregunta 10. Desde su perspectiva como docente, ¿qué transformaciones serían necesarias a nivel institucional, pedagógico y curricular para mejorar significativamente las prácticas orientadas a la comprensión lectora en grado quinto?

**MQ1:**

"Se necesita un plan lector institucional que involucre a todos los docentes, no solo al de español. También hacen falta materiales de lectura pertinentes para el contexto, una biblioteca actualizada y formación docente continua y práctica. Sin eso, cada uno seguirá haciendo lo que puede y los resultados seguirán siendo los mismos."

**MQ2:**

"Necesitamos formación específica y acompañamiento en el aula, no talleres de un día. También se requiere reducir la carga administrativa para que el docente tenga tiempo real de planear bien. A nivel curricular, habría que revisar si el plan de estudios realmente prioriza la comprensión lectora o si solo la menciona de manera formal. Y a nivel familiar, se necesitan estrategias para vincular a los padres en el proceso lector."

**MQ3:**

"Lo más urgente es construir un proyecto institucional de lectura que sea real, no solo un documento. Que haya espacios de lectura en todas las áreas, que los docentes trabajemos de manera articulada, que haya materiales contextualizados. También se necesita apoyo psicosocial para los estudiantes que tienen dificultades emocionales que

afectan su aprendizaje. Sin atender esas condiciones, cualquier estrategia pedagógica tendrá un impacto limitado."

**MQ4:**

"Se requiere liderazgo pedagógico real de los directivos, que hagan seguimiento, que acompañen, que generen espacios de reflexión. También se necesita un currículo más flexible que permita trabajar la comprensión lectora de manera transversal. Y principalmente, se necesita invertir en formación docente de calidad, situada en el contexto real de la institución, con seguimiento y continuidad. Sin eso, los cambios serán superficiales."

## **ANEXO C**

### **CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA**

### **CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, Dra. Arelys Florez, con título de Doctora en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado el instrumento: Guión de entrevista, diseñado por Eicy Prieto, estudiante de la Maestría en innovaciones educativas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo de grado es titulado: ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO. Considero que la entrevista presentada: Mantiene coherencia metodológica con los objetivos de investigación propuestos.

En Rubio, a los 29 días del mes de noviembre de 2025.



---

**Dra. Arelys Flórez.**

**Validador**

**CONSTANCIA DE VALIDACIÓN**

Quien suscribe, Dra. Martha Calderón, con título de Doctora en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado el instrumento: Guión de entrevista, diseñado por Eicy Prieto, estudiante de la Maestría en innovaciones educativas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo de grado es titulado: ESTRATEGIAS LÚDICO-PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO. Considero que la entrevista presentada: Es acorde con el método y los objetivos de investigación.

En Rubio, a los 06 días del mes de diciembre de 2025.



**Dra. Martha Calderón**  
**Validadora**

**ANEXO D**  
**EVIDENCIA FOTOGRAFÍCA DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN**

