

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Los juegos analógicos como estrategia didáctica para fomentar la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de 6° de la institución educativa Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca.

Trabajo de investigación para optar por el título de Licenciada en Literatura y Lengua Castellana

Angie Tatiana Castañeda Moreno

Directora

Andrea Paola González Echavarría

Magíster en Didáctica de la Lengua

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

Escuela De Idiomas

Facultad De Ciencias Humanas

Universidad Industrial De Santander

2025

Dedicatoria

A mis papás, Elisabeth y Fabio, por acompañarme, enseñarme y esperarme siempre que lo necesité. De una u otra forma, son coescritores de este trabajo; sin ustedes, nada sería posible.

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi admirable directora de grado, Andrea González, por su incondicional apoyo, paciencia, consejos y asesoramiento experto ante cada pequeña o gran duda. Su compromiso y amor por la educación me recuerdan a la docente en la que espero convertirme.

También, quiero agradecer a mis hermanas y a aquellos familiares que, con genuino interés por el rumbo de esta investigación, me brindaron su apoyo y palabras de aliento.

A mis amigos, especialmente a Silvana, Mai y Ángel, por escucharme, apoyarme, alegrarme y estar siempre para mí. Además, a Dalgis, por acompañarme durante toda esta experiencia académica, por ser siempre leal, sincera y comprensiva; y a Alicia por aconsejarme y estar presente en el proceso de escritura de este proyecto sin esperar nada a cambio.

Por último, mi más sincero agradecimiento a todos los docentes que contribuyeron, directa o indirectamente, a la escritura de este trabajo.

Tabla de Contenido

Introducción.....	10
Justificación.....	14
1. Objetivos.....	16
1.1 Objetivo General.....	16
1.2 Objetivos Específicos.....	16
2. Marco Teórico.....	17
2.1 Antecedentes.....	17
2.2 Marco Conceptual.....	22
2.3 Referente Legal.....	26
2.3.1 Lineamientos Curriculares.....	26
2.3.2 Estándares Básicos de Competencia.....	27
2.3.3 Programas del Ministerio para Incentivar la Lectura.....	27
3. Diseño Metodológico.....	28
3.1 Métodos y Técnicas.....	28
3.2 Población, Muestra y Procedimientos.....	29
3.3 Consideraciones Éticas.....	30
4. Descripción, Resultados, Análisis e Interpretación.....	30
4.1 Preparación De La Partida.....	35
4.1.1 Estrategias Didácticas.....	35
4.1.2 Motivación.....	37
4.1.2.1 Involucramiento Conductual y Cognitivo.....	37
4.1.2.2 Involucramiento Emocional.....	40
4.1.2.3 Involucramiento “Voz”.....	41
4.1.3 Comprensión Lectora.....	42
4.1.3.1 Nivel de Comprensión 1: Copista.....	43
4.1.3.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador.....	44
4.1.3.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo.....	44
4.1.3.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo.....	45
4.2 Jugando Entre Líneas.....	46
4.2.1 Estrategias Didácticas.....	46
4.2.2 Comprensión lectora.....	50
4.2.2.1 Nivel de Comprensión 1: Copista.....	51
4.2.2.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador.....	51

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.2.2.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo.....	53
4.2.2.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo.....	55
4.2.3 Motivación por la lectura y por el aprendizaje.....	57
4.2.3.1 Involucramiento Conductual.....	57
4.2.3.2 Involucramiento Emocional.....	58
4.2.3.3 Involucramiento Cognitivo.....	59
4.2.3.4 Involucramiento “Voz”.....	60
4.3 Recuento Final.....	60
4.3.1 Estrategias Didácticas.....	60
4.3.2 Comprensión Lectora.....	62
4.3.2.1 Nivel de Comprensión 1: Copista.....	62
4.3.2.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador.....	63
4.3.2.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo.....	64
4.3.2.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo.....	64
4.3.3 Motivación.....	65
4.3.3.1 Involucramiento Conductual.....	65
4.3.3.2 Involucramiento Emocional.....	66
4.3.3.3 Involucramiento Cognitivo.....	67
4.3.3.4 Involucramiento “Voz”.....	67
5. Conclusiones y Recomendaciones.....	69
Referencias.....	74
Apéndices.....	84

Lista de Tablas

Tabla 1. Juegos analógicos propuestos.....	33
Tabla 2. Resultados prueba de caracterización de nivel de comprensión lectora.....	43
Tabla 3. Resultados de los estudiantes evaluados con respecto a la primera etapa.....	62

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndices

Apéndice A. Encuesta de Valoración de la clase.....	84
Apéndice B. Formato Guías de Observación de Motivación.....	85
Apéndice C. Escala de caracterización de Comprensión Lectora.....	86
Apéndice D. Prueba de Caracterización de Comprensión Lectora.....	88
Apéndice E. Plan Lector.....	94
Apéndice F. Juego de Nivel 1 Copista: Ruleta preguntona.....	95
Apéndice G. Juego de Nivel 2 Identificador: Cuentos Confusos.....	96
Apéndice H. Juego de Nivel 3 Explicativo: ¡Tiempo!.....	98
Apéndice I. Juego de Nivel 4 Creativo: Dixit 2.0.....	99
Apéndice J. Matriz Categorical.....	100
Apéndice K. Valoración de la clase previa a la implementación de los talleres.....	101
Apéndice L. Implementación del juego 1.....	102
Apéndice M. Implementación del juego 2.....	103
Apéndice N. Implementación del juego 3.....	104
Apéndice O. Implementación del juego 4.....	105
Apéndice P. Puntuaciones juego 1, Ruleta preguntona.....	106
Apéndice Q. Resúmenes de los estudiantes.....	107
Apéndice R. Recopilación de las 4 guías de observación.....	108
Apéndice S. Valoración post implementación de los talleres.....	109
Apéndice T. Prueba de Progreso de Comprensión Lectora.....	110
Apéndice U. Resultados en Comprensión Lectora Antes y Después de la Implementación.....	117
Apéndice V. Respuestas a Preguntas Literales de la Prueba-Post.....	118
Apéndice W. Respuestas de JF(3) y JJ(4) a preguntas de nivel copista.....	119
Apéndice X. Páginas del diario de Campo.....	120

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Resumen

Título: Los juegos analógicos como estrategia didáctica para fomentar la motivación y la comprensión de lectura en estudiantes de 6° de la institución educativa Gonzalo Jiménez Navas de Floridablanca¹

Autor: Angie Tatiana Castañeda Moreno²

Palabras Clave: Comprensión lectora, habilidades de comprensión, juegos analógicos, motivación académica.

Descripción: La investigación tuvo como propósito fomentar la motivación y la comprensión lectora de los estudiantes de 6-3 del colegio Gonzalo Jiménez Navas por medio de la implementación de 4 talleres de juego. Desde el paradigma sociocrítico, con la investigación acción y un enfoque cualitativo se recopiló información de encuestas de valoración, guías de observación, diarios de campo y dos pruebas de comprensión (pre y post). El proceso se dividió en tres etapas: en la primera, previa a los talleres, se constató que la motivación de los estudiantes era baja y mayormente extrínseca. A su vez se demostró que los estudiantes tenían una comprensión lectora insuficiente y dificultades para reproducir información literal, identificar aspectos fundamentales del texto, explicar a otros lo leído y realizar procesos intertextuales. Durante las dinámicas de juego, en la segunda etapa, se evidenció mayor compromiso, alegría, disposición, control del aprendizaje e involucramiento en las actividades. Los estudiantes, movidos por la curiosidad del juego, asumieron posturas autónomas en la construcción de conocimientos. Por último, en la etapa final, se evidenció que la estrategia didáctica logró motivar los estudiantes ante el aprendizaje y potenciar sus habilidades lectoras a pesar de que, debido a la breve intervención, aún presentan dificultades en esta capacidad.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Directora: Andrea Paola González Echavarría. Magíster en Didáctica de la Lengua.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Abstract

Title: Analogical games as a didactic strategy to promote motivation and reading comprehension in 6th grade students of the Gonzalo Jiménez Navas school in Floridablanca.³

Author: Angie Tatiana Castañeda Moreno⁴

Key Words: Reading comprehension, comprehension skills, analog games, academic motivation.

Description: The purpose of this research was to encourage motivation and reading comprehension in the 6-3 students at Gonzalo Jiménez Navas School through the implementation of four play-based workshops. Working within the sociocritical paradigm and using action research, a qualitative approach was employed to gather information through assessment surveys, observation guides, field journals, and two comprehension tests (pre- and post-intervention). The process was divided into three stages: in the first, prior to the workshops, it was found that student motivation was low and largely extrinsic. It was also demonstrated that students had insufficient reading comprehension and encountered difficulties in reproducing literal information, identifying key aspects of texts, explaining what they read to others, and making intertextual connections. During the second stage, in the play-based workshops, students showed increased commitment, joy, willingness, learning control, and engagement in activities. Driven by curiosity about the games, students adopted autonomous attitudes towards knowledge construction. Finally, in the last stage, assessing students' levels of motivation and comprehension allowed for the conclusion that the didactic strategy effectively motivated students towards learning and enhanced their reading skills, although, due to the brevity of the intervention, they continue to face challenges in this area.

³ Degree work

⁴ Faculty of Human Sciences. School of Languages. Bachelor's Degree in Literature and Spanish Language. Director: Andrea Paola González Echavarría. Master's in Language Didactics.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Introducción

La lectura es una base fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se considera un elemento primordial para dar paso al conocimiento (Pisco y Bailón, 2023). Al hablar de lectura es inevitable referirse a comprensión lectora, ya que como afirman Camps y Colomer (1996), Cassany (2006) y Solé (1992) leer implica más que solo descodificar el texto, un papel activo del sujeto que realiza distintos procesos cognitivos en los que construye significado a partir su propio conocimiento más el que le aporta aquello que lee; por tanto, leer es comprender. Pero no solo eso, como sociedad letrada la lectura está presente en nuestra vida de forma ininterrumpida, toca todo con lo que se relaciona el ser humano, desde el gozo al indagar en la interioridad y “vivir” por medio del texto otras experiencias, el interactuar con los demás en sociedad, realizar actividades de la vida cotidiana, hasta hacer valer los propios derechos.

Sin embargo, a pesar de que la lectura es el soporte del aprendizaje y de su importancia para que el ser humano se desarrolle plenamente, las cifras que recopilan distintos estudios sobre esta capacidad no reflejan, en la mayoría de los casos, resultados positivos. El instituto de estadística de la UNESCO (2017) plantea que más de 617 millones de niños y adolescentes en el mundo no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura. Esto significa que los estudiantes no son capaces de, por ejemplo, identificar la idea principal de un texto o una parte de él, ubicar información con ciertas condiciones y hacer inferencias de baja complejidad.

Lo anterior resulta aún más desalentador si se tiene en cuenta que en Colombia desde el 2003 entidades como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han venido proponiendo distintas acciones para fomentar y fortalecer competencias de lectura y escritura en los estudiantes. No obstante, persiste la apatía hacia la lectura, que suma el 38% de personas entre 5

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

años o más del total nacional (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018) y con esta los bajos resultados en cuanto a comprensión lectora.

A nivel regional, el informe del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) 2019 muestra que un 45,6% de estudiantes de 6° de básica secundaria, es decir casi la mitad, se sitúan en un nivel II de comprensión lectora (p.18). Lo que hace referencia a una comprensión lectora basada en una lectura literal o de nivel inferencial bajo. Estas cifras, demuestran que las dificultades en cuanto a comprensión lectora persisten y que, en lugar de evidenciarse una estabilidad o ligera mejora en cuanto al número de estudiantes situados en niveles bajos, estos aumentan.

Ahora, con respecto a la entidad educativa en la que se realiza el proyecto, los resultados de las pruebas SABER 11° muestran una disminución favorable de la cantidad de estudiantes en los niveles I y II de lectura crítica que pasó de ser del 39% en 2021 al 28% en 2022. Sin embargo, 54 % de los estudiantes se sitúan en un nivel III y solo un 17% alcanza el nivel IV. Lo que lleva a preguntarse por las razones que directa o indirectamente están teniendo influencia en la comprensión lectora.

Para comprender las causas subyacentes en torno a estas dificultades hay que partir de que al hablar de aprendizaje, se puede entender el ‘aprender’ como un proceso en el que el sujeto al interactuar con los demás y manipular diferentes objetos construye conocimiento (Piaget, 1971/2019). En otras palabras el proceso de aprendizaje involucra lo cognitivo; pero, asimismo, en la experiencia de interacción del sujeto con el objeto de aprendizaje y con otros deviene, sin duda, un componente emocional.

En concordancia con esto, la primera causa para que haya deficiencias en torno a esta competencia se encuentra en el componente motivacional. De acuerdo con Avendaño (2017)

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

diversas investigaciones muestran que el estudiante motivado por leer, lo hace con mayor compromiso y progresa por sí mismo, sin necesariamente depender de factores externos. Por lo tanto, motivación y comprensión lectora tienen una incidencia directa y recíproca, cuando se mejora la percepción de esta capacidad se abre espacio para el entendimiento; y al lograr este último se genera deseo de repetir el acto de leer. En consecuencia, fomentar la motivación por la lectura en el aula de clase es una necesidad esencial para la consecución del aprendizaje.

Por consiguiente, se hace necesario transformar las estrategias de enseñanza tradicionales por estrategias interactivas, que motiven a leer, fomentar un aprendizaje más activo y dinámico por medio de estrategias didácticas que impliquen la interacción con distintos materiales y que, a su vez, permitan al estudiante adquirir las habilidades requeridas en su proceso educativo (Pisco y Bailón, 2023). A partir de esto y si se tiene en cuenta el componente motivacional ya mencionado se parte de que el aprendizaje debería ser divertido, lo que consistiría, básicamente, en aprender por medio del juego.

En relación con lo cognitivo, Vallés (2005) afirma que las dificultades en torno a este componente se deben en gran medida a la “carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente” (p. 50). Estas aluden directamente a aquello que el lector es capaz de hacer frente al texto, como identificar información de distinto tipo en un texto; inferir significados de acuerdo con lo que el texto plantea; sintetizar información, en capacidad de resignificar lo leído; relacionar lo que se propone en distintos apartados y tomar una posición propia frente a eso que ha leído.

En consecuencia, las causas para que estos procesos y habilidades no se desarrollen están en la instrucción insuficiente que se realiza en torno a estrategias y habilidades de lectura en la escuela. López (1990) afirma que esta institución tiene como fin la enseñanza de contenidos para

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

su asimilación y uso por parte de los discentes, pero este proceso no es posible sin la formación en habilidades, ya que estas garantizan “la adquisición sólida y el uso, la aplicación consciente, reflexiva y creadora de esos conocimientos” (p. 1). En suma, Solé (1992) afirma que es necesario enseñar a los estudiantes a “hacer distintas cosas con el texto” por medio de estrategias de lectura, para formar lectores más competentes y autónomos, capaces de reflexionar, aprender y valorar las cualidades de aquello que leen.

Pese a la importancia de la formación en estos conocimientos, las actividades de comprensión que se proponen en la escuela se centran en actividades reproductivas (Perkins, 1999), preguntas acerca de detalles puntuales y literales de los textos que privilegian una lectura basada únicamente en lo que dice de forma explícita. Por ende, se deja de lado el papel del lector para dotar de sentido lo que lee, hacer preguntas distintas al texto y enriquecer su lectura al relacionarlo con experiencias propias. Por lo cual resulta fundamental que los docentes planifiquen actividades que permitan a los estudiantes practicar estas habilidades y desarrollarlas, pues son la base para una mejor comprensión y la construcción de conocimientos.

Teniendo en cuenta estas dificultades resulta importante que los docentes propongan estrategias que en concordancia con las necesidades y características de los estudiantes transformen los resultados de comprensión lectora y la relación que establecen con la lectura. Una de las posibilidades de solución frente a esto se encuentra en el juego, más específicamente, en los juegos analógicos que según Catalán (2020) son juegos de mesa que reúnen tres características primordiales: mecánicas, o reglas de juego; dinámicas, donde se desarrolla el juego y el papel que desempeñan los jugadores y, por último, percepción, o las experiencias que comparten los jugadores. Este tipo de juegos permitiría incorporar el componente lúdico, interactivo y dinámico al aprendizaje al orientar las prácticas a la interacción con los objetos y

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

con otras personas; lo que, como ya se ha mencionado, permitiría no solo motivar al estudiante y la lectura, sino también mejorar la comprensión lectora.

A partir de lo anterior, surge la pregunta que da origen a esta investigación: ¿Cómo fomentar la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado a partir de juegos analógicos?

Esta investigación también pretende responder a preguntas orientadoras como ¿cuál es el nivel de comprensión lectora y motivación de los estudiantes del grado 6-3 del colegio Gonzalo Jiménez Navas?, ¿cómo diseñar talleres a partir del juego analógico que respondan a las dificultades de comprensión lectora que presentan los estudiantes? y, por último, ¿en qué medida y de qué forma impactan los talleres y material diseñado en la motivación y comprensión lectora de los estudiantes?

Justificación

Desde la infancia el juego tiene un papel fundamental en la construcción del conocimiento, ya que es la forma innata del ser humano de explorar y aprender desde que nace. A partir de esto se puede decir como afirma Huizinga (2012) que el sujeto es lúdico por naturaleza y, por tanto, el juego se constituye en la forma en la que se aprende por excelencia. De este modo, juego y aprendizaje aparecen como dos proposiciones que de una u otra forma van unidas. Sin embargo, socialmente el juego tiende a ser valorado como una actividad irrelevante y, por esto, no se reconoce su seriedad e importancia en el proceso educativo. No obstante, se ha demostrado en múltiples investigaciones que el juego tiene un papel fundamental en el desarrollo de habilidades y capacidades con respecto a múltiples áreas. Sumado a esto, se ha demostrado que el juego fomenta la imaginación y el pensamiento creativo al enfrentar al sujeto a distintos problemas (Bernabeu y Goldstein, 2016), puesto que invita a pensar una misma situación desde

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

distintas perspectivas y buscar la que más convenga al jugador para tomar delantera sobre los demás. Lo que implica el desarrollo de vínculos afectivos mientras se aprende.

En concordancia con lo anterior, las posibilidades del juego en lo pedagógico son muy valiosas y es necesario retomarlo desde este campo para profundizarlas. Sobre esto, Melo y Hernández (2014) hacen un llamado al ámbito educativo al afirmar que: “Las constantes transformaciones de los sistemas educativos[...] y las prácticas obsoletas en las aulas [...] han evidenciado la necesidad de innovar las estrategias didácticas y orientarlas para lograr una verdadera aprehensión de los conocimientos (p. 48). En este sentido, la educación tiene la responsabilidad de adaptar sus prácticas a la realidad cambiante, necesidades y características de las nuevas generaciones. Es evidente, que los estudiantes de hoy se relacionan de forma diferente con el conocimiento y que están habituados a la inmediatez y a interactuar con diversos medios simultáneamente. Por tanto, no les resulta significativo trabajar siempre de la misma manera, emplear los mismos materiales, permanecer quietos sin poder interactuar con los demás, pues es sobre todo esta última la forma en la que aprenden. El juego analógico suple todas estas necesidades al posibilitar medios y lugares de interacción en donde se genera un aprendizaje conjunto.

A pesar de los grandes aportes de los juegos digitales en la educación, es una realidad que gran parte de las instituciones públicas, sin mencionar las rurales, en Colombia no cuentan con acceso a internet. Incluso, en muchos de los casos esta puede resultar una carencia “banal” si se tienen en cuenta otras condiciones. En consecuencia, se propone en este trabajo los juegos analógicos como un medio posible para construir aprendizaje en múltiples sectores.

Pero no solo eso, los juegos analógicos tienen como principal característica la oposición a lo digital, lo que contribuye al desarrollo de diversos aspectos. Entre ellos, permite que los

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

estudiantes interactúen con objetos físicos, esto tiene gran importancia si se tiene en cuenta que para teóricos como Piaget (1971) y Bruner (1966) el aprendizaje parte de la interacción con material concreto, por lo que la característica física del material con el que se aprende se convierte en un factor clave para que este pueda darse. De modo que la posibilidad de incluir objetos manipulables en el aprendizaje plantea evidentes ventajas no solo en cuanto al componente cognitivo, relacionado con la experimentación y el descubrimiento propio del aprendizaje, sino también, con respecto al componente afectivo, en la significatividad que el estudiante le asigne a los objetos con los que interactúa, que le proporcionan momentos en donde se divierte y aprende.

Retomando lo anterior, se propone desde este estudio una perspectiva diferente del aprendizaje por medio del juego, que ha tenido mayor estudio en el aprendizaje de infantes. De la misma manera, debido a las preocupantes cifras de comprensión lectora que se han presentado y que parecen aumentar, es imperioso en este momento centrar la atención en este problema y proponer estrategias que contribuyan tanto a la mejora de la comprensión lectora como a la motivación por la lectura.

1. Objetivos

1.1 Objetivo General

Analizar el impacto de los juegos de mesa analógicos en la motivación y la comprensión de lectura en estudiantes de grado 6 del colegio Gonzalo Jiménez Navas.

1.2 Objetivos Específicos

Primero, caracterizar el nivel de comprensión lectora y motivación de los estudiantes del grado 6-3 del colegio Gonzalo Jiménez Navas. Segundo, diseñar talleres de juegos analógicos que respondan a las dificultades y necesidades encontradas. Tercero, implementar los talleres

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

basados en juegos analógicos. Cuarto, evaluar la pertinencia y el impacto de los talleres implementados en la comprensión lectora y en la motivación de los estudiantes.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Los siguientes artículos e investigaciones en torno a la lectura, la motivación y el juego se organizan de acuerdo con su procedencia.

Para empezar, Ponce y Núñez (2019) plantean una investigación descriptiva de enfoque mixto titulada *Creo, juego y aprendo con estrategias y recursos para mejorar la comprensión lectora*. Esta tiene el fin de promover dicha competencia por medio de estrategias didácticas centradas en juegos y aplicadas, después de la lectura, a 60 estudiantes de noveno grado de una institución educativa en Ecuador. Para ello, desarrollaron en sesiones de 40 minutos distintos tipos de juego de acuerdo con el nivel de lectura a trabajar. Los resultados demostraron una mejora considerable en la comprensión lectora, la competencia comunicativa y diferentes habilidades cognitivas. Este estudio aporta al reafirmar el papel del juego como una estrategia para fortalecer la comprensión, interés y placer lector, que además propicia mayor autonomía. También, se toma la idea de trabajar distintas manifestaciones de lenguaje (verbal y no verbal) y la necesidad de hacer que la comprensión lectora haga parte del juego mismo y no que este se convierta en un instrumento desligado, en donde solo se emplea como “cuestionario”.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que hay factores sociales que influyen en la capacidad e interés lector, Manzano-León, Rodríguez-Ferrer y Collado-Soler (2023) realizaron la investigación: *Juego y procesos lectores del alumnado de secundaria de zonas de necesidad de transformación social*. En ella exponen que los estudiantes en condiciones de desigualdad, es decir, que viven en sectores marginados, con dificultades socioeconómicas y falta de

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

acompañamiento escolar, tienden a tener menos interés por la lectura y menos habilidades en relación con esta. Así, propusieron un estudio cuantitativo pretest-postest con el fin de conocer si el aprendizaje basado en el juego influía en los procesos lectores de 27 estudiantes españoles, de segundo grado de básica secundaria, de un instituto con necesidades de transformación social. Concluyeron que los juegos de mesa son un recurso eficaz para fomentar mejoras considerables en procesos semánticos, gramaticales y léxicos, evaluados por medio de la prueba de procesos lectores PROLEC-SE, y, por tanto, una mejor comprensión textual. De este trabajo investigativo se tendrá en cuenta la herramienta empleada para evaluar dificultades lectoras, de donde se tomarán ideas de ejercicios de caracterización de nivel de comprensión.

Asimismo, Ruiz y Paredes (2023) realizaron la investigación cuantitativa cuasi experimental: *Game-based learning for the development of reading comprehension among teenagers*. En ella tomaron como muestra a 78 estudiantes de primero de bachillerato, divididos en un grupo experimental, al que se aplican los juegos, y uno de control, en el que se sigue una enseñanza tradicional. El objetivo fue conocer el impacto del aprendizaje basado en juegos en la comprensión lectora en inglés de este grupo de estudiantes. Los autores adaptaron e implementaron juegos de mesa como “serpientes y escaleras”, “quién quiere ser millonario” y diferentes clasificaciones, tiempos y recompensas. Los resultados demuestran un impacto positivo en la comprensión lectora al propiciar un ambiente motivador por medio del juego. De este estudio se rescata la sugerencia de adaptar juegos “tradicionales” a las prácticas y necesidades de la enseñanza, lo que funciona como una ventaja tanto en el diseño del material de este estudio como en su aplicación, ya que será más fácil para los estudiantes interactuar con un juego ya conocido.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Linero y Maceo (2018) realizaron la investigación titulada *La lectura lúdica libre como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora*, en ella propusieron identificar el nivel de comprensión de 36 estudiantes de grado tercero y solucionar la falta de gusto, de hábitos lectores y las dificultades de comprensión textual, por medio de estrategias que generaran interés. Su estudio empleó el método de investigación-acción y el paradigma cualitativo-interpretativo. Por medio de pruebas, encontraron que los estudiantes tenían problemas comprensivos en los niveles literal, inferencial y crítico, además, descubrieron que las actividades lúdicas, elegidas de forma libre por los estudiantes, constituyeron un elemento importante en su motivación. A partir de lo anterior diseñan una propuesta didáctica a partir de talleres y actividades dinámicas, aplicable al grupo investigado y a la demás comunidad educativa. De esta investigación se toma el papel central que pueden asumir los estudiantes en su propio proceso de formación, al tener libertad para escoger leer por decisión propia y no como una obligación.

Al concebir la lectura como acto en el que se adopta un papel activo en la construcción de sentido, se entiende la importancia de enseñar estrategias que apoyen este proceso. Esto lo propuso Gómez (2017) en una investigación cualitativa, centrada en la investigación - acción, titulada *Estrategias metacognitivas en juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual*. Su propósito fue determinar los efectos del uso de estrategias metacognitivas, incluidas en juegos de mesa, en el fortalecimiento de los procesos de comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado de un colegio de Suba (Bogotá). Por medio de la observación, entrevistas y pruebas (antes, durante y después) demostró que los juegos de mesa propician una actitud positiva, ya que desetiquetan la lectura como “difícil” o “demasiado seria”. También, se apreciaron estudiantes más motivados y se obtuvieron mejoras en nivel de comprensión literal e inferencial de los

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

textos. De este estudio se tendrá en cuenta la forma de orientar estrategias lectoras por medio de los juegos mismos en donde se les va indicando a los estudiantes cuando leer, jugar, parar o responder preguntas.

Castillo y Núñez (2021) proponen mejorar la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico, en estudiantes de quinto de primaria de una institución de Barranquilla, por medio de los juegos de mesa en presencialidad remota. Para esto, desarrollaron la investigación de tipo descriptivo y con enfoque mixto titulada *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora con el uso de los Juegos de Mesa*. Recolectaron datos de entrevistas a docentes y, además, tomaron en análisis dos grupos de estudiantes; un grupo de control y un grupo experimental. Concluyen que en este último se observa una mejora en la comprensión lectora con respecto a las pruebas iniciales. También en la experiencia del aprendizaje por medio de la diversión se evidenció un mayor gusto por la lectura, la motivación frente al aprendizaje y la promoción de la educación integral. De esta investigación se toma la recomendación de las autoras de trabajar con textos alineados tanto con la edad de los estudiantes como con sus intereses, necesidades y realidades, y resulta valioso el marco conceptual que se propone.

Camacho y Pinzón (2016) realizaron la investigación *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. Su objetivo fue diseñar una estrategia didáctica que fortaleciera el proceso lector en los estudiantes del grado quinto de primaria del Instituto Técnico La Cumbre. A partir de un enfoque cualitativo y de análisis documental, observación participante y entrevistas, identificaron que los estudiantes tenían poco interés por la lectura, dificultades de comprensión lectora y ausencia de motivación, en su contexto, hacia la misma. Por esto, propusieron una secuencia didáctica basada en la estrategia: “El crucero de los sueños literarios”, con el enfoque DIME que se fundamenta en el gozo por la

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

lectura. Concluyeron que esta unidad puede promover de forma positiva la motivación y comprensión lectora de los estudiantes. Este trabajo aporta en la caracterización del contexto, que es muy cercano al del Navas, lo que permite entender que las situaciones familiares y ambientales influyen en la falta de interés lector. Asimismo, se toma en cuenta que las actividades planteadas se caracterizan porque debe haber comprensión para que puedan desarrollarse y esta es una forma indirecta de “evaluar” la competencia.

Con el propósito de fortalecer el nivel de comprensión lectora de los niños de tercer grado de primaria de la Institución Educativa Eduardo Camacho Gamba de Curití, López (2021) realizó la investigación denominada *El Juego Como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Comprensión Lectora*. Por medio de una investigación descriptiva de enfoque cualitativo, implementó una estrategia didáctica en la que recopiló 18 diferentes cuentos, fraccionados en barajas de 22 cartas cada uno para jugar en parejas a reconstruir la historia de forma secuencial. A partir de esto, se recopila información de la observación, encuestas y talleres que permiten demostrar que el juego mejora significativamente la comprensión lectora, su disfrute, el aumento de la motivación, mejora las relaciones interpersonales, habilidades colaborativas y propicia el desarrollo de hábitos lectores. Este estudio aporta a la investigación un ejemplo de juego, mediado por material físico y del ámbito literario, por lo que se tomará como inspiración y base para proponer uno nuevo.

Con el propósito de analizar la influencia del juego en la competencia lectora de estudiantes de 10 grado de una institución de Bucaramanga Delgado, Mendoza y Soto (2023) realizaron la investigación titulada *La competencia lectora, una inmersión en el juego*. En este estudio de tipo cualitativo se aplicaron pruebas de comprensión lectora tipo ICFES, encuestas, entrevistas, talleres y observaciones. A partir de estas se propuso y aplicó una intervención

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

pedagógica con actividades centradas en el juego mediado por TIC y por material físico. Las autoras concluyen que la gamificación es una herramienta que incentiva la lectura, la participación activa de los estudiantes y fomenta el hábito lector. De este estudio se tendrán en cuenta las actividades planeadas mediadas por material físico, además de la recomendación de las investigadoras sobre trabajar textos discontinuos, por lo que se incluirán distintas tipologías textuales en los juegos que se propongan.

2.2 Marco Conceptual

Para planear y orientar de forma adecuada esta propuesta se hace necesario aclarar cuatro conceptos esenciales que la sustentan: juego, lectura, motivación y estrategia didáctica.

Para Kapp (2012) “un juego es un sistema en el que los jugadores participan en un reto abstracto, definido por reglas, interactividad y retroacción, que se traduce en un resultado cuantificable que a menudo provoca una reacción emocional” (p. 7). Por su parte, para Huizinga (2007) es una acción libre, pero con reglas y con un límite de tiempo determinado, que va acompañada de sentimientos como la alegría. Así pues, a partir de estas dos definiciones se entiende el juego como una actividad mediada por reglas, que plantea un desafío por superar en el cual los participantes interactúan con otros y cuyo sentido es divertirse. Ahora, existen distintas categorías de juegos, entre ellas, los juegos de mesa. Para Bayeck (2020) un juego de mesa se refiere a un juego cara a cara, siguiendo un conjunto de reglas y utilizando una combinación de materiales tangibles como dados, tablero, cartas y fichas. Lo anterior, plantea como principal característica la oposición a lo digital, estos juegos reúnen a los participantes en un lugar común y, por tanto, permiten interacciones en las que tienen cabida tanto la expresión espontánea como las diferentes manifestaciones del lenguaje (verbal y no verbal) y formas de comunicar más reales y situadas que enriquecen el aprendizaje de la lengua como “experiencia

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

social”. A partir de lo anterior, se entiende al juego como una actividad emocional en esencia, mediada por reglas y material físico que permite la interacción dinámica y constantemente cambiante entre las piezas de juego y los jugadores.

Adicionalmente, desde la perspectiva de teóricos como Piaget (1945/2019), Vygotsky (1978/2009) y Montessori (2021) jugar es una experiencia placentera por medio de la cual se construye aprendizaje. En este sentido, el juego no es simplemente un acto de entretenimiento sino una posibilidad de “movimiento” cognitivo. Para Caillois (1997) este “refuerza y agudiza determinada capacidad física o intelectual, por el camino del placer o de la obstinación, hace fácil lo que en un principio fue difícil o agotador” (p. 17). En este sentido, los juegos permiten, de forma consciente o inconsciente, la apropiación de una serie de capacidades, habilidades o destrezas de forma más “sencilla”. Castillo y Núñez (2021) afirman que “los juegos de mesa son muy influyentes en la comprensión lectora porque dinamizan la atención, afianza la expresión oral y escrita, enriquecen el vocabulario, e incentivan el arte de escribir y leer” (p. 45). Esto está vinculado con la perspectiva que orienta la investigación, desde la cual jugar y leer, como actividades propiamente humanas, están intrínsecamente unidas y, en este sentido, se pueden fortalecer recíprocamente.

Ahora bien, a partir de la anterior relación, es imprescindible determinar lo que en este trabajo se entiende por lectura. Para Solé (1995) la lectura no es solo un medio para obtener información sino también diversión, es “una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación” (p.4). Es decir, la lectura es un acto que integra tanto la dimensión cognitiva como la lúdica. Esta última construye la individualidad y subjetividad del sujeto, potencia sus

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

experiencias y le ayuda a relacionarse mejor con otros. Lo anterior se complementa con lo propuesto por Camps y Colomer (1996) para las que leer es comprender, pues se trata de construir sentido a partir de lo que propone el texto y de los saberes del lector. Retomando lo propuesto por estas teóricas, se entiende la lectura como una práctica significativa que más allá de la construcción de conocimiento, debe ser sobre todo una experiencia placentera.

En esta misma línea, se debe precisar qué se denomina comprensión lectora. Desde un enfoque constructivista, Perkins (1999) indica que la comprensión es más que reportar información, memorizar o repetir procedimientos para conseguir un fin; comprender es: “ser capaz de desempeñarse flexiblemente [...] explicar, justificar, extrapolar, y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar en función de lo que uno sabe” (p. 5). De modo que comprender escapa a lo mecánico e implica relacionar lo que se lee con saberes previos. Pero además “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21). Retomando estas definiciones comprender más que reproducir información, es dotarla de sentido y estar en capacidad de emplearla para realizar otras tareas, deducciones, que pueden vincularse a otros ámbitos. Estas perspectivas sustentan la mediación de la lectura en este estudio, ya que se parte del juego como el desafío en el que el estudiante va a tener que realizar distintas acciones cognitivas que pongan en funcionamiento todos sus saberes para llevarlas a cabo y cumplirlas.

Por otra parte, el aprender, como un proceso que requiere esfuerzo, parte de la motivación. Para Reeve (2009) esta “se refiere a aquellos procesos que dan energía y dirección al

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

comportamiento” (p. 6). A su vez, para Ryan y Deci (2000) es ser movido a hacer algo. Ambos teóricos explican que la motivación puede ser intrínseca, si viene del deseo de realizar una actividad por la satisfacción que esta misma implica; o extrínseca, por lo que se obtiene (exteriormente) al cumplirla. Estas dos tipologías cambian el foco desde el cuál actúa el estudiante: mientras que con la primera se actúa desde el deseo propio, lo que favorece el aprendizaje; con la segunda se compromete la comprensión al buscar simplemente la consecución de un logro y de una recompensa. Además, “cuando están intrínsecamente motivados los educandos piensan en la información y la integran de un modo flexible, menos rígido y conceptual (por el contrario de la memorización y reproducción de la respuesta correcta)” (Reeve, 2009, p. 84). Entonces, estas perspectivas le aportan a la investigación un criterio para fomentar la motivación, que es significativa si parte del deseo propio del estudiante por aprender y esto se va a reflejar en una disposición positiva e interés. Al entender la importancia de la motivación en la consecución del aprendizaje, el maestro debe buscar las formas de fomentarla.

Por consiguiente, las estrategias didácticas tienen un papel determinante en la consecución del aprendizaje. Campusano y Diaz (2018) las definen como “procedimientos organizados que tienen una clara formalización/definición de sus etapas y [...] orientan el recorrido pedagógico que deben seguir los estudiantes para construir su conocimiento” (p. 6). La definición de Velasco y Mosquera (2013) añade que “el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva” (p. 3). Así, las estrategias didácticas son entendidas como todas las actividades, técnicas y medios que, organizados y elegidos por el docente, van a permitir el desarrollo de competencias. Entre las estrategias didácticas posibles se toma el aprendizaje

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

basado en el juego (ABJ) que tiene básicamente como objetivo aprender jugando. Del mismo se desprende la gamificación que según Castro (2016) es una estrategia en la que se emplean elementos de los juegos donde el aprendizaje se hace explícito, de modo que el estudiante reflexiona constantemente sobre lo que aprende. Esta perspectiva permite, además, fomentar la motivación y hacer al estudiante protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Por último, el taller definido por Gómez (2005) está determinado “por el objeto de las acciones que allí se realizan [...] referidas a la reparación, reconstrucción y producción de algo en forma cooperativa involucrando unos actores, un espacio, un tiempo, unas acciones y un producto” (p.25). Además, precisa que “En el taller la construcción de saber se da por niveles, por etapas a las cuales se llega solo demostrando competencia” (p.29). Por su parte para Rodríguez (2012) “el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes” (p.16). Pero, además, por su característica de aprendizaje “libre” propicia la comunicación auténtica, el uso de distintas estrategias discursivas, la apropiación fácil de conocimientos y el papel activo del estudiante en su proceso de aprendizaje (Rodríguez, 2012). En este sentido, el taller se presenta como un método para construir aprendizaje que sitúa al lenguaje y al estudiante como primordiales e involucra los elementos acción e interactividad propios del juego.

2.3 Referente Legal

2.3.1 *Lineamientos Curriculares*

Los lineamientos curriculares según el MEN (1988) son "un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local" (p. 2). Estos pretenden señalar rutas posibles para la enseñanza del lenguaje, por medio de algunas nociones básicas que sirvan

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

de apoyo para los maestros. Así, este documento propone 5 ejes en torno a los cuáles pensar propuestas curriculares, entre ellos “un eje referido a la comprensión e interpretación textual” que tiene la intención de menguar las dificultades de comprensión lectora, para permitir que los estudiantes se relacionen, compartan sus ideas, sentimientos y enriquezcan su proceso de aprendizaje.

2.3.2 Estándares Básicos de Competencia

Los anteriores lineamientos se integran, potencian y originan los Estándares Básicos de Competencia (EBC) que son un referente “de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (p. 9). Ellos proponen modos de orientar la formación en lenguaje que tiene en cuenta su doble valor: subjetivo y social, y manifestaciones, verbal y no verbal. En este caso, se toman como insumos está concepción del lenguaje y los EBC referidos a comprensión e interpretación textual de sexto a séptimo.

2.3.3 Programas del Ministerio para Incentivar la Lectura

A partir de los anteriores documentos y en aras de incentivar e impulsar prácticas de lectura, facilitar el acceso y fomento del interés hacia los libros, contribuir con el desarrollo de las capacidades lectoras, escriturales y orales en el país, así como, formar sujetos que estén en capacidad de apoyar y fomentar estos procesos, el Ministerio de Educación Nacional ha propuesto desde el 2003 diversos programas y leyes: La política de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (LEOBE); La ley 1379 de 2010; La red Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP); El Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (PNLB); El programa Leer en familia (2003); El Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO): “*Leer es mi cuento*”; *Maratones de Lectura; Pásate a la Biblioteca Escolar; Colecciones de Libros y Biblioteca 2.0.*

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

A pesar de estas herramientas y políticas, particularmente en el instituto que compete a la investigación, no se sigue ninguno de estos programas. También, hay que mencionar que la Institución no cuenta con biblioteca escolar, lo que repercute en la labor de incentivo a la lectura.

3. Diseño Metodológico

Este estudio siguió la ruta del enfoque cualitativo que permite: “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2014, p. 358). Además, de acuerdo con este mismo teórico, es un método que otorga mayor profundidad en los datos y riqueza interpretativa, por medio de una visión general, pero detallada y completa del objeto de estudio. Así la elección del marco metodológico permitió un acercamiento más profundo del problema identificado, que enriqueció los resultados del proyecto.

3.1 Métodos y Técnicas

Este proyecto se orientó desde el paradigma sociocrítico, el cual, en la autorreflexión sobre procesos cognitivos, parte de una situación educativa problemática con el fin de describirla, comprenderla y transformarla (Schuster et al. 2013). Esta perspectiva se enfoca principalmente en la actuación, por ello, se sustenta en la investigación acción que, según Iafrancesco (2003) es una metodología que tiene como fin reflexionar acerca de la práctica educativa para mejorarla. Además, se desarrolla en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión, y se caracteriza por “la participación activa de los sujetos en la comprensión de sus problemas, y que promueve una estrecha relación entre la teoría y la práctica, [...] [por lo que es] una de las alternativas que facilitan producir cambios y nuevas prácticas sociales y educativas” (p.52). Con lo cual permite que los sujetos que participan en el

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

estudio se involucren, tomen conciencia con respecto a sus prácticas y se responsabilicen de las mismas.

Ahora, para recopilar la información que sustentó la investigación se empleó la observación participante, que Latorre (2005) define como un método que se caracteriza por la observación y participación directa del investigador, lo cual permite la comprensión profunda del fenómeno de estudio. En esta misma línea se eligió el diario de campo como “un instrumento de registro de información [...] para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos en la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior” (Valverde, 1993, p. 309). Estos dos permitieron una revisión completa del objeto de estudio.

Asimismo, se tuvieron en cuenta las guías de observación que Tamayo (como se citó en Campos y Lule, 2012) plantea como un formato que, a partir de parámetros claramente definidos por el investigador, permite recopilar información de forma ordenada y objetiva. Este permitió dar seguimiento a las variables comprensión lectora y motivación de forma focalizada. También, se incluyeron escalas de medición que fueron útiles para determinar “las diferencias de grado o intensidad con respecto a un objeto actitudinal” (Latorre, 2005, p. 65). Entre ellas, específicamente, las escalas estimativas que permitieron “evaluar” áreas no cognitivas como por ejemplo el interés y entusiasmo de un grupo (Latorre, 2005). Estas se emplearon durante la investigación para medir la motivación con respecto a las actividades propuestas para aprender.

3.2 Población, Muestra y Procedimientos

Esta investigación se llevó a cabo en la institución educativa, de carácter público, Gonzalo Jiménez Navas sede A, ubicada en Floridablanca, Santander, específicamente en el barrio La Cumbre. La muestra correspondió a 24 estudiantes del grado 6-3 de entre 11 - 15 años.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Ahora, en el marco de la práctica pedagógica se pudo desarrollar una observación detallada de las necesidades de los estudiantes, lo que dio origen al problema que se planteó con anterioridad. Posteriormente se desarrollaron talleres que implementaron el juego para potenciar la comprensión de lectura. En esta misma línea se evaluó el proceso, los resultados y su impacto.

3.3 Consideraciones Éticas

Si bien la investigación se desarrolló en el marco del contrato didáctico de aula que se estableció con los estudiantes de 6-3; es decir, como parte de la clase de lengua castellana, por tratarse de una investigación educativa con resultados públicos, para proteger la identidad de los participantes sus nombres fueron cambiados.

4. Descripción, Resultados, Análisis e Interpretación

Durante la práctica pedagógica llevada a cabo en el colegio Gonzalo Jiménez Navas con el grado 6-3, se observó una falta de motivación en la mayor parte del grupo de estudiantes. Esto se evidenció en los diarios de campo en donde se mencionó que los estudiantes evitaban hacer las actividades propuestas, preguntaban en todo momento por la hora esperando ansiosos el timbre, pedían constantemente ir al baño, como un medio para salir del salón, y no se interesaban mucho en los contenidos de la clase. Además, presentaban dificultades en la comprensión y apropiación de los contenidos y lecturas. En consecuencia, como parte del de la Práctica Pedagógica Investigativa II, se diseñó una secuencia didáctica basada en actividades dinámicas que esperaba mejorar este problema; sin embargo, a pesar de que estas actividades resultaron favorables para mejorar en cierto grado la motivación del grupo, persistía en los estudiantes la apatía hacia la construcción de conocimiento y las dificultades de comprensión lectora. En consecuencia, se plantearon los talleres de juego, competentes a esta investigación, para solucionarlo.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

En este sentido, se decidió agrupar los procesos llevados a cabo en el proyecto en tres etapas: *Preparación de la partida*, *Jugando entre líneas* y *Recuento final*.

En la primera etapa, se traen a colación algunas actividades y evidencias de la secuencia didáctica desarrollada para práctica II, que se tomaron como insumo previo al tema que orientó esta investigación. Entre ellos, una encuesta de valoración de la clase (apéndice A) y la aplicación de dos pruebas de caracterización, una de motivación y una de comprensión lectora. Por una parte, con el fin de determinar de forma objetiva el nivel de motivación de los estudiantes previo a la implementación de los talleres de juego, durante la última semana de agosto y la primera de septiembre se emplearon las guías de observación (apéndice B). Para dar seguimiento a este componente se definieron 14 parámetros observables, ya que la motivación “es una experiencia privada, inobservable y aparentemente misteriosa” (Reeve, 2009, p.7), por lo que únicamente se puede inferir a partir de la conducta de los sujetos.

Por otra parte, para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de 6-3, se tomaron como base algunas actividades de comprensión y los 4 niveles con respecto a esta competencia propuestos por Perkins (2001) en el libro *La escuela inteligente*. A partir de estos se diseñó una escala en la que se definieron 4 niveles de comprensión, con distintos descriptores, de acuerdo con el papel que asume el lector frente al texto: *copista*, *identificador*, *explicador* y *creador* (apéndice C).

Grosso modo, en cada nivel el estudiante es capaz de realizar las siguientes acciones; en el nivel *copista* el estudiante puede reproducir de forma literal lo que lee cuando se le solicita. En el nivel *identificador* el estudiante puede reconocer aspectos importantes del texto, como el problema; eventos, orden en que suceden y tema central. En el nivel *explicativo* el estudiante es capaz de explicar y/o ejemplificar un apartado específico del texto, caracterizar a un personaje y

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

además definir la idea principal de lo que ha leído. Por último, en el nivel *creativo* el estudiante puede deducir, inferir y predecir a partir de lo que propone el texto y además puede ampliar ese conocimiento al relacionar el texto con otros.

Las anteriores capacidades se midieron de acuerdo con 5 rangos: *deficiente* (1), *regular* (2), *bueno* (3), *muy bueno* (4) y *excelente* (5) puesto que como afirma Tuffanelli (2010) “cuando hablamos de comprensión textual, no es válida la alternativa tajante: sí/no, comprende/no comprende, sino que se debe hacer una valoración más matizada sobre el grado de competencia, que está ligada a los diferentes niveles de goce textual” (p. 41). En este sentido, la comprensión no está totalmente determinada, sino que se puede inferir en términos de indicadores de logro.

A partir de estos parámetros se construyó una prueba de caracterización de comprensión lectora (apéndice D) que se aplicó durante la primera semana de septiembre y que dio paso al diseño de los talleres de juego para la segunda etapa: *Jugando entre líneas*.

Teniendo en cuenta las características de los estudiantes, sus intereses, contexto educativo y las necesidades de aprendizaje determinadas, se diseñaron cuatro talleres de juego en los cuales, si bien están implicadas todas las habilidades de lectura, cada uno estuvo enfocado en potenciar una específica: copiar, identificar, explicar o crear.

Para el diseño de cada taller se tomaron como base distintos juegos analógicos ya existentes que se modificaron en función de los objetivos de aprendizaje. Además, como parte de la estrategia de juego se emplearon textos de tipo lírico y narrativo, a partir de los cuales se generó un plan lector (apéndice E) sobre 5 tópicos: el amor, la naturaleza, la magia, la soledad y los mundos alternativos.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla 1

Juegos analógicos propuestos

Habilidad para reforzar: Nivel 1 copista: Recuperación de elementos literales.	
Base literaria:	<i>Cómo no me vas a querer</i> y <i>El día de tu Santo</i> , de Jairo Aníbal Niño. <i>La pobre viejecita</i> , de Rafael Pombo. <i>Abacadabra</i> , de Yolanda Reyes. <i>El reino del revés</i> , de María Elena Walsh.
Juego base	“Smart 10”
Descripción - adaptaciones y habilidades de comprensión	Para el juego denominado “Ruleta preguntona” (apéndice F) se diseñaron 5 discos para cada poema, cada uno con 1 pregunta central y 10 opciones de respuesta de distinta categoría: verdadero o falso, completar la frase, respuesta abierta, ordenar de acuerdo con la pregunta. En grupos, a los estudiantes se les asignó un poema para leer, después de hacerlo tenían acceso a un disco, leían la pregunta central y debían responder de acuerdo con lo solicitado. Para comprobar sus respuestas debían levantar una “tapa” en la que se encontraba la solución a cada una. Además, para evaluar la participación y la comprensión se les entregó una tarjeta en la que debían consignar el número de puntos totales en cada ronda. Cada respuesta correcta equivalía a un punto, pero si un estudiante respondía de forma incorrecta, perdía todos los que hubiera obtenido solo durante esa ronda.
Habilidad para reforzar: Nivel 2 identificador : Identificación de elementos como el problema, tema central del texto y el orden de los eventos narrados.	
Base literaria:	Textos narrativos: <i>El árbol generoso</i> , de Shel Silverstein. <i>La fábula de los tres hermanos</i> , de J.K. Rowling. <i>El ruiseñor y la rosa</i> , originalmente de Oscar Wilde, una versión de CuentosCortos.com, <i>El rey Midas y el toque de oro</i> , una versión de Paola Artmann. <i>La cenicienta</i> , de Roald Dahl.
Juego base	“Rummi-Q”
Descripción - adaptaciones y habilidades de comprensión	Con esta base se diseñó “Cuentos confusos” (apéndice G) un mazo de 14 cartas para cada equipo, cada una tenía uno de los eventos del texto y además, el problema y tema central. La idea era reconstruir el orden cronológico de los eventos narrados a partir de las cartas que iban dejando en la mesa los demás jugadores. Para esto, los estudiantes reciben las cartas junto con una hoja de instrucciones.
Habilidad para reforzar: Nivel 3: Explicar, caracterizar y enunciar a partir de diferentes indicaciones.	
Base literaria:	<i>La tragedia del vaquero</i> , de Vicente Fernández. <i>Dos oruguitas</i> , de Sebastián Yatra. <i>Jueves y Rosas</i> , de La oreja de van Gogh. <i>En el muelle de San Blas</i> , de Maná. <i>Hijo de la luna</i> , de Mecano. <i>Pajarito Colibrí</i> , de Natalia Lafourcade. <i>La calle de las sirenas</i> , de Kabah. <i>En algún lugar</i> , de Duncan Dhu. <i>La Leyenda del Hada y el Mago</i> , de Rata Blanca. <i>Balada del diablo y la muerte</i> , de La Renga.
Juego base	“time’s up”
Descripción -	Para el juego renombrado como “¡Tiempo!” (apéndice H) Se seleccionaron 11 canciones narrativas a partir del eje temático y en cartas se escribieron los nombres de cada una además de los personajes que aparecen en ellas. En grupos de entre 5-6 integrantes, por turnos, un representante de cada equipo tomaba una carta y debía según el número de la ronda, explicar,

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

adaptaciones y habilidades de comprensión	describir o enunciar, para que los demás adivinaran el nombre de la canción. El equipo que acertaba primero era el que ganaba el punto. Con respecto a las habilidades de comprensión del nivel explicativo trabajadas, en la primera ronda, los estudiantes tenían que <i>explicar</i> la historia que cuenta la canción de la carta, pero solo podían hacerlo a partir de frases completas. En la segunda, los estudiantes debían <i>caracterizar al personaje</i> de la carta, pero ahora solo a partir de palabras que refirieran cualidades físicas o psicológicas. En la tercera, el objetivo era <i>ejemplificar</i> la canción a partir de una situación personal u otro tipo de texto para que los demás adivinaran. Se incluyeron dos rondas adicionales, en la cuarta, <i>enunciaban</i> el mensaje de la canción o <i>la idea principal</i> y en la última ronda debían contar la canción por medio de mímica.
Habilidad para reforzar: Nivel 4: Deducir, predecir, inferir y relacionar distintos tipos de texto.	
Base literaria:	La lectura de todos los textos ya propuestos.
Juego base	“Dixit”
Descripción - adaptaciones y habilidades de comprensión	Grosso modo, Dixit consiste en un juego de cartas con ilustraciones en el que, por turnos, un jugador asume el papel de “cuentacuentos”. Este debe elegir de entre su mazo de cartas una ilustración, para decir una frase con la que relacione la carta que eligió y que permita a los demás jugadores determinar a cuál corresponde. Como modificación, en lugar de usar el tablero de juego únicamente como un medio para avanzar casillas de acuerdo con los puntos ganados, habrá casillas que determinarán el tipo de texto o relación a que deba hacer alusión la frase en cada ronda, para garantizar la intertextualidad. De modo que quién tenga el turno de cuentacuentos determinará de acuerdo con la última casilla en que cayó si él y los jugadores deben relacionar la frase con la literatura, el cine, la música, la realidad del colegio o el país, o con una frase libre. Además, al finalizar cada ronda y en caso de que un jugador distinto del cuentacuentos no obtenga ningún punto, este podrá recibir uno si es capaz de crear una historia con la tarjeta que él mismo eligió. Los demás participantes serán quienes determinen si lo gana o no a partir de la coherencia de la imagen del jugador con lo que narra. Así, se diseñó “Dixit 2.0” (apéndice I).

Luego de la implementación de todos los talleres, en la etapa *Recuento final* se indagó en la conducta de los estudiantes y sus procesos lectores y motivacionales.

Con base en lo anterior y luego de un proceso de selección de información pertinente, de acuerdo con los objetivos investigativos planteados, se encontraron 3 categorías fundamentales para analizar en función de los 3 momentos previamente expuestos: estrategias didácticas, con la subcategoría juegos analógicos; comprensión de lectura, con las subcategorías, nivel copista, identificador, explicativo y creativo, y por último, la categoría motivación que se analiza a partir del involucramiento conductual, emocional, cognitivo y “voz” (apéndice J).

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.1 Preparación De La Partida

4.1.1 Estrategias Didácticas

Durante la intervención de práctica II, que tuvo como foco principal la construcción de conocimiento a partir de la inclusión de actividades dinámicas, se observó mayor interés y participación con respecto a estrategias más tradicionales. No obstante, la mediación no logró vincular a todos los estudiantes, ya que hubo intervenciones en las que ciertos estudiantes evitaron participar. Entre estas, un juego en el que de pie los estudiantes lanzaban un objeto y respondían preguntas; en el diario se lee que: “hay 3 estudiantes que permanecen sentados y dicen “sentirse mal”. Entre estos MJ, a quien nunca se suele ver motivada por realizar ninguna actividad en particular” (Castañeda, 2024, p. 7). Pero, además, esto ocurrió con otros estudiantes y en las intervenciones era evidente que siempre participaban los mismos. Ejemplo de ello, es el estudiante GV quien a pesar de demostrar conocimiento sobre los contenidos, no participó por decisión propia en ninguna actividad similar a la descrita.

A propósito de esto, es conveniente mencionar el concepto de estilos de aprendizaje propuesto por Keefe (como se citó en Gutiérrez 2018) “Los estilos de aprendizaje son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 92). En este sentido y siguiendo los planteamiento de López y Silva (2009) cada estudiante se motiva por involucrarse en una tarea de acuerdo con el estilo de aprendizaje que esta favorezca y su correspondencia con el mismo. Por consiguiente, se demuestra que las estrategias didácticas propuestas, en un primer momento, favorecieron a estudiantes con un estilo de aprendizaje activo, pero excluyeron de forma indirecta a estudiantes con un estilo de aprendizaje diferente, más cercano a procesos reflexivos.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Sobre esto Ibarrola (2014) precisa que “para garantizar que atendemos los diferentes estilos de aprendizaje, lo que se necesita es proporcionar situaciones de aprendizaje que ofrezcan información diversa” (p. 78). Por lo cual, es necesario que las estrategias didácticas empleadas brinden distintas posibilidades de interacción con el conocimiento para asegurar que cada estudiante obtiene información en la forma en la que mejor la procesa, con esto un mayor acercamiento a los contenidos y, por tanto, un mejor aprendizaje.

Ahora, a pesar del disfrute percibido con estas estrategias en la mayoría de los estudiantes del grado 6-3, este no se correspondía con el aprendizaje y la construcción de conocimientos; de modo que los estudiantes aún presentaban vacíos en cuanto a conceptualizaciones sencillas trabajadas en clase. En este orden de ideas se entiende que no es suficiente enseñar basándose en tareas novedosas, estas también deben hacer que el alumno vaya más allá de cuánto sabe (Blythe, 2002). Por lo que no se trata de privilegiar la novedad de una actividad u otra si esta no tiene realmente un trasfondo consecuente con los objetivos de aprendizaje delimitados.

Consideremos ahora los resultados de la encuesta de valoración de la clase (apéndice K). que se aplicó la segunda semana de septiembre, previo a la etapa *Jugando entre líneas*.

En total la valoración fue respondida por 22 estudiantes, que contestaron a todos los enunciados; a excepción de 2 estudiantes que no respondieron el enunciado número 8. En general hubo buenas percepciones con respecto a las estrategias didácticas implementadas, ya que la mayoría de los estudiantes afirmaron divertirse en clase (13) y sentirse alegres (13) e interesados (10). Sin embargo, una gran cantidad de estudiantes aún no estaba totalmente satisfecha, puesto que, refirieron “apatía” por las lecturas (8) carencia de expectativa por las clases (8), poca disposición para participar en la clase si esta no tenía calificación numérica (8), y no sentirse importantes o valorados (13). Diaz Barriga y Hernández (2010) explican que las

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

estrategias de aprendizaje determinan junto con otros factores, la disposición que adopta el estudiante frente al aprendizaje y que, en conjunto con otras dimensiones, deviene en el logro académico. Por ende, se encuentra que las estrategias didácticas pueden transformarse de forma que incluyan a todos los estudiantes y sus diferentes estilos de aprendizaje para facilitarles la construcción de conocimientos y de igual manera hacer que se sientan satisfechos en el proceso.

4.1.2 Motivación

4.1.2.1 Involucramiento Conductual y Cognitivo. Con respecto a la atención, las guías de observación muestran que en 2, de 4 días observados, que correspondían a explicaciones de clase, los estudiantes no estuvieron atentos. Esta apreciación se puede conectar con fragmentos anteriores del diario de campo (apéndice X), en donde se describe que: "Los estudiantes estuvieron haciendo bastante ruido, no prestaban atención cuando se daban las explicaciones" (Castañeda, 2024, p. 12). Otro ejemplo se muestra en el siguiente fragmento "En un momento de la clase [...] la docente pide a los estudiantes que definan algo que acaba de explicar hace un segundo y nadie puede hacerlo" (Castañeda, 2024, p. 18). Lo que muestra que tienen poco interés en recibir información para aprender.

Por el contrario, en los días restantes, que corresponden a una actividad evaluativa y una retroalimentación, las marcas se sitúan en las opciones "sí" y "en gran parte" respectivamente. La dinámica de la clase evaluativa consistió en una prueba individual y escrita que implicaba la obtención de una nota. Asimismo, en la clase de retroalimentación los estudiantes coevaluaron sus pruebas a partir de las indicaciones de la docente, así que tenían que estar atentos para ser capaces de completar la actividad.

De lo anterior, es importante rescatar dos aspectos: por una parte, se evidenció que los estudiantes mostraban una predisposición a atender solo en momentos de evaluación. Por otra

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

parte, se observó que la atención de los estudiantes aparecía solo cuando tenían ante sí una actividad en la que ellos debían interactuar con los contenidos o en la que se veían involucrados de forma directa. A partir de estas dos alusiones es importante rescatar el valor dinamizador de la atención requerida para los juegos de mesa, ya que estimulan a los estudiantes a observar todo con cuidado, y aprovechar la información y el material que se le otorga para ser el ganador.

Ahora, la segunda variable del componente conductual es el esfuerzo. En este, también se constató un mayor impulso por realizar las actividades de clase si estas eran evaluativas. Lo anterior se sumó a observaciones del diario de campo sobre momentos y tareas que tenían como único fin diagnosticar los conocimientos previos de los estudiantes, en ellas se lee que “se les pide que escriban en sus hojas lo que hayan entendido; sin embargo, muchos simplemente se quedaron observando sin hacer nada” (Castañeda, 2024, p. 9). Por lo que se dedujo que para los estudiantes eran importantes las actividades únicamente si van a obtener una calificación numérica. La razón de esta importancia otorgada a lo cuantitativo se puede encontrar en el concepto motivacional de la autoeficacia que, de acuerdo con Peralbo et al. (1982), es la forma en la que el sujeto juzga su capacidad para lograr una tarea e incluye la anticipación de cómo debe actuar para que ese logro suceda. A partir de esto se pudo afirmar que el fin de los estudiantes, más que aprender, era lograr una calificación “buena”, para pasar la asignatura y el año escolar. Por lo anterior, se preocuparon de prestar atención y hacer las actividades solo cuando su calificación estaba en riesgo.

Del mismo modo, se constató que a los estudiantes les costaba concentrarse, durante la explicación de contenidos, además, fue más frecuente que se levantaran del puesto o buscaran distraerse realizando otras actividades. Este aspecto, resultó importante pues también marcó la preferencia del estudiante por moverse a realizar acciones distintas de las propuestas. En relación

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

con esto, Reeve (2009) explica que en la motivación coexisten tendencias de aproximación y de evitación; la aproximación se produce por estados como “el interés, esperanza, dicha, expectativa, deseo, motivación de logro, autorrealización)” (p.13). Por el contrario, las conductas de evitación se dan en medio de situaciones que pueden producir tensión, ansiedad, frustración (Reeve, 2009). En este sentido la falta de concentración de los estudiantes y la búsqueda de estímulos externos se justificó en la falta de expectativa, interés o emoción hacia las clases en las que recibieron informaciones teóricas por medio de estrategias cercanas a lo tradicional.

Este aspecto incide a la vez en el componente cognitivo, ya que los estudiantes por falta de concentración e interés no vigilan que estén aprendiendo (Reeve, 2009). Lo que se demostró en la ausencia de preguntas durante clases habituales y búsqueda de respuestas y ayuda en actividades con calificación cuantitativa. Este hallazgo permitió además afirmar que el bajo involucramiento emocional incide en el control del aprendizaje, tal como enuncia Choi et al. (como se citó en Laudadio y Mazzitelli, 2019) “Las emociones estresantes, como la ansiedad, interfieren en la capacidad cognitiva” (p. 854). En este sentido, al relacionar la clase con sentimientos como el aburrimiento y no sentirse vinculados con la misma, no estaban atentos y en consecuencia solo reflexionaban sobre lo que sabían cuando se reactivaba su motivación extrínseca por medio de las evaluaciones.

De esta manera, se constató que los estudiantes no tomaban un papel activo en la construcción de su aprendizaje, por lo cual, era necesario enfrentarlos a un aprendizaje basado en el descubrimiento y que les permitiera interactuar con objetos tangibles para probar sus conocimientos, reflexionar sobre lo que comprendieron y lo que no y tomar acción para solventarlo.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Para recapitular en el componente conductual se observa poca atención, esfuerzo por realizar las actividades de clase mayormente cuando estas son evaluativas y dificultades para mantener la concentración durante el desarrollo de la clase. A partir de esto se puede determinar un involucramiento conductual bajo y además una motivación mayormente extrínseca, ya que los estudiantes modifican sus actuaciones para responder a la situación solo ante reconocimientos o estímulos externos. Asimismo se encuentran causas subyacentes de este comportamiento, como poco interés por aprender, lo que afecta la autoevaluación del aprendizaje y, plantea la necesidad de estrategias que cambien la forma tradicional en la que aprenden, pues esta no les ayuda a comprometerse con el proceso.

4.1.2.2 Involucramiento Emocional. En lo que se refiere al componente emocional, la guía de observación demostró que los estudiantes no se alegraban cuando acababa la clase, pero tampoco mostraban interés, entusiasmo o alegría por la realización de las actividades que se proponían en el aula. No obstante lo anterior, se puede contrastar con anotaciones del diario de campo en las que los estudiantes sí se mostraron interesados: la primera, es una actividad institucional denominada “cápsula de tiempo” en la cual los estudiantes se escribieron a sí mismos una carta de metas para final de año, sobre este momento se lee que: “La actividad logra mantener a los estudiantes bastante interesados y concentrados” (Castañeda, 2024, p. 6). En este sentido los estudiantes se motivan más por desarrollar actividades en las que ellos adquieren un papel protagónico, de acuerdo con Diaz Barriga y Hernández (2010), si los estudiantes perciben una tarea como valiosa e interesante pueden invertir más tiempo y esfuerzo en desarrollarla, por lo que es importante elegir material motivante y que ubique al estudiante en el papel central que le corresponde como responsable de su proceso de aprendizaje.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

La segunda situación en la que los estudiantes modificaron su involucramiento emocional fue con actividades lúdicas e interactivas propuestas durante varias clases desde el inicio del año escolar. En una de estas clases se jugó a stop, y las anotaciones del diario describen que: “Los estudiantes manifestaron querían seguir jugando y acallaban a los demás para hacerlo. Cambiaban las respuestas para obtener más puntos. JB propuso: “profe, otro día podemos hacerlo con países y capitales?” (Castañeda, 2024, p. 20). Además, la reflexión de esta misma cita menciona que los juegos propuestos “No solo permiten que estén más atentos, sino que también los invita a hacer las cosas por deseo propio” (Castañeda, 2024, p. 20). En este sentido, se demuestra que los estudiantes pueden adoptar actitudes diferentes frente al aprendizaje, pero necesitan estrategias que los motiven a hacerlo.

Retomando lo propuesto, los estudiantes presentan poco involucramiento emocional cuando la clase se dicta de forma tradicional, no se los incluye directamente y el material es rutinario o poco innovador. Por consiguiente necesitan de estrategias que se centren en ellos, en las que puedan compartir con los demás y sentirse interesados; pero también material que les genere expectativa. Tal como pueden propiciar los juegos de mesa, al permitir que el estudiante se haga protagonista de su proceso de aprendizaje pues lo construye mientras está interesado y feliz jugando con sus compañeros y objetos diversos, innovadores y atractivos.

4.1.2.3 Involucramiento “Voz”. De acuerdo con la guía se observa que los estudiantes no se involucran en las actividades y por tanto no participan de forma activa, aportando conocimientos, ejemplos o comentarios; a excepción de la última clase, que correspondía a una retroalimentación. Además, los estudiantes no esperan permanecer en la clase más tiempo del que está programado. Sumado a esto, aunque no se quejan de las actividades, en ocasiones asumen actitudes de reticencia a desarrollarlas. En contraste con las observaciones de la guía, en

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

esas clases se evidenció mayor participación, como se lee en el diario de campo: “la actividad de representar emociona a varios que empiezan a levantar las manos para pasar al frente a jugar” (Castañeda, 2024, p.19). En esta línea Ventosa (2016) afirma que si los estudiantes no sienten conexión con los objetivos de clase es probable que no participen, entonces es vital partir de sus intereses y orientarlos de forma gradual hacia los objetivos educativos. Desde este punto de vista, lo ideal es implementar actividades que generen gusto en los estudiantes para promover el interés y hacer que deseen aprender.

A partir de todos los aspectos de involucramiento previamente analizados, se puede caracterizar la motivación de los estudiantes de 6-3 como baja. Se encontró que está ligada a factores externos en lugar de a un deseo real por aprender. Además, las clases que se acercan al modelo tradicional no les permiten interesarse y conectar con los contenidos que se desarrollan por lo que no ponen atención, se desconcentran y no son capaces de asumir una postura autónoma frente a la construcción de conocimiento. Por último, este comportamiento evidencia la necesidad de transformar estas prácticas, ya que solo cuando se juega en el aula es que los estudiantes asumen mayor compromiso e interés por aprender.

4.1.3 Comprensión Lectora

Para determinar el nivel de comprensión de lectura de cada estudiante del grado 6-3 previo a la implementación de los talleres de juego, se aplicó una prueba de comprensión lectora. Los resultados del grupo general situaron a los estudiantes en un rango de la escala de comprensión de la siguiente manera:

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Tabla 2*Resultados prueba de caracterización de nivel de comprensión lectora*

Rango de comprensión	Cantidad de estudiantes
Deficiente (1)	4 estudiantes
Regular (2)	11 estudiantes
Bueno (3)	8 estudiantes
Muy bueno (4)	1 estudiante
Excelente (5)	Ninguno
Total	24

Para el análisis de este componente se seleccionaron 8 estudiantes, cada uno tiene una codificación por letras y además un número que identifica el rango de comprensión lectora en el que está situado: JS(1), ED(1), CC(1); MJ(2), SV(2), DP(2); GV(3), JF(3) y JJ(4).

4.1.3.1 Nivel de Comprensión 1: Copista. A partir de esta prueba se constataron distintas dificultades en la lectura: los estudiantes que tenían un nivel deficiente de comprensión lectora presentaron falencias desde el nivel copista. Entre estas, reprodujeron elementos literales de forma incompleta, respondieron información no solicitada, no siguieron instrucciones o, en su defecto, no fueron capaces de reportar datos literales del texto cuando se les solicitaron. Estos inconvenientes pueden deberse a un vacío en la comprensión de las micro preposiciones del texto, ya que en la comprensión intervienen procesos tanto de comprensión de pequeñas proposiciones u oraciones hasta la comprensión del texto en conjunto (Tuffanelli, 2010). En este sentido, se aprecia una dificultad en la comprensión de apartados específicos del texto o para comprender puntualmente lo solicitado. Ahora, es imperante superar estas falencias ya que sin las bases de comprensión pertinentes en los primeros niveles será imposible acceder a niveles más altos de comprensión.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.1.3.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador. Con respecto al nivel identificador, se constató que: los estudiantes de nivel deficiente no fueron capaces de identificar ni el problema que se plantea, ni los eventos y su orden o el tema central del que trata el texto. Ahora bien, los estudiantes con comprensión regular identifican solo uno de estos tres aspectos, con respecto a los estudiantes con buena comprensión, que identifican correctamente todos los elementos. De acuerdo con Solé (1992) las dificultades para no reconocer estos elementos se deben “a las preguntas que en general se formulan tras la lectura, que se dirigen indistintamente a aspectos de detalle y al propio núcleo” (p. 138). Dicho de otro modo, es necesario guiar al estudiante sobre a qué hace referencia el problema y tema central de la historia y cómo se ven en el texto. Por lo tanto es necesario hacer que se pregunten, reflexionen sobre estos elementos y practiquen descubrirlos en sus lecturas.

4.1.3.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo. Por otra parte, el nivel explicativo que evalúa la capacidad de justificar aspectos relativos a la asignatura (Perkins, 2001) es el que resulta más complejo para todos los estudiantes. En el rango deficiente, el estudiante CC(1) copia de forma literal la información cuando se le pide explicar un concepto con sus propias palabras. En cambio, el estudiante JS(1) demuestra más dificultades, ya que responde aludiendo a otro tema. Con respecto a los estudiantes de nivel regular, la mayoría puede explicar, pero de forma muy superficial e incompleta, pues cuando lo hacen no se extienden en sus respuestas y suelen emplear el texto mismo para responder cambiando solo algunas palabras, lo que evidencia una persistencia de la habilidad de copiar directamente. Además tienen gran dificultad para ejemplificar y caracterizar personajes: AF(1) no menciona cualidades, como se lo pide la pregunta, sino fragmentos del texto. La enumeración de características de acuerdo con López

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

(1990) indica un desarrollo insuficiente de la habilidad para describir, que con la práctica puede evolucionar a la mención de cualidades. Tal como lo hacen los estudiantes de rango bueno.

Por otra parte, los estudiantes en el rango bueno demuestran mayor involucramiento al emplear palabras propias para explicar, ejemplificar ideas y relacionarlas con su contexto. Aún así, el nivel explicativo representa también una dificultad para el estudiante JJ(4) que, a pesar de estar en el rango *muy bueno*, tiene dificultad para expresar ideas con palabras propias y de forma completa. Por consiguiente, puede atribuírsele un desarrollo insuficiente de la habilidad para justificar o argumentar, para la que es necesario vincular el conocimiento del texto con los conocimientos propios (López, 1990), por lo que es vital, que aprenda que el significado del texto se enriquece con su aporte activo mientras lo lee.

4.1.3.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo. Por último, con respecto al nivel creativo, enfocado en la discusión de nuevas lecturas y ampliación del conocimiento (Perkins, 2001), algunos estudiantes del nivel deficiente logran realizar inferencias lógicas; sin embargo, como postula Solé (1992) es posible responder a preguntas, aún sin haber comprendido. Por lo que este no es un indicador de desarrollo de la habilidad para inferir si no se suma a otras habilidades del nivel. Los estudiantes de rango regular pueden además de realizar inferencias lógicas, predecir cómo se comportaría un personaje en una situación diferente. Además, son capaces de hacer lecturas intertextuales pero solo cuando los textos se proponen previamente. En cambio, 4 estudiantes del rango bueno pueden establecer intertextualidades aun sin esta condición.

En conclusión, el grupo 6-3 presenta variadas dificultades que es posible mitigar una vez se han determinado. Los índices sitúan a 15 estudiantes entre el nivel insuficiente y regular, lo que señala que la mayoría del grupo cuenta con un nivel bajo de comprensión.

4.2 Jugando Entre Líneas

4.2.1 Estrategias Didácticas

En la segunda semana se implementó el primer juego analógico (apéndice L). En la clase, una vez que se entregaron los discos, los estudiantes los observaron con detenimiento y los manipularon con curiosidad; incluso, al estudiante NQ(2) fue necesario pedirle que esperara y no levantara las tapas, pues estuvo a punto de leer las respuestas mientras exploraba el material. Por otra parte, demostraron autonomía al proponer sus propias reglas; si bien al principio se les indicó leer y responder, de ser necesario con ayuda del texto, estudiantes como WH(3) “impidió”, en un principio, a sus compañeros que releyeran, pues según él así sería muy sencillo contestar (Castañeda, 2024, p. 41). Entonces, se puede decir que los estudiantes asumen una actitud de curiosidad, autonomía y autoconfianza en su capacidad de logro de la tarea que les permite tomar el juego como un desafío y modificarlo.

Este conjunto de características que adoptaron los estudiantes es descrito por Ibarrola (2014) como ingredientes claves para aprender “confianza en uno mismo, entusiasmo por aprender, confianza en los demás, expectación, asombro; sensación de triunfo y curiosidad” (p. 182). Por tanto, los juegos analógicos constituyen un medio favorable para generar un ambiente, disposición y deseo de aprender, que es necesario para que haya aprendizaje y para que este sea significativo. Pero, además, el material se constituye en un medio importante para despertar emoción en educandos que por el acceso a la información pueden ser un poco más difíciles de sorprender o interesar genuinamente y, por ende, permite lograr que se involucren de lleno en la actividad propuesta.

Por otra parte, en la implementación del juego 2 (apéndice M) los estudiantes MJ(2), KM(3) y GD(2), no identifican correctamente el orden de los eventos, pues los confunden; por

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

esto, se les entrega la copia del cuento con la que ellos habían trabajado y se les indica que si desean lo pueden releer. Inmediatamente MJ(2), un estudiante que ha demostrado poco interés por participar en clase, empieza a leerlo en voz alta para los demás integrantes del grupo. De manera que se aprecia que la estrategia didáctica ánima a los estudiantes a asumir un rol activo y comprometerse con su proceso de aprendizaje. Entonces, dejan de percibir la lectura como tediosa y encuentran sentido en ella. Sobre esto, Cornellà et al. (2020) afirma que la interactividad y el sentimiento de disfrute en la manipulación de material diverso propio de este tipo de juegos, potencian el compromiso del estudiante pues los conecta con la tarea que realizan. Lo mismo sucede, en otros equipos que leen las instrucciones una vez les son entregadas y, además, buscan la mejor forma de situarse, ya sea en el piso o en sus pupitres, para ordenar más fácilmente las cartas y jugar cómodamente.

Por otra parte, de forma predominante durante el desarrollo de este juego los estudiantes tenían que evaluar constantemente que la secuencia que construyeron era correcta. Este proceso se evidenció en JF(3) y JK(3) pues según ellos habían cartas que “no cuadraban”, sobre esto en el diario de campo se lee que “a JF(3) y JK(3) les queda la carta del final que no saben cómo ubicar porque para ellos antes de esa había algo más” (Castañeda, 2024, p. 49). Pero además, en el juego los estudiantes respondieron a las dificultades que tuvieron y buscaron formas de continuar jugando a pesar de los errores que cometían. Un caso de estos se demuestra en uno de los grupos, que sin preguntar, reordenó el texto antes de empezar a jugar, pues no siguieron las instrucciones y desordenaron las cartas antes de leerlas. De igual manera, sucedió con MJ(2), KM(3) y GD(2), que al no entender el juego empiezan a desarrollarlo como pueden, preguntan y hacen modificaciones. Estas situaciones constituyen ejemplos de metacognición, ya que como afirma Ceylan (2015) este proceso implica:

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

planificación antes de realizar una tarea; monitoreo del propio pensamiento, aprendizaje y comprensión mientras se realiza una tarea; regulación del propio pensamiento haciendo los ajustes adecuados; control del pensamiento para optimizar el rendimiento; y evaluación de los procesos cognitivos después de que se ha encontrado una solución. (p. 29)

Así por medio de los juegos analógicos aplicados como estrategia didáctica los estudiantes son conscientes de las tareas que desarrollan y evalúan en todo momento su comprensión mientras hacen distintas cosas con el lenguaje: seguir instrucciones, comunicarse con los demás, dar cuenta de sus lecturas, construir aprendizaje. En consecuencia, potencian su capacidad cognitiva, pues adquieren competencia para controlar su proceso de aprendizaje y resolver problemas no solo en el ámbito académico sino también en el cotidiano.

El juego 3 (apéndice N), en relación con los anteriores, fue con el que más se mostraron interesados, alegres y emocionados los estudiantes tanto por el material como por la dinámica. Los colores de las cartas causaron interés, los estudiantes querían elegir para su equipo el que más les gustó y demostraron voluntad para liderar la actividad, “entre WH(3) y SV(2) se “pelean” por quien mezcla las cartas” (Castañeda, 2024, p. 52). Sobre esto, Fajardo et al. (como se citó en Ruesta y Gejaño, 2022) plantea que la relevancia del material concreto “radica en que al manipular, explorar e indagar, se crean expectativas de investigar y les permite ser protagonistas de sus nuevos conocimientos”. En este sentido, la interacción con el material mientras se juega promueve la responsabilidad, motivación y entusiasmo por desarrollar las actividades.

A pesar de esta predisposición, responsabilidad e interés, este juego también fue en el que los estudiantes estuvieron más desordenados, las dificultades que plantea la inserción de este tipo

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

de actividades tiene que ver con la falta de uso en el ámbito educativo, por esto para Ruesta y Gejaño es un proceso que “lleva tiempo porque puede generar desorden hasta que se regule su uso” (p.98). Por otra parte, la emoción por completar las actividades propuestas en cada ronda, hizo que algunos equipos olvidaran las reglas e instrucciones y las mezclaran. Lo anterior, se debe no solo al poco conocimiento del juego, por ser el primer contacto con este, sino también a la superficialidad de lectura de las canciones. A pesar de que se trabajaron en una clase anterior y que se les asignó como tarea leerlas en el plan lector solo dos estudiantes lo hicieron. Por esto, durante el juego los estudiantes buscaban formas de ganar, de comunicarse, a pesar de las dificultades que tenían. No obstante, lo anterior promueve el pensamiento creativo, ya que deben buscar estrategias para solventar las dificultades que tienen y poder jugar.

Retomando lo anterior, el material concreto y diverso resulta favorable para “activar” el interés y deseo de aprender y con este el aprendizaje significativo. Pero, es necesario que los estudiantes estén lo suficientemente relacionados con el material y, en este caso, con los juegos propuestos para cumplir los objetivos educativos que planteó el docente con cada uno. Además, si bien el aprendizaje por medio del juego se constituye en una estrategia invaluable, es necesario que los estudiantes se adecuen a este tipo actividades para entender que los espacios de juego también son posibles en la escuela.

Ahora, en el juego 4 (apéndice O), las ilustraciones a partir de las cuales los estudiantes tenían que construir las frases les permitieron descubrir una forma diferente de leer. Además esta estrategia les brindó la posibilidad de leer desde sus propia interpretación por lo que se dio cabida a la expresión de ideas, sentimientos y pensamientos propios que constituyen el mundo interior del alumno (Coral y Vera, 2020). Teniendo en cuenta que el objetivo de la educación no es solo la construcción de conocimiento sino el desarrollo integral del individuo resulta

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

importante proponer estrategias didácticas que otorguen al estudiante este papel central en el que puedan expresarse desde su subjetividad y encontrar su “propia voz”.

Por otra parte, aunque en todos los juegos estaban presentes distintas habilidades comunicativas, en este se vieron mayormente potenciadas la expresión y comprensión oral. De acuerdo con Benlloch (2014) la competencia comunicativa implica cuatro habilidades: la expresión oral y escrita, y la comprensión oral y escrita, que funcionan de forma integrada. En el juego, los estudiantes tenían que comunicarse en todo momento con sus compañeros de equipo, interpretar la frase que proponía cada uno así como comprender las reglas escritas que se entregaron a modo de manual. De modo que los juegos analógicos, como estrategia didáctica, permiten trabajar de forma simultánea distintas habilidades de la lengua y, por tanto, enriquecen el aprendizaje de la misma.

En esta misma línea, se trabajan los tres campos de formación en lenguaje: interactuar con otros por medio de la lengua y comprender el lenguaje; animar la lectura y el papel activo del estudiante como lector y, por último, leer distintos sistemas simbólicos, verbales y no verbales (Ministerio de Educación Nacional, 2006). En consecuencia, los juegos propuestos permitieron la transversalidad del aprendizaje de la lengua, pero además dieron cabida a formas de lectura y expresión distintas a las tradicionales, que suelen dejarse de lado o no ser abordadas en absoluto en la escuela.

4.2.2 *Comprensión lectora*

Esta categoría se refiere a la capacidad de los estudiantes de construir sentido mientras leen. Esta capacidad se evaluó a partir del pre test de caracterización de nivel y, en esta etapa, a partir de los talleres de juego.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.2.2.1 Nivel de Comprensión 1: Copista. Con respecto al primer taller enfocado en potenciar el nivel copista, los estudiantes estuvieron divididos en 4 equipos de 4 integrantes y 1 equipo de 5. En cada ronda cada integrante del equipo podía obtener como máximo 2 puntos. Las puntuaciones obtenidas (apéndice P) muestran resultados favorables para estudiantes de rango deficiente como JS(1), quién completó 5 rondas, obtuvo 9 puntos de 10 posibles y la mayor puntuación con respecto a los demás equipos. Situados en este mismo nivel, ED(1) obtuvo 6 puntos en solo 3 rondas y CC(1) completó 5 rondas, pero solo obtuvo 5 puntos. Estudiantes de rango regular como DP(2) obtuvo 5 puntos y SV(2) 6 en 5 rondas. Los estudiantes de rango bueno, entre ellos JF(3) obtuvo 7 puntos en solo 2 rondas y GV(3) 7 en 5 al igual que JJ(4).

Con esto se evidenció que el estudiante JS es el que mayor habilidad demostraba para reportar elementos explícitos del texto. Esto puede entenderse porque la habilidad que él tenía más desarrollada y que prevalecía en sus procesos de lectura y escritura es la de copiar, por tanto, le era fácil responder a partir de información literal. De acuerdo con López (1990) el desarrollo de una habilidad requiere no solo de su enseñanza u orientación por parte del docente, sino además de su repetición en una frecuencia y cantidad adecuada. Esto explicó los altos resultados de estudiantes de rangos bajos en este taller. Además, por esta razón estudiantes de rangos altos tuvieron puntajes que no superaron al de JS(1), pues su forma de leer y escribir no se basa en reproducir elementos literales; sino en construir a partir de ellos otros sentidos.

4.2.2.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador. Por otra parte, antes de la implementación del taller 2 sobre identificación de elementos centrales del texto en clase y por equipos se les asignó a los estudiantes la lectura de uno de los cuentos. Después de explicar a qué hacía referencia el problema texto y tema central del texto, tenían que identificar y escribir estos elementos además de elaborar un resumen con 12 eventos principales. Durante el desarrollo de

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

esta actividad, los estudiantes trabajaron diferentes niveles de la escala de lectura. Al pasar por los puestos y preguntarles de qué trataba el cuento que leyeron JF(3), SV(2) y DP(2) reportaron elementos literales, hicieron alusión a lo que sucedía y reconstruyeron partes importantes de la historia de forma ordenada lo que demuestra una buena comprensión (Sánchez et al., 1992). Estudiantes como JS(1), SV(2), WH(3) y GV(3) identificaron de forma correcta el problema o tema del texto. Pero, además, estudiantes como MG(3) reconocieron diferencias entre la versión de la cenicienta de Roald Dahl que leyeron y la versión tradicional: “profe, esa cenicienta qué” (Castañeda, 2024, p. 43). Para Sánchez et al. (1992) que los estudiantes reconozcan elementos centrales y que puedan formularse preguntas relevantes sobre el texto que leen son indicios de buena comprensión. En este sentido, se puede decir que si se proponen tareas claras y textos que obliguen al estudiante a involucrarse, ya sea porque los desconciertan o interesan, se logra que realicen una lectura más atenta y se fijen en distintos aspectos que normalmente pasarían por alto.

Debido al tiempo, no todos los grupos terminaron la actividad y solo el equipo conformado por JS(1), DP(2) y GV(3) subrayó 12 eventos. Con este insumo se diseñaron los enunciados de cada carta del segundo taller. En la implementación se entregó a los estudiantes además de un mazo de cartas, una hoja de instrucciones. Por lo cual se plantea un objetivo de lectura claro: leer para entender cómo jugar, una forma significativa y funcional para fomentar la comprensión (Solé, 1992). No obstante, a algunos equipos les cuesta entender qué deben hacer, a excepción de estudiantes como SV(2) y MG(3). Según Ortega (2009) es necesario que los estudiantes trabajen con textos prescriptivos (recetas, manuales, instrucciones), a los que no se suele dar mucha cabida en la escuela, pues son una herramienta notable para progresar en la

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

comprensión. De lo anterior, se infiere que la lectura frecuente de estos textos fortalecerá la comprensión lectora de los estudiantes y su capacidad para realizar con éxito distintas tareas.

Con respecto a la identificación del orden cronológico de los eventos y del tema y problema central de cada cuento, durante el primer intento JF(3), MJ(2), SV(2) y CC(2) presentaron dificultades puesto que unieron eventos del inicio y el final de la historia como consecutivos. Sin embargo, luego de unos minutos comprenden la idea del juego y emparejan las cartas correctamente. Incluso, el equipo conformado por JF(3) y JK(3) son uno de los primeros en reconstruir toda la historia y tienen tiempo de repetir la actividad al menos dos veces más. A su vez, GV(3), DP(2) y JS(1) juegan 3 rondas sin necesidad de pedir orientación; todos logran ganar una ronda a excepción de JS(1) que en ninguno de los intentos logró terminar primero que los demás. De acuerdo con López (1990) “son indicadores de un buen desarrollo: [de una habilidad determinada] la rapidez y corrección con que la acción se ejecute” (p.3). En este sentido, la identificación, corrección y logro de la tarea con mayor rapidez con respecto a los otros equipos demuestra un proceso de ejercitación favorable y un rango bueno en la competencia trabajada. Por el contrario, ED(1) estuvo muy distraído y no intervino con su equipo en la reconstrucción del orden correcto de la historia antes de empezar a jugar, por lo que no alcanzaron a completar ni una ronda. Así como JJ(4), que a pesar de distraerse en distintas ocasiones estuvo trabajando, pero no alcanzó a completar una sola vez todo el cuento.

4.2.2.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo. Antes de la implementación del taller 3, en clase y por parejas se realizó la lectura de las canciones y los estudiantes explicaron de forma escrita de qué trataba cada una, a modo de resumen (apéndice Q). Por una parte, CC(1), DP(2), JJ(4) y GV(3) reescribieron en orden un fragmento de la canción, por lo que no fueron capaces de explicar de qué trataba por medio de sus propias palabras. De acuerdo con López (1990) para

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

explicar es necesario tener conocimientos de base, ya que “se argumenta sobre lo que se conoce y la calidad de la argumentación permite valorar la calidad de ese conocimiento” (p.24). En este sentido, solo si el estudiante comprende completamente la lectura va a poder dar cuenta de ella de forma exitosa. La falta de esta calidad para reportar lo leído se observa en SV(2) quien a pesar de haber dicho de qué trata la canción lo hizo con pocos detalles.

Por otra parte, la explicación de ED(1) y MJ(2) es una descripción de cosas que suceden en la canción, pero no son capaces de englobar lo que se dice para dar cuenta de ello de forma concisa. Lo anterior constituye un primer acercamiento a la habilidad para explicar, que parte del reconocimiento de aspectos importantes de la narración (López, 1990). Este proceso debería dar paso a la comprensión del texto en conjunto, por medio del entendimiento de cada parte que lo articula, sin embargo esto último no se evidenció en estos estudiantes.

Ahora, en la implementación del juego, la mayor dificultad fue la poca profundidad en la lectura de las canciones, pues todas las rondas requerían un conocimiento mínimo de los textos. Por ende, en la ejecución se apreció que las explicaciones de los estudiantes eran pobres e incompletas y en ocasiones aludían solo al título de cada texto. En la ronda de descripciones, SV(2) enunció correctamente cualidades de un personaje. Por el contrario, en su turno ED(1) empleó una frase en lugar de cualidades y luego mencionó solo cualidades explícitas y físicas del personaje, por lo que no es capaz de elaborar inferencias. Esta capacidad podría construirse mejor con el ejemplo de sus compañeros, a través del modelado, ya que se entiende que los estudiantes necesitan referentes de cómo hacer una tarea para desempeñarla correctamente (Solé, 1992). En este sentido, el trabajo en equipos enriquece el conocimiento en cuanto a estrategias o respuestas de comprensión entre pares.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.2.2.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo. En la implementación del juego 4 ,los estudiantes asumieron un papel de “reformuladores del texto” al tratar de interpretar imágenes con frases. Si bien algunos estudiantes limitaron sus expresiones a palabras que constituían solo una descripción de las ilustraciones; sin embargo, conforme avanzó el juego, formularon ideas más completas y propias. Este fue el caso de ED(1) y JS(1) que luego de varios intentos construyeron frases asignando actuaciones y cualidades lógicas a los personajes que aparecían en las ilustraciones. De acuerdo con Silvestri (1998) “nunca podrá desarrollarse un uso creativo del lenguaje si no se conocen y dominan sus recursos, si no se tiene la capacidad para encontrar diversas formas alternativas para referirse a una realidad” (p. 56). En este sentido, la capacidad para reformular un texto, en este caso al atribuirle palabras a una imagen, constituye un ejercicio fundamental para que los estudiantes desarrollen la capacidad de “crear” por medio del lenguaje. Sin embargo, es evidente que el desarrollo y mejora de esta capacidad, al igual que las demás, necesita un trabajo sostenido en el tiempo.

Igualmente, se evidenció que los estudiantes observaban con detenimiento las ilustraciones y tomaban su tiempo para decidir con qué frase “describirla”. Tal como afirman Coral y Vera (2020) la lectura de imágenes permite que el estudiante asuma una postura reflexiva en la que observa detalladamente, reflexiona y relaciona las imágenes con sus experiencias, dotándola de significado y adquiriendo un papel de creador del texto. Por lo que la actividad constituyó un ejercicio importante para mostrar a los estudiantes el papel activo que deben adquirir al leer, la forma en la que deberían involucrarse para construir sentido en cualquier texto.

En esta misma línea, varios estudiantes refirieron elementos de las imágenes que podrían pasar desapercibidos a simple vista. De modo que el ejercicio aumentó la capacidad de atención

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

en los detalles, lo que les permitió trabajar el reconocimiento del tipo de texto que se lee, su superestructura, para reflexionar sobre qué podría proponer antes de leerlo. Este proceso es clave para la comprensión, ya que, según Tuffanelli (2010), distintos textos generan diferentes expectativas e hipótesis de lectura, lo que él llama precomprensión y Perkins (2001) denomina imágenes mentales: la búsqueda en el texto de lo que esperamos encontrar, según el conocimiento previo de ese tipo de texto. En consecuencia, se tiene más capacidad para entender una lectura en distintos niveles, dado que cuando el lector se plantea expectativas frente a lo que puede proponer el texto está más atento a lo que se dice de forma explícita y más preparado para relacionar aquello con sus conocimientos.

Por otra parte, algunos estudiantes demostraron ser capaces de establecer intertextualidades con las imágenes que tenían; incluso, el ejercicio no pareció implicar una dificultad para estudiantes que en otras etapas se clasificaron en el rango deficiente. Al respecto, en el diario de campo se lee que cuando se está explicando esa parte del juego, antes de que se pueda dar un ejemplo JS(1) se adelanta y propone uno basado en una película animada. Esto mismo sucede con MG quién toma una ilustración, la observa y propone otra película para relacionar una imagen diferente. De acuerdo con Mendoza Fillola (2001) la lectura intertextual se produce cuando se “reconoce las conexiones entre distintas obras o que asocia referencias, indicios o particularidades que aparecen en distintas obras de las que el lector tiene conocimiento y experiencia” (p. 100). Entonces, solo cuando el lector posee cierto bagaje cultural puede relacionar eso que ha leído con lo nuevo que lee. En la actualidad los estudiantes poseen lecturas muy diversas, debido al acceso a la información, solo que estas no suelen ser solicitadas con frecuencia en la enseñanza tradicional.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

4.2.3 Motivación por la lectura y por el aprendizaje

A continuación se exponen los resultados con respecto al componente motivacional en todos los juegos implementados y teniendo en cuenta tanto las guías de observación (apéndice R) como los diarios de campo.

4.2.3.1 Involucramiento Conductual. De acuerdo con las guías de observación, en los cuatro juegos los estudiantes permanecieron en gran parte atentos a las indicaciones. De igual manera, en el ítem “hacer las actividades” prevalece la categoría “sí” durante todos los juegos propuestos. Lo anterior, implica que las cualidades de los juegos: por equipos, con interacción con los otros, competitivos; propició un mayor involucramiento. Por lo que los estudiantes desarrollaron las actividades sin necesidad de insistir para que lo hicieran: “Una vez se les entrega el material, todos se ponen a leer las instrucciones sin necesidad de instarlos a que lo hagan” (Castañeda, 2024, p. 46). En correspondencia con lo anterior, Ventosa (2016) plantea tres etapas de la motivación: motivación, acción y decisión (p. 55). Según este autor, además, la motivación “se alimenta del deseo” (p. 55). En este sentido, los juegos analógicos constituyeron un incentivo clave para que los estudiantes decidieran estar atentos a las indicaciones y desarrollaran las actividades que se propusieron debido a su deseo de participar del juego.

Por otra parte, en la “concentración en las actividades” se evidenció un contraste notable con respecto a la primera etapa pues en este caso los estudiantes persistieron en el desarrollo de las actividades, aún en un ambiente en el que todos hablaban y se escuchaban llamados, gritos o risas, que podían distraerlos de las tareas que realizaban. Incluso, este no fue un factor que promoviera las interrupciones de la clase ni el levantarse del puesto en exceso. De acuerdo con Ibarrola (2014) “es muy difícil motivar a alguien que no quiere aprender; la motivación debe nacer de la persona, es un proceso estrictamente personal” (p. 15), por tanto, los estudiantes solo

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

actuarán si desean hacerlo y los juegos analógicos por el camino del disfrute personal son un medio para ayudarles a comprometerse con el aprendizaje.

4.2.3.2 Involucramiento Emocional. Con respecto a este componente, los estudiantes mostraron interés y emoción por participar en los juegos. Según lo registrado en el diario de campo “son constantes las risas, celebraciones y aplausos de los grupos” (Castañeda, 2024, p. 52), los gritos de celebración cuando ganan, las alusiones a las trampas o las solicitudes para quitar puntos y tomar ventaja sobre los demás: “JF pide que le quiten los puntos a KM porque quedaron empatados, para que él sea el ganador. Y luego se le escucha gritar, “¡yo gané!, ¡yo gané!” (p. 41). Al respecto, diferentes estudios muestran que se debe incentivar el sentimiento de competencia en los estudiantes, ya que los pequeños logros generan placer y orientan la ruta de aprendizaje del estudiante (Ibarrola, 2014). De modo que, cuanta más percepción de logro tenga el estudiante más dispuesto estará para enfrentar nuevos aprendizajes.

En esta misma línea, las expresiones faciales de los estudiantes muestran disfrute, alegría y despreocupación: “Cuando paso por el grupo de DP ella me explica cómo están jugando con expresión alegre” (Castañeda, 2024, p. 40), por lo que adoptan una actitud en la que no temen participar y se permiten expresarse libremente. Inclusive, el juego fue una forma para que estudiantes como CC(1) y ED(1), que normalmente parecían demasiado dispersos, cansados o aburridos con las actividades que se proponían, cambiaran de actitud y mostraran ilusión por compartir con los demás de formas diferentes, “CC(1) explica contento ‘¡ay, SV, ahora nos unimos y jugamos entre los 4!’” (Castañeda, 2024, p.49) y “una vez que se termina la lectura, ED(1) dice ‘ya me dio miedo’ y todos parecen expectantes por los demás textos” (Castañeda, 2024, p. 53). En relación con esto, está demostrado que “la primera condición para un buen

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

aprendizaje es que el aprendiz aprenda a sentir y se sienta bien” (Ibarrola, 2014, p. 60). En consecuencia resulta importante favorecer la cabida de emociones positivas mientras se aprende.

4.2.3.3 Involucramiento Cognitivo. Durante los juegos implementados aumentó, con respecto a los resultados iniciales, la motivación de los estudiantes por vigilar y comprobar si estaban desarrollando las actividades de forma correcta. De modo que, ya que eran los responsables de hacer que los juegos funcionaran, preguntaron en múltiples ocasiones, repitieron en voz alta las instrucciones o describieron lo que hacían para recibir retroalimentación. A partir de esto, se evidencia que si los estudiantes se sienten interesados y vinculados con el aprendizaje también se involucran cognitivamente (Laudadio y Mazzitelli, 2019). En este sentido los estudiantes ponen en funcionamiento distintos procesos cognitivos en los que controlan de forma continua su aprendizaje y evalúan posibles estrategias para solucionar los problemas que van enfrentando (Reeve, 2009). Así, se puede inferir un involucramiento cognitivo alto, puesto que en todo momento los estudiantes evaluaron sus acciones, la repercusión de ellas en el juego y además, sin saberlo, aprendieron.

Entonces, es necesario rescatar lo que plantea Couso (2023) “el aprendizaje no necesita ser consciente para existir” (p. 157), ya que los estudiantes aún sin desearlo, con cada pregunta, comentario o decisión que tomaron mientras jugaban estaban aprendiendo. A su vez, se apreció que los estudiantes buscaban en sus compañeros ayuda para comprender, en el diario de campo se registró que “algunos estudiantes decían no entender las instrucciones y parecían ligeramente “frustrados” o preocupados. SV se levantó a buscar respuestas y NQ fue a buscar ayuda en otro grupo para tratar de entender” (Castañeda, 2024, p. 59). De esto, es importante mencionar el papel del vínculo en el aprendizaje: “Nuestra forma de representar, sentir, hacer está atravesada por el recorrido y trayectoria desplegada en la relación con el mundo” (Ritterstein, 2008, p. 2).

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

En este sentido, el aprendizaje necesita de otros, por lo cual la búsqueda de respuestas entre pares y, de igual manera, la construcción de conocimiento en conjunto no hace más que fortalecer el aprendizaje y el vínculo que los estudiantes tienen con el mismo.

4.2.3.4 Involucramiento “Voz”. Ahora, durante los talleres, el grado de intervención de los estudiantes se vio potenciado por medio de los juegos, ya que en cada uno de los grupos todos los integrantes tenían que aportar algo para involucrarse en la dinámica que se planteó. Al respecto, es importante destacar que, a diferencia de las clases tradicionales, esta forma de involucrar la voz de los estudiantes es más positiva, puesto que el estudiante interviene y contribuye en el juego por deseo propio. Esto implica que estudiantes con distintas características sean incluidos pues se respeta su individualidad y en este mismo sentido se contribuye a que desarrollen o mantengan una percepción positiva de la escuela en la que es posible articular el sentir, el pensar y el hacer, como procesos interrelaciones que deberían vivenciarse de manera simultánea en el aprendizaje (Ritterstein, 2008). Así, por medio de los juegos el aprendizaje cobra sentido y relevancia, deja de ser una obligación con los adultos para transformarse en una elección propia del niño.

4.3 Recuento Final

4.3.1 *Estrategias Didácticas*

Una vez se completó la etapa *Jugando entre Líneas* se encuestó por segunda vez a los estudiantes sobre su satisfacción con las estrategias didácticas. Se recopilaron 21 valoraciones, con todas las respuestas completas; a excepción de 2, en el enunciado 7 y 9 respectivamente (apéndice S).

Las respuestas evidenciaron resultados positivos con respecto a la primera valoración, ya que si bien algunas percepciones se mantienen, se aprecia mayor satisfacción en distintos

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

aspectos. Por una parte, más estudiantes (17) afirman estar muy satisfechos y totalmente satisfechos con respecto a la diversión en clase. En total 14 estudiantes refieren mayor expectativa ante las clases con respecto a 10 de la primera valoración. Por otra parte, 17 estudiantes refirieron que las estrategias los mantienen interesados. Tal como ya se ha mencionado, la curiosidad, interés y felicidad o disfrute resultan factores esenciales para propiciar el aprendizaje.

Otra valoración con una diferencia drástica está en la posibilidad de participar en clase aunque no tuviera calificación, en total 15 estudiantes afirmaron que lo harían en comparación con solo 9 de la primera encuesta. En este sentido, los juegos analógicos son una herramienta valiosa para que la clase no sea percibida como una carga sino como una experiencia disfrutable. Así pues, con los juegos la motivación cambia de extrínseca a intrínseca, los estudiantes participan por las actividades en sí mismas y no por aquello que recibirán a cambio (Reeve, 2009). En este orden, el aprendizaje cobra sentido, el fin no es ya la consecución de un número sino de información para desempeñar tareas que permiten a los estudiantes relacionarse con otros, expresarse y formarse cognitiva e integralmente.

De igual modo hay una mayor satisfacción con respecto a las lecturas propuestas, en suma 13 estudiantes; además, la apatía por las lecturas presente antes de los talleres disminuyó de 8 estudiantes a 6. Por ende, aunque el resultado no representa una diferencia enorme, permite afirmar que los juegos analógicos como estrategia didáctica sí tienen repercusión en la forma en la que los estudiantes aprecian la lectura. De modo que constituye un inicio importante desde una didáctica en la que se permite la construcción de los gustos propios y también se incentiva el gusto por la lectura desde el reconocimiento de la experiencia lectora tanto individual como compartida (Stapich, 2010). Ello también implica que, con el tiempo suficiente para la práctica

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

constante de los mismos, va a permitir a los estudiantes ser más conscientes de las cualidades de la lectura y enriquecer su percepción de la misma.

Pero no solo eso, teniendo en cuenta que las redes de conocimiento se refuerzan en el cerebro si los estímulos se repiten (Ibarrola, 2014) es papel del docente hacer que eso suceda, tomar las estrategias didácticas que funcionan para potenciar conexiones y experiencias agradables en torno a la lectura e influir de forma progresiva el acercamiento a esta actividad.

4.3.2 *Comprensión Lectora*

Una vez finalizó la implementación de los talleres de juego se practicó una prueba de progreso de comprensión lectora (apéndice T) con el objetivo de determinar el impacto de los talleres en esta capacidad. En términos generales se aprecian resultados positivos (apéndice U), de 22 estudiantes evaluados 8 se situaron en el rango regular, 7 en el bueno y 7 en el muy bueno. Los estudiantes evaluados obtuvieron los siguientes resultados con respecto a la prueba inicial:

Tabla 3

Resultados de los estudiantes evaluados con respecto a la primera etapa

Rango	Deficiente - 1	Regular - 2	Bueno - 3	Muy bueno - 4	Excelente - 5
Etapa 1	JS, ED, CC	SV, DP	GV, JF	JJ	
Etapa 2		SV, DP, CC, JS, ED	JF	JJ, GV	

4.3.2.1 Nivel de Comprensión 1: Copista. A partir de los resultados de la prueba, se constató una mejoría en la lectura literal. La mayoría de los estudiantes fueron capaces de seguir instrucciones, reportar elementos y además algunos estudiantes mencionaron aspectos fundamentales del texto, como la enseñanza o idea principal que se plantea en el mismo, aun sin habérselo solicitado (apéndice V). Así, todos los estudiantes caracterizados con un rango de lectura deficiente y regular respondieron de forma correcta a aspectos literales aún cuando estos

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

no aparecen resaltados en el texto. Los estudiantes de rango bueno también lo hicieron, pero además JF y JJ mencionaron aspectos fundamentales como el problema o un factor diferencial de la historia (apéndice W). De acuerdo con Tuffanelli (2010) “la comprensión requiere un cierto nivel de atención, que depende, a su vez, del interés y la motivación” (p. 40). En este sentido, se evidencia que a diferencia de la evaluación inicial los estudiantes realizaron una lectura más atenta lo que les permitió comprender mejor las micro preposiciones del texto, recuperar significados literales y dar cuenta de detalles específicos.

4.3.2.2 Nivel de Comprensión 2: Identificador. Los estudiantes ED, JS, GV y JJ fueron capaces de identificar el problema y tema central del texto correctamente. Lo cual implica un progreso notable para estudiantes antes caracterizados en el rango deficiente, ya que previamente no podían dar cuenta de ellos. Sin embargo, SV y DP solo reconocieron bien el problema que planteaba el cuento y, CC y JF respondieron incorrectamente. Estas dificultades eran esperables y hacen parte del proceso de aprendizaje si se tiene en cuenta que como plantea López (1990):

Se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, de uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil de reproducir, usar y se eliminen los errores. (p. 3)

A partir de lo anterior, los errores que cometen los estudiantes son propios del proceso de adquisición de habilidades. Es normal que se equivoquen, pues el tiempo de ejercitación de la capacidad evaluada fue muy breve, por esto mismo, se debería continuarlo para no automatizar y hacer que permanezcan.

Por otra parte, en la identificación del orden en que suceden los eventos, los estudiantes JJ, JF, JS y SV reconocen correctamente o bien todos los eventos en su orden o la mayoría de

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

ellos. Por el contrario, ED y DP aún presentan dificultades con respecto a esta habilidad. No obstante, hay que mencionar que con respecto a la prueba anterior, en la evaluación de la habilidad para ordenar el texto los estudiantes tenían que involucrarse más, pues fueron ellos mismos quienes reordenaron el texto y esto planteó una dificultad adicional. Pero, también, constituyó una forma de determinar de forma más objetiva el progreso de los estudiantes, teniendo en cuenta que como propone Solé (1992) los estudiantes pueden responder preguntas aún sin haber comprendido completamente un texto. En este sentido, a pesar de las dificultades presentadas se observa una mejoría y, con ella, la necesidad de seguir trabajando para reforzar y “asentar” los aprendizajes construidos.

4.3.2.3 Nivel de Comprensión 3: Explicativo. Con respecto a la habilidad para explicar, se evidenció que los estudiantes escribieron respuestas más amplias con respecto a la prueba inicial; sus justificaciones involucran más su voz, sus vivencias o experiencias previas. No obstante, sus respuestas no desarrollan las ideas y repiten lo dicho, lo que demuestra que persisten las dificultades especialmente para decir con palabras propias lo que se les solicita. De acuerdo con Colomer (como se citó en Lomas, 2003) “La interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora” (p. 63). Teniendo en cuenta los criterios de frecuencia y cantidad de ejercitación adecuada para lograr adquirir una habilidad, el nivel explicativo es el que necesita más trabajo. Además, este proceso debería estar acompañado de un fortalecimiento en procesos escriturales, pues aunque los estudiantes sepan las respuestas es evidente que les cuesta expresarse de forma coherente por medio de la escritura.

4.3.2.4 Nivel de Comprensión 4: Creativo. En este nivel la mayoría de los estudiantes seleccionados fueron capaces de predecir correctamente, a excepción de JS y SV que

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

respondieron bien solo a una de las suposiciones de la prueba. Todos lograron ampliar la lectura de los textos al relacionarlos con otros; incluso CC y otros estudiantes mencionaron una de las lecturas realizadas en los juegos. De igual forma, se observó que solo algunos fueron capaces de deducir e inferir, pero otros como SV, DP y MJ prefirieron no responder. A partir de lo anterior se puede afirmar que, si bien algunos estudiantes fueron capaces de responder de forma correcta a las preguntas, todavía presentan dificultades para superar los inconvenientes mientras leen. Por consiguiente, sería apropiado apoyar los juegos con la enseñanza explícita de estrategias de lectura para hacer de los estudiantes lectores más competentes (Solé, 1992). Lo anterior, de modo que los estudiantes puedan articular lectura y estrategias lectoras, sin perder el componente motivacional de por medio que plantean los juegos en el aprendizaje.

4.3.3 Motivación

4.3.3.1 Involucramiento Conductual. Luego de los talleres de juego los estudiantes se mostraron más atentos durante clases de exposición de contenidos, en el diario se registró que: “los estudiantes estuvieron más atentos a las explicaciones. Participaron distintos estudiantes. MJ se ofreció a leer una canción escrita en el tablero y KM indicó interpretaciones propias acerca de la misma” (Castañeda, 2024, p. 42). Al respecto, Ibarrola (2014) menciona que “para que un alumno preste atención, ya sabemos que no vale exigirle sin más que preste atención. La atención hay que provocarla” (p. 182). Por consiguiente, se demuestra que los juegos propuestos al evocar curiosidad por la clase, les hicieron adquirir una actitud más atenta hacia el conocimiento.

Es más, la concentración y el esfuerzo en el desarrollo de las actividades también tuvo un impacto positivo a raíz de los talleres pues, luego de la implementación, los estudiantes se mostraron más comprometidos con el aprendizaje. Esto sucedió con estudiantes en los que

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

predominaba una actitud pasiva como AF, GV, YG o JS a quienes era muy difícil incitar a participar por lo que se presentaba en la clase. Sobre este último en el diario se registró que “se le ve juicioso, hace las actividades y a pesar de que se levante del puesto en ciertos momentos o se distraiga, siempre se lo ve involucrado con la tarea” (Castañeda, 2024, p. 51).

En esta misma línea, ya no fue tan habitual que los estudiantes buscaran formas de distraerse con otras tareas, si bien se levantaban del puesto en algunas ocasiones, retomaron las tareas y se dedicaron a completarlas. Lo cual confirma que los juegos permitieron que los estudiantes “mejoren su atención, memoricen, se esfuercen y aprendan, características que tienden a atribuirse al “trabajo serio” y que, con el juego, se pueden desarrollar de forma placentera y gratificante” (Cornellà, 2020, p. 7). Por ende, se constata que los juegos permiten que los estudiantes adopten una actitud más responsable con respecto a las tareas que se proponen en la escuela y por voluntad propia se involucren y participen.

4.3.3.2 Involucramiento Emocional. Con respecto a los cambios a nivel emocional, los estudiantes se mostraron más interesados, dispuestos y emocionados por completar otras actividades, de modo que tomaron la iniciativa en el desarrollo de las tareas, como en lecturas, donde pidieron leer primero o afirmaron que iban a investigar otros contenidos relacionados con los vistos. En este sentido, estuvieron más dispuestos a darle una oportunidad a las tareas propuestas antes de decidir no desarrollarlas, además se enfrentaron a ellas con una actitud positiva en la que se permitieron disfrutar: “Ya terminamos después de como tres mil risas, profe” (Castañeda, 2024, p. 44). Al respecto, Ibarrola (2014) menciona que “si las clases no resultan excitantes el alumno se frustra; si la educación resultará emocionante, el alumno estaría siempre motivado para aprender” (p. 182). De acuerdo con lo anterior, cuando se genera emoción por el aprendizaje el estudiante por sí mismo se “moverá” a aprender. Además, luego de los

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

talleres se percibió también menos temor o preocupación en los estudiantes por lo que saben o no, el aprendizaje aparece entonces como motivo de emoción, una posibilidad agradable, puesto que dejaron de asociarlo con sentimientos negativos y de sentirse reacios a construirlo.

4.3.3.3 Involucramiento Cognitivo. Después de cada intervención con los talleres fue recurrente que los estudiantes indagaran en si ese tipo de clases se repetirían; incluso, su deseo de jugar los llevó a anticipar que iban hacerlo en clases no planeadas para ello: “profe, vamos a volver a jugar con las cartas?”; “profesora es el juego de la ruleta?” (Castañeda, 2024, p. 43). Lo anterior se puede comparar con las aseveraciones del componente cognitivo en la etapa *Preparación de la Partida* en la cual se demostró que el bajo involucramiento emocional de los estudiantes no permitía que vigilaran su aprendizaje. Por el contrario, luego de las intervenciones, los estudiantes estaban en todo momento alertas a las actividades que harían, por lo cual el interés, emoción y disfrute que supusieron los talleres de juego permitieron el desarrollo no solo del involucramiento emocional y conductual sino también del cognitivo: los estudiantes están más “despiertos” ante el aprendizaje.

En este sentido no solo se logra que deseen aprender sino que también ese deseo permanezca en el tiempo, pues si recuerdan los juegos es porque constituyeron una actividad importante para ellos, tal como propone Ibarrola (2014) “cuanto más positivos sean los sentimientos que desencadena el aprendizaje, con más facilidad se almacenarán en la memoria” (p. 140). En este sentido, la propuesta lúdica potenció el involucramiento cognitivo de los estudiantes, lo que conllevó a la trascendencia emocional y cognitiva del aprendizaje.

4.3.3.4 Involucramiento “Voz”. Por otra parte, en lo referido a la participación activa y los comentarios de las actividades o la clase se apreció que, inmediatamente luego de las intervenciones, los estudiantes estuvieron más dispuestos a participar en clase, se involucraron y

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

comentaron con mayor libertad con la que lo hacían antes. De hecho, no se escucharon las voces de los mismos estudiantes, en cambio, MJ, KM, AF, GV, YG, entre otros, comentaron e intentaron responder a interrogantes aún cuando sabían que podían equivocarse. De acuerdo con Ventosa (2016) para que los estudiantes aprendan a intervenir en clase “es necesario cultivar una actitud positiva ante la participación de manera que ésta se vivencie o experimente como algo valioso” (p. 47). Desde esta perspectiva, los estudiantes deciden involucrarse en clase más por medio de su voz porque dejan de entender la participación desde una dinámica restrictiva, en la que lo que dicen es totalmente correcto o incorrecto. En cambio, entienden sus comentarios como aportes valiosos para, poco a poco, llegar a un entendimiento pleno, tal como experimentaron en los talleres de juego.

También es importante comentar que, luego de trabajar por equipos, los estudiantes asumieron una postura crítica con respecto al comportamiento de sus compañeros, ya que se quejaron y alzaron su voz para pedir ayuda con ellos. Lo anterior, implica ya no solo el control del propio aprendizaje y de los factores que inciden en el mismo sino, además, el acercamiento a una de las metas fundamentales que se propone la formación en lenguaje según lo describe el Ministerio de Educación Nacional (2006):

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. (p. 23)

Por consiguiente, se promueve una percepción distinta de la comunicación en la escuela, en la que los estudiantes la desligan de la rigurosidad académica y comienzan a verbalizar los

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

problemas de su entorno entendiendo la comunicación en un sentido más amplio en el cual sus pensamientos, ideas y subjetividad también tienen cabida.

5. Conclusiones y Recomendaciones

A partir del trabajo realizado y el análisis expuesto se concluyó, al respecto del primer objetivo: caracterizar el nivel de comprensión lectora y motivación de los estudiantes del grado 6-3 del colegio Gonzalo Jiménez Navas, que los estudiantes poseían un nivel bajo de comprensión, ya que la mayoría de ellos se situaron en los rangos deficiente y regular de la escala propuesta. Sus respuestas a la prueba de caracterización inicial de esta capacidad evidenciaron dificultades desde los primeros niveles de comprensión hasta los superiores.

Por otra parte, se demostró que los estudiantes contaban con un nivel de motivación bajo y mayormente extrínseco, pues más que desear aprender esperaban obtener calificaciones buenas para cumplir con el compromiso de asistir a la escuela y aprobar. De igual manera, este comportamiento estaba ligado a la falta de interés, expectativa y emoción que sentían por estar habituados a las clases tradicionales con las cuales no se sentían vinculados y que, por tanto, no les permitían involucrarse en su proceso de aprendizaje.

Ahora, respecto al diseño de talleres de juego para responder a las necesidades encontradas en la caracterización, se constató la necesidad de enfocar cada taller en una habilidad específica: copiar, identificar, explicar y crear, entendiendo que esto no impide la práctica de niveles superiores en la escala de comprensión durante los mismos; por el contrario, favoreció la idea de “desafío” presente en cualquier juego. Asimismo, para la elección de las lecturas se procuró seleccionar textos con lenguaje y temática adecuados a la edad, intereses de los estudiantes así como familiaridad con el tipo de texto. De forma que se seleccionaron lecturas variadas y de los géneros lírico y narrativo, por ser con los que los estudiantes habían tenido más

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

contacto y experiencia previa durante el desarrollo de las clases. A su vez, para el diseño de los juegos se tomaron como base distintos juegos analógicos que se modificaron y adaptaron en función de la población y los objetivos de aprendizaje previamente determinados. En conjunto, todo lo anterior dio paso al tercer objetivo.

En relación con la implementación de los talleres de juego, estos se llevaron a cabo en 4 clases, cada una de una hora, si bien se ejecutaron clases anticipatorias que funcionaron como enlace o preparación previa a las clases destinadas para jugar. Así pues, en el primer taller de juego denominado “Ruleta preguntona” se practicó la habilidad de reportar información literal. Seguido de esto, en una clase los estudiantes leyeron una canción y la resumieron para, luego, con el juego “Cuentos confusos” reforzar la capacidad de identificar aspectos importantes de los textos así como el orden coherente de las partes del mismo. En tercer lugar los estudiantes probaron con “¡Tiempo!” distintas formas de explicar a los demás sus lecturas y, por último, con “Dixit 2.0” ampliaron lo leído a través de una dinámica de adivinanzas. Asimismo, hay que mencionar que la implementación tuvo cabida aproximadamente en un mes, por lo que entre talleres de juego los estudiantes tenían algunas clases enfocadas en el aprendizaje de contenidos. Lo anterior, permitió la observación de un panorama más completo para determinar el impacto de la estrategia didáctica propuesta.

Por último, con respecto a la evaluación de la pertinencia y el impacto de los talleres de juego, se puede afirmar que la estrategia didáctica diseñada fue pertinente tanto para el contexto en el que se propuso como con respecto a los objetivos determinados. Por una parte, los estudiantes estaban habituados a estrategias de enseñanza conductistas y pasivas en las que predominaban las actividades de copiar información sobre los contenidos vistos. En este mismo sentido, la lectura y la expresión de percepciones sobre ella o el “ir más allá” del texto no eran

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

actividades habituales cuando esta tenía cabida. Por otra parte, lo anterior, contribuyó a los objetivos propuestos, ya que en cuanto a motivación la implementación de juegos analógicos como estrategia didáctica demostró ser favorable para propiciar un mayor involucramiento en los aspectos conductual, cognitivo, emocional y voz de los estudiantes.

En torno a este impacto cabe mencionar la disposición positiva que asumieron los estudiantes frente a la lectura y la construcción de conocimientos. Esto ya que se observó que movidos por la curiosidad e interés que implicó la introducción de objetos tangibles con los cuales podían interactuar, desarrollaron las actividades por elección propia, y además demostraron autonomía y autoconfianza para enfrentar a las dificultades que se presentaban en la partida, solucionarlas y completar el juego. En este sentido, es importante que la educación encuentre los medios para generar este tipo de disposición en el estudiante a partir de estrategias innovadoras y material diverso, no necesariamente basado en las TICs. Es necesario hacer que tanto el aprendizaje como la lectura cobren sentido y sean apreciados como una actividad que no tiene porque ser aburrida.

En esta misma línea, los juegos propuestos lograron involucrar emocionalmente a los estudiantes, y en este sentido, tanto conductual como cognitivamente. Así pues, entendiendo el papel de las emociones para que el aprendizaje sea significativo es necesario recuperar el juego como eje primordial para propiciarlo. Si el ser humano es lúdico por naturaleza y el juego y el aprendizaje aparecen como proposiciones que de una u otra forma van unidas, es vital transformar la percepción del juego como “únicamente para infantes”, es evidente que permite que por medio del disfrute los estudiantes asuman un papel activo, protagónico y comprometido con su aprendizaje y, en este sentido, debería conservarse en la escuela sin restricciones de edad.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Asimismo, quedó demostrado que la ausencia de recursos tecnológicos no interfiere de ninguna forma en la posibilidad de innovar en torno a estrategias pedagógicas y didácticas de aprendizaje.

Al respecto de la comprensión lectora, se evidenció que los estudiantes lograron mejorar en distintas habilidades, a pesar de que aún presentan dificultades, teniendo en cuenta el breve tiempo de implementación de la estrategia didáctica, se puede decir que los ayudó a conseguir un avance importante. Entre ellos, entienden más las instrucciones o lo que se les solicita y son capaces de responder de acuerdo a ello. Identifican con más facilidad el problema, tema central y orden cronológico de los textos. De igual manera, se potenció su habilidad para explicar, antes respondían únicamente con base en el texto y después de la implementación respondieron involucrando sus vivencias y experiencias previas lo que demuestra el enriquecimiento de esta capacidad. Por último, con la lectura de diferentes textos y la ejercitación de la habilidad para ampliar las lecturas fueron más conscientes de las relaciones que se pueden establecer entre distintos textos.

A su vez, se concluyó que la comprensión se enriquece en el trabajo por equipos, el aprendizaje se construye mejor mientras se aprende con los demás y esta es una de las formas en que los estudiantes aprecian más la lectura. Lo anterior también constituye un aspecto relevante para hablar de una didáctica en la que los estudiantes van construyendo sus gustos lectores, respetan los de los demás y pueden compartir respetuosamente sus opiniones con otros.

Para terminar, como recomendación, se propone que, en relación con trabajos futuros de comprensión lectora, los estudiantes tengan la posibilidad de seleccionar por ellos mismos los textos con los cuales quieren trabajar. Lo cual favorece el componente motivacional y podría tener mejores resultados o más involucramiento en lo referente a la comprensión. Asimismo, en el trabajo de habilidades lectoras sería conveniente emplear un mismo texto para, gradualmente,

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

avanzar entre niveles. Es decir, que con un mismo texto los estudiantes ejercitaran todas las habilidades de la escala de comprensión lectora, ya que favorece la lectura profunda y podría potenciarse el desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensión.

Referencias

- Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 8(4), 1-19.
<https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Bayeck, R. (2020). Examining board gameplay and learning: a multidisciplinary review of recent research [Examinando el juego y el aprendizaje en el tablero: una revisión multidisciplinaria de investigaciones recientes]. *Simulation & Gaming* 51(4), 411-431.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1046878119901286>
- Benlloch, B. (2014). *La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral*. [Tesis de maestría. Universitat Jaume I].
<https://core.ac.uk/download/61443429.pdf>
- Bernabeu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje el Juego como herramienta pedagógica*. Ediciones NARCEA.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- Blythe, T. (2002). *La enseñanza para la comprensión: guía para el docente*. (G.Ventureira 1^a ed.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres, la máscara y el vértigo*. (J. Ferreiro, Trad.). Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Camps, A. y Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Camacho, G. y Pinzón, L. (2016). *Estrategia didáctica para el fortalecimiento del proceso lector en estudiantes de quinto de primaria*. [Maestría en educación, Universidad Cooperativa

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

de Colombia]. Archivo digital.

<https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed30384a-4489-45fc-aa3a-48d35d42cd4d/content>

Campusano, K. y Díaz, C. (2018). *Manual de técnicas didácticas: Orientaciones para su selección*. Ediciones INACAP.

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-216076_recurso_pdf.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.

Castillo, M. y Núñez, M. (2021). *Fortalecimiento de la Comprensión Lectora con el uso de los Juegos de Mesa*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Archivo digital.

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9025/Fortalecimiento%20de%20la%20Comprension%20de%20Lectura%20con%20el%20uso%20de%20los%20Juegos%20de%20Mesa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castro, J. (2016). *Ambiente de aprendizaje con gamificación para desarrollar el proceso lector en estudiantes de primer grado de educación básica* [Tesis de maestría Universidad, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Archivo digital.

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/3184/2016_Tesis_Castro_Mozo_Jaime_Jair.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Catalán, A. (2020). *Cultura y juegos analógicos* [Tesis de maestría, Universitat Oberta de Catalunya]. UOC.

<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/121635/6/acatalanviTFM0820.pdf>

Ceylan, E. (2015). Metacognition in Reading Comprehension. *The Literacy Trek*, 1(1), 28-36.

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108899>

Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Editorial Aprendizaje.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Cornellà, p., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos.

Consideraciones generales y algunos ejemplos para la Enseñanza de la Geología.

Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, 28(1), 5-19.

<https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920/466561>

Coral, T. y Vera, L. (2020). Fortalecimiento de las habilidades de comprensión lectora a través de la lectura de imágenes. *Unimar* 38(1), 91-111.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083719>

Couso, M. (2023). *Cerebro, infancia y juego Cómo los juegos de mesa cambian el cerebro*.

Ediciones Destino.

Delgado, J., Mendoza, G. y Soto, M. (2023). *La competencia lectora, una inmersión en el juego*

[Tesis de pregrado, Universidad Industrial de Santander]. Repositorio de la UIS.

<https://noesis.uis.edu.co/items/b8257bd1-a548-451b-bc97-273ffa9499ef>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC).

www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/bt-enlec-2017.pdf

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

Una interpretación constructivista. McGraw-Hill.

Gómez, A. (2017). *Estrategias metacognitivas en juegos de mesa para fortalecer la comprensión textual*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3191/TE-21115.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gómez, W. (2005). Apuntes al Margen. Didáctica de la Escritura. El Libro Total.

<https://www.llibrototal.com/llibrototal/?t=1&d=2646>

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Gutiérrez, M. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*, (31), 83-96.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383448>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (sexta edición). McGRAW-HILL / Interamericana Editores S.A de C.V.

Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens*. (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1938).

Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante*. Ediciones SM.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2017). *Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo*. (Ficha informativa n° 46).

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

Instituto Colombiano para La Evaluación de la Educación ICFES. (2018). Guía de orientación Saber 11° para Instituciones Educativas.

<https://calidadeducativa.santander.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/Guia-de-orientacion-saber-11-para-instituciones-educativas-2018-1.pdf>

Kapp, K. *The Gamification of Learning and Instruction. Game-Based methods and strategies for training and education* [La gamificación del aprendizaje y la instrucción. Métodos y estrategias basados en juegos para la formación y la educación.]. (1st ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, de IRIF, S.L.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: Estilos de enseñanza y

habilidades emocionales. *Revista mexicana de Investigación educativa*, 24(82), 853-869.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838009>

Linero, L. y Maceo, A. (2018). *La lectura lúdica como herramienta didáctica para fortalecer la comprensión lectora*. [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Archivo digital.

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4770/La%20lectura%20l%C3%BAdica%20libre%20como%20herramienta%20did%C3%A1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Lomas.(2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/lr02_leerescribirentendermundo.pdf

López, F. (2021). *El Juego Como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Comprensión Lectora*. [Tesis de pregrado, Universidad Libre Seccional Socorro]. Archivo digital.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/22413/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1>

López, M. (1990). *Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. Editorial Pueblo y Educación.

López, M. y Silva, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias.

Revista Estilos de Aprendizaje 4(4), 1-24.

<https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/888/1576>

Manzano-Leon, A., Rodríguez-Ferrer, J. y Collado-Soler, R. (2023). Juego y procesos lectores del alumnado de secundaria de zonas de necesidad de transformación social. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 16(1), 1-15.

<https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v16-n1-manzano-rodriguez-collado/1099-pdf-es>

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Melo, M. y Hernández, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, 14(66), 41-63.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-2673201400030000

[4](#)

Mendoza Fillola, A. (2001). El intertexto lector. En E. García. Secundaria. *La Educación Lingüística y Literaria en Materiales para la formación del profesorado*. (p. 93-124).

Compobell S.L. Murcia.

Ministerio de Educación Nacional. (1988). Serie lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje.

https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Montessori, M. (2021). *The Montessori Method*. Mint Editions.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).

https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1218080/Informe_colombia_final_LA_FA_ERCE_2019.pdf

Ortega, A. M. (2009). *El seguimiento de instrucciones, una propuesta didáctica desde la perspectiva docente*. Universidad del Istmo.

<https://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2009/25251.pdf>

Pisco, J. y Bailón, A. (2023). La Lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *Digital Publisher CEIT*, 8(1-1), 328-347.

https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/1658/1419

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Peralbo, M., Sánchez, J. M., & Simón, M. A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Infancia y aprendizaje*, 9(35-36), 37-45.

<https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822127>

Perkins, D. (1999). Bases de la Enseñanza para la Comprensión en M. Stone (Ed.), *La enseñanza para la comprensión*. Paidós.

Piaget, J. (1971). *Psicología y pedagogía como llevar la teoría del aprendizaje a la práctica docente*. (E. Martínez, Trad.). Editorial Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Piaget, J. (2019). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. (J. Gutiérrez, Trad.). Fondo de cultura económica. (Trabajo original publicado en 1945).

Ponce, B. y Nuñez, A. (2019). Creo, juego y aprendo con estrategias y recursos para mejorar la comprensión lectora. *Digital Publisher CEIT*, (2), 44-59.

https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/87/277

Reeve, J. (2009). *Motivación y Emoción* (quinta edición). McGraw-Hill.

Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichon Rivière y Paulo Freire. *Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales*.

https://dl1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37631155/pr_aprendizaje_y_vinculo_Pichon_Riviere-libre.pdf?1431606855=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDAZAJE_Y_VINCULO_Una_mirada_sobre_e.pdf&Expires=1730400920&Signature=g3cFmpvFRtCGQGPhLhpsekpaLVYnuJajsHIPdJR3r1rAFcnTcTP7NGDXca100cAOKdxvcgN9ZcWSsJhOPFaFizB0k6-tYs11RP59iOa0trYd97nzS0Dh5cQdrTthtS0SWhU9H9gegWGCZSkVdgczvyeFYNo6H6-HkjJ5U3Ae5-RPGoug2A2munHJKaoWG~QxhJGbjroiw-wjXiH67iI9wm1SRnYRhgY39TRIXqTEvOcgGjLspe~300qZdDMS3QOfR7AILtk

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

[XOU0b0n13Aj1vVHfXj8l65ZJz504gzXRdoGHc~xJ0njG5Z7162NFFGUyilC3sDp5xaZhmXqcQ3wJTg_ &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://xou0b0n13Aj1vVHfXj8l65ZJz504gzXRdoGHc~xJ0njG5Z7162NFFGUyilC3sDp5xaZhmXqcQ3wJTg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Rodriguez, M. (2012). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ruesta, R. y Gejaño, C. (2022). Importancia del material concreto en el aprendizaje. *Revista Franz Tamayo*, 4(9), 94-108.

<https://revistafranztamayo.org/index.php/franztamayo/article/view/796>

Ruiz, G. y Paredes, L. (2023). Game-based learning for the development of reading comprehension among teenagers [Aprendizaje basado en juegos para el desarrollo de la comprensión lectora en adolescentes]. *Ciencia Digital*, 7(3), 79-98.

<https://cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/download/2588/6450/>

Ryan, R. y Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions [Motivaciones intrínsecas y extrínsecas: definiciones clásicas y nuevas direcciones]. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=8865138aed808dc0

Sánchez, E., Orrantía, J. y Rosales, J. (1992). Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 14, 89-112.

https://aiape.usal.es/docs/compression_textos.pdf

Schleicher, A. (2022). *PISA: Insights and Interpretations* [PISA: Perspectivas e interpretaciones].

<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La investigación educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología* 4(2), 109-139.
- <https://exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro.
- Solé, I (1992). *Estrategias de Lectura*. (1.ª ed.). Graó.
- Solé, I., y Gallart, I. (1995). El placer de leer. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 2-8. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf
- Stapich, E. (2010). Hacer audible el susurro de la lectura. *Lectura y vida*, 31(2), 42-49.
- http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n2/31_02_Stapich.pdf
- Tuffanelli, L. (2010). *Didáctica de las operaciones mentales. Comprender ¿Qué es? ¿Cómo funciona?* Narcea, S.A. de Ediciones.
- Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, 11(11), 49-61.
- http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Valverde, L. (1993). El diario de Campo. *Revista de Trabajo Social* 18(39), 308-319.
- <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Velasco, M. y Mosquera F. (2013). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Departamento de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP).
- https://constructivismoyaprendizaje.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf
- Ventosa, V. (2016). *Didáctica de la participación*. Narcea, S.A. de Ediciones.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Vygotsky, L (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (S, Furió, Trad.; 3.^a ed.). Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndices

Apéndice A. Encuesta de Valoración de la clase

Fecha: _ _ _ _ _

Valoración de la clase

Responde qué tan satisfecho estás con respecto a cada una de estas afirmaciones de acuerdo con tu experiencia en la clase de **lengua castellana** dirigida por las practicantes Angie y Yurany. Ten en cuenta que la clase incluye las actividades, explicaciones y lecturas. Además, debido a que lo más importante es que seas honesto con tu grado de satisfacción con la clase, esta valoración es anónima, por lo que nadie podrá conocer por quién fue contestada.



	NADA SATISFECH O	POCO SATISFECHO	NEUTRAL	MUY SATISFECH O	TOTALMENTE SATISFECHO
Me divierto en la clase.					
Me gustan las lecturas de la clase.					
Siento curiosidad por lo que voy a hacer en la clase.					
Participaría en la clase aunque no me dieran una calificación.					
Me siento tranquilo y cómodo en la clase.					
Me siento alegre en la clase.					
Me gusta estar en la clase.					
Espero con emoción la clase.					
Me siento importante o valorado en la clase.					
Me interesa la clase.					

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice B. Formato Guías de Observación de Motivación

Guía de Observación

Fecha: _____ Juego: _____ Contenido: _____

Objetivo de aprendizaje:

Categorías: En gran parte → EGP; No aplica → N/A

Motivación	SÍ	EGP	NO	N/A
COMPONENTE CONDUCTUAL				
Los estudiantes permanecen atentos a las indicaciones de la actividades				
Los estudiantes hacen las actividades				
Se concentran en las actividades				
Interrumpen la clase				
Se levantan del puesto, pasean por el salón (en exceso).				
COMPONENTE EMOCIONAL				
Se alegran cuando acaba la clase				
Muestran entusiasmo por realizar las actividades				
Muestran interés por realizar las actividades				
Disfrutan de la actividad, se muestran alegres o entretenidos				
COMPONENTE COGNITIVO				
Hacen preguntas acerca de las actividades				
Preguntan por el valor de la nota para la actividad				
COMPONENTE VOZ				
Participan de forma activa en las actividades				
Se lamentan cuando acaba la clase				
Se quejan de la actividades				

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice C. Escala de caracterización de Comprensión Lectora

			Bueno		Muy bueno	Excelente	
			3	4	5		
Niveles de comprensión	Descriptor	Tiene la capacidad de	Deficiente 1	Regular 2	Bueno 3	Muy bueno 4	Excelente 5
Nivel "Copista"	Reproduce literalmente elementos locales y precisos del texto.	<p>1. Reproduce elementos locales y literales.</p> <p>1.1. Enunciar aspectos literales del texto.</p>	El estudiante es incapaz de enunciar aspectos literales del texto. Muestra falencias en la descodificación del texto y reproducción de información sencilla y concisa.	El estudiante enuncia de forma incompleta la información solicitada o enuncia aspectos literales del texto con información distinta a la solicitada.	El estudiante es capaz de enunciar de forma completa y correcta la información que se le solicita, pero solo cuando esta aparece claramente diferenciada en el texto o es de fácil acceso. Por tanto, evidencia un reconocimiento o parcial de lo solicitado y del texto.	El estudiante enuncia con precisión los aspectos literales del texto que se le solicitan aun cuando estos no están claramente resaltados en el texto, demostrando que puede reproducir los elementos locales del texto y comprender lo que se le solicita.	El estudiante no solo enuncia con precisión los aspectos literales del texto que se le solicitan aun cuando estos no están claramente resaltados en el texto, sino que también es capaz de identificar un aspecto fundamental del texto aun cuando este no se le ha solicitado.
Nivel "Identificador"	Identifica elementos y eventos fundamentales del texto para comprender de forma global el texto.	<p>2. Identificar aspectos fundamentales del texto.</p> <p>2.1. Identificar el problema o conflicto que se establece en el texto.</p> <p>3. Identifica los eventos narrados.</p> <p>3.1. Identificar el orden cronológico en que suceden las acciones del texto.</p> <p>4. Generalizar lo leído para darle sentido global</p> <p>4.1. Identificar el tema central del texto.</p>	El estudiante no logra identificar el problema o conflicto central del texto, no reconoce los eventos narrados ni su orden cronológico, y es incapaz de identificar el tema central del texto, mostrando una comprensión muy limitada de los aspectos fundamentales.	El estudiante identifica de manera superficial el problema o conflicto del texto, reconoce algunos eventos narrados, pero confunde su orden cronológico, y presenta dificultades para identificar claramente el tema central, lo que refleja una comprensión parcial y fragmentada.	El estudiante identifica correctamente el problema o conflicto central del texto, reconoce la mayoría de los eventos narrados y su orden cronológico, y es capaz de identificar el tema central, aunque sin profundizar en su comprensión global.	El estudiante identifica con precisión el problema o conflicto central del texto, reconoce todos los eventos narrados en su orden cronológico correcto, y logra identificar el tema central del texto, demostrando una comprensión clara y coherente.	El estudiante no solo identifica el problema o conflicto central del texto de manera precisa, sino que también reconoce todos los eventos narrados en su orden cronológico correcto, y es capaz de identificar y explicar el tema central del texto, demostrando una comprensión profunda y global.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Nivel "Explicativo"	Explica y relaciona lo enunciado en el texto para dotarlo de sentido.	<p>5. Explicar - interpretar lo que lee</p> <p>5.1. Explicar lo que lee a alguien más.</p> <p>5.2. Caracterizar los personajes de un texto</p> <p>6. Ejemplificar una proposición del texto</p> <p>6.1. Ejemplificar un apartado - proposición del texto.</p> <p>7. Compara y contrasta</p> <p>7.1. Enunciar la idea principal del texto</p>	El estudiante no es capaz de explicar lo que ha leído ni de describir a un personaje aun cuando las características se hallan de forma literal en el texto. Además, es incapaz de ejemplificar un apartado del texto y de enunciar su idea principal.	El estudiante explica y ejemplifica de forma superficial lo que ha leído, caracteriza a los personajes del texto de forma incorrecta o incompleta y valiéndose solo de cualidades literales. Además, puede enunciar solo una parte de la idea principal del texto o aludir a una idea de menor importancia, demostrando en sus respuestas una comprensión inconsistente del texto.	El estudiante es capaz de explicar y ejemplificar lo que lee a partir de mínimo una razón lógica o basada en el mismo texto, caracterizar a los personajes del texto correctamente a partir de cualidades explícitas en el texto y logra identificar la idea principal del texto si esta se haya de forma explícita y ubicada en un lugar de fácil acceso.	El estudiante logra explicar y ejemplificar el texto de forma completa con sus propias palabras, aun cuando use apartados del texto para justificar. Es capaz de caracterizar a los personajes a partir de información claramente sugerida en el texto. Además, es capaz de identificar la idea principal del texto aun cuando no se haya de forma literal, dando cuenta de que comprende el sentido del texto.	El estudiante explica y ejemplifica lo que ha leído valiéndose de su propia experiencia o propuestas "fuera" del texto y puede replantear lo dicho para dar claridad a su respuesta. Además, es capaz de caracterizar a los personajes con elementos que no están claramente sugeridos. También, logra identificar y enunciar la idea principal del texto demostrando que comprende cada parte del texto y su sentido global.
"Nivel creativo"	Amplia el texto al relacionarlo con experiencias propias y/o proponer nuevas lecturas.	<p>8. Aplicar</p> <p>8.1. Deducir el significado de una palabra a partir del contexto.</p> <p>8.2. Inferir a partir de lo dicho explícitamente.</p> <p>8.3. Predecir cómo puede actuar un personaje, terminar o continuar una historia, en función de lo que se dice en el texto.</p> <p>9. Extrapolar su conocimiento a otros contextos</p> <p>9.1. Relacionar lo que lee con otros textos, situaciones, personajes, contextos.</p>	El estudiante no deduce el significado de una palabra a partir del contexto ni puede inferir y predecir a partir de pistas claramente propuestas en el texto. Además, es incapaz de relacionar lo que lee con otros textos, contextos o situaciones.	El estudiante deduce el significado de una palabra únicamente cuando hay pistas demasiado evidentes. Logra inferir y predecir, aunque solo cuando los rasgos de personaje están muy marcados o el esquema de la historia es común y repetitivo. Además, relaciona, de forma superficial o incorrecta, el texto con otros únicamente cuando se proponen explícitamente.	El estudiante puede deducir el significado cuando hay pocas pistas o no demasiado evidentes e inferir y predecir, solo a partir de información claramente sugerida o cuando las relaciones en la historia se realizan por lógica. Además, relaciona de forma correcta y justificada dos textos, aunque solo cuando se proponen de antemano.	El estudiante puede deducir el significado cuando hay pocas pistas y con dificultad más alta, e inferir y predecir, a partir de relaciones no tan lógicas o evidentes. Además, relaciona correctamente dos textos, aun cuando no se proponen explícitamente e, pero sus similitudes son marcadas.	El estudiante puede deducir el significado de una palabra solo por el contexto, e inferir y predecir a partir de la proposición de nuevas relaciones antes no contempladas. Además, relaciona correctamente el texto con otros, aun cuando no son propuestos de antemano y sus similitudes no son tan evidentes.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice D. Prueba de Caracterización de Comprensión Lectora



Universidad Industrial de Santander
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Gonzalo Jiménez Navas



Prueba diagnóstica

Nombre:

Lee el siguiente texto y responde

Iasá y el camino del arcoiris

Cuenta una antigua leyenda del Brasil que hubo una joven llamada Iasá, cuya belleza era tanta que el mismísimo Tupá quedó enamorado de ella. Pero Tupá no era el único que la amaba. El demonio Anhangá también la quería y no tardó en maquinarse un plan para separar a la pareja, con la intención de tener a Iasá.

Así fue como Anhangá se presentó un día ante la madre de Iasá y le ofreció todas las riquezas que desease para el resto de sus días a cambio de que le otorgara la mano de su hija. No fue la necesidad sino la ambición de la madre la que llevó a la joven a ser prometida a Anhangá. Iasá triste por separarse de su amado, pidió al demonio un último deseo antes de casarse: poder ir al cielo, donde vivía Tupá, para verlo por última vez.

Anhangá accedió, pero le impuso como condición que debería hacerse un corte en el brazo antes de partir para que la sangre formase un camino que él pudiera seguir. Era obvio que Anhangá no se fiaba del regreso de la joven. Iasá accedió, se cortó el brazo y así dejó un rastro de roja sangre a lo largo de su camino.

Pero Tupá ideó un plan para desorientar al demonio e hizo que Guarací (el Sol) dibujase un rastro amarillo junto a la sangre de su amada, luego que Luaca (el cielo) hiciese lo mismo con su color

azul, y después Pará (el mar) aportó su color azul profundo al rastro.

Iasá se iba debilitando por la pérdida de sangre, y finalmente, fatigada cayó al suelo, donde su sangre se mezcló con la tierra, añadiendo una banda naranja al rastro. Tristemente, la muchacha no pudo llegar hasta el cielo para reunirse con Tupá y murió en una playa, arropada por la suave luz del sol y mecida por el arrullo de las olas del mar.

Fue la mezcla sobre su cuerpo de la dorada luz del sol y el azul del mar la que dio origen al verde, y así fue como el camino de Iasá hacia el cielo quedó para siempre marcado con los siete colores del arcoiris.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

1. Cuál es el problema que se plantea en la leyenda
 - a. Iasá es obligada a casarse con Anhangá.
 - b. Anhangá está enamorado de Iasá, pero no sabe si casarse con ella
 - c. Anhangá le prometió riquezas a la madre de Iasá a cambio de su mano.
 - d. Tupá ideó un plan para desorientar al demonio Anhangá.

2. El orden temporal correcto en que suceden los hechos es
 - a. Iasá es obligada a casarse con Anhangá; Anhangá se enamora de Iasá; El demonio le ofrece riqueza a la madre de Iasá; Iasá pide reunirse una última vez con Tupá; La sangre de Iasá marca el arcoiris.
 - b. Anhangá se enamora de Iasá; El demonio le ofrece riqueza a la madre de Iasá; Iasá es obligada a casarse con Anhangá; Iasá pide reunirse una última vez con Tupá; La sangre de Iasá marca el arcoiris.
 - c. Anhangá se enamora de Iasá; Iasá es obligada a casarse con Anhangá; El demonio le ofrece riqueza a la madre de Iasá; Iasá pide reunirse una última vez con Tupá; La sangre de Iasá marca el arcoiris.
 - d. Anhangá se enamora de Iasá; El demonio le ofrece riqueza a la madre de Iasá; Iasá pide reunirse una última vez con Tupá; Iasá es obligada a casarse con Anhangá; La sangre de Iasá marca el arcoiris.

3. ¿Cuál es el tema central de la leyenda?
 - a. El origen del arcoiris.
 - b. La vida de los dioses sol, cielo y mar.
 - c. El origen de los dioses Anhangá y Tupá.
 - d. La playa y sus colores.

4. Lee los siguientes refranes y elige el que se relacione con la leyenda. Justifica tu elección.
 - *La avaricia y la ambición congelan el corazón.*
 - *De tal palo, tal astilla.*
 - *El que ríe el último, ríe mejor.*

5. En el tercer párrafo del texto se menciona que Anhangá le pidió a Iasá “hacerse un corte en el brazo antes de partir para que la sangre formase un camino que él pudiera seguir”. A partir de esta condición se puede inferir que el demonio:
 - a. Actuó pensando únicamente en su deseo de separar a Iasá y Tupá.
 - b. Quería que Iasá muriera.
 - c. Quería enfurecer a Tupá.
 - d. Odiaba a Iasá y quería que sufriera.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

6. Desde tu perspectiva qué elementos de la leyenda *Iasá y el camino del arcoíris* la hacen una historia memorable. Justifica tu respuesta.

Lee la siguiente infografía y responde

7. A partir del texto enuncia las consecuencias de consumir sustancias psicoactivas:



1.

2.

3.

8. Explica con tus propias palabras qué es una sustancia psicoactiva.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

9. A partir de lo leído un ejemplo de sustancia psicoactiva es:

10. La idea principal que plantea la infografía es que

- El consumo de sustancias psicoactivas no es perjudicial para la salud.
- El consumo de sustancias psicoactivas solo es perjudicial en ciertas personas.
- Se debe encontrar la sustancia psicoactiva más adecuada para consumir.
- El consumo de sustancias psicoactivas es perjudicial para la salud.

Lee el siguiente texto y responde

La cigarra y la hormiga

La cigarra era feliz disfrutando del verano: El sol brillaba, las flores desprendían su aroma...y la cigarra cantaba y cantaba. Mientras tanto su amiga y vecina, una pequeña hormiga, pasaba el día entero trabajando, recogiendo alimentos.

- ¡Amiga hormiga! ¿No te cansas de tanto trabajar? Descansa un rato conmigo mientras canto algo para ti. – Le decía la cigarra a la hormiga.

- Mejor harías en recoger provisiones para el invierno y dejarte de tanta holgazanería – le respondía la hormiga, mientras transportaba el grano, atareada.

La cigarra se reía y seguía cantando sin hacer caso a su amiga.

Hasta que un día, al despertarse, sintió el frío intenso del invierno. Los árboles se habían quedado sin hojas y del cielo caían copos de nieve, mientras la cigarra vagaba por campo, helada y hambrienta. Vio a lo lejos la casa de su vecina la hormiga, y se acercó a pedirle ayuda.

- Amiga hormiga, tengo frío y hambre, ¿no me darías algo de comer? Tú tienes mucha comida y una casa caliente, mientras que yo no tengo nada.

La hormiga entreabrió la puerta de su casa y le dijo a la cigarra.

- Dime amiga cigarra, ¿qué hacías tú mientras yo madrugaba para trabajar? ¿Qué hacías mientras yo cargaba con granos de trigo de acá para allá?

- Cantaba y cantaba bajo el sol - contestó la cigarra.

- ¿Eso hacías? Pues si cantabas en el verano, ahora baila durante el invierno -

Y le cerró la puerta, dejando fuera a la cigarra, que había aprendido la lección.

FIN

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

11. Describe y compara las cualidades de la cigarra y la hormiga:

Cigarra	Hormiga
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Presta atención a la siguiente suposición:

12. Si antes de que llegara el invierno la abeja le hubiera dicho a la cigarra que recogiera provisiones ¿crees que la cigarra se hubiera puesto a trabajar? Justifica tu respuesta.

13. Explica de qué forma la siguiente definición se relaciona con la fábula de la cigarra y la hormiga.

Diccionario

Definiciones de la Real Academia Española · [Más información](#)



carpe diem

nombre masculino

Exhortación a aprovechar el presente ante la constancia de la fugacidad del tiempo.

14. A partir de la cita anterior con qué palabra puedes reemplazar el término “exhortación”, explique la razón de su elección.

- a. Incitación
- b. Desaconsejo

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

15. Fuiste invitado a una fiesta familiar y debes llevar un postre para cada miembro. Lee el siguiente párrafo sobre lo que prefiere cada persona.

Papá Carlos es alérgico a los huevos. La madre Elisa adora el chocolate. Los niños aman las frutas pero no toman leche. La tía Olga es fan de las tortas con azúcar. Al abuelo Jorge le encanta el café y a la abuela Ruth las tortas sin vainilla.

Ahora lee los ingredientes que tiene cada postre en la siguiente imagen y elige el más adecuado para cada miembro:

MIL HOJAS	TORTA DE FRESA	TORTA DE CHOCOLATE	TIRAMISÚ	ARROZ CON LECHE	BUDÍN DE CEREZAS
					
HUEVOS AZUCAR HARINA MANTEQUILLA	HUEVOS FRESAS HARINA MANTEQUILLA	HUEVOS FRESAS HARINA MANTEQUILLA	HUEVOS CAFÉ HARINA MANTEQUILLA	ARROZ LECHE VAINILLA	HUEVOS CEREZAS HARINA LECHE
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

16. ¿En qué otros textos puedes encontrar listas de ingredientes con imágenes?

Apéndice E. Plan Lector

<https://heyzine.com/flip-book/de657a3dd3.html>



JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice H. Juego de Nivel 3 Explicativo: ¡Tiempo!

The image displays a set of analog game components. On the left, there are four groups of cards:

- Blue cards:** A 2x2 grid with titles like 'Hada de la lluvia y la muerte', 'El vampiro', 'Mago de la canción la brevedad del hada y el mago', and 'Hombre (De la brevedad del hada y la muerte)'. Below it is another 2x2 grid with 'Mujer del mundo de San Blas', 'Hada de la canción la brevedad del hada y el mago', 'Hijo de la luna', and 'Pajero muller'.
- Green cards:** A 2x2 grid with titles like 'Hada de la canción la brevedad del hada y el mago', 'Chico de la canción la brevedad del hada y el mago', 'La mamá del vampiro', and 'Hijo de la luna'.
- Yellow cards:** A 2x2 grid with titles like 'Hada y la muerte (De la brevedad del hada y la muerte)', 'Hada de la canción la brevedad del hada y el mago', 'Chico de la canción la brevedad del hada y el mago', and 'Hombre (De la brevedad del hada y la muerte)'. Below it is another 2x2 grid with 'Hija de la brevedad del hada y el mago', 'Chico de la canción la brevedad del hada y el mago', 'Hada de la canción la brevedad del hada y el mago', and 'Hijo de la luna'.
- Purple cards:** A 2x2 grid with titles like 'Pajero muller', 'El hombre gitano de la canción la brevedad del hada y el mago', 'La mamá del vampiro', and 'Hijo de la luna'.

To the right of the cards are two documents:

- Pájaros Cantores:** A document with text and a table. The table has columns labeled 'Hombres', 'Mujeres', 'Niños', 'Niñas', 'Total' and rows labeled 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F', 'G', 'H', 'I', 'J', 'K', 'L', 'M', 'N', 'O', 'P', 'Q', 'R', 'S', 'T', 'U', 'V', 'W', 'X', 'Y', 'Z'.
- BARRAS:** A document with text and a table. The table has columns labeled 'Hombres', 'Mujeres', 'Niños', 'Niñas', 'Total' and rows labeled 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F', 'G', 'H', 'I', 'J', 'K', 'L', 'M', 'N', 'O', 'P', 'Q', 'R', 'S', 'T', 'U', 'V', 'W', 'X', 'Y', 'Z'.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice J. Matriz Categorical

Categoría	Definición Conceptual
Estrategias didácticas	“procedimientos organizados que tienen una clara formalización/definición de sus etapas y [...] orientan el recorrido pedagógico que deben seguir los estudiantes para construir su conocimiento” (Campusano y Diaz, 2018, p. 6).
Subcategoría	Definición Conceptual
Juegos analógicos	Un juego cara a cara, siguiendo un conjunto de reglas y utilizando una combinación de materiales tangibles como dados, tablero, cartas y fichas (Bayeck, 2020).
Comprensión de lectura	La capacidad de los estudiantes para construir significado de aquello que leen, lo que se evidencia en su habilidad para resumir, explicar y ampliar (Sole, 1992; Cooper, 1990; Perkins, 2001).
Subcategoría	Definición Conceptual
Nivel copista	“Conocimiento y práctica referentes a los datos y a los procedimientos de rutina. Las actividades correspondientes no son de comprensión sino reproductivas: repetición, paráfrasis, ejecución de procedimientos de rutina” (Perkins, 2001. p. 89)
Nivel Identificador	La capacidad de identificar “elementos y eventos fundamentales del texto para comprender de forma global el texto”. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, 2018, p. 19)
Nivel Explicativo	“Conocimiento y práctica referentes a la justificación y la explicación en la asignatura. La actividad de comprensión es generar explicaciones y justificaciones” (Perkins, 2001, p. 90).
Nivel creativo	“Conocimiento y práctica referentes al modo en que se discuten los resultados y se construyen nuevos conocimientos en la materia” (Perkins, 2001, p. 90).
Motivación	Aquellos procesos que dan energía y dirección al comportamiento (Reeve, 2009)
Subcategoría	Definición Conceptual
Involucramiento conductual	“El grado en que la persona presenta atención hacia la actividad, esfuerzo y persistencia continua” (Reeve, 2009, p.8).
Involucramiento emocional	“El grado en que la actividad de la persona está caracterizada por la emoción positiva, como interés y disfrute, en lugar de por una emoción negativa, como tristeza y enojo” (Reeve, 2009, p.8).
Involucramiento cognitivo	“El grado en que la persona vigila en forma activa qué tan bien están yendo las cosas y utiliza aprendizaje y estrategias de solución de problemas de naturaleza compleja” (Reeve, 2009, p.8).
Voz del estudiante	“Intervención verbal y contribución a la clase” (Reeve, 2009, p.8).

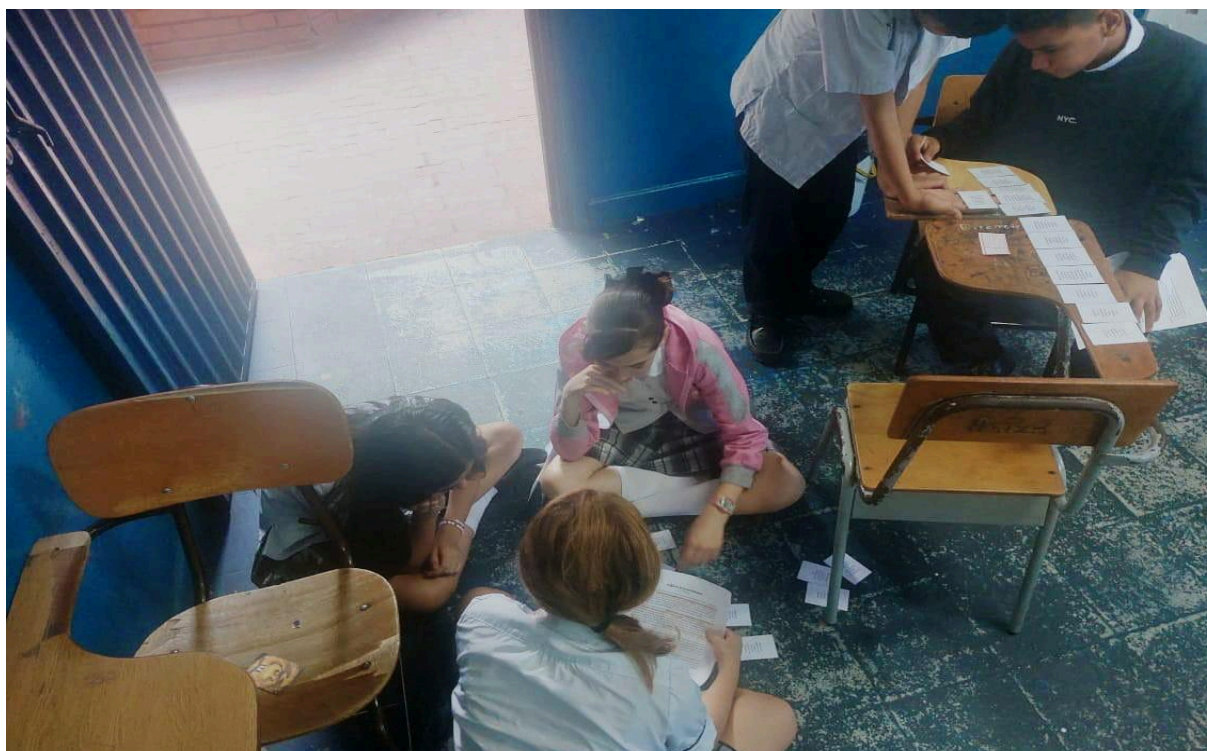
JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice K. Valoración de la clase previa a la implementación de los talleres

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Neutral	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho
Me divierto en la clase	0	2	4	13	3
Me gustan las lecturas de la lectura	0	2	8	6	6
Siento curiosidad por lo que voy a hacer en la clase	0	5	7	9	1
Participaría en la clase aunque no me dieran una calificación	1	4	8	3	6
Me siento tranquilo y cómodo en la clase	0	2	4	8	8
Me siento alegre en la clase	0	0	4	13	5
Me gusta estar en la clase	0	1	7	9	5
Espero con emoción la clase	0	4	8	5	3
Me siento importante o valorado en la clase	1	2	13	2	4
Me interesa la clase	0	3	4	5	10

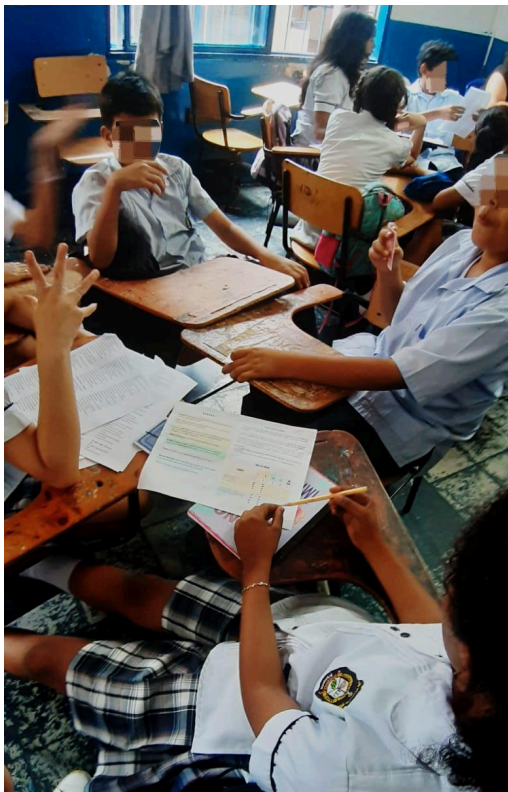
Apéndice L. Implementación del juego 1

Apéndice M. Implementación del juego 2



JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice N. Implementación del juego 3



Apéndice O. Implementación del juego 4



JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice P. Puntuaciones juego 1, Ruleta preguntona

Puntuaciones			
Rango Deficiente	Rango Regular	Rango Bueno	Rango Muy Bueno
JS = 9	SV = 6	GV = 7	JJ = 7
ED = 6	DP = 5	JF = 7	
CC = 5			

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice Q. Resúmenes de los estudiantes

2. Escribe de que trata.
 - trata de una calle que habitan sirenas, y también unicornios que brincan sin parar y que había un ahogado lago de la calle que si se fijaba era bien arriba de calle. También habían unas hadas que trabajaban en un vestido azul y que habían unos cuentes que subían a la calle para llegar al castillo y también en el castillo había un dragón muy feroz con mal humor que se imagina ha las sirenas tirando agua en la lona, también habían unas princesas que pasaban bailando con un vestido azul. Las sirenas estaban también empañando las estrellas con pintura.

2. Escribe de que trata.
 - trata de un pajarito colibrí que tiene miedo de salir ✓

2. Se trata de que un mago estaba solo y triste en el bosque en el bosque el mago pensaba cuando despertó cruzó la mirada con un hada y desde ese momento el hada y el mago quisieron estar solos en el bosque amándose siempre y en todo lugar y el mal que siempre existió no supo ver tanta felicidad entre 2 seres y con su odio atacó hasta que el hada cayó en ese sueño fatal de no sentir en su castillo pasaba los meses el mago buscando el poder que devolvería a su hada, y una parte desde entonces buscando la forma de recuperar a la mujer que a qui día en medio del bosque por fin pudo amar.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice R. Recopilación de las 4 guías de observación

Categorías: EGP → En gran parte

Motivación	Juego 1	Juego 2	Juego 3	Juego 4
Los estudiantes permanecen atentos a las indicaciones de la actividades	EGP	EGP	EGP	Sí
Los estudiantes hacen las actividades	Sí	Sí	Sí	Sí
Se concentran en las actividades	Sí	EGP	EGP	EGP
Interrumpen la clase	No	No	No	No
Se levantan del puesto, pasean por el salón (en exceso).	No	No	No	No
Se alegran cuando acaba la clase	No	No	No	No
Muestran entusiasmo por realizar las actividades	EGP	Sí	Sí	EGP
Muestran interés por realizar las actividades	Sí	Sí	Sí	Sí
Disfrutan de la actividad, se muestran alegres o entretenidos	Sí	EGP	Sí	Sí
Hacen preguntas acerca de las actividades	Sí	EGP	Sí	Sí
Preguntan por el valor de la nota para la actividad	No	No	No	No
Participan de forma activa en las actividades	Sí	Sí	Sí	Sí
Se lamentan cuando acaba la clase	No	No	No	No
Se quejan de la actividades	No	No	No	No

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice S. Valoración post implementación de los talleres

Aspectos	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Neutral	Muy satisfecho	Totalmente satisfecho
Me divierto en la clase	0	0	4	10	7
Me gustan las lecturas de la lectura	0	2	6	8	5
Siento curiosidad por lo que voy a hacer en la clase	0	1	6	11	3
Participaría de la clase aunque no me dieran una calificación	1	2	3	9	6
Me siento tranquilo y cómodo en la clase	1	1	4	3	12
Me siento alegre en la clase	1	0	6	8	6
Me gusta estar en la clase	0	1	6	8	5
Espero con emoción la clase	0	1	9	6	5
Me siento importante o valorado en la clase	0	1	5	12	3
Me interesa la clase	0	0	3	8	9

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice T. Prueba de Progreso de Comprensión Lectora



Universidad Industrial de Santander
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Gonzalo Jiménez Navas



Prueba de progreso

Nombre: _____

Responde las preguntas 1 a 5 de acuerdo con el siguiente texto

¡Silencio, niños!

Ena Wolf

La Momia entró al aula y todos se pusieron de pie.

-Buenas tardes -saludó.

-Bue,nas,tar,des,se,ño,ri,ta -le contestaron.

La Momia se puso los anteojos, sacó del escritorio el cuaderno de asistencia y empezó a pasar lista.

-Drácula.

-iPresente!

-Frankenstein.

-iPresente!

Y siguió.

-Garramunda.

-iPdecente, ceñodita! -contestó una bruja ceceosa.

-¿Dónde está el Lobisón? -preguntó la Momia-. ¿Hoy también faltó?

Un espectro verdoso se levantó de su asiento y dijo respetuosamente:

-Sí, faltó. Me mandó decirle que su abuelita todavía está enferma.

En el fondo del salón dormía un joven ogro. Roncaba como un santo. Era uno de los más grandes y había repetido seis veces primer grado.

La Momia lo despertó tirándole el borrador en la nuca. Era su alumno favorito.

Por fin, todos estuvieron listos para empezar la clase. No volaba una mosca.

La Momia se plantó frente al pizarrón y se aclaró la garganta.

-Buem. Abran el manual en la página 62. Hoy vamos a aprender a atravesar paredes, algo muy útil en la vida. Si lo aprenden como es debido podrán aterrorizar a mucha gente y hacer imuuuuucho daño a la humanidad!

Aquí la Momia se emocionaba. Siempre que hablaba de hacer daño a la humanidad se le humedecían los ojos.

Frente al libro abierto, los alumnos leían a coro. El Atravesamiento de Paredes era una lección más bien práctica. Uno a uno fueron ejercitándose.

Primero atravesaron una plancha de telgopor. Después una madera de dos pulgadas. Por último tenían que atravesar la pared que daba al salón de actos, de donde los echaban porque un grupo de compañeritos estaba ensayando "La canción de la araña".

El más hábil de todos resultó ser el fantasma. Eso de atravesar paredes se lo habían enseñado sus padres de chiquito. También había un vampiro bastante habilidoso. Atravesaba con elegancia.

Hacia el final de la clase le tocó el turno a Frankenstein.

La maestra lo llamó al frente.

Pasó.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Se ajustó el cinturón, se llenó los pulmones de aire para hacerse más esponjoso, cerró los ojos y avanzó decidido hacia la pared.

Muchos años después, ya jubilada, la Momia seguiría recordando aquel día extraordinario.

El choque fue terrible.

La cabeza de Frankenstein sonó como una caja de tuercas lanzada contra una escollera, pero él ni pestañeó. Un salpicón de bisagras, remaches, astillas y peladuras roció a todos los que estaban.

La maestra pegó un grito creyendo que su alumno se desarmaba. Corrió a ayudarlo, pero Frankie estaba decidido a avanzar.

Y avanzó.

Era un muchacho sólido, tenía amor propio, y no lo iba a detener una pared.

Pasar, pasó.

Abrió un boquete de cuatro metros por dos y arrasó el piano que estaba del otro lado. Los integrantes del coro aplaudieron. Detrás de él la pared entera se derrumbó y con ella parte del cielorraso. Unas grietas horrosas aparecieron en el techo del salón de actos.

A Frankenstein le pareció un triunfo total. Estaba dispuesto a demostrarle a su maestra lo bueno que era para esas cosas. Así que

arremetió contra la pared que daba al patio con el ímpetu de un tren de carga.

Alumnos y maestros empezaron a correr hacia la calle porque el edificio entero se resquebrajaba. Los murciélagos levantaron vuelo en estampida.

Frankie siguió atravesando paredes, una tras otra, siempre con el mismo éxito. Cuando atravesó la última, el edificio, viejo y ruinoso como era, se vino abajo.

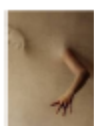
Desde la vereda de enfrente, todos miraban alborotados el radiante cataclismo. El portero tosía en medio del polvo desmoronado.

La Momia corrió a rescatar a Frankenstein de entre los escombros. Estaba averiado pero contento. Enseguida le vendó las partes machucadas. Después lo miró babeante de orgullo y le dio un beso.

Evidentemente no era lo bastante transparente, poroso y aéreo como para atravesar paredes. Pero en cambio, era un genio para los derrumbes. En toda su vida de maestra nunca había visto una catástrofe tan completa. Se imaginó que con un poco de práctica Frankie podría causar desastres mundiales.

Ese mes le escribió en la libreta de calificaciones: "Te portas cada día peor. ¡Adelante! ¡Sigue así!"

1. Une con una línea el enunciado con la imagen que corresponda:



Atravesar paredes



La Momia



El fantasma

- a. Es la maestra de la escuela b. Es la lección del día c. Es el alumno más hábil para atravesar paredes.
- d. Es como se ve la escuela luego del turno de Frankenstein e. Es la página en la que la maestra pide abrir el manual



JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

2. ¿Cuál es el problema que se plantea en el cuento *¡Silencio, niños!?*
- La Momia llegó tarde a trabajar
 - Frankenstein tuvo que hacer mucha fila antes de ejercitarse
 - Frankenstein no era lo suficientemente transparente, poroso y aéreo como para atravesar paredes.
 - La Momia no explicó bien la lección del día.
3. ¿Cuál es el tema central del cuento?
- El día que Frankenstein destruyó la escuela
 - La descripción física de cada uno de los monstruos del mundo.
 - Por qué las momias no pueden ser maestras
 - Las páginas para buscar lecciones para los monstruos.
4. Enumera del 1-11 el orden en que suceden los hechos, te damos orden del primer y el último enunciado:

- 1** La momia entra al aula y toma lista
- Frankenstein choca contra una pared
- La momia anuncia la lección del día
- La maestra rescata a Frankenstein de entre los escombros y lo venda
- 11** El siguiente mes la maestra felicita a Frankenstein en la libreta de calificaciones
- Frankenstein quería demostrarle a su maestra lo bueno que era en la lección. Entonces,
- Los alumnos y maestros empezaron a correr pues el edificio se derrumbaba
- El edificio se derrumbó
- Es el turno de Frankenstein
- Uno a uno los alumnos se ejercitan
- avanza y derrumba muchas otras paredes.

5. Lee la siguiente frase

«Todos somos genios. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar árboles, pensará toda la vida que es un inútil»

Albert Einstein

Ahora explica con tus propias palabras qué quiere decir la frase y cómo se relaciona con el cuento *¡Silencio, niños!*

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños! la hacen una historia inolvidable*. Justifica tu respuesta.

Responde las preguntas 7 a 12 de acuerdo con el siguiente texto

El hada Acaramelada

Gloria Fuertes

El Hada Acaramelada,
de pequeña atolondrada
pues soñaba con ser Hada
de cucurucho y varita.

Su madre doña Rosita,
dándole beso tras beso,
le dijo: ¡Nada de Hada,
que ya no se lleva eso!

¿Cómo vas a ser un Hada
con ese flequillo tieso
y esos ojos de ratón,
si ya no se lleva eso?

-Somos pobres, no hay castillo,
tu padre suda en el trillo,
yo sudo en el lavadero...

(La niña lloró sobre la cesta de ropa
y la cesta se llenó de pipas y caramelos)

Con un periódico se hizo
un cucurucho muy tieso,
de esta forma se sentó
a la puerta del colegio

con su cesta milagrosa,
con su varita de fresno
para espantar a las moscas
del puesto de caramelos.

« ¡Todo gratis, todo gratis! »
se leía en un letrero.

Un día que era muy frío,
Me parece que era de Enero,
El hada se quedó helada
vinieron los bomberos.

En marzo se deshelo,
con cucurucho y varita.
volvió al puesto

Todo gratis regalaba
chuches y caramelos
El hada, cuanto más daba
más se le llenaba el cesto.

El Hada Acaramelada
la llamaban y la llaman
todos los chicos del pueblo.

7. Describe las cualidades del Hada Acaramelada a partir de lo que se propone en el texto:

Cualidades físicas (¿cómo se ve el hada?)

- a. _____
b. _____
c. _____

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Cualidades de personalidad (Puedes responder la pregunta pensando en: ¿cómo trata a otras personas, qué la caracteriza, qué la hace diferente de otros niños?)

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

n

8. En el último verso, dice que el hada regalaba **chuches** y caramelos. Elige qué entiendes por chuches:

- a. Frutas frescas, maní, uvas pasas, cacahuates, almendras, avellanas.
- b. Papas fritas, snacks o bocadillos, galletas y otros aperitivos empaquetados.
- c. Panes, tostadas, roscones, pastelitos, postres, tortas, brownies, gelatinas.
- d. Sopas, verduras, ensaladas, pescado, huevos, leche, quesos, cereales.

Observa con atención la siguiente imagen



9. En el texto se dice que la niña *soñaba con ser Hada de cucurucho y varita*. Señala en la imagen cuál es la varita de la niña y cuál es el cucurucho.

10. Ahora lee las siguientes frases. En cada una hay dos posibilidades, selecciona y colorea la posibilidad más “creíble” de acuerdo con la forma de ser del hada.

Un día el hada encontró un tesoro, entonces

- Se lo llevó para su casa y no salió nunca porque no quería compartirlo con nadie
- Le dio una parte a sus papás, para que ya no trabajaran tanto, y la otra parte la compartió con los niños.

Otro día el hada se volvió a helar, entonces cuando se recuperó

- Decidió dejar su sueño de ser hada.
- Regresó de nuevo al puesto a regalar dulces, como si nada hubiera pasado.

11. Menciona algún texto, canción, película, animación en el que se hable de un hada

12. ¿Además de que también aparece un hada en el texto que escribiste en la pregunta 11, explica cómo se relaciona o diferencia con el poema *El hada Acaramelada*.

Responde las preguntas 13 a 15 de acuerdo con el siguiente texto

Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar

¿Qué es el acoso escolar?

El acoso puede definirse como una forma de violencia escolar especialmente dirigida hacia una víctima concreta, que sufre de manera sistemática diferentes formas de agresión física, verbal o psicológica. El acoso escolar también es conocido como *bullying*, palabra derivada del verbo inglés *to bully* (intimidar).

Algunas cuestiones importantes para entender el fenómeno del acoso o bullying entre niños, adolescentes y jóvenes:

El bullying puede surgir dentro de la escuela, pero no se limita al entorno escolar: puede prolongarse fuera de las horas lectivas, ya sea en el entorno del colegio, en el barrio o a través de dispositivos como móviles u ordenadores, produciéndose entonces ciberacoso, que es un tipo específico de bullying.

¿Cuáles son las causas del acoso escolar?

Investigaciones sobre la agresión en la infancia revelan que el aprendizaje tiene un papel muy importante. Los niños y adolescentes aprenden la agresión de los adultos o de otros niños y niñas a través de la observación y la imitación.

Además, este aprendizaje sólo se consolida si tiene consecuencias positivas para el agresor, de tal modo que, si la conducta agresiva es reforzada por el entorno, es probable que se generalice. Si por el contrario es rechazada o mal valorada por el grupo, podrá desaparecer.

Texto tomado de: Unicef para cada infancia. <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

13. Según el texto explica con tus propias palabras qué es el bullying

14. Escribe ejemplos de situaciones que hayas vivido, visto o que creas que se pueden considerar como bullying

15. La idea principal que se plantea en el texto *Causas y consecuencias del bullying o acoso escolar* es que:

- a. El bullying o acoso escolar es una forma de violencia que puede tener su origen en la imitación de comportamientos agresivos.
- b. El bullying o acoso escolar NO es una forma de violencia, por eso debe ser aprendida.
- c. El bullying causa daños en el 90% de la población mundial y ha cobrado más de 3000 muertes.
- d. El bullying se refiere a comportamientos de apoyo entre compañeros de clase.

Apéndice U. Resultados en Comprensión Lectora Antes y Después de la Implementación

Etapas	Cantidad de estudiantes	Rango					Total evaluados
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente	
Preparación de la Partida		4	11	8	1	0	24
Recuento Final		0	8	7	7	0	22

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice V. Respuestas a Preguntas Literales de la Prueba-Post

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños!* la hacen una historia inolvidable. Justifica tu respuesta.

Que aunque las adversidades siempre vamos a intentar ser mejores cada día para ser mejores y superarlos a nosotros mismos.

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños!* la hacen una historia inolvidable. Justifica tu respuesta.

Es inolvidable ya que habla de que no debemos juzgar a nadie porque no puede hacer tal cosa

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños!* la hacen una historia inolvidable. Justifica tu respuesta.

porque muestra que los monstruos a nosotros podemos tener el valor y la confianza para lograr lo que queramos.

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice W. Respuestas de JF y JJ a preguntas de nivel copista

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños!* la hacen una historia inolvidable. Justifica tu respuesta.

que Frankenstein no podía traspasar paredes y
termina derribando el edificio

6. Desde tu perspectiva qué elementos del cuento *¡Silencio, niños!* la hacen una historia inolvidable. Justifica tu respuesta.

porque Franki rompió la expectativa
de todos y superó los límites y logró
Aunque no perdiera

JUEGOS ANALÓGICOS: MOTIVACIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA

Apéndice X. Páginas del diario de Campo

https://drive.google.com/file/d/1MJhUAW8_0UCx36JEAKHWotI2p5ePu1Ne/view?usp=sharing