

# UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO



## FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

### PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

---

**Tema:** Estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI.

---

Trabajo de titulación previo a la obtención del Grado Académico de  
Magíster en Pedagogía de la Lengua y la Literatura

Modalidad de Titulación: Proyecto de desarrollo

**Autora:** Licenciada Katerine Viviana Calvopiña Otáñez

**Director:** Doctor Willyams Rodrigo Castro Dávila, Magister.

Ambato – Ecuador

2022

## **APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

A la Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación.

El Tribunal receptor de la Defensa del Trabajo de Titulación presidido por el Doctor Segundo Víctor Hernández del Salto, Magister e integrado por los señores: Doctora Judith del Carmen Núñez Ramírez, Magister y el Doctor Medardo Alfonso Mera Constante, Magister, designados por el Unidad Académica de Titulación de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación Universidad Técnica de Ambato, para receptor el Trabajo de Titulación con el tema: “Estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI”, elaborado y presentado por la señora Licenciada Katerine Viviana Calvopiña Otáñez, para optar por el Grado Académico de Magíster en Pedagogía de la Lengua y la Literatura; una vez escuchada la defensa oral del Trabajo de Titulación el Tribunal aprueba y remite el trabajo para uso y custodia en las bibliotecas de la Universidad Técnica de Ambato.

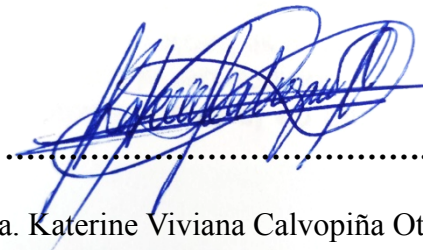
-----  
Dr. Segundo Víctor Hernández del Salto, Mg.  
Presidente y Miembro del Tribunal de Defensa

-----  
Dra. Judith del Carmen Núñez Ramírez, Mg.  
Miembro del Tribunal de Defensa

-----  
Dr. Medardo Alfonso Mera Constante, Mg.  
Miembro del Tribunal de Defensa

## **AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

La responsabilidad de las opiniones, comentarios y críticas emitidas en el Trabajo de Titulación presentado con el tema: “Estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI ” le corresponde exclusivamente a la Licenciada. Katerine Viviana Calvopiña Otáñez, autora bajo la dirección del Doctor. Willyams Rodrigo Castro Dávila, Magister, Director del Trabajo de Investigación; y el patrimonio intelectual pertenece a la Universidad Técnica de Ambato.



.....

Lcda. Katerine Viviana Calvopiña Otáñez

**AUTORA**

.....

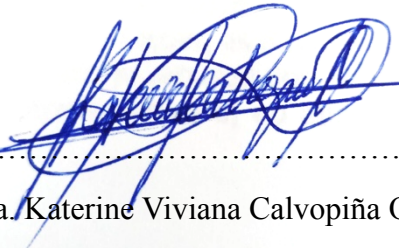
Dr. Willyams Rodrigo Castro Dávila Mg

**DIRECTOR**

## DERECHOS DEL AUTOR

Autorizo a la Universidad Técnica de Ambato, para que mi Trabajo de Titulación sirva como un documento disponible para su lectura, consulta y procesos de investigación, según las normas de probidad académica que rigen dentro de la Institución.

Cedo los derechos de mi Trabajo de Titulación. Con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción del contenido siempre y cuando se acredite a mi propiedad intelectual, dentro de las regulaciones de la Universidad Técnica de Ambato.



.....  
Lcda. Katerine Viviana Calvopiña Otáñez

C.C. 0503688848

## ÍNDICE GENERAL

PORTADA	i
APROBACIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
AUTORÍA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	iii
DERECHOS DEL AUTOR	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vii
DEDICATORIA	viii
AGRADECIMIENTO	ix
RESUMEN EJECUTIVO	x
EXECUTIVE SUMMARY	xi
<b>EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>1</b>
Introducción	1
1.2 Presentación del problema	2
Justificación	4
Objetivos	5
Objetivos específicos:	6
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>6</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>6</b>
2.1 Antecedentes	7
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>29</b>
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>29</b>
3.1 Ubicación	29
3.2 Equipos y materiales	30
3.3 Tipo de investigación	30
3.4 Hipótesis-pregunta científica-idea a defender	30
3.5 Población	31
Muestreo	31
5.6 Recolección de información	32
5.7 Procesamiento de la información y análisis estadístico	33
5.8 Variables respuesta o resultados esperados	33

Diseño	34
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>42</b>
<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>	<b>42</b>
Encuesta a docentes	42
4.4 Discusión	54
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>59</b>
<b>CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, REFERENCIAS Y ANEXOS</b>	<b>59</b>
5.1 Conclusiones	59
5.2 Recomendaciones	60
5.3 Referencias	62
Anexos	67
<i>Operacionalización de variables (independiente)</i>	67
<i>Operacionalización de Variables (dependiente)</i>	69

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Docentes encuestados por asignatura	26
Tabla 2. Número de estudiantes por nivel	27
Tabla 3. Participación de los estudiantes en clase	30
Tabla 4. Colaboración de los estudiantes	30
Tabla 5. Comentarios sobre la clase	31
Tabla 6. Uso de recursos audiovisuales en el aula	31
Tabla 7. Uso de herramientas lúdicas interactivas	32
Tabla 8. Lectura predictiva	33
Tabla 9. Discusión entre ficción y realidad	33
Tabla 10. La intención de los textos	34
Tabla 11. Obtener conclusiones e hipótesis	35
Tabla 12. Relaciones entre los términos y el contexto	35
Tabla 13. Valoración de los juicios de los estudiantes	36
Tabla 14. Tiempo estimado de interpretación del lenguaje figurativo	37
Tabla 15. Identificación de la idea central del texto	37
Tabla 16. Tiempo de atención en la lectura	38
Tabla 17. Aplicaciones de gamificación	39
Tabla 18. Comparativo del Grupo de Control A	40
Tabla 19. Comparativo del Grupo de Experimentación B	40
Tabla 20. Comparativo Post test (Experimentación y control)	41

## **DEDICATORIA**

Esta investigación está dedicada a todas las personas que comparten mi vocación de enseñar, de manera especial a mis padres y maestros espirituales Juanito y Cruz, por guiarme en el camino del servicio a los demás desde mis dos profesiones Comunicadora Social y Docente. A mi esposo David por el apoyo incondicional durante todo este proceso.



## **AGRADECIMIENTO**

Un agradecimiento especial a mi familia y a la comunidad de la Unidad Educativa CEBI por brindarme la oportunidad de aplicar mis conocimientos y mi vocación. Al cuerpo directivo, coordinadores y docentes que apoyaron la realización del proyecto brindando todas las facilidades para acceder a la información requerida.

A quienes conforman la Universidad Técnica de Ambato por promover la especialización en áreas educativas, gracias por el acompañamiento constante hasta terminar el proceso de titulación.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**TEMA:**

Estrategias lúdicas interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI.

**AUTORA:** Licenciada. Katerine Viviana Calvopiña Otáñez

**DIRECTOR:** Doctor Willyams Rodrigo Castro Dávila Magister.

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:** Pedagogía

**FECHA:** 8 de julio del 2022

**RESUMEN EJECUTIVO**

La presente investigación tiene el objetivo de diseñar una guía de estrategias lúdicas interactivas para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de Segundo y Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa CEBI Ambato; el estudio de los antecedentes facilitó la comprensión teórica de la utilidad de las TIC en el proceso de enseñanza de la lectura crítica, basados en el paradigma constructivista en donde los estudiantes valoran, seleccionan e interpretan el contenido de los textos. La modalidad de la investigación es de campo con diseño experimental ya que se emplearon técnicas como el pretest y postest para medir las dos variables; el estudio se realizó bajo un enfoque cuantitativo y cualitativo a nivel exploratorio, explicativo con alcance correlacional ya que se estableció una conexión entre las variables para determinar los niveles de incidencia entre ellas. Se abordó un tipo transeccional que consiste en la recolección de datos en un solo momento, con una población de 117 estudiantes y 12 docentes de diferentes asignaturas, de donde se obtuvo una muestra de 52 estudiantes divididos en un grupo de control y uno de experimentación, el instrumento de investigación para los estudiantes se diseñó con base en las pruebas PISA 2018 en donde se consideraron cuatro bloques distribuidos por

dominios en lectura crítica: propósito del autor, contextualización, texto discontinuo y criterio reflexivo.

Entre los principales resultados se evidenció un incremento considerable en la participación de los estudiantes durante la clase, al igual que el interés por realizar este tipo de prácticas con mayor frecuencia. De igual forma la velocidad y eficiencia con la que se comprende el contenido de textos literarios y no literarios creció en gran medida de acuerdo a los resultados del post test, además del incremento de participación de cada estudiante en las actividades, preguntas y comentarios que se plantearon en las actividades.

**Descriptor:** actividades lúdicas interactivas, gamificación, lectura crítica, comprensión lectora, TICS, lengua y literatura, espacios digitales, educación transmedia, lingüística, pragmática, semiología.

**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

**THEME:**

Interactive playful strategies for the development of critical reading in high school students at the CEBI Educational Unit.

**AUTHOR:** Lcda. Katerine Viviana Calvopina Otañez

**DIRECTOR:** Doctor Willyams Rodrigo Castro Dávila Mg.

**RESEARCH LINE:** Pedagogy

**DATE:** July 8, 2022

**EXECUTIVE SUMMARY**

The present investigation has the objective of designing a guide of interactive playful strategies to develop critical reading in the students of Second and Third Year of Baccalaureate of the Educational Unit CEBI Ambato; The study of the antecedents facilitated the theoretical understanding of the usefulness of ICT in the teaching process of critical reading, based on the constructivist paradigm where students value, select and interpret the content of the texts.

The research modality is field with experimental design since techniques such as pre-test and post-test were used to measure the two variables; The study was carried out under a quantitative and qualitative approach at an exploratory, explanatory level with a correlational scope, since a connection was established between the variables to determine the levels of incidence between them. A transactional type was approached that consists of data collection in a single moment, with a population of 117 students and 12 teachers of different subjects, from which a sample of 52 students divided into a control group and an experimental group was obtained. The research instrument for students was designed based on the PISA 2018 tests, where four blocks distributed by domains in critical reading were considered: author's purpose, contextualization, discontinuous text, and reflective criteria. Among the main results, there was a

considerable increase in the participation of the students during the class, as well as the interest in carrying out this type of practice more frequently. In the same way, the speed and efficiency with which the content of literary and non-literary texts is understood grew to a great extent according to the results of the post test, in addition to the increase in the participation of each student in the activities, questions and comments that were made. raised in the activities

**Key words:** interactive playful activities, gamification, critical reading, reading comprehension, TIC, language and literature, digital spaces, transmedia education, linguistics, pragmatics, semiotics.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Introducción

La enseñanza de la Lengua y la Literatura es un proceso que cambia constantemente y depende de la evolución cognoscitiva de cada generación, lo que demanda la adaptación de estrategias para promoverla; si esto no ocurre, las habilidades de comprensión lectora inferencial y análoga resultan limitadas en los estudiantes, lo que reduce su capacidad para tomar una postura crítica sobre el propósito y los recursos empleados por el autor. Es necesario enfatizar que la decodificación del mensaje requiere de la autonomía del estudiante para monitorear y evaluar su competencia al interpretar un texto (Pressley & Afflerbach, citado por Heit, 2011).

En este sentido, la comprensión de una obra literaria supera la habilidad para resumir la trama, demanda la capacidad para separarla en partes, establecer conexiones, emitir juicios literarios, evaluar la intencionalidad y debatir sobre temas universales, todo ello orientado al desarrollo de la literacidad, término acuñado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los estudios del *Programme for International Student Assessment* (PISA), que propone a la comprensión lectora como herramienta principal para “producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (UNESCO, 2006).

A pesar de que Ecuador lleva implementando Planes de Lectura a escala nacional, los índices de comprensión de los educandos entre 15-17 años alcanzan el nivel II, personas capaces de manejar solamente material simple, ubican información directa, realizan inferencias sencillas, son capaces de usar cierto nivel de conocimientos externos para comprender la lectura (INEVAL, 2017). Se mencionó que dichos resultados son consecuencia de métodos tradicionales que enfatizan en lo fáctico y no en lo inferencial.

En función de este aspecto, es imperativo desarrollar estrategias lúdicas para promover la comprensión lectora a nivel III (analógico) a partir de obras literarias variadas en diferentes períodos y contextos que faciliten la exploración estructural y representativa de temas universales; orientado los estudiantes de Primero y Segundo Año de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI en la ciudad de Ambato. Potenciando el juego como un elemento innovador en las prácticas áulicas, que faciliten la apreciación de la crítica literaria como un medio para interpretar la realidad y desarrollar conocimiento.

## **1.2 Presentación del problema**

Las habilidades de comprensión lectora y su desarrollo en la población joven suponen un reto para todos los sistemas educativos a escala mundial, debido a la inmediatez en la era de la información en Internet; es decir, mientras los jóvenes se sigan exponiendo a un exceso de información explícita e ilustrada, hay menos espacio para ejercitar las habilidades de búsqueda, selección, jerarquización y análisis de textos. Todo ello, obliga a todos los actores del sistema educativo a rediseñar los objetivos de enseñanza y las estrategias didácticas (Alvarado, 1996).

Según el Informe de Avance del Cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, es prioridad del estado Ecuatoriano y de los países latinoamericanos generar desarrollo económico e innovación científica, mediante el mejoramiento del talento humano, lo cual necesita de un alto nivel de exigencia de los jóvenes que egresan cada año del los sistemas de educación pública y privada que posteriormente, formarán parte del sector laboral o profesional si los niveles de comprensión y análisis de información no son óptimos, el tiempo que se invierte en una actividad se duplica. Consejo Nacional de Planificación (2019).

Por ello, esta investigación no solo aporta a la comunidad educativa del Plantel, la Provincia y Ecuador en el mejoramiento de estrategias pedagógicas, sino que, a largo plazo propone una solución indirecta a los bajos niveles de productividad de los profesionales y la histeria colectiva que se genera en la sociedad cuando la información es manipulada, apoyando a la formación de jóvenes ilustrados que

construyen su propio criterio y son capaces de evaluar la fiabilidad, propósito y sesgo de todo lo que leen o necesitan entender para cumplir con sus funciones.

Tomando como referencia las últimas pruebas del *Programme for International Student Assessment* (PISA), como parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Estonia, Canadá, Finlandia e Irlanda lideran la lista de países en el dominio de comprensión lectora en donde: “el 77 % de los estudiantes obtuvieron como mínimo el nivel 2, son capaces de identificar la idea principal de un texto de longitud moderada, entender criterios explícitos y reflexionar sobre la finalidad y la forma de los textos” (OCDE, 2018, párr. 4).

En este sentido, existen opiniones encontradas sobre estos resultados aduciendo que los textos empleados en las evaluaciones no consideran la variedad cultural y conocimientos previos de los estudiantes evaluados en los 79 países, mientras que, los países Latinoamericanos aducen el bajo rendimiento al déficit económico y sus limitaciones para invertir en educación como servicio gratuito; sin embargo, Chile, Uruguay y Costa Rica lideran las estadísticas PISA, considerando que su Producto Interno Bruto (PIB) es menor al de Brasil o Argentina (CEPAL, 2018). Lo que revela que los procesos educativos no dependen directamente de los recursos económicos, sino de la implementación de unas nuevas prácticas.

Para empezar se realizó un diagnóstico en Unidad Educativa CEBI, (Provincia de Tungurahua- Ecuador), la cual lleva más de 27 años, 10 de ellos implementando los Programas del Bachillerato Internacional, cuyo currículo se enfoca en habilidades y conceptos centrales que potencian la creación, interpretación y transferencia de conocimiento; sin embargo, los estudiantes de segundo y tercero de Bachillerato presentan limitaciones al momento de interpretar la estructura interna y el propósito en obras literarias, tanto canónicas como vanguardistas, reportando también un bajo rendimiento y cierto rechazo a los procesos de lectura crítica y discusión sobre este tipo de textos.



A pesar de que, en las evaluaciones aplicadas por la Organización del Bachillerato Internacional en Mayo 2019, la Unidad Educativa CEBI superó la media mundial en Literatura Nivel Superior; cada grupo es diferente, lo que impulsa a los maestros a diseñar estrategias que se adapten a las necesidades de cada promoción. Para ser específicos, el contexto de la Pandemia ha transformado el entorno de aprendizaje de los estudiantes en el período 2020-2021, un año completo de virtualidad y en la mayoría de casos sin supervisión alguna; ha mermado la concentración, la capacidad para entender instrucciones y ha obligado a cada estudiante a desarrollar su autonomía para aprender a su ritmo. Además, las necesidades de comunicación de los educandos con su grupo etario, principalmente por redes sociales, empobrece su léxico y orienta su tiempo de ocio a intereses poco productivos (Rivera, *et al*, 2021)

## **1.2 Justificación**

La visión cultural de las clases de literatura y la concepción de las prácticas lectoras constituyen un arquetipo aburrido dentro de la comunidad educativa, por eso es indispensable emplear los entornos virtuales para lograr procesos significativos en los estudiantes. La literacidad como herramienta para obtener conocimiento de manera autónoma, depende directamente de las habilidades que se desarrollen en la secundaria. En este sentido es importante diseñar estrategias lúdicas en el marco del desarrollo de la lectura crítica, para apoyar la enseñanza de la Lengua y la Literatura generando un impacto positivo en los estudiantes, ya que, el juego es un elemento ridiculizado y desvalorizado en las prácticas didácticas con los jóvenes; en este sentido, la contextualización adecuada de una obra mediante concursos o recursos poco convencionales sirven de motivación en el proceso de aprendizaje (Alvarado, 2004)

El propósito de esta investigación es diseñar estrategias adaptadas a la realidad de los estudiantes que han atravesado la virtualidad, definitivamente, la praxis educativa no será la misma luego de la experiencia en el confinamiento, por ello, se intenta aportar al universo pedagógico una serie de estrategias experimentales que promuevan la metacognición de los estudiantes a partir de sus particularidades.

Es necesario resaltar que los estudios sobre el desarrollo de la comprensión lectora son variados pero escasos y solo algunos se enfocan en propuestas concretas, la mayoría están orientados al nivel exploratorio en base a estudios de caso. En cuanto a las habilidades de análisis y crítica literaria en Bachillerato, las investigaciones escasean aún más, debido a que estas competencias están sobrevaloradas y se esperan que se desarrollen de manera empírica en la Universidad. Por consecuencia, esta investigación empleó un enfoque cuantitativo que permita diagnosticar el problema de manera objetiva y posteriormente se diseñará una guía estratégica que servirá de apoyo para futuras investigaciones.

Por último, la línea de investigación que se explora está orientada a los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente el método y medios que se emplean en la praxis educativa; enfocada a la comprensión lectora a nivel análogo, relacionada con la reflexión de lo retórico, la representación y la metacognición; saliendo del límite descriptivo. Se complementa con la implementación del factor lúdico más allá de la motivación intrínseca y proponiéndole como un recurso verdaderamente reformador; apoyando futuros estudios, reformas curriculares o réplicas en otras instituciones educativas.

### 1.3 Objetivos

**Objetivo general:** Diseñar una guía de estrategias lúdicas para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de Segundo y Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa CEBI Ambato.

**Objetivos específicos:**

1. Fundamentar teóricamente las estrategias lúdicas interactivas como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Diagnosticar el nivel de lectura crítica alcanzado por los estudiantes de Bachillerato
3. Crear actividades basadas en estrategias lúdicas interactivas para potenciar las habilidades de lectura crítica
4. Aplicar juegos como salas de escape y mapas de lectura interactivos, en los estudiantes de bachillerato
5. Valorar la efectividad de las estrategias lúdicas aplicadas mediante un post-test.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

La fundamentación teórica y la exploración de antecedentes investigativos apoyan la fiabilidad de los estudios de esta naturaleza, en esta sección se presentan algunas definiciones teóricas sobre el tema con el objetivo de evaluar estudios previos y metodología empleadas, propuestas y explorar el estado del arte en cuanto a las estrategias lúdicas, plataformas digitales educativas y el desarrollo de las destrezas lectoras.

#### **2.1 Antecedentes**

En esta sección se muestran los estudios previos sobre la temática abordada en esta investigación, con el objetivo de evaluar los aportes metodológicos y emular o adaptar las técnicas empleadas.

Duarte (2012), realizó un trabajo titulado: La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector, como tesis doctoral en la Universidad de Alcalá, Madrid - España; con la finalidad de proponer un modelo metodológico de enseñanza de lectura crítica denominado DDS (Despertar, desarrollar y Sostener el comportamiento lector). La autora empleó la metodología cualitativa, estableciendo una relación entre variables como las prácticas de la lectura y su repercusión en el comportamiento lector, aplicando instrumentos como cuestionarios (alumnos de primero y segundo año de educación primaria, director y coordinador pedagógico) y entrevistas (encargado de biblioteca, padres de familia, docentes) observación de campo, orientadas por criterios epistemológicos. Duarte concluyó una concepción diversificada sobre la lectura por parte de los docentes que dificulta su capacidad de innovación en la pedagogía limitando la formación de lectores autónomos. Por otro lado, la insatisfacción de los padres al desvalorizar las prácticas en el aula, lo que influyó en el comportamiento lector.

En referencia a este estudio, se considera importante la diversificación de la muestra quienes aportaron su perspectiva acerca de los procesos de lectura crítica. Entender que la enseñanza de la comprensión lectora depende directamente de la comunidad educativa y no solo de la relación alumno- docente, es quizá, un aporte significativo para ampliar el rango de exploración de la problemática. Aunque, la tesis de Duarte se orienta a los estudiantes de educación primaria quienes poseen un nivel cognoscitivo diferente a la población juvenil de este estudio, por ello, se usó expresamente algunas de las dimensiones e indicadores propuestos por Duarte.

Por otro lado, en el estudio de Salinas (2020) realizó un trabajo de investigación previo a la obtención del Doctorado en Educación, en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo en Piura-Perú, con el tema “Efectos del programa EA en la comprensión lectora en segundo de secundaria de una institución educativa de Tumbes, 2019”; teniendo como propósito determinar los efectos del programa Enfoques de Aprendizaje (EA) en la comprensión lectora, definiendo estrategias basadas en el desarrollo de competencias y la neuropedagogía. El tipo de investigación fue de tipo aplicada con metodología cuantitativa de diseño experimental: cuasi experimental; aplicó el instrumento pretest y postest a estudiantes de Segundo Año de Bachillerato, posteriormente se validó la hipótesis mediante la prueba T de Student. Los resultados descriptivos arrojaron que el grupo experimental superó el nivel de comprensión lectora en un 75% por encima del grupo de control, lo que confirmó la hipótesis de que el programa (EA) tiene efectos significativos al fortalecer las habilidades cognoscitivas y metacognitivas.

En esta investigación aportó significativamente en cuanto a la metodología cualitativa y la técnica empleada para el diagnóstico del problema; se presentó una fundamentación teórica que explora la evolución cognoscitiva de los niveles de comprensión lectora, Salinas planteó una discusión desde la neuropedagogía y las estrategias basadas en la contextualización de textos en la vida real para desarrollar competencias lectoras, lo que se tomó como referencia para evaluar las estrategias empleadas en la enseñanza y rediseñarse en la propuesta de la presente investigación.

Además, se considera el estudio realizado por Molina (2016) como parte de su titulación como Magister en Ciencias de la Educación en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas; con el tema: “Destrezas en la lectura comprensiva en los estudiantes de Primero de Bachillerato”, que tuvo como propósito de analizar el desarrollo de destrezas en lectura comprensiva con los estudiantes de Primer Año de Bachillerato del Colegio Simón Plata Torres. La autora empleó una metodología de tipo descriptiva, basada en el paradigma cuantitativo-cualitativo. Molina utilizó dos instrumentos con dos poblaciones distintas: encuestas dirigidas a los maestros y un test de comprensión lectora aplicada a 141 estudiantes, dichos instrumentos fueron validados por dos expertos en neuropedagogía. Los resultados arrojaron que los docentes promueven actividades orientadas a la lectura oral frecuente y la extracción de ideas explícitas e implícitas para elaborar resúmenes, que no son suficientes para motivar al estudiante conciba un criterio o reflexione sobre el texto, lo que limita el desarrollo del pensamiento en competencias metacognitivas.

Esta investigación aportó con los fundamentos metodológicos de tipo descriptivo que se han aplicado al contexto de Ecuador, ya que considera dos sujetos de estudio: los docentes y los estudiantes, además la población juvenil coincide con la edad seleccionada en este estudio. Además, la interpretación de datos y su validación resulta específica y detallada, lo que facilita un modelo para aplicar los instrumentos. Se tomaron algunas referencias significativas que se han considerado en la base teórica y en la operacionalización de variables.

En una investigación publicada en la Universidad de Santander Colombia por Ángela Bonilla, Andrea Triana y Alexandra Silva (2021) y titulada: “Club Virtual : estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica”, se plantea la implementación de un entorno tecnológico con el objetivo de fortalecer la lectura crítica aplicada 40 estudiantes de Bachillerato de la Unidad Educativa “Nuestra Señora de Fátima”, en donde se evidenció que el diseño de un espacio virtual interactivo a partir de la aplicación Educaplay tuvo resultados positivos en el desarrollo de habilidades relacionadas a la lectura crítica y reflexiva.

La metodología que se aplicó está relacionada con el método cualitativo bajo el diseño investigación- acción, la recolección de datos y el diagnóstico se realizó por medio de grupos focales con estudiantes apoyada en el registro de varias observaciones en un diario de campo. En este estudio se encontraron fundamentos sobre el uso de la tecnología para desarrollar habilidades de lectura multimodal empleando el juego y la gamificación, además de métodos de lectura y análisis del discurso, para facilitar los procesos de decodificación de los textos o la interpretación de distintos juicios sobre el mismo texto. Se tomó como referencia los resultados del club virtual y la acogida de las plataformas digitales que se mencionan en los resultados.

En el estudio publicado por Bárbara Neva y Olga Najjar (2019), titulado: “Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet” (p.1), se mencionan hallazgos significativos sobre la influencia del entorno digital en la enseñanza de las destrezas lingüísticas receptoras, la investigación tuvo como objetivo: “diseñar e implementar un edublog utilizando las TIC como estrategia educativa para fortalecer el hábito y comprensión de lectura crítica” (p.7), complementando la propuesta con la producción textual como resultado de evaluación. Se aplicó un diseño cualitativo de tipo descriptivo cuya recolección de datos estuvo basada en la investigación- acción. Entre los principales resultados estuvo una mejora significativa en la identificación de ideas centrales implícitas y explícitas, se demostró además que, las producciones orales y escritas lograron mejor estructura, fluidez y claridad. Se demostró mediante una encuesta a 54 estudiantes que el edublog permite desarrollar la lectura de forma interactiva, al mismo tiempo que los docentes logran retroalimentar los juicios y valoraciones que producen los estudiantes (p.230)

La alfabetización digital es un asunto inherente a los procesos de educación actuales y suponen una herramienta básica para motivar la lectura mediante recursos que estimulen varios sentidos, es por ello que Solari, Lugo y Masanet realizaron una investigación en el 2019 titulada: “Educación transmedia: de los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes” (p.1) apoyada por la Universidad Pompeu Fabra en España, con el objetivo de discutir la

narrativa transmedia como una estrategia para la lectura crítica de textos literarios. El estudio empleó un diseño que combina la etnografía con la investigación educativa, orientándose al método investigación- acción a partir de cuatro fases: “1) diagnóstico, 2) diseño didáctico de la experiencia educativa, 3) implementación, y 4) evaluación de la experiencia para enriquecer el diseño” (p.122)

La comprensión lectora es un proceso que varía de acuerdo al contexto en el que se desarrollan los estudiantes, partiendo de los temas, cultura y valores que motivan al lector al momento de interesarse por un texto; es así que la selección de los recursos es de vital importancia para llevar adelante el proceso lector. Así lo determina Toala, Yépez y Vergara (2018) en el estudio de caso titulado: “La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes de Secundaria” (p.1), cuyo objetivo general estuvo orientado a: “determinar las estrategias de comprensión lectora que se deben utilizar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de Séptimo Año Básico de la Unidad Educativa La Inmaculada” (p.122) considerando un diseño cualitativo de tipo descriptivo basado en la entrevista a docentes y grupos focales con estudiantes. Entre los principales hallazgos se menciona que los estudiantes con poca afinidad a la lectura (53% de la muestra) no establecen vínculos con los textos porque no se motivan con el tema, lo que comprueba que los ejercicios no siempre deben estar impuestos por los docentes.

Además, se concluye que un 70% de encuestados se abruma con las lecturas largas por esa razón prefieren recursos ilustrados, sonidos, imágenes o movimientos que permitan conectar con el imaginario abstracto que se está leyendo; es decir, se mencionan algunas premisas relacionadas con el diseño de actividades cuyos recursos principales, no únicamente sean textos escritos; sino que pueden tomar otros formatos para estimular diferentes sentidos, dentro de lo que se considera el uso de TICS como una herramienta de apoyo didáctico. Una tercera inferencia sobre las estrategias lectoras se relaciona con las actividades de inferencia y las oportunidades que tiene el lector para producir sus propias hipótesis a partir de la lectura predictiva y el método global (1904).



La lectura crítica supone un conjunto de operaciones cognitivas complejas que requieren de conexiones de los textos con los entornos de la vida real. La congestión de recursos informativos en distintas tipologías que se encuentran en la web, demanda la habilidad para separar los hechos de las opiniones, así lo define Daniel Cassiany en su estudio titulado: “Lectura crítica en tiempos de desinformación” publicado en el 2021 con el apoyo de la Universidad Pompeu Fabra, Barcelona; en donde se detalla un estudio bibliográfico amplio sobre el enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico que va más allá de quedarse con una interpretación o un juicio vacuo sobre lo que se lee. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) por sus siglas, responde a la nueva tendencia del aprendizaje de las lenguas, es una hibridación entre la Teoría Crítica de Theodor Adorno y Max Horkheimer (1937), pioneros de la Escuela de Frankfurt, así como las ideas postestructuralistas de Roland Barthes (1972) con los estudios semióticos apoyados en el contexto y la transformación del significado en función del lector.

Es necesario recalcar que la lectura crítica está vinculada con distintos métodos estructurados para guiar a los estudiantes a tomar una posición sobre el propósito de un texto; así lo afirma Yosmi Brito (2020) en su investigación titulada: “Lectura crítica como método para el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación”, realizada con el propósito de “describir las características y elementos básicos de la lectura crítica como un método para desarrollar las competencias de comprensión de textos en los niveles de educación media”. Esta investigación respondió a una metodología cualitativa que se basó en el estudio bibliográfico y la entrevista a expertos. Se concluyó que la lectura puede llevarse a cabo en base a tres modelos de estimulación; lingüística, relacionada con la apropiación de significados, psicolingüística en donde intervienen los saberes previos y los sentimientos del lector, finalmente, sociocultural en donde las expresiones dependen del contexto y el código lingüístico.

Los resultados muestran un bajo porcentaje de episodios de planificación con un alto dominio del discurso docente. Asimismo, una mayor frecuencia en episodios de interpretación/evaluación con escasa participación de estudiantes, indistintamente de la asignatura o nivel escolar. Los resultados permiten dilucidar el contexto en que se generan las lecturas colectivas y cómo ello condiciona el rol del sujeto aprendiz como persona lectora en formación.

Por otra parte, la investigación titulada: “Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases” de Verónica Bustos, Silvia Montenegro y Vilma Sandoval (2018), en donde se aplicó el método de investigación participativa mediante la caracterización de tres episodios con estructuras de lectura colectiva en clases de Ciencias, Historia y Lenguaje de 195 estudiantes de Bachillerato de un colegio en Chile, durante 3 meses. Se obtuvo como resultado que “las tres asignaturas necesitaban de ciertos pre-requisitos lingüísticos para la comprensión, sin embargo, un 73% de la muestra mejoró su comprensión de todo tipo de textos mediante la práctica del método de lectura colectiva” (p.36), al parecer, la discusión entre pares facilita la comprensión y fortalece el disfrute de las actividades que requieren ejercicio lector.

En apoyo a lo anterior, la tesis doctoral realizada por Gloria Avendaño (2019) titulada “La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media la voz de los docentes”, se menciona que los procesos de enseñanza de la lengua están orientados a las destrezas productivas y receptoras, dejando de lado las habilidades de pensamiento crítico. El estudio se realizó en tres instituciones públicas de Colombia con el objetivo de “Interpretar y evaluar la práctica docente en la enseñanza de la lectura crítica” (p.6), se consideró una muestra de 30 docentes de diferentes áreas a quienes se les aplicó una ficha de observación de clase además de participar en grupos focales, el diseño fue transversal y se realizaron tres tomas de datos durante un periodo lectivo. Entre los resultados se reveló que: “Un 70% de los docentes continúan con las conceptualizaciones parciales y generalizadas, o bien las prácticas interpretativas excluyen procesos reflexivos, evaluativos o críticos. Predomina el enfoque lingüístico” (p.70).

Los hábitos de lectura se fortalecen a medida que incrementa los niveles de criticidad sobre un texto, así lo mencionó un estudio de Mariuxi Palma y Luis Vera (2022) titulado: “Estrategia metodológica en el hábito de la lectura en el Primer Año de Bachillerato”, cuyo objetivo fue “diagnosticar el estado actual de los hábitos de lectura en los estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Fiscal Rio Puca Colombia” (p. 6). La investigación estuvo basada en un enfoque mixto, a nivel descriptivo apoyado en el estudio bibliográfico; se aplicaron encuestas y observaciones de clase a una población a 350 estudiantes del bachillerato, y 26 docentes de diferentes asignaturas. Los resultados definieron que: “un 90% de los docentes no promueve estrategias para fortalecer la lectura como una práctica habitual, esto sumado a que los estudiantes sienten limitaciones para escoger los textos de acuerdo a sus preferencias”. En el estudio se sugieren una serie de actividades con el apoyo de la tecnología, entre ellas un banco de textos digitales organizados por tópicos de interés de los estudiantes, apoyados con guías de lectura para cada uno de ellos.

En el mismo contexto en el artículo publicado en el 2018 titulado: “Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC” por Durán y otros investigadores, con el objetivo de “fortalecer la comprensión lectora mediante la utilización de herramientas tecnológicas, en pro de aumentar el rendimiento académico de los estudiantes” (p. 1), se empleó la metodología cualitativa con un alcance descriptivo con una población de treinta estudiantes de un colegio en Colombia a quienes se les aplicó una entrevista y observaciones de clase. Se concluyó que: “la comprensión lectora de los estudiantes aumentó considerablemente gracias a la utilización de herramientas tecnológicas como estrategia de aplicación potenciando sus competencias lo que permitió mejorar el rendimiento académico en diversas asignaturas” (p.6).

Con este antecedente se comprueba que la aplicación de la tecnología facilita el desarrollo de los niveles de lectura, si se emplean estrategias organizadas con objetivos claros y planificados. Durante esta investigación se dividió la muestra en tres grupos A, B y C quienes recibieron tratamientos distintos, a base de talleres o actividades con preguntas abiertas para desarrollar el pensamiento crítico, logrando resultados positivos luego del primer año lectivo.

En la investigación publicada por Vanesa Badillo y Amanda Iguarán (2020) con el tema: “Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora”, con el objetivo de describir el papel de las TIC en las habilidades de comprensión lectora en los jóvenes con necesidades educativas especiales en un colegio de Colombia, el estudio se basó en una metodología cualitativa a nivel descriptivo y correlacional, a partir de una revisión bibliográfica y la observación de clases durante 6 meses en los que se aplicaron distintos tratamientos con herramientas tecnológicas como: eddpuzzle, quizzlet, genially, canva y trivinet. “Entre los principales resultados se evidenció un crecimiento en el estadio cognitivo, lingüístico, socio-afectiva y psicomotor, debido a los estímulos multisensoriales que se lograron con las aplicaciones” (p. 6)

En este antecedente se menciona a varios teóricos que ratifican la utilidad de las TIC en la práctica pedagógica entre ellos: Moore, Cheng, McGrath y Powell (2005), Mulas et al. (2010), Parsons, Leonard, y Mitchell (2006) y Passerino y Santarosa (2008) demostraron que los ambientes virtuales mejoran en los adolescentes y niños autistas sus competencias tanto cognitivas, como lingüísticas y relaciones interpersonales, “los entornos virtuales favorecen el desarrollo de los procesos cognitivos simples (sensación, percepción, atención, concentración y memoria) y complejos (pensamiento, inteligencia y lenguaje)” (Citado en Badillo et.al. 2020, p.59).

Además, el estudio de Yedmi Castillo y Xiomara Batastardo (2021) titulado: “Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de Bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia” (p. 2), hace referencia al conjunto de prácticas y métodos empleados para la práctica pedagógica enmarcados en los entornos virtuales, con el objetivo de: “determinar las estrategias metodológicas que contribuyan de forma efectiva al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de bachillerato en el área de Lengua y Literatura” (p.8). Una de las motivaciones de la investigación radican en las limitaciones evidenciadas durante la pandemia, la metodología se enmarcó en un enfoque cuali-cuantitativo, a partir de una muestra tipo convencional de 60 estudiantes de Tercero de Bachillerato de un colegio de Loja, apoyada en una revisión bibliográfica de 40 artículos seleccionados con estrictos términos de inclusión. Entre los resultados destacan “la efectividad de los textos digitales, bibliotecas interactivas, actividades de lectura colaborativa en donde se discuten los significados del texto, todo ello enmarcado en el uso de plataformas digitales que facilitan la supervisión y acompañamiento de los docentes en etapas diferentes de pre-lectura, lectura y post-lectura” (p.18)

En el artículo de Cristian Sarango (2020), titulado: “Proyecto de lectura y escritura en la formación de estudiantes de Bachillerato”, se basó en el objetivo de “promover los hábitos lectores mediante la implementación y actualización de las bibliotecas virtuales de aula con el método ABP” (p.2), la metodología se basó en el enfoque cualitativo con el método investigación- acción, apoyándose en la observación participante dentro de la realización del proyecto. El artículo corresponde a la socialización de un proyecto de vinculación con la sociedad en donde los estudiantes de una Universidad ecuatoriana implementan las bibliotecas de aula en tres Colegios de Loja. Los resultados arrojaron que: “tres de cada 10 estudiantes incrementaron su interés por la lectura, esto sumado al apoyo pedagógico que realizaron los pasantes; asimismo, se evidenció un incremento de las capacidades receptivas y productivas de los estudiantes”(p.6).

Adicional a ello, en el artículo de Mariana Fernández y Rosa Zambrano (2022) titulado: “Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador” con el objetivo de: “describir los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de bachillerato de una institución educativa ecuatoriana”. La metodología se basó en un diseño de campo, transeccional, con una muestra de 28 estudiantes del segundo año BGU, aplicando una prueba estructurada de comprensión lectora de 15 ítems distribuidos entre las tres dimensiones nivel literal, inferencial y crítico de la lectura, validado mediante un Alfa de Cronbach de 0,87. Los resultados revelaron “un índice bajo de comprensión, en donde predominan las habilidades específicas del nivel literal de la lectura por encima de los niveles inferencial y crítico, lo que indica la necesidad de fortalecer esta competencia en los jóvenes del segundo año de cara a su desarrollo personal y académico” (p. 36)

Por otra parte, Irenie Villacrés publicó un artículo en el 2018 titulado “Técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de la lectura comprensiva para estudiantes de bachillerato de un colegio particular en Ecuador” con el objetivo de: “diseñar guías de aplicación de técnicas teatrales a los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico valorativo) aplicables en bachillerato”. La metodología se enfoca en la recopilación bibliográfica mediante el método investigación- acción combinada con un diseño pre-experimental a partir de la intervención mediante aplicaciones del modelo TMF (Technology Media Fullness) en donde se adaptaron técnicas teatrales para incentivar la lectura crítica. Los resultados se enmarcaron en un esquema de evaluación de los niveles de lectura distribuidos en 17 actividades con estrategias distintas.

Las tecnologías de la información suponen una herramienta poco explorada dentro de la pedagogía, es visualizada únicamente con un fin utilitario; sin embargo, el diseño de distintas actividades basadas en estrategias de comprensión facilitan el desarrollo de estas habilidades; así lo menciona el estudio de Domínguez, Fernández, Bravo y Ponce (2021), que publicaron una investigación titulada “Estrategia metodológica sustentada en las TICs para fomentar la comprensión lectora”, con el objetivo implementar actividades interactivas para el desarrollo de los niveles de lectura, la metodología empleada responde a un enfoque cualitativo, con diseño

pre-experimental; luego del diagnóstico del pre-test se determinó un nivel bajo en la comprensión de varias tipologías textuales (aplicados a una muestra de 80 estudiantes), posteriormente se aplicaron 6 estrategias lúdicas interactivas durante 4 meses; después del tratamiento se evidenció un desarrollo del 75%, interpretando una influencia positiva de las estrategias empleadas.

Una última investigación publicada por Germán, Tigrero y Prieto (2022) con el título: “Una revisión teórica de las estrategias digitales para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje”, con el objetivo de sistematizar teóricamente las estrategias digitales, direccionadas a la optimización del proceso de enseñanza. El estudio tomó como muestra 23 docentes de un colegio público de Ecuador, se usó:

Un enfoque cualitativo en donde predominó el método histórico-lógico que permitió obtener la cronología, la evolución, las etapas por las cuales han transitado las variables de investigación; inductivo-deductivo para definir y determinar los fundamentos teóricos en referencia a las estrategias digitales; y finalmente el hermenéutico que fue complementario, pues permitió la argumentación minuciosa a través de la comprensión del fenómeno en su singularidad (p.2).

La investigación concluyó que las estrategias digitales son un recurso útil para facilitar y enriquecer los procesos pedagógicos, debido a tres factores principales: la estimulación multisensorial, la riqueza de recursos para abordar las inteligencias múltiples y la afinidad de los jóvenes hacia la tecnología o la gamificación digital.

Para entender la naturaleza de las variables y las categorías fundamentales, se detallan a continuación una serie de antecedentes a partir de la exploración de postulados teóricos de gran valor.

## **Lectura crítica**

Para empezar se consideraron los estudios de Daniel Casanny, profesional dedicado a estudiar los procesos de lectoescritura, en una de sus publicaciones plantea tres perspectivas sobre el proceso lector; la primera, es un reconocimiento de una suma de significados que emergen de las palabras, su composición, distribución y organización. Es decir que la lectura supone la decodificación del mensaje. “El significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (Casanny, 2021 p. 25).

Una segunda perspectiva defiende que el significado no reside únicamente en las palabras, no es permanente, universal o estable; mas bien, el mensaje se une con los saberes previos, las experiencias de vida y el contexto del lector. En otras palabras leer constituye un acto de interpretación en donde las ideas tienen distintas perspectivas y existen varios significados de un texto, lo que requiere de otras funciones del pensamiento: “inferir, predecir, formular hipótesis de sentido, verificarlas y reformularlas” (Casanny, 2021 p. 29)

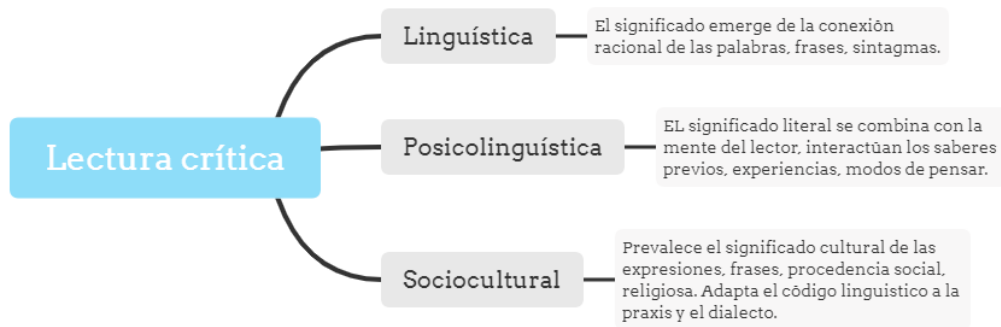
Mientras que la tercera idea pone en tela de duda la rigidez del código lingüístico, es decir que la variación constante de los signos influye en la migración del significado. “Los vocablos, expresiones, frases hechas y saberes previos, constituyen el núcleo de la interpretación sociolingüística” (Casanny, 2021 p. 32). Para concluir, la lectura crítica supone un proceso de interpretación integral de los significados en donde se considera el propósito del autor y los recursos que ha empleado para configurar el mensaje; así como las múltiples perspectivas que se pueden tener de un mismo texto.

Casanny define que el lector afina su sentido crítico en todas las etapas de su vida, es decir, que los niveles de lectura no son lineales y los niños que empiezan con lectoescritura ya pueden potenciar su criticidad mediante ciertas estrategias y métodos; esto se denomina como enfoque sociocultural, en donde los docentes aplican el constructivismo y se desprenden del rol mediador en la lectura. Los estudiantes tienen libertad para escoger lo que leen, buscan y evalúan sus propias hipótesis, reflexionan sobre el impacto de esas ideas, cuestionan la estructura y los recursos y por supuesto diseñan sus propias formas de representación del significado.



**Figura 1.**

*Dimensiones de la lectura crítica*



*Nota:* El siguiente diagrama es una adaptación propia de Cassany (2013).

Si se consideran los postulados de Van Dijk (1983) sobre el análisis del discurso, se precisa que hay algunas etapas o niveles en el pensamiento abstracto que se activa con la lectura. La primera consiste en identificar los contenidos explícitos que resultan del primer encuentro del texto, la relación global de las ideas, obtener los datos relevantes y organizarlas en idearios escritos o mentales.

Mientras que la segunda dimensión alude al reconocimiento de la estructura, identificar el género, inferir las relaciones con otros textos y asuntos, conectar el propósito comunicativo con situaciones culturales políticas o históricas, detectar significados ocultos valorarlos y ponerlos en crisis. La tercera se relaciona con la combinación de los procesos anteriores combinando los contextos de producción y de recepción, en donde se evalúan diferentes posturas sobre el mismo texto y se sostienen con argumentos válidos, se reconocen los imaginarios culturales detrás de la producción del texto y toman posturas críticas en torno al contenido, la forma, el lenguaje o la orientación del texto.

La competencia lectora a nivel crítico valorativo es una de las habilidades que se desarrollan desde los primeros años de vida y que se visualizan como inherentes al ser humano, ya que es un mecanismo operativo que se emplea para adquirir conocimiento y facilita la enseñanza de todas las asignaturas que acompañan los programas de estudio a escala mundial; sin embargo, esta habilidad requiere de un ejercicio constante para llegar a sus niveles más altos. Alvarado (2004), en su

artículo titulado “La enseñanza de la comprensión lectora”, define tres conceptos sobre lectura:

La primera, que concibe la lectura como un conjunto de habilidades o como una mera transferencia de información u oralización. La segunda, considera que la lectura es el producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. Mientras que la tercera concibe la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. (p.5)

La lectura, es entonces una secuencia de pasos que emplea un individuo para seleccionar, validar y apropiarse de la información que considera importante. Las tres definiciones ratifican la idea de que es un proceso en donde intervienen las habilidades de pensamiento y dependen directamente de un estímulo textual que transfiere un mensaje, emulando el proceso básico de la comunicación.

Adicionalmente, en la comprensión de un texto inciden factores externos que condicionan la actitud del lector como lo menciona Martins (2004) en su exploración de dos enfoques muy claros:

a) Como decodificación mecánica de signos lingüísticos, mediante el aprendizaje establecido partiendo del condicionamiento estímulo- respuesta (enfoque Behaviourista-Skinneriana); b) Como proceso de entendimiento copioso, cuya dinámica involucra componentes sensoriales, emocionales, intelectuales, fisiológicos, neurológicos, así como culturales, económicos y políticos (enfoque cognitivo- sociológico). (p.31)

En otras palabras Martins asegura que la comprensión de un texto es un proceso sistematizado relacionado con la lógica del comportamiento humano, considerando las teorías de Frederick Skinner y Pavlov; en cambio, la segunda definición aborda la perspectiva constructivista que considera a la lectura de naturaleza afectiva en donde los factores como el entorno, los estímulos sensoriales y el contexto del individuo favorecen el entendimiento del mensaje; es decir, conocer los intereses, emociones y el contexto sociocultural potenciando las probabilidades de motivar al lector.

## **Teoría crítica**

La enseñanza basada en esta Teoría evoca el desarrollo cognitivo de carácter social y transformador, que no solo consiste en comprender la realidad sino en la capacidad para discutir y valorar todo lo que le rodea a un lector. Es decir que el sujeto ejerce un rol protagónico en la construcción del significado demostrando una clara influencia sujeto-objeto. El sujeto se coloca en relación dialéctica con el objeto, con el que establece mutua influencia, es uno de los postulados vanguardistas que cuestionan los procesos de aculturación generados por los medios de comunicación y cómo la criticidad individual podría frenar esa ola de ignorancia. (Horkheimer, 1976, como se cita en Gimeno Lorente, 2009, p. 111)

Crítica viene del verbo crisis “krinein” que significa separar o dividir. Por consecuencia el acto de criticar supone un proceso de poner en crisis una idea, cuestionar su origen, los sesgos, su veracidad y su estructura. De allí que el término crítica sea definido por el Diccionario de la Lengua Española como el análisis o estudio de algo para emitir un juicio o criterio que es razonamiento, discernimiento adecuado (Real Academia Española, tomo IV, 2001). Retomando las palabras de Max Horkheimer:

El esfuerzo intelectual, en definitiva práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes (...) el esfuerzo por armonizar entre sí y con las ideas y mitos de la época los sectores aislados de la vida social; por separar uno de otro el fenómeno y la esencia, por investigar los fundamentos de las cosas; en una palabra, por conocerlos de una manera definitivamente real (Horkheimer, como se cita en Barco, 2008, p. 158).

La promoción de las prácticas críticas devienen en un solo resultado, el desarrollo de pensamiento crítico. Para Litwin (2008, p. 110), “la actividad cognitiva de pensar, implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo” (p.70). Pensar con criticidad implica enjuiciar las opciones y respuestas, en un contexto dado, basándose en una evaluación constante de los elementos que componen las ideas, incluso más allá de su eficacia y veracidad, sino en el desarrollo potencial de creatividad para buscar nuevas perspectivas sobre un mismo hecho.

Paulo Freire (1974), aseguraba que pensar con autonomía supone un acto liberador, pero dichos juicios deben construirse bajo fundamentos sólidos para separar la criticidad del talento para opinar. Además, menciona que los procesos de lectura y escritura suponen las bases para trabajar el pensamiento crítico, potenciando la capacidad para construir el propio conocimiento desde nuevos textos en donde se resignifica constantemente las ideas ya establecidas, según Freire, la lectura crítica es la base de la práctica autodidacta del aprendizaje, lo que actualmente se denomina agencia.

### **La lectura y el juego**

El juego es uno de los elementos que motivan el aprendizaje y potencian las capacidades de atención de los educandos, ya que vinculan emociones y la percepción sensorial a favor del proceso didáctico, lo lúdico acompaña al ser humano durante todas las etapas de su vida y es quizá “una de las actividades más placenteras en todas las épocas y condiciones de vida” (Minerva, 2020, p.170)

La adaptación del juego a la didáctica, no solo para etapas infantiles, sino en todos los grupos etarios con el objetivo de facilitar el entorno de aprendizaje, Flores (2009) define que el juego es: “una técnica participativa encaminada a desarrollar en los alumnos métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación” (p.38). Por consiguiente, Flores conceptualiza al juego como un elemento que facilita la gestión disciplinar del educando, por ende, el desarrollo de liderazgo, capacidad para solucionar conflictos y tomar decisiones. Para aprovechar las potencialidades del juego en la enseñanza.

El juego consiste en una expresión universal de los sentimientos, todos los seres humanos expresamos miedos, inquietudes, curiosidad, audacia y euforia mediante las prácticas que implican una gratificación. Por ello, integrar el juego al aprendizaje supone un acto de inclusión para varios estudiantes que manifiestan limitaciones en la pedagogía tradicional. El juego permite la realización de actos vinculados a la motivación, predisponiendo al sujeto a una actitud positiva en el proceso de aprendizaje. La palabra “juego” viene del latín “Locus” que quiere decir acción o efecto de jugar, recrear, divertirse; es por eso que supone una actividad inherente al ser humano desde su nacimiento. (Diccionario enciclopédico ilustrado. Luzuriaga. p. 127)

Desde la perspectiva pedagógica, “el juego libera tensiones, activa zonas cognitivas ligadas a la creatividad y la imaginación, indispensables en el desarrollo de las funciones cognitivas infantiles así como sus relaciones interpersonales”. (Piaget citado en Chateau, 1998, p.230) Es una actividad biológica en la que intervienen factores psicológicos, fisiológicos y sociales que se manifiestan de diversas maneras, según la edad, sexo, condición social y cultural en que se desenvuelva el sujeto que lo ejecute.

Desde la concepción psicológica de Sigmund Freud la comprensión del juego infantil cumple diversas funciones y se fundamenta en las formas de vida de los grupos sociales satisfaciendo sus necesidades como la comunicación, lazos emocionales, el juego supone uno de los primeros lenguajes o medios para explorar el mundo real. Es decir, que supone un adiestramiento para la vida adulta en donde los problemas o retos pueden solucionarse con decisiones y estrategias. Además Freud, menciona que la gratificación de “ganar” supone un condicionamiento que motiva toda conducta, cumplimiento de procesos o etapas, lo que contribuye significativamente a la construcción de hábitos.

Moyles (1998), aclara que la enseñanza de la lectoescritura puede apoyarse en el juego para fortalecer los hábitos lectores, los métodos de lectura o motivar la práctica autónoma. Sin embargo, las prácticas lúdicas deberían salir de los simples concursos en los que el único objetivo sea la gratificación inmediata, más bien se debería combinar las actividades manuales, de representación, involucrando varios sentidos. Además, ratifica la importancia de variar la estructura de las actividades promoviendo el trabajo en equipos, el desarrollo de nuevas habilidades que combinen las acciones, coordinación, razonamiento y atención.

### **Gamificación**

Este término es acuñado para describir el uso de entornos virtuales que simulan mecanismos de recompensa y competencia en donde la gratificación o el reconocimiento son la principal motivación para el aprendizaje. Así pues, una de las investigaciones relacionadas con el contexto del presente estudio es “Guía didáctica desde el enfoque de la Gamificación Educativa para la mejora de la Comprensión Lectora en Educación General Básica”, realizada por Lojano y Peñafiel (2019), en Ecuador, donde su problemática central es la falta de motivación por la lectura, propuso el diseño de una guía didáctica basada en la gamificación para potenciar el nivel de lectura literal en los estudiantes de 7º, apoyada en las estrategias de lectura propuestas por Solé (1992) y de gamificación por Hamari y Koivisto (2013). En esta propuesta se usó la aplicación minecraft para simular un juego de roles con avatares de ciertos personajes de cuentos o de la vida real, los resultados contemplan un incremento significativo en la motivación por la lectura.

De idéntica manera Torres (2015), presenta el estudio “Final Fantasy V: el videojuego como herramienta pedagógica para la motivación a la lectura de texto épico”, donde menciona el papel que ha tomado la tecnología y la gratificación inmediata en los procesos educativos. Así mismo, discute sobre las limitaciones de los concursos con aplicaciones tradicionales en donde prima la memoria antes que el desarrollo cognitivo real. Sin embargo, asegura que es posible vincular las plataformas educativas con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La gamificación o ludificación es definido como “el uso de las técnicas y dinámicas de juego en contextos diferentes al mismo, haciendo que el ámbito donde se aplique sea más atractivo, motivando la acción, promoviendo el aprendizaje y la resolución de problemas” (Kapp, 2012; Phetteplace y Felker, 2014; Gallego y Ágredo, 2016). Es preciso aclarar que la gamificación no consiste en diseñar un juego para incluir las TIC en clase de manera aislada e improvisada, sino que tiene el objetivo de influir en el comportamiento y los hábitos de los jugadores mediante premios como medallas, reconocimientos, puntos extra o medallas. Por consecuencia el diseño adecuado de estrategias de gamificación deben plantearse con miras a cumplir objetivos claros que sigan un proceso que va más allá de una sola clase. Esto permite fortalecer hábitos, rutinas de pensamiento, cultura en clase, métodos, trabajo colaborativo, autonomía y la capacidad para crear sus propias estrategias.

### **Escape room**

El uso de estas salas como actividades de gamificación supone la recreación de un espacio virtual similar al de los juegos de video que atraen a los jóvenes, el término “scape room” o juego de escape consiste en presentar una habitación física o virtual en la que un equipo se somete a pruebas, retos para resolver, en los que no se involucran únicamente los conocimientos que se quieren trabajar sino un conjunto de habilidades para trabajo individual y colectivo, así como la intuición, rapidez y el gusto por investigar.

La experiencia del scape room, provee una experiencia de aprendizaje satisfactoria en donde los estudiantes emplean su propio ingenio, valorando sus conocimientos previos, aplicado a la lectura, los estudiantes desarrollan un hábito por la lectura autónoma; en donde tienen que investigar antes, durante y después de la actividad. Julián Marquina (2018) asegura que estas salas incrementan la motivación en el alumnado, las relaciones interpersonales, la integración, el juego de roles, especialmente les provee la capacidad para evaluar su propio conocimiento y habilidades desde el proceso en lugar de hacerlo con una calificación.

De hecho algunos medios de comunicación en innovación educativa como *Educación 3.0* o las bibliotecas de la fundación San Juan de la Cruz de Castilla y León en Latinoamérica con sede en España convirtió la mayoría de obras clásicas de la literatura, libros científicos o comics en *escape romos* mediante aplicaciones digitales como ed puzzle, educaplay, genially; todo ello consolidado en una página llamada *Gamifica tu aula*. Desde esta misma fuente se revela el nombre scapebooks como una variación que permite a los estudiantes una oportunidad para explorar textos completos mediante guías interactivas.

### **Herramienta Genially**

Esta herramienta creada inicialmente con fines comerciales y de diseño digital en el 2016 constituye un sitio popular en los últimos años principalmente por su versatilidad y la accesibilidad de su entorno, además de las opciones para crear contenido interactivo de manera organizada y creativa. Su interfaz facilita la combinación de imágenes, texto, video, audio, íconos y animaciones. Según Fernández et.al, (2019): “esta plataforma facilita los procesos de aprendizaje porque consolida un recurso innovador que despierta el interés de los estudiantes, las figuras interactivas favorecen la concentración y participación activa de los estudiantes” (p.23).

### **Herramienta Edpuzzle**

Esta plataforma digital facilita el diseño de fichas interactivas en video, a pesar de sus pocos años de creación el uso se ha extendido en todo el mundo y supone una herramienta que facilita la metodología del aula invertida *Flipped classroom*, indispensable durante la pandemia. La creación de actividades interactivas con recursos de fácil acceso como los videos de youtube o vimeo son una de las características y ventajas. Lara y Rivas (2019), mencionan que el video es un recurso audiovisual que estimula varios sentidos, favoreciendo la concentración, atención y el aprendizaje desde varios estilos.



Crear y adaptar vídeos a la clase mediante algunas preguntas, retos, notas de audio y texto facilitan la interacción de los estudiantes con el contenido que se necesita, en este caso favorecen la aplicación de técnicas de comprensión lectora como el análisis, lectura selectiva, relectura, interpretación de símbolos. Si bien la atención ante una imagen en movimiento no supera los 3 minutos, cuando se desea trabajar con recursos más extensos esta aplicación permite guiar a los estudiantes para que obtengan la información esencial o seleccionen detalles particulares y significativos Lara y Rivas (2019).

### **Estrategias para la lectura crítica**

La palabra estrategia está asociada a la serie de actividades o pasos que el docente planifica para gestionar el aprendizaje. “Componen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación”. (Bravo, 2008, p.52). El uso de estrategias innovadoras garantizan la versatilidad en las clases y facilitan la inclusión de diferentes estilos de aprendizaje.

Si bien las estrategias podrían desarrollarse en la clase de manera espontánea, deberían planificarse previamente considerando el contexto educativo de cada grupo, es decir, la misma estrategia no puede lograr los mismos resultados en grupos diferentes por cuanto los estudiantes poseen habilidades cognitivas particulares; tomando como referencia a Howar Gardner(1983) indica algunos criterios esenciales para que una estrategia incluya alguna de las inteligencias múltiples:

**Tabla 1. Inteligencia y estrategias didácticas**

<b>Inteligencia</b>	<b>Características</b>	<b>Estrategias didácticas</b>
Naturalista	Asociada al reconocimiento de especies, patrones y características del mundo natural. Discriminación particular de los detalles.	Trabajo de campo, análisis del entorno. Contexto natural, experimentación, estimulación sensorial,
Existencial/Espiritual	Guiada por la escala de valores, el contexto moral, religioso y cultural que prevalece en la disciplina, actitud y compromiso por aprender.	Trabajo en equipo, actividades sociales, intervenciones orales, representaciones, juego de roles.

**Fuente:** Elaboración propia basada en Gardner 1983

Para este mismo autor se definen 8 tipos de inteligencia enmarcadas en la competencia privilegiada para usar ciertos sentidos o habilidades en el proceso de aprendizaje. La inteligencia lingüística es la capacidad para disponer palabras de manera efectiva de manera oral o escrita; el uso de cualquier tipo de lenguaje para facilitar los procesos de comunicación, comprensión y discusión de cualquier asunto. Para explorar este potencial de los estudiantes, se recomiendan estrategias como debate, mesas redondas, preguntas, lectura de hipertextos, mentefactos, exposiciones, lectura guiada, reseñas, rutinas de pensamiento, narraciones o dramatizaciones.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

En este capítulo se presentan los fundamentos, estrategias y métodos que se emplearon en la investigación, luego de un estudio de antecedentes investigativos y la exploración de fuentes confiables. La metodología se define como una guía procedimental que define una secuencia lógica por la que se cumple un objetivo de investigación, empleando operaciones intelectuales para hacer concreto un problema abstracto (Palella y Martins, 2012).

#### **3.1 Ubicación**

En este estudio se realizó en la Unidad Educativa CEBI, (Parroquia Izamba, Provincia de Tungurahua- Ecuador), pertenece al distrito 18D01 en la Zona 3; la cual lleva más de 27 años, 16 de ellos implementando los Programas del Bachillerato Internacional, cuyo currículo se enfoca en habilidades y conceptos centrales que potencian la creación, interpretación y transferencia de conocimiento. La Unidad Educativa cuenta con inicial hasta tercero de bachillerato y es la única en Ambato en ofrecer los tres programas del Bachillerato Internacional. Luego de la pandemia, los entornos virtuales tomaron protagonismo en la metodología, lo que significó una limitación para cumplir los objetivos requeridos.

#### **3.2 Equipos y materiales**

En cuanto a los recursos institucionales, se contó con el apoyo y autorización de la Unidad Educativa CEBI para la recolección de datos mediante visitas periódicas para mantener contacto directo con las fuentes. De igual manera la Universidad Técnica de Ambato entregó el aval que garantiza los objetivos estrictamente académicos como parte del proyecto de titulación. Mientras tanto, los recursos humanos son indispensables para llevar adelante un trabajo académico de esta naturaleza; por ello, se dispone de un equipo conformado por: la autora Katerine Calvopiña, el tutor asignado por la Universidad Dr. Williams Castro y dos especialistas que validaron los instrumentos de investigación. En cuanto al recurso económico, será mediante autofinanciamiento ya que es parte del proyecto de titulación.

### **3.3 Tipo de investigación**

El diseño metodológico enmarcó una serie de lineamientos y estrategias para explorar el problema de investigación. Palella y Martins (2012). La modalidad de la investigación fue de campo con diseño experimental ya que se emplearon técnicas como el pretest y posttest para medir las variables; el estudio tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo, porque se recolectaron datos relacionados a la praxis educativa y el nivel de comprensión lectora, que posteriormente se gestionaron estadísticamente con el programa SPSS, de donde posteriormente se obtuvieron los resultados. Se trabajó en el nivel exploratorio, explicativo con alcance correlacional ya que se estableció una conexión entre las variables para determinar los niveles de incidencia entre ellas. Se abordó un tipo transeccional que consistió en la recolección de datos en un solo momento de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

### **3.4 Hipótesis-pregunta científica-idea a defender**

**Hipótesis nula  $H_0$ :** Las estrategias lúdicas interactivas no inciden en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI.

**Hipótesis alternativa  $H_1$ :** Las estrategias lúdicas interactivas inciden en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI.

**Pregunta científica:** ¿Es posible que las estrategias lúdicas interactivas inciden en el desarrollo de habilidades de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI?

### 3.5 Población

La población es un conjunto finito o infinito que tienen ciertas características en común o se relacionan directamente con el hecho que se está estudiando, en donde los hallazgos se generalizan a todo el universo (Niño Rojas, 2011, p.20). Se ha definido una población de 117 estudiantes de Primero, Segundo y Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa Particular CEBI, provincia de Tungurahua, cantón Ambato. Adicional a ello se aplicó un instrumento cuantitativo a los 12 docentes de esos años en diversas asignaturas para conocer su perspectiva sobre los niveles de lectura crítica al igual que el uso de estrategias tecnológicas, durante el período lectivo 2021-2022.

*Tabla 2: Docentes encuestados por asignatura*

	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
<b>Literatura</b>	2		2
<b>Matemática</b>		2	2
<b>Física</b>		2	2
<b>Sistemas</b>	1	1	2
<b>Ambientales y Sociedades</b>			
<b>Historia</b>	3		3
<b>Gestión</b>	1		1
<b>Empresarial</b>			
<b>Total</b>	7	4	12

*Fuente: Elaboración propia (2022)*

### Muestreo

La muestra es la selección de sujetos de estudio a los que se le aplica un instrumento de investigación y debe ser representativa de la población y extrapolable a todo el universo (Palella y Martins, 2012). Para efectos de esta investigación se han considerado a todos los docentes mencionados en el apartado anterior, debido a que la población de estudio es pequeña una selección de menor tamaño no podría cumplir con la confiabilidad para emplearla de referencia en futuros estudios. Por esta razón se trabajó con un tipo de muestreo no probabilístico por conveniencia, que consiste en definir las categorías de las unidades de análisis para aplicar el instrumento (Palella y Martins, 2012). Reiterando que la característica principal de los dos grupos es la siguiente: estudiantes de Primero, Segundo y Tercero de Bachillerato de la Unidad Educativa CEBI porque cursan el programa IB, de los cuales se ha escogido un grupo de control y uno de experimentación, como se detalla a continuación.

**Tabla 3. Número de estudiantes por nivel**

	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>	<b>Muestreo</b>
<b>Primero Bach. A</b>	13	13	26	Control (A)
<b>Primero Bach. B</b>	13	12	25	N/A
<b>Segundo Bach. A</b>	9	11	20	N/A
<b>Segundo Bach. B</b>	11	10	21	N/A
<b>Tercero Bach. A</b>	12	14	26	Tratamiento (B)
<b>Total</b>	58	59	117	

*Fuente: Elaboración propia (2022)*

### **5.6 Recolección de información**

Se empleó la técnica de la encuesta partir de dos instrumentos tipo cuestionarios (formularios en línea): el primero orientado a los estudiantes, considerando la operacionalización de variables, orientados a medir el nivel de lectura crítica bajo el test PISA 2018 elaborado y validado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Mientras que el segundo cuestionario se aplicó a los docentes de todas las asignaturas de bachillerato con ítems orientados a la medición de la variable de estrategias lúdicas basados en preguntas de selección tipo escala de Likert.

Para complementar la investigación se aplicó el mismo test a los grupos de control y de experimentación, luego de implementar la guía virtual de estrategias durante dos semanas, lo que permitió valorar la propuesta al mismo tiempo que se comprobó la hipótesis planteada.

### **5.7 Procesamiento de la información y análisis estadístico**

El análisis se realizó a partir de la tabulación en Excel que entrega el formulario digital con el que se aplicó el cuestionario; posteriormente se construyeron gráficas estadísticas por cada dimensión, acompañadas de una descripción organizada con la interpretación de los hallazgos, estableciendo conclusiones e identificando coincidencias o diferencias con los antecedentes investigativos considerados en este estudio.

La encuesta para docentes fue validada mediante el juicio de expertos para valorar la pertinencia y relevancia del contenido de los ítems del instrumento antes de aplicarlo, en relación a ello se empleó el método del Coeficiente de Validez de Conceptos (CVC), planteado por Hernández Nieto (2011) apoyado en el formulario de validación provisto por la Universidad, cuyos detalles constan en los anexos. Para efectos de esta investigación se determinó la consistencia interna mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, debido a que las respuestas del cuestionario a docente son politómicas; en donde 0 significa confiabilidad nula y 1 representa confiabilidad total, se obtuvo un coeficiente de 0.84, lo que validó la consistencia interna del instrumento, todo ello se realizó mediante el ingreso de los datos por variable al sistema Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), lo que facilitará la evaluación de la fiabilidad de la prueba y el margen de error.

Mientras que la validación del cuestionario para la muestra estudiantil fue seleccionada considerando los estándares, criterios y tipos de pregunta avalados por la OCDE, ya que este cuestionario se aplica a los últimos niveles de bachillerato en todo el mundo para diagnosticar los niveles de lectura crítica y literacidad. Luego de la calificación individual del cuestionario se procedió con la integración de los resultados en el programa SPSS en donde se diseñaron tablas comparativas entre los promedios colectivos del grupo de control y de experimentación.

### **5.8 Variables respuesta o resultados esperados**

La investigación abordó un **diseño cuasi experimental de campo** ya que se observaron los hechos tal y como se presentan en su contexto real, las variables no sufrirán manipulación alguna, sino únicamente el grupo de experimentación, debido a que son fenómenos que ya ocurrieron y no se puede incidir en ellos de manera directa y fue un proceso sistematizado a partir del **enfoque cualicuantitativo**, específicamente de nivel correlacional porque indagó la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población.

## Diseño

Las estrategias seleccionadas para desarrollar la lectura crítica se basaron en la recopilación y análisis bibliográfico detallado en la sección de los antecedentes; en función de ello se han seleccionado dos patrones de actividades como las escape rooms y los mapas de lectura interactiva; cada una tuvo un objetivo de aprendizaje claro enfocado las habilidades que se requieren. Es necesario aclarar que se consideraron dos herramientas tecnológicas para diseñar las estrategias, además de la creación de una página web en Google Sites para organizar cada una de las actividades para los niveles de bachillerato.

**Tabla 4. Herramientas utilizadas en el diseño**

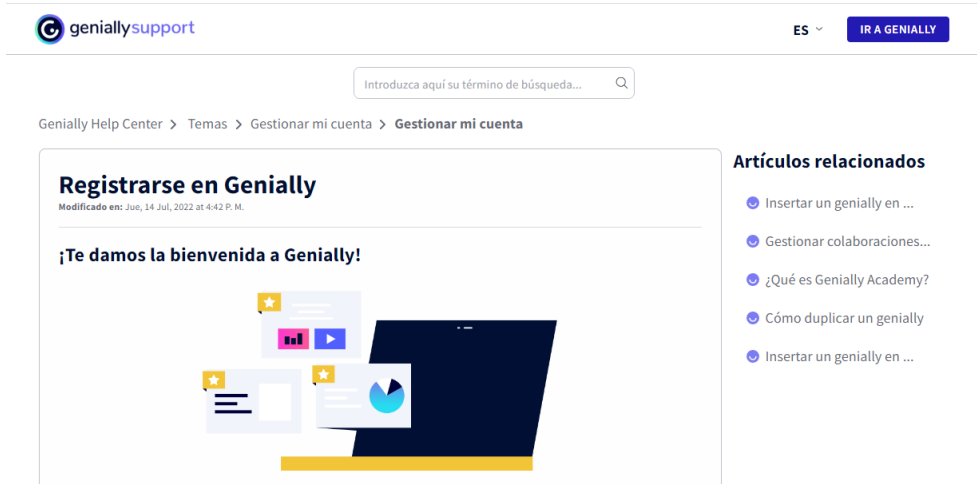
Aplicación	Descripción	Uso
<a href="#">Genially</a>	Permite generar material visual, audiovisual personalizado, mediante plantillas, elementos interactivos que resultan innovadores en la recreación de entornos virtuales.	Mapas de lectura interactiva
<a href="#">Ed pluzzle</a>	Permite editar vídeos, para crear cápsulas en donde la cinta se detiene para responder preguntas por voz o por selección múltiple. Permite agregar notas de voz.	Salas de Escape
<a href="#">Google Sites</a>	Permite crear un sitio web con elementos, enlaces, calendarios y varios tipos de contenido embebido	Centro digital de estrategias.

*Fuente: Elaboración propia basada en las descripciones de cada herramienta.*

## Desarrollo

Para iniciar con la creación de los mapas interactivos de lectura se usó la herramienta **genially**, a continuación se detallan algunos pasos para la creación de las actividades.





**Figura 1** Inicio de sesión

*Nota:* En esta figura se muestra la página principal desde donde se inicia sesión mediante el registro de un correo electrónico.

**Fuente:**

<https://support.genial.ly/es/support/solutions/articles/80000497058-registrarse-en-genially>

Posteriormente, en el entorno digital se puede seleccionar cualquiera de las plantillas que deseen usarse, algunas de ellas con una estrella de color amarillo están reservadas únicamente para la versión paga.



**Figura 2** Selección de Plantilla

*Nota:* En esta figura se muestran las opciones de plantillas para diseñar los mapas de lectura.

**Fuente:**

<https://support.genial.ly/es/support/solutions/articles/80000497058-registrarse-en-genially>

Una vez seleccionada la plantilla se puede empezar con el ingreso de datos, instrucciones, figuras, videos y demás descripciones al igual que varios elementos interactivos. En genially, se pueden insertar documentos en línea o fuentes externas conectadas directamente con Google drive.

**Figura 2** Selección de Plantilla

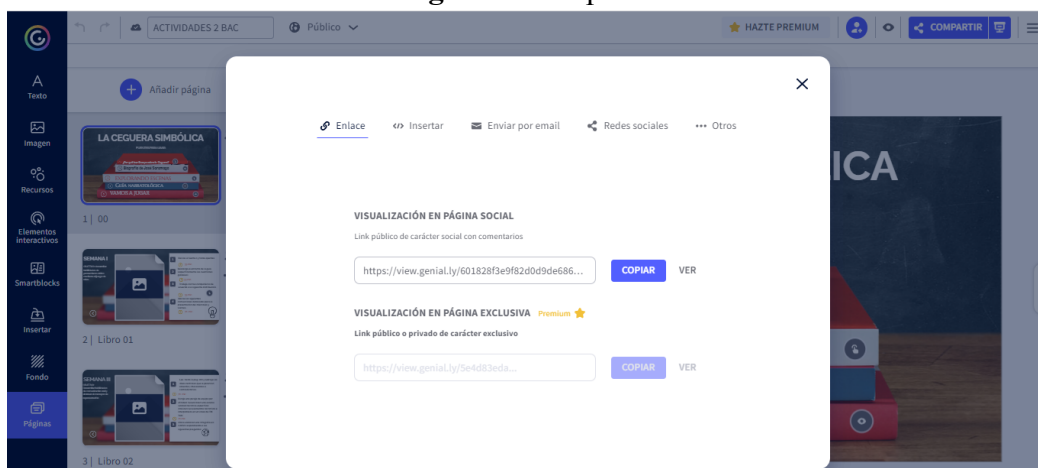


*Nota:* En esta figura se muestra la creación de un mapa interactivo en donde cada libro se conecta con una lámina diferente, en donde se presentan actividades planificadas para una semana completa.

**Fuente:** <https://app.genial.ly/editor/601828f3e9f82d0d9de6868b>

Para compartir la presentación o embeberla en cualquier otro sitio web se presiona en el botón compartir, a continuación aparece un enlace en formato *http*, si se quiere colocar el contenido en un blog o plataforma estudiantil, se debe copiar el enlace con código *iframe*.

**Figura 3** Compartir

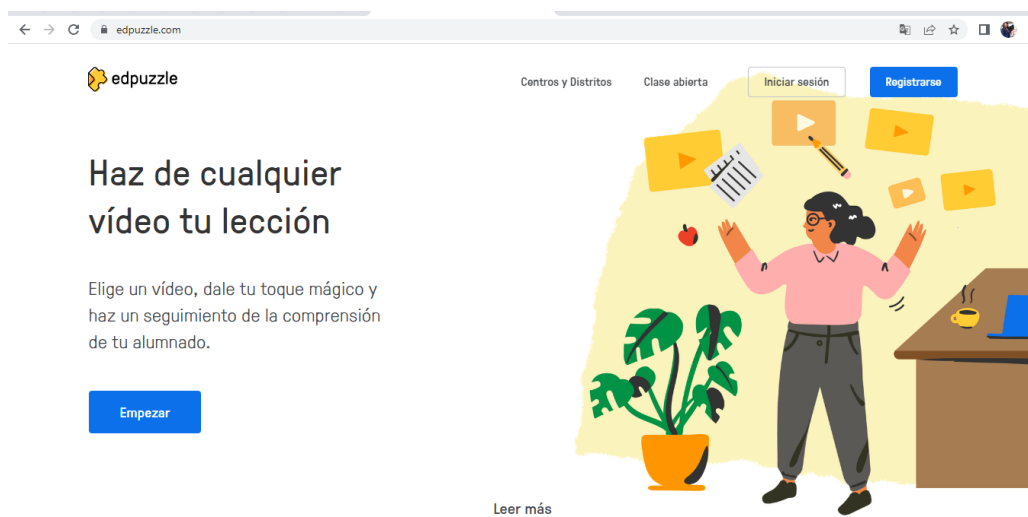


*Nota:* En esta figura se muestran las opciones para compartir la presentación a los estudiantes, ellos no pueden editar, únicamente participar y ver.

*Fuente:* <https://app.genial.ly/editor/601828f3e9f82d0d9de6868b>

La siguiente herramienta es **edpuzzle**, que contribuyó al desarrollo de las salas de escape mediante lecturas en video. Cada texto visual que se presenta demanda una serie de preguntas para garantizar la atención y concentración de los estudiantes durante el proceso lector.

**Figura 4** Inicio de sesión

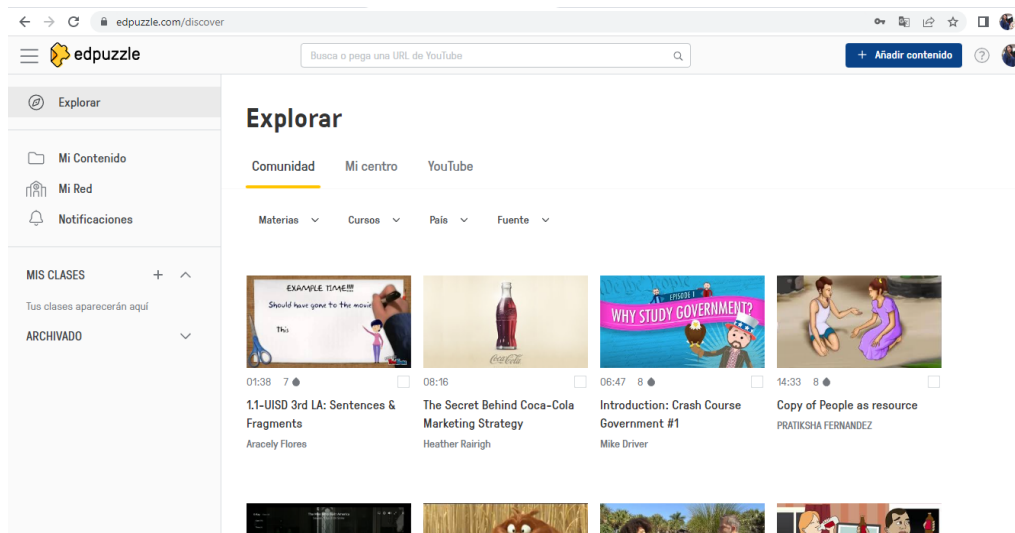


*Nota:* En esta figura se muestra la página principal y las opciones para iniciar sesión.

*Fuente:* <https://edpuzzle.com/>

Una vez ingresado a la plataforma se presenta una serie de videos compartidos que se pueden usar libremente para la clase, es decir, que el contenido creado es de libre acceso para toda la comunidad; hay una opción para evitar eso pero es ideal acceder a estos recursos ilimitadamente. De inmediato se presiona agregar contenido para buscar un video desde la red.

**Figura 5** Crear contenido

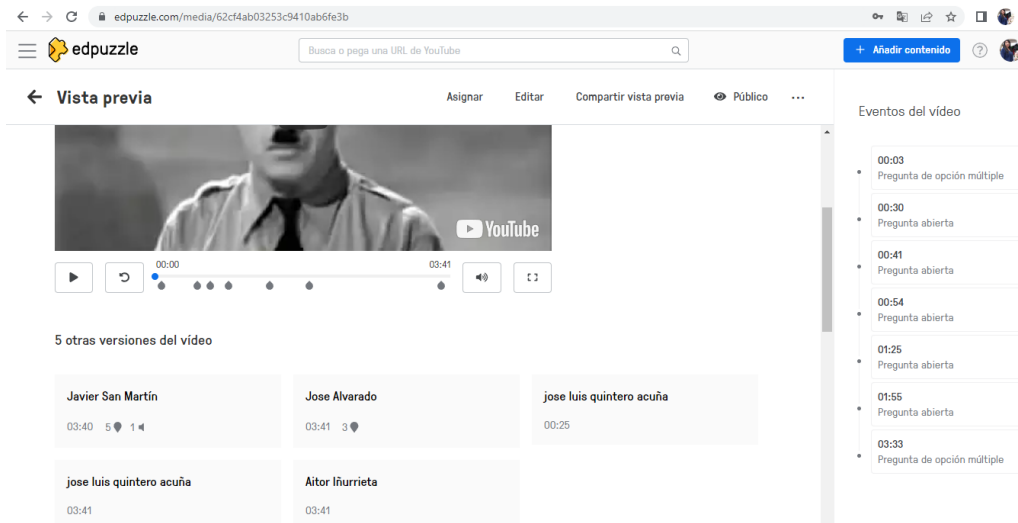


*Nota:* En esta figura se muestra el entorno de trabajo junto con algunas sugerencias de contenido.

*Fuente:* <https://edpuzzle.com/>

Luego de seleccionar el video para editar aparecerá el espacio de trabajo para recortar el video, pausar o ingresar preguntas; se pueden seleccionar tres tipos, preguntas abiertas, selección múltiple, notas de texto de voz. El video se detendrá hasta que el estudiante responda correctamente.

**Figura 6** Agregar preguntas

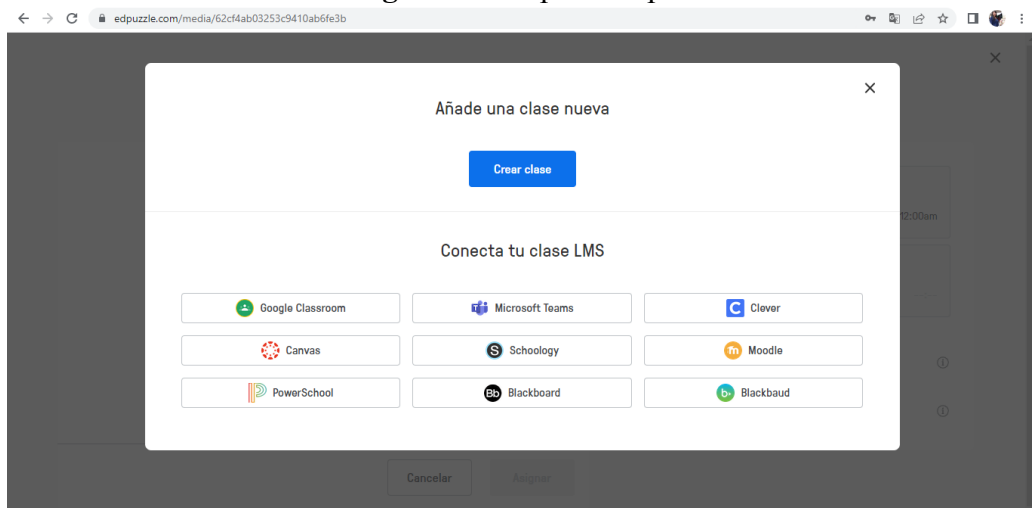


*Nota:* En esta figura se muestran las opciones para agregar preguntas, recortar o pausar el video, además aparecen otras versiones de escape rooms elaboradas por otros miembros de la comunidad.

*Fuente:* <https://edpuzzle.com/>

Para compartir la actividad se debe crear una clase en cualquiera de las plataformas que aparecen a continuación, con un correo electrónico del estudiante, eso permitirá que el docente obtenga estadísticas claras de la actividad.

**Figura 6** Compartir experien

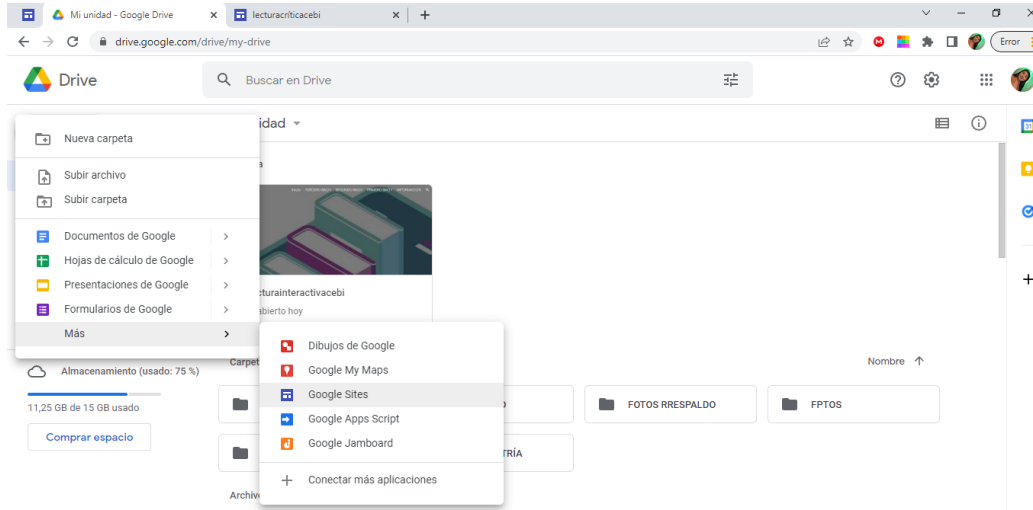


*Nota:* En esta figura se muestran las opciones para compartir la sala en una de las clases, si eso no es posible, se ingresa el correo de cada estudiante para que participe.

*Fuente:* <https://edpuzzle.com/media/62cf4ab03253c9410ab6fe3b>

En el caso de la página web en Google Sites el proceso es bastante similar, luego de iniciar sesión en Google Drive se busca la opción Sites presionando en el botón *nuevo*.

**Figura 7** Creación de página web



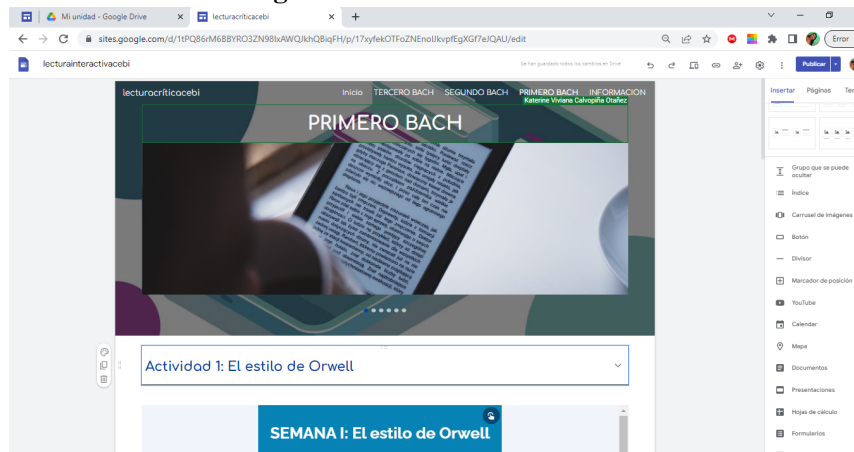
*Nota:* En esta figura se presenta la selección de Sites para realizar la página web.

**Fuente:** <https://drive.google.com/drive/my-drive>

Posteriormente, se detalla el entorno de trabajo desde donde se insertan banners, imágenes, enlaces, videos o fotografías. Se puede seleccionar la forma en la que se pueden presentar los objetos, barras de desplazamiento, bloques de contenido, grupos, formularios, calendarios y demás widgets adicionales. Para cambiar el orden de los elementos basta con arrastrarlos de arriba hacia abajo para conseguir el diseño apropiado.

Si se pretende considerar algunas secciones, en la parte superior derecha aparecerá la opción crear páginas, se puede cambiar el nombre y se despliega una sección independiente con un submenú en la parte superior del banner principal. Además, se puede cambiar el dominio en la parte superior izquierda, se recomienda colocar todo seguido sin espacios.

**Figura 7** Creación de contenido



*Nota:* En esta figura se presenta el espacio de trabajo junto con las opciones para crear contenido.

**Fuente:** <https://sites.google.com/d/1tPO86rM6BBYRO3ZN98IxAWQJkhOBiqFH/p/17xyfekOTFoZNEEnolJkvpfEgXGf7eJQAU/edit>

**Figura 8** Creación de menú y subpáginas



*Nota:* En esta figura se muestran las opciones para crear nuevas páginas desde la principal, además del lugar para modificar el dominio de la página.

**Fuente:** <https://sites.google.com/d/1tPO86rM6BBYRO3ZN98IxAWQJkhOBiqFH/p/17xyfekOTFoZNEEnolJkvpfEgXGf7eJQAU/edit>

El centro digital creado con Google Sites cuenta con una página principal desde donde se detallan las pestañas distribuidas para cada año del bachillerato, existen tres actividades por nivel y cada una de ellas cuenta con un objetivo de aprendizaje seguido de las habilidades que se van a desarrollar. Al final del menú se encuentra una ventana con la descripción general de la guía, los objetivos y la bibliografía del contenido empleado para realizar las actividades.

Enlace guía digital completa: <https://sites.google.com/view/leertedaalas/inicio>

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Luego de la aplicación de los instrumentos de investigación y el tratamiento en la población elegida, se exponen los resultados obtenidos mediante el análisis y la interpretación de cada una de las variables. Es necesario aclarar que la organización de los datos obtenidos se realizó mediante el sistema SPSS. A continuación, se detallan las tablas de frecuencia seguidas de una interpretación y análisis; en la primera sección se detallan los resultados de la encuesta aplicada a los docentes.

#### Encuesta a docentes

**Pregunta 1:** ¿Con qué frecuencia los estudiantes participan de manera activa y voluntaria en clase?

*Tabla 5. Participación de los estudiantes en clase*

		Frecuenci a	Porcenta je	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	1	9,1	10,0	10,0
	A veces	2	18,2	20,0	30,0
	Casi siempre	7	63,6	70,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

Elaboración propia (2022)

#### Análisis e interpretación.

Dentro de los docentes encuestados un 63,6% asegura que sus estudiantes participan en clase de manera activa casi siempre, mientras que un 18,2 asegura que el rango de interacción en el aula tiene la escala de “a veces”, por lo tanto la mayoría de los encuestados promueve la participación activa en clase con el objetivo de garantizar la concentración y el aprovechamiento durante los procesos didácticos.



**Pregunta 2:** ¿Con qué frecuencia los alumnos colaboran con otros?

**Tabla 6. Colaboración de los estudiantes**

		Frecuenci	Porcentaj	Porcentaje	Porcentaje
		a	e	válido	acumulado
Válido	A VECES	2	18,2	20,0	20,0
	CASI SIEMPRE	7	63,6	70,0	90,0
	SIEMPRE	1	9,1	10,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
	Total	11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

**Análisis e interpretación:**

En cuanto a la colaboración de los estudiantes en trabajos grupales un 63.6% de los docentes asegura que casi siempre se desarrollan actividades en las que se desarrollan destrezas cooperativas, mientras que un 18,2% asevera que a veces se llevan a cabo este tipo de estrategias. Por consecuencia, se puede interpretar que el trabajo en equipo facilita el aprendizaje y la participación activa.

**Pregunta 3:** ¿Con qué frecuencia los alumnos evalúan o comentan sobre su clase?

**Tabla 7. Comentarios sobre la clase**

		Frecuenci	Porcenta	Porcenta	Porcentaje
		a	je	je válido	acumulado
Válido	Casi nunca	1	9,1	10,0	10,0
	A veces	3	27,3	30,0	40,0
	Casi siempre	5	45,5	50,0	90,0
	Siempre	1	9,1	10,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdid	Sistema	1	9,1		
os					
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación.**

En cuanto a la evaluación de la clase por parte de los estudiantes, el 45,5% asegura que casi siempre se promueven espacios para que se puedan valorar las estrategias, así como el contenido de la clase. Se deduce que la mayoría de docentes logran retroalimentación luego de sus clases, así como nuevas sugerencias en cuanto a las estrategias empleadas.

**Pregunta 4:** ¿Con qué frecuencia emplea recursos audiovisuales en su clase?

**Tabla 8. Uso de recursos audiovisuales en el aula**

		<b>Frecuenci</b>	<b>Porcentaj</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje</b>
		<b>a</b>	<b>e</b>	<b>válido</b>	<b>acumulad</b>
					<b>o</b>
Válido	A veces	3	27,3	30,0	30,0
	Casi siempre	3	27,3	30,0	60,0
	Siempre	4	36,4	40,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación.**

El 36,4% de los docentes aseguran que siempre usan recursos audiovisuales para desarrollar las habilidades de los estudiantes durante clase, mientras que un 27,3% los usa con frecuencia. Dentro de la misma pregunta los docentes señalan que la mayoría de contenido audiovisual está orientado a tutoriales, experimentaciones, películas y documentales, por consecuencia las herramientas de gamificación pasan a segundo plano dentro de la didáctica empleada en clase.

**Pregunta 5:** ¿Con qué frecuencia usa herramientas lúdicas interactivas (aplicaciones para gamificación)?

**Tabla 9. Uso de herramientas lúdicas interactivas**

		<b>Frecuenci</b>	<b>Porcentaj</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje</b>
		<b>a</b>	<b>e</b>	<b>válido</b>	<b>acumulado</b>
Válido	A veces	4	36,4	40,0	40,0
	Casi siempre	6	54,5	60,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

En esta pregunta el 54,5% de los docentes encuestados asegura que casi siempre usa herramientas lúdicas interactivas, mientras que un 36,4% a veces lo hace. Esta información resulta algo contradictoria con la pregunta anterior y se puede interpretar que los docentes no están relacionados con la terminología “gamificación”, ya que las estrategias lúdicas funcionan con la intervención del juego con la tecnología, no solo incluye el uso de recursos audiovisuales.

**Pregunta 6:** ¿Con qué frecuencia se promueve la lectura predictiva (de cualquier tipo de texto)?

**Tabla 10. Lectura predictiva**

		<b>Frecuen</b>	<b>Porcenta</b>	<b>Porcentaj</b>	<b>Porcentaje</b>
		<b>cia</b>	<b>je</b>	<b>e válido</b>	<b>acumulado</b>
Válido	Nunca	1	9,1	10,0	10,0
	Casi nunca	2	18,2	20,0	30,0
	A veces	5	45,5	50,0	80,0
	Casi siempre	2	18,2	20,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdido	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

En esta pregunta un 45,5% de los encuestados asegura que a veces promueve la lectura predictiva, mientras que un 18,2% casi nunca y un 9,1% menciona que nunca lo hace. La lectura predictiva supone una estrategia de enseñanza que los estudiantes aplican tanto en textos literarios como no literarios por consecuencia los docentes consideran una idea errada sobre esta estrategia, más bien la asocian a la indagación y las capacidades para conectar las ideas desde el título y el tema del texto.

**Pregunta 7:** ¿Con qué frecuencia promueve discusiones para separar la ficción con realidad?

*Tabla 11. Discusión entre ficción y realidad*

		Frecuencia	Porcenta je	Porcentaj e válido	Porcentaje acumulado
Válido	Casi nunca	3	27,3	30,0	30,0
	A veces	3	27,3	30,0	60,0
	Casi siempre	4	36,4	40,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdid os	Sistema	1	9,1		
	Total	11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

Si bien la praxis filosófica del colegio está basada en el aprendizaje significativo, el 36,4% de los docentes aseguran que casi siempre promueven la discusión del contenido con lo que ocurre en la realidad, mientras que un 27,3% menciona realizarlo a veces y un idéntico porcentaje casi nunca lo hace; debido a que las teorías y el conocimiento científico no se está discutiendo o cuestionando desde la perspectiva del autor, lo que podría limitar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes

**Pregunta 8:** ¿Con qué frecuencia le pregunta a su estudiante sobre la intención de los textos más allá del contenido?

**Tabla 12. La intención de los textos**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Nunca	1	9,1	10,0	10,0
	A veces	3	27,3	30,0	40,0
	Casi siempre	4	36,4	40,0	80,0
	Siempre	2	18,2	20,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

**Análisis e interpretación:**

En cuanto a la comprensión y discusión sobre la intención de los textos, solo un 18,2% de los encuestados siempre promueve estas prácticas, mientras que un 36,4% casi siempre lo hace. Es decir que, los docentes se interesan por cuestionar la fuente de los textos que se leen en clase, lo que facilita el desarrollo de habilidades de investigación y selección de datos a su vez que la identificación de sesgos en el contenido.

**Pregunta 9:** ¿Con qué frecuencia permite que los estudiantes obtengan conclusiones e hipótesis?

**Tabla 13. Obtener conclusiones e hipótesis**

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Nunca	1	9,1	10,0	10,0
	A veces	3	27,3	30,0	40,0
	Casi siempre	2	18,2	20,0	60,0
	Siempre	4	36,4	40,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

**Análisis e interpretación:**

En esta pregunta la mayoría de los docentes aseguran que siempre y casi siempre orientan a sus alumnos para que obtengan sus propias conclusiones e hipótesis, mientras que un 27,3% a veces lo logra y un 9,1% nunca lo hace. Dentro de las clases los estudiantes intentan construir su propio conocimiento potenciando el pensamiento crítico.

**Pregunta 10:** ¿Con qué frecuencia se relacionan los términos (lenguaje y vocabulario) con el contexto?

**Tabla 14. Relaciones entre los términos y el contexto**

		Frecuen	Porcenta	Porcentaje	Porcentaj
		cia	je	válido	e
					acumulad
					o
Válido	Casi nunca	1	9,1	10,0	10,0
	A veces	4	36,4	40,0	50,0
	Casi siempre	4	36,4	40,0	90,0
	Siempre	1	9,1	10,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdido	Sistemas	1	9,1		
	Total	11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

**Análisis e interpretación:**

En esta pregunta el 36,4% de los encuestados asegura que casi siempre promueve una comprensión de los términos especializados dentro del contexto, mientras que un idéntico porcentaje lo logra casi siempre. La mayoría de los docentes generan preguntas y actividades orientadas a que los estudiantes usen el vocabulario relacionado a su asignatura con cierta destreza en función del contexto en el que se desarrollan.

**Pregunta 11:** ¿Qué tan importante le resulta valorar los juicios de sus alumnos sobre el texto y sus elementos o personajes?

**Tabla 15. Valoración de los juicios de los estudiantes**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Neutral	1	9,1	10,0	10,0
	Importante	5	45,5	50,0	60,0
	Muy importante	4	36,4	40,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

#### **Análisis e interpretación:**

En esta pregunta un 36,4% de los encuestados considera muy importante que los estudiantes emitan sus juicios sobre lo que leen mientras que el 45,5% asegura que es importante. Esta evidente mayoría significa que los docentes aplican el paradigma constructivista, apoyando el desarrollo del pensamiento crítico cuyo valor radica en la capacidad de los estudiantes para tomar una postura y juzgar el conocimiento de manera fundamentada.

**Pregunta 13:** ¿Cuánto tiempo se demoran los estudiantes en interpretar el lenguaje figurativo?

**Tabla 16. Tiempo estimado de interpretación del lenguaje figurativo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mas de 5 min	3	27,3	30,0	30,0
	De 3 a 4 min	4	36,4	40,0	70,0
	De 2 a 3 min	2	18,2	20,0	90,0
	de 1 a 2 min	1	9,1	10,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

En esta pregunta el 27,3% asegura que los estudiantes tardan más de 5 minutos en interpretar el significado del lenguaje figurativo, mientras que el 36,4% menciona que tardan entre 3 a 4, un 18,2% entre 2 a 3 minutos. Es decir que los procesos connotativos y denotativos del lenguaje no se realizan con rapidez, esto podría derivarse de dos causas, la primera es la falta de práctica y la segunda es la frecuencia con la que los estudiantes resultan expuestos a este tipo de lenguaje.

**Pregunta 14:** ¿En qué tiempo los estudiantes identifican la idea central de un texto?

*Tabla 17. Identificación de la idea central del texto*

		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Válido	Más de 5 min	3	27,3	30,0	30,0
	Más de 3 a 4 min	2	18,2	20,0	50,0
	Más de 2 a 3 min	3	27,3	30,0	80,0
	Más de 1 a 2 min	2	18,2	20,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

Si bien las preguntas consideran la perspectiva de los docentes, un 27,3% asegura que sus estudiantes tardan más de 5 minutos en identificar la idea central de un texto, mientras que un porcentaje idéntico se tarda entre 2 a 3 minutos, el resto de frecuencias se reparte equitativamente con un 18,2% entre 3 a 4 y 1 a 2 minutos. El tiempo promedio de la comprensión literal e inferencial de los textos supera los 2 minutos, es importante resaltar que la velocidad no representa la precisión con la que se comprenda un texto; simplemente es un indicador para considerar el tiempo de espera que se pueden considerar dentro de las actividades que se realizarán en el tratamiento



**Pregunta 15:** ¿Cuánto tiempo considera que los estudiantes mantienen su atención leyendo un texto?

**Tabla 18. Tiempo de atención en la lectura**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 1 min	3	27,3	30,0	30,0
	De 3 a 5 min	2	18,2	20,0	50,0
	de 5 a 15 min	3	27,3	30,0	80,0
	Mas de 15 min	2	18,2	20,0	100,0
	Total	10	90,9	100,0	
Perdidos	Sistema	1	9,1		
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022).

**Interpretación:**

En esta pregunta un 27,3% de los docentes asegura que los estudiantes mantienen su atención en la lectura por un lapso menor a un minuto, mientras que un idéntico porcentaje asegura que sus estudiantes están atentos durante 5 a 15 minutos. Solo un 18,2% asegura que el tiempo estimado varía entre 3 a 5 minutos al igual que un 18,2% menciona que logran más de 15 minutos. Por ello, el tiempo de atención durante la lectura es directamente proporcional al tiempo en el que se obtiene la idea central. Si bien la atención es una variable subjetiva, esta información aporta al diseño de las estrategias para considerar la extensión y el tiempo estimado de lectura para el tratamiento.

**Pregunta 16:** ¿Cuál de las siguientes herramientas de gamificación emplea con frecuencia? (puede señalar más de una)

**Tabla 19. Aplicaciones de gamificación**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje e válido	Porcentaje acumulado
Válido	Minecraft	1	12,5	30,0	30,0
	Kahoot	7	87,5	20,0	50,0
	Celebriti	1	12,5	30,0	80,0
	Bainscape	1	12,5	30,0	30,0
	Kialo	1	12,5	20,0	50,0
	Eddpuzzle	3	37,5	30,0	80,0
	Mentimeter	4	50	30,0	30,0
	Educaplay	3	37,5	20,0	50,0
	Pear Deck	1	12,5	30,0	80,0
	Edmodo	1	12,5	30,0	30,0
	Quizlet	4	50	20,0	50,0
	Quizizz	6	75	30,0	80,0
	Trivinet	1	12,5	30,0	80,0
	Total	54	90,9	100,0	
	Perdidos	Sistema	1	9,1	
Total		11	100,0		

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Interpretación:**

En esta pregunta un 87,5% de los docentes usa Kahoot, seguido de ello un 50% de los encuestados usa Mentimeter y Quizlet, mientras que un 37,5% mantiene afinidad con aplicaciones como Eddpluzzle y Educaplay. El resto de preferencias se distribuyen de manera individual como se evidencia en la tabla. Se infiere que la mayoría de docentes usan aplicaciones populares únicamente para promover un espacio de diversión o para variar las evaluaciones fácticas en lugar de hacerlo con fines de comprensión o construcción de conocimiento. Además, esta información revela que los docentes no usan muchas aplicaciones, más bien se pliegan a lo más tradicional.

### **Análisis e interpretación del Pretest y Postest**

Luego de la información recolectada con la encuesta, se aplicó el Pre Test a la población seleccionada, luego de ello se diseñaron las estrategias lúdicas para aplicarlas durante un tratamiento de 40 días con una frecuencia de 3 veces por semana de acuerdo al horario. Luego se volvió a aplicar el Post Test obteniendo los siguientes resultados en contraste.

Es necesario aclarar que los datos corresponden a las calificaciones globales obtenidas sobre 10 puntos luego de la calificación de acuerdo a los criterios y la tabla de homologación de la prueba PISA 2019. *Ver Prueba y criterios Anexo 6*

**Tabla 20. Comparativo del Grupo de Control A**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Varianza
GRUPO A POST	26	5,00	8,00	7,3	,89
GRUPO A PRE	26	3,00	8,00	6,1	1,5
N válido (por lista)	26				

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

En este cuadro se puede evidenciar la diferencia de resultados en el grupo de control, pese a que no participaron en las actividades planificadas para el grupo B. Los resultados del Pretest tienen una media de 6,1 en la muestra de 26 estudiantes, mientras que en el Post test se incrementa la media al 7,3, esto con una varianza de 1,5. Esto significa que dentro de las clases se desarrollaron ciertas habilidades independientemente de la intervención de las TIC.

**Tabla 21. Comparativo del Grupo de Experimentación B**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Varianza
GRUPO B PRE	26	3,00	9,00	6,6	1,40
GRUPO B POST	26	7,00	10,00	8,3	,74
N válido (por lista)	26				

**Fuente:** Elaboración propia (2022).

### **Análisis e interpretación:**

En este cuadro se detalla el progreso del grupo B, luego del Pre Test los estudiantes alcanzaron una media de 6,6 obteniendo una nota mínima de 3 puntos. Luego del tratamiento, este grupo alcanzó una media de 8,34 superando el resultado anterior por más de dos puntos, además la nota mínima incrementó considerablemente. La aplicación del tratamiento influyó en el grupo con una varianza de 0.66.

**Tabla 22. Comparativo Post test (Experimentación y control)**

	N	Míni mo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianz a
GRUPO A POST	26	5,00	8,00	7,34	,89	,79
GRUPO B POST	26	7,00	10,00	8,34	,74	,55
N válido (por lista)	26					

**Fuente:** Elaboración propia (2022)

### **Análisis e interpretación:**

En este cuadro se detalla la comparación entre el grupo A y B con la misma cantidad de estudiantes en donde la media del grupo de experimentación supera al de control por 1 punto. Además, es evidente que los rangos mínimos y máximos distan por 2 puntos; por esta razón se puede interpretar que la aplicación del tratamiento influyó en alguna medida en el desarrollo de las habilidades de lectura crítica. Si bien se aplicó el mismo Test antes y después, las opciones se colocaron en orden aleatorio en el formulario para garantizar la transparencia y la probidad académica durante las evaluaciones. En complemento a ello, se agrega que la mayoría de los estudiantes demostraron mayor familiaridad en cuanto al formato y la interfaz presentada, el tiempo estimado para resolver el cuestionario se redujo de 50 a 40 minutos.

#### 4.4 Discusión

El problema de investigación fue planteado para explorar la influencia de las TICs en el desarrollo de la lectura crítica, obteniendo resultados favorables con una varianza estadística de 1 a 2 puntos entre el pretest y posttest. Se implementó un tratamiento en un grupo de experimentación basado en aplicaciones como Kahoot, Genially, Eddpluzle, Quizlet y Word Wall; en estas actividades se guía la lectura del texto mediante preguntas de indagación, que a su vez facilitan la vinculación del lector con el texto y que cada uno de ellos forme su propio criterio sobre lo que percibe. Cada una de estas aplicaciones usa diferentes interfaces y sentidos de manera que el estudiante no siga una rutina o un patrón, más bien se deje guiar por la naturaleza de cada texto.

Si bien los resultados de los instrumentos aplicados comprueban que la mediación tecnológica influye positivamente en el desarrollo de la lectura, es preciso aclarar que no existen muchos antecedentes investigativos en torno a este asunto. Al parecer, existe el prejuicio de que los procesos de lectura evolucionan de manera lineal (literal, inferencial, crítico valorativa), pero luego de la investigación se ha comprobado que son etapas interdependientes de la misma espiral.

Es decir, la lectura crítica puede lograrse desde los primeros niveles en la enseñanza de la lectoescritura de manera que cada lector discrimine y seleccione la información que recibe a su vez que tenga la capacidad para tomar una postura sobre la intencionalidad o la estructura del texto. Así lo mencionan Domínguez, Fernández, Bravo y Ponce (2021), quienes durante su investigación demostraron los beneficios de las ilustraciones y los estímulos auditivos dentro de los procesos de lectura, a su vez que hallaron un notable crecimiento en los niveles de comprensión del contenido gracias a estas adaptaciones. En este estudio se usaron dos muestras distintas, niños entre 5-6 años y jóvenes entre 16-17, ambos grupos evidenciaron reacciones positivas a los estímulos empleados.

Además, Solari et, al (2019) consideraron un estudio de caso cuyo plan piloto fue implementado en los niveles de secundaria durante el 2014 y el 2015 a una población de 400 estudiantes. Posteriormente se trabajó con una muestra de 25 menores a los cuales se les aplicó una estrategia relacionada con la adaptación de *El Hidalgo Don Quijote de la Mancha* de Cervantes a un video, novela gráfica, cómic o cualquier otra tipología textual simulando un pastiche; luego de la intervención se concluyó que: “es necesario promover un tipo de lectura a partir de estas estrategias lúdicas que luego requieran una producción no sólo creativa sino también crítica, allí los medios digitales intervienen como mediadores del proceso de aprendizaje” (p.129). Es decir que, la tecnología no es decisiva al momento de leer, pero facilita el trabajo colaborativo e incentiva a los lectores a construir sus propios juicios de manera voluntaria y creativa, dejando de lado el rechazo que tenían por las obras clásicas.

En este sentido, la lectura crítica está ligada a las habilidades de análisis e interpretación del discurso, considerando las maneras y los modos en los que se usan los textos para expresar distintos propósitos; es decir, los estudiantes consideran el conjunto de situaciones e intenciones que rodean la producción textual y lo relacionan directamente con su contenido. Así lo menciona la investigación titulada: “Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases” de Verónica Bustos, Silvia Montenegro y Vilma Sandoval (2018)

Por otro lado, Avendaño (2019) evidencia en su estudio que los docentes pueden aportar información significativa al momento de evaluar el enfoque con el que se trabajan los procesos lectores. Si bien, el currículo ecuatoriano exige el enfoque comunicacional y sociolingüístico, en el vecino país prevalecen las prácticas tradicionalistas. Esta fuente evidencia la necesidad de considerar a los docentes de diferentes áreas para la recolección de información, precisamente porque la lectura crítica no se enseña de manera aislada sino que es holística, es decir, requiere de la práctica en toda la malla curricular.

En este sentido, la unión de la tecnología y los métodos de lectura en el diseño de estrategias innovadoras supone una propuesta innovadora dentro de este antecedente. Palma y Vera (2020) mencionan que la criticidad y literacidad son habilidades relacionadas con el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, para que realmente la lectura se convierta en un hábito, la selección de los textos, así como la velocidad y la profundidad en la comprensión pueden ser guiados pero jamás impuestos, cada estudiante debería aprender patrones, estrategias, métodos de lectura diferentes para un mismo texto de manera que la praxis lectora sea transferible a la vida real.

En apoyo a lo anterior, Cristian Sarango (2020) menciona la importancia de fortalecer los hábitos de lectura mediante el uso de bases de datos textuales mediante aplicaciones tecnológicas, si bien, la disposición de libros físicos supone una limitación; los pasantes que intervinieron en esta investigación lograron subsanar mediante la implementación de un sistema virtual e interactivo en donde los estudiantes tenían acceso a textos literarios y no literarios de manera virtual, además de audiolibros, videos, seguimientos de lectura o juegos sobre los textos que leen. Esto comprueba que la tecnología puede convertirse en una herramienta para fortalecer el vínculo de los estudiantes con la lectura.

Por otra parte, la alfabetización digital supone una necesidad de todos los procesos de educación y la tecnología es una herramienta fundamental para ejecutar nuevos planes pedagógicos basados en el constructivismo, como lo menciona Duarte (2012) las actividades consistían en realizar adaptaciones al estilo, lenguaje y contenido de las obras para facilitar la comprensión y favorecer la familiarización con los personajes o el contexto. Entre los resultados se lograron nuevos productos textuales en diferentes tipologías como videos, novelas gráficas, reportajes, crónicas, documentales. Con esto se evidencia que la lectura crítica va más allá de la comprensión integral del contenido, sino que consiste en la apropiación misma de las ideas ligadas con la interpretación personal.

Los sitios digitales de producción de diversos tipos de texto, permiten a los estudiantes tomar un rol significativo en su proceso de aprendizaje haciendo que sus inferencias o hipótesis sobre lo que leen realmente logren complementarse con un argumento; es decir, las destrezas productivas y receptivas no pueden trabajarse de manera aislada, sino que deberían complementarse para alcanzar los procesos cognitivos y metacognitivos típicos del análisis, la evaluación y la creación de productos textuales a partir de la comprensión de los recursos que se hayan presentado como estímulos. (Neva y Najjar, 2019)

En definitiva, los autores citados durante los antecedentes así como los teóricos que se han dedicado a estudiar la lectoescritura como Isabel Solé y Daniel Casianny aseguran que los procesos de lectura crítica facilitan el desarrollo de autonomía en el aprendizaje, de manera que, un lector crítico valora la veracidad de la información que recepta mientras la reconstruye a partir del contexto que le rodea. Por ello se puede afirmar que las aplicaciones tecnológicas no pueden influir por sí solas, sino que el docente es un mediador para diseñar actividades lúdicas que orienten y faciliten la afinidad de los estudiantes por el ejercicio lector.



## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES, REFERENCIAS Y ANEXOS

#### 5.1 Conclusiones

Se exploraron cerca de veinte fuentes bibliográficas y se definió que las estrategias lúdicas interactivas, constituyen una variable indispensable en la investigación e innovación educativa; sin embargo, la mayoría de estudios revelan una comprensión sesgada del uso de TICS. Es necesario comprender el papel de la tecnología como un mediador didáctico más no como un elemento para “distraer” a los estudiantes luego de clases magistrales.

Luego del diagnóstico se evidenció que un 65% de los estudiantes de Bachillerato comprende los textos a nivel literal e inferencial, lo que limita el desarrollo de pensamiento crítico, disminuyendo su capacidad para emitir juicios o tomar postura frente a los textos que leen. Además la encuesta aplicada a los docentes hizo evidente que las herramientas tecnológicas más comunes son: Kahoot, Quizlet, Eddpluzle y Educaplay; sin embargo, dichas herramientas únicamente se empleaban para espacios de evaluación diferenciada o para momentos de esparcimiento en donde se activaban los conocimientos previos sobre algún asunto.

La creación de actividades a partir de estrategias lúdicas interactivas se desarrolló con base en el módulo de lectura crítica del Ministerio de Educación Ecuatoriano; en donde se realizaron tres etapas: lectura estructural, lectura a profundidad y sumillado esta última puede ser oral o escrita- apoyadas en estímulos visuales, auditivos y gustativos. Si el texto trabajado es un fragmento de Charlie y la fábrica de chocolates se pidió al estudiante a que traiga distintos tipos de este alimento de manera que al comerlo, el resto de sentidos facilita una interacción con el contexto de la historia. En el cuento A la deriva de Horacio Quiroga, se presenta un audiolibro que interrumpe la narración con preguntas de indagación, de manera que el lector mantenga la atención y se asegure de fijarse en los detalles de estilo o estructura.

Se aplicaron varias salas de escape al grupo de experimentación, se emplearon herramientas como Genially y Ed Pluzzle, todo ello agrupado en una página de Google Sites con ejercicios de lectura crítica guiada, lo que promovió la interacción de los estudiantes durante la clase e incrementó su atención considerablemente. Un 91% de los estudiantes mostraron afinidad desde la primera sesión interactiva, el porcentaje restante mostró frustración por la presión temporal de las salas de escape y la velocidad con la que se presentaban preguntas abiertas.

Luego de la aplicación del tratamiento y del post test se evidenció que las salas de escape y los mapas de lectura interactivos son estrategias que potencian las habilidades de comprensión lectora, si sumado a ello se motiva a los estudiantes para que realicen comentarios y tomen postura sobre la información recibida la efectividad de las herramientas incrementará. Si bien los juegos hacen referencia a la falsa gratificación y el condicionamiento, también se puede asegurar que los estudiantes de Bachillerato desarrollaron mayor afinidad por la lectura mediante estas estrategias, no por el placer de ganar sino por el conjunto de sensaciones y la satisfacción de comprender textos realmente complejos desde diferentes perspectivas.

## **5.2 Recomendaciones**

Si bien el uso de la tecnología es una línea de investigación bastante común en la actualidad, es complejo encontrar estudios valederos y específicos en la enseñanza de la lectura crítica, porque es un proceso interdependiente que incluye varios factores. Se recomienda profundizar en este proyecto para determinar el alcance de las herramientas lúdicas en el desarrollo de la literacidad y gestionar la implementación de tecnología en el aula. Se recomienda que en las próximas investigaciones, se pueda emplear métodos cualitativos como los grupos focales, levantamientos o visitas de aula; en este caso particular resultó imposible hacerlo debido a que el investigador mantenía conflictos de interés con los sujetos investigados y por esa razón no se querían generar sesgos en la información recolectada.

Las aplicaciones usadas en el aula dentro de la Unidad Educativa son empleadas con objetivos de distracción o recreación, además de un medio para generar un enganche en la clase; se recomienda aprovechar las múltiples ventajas del juego para desarrollar más habilidades, tanto en el pensamiento abstracto como en la capacidad para analizar, sintetizar, interpretar y resignificar las fuentes que se proveen en clase, no únicamente en Literatura sino en el resto de disciplinas.

Se recomienda seguir esta línea de indagación combinando la lectura crítica, las estrategias lúdicas y el desarrollo psicopedagógico, debido a que, las TICS hoy en día toman un papel trascendental que va más allá de los fines didácticos o de entretenimiento. Es necesario emplear recursos que refuercen la infraestructura tecnológica en los centros educativos públicos; para que este tipo de estrategias no sea solo un privilegio de la educación privada.

Durante la aplicación del tratamiento se evidenció que las herramientas para gamificación usan el tiempo como una condicionante que no todos los estudiantes logran manejar, por ello se recomienda que durante las actividades de lectura se distribuyan los lapsos para las tres etapas antes mencionadas o que el tiempo de las salas de escape no sea menor a 10 minutos para que la experiencia de lectura no se vuelva tensionante. De igual manera, es necesario que se promueva una valoración formal o informal luego de cada actividad esto facilitará el mejoramiento de las actividades para otras clases.

La enseñanza de la lectura desde los métodos lineales y tradicionales limitan la capacidad de los estudiantes para familiarizarse con los textos, se recomienda que la lectura sea una actividad que se promueva desde cualquier asignatura, de manera que se puedan realizar discusiones, mapas mentales, árboles de problema o debates con la intencionalidad de criticar las ideas contenidas en un texto. De esta manera se promueve a la lectura como un medio para la enseñanza autónoma en donde el docente únicamente provee de las fuentes y algunas indicaciones pero el proceso de construcción del conocimiento parte del estudiante.

### 5.3 Referencias

- Alvarado, M., Cortés, M., Gaspar, M., Otañi, L., Setton, J y Silvestri, A. (2004). Nuevos desafíos en (Ed.), *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp.23-60).Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Recuperado de: <https://bit.ly/3f7EcyW>
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Editorial Episteme. Recuperado de: <https://bit.ly/3tYUuf0>
- Avendaño de Barón, GS (2019). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. doi: <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>
- Badillo, V., y Iguarán, A. (2020). Uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora. *Praxis*, 16(1), 55–63. <https://doi.org/10.21676/23897856.3406>
- Bonilla, Á. Triana, A. y Silva, A. (2021). Club Virtual: estrategia de enseñanza y aprendizaje para el fortalecimiento de la lectura crítica. *Revista iberoamericana de educación*. Madrid, 2021, v. 85, n. 1, enero-abril ; p. 117-133. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/4016>
- Brito, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243–264. Recuperado de: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Bustos, A. Montenegro, C. Sandoval, W. et al. (2018). Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 2, Julio-Diciembre, ISSN: 0379-7082 2215-2644. Recuperado de: <https://bit.ly/387yoWM>

- Cassany, Daniel (2021) "*Lectura crítica en tiempos de desinformación*". Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir: Vol. 1 : Iss. 9 , Artículo 3. Recuperado de: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Castillo Y., y Bastardo, X. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6(12), 1084-1105. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i12.3426>
- Comisión Económica para América Latina. (2018). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <https://bit.ly/3flzf5Q>
- Consejo Nacional de Planificación (2019). *Informe de Avance del Cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. (0425) República del Ecuador. Recuperado de: <https://bit.ly/3uSdbpY>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19 (33), 228-247. Recuperado de: <https://bit.ly/3hxZUit>
- Domínguez, D., Fernández, J., Bravo, S., & Ponce, C. (2021). Estrategia metodológica sustentada en las TICs para fomentar la comprensión lectora. *Serie Científica De La Universidad De Las Ciencias Informáticas*, 14(8), 35-44. Recuperado a partir de <https://publicaciones.uci.cu/index.php/serie/article/view/924>
- Duarte, R. (2012). *La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid, España. Recuperado de: <https://bit.ly/2T2bbh3>
- Durán, G., Rozo, Y., Soto, A., Arias, L. y Palencia, E. (2018). Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del uso de las TIC. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 401-4. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.46>
- Fernández, M., y Zambrano, R. (2022). Comprensión lectora en estudiantes del segundo año de Bachillerato General Unificado en una institución educativa de Ecuador. *Consensus (Santiago)- Revista Interdisciplinaria De*

- Investigación*, 6(02), 26 - 44. Recuperado a partir de <http://www.pragmatika.cl/review/index.php/consensus/article/view/128>
- Hamari, J. & Koivisto, J. (2013). *Social Motivations to use Gamification: An empirical study of Gamifying Exercise*. Recuperado de: [http://aisel.aisnet.org/ecis2013\\_cr/105](http://aisel.aisnet.org/ecis2013_cr/105)
- Heit, I. (2011). *Estrategias metacognitivas de comprensión lectora y eficacia en la Asignatura Lengua y Literatura* (tesis de maestría). Universidad Católica Argentina. Departamento de Humanidades Recuperado de: <https://bit.ly/3xTFZAm>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <https://bit.ly/3uYe14u>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2017). *Resultados PISA-D. República del Ecuador*. Recuperado de: <https://goo.gl/KR1bd4>
- Lara, C., & Rivas, S. (2019). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 193-204. Obtenido de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052017000300011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300011)
- Lojano, J. & Peñafiel, G. (2019). *Guía didáctica desde el enfoque de la Gamificación Educativa para la mejora de la Comprensión Lectora en Educación General Básica* (tesis de posgrado). Universidad Nacional de Educación, Ecuador
- Luzuriaga, Lorenzo. *Antología pedagógica*. Buenos Aires (Argentina) Editorial Losada S.A., 1968.
- Martins, M. (2004). *Ampliando la literatura Brasileira*. (Colección Primeros Pasos;74). Recuperado de: <https://bit.ly/3uVQG3D>
- Marquina, J. (2018) *10 escape rooms sobre bibliotecas, libros y lectura en los que ponerte a prueba*. <https://www.julianmarquina.es/10-escape-rooms-sobre-bibliotecas-libros-y-le>

[ectura-en-los-que-ponerte-a-prueba/?utm\\_source=acortador&utm\\_medium=ho  
otsuite&utm\\_campaign=acortadorhootsuite](https://bit.ly/3wdNuk6)

Molina, L. (2016). *Destrezas en la lectura comprensiva en los estudiantes de primero de bachillerato* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica, Esmeraldas, Ecuador. Recuperado de: <https://bit.ly/3wdNuk6>

Neva Camacho, B. ., & Najar Sánchez, O. . (2019). Comprensión de la lectura crítica con el edublog Leanet . *Revista vínculos*, 16(2), 219–231. <https://doi.org/10.14483/2322939X.15750>

Niño Rojas, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Bogotá: Ediciones de la U. Recuperado de: <https://bit.ly/3tWJKSc>

Organización del Bachillerato Internacional (2019). *Diploma statistical bulletin - May sesión*. Recuperado de: <https://bit.ly/3ur5x5L>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Resultados de PISA 2018 (Volumen I) Lo que los estudiantes saben y pueden hacer Resumen en español*. Recuperado de: <https://bit.ly/3hfRPyO>

Palella, S., y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedeupel. Recuperado de: <https://bit.ly/3tTD9lf>

Palma, M., y Vera, L. (2022). Estrategia metodológica en el hábito de la lectura en el primer año de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 804-824. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i6.4105>

Salinas, E. (2020). *Efectos del programa EA en la comprensión lectora en segundo de secundaria de una institución educativa de Tumbes, 2019* (tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Piura, Perú. Recuperado de: <https://bit.ly/3bzrd8m>

Sarango,C. (2020). *Proyecto de lectura y escritura en la formación de estudiantes de Bachillerato*. *Cognosis*, 5 (2), 6-40. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/1777>

Toala, U., Yépez, P., & Vergara, E. (2018). *La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de*



caso. LUZ, 17(4), 120-128. Recuperado de:  
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/94>

Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). *Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte*. *Ocnos*, 15 (2), 37-49. doi: 10.18239/ocnos\_2016.15.2.1124

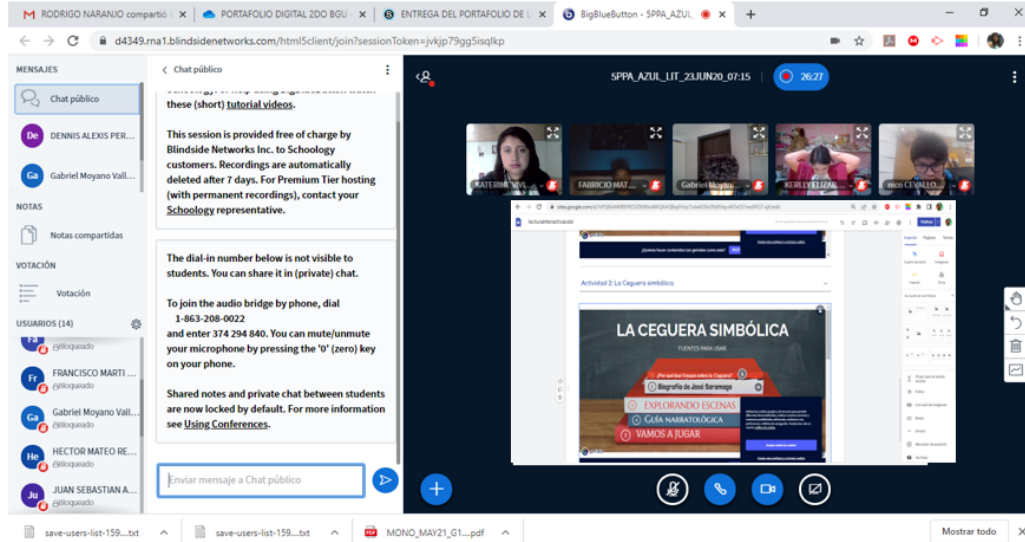
UNESCO. (2006). *Literacy for Life. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Recuperado de: <https://bit.ly/3tw3fRA>

Villacrés. I (2018). *Técnicas teatrales adaptadas a la enseñanza de la lectura comprensiva para estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa Particular La Dolorosa*. Universidad de la Rioja, Quito-Ecuador. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/7007>

## Anexos

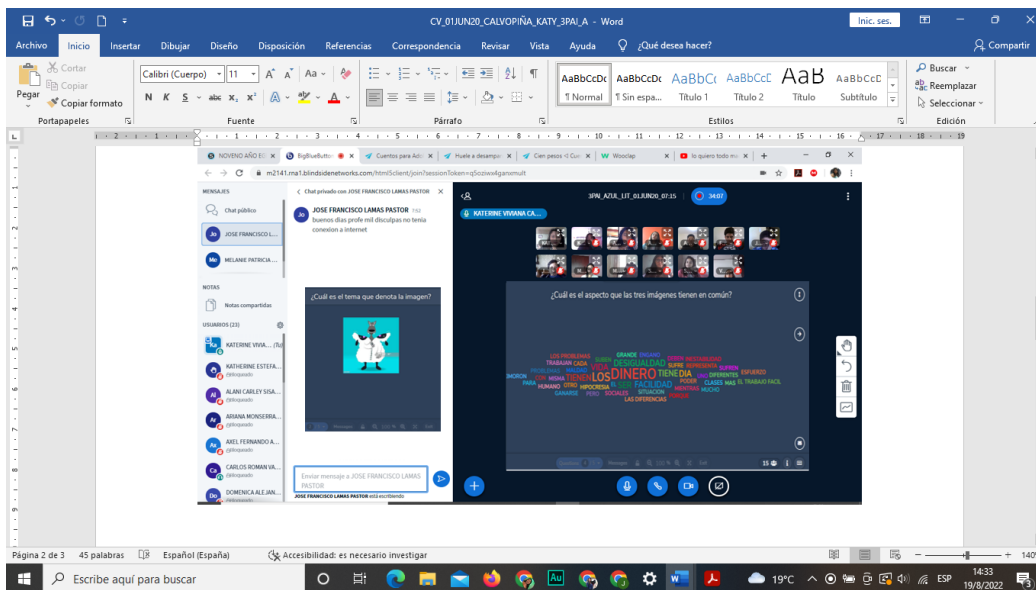
### 1. Fotografías

#### *Fotografías de la aplicación del tratamiento.*



*Ilustración 1: Aplicación de Escape Rooms.*

#### **Tercer Año de Bachillerato (Modalidad Virtual)**



*Ilustración 2: Aplicación de Escape Rooms.*

#### **Tercer Año de Bachillerato (Modalidad Virtual)**



*Ilustración 3: Producción de un podcast basado en la guía de lectura interactiva.*

**Tercer Año de Bachillerato**



*Ilustración 4: Círculo literario sobre La Peste de Albert Camus, guía interactiva de lectura.*

## Segundo Año de Bachillerato



*Ilustración 5: Guía interactiva de lectura, reflexión grupal de lo aprendido.*

## Tercer Año de Bachillerato “B”



*Ilustración 6: Escape Rooms, con la aplicación Ed Puzzle.*

## Tercer Año de Bachillerato “A”

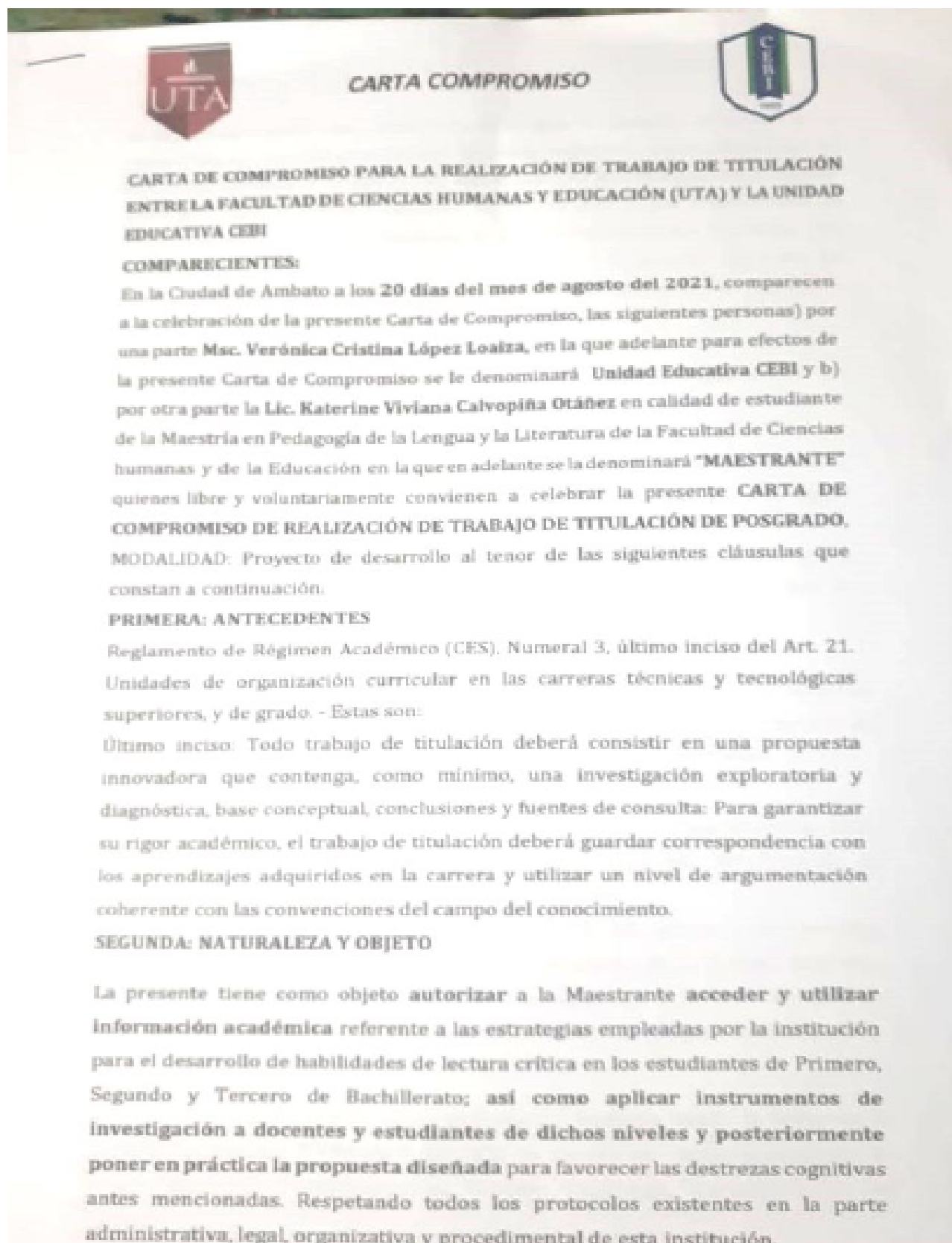
### 2. Enlace a los Instrumentos de Evaluación (Docentes)

<https://forms.gle/qAY9wAVRMD3J25Co8>

### 3. Enlace a los Instrumentos de Evaluación (Estudiantes)

<https://forms.gle/eYdMV2FCca1b3fBK7>

#### 4. Carta compromiso de la Institución



Es importante resaltar que, al ser docente del área de Lengua y Literatura de la Institución, el proyecto denominado: **Estrategias lúdicas Interactivas para el desarrollo de lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI** comparte objetivos de interés mutuo, por consecuencia, la institución facilitará el apoyo necesario de sus recursos humanos, científicos y de infraestructura para el desarrollo de las actividades y su posterior ejecución, las mismas que serán supervisadas y coordinadas por el Coordinador del Programa de Diploma.

#### **TERCERA: COMPROMISOS DE LAS PARTES**

En virtud de la presente Carta de Compromiso las partes adquieren los siguientes compromisos:

##### **II. DE LA INSTITUCIÓN:**

- Brindar las facilidades necesarias durante la ejecución de del Trabajo de Titulación al estudiante, conforme la planificación de actividades aprobada.
- Designar un Supervisor Responsable de la Institución con quien conjuntamente se seguirán los protocolos de acceso a las fuentes de información.

##### **III. DEL ESTUDIANTE:**

- Informar a los representantes de la Unidad Educativa CEBI sobre cualquier modificación en el desarrollo del Trabajo de Titulación en la Proyecto de desarrollo, a la fecha en que dichas modificaciones sean aplicables.
- Abstenerse de usar la información propiedad de la Unidad Educativa CEBI, obtenida por la maestrante en virtud del desarrollo del Proyecto de Titulación, para fines diferentes a los académicos.
- Mantener en confidencialidad y abstenerse de usar para sí o para terceros, reproducir o divulgar la información clasificada de la Unidad Educativa CEBI, a excepción de la publicación del análisis y la propuesta dentro de Artículos en Revistas Indexadas con carácter de investigación académica.

#### **SEXTA: DURACIÓN**

El presente convenio tendrá como período de vigencia desde la fecha de la suscripción hasta el 29 de abril del 2022, en caso de ser necesario se actuará de conformidad con el Reglamento de Régimen Académico, Disposición General Tercera

#### **SÉPTIMA: TERMINACIÓN DE LA CARTA DE COMPROMISO**

La presente Carta de Compromiso se dará por terminado, sin perjuicio de las demás causales establecidas en la ley, en los siguientes eventos:

- ✓ Vencimiento del plazo pactado de esta Carta de Compromiso o de cualquiera de sus prórrogas.
- ✓ Mutuo acuerdo.
- ✓ Aviso escrito que una de las partes da a la otra, con treinta (30) días de antelación a la fecha en que se pretenda dar por terminado.

Cualquier modificación a los términos aquí contenidos deberá constar en documento escrito suscrito por cada una de las partes.

#### **OCTAVA: PROPIEDAD INTELECTUAL**

Para todos los efectos se aplicará la Ley de Propiedad Intelectual y su Reglamento, y los Tratados y Acuerdos Internacionales de los que el Ecuador forma parte.

#### **DÉCIMA: DECLARACIÓN DE CONFORMIDAD**

Las dos instituciones expresan la voluntad de comprometer sus esfuerzos para el cumplimiento y el éxito de la presente Carta de Compromiso. Para constancia y conformidad de lo estipulado, las partes firman el presente documento, en tres ejemplares de igual valor y contenido, en la ciudad de **Ambato** a los **20 días del mes de agosto del 2021**.

  
*Lic. Mónica Salvapina Ojeda*  
**Maestrante en Pedagogía de  
la Lengua y Literatura  
Universidad Técnica de  
Ambato**

  
*Msc. Verónica López Loiza*  
**Rectora de la Unidad Educativa  
CEBI**

## 5. Validación de la Encuesta a docentes



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACION**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
**CENTRO DE PROSGRADO**



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO Y RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

### 1. Datos del validador:

<b>Nombres y apellidos:</b>	Medardo Alfonso Mera Constante
<b>Título profesional:</b>	Doctor en Investigación Socio Educativa
<b>Años de experticia profesional:</b>	30
<b>Años de experiencias específica en el área:</b>	10

### 2. Instrucciones:

A continuación, encontrara diferentes criterios sobre la estructura del instrumento de recolección de información (encuesta a docentes), sobre el tema de investigación: Diseño de estrategias lúdicas interactivas para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI


ITEM	CRITERIOS A EVALUAR										Observaciones (Si debe eliminar o modificar un ítem por favor indique)	
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
1. ¿Considera importante realizar actividades de inicio para fortalecer la confianza de los estudiantes?	V		V			V	V			V		
2. ¿Qué tan importante le resulta valorar los juicios de sus alumnos sobre el texto y sus elementos o personajes?	V		V			V	V			V		
3. ¿Con qué frecuencia emplea estrategias que permitan facilitar la gestión emocional?	V		V			V	V			V		
4. ¿Con qué frecuencia los estudiantes participan de manera activa y voluntaria en clase?	V		V			V	V			V		
5. ¿Con qué frecuencia los alumnos evalúan o comentan sobre su clase?	V		V			V	V			V		
6. ¿Con qué frecuencia los alumnos colaboran con otros?	V		V			V	V			V		
7. ¿Cuántos sentidos se estimulan en su clase habitualmente? (puede señalar más de uno)	V		V			V	V			V		
8. ¿Con qué frecuencia emplea recursos audiovisuales en su clase?	V		V			V	V			V		
9. ¿Cuál de los siguientes aparatos tecnológicos emplea con frecuencia? (puede señalar más de uno)	V		V			V	V			V		
10. ¿Con qué frecuencia usa herramientas lúdicas interactivas (aplicaciones para gamificación)?	V		V			V	V			V		





**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANA Y DE LA EDUCACION**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
**CENTRO DE PROGRADO**



11. De esta lista seleccione las aplicaciones lúdicas interactivas que ha utilizado	V		V			V	V		V			
12. ¿Con qué frecuencia se promueve la lectura predictiva (de cualquier tipo de texto)?	V		V			V	V		V			
13. ¿Con qué frecuencia promueve discusiones para separar la ficción con realidad?	V		V			V	V		V			
14. ¿Con qué frecuencia le pregunta a su estudiante sobre la intención de los textos más allá del contenido?	V		V			V	V		V			
15. ¿Con qué frecuencia permite que los estudiantes obtengan conclusiones e hipótesis?	V		V			V	V		V			
16. ¿Con qué frecuencia se relacionan los términos (lenguaje y vocabulario) con el contexto?	V		V			V	V		V			
17. ¿Cuánto tiempo considera que los estudiantes mantienen su atención leyendo un texto?	V		V			V	V		V			
18. ¿En qué tiempo los estudiantes identifican la idea central de un texto?	V		V			V	V		V			
19. ¿Cuánto tiempo se demoran los estudiantes en interpretar el lenguaje figurativo?	V		V			V	V		V			
20. ¿Qué opina sobre la siguiente afirmación? Los lectores no reflexionan sobre los efectos de los textos en ellos mismos o en los demás	V		V			V	V		V			
21. ¿Cuántas actividades por semana permiten que el estudiante conecte lo que lee con situaciones reales?	V		V			V	V		V			
<b>Aspectos Generales</b>									<b>Sí</b>	<b>No</b>		
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario.									V			
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación.									V			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencia.									V			
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir.									V			
<b>VALIDEZ</b>												
APLICABLE					V	NO APLICABLE						
Validado por:				Dr. Medardo Mora								
Firma:				 <small>ESTADO CONSTANTE DEL            MEDARDO ALFARERO            MORA</small>			C.I:		0501259956			



**UNIVERSIDAD TÉCNICA DE AMBATO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACION**  
**MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**  
**CENTRO DE PROGRADO**



**FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS DE REGISTRO Y**  
**RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

**1. Datos del validador:**

<b>Nombres y apellidos:</b>	MONICA CECILIA BASTIDAS PLAZA
<b>Título profesional:</b>	MAGISTER EN LITERATURA
<b>Años de experticia profesional:</b>	18 ANOS
<b>Años de experiencias específica en el área:</b>	16 ANOS

**2. Instrucciones:**

A continuación, encontrara diferentes criterios sobre la estructura del instrumento de recolección de información (encuesta a docentes), sobre el tema de investigación: Diseño de estrategias lúdicas interactivas para mejorar la lectura crítica en los estudiantes de Bachillerato en la Unidad Educativa CEBI

ITEM	CRITERIOS A EVALUAR										Observaciones (Si debe eliminar o modificar un ítem por favor indique)	
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende			
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
1. ¿Considera importante realizar actividades de inicio para fortalecer la confianza de los estudiantes?												
2. ¿Qué tan importante le resulta valorar los juicios de sus alumnos sobre el texto y sus elementos o personajes?												
3. ¿Con qué frecuencia emplea estrategias que permitan facilitar la gestión emocional?												
4. ¿Con qué frecuencia los estudiantes participan de manera activa y voluntaria en clase?												
5. ¿Con qué frecuencia los alumnos evalúan o comentan sobre su clase?												
6. ¿Con qué frecuencia los alumnos colaboran con otros?												
7. ¿Cuántos sentidos se estimulan en su clase habitualmente? (puede señalar más de uno)												
8. ¿Con qué frecuencia emplea recursos audiovisuales en su clase?												
9. ¿Cuál de los siguientes aparatos tecnológicos emplea con frecuencia? (puede señalar más de uno)												
10. ¿Con qué frecuencia usa herramientas lúdicas interactivas (aplicaciones para gamificación)?												

