



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

**La Literatura Infantil y Juvenil, desde la Gamificación:
Un escenario posible para la formación literaria en la básica primaria**

Marleny Betancur Herrera

Lucy Maribell Rico Castro

Francis Migdalia Rivero Giraldo

Mg. Vanesa Castrillón Monsalve

Asesora

Universidad de Antioquia

Maestría en Profundización

Facultad de Educación

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Línea de Formación: Enseñanza de la Lengua y de la Literatura

Medellín

2018



“Leer nos permite un diálogo incesante, la alegría constante, el disfrute; es la brújula interior que nos mueve desde el espíritu, a la contemplación de lo diverso y a la vez de la unidad del mundo”

(Herman Hesse)

A nuestros hijos María Celeste Vélez Betancur, Jacobo Arboleda Rico y Nicolás Saldarriaga Rivero, por ser la inspiración que nos anima a ser cada día mujeres emprendedoras, responsables, soñadoras y apasionadas por lo que hacemos desde lo personal, y en el desempeño profesional.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



En primera instancia a Dios, por la grandeza de su bondad, por permitirnos culminar este sueño y cumplir una nueva meta en nuestras vidas.

Al Programa de Becas para Docentes del Ministerio de Educación Nacional, por impulsar y apoyar nuestra cualificación, con programas como este, el cual nos permitió aprender, conocer, compartir y fortalecer nuestros Proyectos de vida.

A la Universidad de Antioquia, por brindarnos acompañamiento y formación de calidad. Por posibilitar el acercamiento a nuevas metodologías que posibilitarán la alegría y felicidad en la aprehensión de conocimientos.

A nuestras familias, por el esmero y apoyo que nos brindan con cada proyecto que emprendemos.

A nuestra Asesora *Vanessa Castrillón Monsalve*, por el esmero, el esfuerzo, la exigencia, la paciencia, el apoyo y excelente acompañamiento durante la ejecución de este Proyecto.

Reconocemos inmensa admiración por su tenacidad, sus conocimientos y, sobre todo por ser un ejemplo de perseverancia.



Facultad de Educación

A los docentes de la Facultad de Educación que, durante todo el proceso de la maestría, en los diferentes cursos, nutrieron con sus conocimientos y aportes, el Proyecto del cual nos sentimos orgullosas y aquí presentamos.

A las Instituciones Educativas donde se desarrolló este significativo Proyecto, las cuales posibilitaron tener espacios de apertura al cambio, tendientes a fortalecer la Literatura Infantil y Juvenil en Básica Primaria.

Al docente *Norberto De Jesús Caro Torres*, quien, con su pasión por la Literatura, dejó huella en nuestros corazones y nos inspiró a seguir interesándonos por la lectura.

A la maestra *Elvia Adriana Arroyave Salazar*, quien nos condujo por el mágico, vibrante y productivo mundo de la gamificación

A los estudiantes de los grados tercero y quinto de las Instituciones Educativas en las que se efectuó el Proyecto, por la disposición, la alegría y la capacidad de asombro de la que nos contagiaron durante todo el proceso.



El Proyecto investigativo que se desarrolló durante un período de dos años, en dos Instituciones correspondientes al Municipio de Sabaneta y Medellín, tiene como propósito, fortalecer la formación literaria de los estudiantes del grado tercero de la Básica Primaria, fundamentado en la técnica de la Gamificación, a partir de la cual se implementaron actividades basadas en el juego, este orientado a la aplicación de pruebas con objetivos afines al cumplimiento de metas establecidas para la obtención de estímulos, de recompensas o de reconocimientos.

Se inicia con la pregunta ¿De qué manera las prácticas de enseñanza mediadas por la técnica de la Gamificación, pueden fortalecer la formación literaria de los estudiantes? Esto con el fin de evidenciar la incidencia de dicha técnica, en los procesos de lectura en los estudiantes, desde la observación y el análisis de los resultados.

Por lo anterior se recomienda la implementación de técnicas como la mencionada, en las estrategias y las actividades desarrolladas en el aula, que promuevan la participación activa de todos los estudiantes, en las diferentes temáticas abordadas, específicamente en la apropiación, interés y gusto por la literatura.

PALABRAS CLAVES: *Literatura Infantil y Juvenil, Gamificación, Formación Literaria.*



The Project was developed for a period of two years in two scholar institutions from local town of Sabaneta and Medellin, it has a purpose to improve literary training of students from third and fifth grade of elementary school, based on Gamification technique, from which were implemented activities established basically on game, it's focused on test application with related objectives in order to get goal fulfillment obtaining rewards or recognition.

It starts with the question ¿Which way learning practices mediate by Gamification technique, can strengthen literary training of students? This is in order to show this technique incidence, in the Reading processes in students from observation and analysis of all results.

Considering the above arguments, it's recommended this technique application, on strategies and developed activities on every class, that promote active participation from all students, on different addressed thematic specifically in the appropriation, interest and taking into account that literature.

KEY WORDS: *Children and youth literature, Gamification, literary training.*



Introducción	1
Capítulo I.....	3
1. Planteamiento del problema	3
2. Objetivos	11
2.1. General	11
2.2 Específicos.....	11
3. Antecedentes Investigativos.....	12
4. Marco Legal	19
5. Construcción Conceptual: Marco Teórico	24
5.1 Formación Literaria.....	26
5.2 La Literatura Infantil y Juvenil.....	35
5.3 La Gamificación	41
Capítulo II	57
6. Metodología	57
6.1 Tipo de estudio	57
6.2. Definición de instrumentos	61
6.3. Población y muestra	63
6.4. Procedimientos para la recolección de información.....	63
Capítulo III.....	67
7. Análisis.....	67



7. Formación Literaria.....	67
7.2 Literatura Infantil y Juvenil.....	84
7.3. Gamificación	93
8. Conclusiones	99
9. Recomendaciones.....	101
10. Referencias.....	104
12. Anexos	109





Tabla 1. Mecánicas de la gamificación..... 48

Tabla 2. Componentes gamificación 50



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Figura 1. Histórico Pruebas Saber 2015 y 2016 IEACE grado tercero..... 6

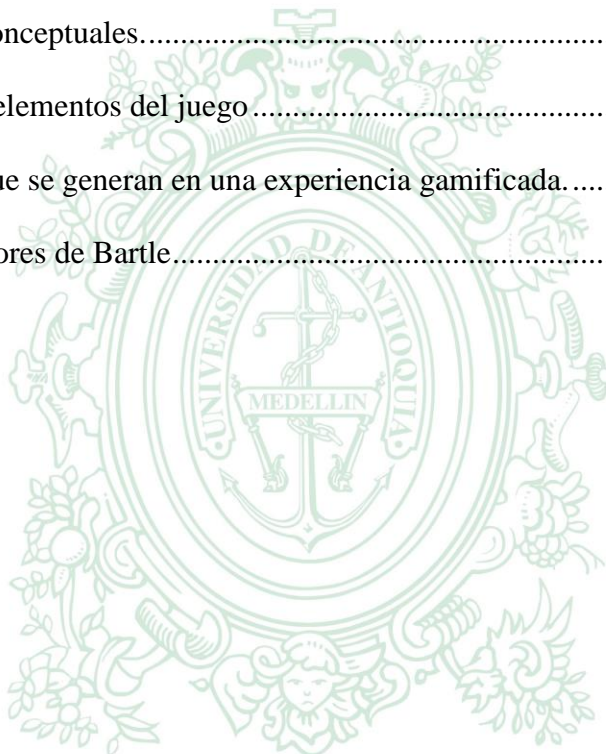
Figura 2. Histórico Pruebas Saber 2015 y 2016 IECVO grado tercero. 7

Figura 3. Categorías conceptuales..... 25

Figura 4. Jerarquía de elementos del juego..... 46

Figura 5. Dinámicas que se generan en una experiencia gamificada..... 47

Figura 6. Matriz jugadores de Bartle..... 52





Introducción

El presente proyecto investigativo titulado “*La literatura infantil y juvenil, desde la gamificación. Un escenario posible para la formación literaria en primaria*”, tuvo como origen la pregunta recurrente de la práctica docente sobre cómo cualificar los perfiles lectores de los estudiantes. Es así que, desde la *Maestría en Educación, en la modalidad de Profundización Línea Enseñanza de la Lengua y de la Literatura*, se encontró un camino que ha permitido iniciar la búsqueda de estrategias para la práctica cotidiana que enriquecieran los procesos, tanto de docentes como de estudiantes.

La experiencia brindó la oportunidad de ampliar el horizonte de saberes con el hacer de los docentes y de los estudiantes del grado tercero de educación primaria, mediante el diseño y la implementación de una propuesta de intervención, basada en la gamificación.

Inicialmente, se abordó un rastreo bibliográfico con el cual se logró una fundamentación teórica pertinente, con el fin de obtener una mejor comprensión y una apropiación de conceptos: literatura infantil y juvenil, formación literaria, juego y gamificación, este último término hace referencia al uso de las mecánicas de los juegos en entornos y situaciones que normalmente no son juego, el cual se define detalladamente en el marco conceptual junto a elementos que lo engloban y a referencias teóricas que servirán para comprenderlo de manera más detallada.



Facultad de Educación

Se continuó con la implementación de una propuesta didáctica basada en dicha técnica y, por último, la evaluación de la intervención y el análisis de la información, donde se valoraron los aportes, las configuraciones, los aspectos por mejorar y los desafíos para futuros procesos.

Se ha pretendido con este proyecto, fortalecer la formación literaria de los estudiantes del grado tercero de Básica Primaria con estrategias basadas en la técnica de la gamificación, las cuales han sido poco aprovechadas hasta ahora en el ámbito educativo, desde los componentes que se contemplan para su aplicación.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

Generalmente, se escucha el llamado que se hace a los docentes de diseñar prácticas que motiven a los estudiantes y que permitan mejorar los procesos educativos que fortalezcan sus saberes para la obtención de mejores resultados en las pruebas estandarizadas.

Internacionalmente, Colombia participa de *El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*, prueba que evalúa cada tres años a los jóvenes de los países pertenecientes a la OCDE, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Según el Resumen Ejecutivo Colombia en PISA 2015, nuestro país obtuvo el lugar 55° en lectura entre 72 países, lo que nos ubica en los últimos lugares generales y en un lugar medio entre los países latinoamericanos.

Frente a esta problemática, se evidencia la falta de referentes y de modelos adecuados, debido a que gran parte de los estudiantes no ven a sus padres leyendo un libro por gusto y durante su proceso de crecimiento, los espacios de lectura compartida en familia, disminuyen¹.

La educación de las actuales generaciones impone cada día nuevos retos, pues los niños y adolescentes que llegan a las escuelas, en la actualidad, ya no son los mismos de antes; los

¹ Ver anexos de análisis de perfiles lectores.



estudiantes presentan unas características particulares en su desarrollo, en sus intereses y en sus necesidades. En las aulas estos estudiantes exigen la presentación de clases novedosas, donde se desarrolle no solo un trabajo magistral de transmisión de conocimiento, sino que se permita la construcción del mismo.

Con estos elementos como referencia, se dio inicio a la contextualización de las instituciones educativas donde se realiza la intervención, con la finalidad de detectar una problemática que permitiera implementar un proyecto con incidencia en los diferentes estamentos implicados en ella: docentes, estudiantes, directivos, comunidad educativa y a las propias investigadoras.

El proyecto se desarrolló en dos instituciones que tienen por ubicación los municipios de Sabaneta y Medellín, ambos pertenecientes al Valle de Aburrá, en el departamento de Antioquia. En primer lugar, estuvo la Institución Educativa Adelaida Correa Estrada (en adelante IEACE) ubicada en el municipio de Sabaneta, la cual cuenta con estudiantes de estratos 2, 3 y 4. Dicho municipio actualmente vive un desarrollo acelerado en aspectos como crecimiento demográfico, incremento en la elaboración de ideas de negocio y empresa; además desde la administración municipal la pretensión es brindar educación de calidad a toda la comunidad sabaneteña, mejorar también en aspectos económicos, sociales y culturales e innovar en la apuesta por un municipio más educado y productivo.

Se intervino también la Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz (en adelante IECVO) ubicada en el municipio de Medellín, la cual atiende estudiantes de estratos 1 y 2, que vienen



atravesados por una época de violencia vivida en la comuna 13 y que hoy en día buscan salir de la estigmatización que recae en este sector de la ciudad. De esta población, puede decirse que se diferencian de la comunidad del municipio de Sabaneta, ya que desde el contexto y las formas de vida demuestran intereses y necesidades distintas, así como ambientes culturales, políticos, laborales y económicos diferentes que hoy pretenden mejorarse desde la administración municipal, para dar solución a las problemáticas coyunturales de las personas de esta comunidad. Aunque de contextos distintos, un aspecto que entrelaza a ambas instituciones y que es necesario resaltar, es el interés y la importancia dados a la implementación de estrategias más dinámicas en las prácticas docentes y a la aplicación de proyectos que orienten la formación integral de sus estudiantes, para el mejoramiento institucional, que les permita alcanzar las metas planteadas en los planes de mejoramiento que se han diseñado en cada una.

En primera instancia, se hizo la revisión de documentos institucionales tales como resultados de pruebas Saber 2015 y 2016 con el fin de visualizar posibles avances o retrocesos en el área², a partir de ellos se encontró que requieren fortalecer los procesos de comprensión lectora con los estudiantes de ambas instituciones apoyados en los tres componentes que evalúa el ICFES

² Se analizaron los resultados de las Pruebas SABER en las Instituciones donde se aplicó el Proyecto, para este análisis se tuvo como base el documento *Guía corta de interpretación de resultados históricos de establecimientos educativos del ICFES* (2016). Entre lo que se pudo observarse que, aunque los porcentajes en la IEACE entre el año 2015 y 2016 son bastante altos, ya que la mayoría de estudiantes se encuentran ubicados en los desempeños satisfactorio y avanzado, durante los años 2015 y 2016, la institución tuvo un retroceso en los resultados, debido a que los estudiantes que se encontraban en un nivel satisfactorio retrocedieron al nivel mínimo. Por otro lado, la IECVO tiene un porcentaje bajo de estudiantes ubicados en un nivel avanzado, y aunque se observaron avances durante los años 2015 y 2016 entre sus niveles de desempeño, aún se requiere fortalecer los procesos para llevar a niveles mayores a sus estudiantes.



(semántico, pragmático y sintáctico)³. Con esta información se evidenció que era necesario abordar con más detalle esta situación que surge como una problemática común en ambas instituciones. A partir de allí se inició un diagnóstico inicial, encontrándose la necesidad de establecer estrategias tendientes al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje en el área de lenguaje y en la formación literaria, para buscar una incidencia positiva en el mejoramiento institucional.

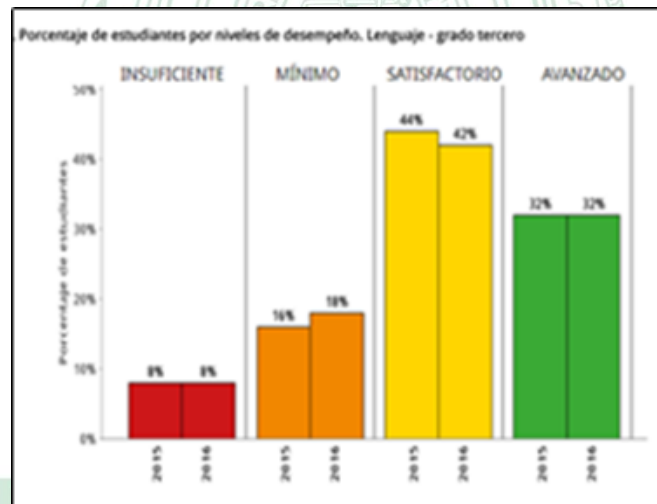


Figura 1. Histórico Pruebas Saber 2015 y 2016 IEACE grado tercero.
Fuente: ICFES (2018)

³ Otro aspecto que se pudo constatar en el análisis se remite a los componentes evaluados, en donde el componente semántico se muestra débil en ambas instituciones para los años 2015 y 2016 y los demás componentes (pragmático y sintáctico) aunque están similares o fuertes, no están en un nivel superior, sino en los límites inferiores.

Facultad de

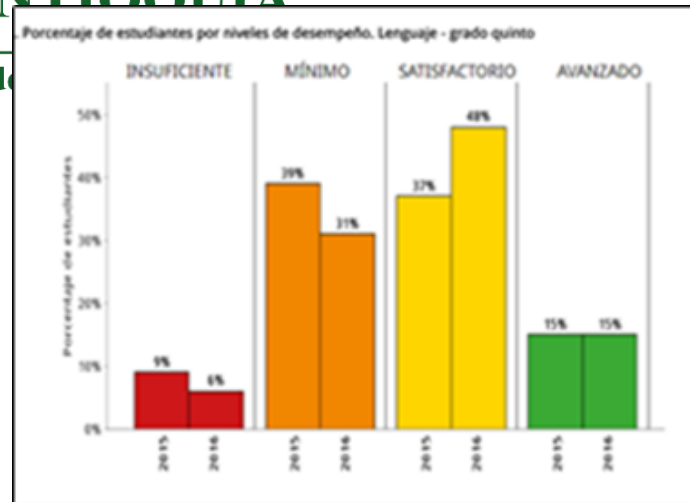


Figura 2. Histórico Pruebas Saber 2015 y 2016 IECVO grado tercero.
Fuente: ICFES (2018)

En este proceso se tuvieron en cuenta la observación y el diálogo constructivo como estrategias que nos han brindado aspectos significativos en la construcción del problema. Posteriormente, se analizaron aspectos relacionados con las problemáticas halladas en las instituciones educativas, las cuales se extractaron de diálogos abiertos con docentes y de la observación de contexto por parte de las docentes investigadoras de esta construcción.

En este sentido, cobró gran importancia indagar acerca de planteamientos en los cuales se proponga la manera de formar lectores integrales, capaces de disfrutar las obras literarias compartidas en el aula y que se puedan trascender fuera de ellas. Al respecto, lo expuesto por Colomer desde diversos trabajos, muestra un panorama similar al presentado en las comunidades educativas donde se aplicó este proyecto de investigación, debido a que la autora señala que el tratamiento de lo literario en la Escuela se mueve en dos perspectivas. En primer lugar, la correspondiente a una información literaria, es decir, inscribe todas las prácticas tradicionales



cuyo énfasis está puesto en lograr que el estudiante adquiera conocimiento enciclopédico sobre la historia literaria y, en segundo lugar, la que se centra en la educación literaria que corresponde a esos esfuerzos que propenden por la formación de un lector competente, capaz de apreciar, de disfrutar, de comentar y de interpretar textos, pero también con la capacidad de experimentar la escritura con fines literarios.

Por lo tanto, una de las necesidades de la sociedad actual es modificar los modelos de enseñanza tradicional, para lo cual deben tenerse en cuenta los cambios que han surgido en la enseñanza de la literatura en el tiempo. En dicha evolución se ha pasado por la memorización, por la transmisión mecánica, por la selección y por la obligatoriedad de obras clásicas; pero con el auge de la tecnología se ha vuelto más extensa, saturada y diversificada, ocasionando que se pierda su rumbo o sea relegada por una sociedad cambiante, infortunadamente no permiten a los niños y a los jóvenes tomar conciencia de sus experiencias literarias y de cómo compartirlas con los demás.

Luego de la revisión de los eventos anteriores y con el fin de orientar mejor las inquietudes que se dieron durante el análisis documental, se aplicó en ambas instituciones una encuesta de perfiles lectores a los estudiantes de grado tercero, ello permitió observar aspectos de la formación literaria en el contexto familiar y escolar, con el fin de ubicar las necesidades reales de los estudiantes de cada una de las instituciones educativas. Además, con la implementación de dichas encuestas se evidenció que, aunque los grados y edades son similares en ambas instituciones, los contextos sociales inciden directamente en los hábitos lectores, no solamente en



lo que respecta a la educación escolar, sino a la educación desde el hogar. Por lo tanto, al momento de encaminar la solución para dichas problemáticas fue importante pensar en el tipo de conocimiento que queríamos que los estudiantes desarrollaran, teniendo en cuenta todos los aspectos que fueron hallados, tanto a nivel académico, como desde sus contextos particulares.

Por otra parte, en la actualidad existen una serie de propuestas pensadas para que los estudiantes permanezcan mayor tiempo atentos y concentrados en explicaciones y discursos del docente, que se conjugan en asuntos como llevar la copia, dejar una tarea y, finalmente evaluarla, ello se convierte en la rutina de la educación tradicional, propiciando poco los espacios para que los estudiantes pregunten, compartan y persistan en indagar y en proponer otras cuestiones asociadas a los conceptos que deben aprender.

Todos estos cambios han transformado la concepción y la interiorización de la literatura, no solo en las aulas, sino en la sociedad misma incluyendo a los estudiantes, como lo plantea Colomer (2010): “los niños y los adolescentes adquieren competencia literaria en la medida como la comunicación literaria está presente en su entorno y es utilizada socialmente” (p.20)

Estas realidades tocan con las vivencias de los contextos donde se implementa este proyecto, ello se hace necesario que se abran espacios de indagación y de motivación que permitan a los estudiantes participar de manera más activa, dinámica y entretenida junto con los docentes que los acompañan, pues con estrategias de atención, de motivación, de cooperación y de



reconocimiento del logro se posibilitan otro tipo de resultados tendientes a favorecer el desarrollo de ciertas habilidades y desempeños académicos, en forma bidimensional y recíproca.

Las reflexiones anteriores permitieron formular una serie de interrogantes en relación con la necesidad de establecer prácticas pedagógicas adecuadas, que fortalezcan la formación literaria en la Escuela, por ejemplo, si es posible que la gamificación de obras de Literatura Infantil y Juvenil pueda contribuir en la formación literaria y en el mejoramiento de los perfiles lectores de nuestros estudiantes y de qué manera inciden la lúdica, las TIC y el juego en los procesos de lectura en nuestras instituciones.

Es a partir de lo mencionado, cómo surgió la propuesta de implementar la gamificación como técnica que podría favorecer la formación de lectores, dinamizar el desarrollo de estrategias en clase en pro de la formación literaria para trascender la enseñanza de la literatura más allá de la codificación y la mecanización, a la creación y recreación de textos de una manera significativa para los estudiantes. Con la línea de indagación que nos trazamos para seguir este proyecto, se llegó al planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ***¿De qué manera pueden las prácticas de enseñanza mediadas por la gamificación fortalecer la formación literaria de los estudiantes?***



2.1. General

Favorecer la formación literaria de los estudiantes del grado tercero de la básica primaria, de *las Instituciones Educativas Adelaida Correa Estrada* en Sabaneta y *Carlos Vieco Ortiz* en Medellín, a partir del diseño e implementación de prácticas de enseñanza mediadas desde la gamificación.

2.2 Específicos

- Identificar fortalezas y debilidades que presentan los estudiantes del grado tercero en la formación literaria, en la *Institución Educativa Adelaida Correa Estrada* en Sabaneta y la *Institución Educativa Carlos Vieco Ortiz* en Medellín.
- Diseñar e implementar prácticas de enseñanza apoyadas en la técnica de gamificación, que fortalezcan la formación literaria de los estudiantes de tercero de la básica primaria, a partir de la Literatura Infantil y Juvenil.
- Cualificar el perfil lector de los estudiantes, mediante actividades que promuevan cambios en los hábitos y en los procesos lectores.



- Evaluar la incidencia de la técnica de gamificación en la formación literaria de los estudiantes de tercero, de básica primaria.

3. Antecedentes Investigativos

Durante el desarrollo de la implementación de estrategias mediadas por la técnica de gamificación se inició un proceso de búsqueda de investigaciones que permitieran consolidar, estudiar y revisar desde diferentes ámbitos algunas propuestas similares o que se acercaran a la temática abordada y, cuyo enfoque de estudio tuviera relación con el cumplimiento de los objetivos de esta, a partir de las siguientes categorías: Formación literaria, Literatura infantil y juvenil y Gamificación. Aunque en la revisión de varias investigaciones, no se encontraron trabajos que apunten al mismo fin de esta implementación, los siguientes estudios si propician aportes valiosos que apoyan en gran medida este trabajo y que han permitido fortalecer la construcción conceptual.

Diferentes autores, entre ellos españoles han enriquecido la reflexión sobre la enseñanza de LIJ y la formación literaria, entre los cuales se destaca para este trabajo de investigación lo planteado por Colomer en sus textos: “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991) y “Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela” (2005). En ellos, la autora plantea la necesidad de reemplazar el término de enseñanza de literatura por el de educación literaria,



además ~~señala la importancia de fomentar~~ la lectura de la obra literaria como construcción de sentido.

Esta autora resaltó en sus escritos, que la adquisición de la competencia literaria no corresponde únicamente al ámbito escolar, sino que la sociedad y la familia son mediadores que deben contribuir en el desarrollo de estas, ya que los diferentes contenidos literarios a los cuales están expuestos los lectores, son los que les permiten construir su propia visión de mundo y con ello lograr la socialización y la estructuración de su entorno.

En la misma línea de investigaciones se reconoce los aportes hechos por Colomer, quien refiere una reflexión de las prácticas docentes y el papel que tiene la educación literaria en nuestras aulas, estos aportes son valiosos para la propuesta, porque se le da importancia y valor al proceso literario; permitiendo reconocer que debe crearse una alternativa de cambio, en la cual el lector aprenda a comprenderla y desarrolle unas habilidades propias de la lectura para apropiarse realmente del texto, a partir de actividades que inviten a la lectura y formen hábitos lectores.

En otras consideraciones y teniendo en cuenta los planteamientos de estudios a nivel internacional, se cita el trabajo de la tesis doctoral de Fittipaldi (2013): “¿Qué han de saber los niños? Conocimiento literario y tipos de actuaciones que permiten progresar en la competencia literaria”. En este trabajo se presenta una investigación sobre la didáctica de la literatura y la forma de enseñarla, centrándose en el lector y en la manera como esta ha evolucionado a una



educación literaria. Asimismo, en este trabajo se plantean los cambios en el contexto educativo y pedagógico que se han dado en las últimas tres décadas, y con ello, el modo de comprender la evolución que ha tenido la forma cómo se imparte la enseñanza literaria que apunta al desarrollo de un objetivo fundamental: como lo es la formación literaria y sus dos componentes esenciales como son la competencia lectora y el intertexto lector.

Los planteamientos presentados en esta tesis han contribuido al proyecto de implementación de estrategias mediadas por la técnica de gamificación, porque aportaron elementos importantes como son la función de la literatura, la didáctica, la relación que hay entre literatura y sociedad, y otros aspectos que han permitido entender mejor la enseñanza de la literatura, con un énfasis relacionado con la literatura infantil y juvenil. Estos elementos enriquecieron las categorías de formación literaria y de literatura juvenil, ejes fundamentales de esta intervención.

De igual manera cobra importancia el trabajo desarrollado en España, por el grupo E-lectra (2015): "Lee, imagina y juega con literatura infantil". Este proyecto por investigadores de la Universidad de Salamanca, presentó la creación de un juego para el aprendizaje, que permitiera la adquisición de habilidades, de competencias y de conocimientos de literatura infantil y juvenil. En la primera fase del proyecto, utilizaron elementos de la gamificación (mecánicas de juegos, dinámicas, niveles, tiempos, entre otros.). Este tipo de actividades posibilitaron la visualización de la metodología, ya que propiciaron un acercamiento a estrategias usadas en este tipo de técnica, enfocadas en la literatura infantil y juvenil. Aunque este proyecto fue implementado a partir de las TIC, aportó elementos para facilitar la creación de las actividades de gamificación



empleadas y aportó una visión general de cómo pueden vincularse la LIJ y la gamificación, en el aula de clase.

Siguiendo con la línea de referentes teóricos y más específicamente en el tema de gamificación, se hace alusión a la tesis de Mikel (2016): “Gamificación: hagamos que aprender sea divertido”. Un trabajo que presenta una investigación con diferentes estudiantes para conocer los efectos de la gamificación en la educación. Es una propuesta que permitió visualizar la implementación de elementos de la gamificación, además de mencionar las opiniones de estudiantes y de docentes sobre esta metodología, y cómo la aplicación de actividades con elementos lúdicos, influyen en el comportamiento de las personas, en este caso de los estudiantes, a partir de la motivación para lograr un objetivo concreto. En este proyecto se presentan elementos favorables que resultan luego de la aplicación sobre el aprovechamiento de aquellos elementos que motivan a desarrollar en ellos, un aprendizaje significativo.

Entre otras consideraciones en Latinoamérica se tuvieron en cuenta las apreciaciones y los aportes de Bombini (2006) y su texto, “Reinventar las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura”, en él, el autor explica lo importante y necesario que es pensar en prácticas para la enseñanza de la literatura, partiendo no solo de los aspectos comunicativos y funcionales de esta, sino desde una perspectiva que tenga en cuenta, tanto lo cultural como lo social, para ello, es fundamental tener en cuenta los contextos, y con ello, mirar diferentes alternativas para que puedan ser transformadas. Este texto permitió el análisis y la reflexión sobre las diferentes



prácticas de enseñanza de la literatura que se comparten en el aula, y su necesaria reinención en ellas.

A partir de diferentes experiencias de colegas, el autor abre un espacio de reflexión y pretende como lo plantea: “postular una enseñanza de la lengua y la literatura que se muestre permeable a la particularidad de los contextos, entendidos no como mera variable por considerar ocasionalmente, sino como parte constitutiva de la construcción teórica y metodológica de la didáctica de la lengua”. Además, Bombini, en su texto argumenta que la literatura es una de las prácticas del discurso con mayor significado en nuestras culturas. Este material se relaciona con nuestro trabajo de grado, en cuanto busca repensar los problemas de enseñanza de la LIJ y con ello, crea reflexiones, que ponen en juego conocimientos y experiencias, como una invitación a observar diferentes modos de enseñanza y, con ello diversificar las estrategias de intervención dentro del aula, cuyo objetivo es resignificación y el enriquecimiento de la formación literaria de los estudiantes.

En el ámbito nacional se tuvo como referente la tesis de maestría de Rueda (2015): “*De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil*”. Esta investigación presenta cuatro estudios de casos, los cuales fueron experiencias vivenciadas por un grupo de escolares, en donde se pudo evidenciar cómo las prácticas de lectura se encargan de perfilar la Escuela y al docente como los principales mediadores de dichos procesos. Esta tesis permite conocer elementos relacionados con la mediación tanto de la familia como de la Escuela, su importancia en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, y cómo



estos elementos inciden en la formación de los perfiles lectores de los estudiantes. A esto se suma la intervención de la autora sobre diferentes géneros discursivos, apoyada en la respuesta de sus estudiantes, además de percibir y de conocer la perspectiva de los niños y cómo a partir de esta experiencia sobre la lectura, tener en cuenta determinadas características relevantes al momento de la selección de los libros que pueden ser intervenidos.

En lo local, uno de los referentes es la tesis de maestría de Castrillón (2015) titulado: "*Una mirada hermenéutica al ethos de las infancias, en la literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea*". En dicho estudio la autora presenta un análisis de la configuración y de la representación de la infancia en algunos libros de autores colombianos reconocidos de la LIJ. Este análisis fue aplicado dentro de unos niveles iconográficos e iconológicos de las ilustraciones y de textos de los cuentos. En este se explora y reivindica la LIJ como campo que permite la investigación desde diferentes perspectivas en torno a su enseñanza, los contenidos que plantea y los retos desde la formación de maestros de lenguaje y literatura. Un producto que permite un acercamiento a las transformaciones que han tenido las prácticas culturales de la sociedad actual, donde la lectura tiene un papel fundamental en la formación de los sujetos y de ella; una sociedad que ha creado variadas políticas entorno a la lectura, pero que no deja de lado la historiografía.

Finalmente, desde la Universidad de Antioquia, tenemos en cuenta la tesis de maestría de Pérez (2014): "*La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas,*



multiplicidad de sentidos el autor presenta una investigación sobre la problematización y la comprensión de las prácticas de enseñanza de la literatura en tres instituciones educativas del municipio de Ciudad Bolívar. En dicha investigación el autor inicia un rastreo sobre la enseñanza de la literatura en el ámbito global, nacional y local, tejiendo con ello una experiencia que le permite focalizar las diferentes miradas, configuraciones y abordajes que esta tiene en la Escuela.

Este estudio, aunque está enmarcado en grados de la Media, nos presenta criterios y acercamientos de los docentes al momento de abordar las obras literarias que son llevadas a clase, es un trabajo que privilegia la cotidianidad en el aula, y da cuenta de las prácticas de enseñanza que se tejen allí, convirtiéndose en espacios únicos para el acercamiento a la literatura, la cual muchas veces no ha tenido el lugar que merece y, por lo tanto, requiere ser reivindicada en nuestro quehacer docente. Un recorrido que lleva a la reflexión de mirar la literatura como una construcción cultural autónoma, como una experiencia, que permite fortalecer la dimensión estética, y que lleva al descubrimiento, a la construcción de sí mismos y con ello a la de sujetos críticos, también considerarla como arte y como propiciadora de nuevas formas de creación, de goce, de disfrute y de posibilitadora de soluciones, de respuestas de vida.

Estos antecedentes investigativos del proyecto *de La Literatura Infantil y Juvenil desde la Gamificación: un escenario posible para la Formación Literaria en Básica primaria*, además de evidenciar la necesidad e importancia de cada una de las categorías por abordar en los procesos de enseñanza aprendizaje, y la necesidad de los docentes de crear e indagar sobre estos términos



en la cotidianidad del aula se convierte en el primer referente local y nacional que integra las categorías de formación literaria, LIJ y gamificación, tendientes a fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje.

4. Marco Legal

Repensar las prácticas de enseñanza de la literatura, en este caso de la literatura infantil, contempla un conjunto de elementos importantes para la orientación de la formación de lectores y de escritores con apertura al universo de posibilidades de la lengua oral y escrita, pues si bien se cuenta con proyectos institucionales y otros que se sugieren desde el *Ministerio de Educación Nacional* como el más reciente, *Maratón de Lectura*, no se observa que sea la aplicación de los mismos lo que fortalezca los métodos para apropiarse del reconocimiento de la literatura infantil, como eje fundamental para la adquisición de hábitos e intereses de los estudiantes en este campo.

Es pues la literatura infantil, una de las temáticas de interés para un análisis inicial de las características de la población de la IEACE y la IECVO, en las que se observan vacíos o falencias que se reconocen como necesidades significativas de las comunidades educativas. Se pretendió entonces, que sea desde las aulas en las que los estudiantes pasan gran parte de su tiempo, que se generaran otras expectativas y maneras de adentrarse en el campo de la literatura infantil. Ahora bien, pensando en mejorar y fortalecer las prácticas de enseñanza de la literatura infantil, se concibió entonces la propuesta de este proyecto, que se direccionó hacia la aplicación



de estrategias de enseñanza mediadas por la gamificación, como escenario posible para la formación literaria en primaria.

Al reconocer que para la comunidad educativa de las Instituciones en mención es de vital importancia que se ofrezca una mejor calidad de educación y, siendo el interés en particular de las docentes que llevaron a cabo este proyecto de investigación, se contemplaron las normativas que desde la Ley General de Educación y los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional, se proponen para mejorar el desarrollo de la habilidades lingüísticas y proceso de lectura en los niveles iniciales de la educación, puesto que favorece en los estudiantes la asimilación de los diferentes conceptos en todas las áreas de enseñanza, ya que la literatura y los procesos de formación lectora permean el aprendizaje escolar.

Para sustentar lo anterior, se cita el artículo 20, numeral b de la Ley general de educación de Colombia donde se menciona la importancia del desarrollo de habilidades para los componentes del área de lengua específicamente que plantea la importancia de “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente”

Con estas habilidades comunicativas según los planteamientos de los Lineamientos Curriculares del MEN, el significado de leer va más allá de la concepción tradicional del reconocimiento de un código y tiende a la comprensión:



Es una orientación de corte significativo y semiótico, donde el proceso de leer requiere de la interacción entre a) el lector con sus intereses, gustos y deseos; b) el texto como portador de significado de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética; y c) el contexto una situación de la comunicación en la que se juegan intereses, intencionalidades, el poder, en la que está presente la ideología y las valoraciones culturales de un grupo social determinado (MEN, 1998, p. 27)

En el mismo sentido del significado de la enseñanza del lenguaje propuesto desde los Lineamientos Curriculares se publican los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, donde se afirma que la enseñanza de la literatura debe apuntar a tres grandes fines: la creación de hábitos lectores, la formación de lectores críticos y la producción con fines literarios.

En cuanto al primero, la pedagogía de la literatura obedece como una tradición lectora en los estudiantes, a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura, es decir

al placer de leer poemas, novelas, cuentos y otros productos de la creación literaria que llenen de significado la experiencia vital de los estudiantes y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje (MEN, 2006, p. 25)



Para el segundo de los fines propuestos, se propone desarrollar en el estudiante la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, a la vez de interpretarlos y valorarlos en toda su dimensión, es decir, que se formen lectores críticos y comprometidos. Para el tercero de los fines, la formación en literatura, busca convertir el goce literario en objeto de comunicación, de tal forma que en la escuela los estudiantes sean lectores críticos de sus propias producciones y que ese contacto con la literatura les permita explorar, enriquecer y expresar la dimensión estética de su propio lenguaje.

Cabe resaltar que, desde estos documentos de referencia del MEN se le da importancia al papel del docente, quien orienta el desarrollo de procesos psicolingüísticos en los estudiantes como el pensamiento, la creatividad y la imaginación; así como también, orienta y motiva la capacidad productiva de sus estudiantes (MEN, 2006, p. 26)

Según lo expuesto, la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.

Desde los Lineamientos Curriculares se plantea el estudio de la literatura desde tres dimensiones fundamentales a saber:

- (a) la literatura como representación de la (s) cultura (s) y suscitación de lo estético; b)
- la literatura como lugar de convergencia de las manifestaciones humanas, de la ciencia y



de las otras artes, a) la literatura como ámbito testimonial en el que se identifican tendencias, rasgos de la oralidad, momentos históricos, autores y obras (MEN, 1998, p. 51).

Aquí lo importante es lo que se hace en las aulas con los textos y obras para leer, lo que habría que leerse para cada grado, bajo unas propuestas que lleven a los lectores hacia una interpretación más objetiva y profunda de los textos literarios.

Con estos planteamientos, se sustenta la viabilidad de la realización del proyecto de investigación, pues estuvo pensado para mejorar las prácticas en el aula, mediante la estrategia de la Gamificación o Ludificación, componente que se consideró podía aportar a que docentes y estudiantes vieran otras alternativas para llegar a la formación literaria y los procesos de lectura y escritura en los diversos espacios educativos, más aún si se considera que la literatura posibilita el desarrollo de la creatividad, en tanto permite la generación, análisis y comprensión de ideas, la creación de nuevos mundos y ofrece cientos de posibilidades de recrear la cultura en la que cada sujeto se desenvuelve.

Es así como se hace necesario orientar y acompañar los procesos de lectura en la infancia de la mano de mediadores como la familia en su contexto más cercano y de allí se considera también que en las instituciones educativas los docentes intervienen de manera trascendental con las estrategias y dinámicas de clase que estos ofrecen a cada estudiante. Para las instituciones educativas será la principal herramienta con la que contarán para acercar a sus estudiantes al



conocimiento y, por último, pero no menos importante, se consideró que, para los Municipios de Sabaneta y Medellín, la Universidad de Antioquia y el Ministerio de Educación Nacional, hace parte de sus objetivos y de sus políticas educativas, las cuales se inscriben en una mejor calidad de la educación a partir de la cualificación y profesionalización de sus docentes.

Este proyecto está estrechamente ligado a los documentos de referencia creados por el MEN (2016/2017), ya que parten del aprendizaje de los estudiantes y está enfocado en cómo propiciar situaciones que desarrollen y mejoren las habilidades y micro habilidades de los grandes procesos de comprensión y de producción textual. Aunque están orientados básicamente desde el texto literario, específicamente en la literatura infantil y juvenil contemporánea, proponen retos al maestro en cuanto al diseño de las actividades a manera de secuencia, lo que implica una planeación juiciosa de las actividades, que tiene en cuenta, además, los tiempos de ejecución y los materiales específicos para llevarlas a cabo.

5. Construcción Conceptual: Marco Teórico

“Leer, por tanto, es un acto de asombrosa complejidad que exige, para realizarla con éxito,

la coordinación de cien habilidades distintas”

(Manguel, Alberto.)



Este marco conceptual busca una aproximación a tres grandes categorías que sustentan este trabajo y sirven de fundamentación a la problemática anteriormente planteada. La primera es Formación Literaria en donde esta se desarrolla, apoyada en los conceptos de enseñanza de literatura, de educación literaria, de comprensión literaria y lectora. Una segunda categoría es la Literatura Infantil y Juvenil en donde se parte del concepto de literatura, para lograr la definición de esta categoría, y, además, de una reflexión sobre la relación de texto y lector. Por último, como tercera categoría está la Gamificación, en la cual se tiene en cuenta la definición de dinámicas, mecánicas y componentes que permitan una clara comprensión de ella, al igual que planteamientos sobre el juego en relación con el proceso de enseñanza. A partir de estas categorías que están ante todo orientadas desde la labor que nos ocupa en las aulas, se pretende concebir una reflexión que busque transformar el quehacer pedagógico y con ello, el cambio positivo en los procesos lectores de los estudiantes.



Figura 3. Categorías conceptuales. Diseño propio



5.1 Formación Literaria

Generalmente la principal relación en la cual nos centramos al hablar de formación lectora es la que tiene el texto con la lectura, pero pocas veces nos detenemos en reconocer la relación de lector con el texto, porque es ese vínculo directo, esa subjetividad que se crea, lo que lleva al cambio, a la transformación y es en ese momento cuando se da una variación y se convierte en experiencia desde la individualidad y desde la esencia entre nuestro conocimiento y lo que somos. Así, para hablar de lo que se entiende por formación literaria es conveniente entender qué significado se le da a la formación como tal, entendida según Larrosa (2003), como aquello que el lector sabe, sino con lo que es, de lo que nos forma, de-forma y transforma, es reconocer que después de leer se crea una identidad del propio ser y que tiene que ver con aquello que pasa fronteras y que permite a la imaginación trasegar más allá, posibilitando que se viva una experiencia que pase por nuestro ser, por nuestro cuerpo, por la totalidad.

Según el planteamiento anterior, se resalta la importancia de la experiencia de cada ser humano con lo que lee, siente y con lo cual vive en relación con los textos y el reconocimiento de aquello que lo transforma y pasa por cada uno, puede decirse que al leer un texto no puede esperarse que la comprensión sea igual en todos, ya que todos no vamos a obtener los mismos aprendizajes y es ahí donde es importante la ética personal que el autor plantea, evitar imponer al otro la propia experiencia que, según el autor corresponde a lo que pasa mientras leemos, es esa experiencia que es individualizada, la que transforma, la que lleva al cambio y con ello a reconstruir el ser “Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi



medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma.”

(Larrosa, 2003, p. 30).

En este sentido, al hablar de una transformación, desde la experiencia vivida al dejarse permear por lo que transmite el contacto con la lectura, con los textos y lo que queda de aquello que se lee, es lo que conlleva a la reflexión y a pensar de manera diferente el mundo donde se vive, dando sentido a lo que se adquiere para construir una identidad propia, pues si se relaciona ese cúmulo de experiencias adquiridas después de haber tenido contacto con la lectura y con los procesos que habitan en el texto, al autor y al lector, se ve cómo en las prácticas de enseñanza y de apropiación de los procesos lectores, se limitan al análisis de textos con escasa profundización para la comprensión de los mismos, lo que lleva a que se desligue la relación que pueda tener el lector con el texto y su forma de pensar, de sentir y de comunicarse.

En relación con esta cuestión, Colomer (1991) expresa que "el modelo tradicional de enseñanza de la literatura se halla sumido en una situación de crisis profunda e irreversible" (p.21). Se hace entonces necesario reemplazar el concepto de enseñanza de la literatura por el de educación literaria, donde esta última se enfoque en la adquisición de competencias lectoras específicas, las cuales requieren del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que permitan regular la relación entre el lector y el texto.



Al respecto, lo expuesto por Colomer en diversos estudios, señala que el tratamiento de lo literario en la Escuela se mueve en dos perspectivas. En primer lugar, aquella que responde a una información literaria, en la cual se inscriben todas aquellas prácticas tradicionales, cuyo énfasis está puesto en el logro para que el estudiante adquiera conocimiento enciclopédico sobre la historia literaria y, en segundo lugar, la que se centra en la educación literaria que corresponde a esos esfuerzos que propenden por la formación de un lector competente, capaz de apreciar, de disfrutar, de comentar y de interpretar textos, pero también con la capacidad de experimentar la escritura con fines literarios.

Para comprender mejor de qué trata la Formación Literaria, es conveniente revisar dos de los conceptos ligados a ella, como lo son la Educación Literaria y la Competencia Literaria:

Cuando se habla de educación literaria, se hace referencia a un cambio en la forma cómo están orientados los objetivos y la didáctica de literatura, Colomer (1991) plantea que la finalidad de esta es formar lectores competentes y no solo el transmitir una información sobre la historia literaria. Es entonces, como con la educación literaria se pretende contribuir y descubrir la lectura como una experiencia única para los estudiantes, donde su propia interpretación sea la que los lleve al disfrute y con ello a confrontar su propia visión del mundo, además que dicha lectura le posibilite reconocer unas particularidades tanto, discursivas como textuales y lingüísticas.



Por su parte, Mendoza (2006) destaca que la educación literaria hace referencia a uno de los ejes en torno a los cuales se organiza la formación literaria, y la define como un preparación que permite al lector participar de forma efectiva en los procesos de recepción e interpretación del discurso literario, en donde se tiene en cuenta, primero, que la literatura se define por convencionalismos estético culturales, a partir de un conjunto de producciones artísticas que muchas veces son la representación de un grupo cultural que se refleja en ella. En segundo lugar, las producciones literarias se definen a partir de la presencia que resulta de la acumulación de recursos y de usos que se le dan a la expresión propia de sistemas lingüísticos, en donde esta tiene una organización a partir de estructuras de género. Por último, el autor plantea que debe tenerse en cuenta el proceso de percepción del significado de los textos literarios, lo cual no es una actividad espontánea, y tampoco es el resultado automático de una lectura de carácter denotativo.

Puede definirse entonces, que la educación literaria está concebida como el desarrollo de las habilidades y de las competencias necesarias para que haya una comprensión de los textos y de obras literarias, conviene, en este punto, mencionar que la educación literaria refiere a la adquisición de una competencia lectora específica que requiere el reconocimiento de la relación que surge entre el lector, el texto y más, concretamente con su lectura.

Vemos entonces cómo este término de educación literaria, se viene usando desde hace años como una alternativa al de enseñanza de la literatura, sin embargo es importante resaltar que aunque estos términos de *enseñanza de la literatura* y de la *educación literaria* pueden verse



como sinónimos en ocasiones, deben diferenciarse, ya que el primero habla más de la acción docente, por lo tanto está más centrado en el traspaso de saberes, como señala Colomer (2001), mientras que el término de *educación literaria*, nos lleva a pensar más en una renovación de las prácticas escolares, centrada en la formación de capacidades y del proceso de enseñanza y aprendizaje, así llevan con ello al lector, a una formación competente en la que alcance un abordaje que trascienda el texto.

Para Cerrillo y Sánchez (2017), el fin de la educación literaria debe ser la competencia literaria, conseguir que el estudiante adquiera las capacidades necesarias “para acceder a una forma de comunicación que usa un lenguaje especial y que transmite un mensaje estético verbal” (p. 12). Es así como, después de presentar el concepto de educación literaria y su relación con los procesos de formación literaria, pasamos a mencionar en el siguiente apartado, lo referente a competencia literaria, como uno de los términos que se considera necesario aclarar.

En relación a la competencia literaria, Pérez (2016) argumenta que esta “se dirige a la comprensión y valoración del fenómeno estético del lenguaje que se da desde de la literatura: Entender la literatura como representación de la cultura y convergencia de todas las manifestaciones humanas y de las otras artes” (p.85), en la cual se tiene en cuenta la información de los textos literarios como experiencia de lecturas que aportan a los pilares fundamentales de la formación de los estudiantes y con los cuales se pretende formar en la autonomía y en la capacidad de elegir y de iniciar sus propios escritos, con ello se fortalece el hábito lector y para llegar a una mejor comprensión y producción de textos.



Facultad de Educación

Asimismo, Cerrillo (2017) expresa, que para la competencia literaria se hace primordial e imprescindible que se tenga una competencia lectora previa, partiendo de que la competencia literaria requiere que se haga uso de toda actividad cognitiva, de tal manera que pueda medirse el nivel de eficiencia de los lectores ante cualquier texto, esta se adquiere desde el aprendizaje, al no ser una capacidad innata de los individuos y la cual varía según la actitud del lector, por lo cual, la competencia literaria no es estándar o única.

En este punto, es importante reconocer la diferenciación entre competencia literaria y competencia lectora. Para ello, partimos de lo planteado por Mendoza (2008) quien expresa que ambos términos tienen una relación estrecha de interdependencia; el concepto de competencia lectora es un componente de la competencia literaria, pero esta puede desarrollarse gracias a las habilidades lecto receptoras de cada individuo con el texto y cómo este las aplica en su entorno social, de ahí que los conocimientos significativos de textos literarios y la adquisición de la competencia literaria deben ser según Cerrillo, (2017) el objetivo de la enseñanza de la literatura.

Entender los conceptos anteriores, permite precisar el término de formación literaria y para ello toma fuerza la conceptualización dada por Osorio (2009):

La formación literaria se expresa desde de las vivencias y de las actitudes que los sujetos estructuran en su personalidad, como resultado de la instrucción y de la educación literaria recibida en el proceso de enseñanza aprendizaje, del proceso educativo escolarizado o proceso



pedagógico; en íntima relación con procesos educativos no escolarizados, en los cuales la familia y otras agencias socializadoras suelen jugar un importante rol. (p. 14)

De esta forma, los padres, cuidadores y docentes son los primeros encargados de encaminar al sujeto por ese trasegar formativo que inicia desde muy temprana edad, que se alimenta de las vivencias y de recorridos hechos en la academia y que para muchos nunca tendrá un final. Como puede deducirse de la afirmación anterior es necesario que el docente se vuelva un mediador de las diferentes experiencias de lectura que el estudiante pueda tener, de tal manera que ese vínculo desate un goce y una pasión, y motive al encuentro con la literatura, para llevarlos a un nivel donde el hábito lector se fortalezca.

Por lo tanto, es importante que se piense el papel del docente como aquel que aporta a la formación literaria de los estudiantes, con el reconocimiento de que ellos comienzan esa formación por medio de la lectura de libros infantiles, pues como lo plantea Colomer (1998) son los docentes interesados en dicha formación, quienes deben fortalecer primero sus conocimientos sobre cómo son dichos textos, conocer qué elementos presentan, qué temas se abordan y qué valores pueden transmitir, de tal manera, que no solo se le dé trascendencia al texto literario como una articulación discursiva, sino que también se vea en él, un instrumento pedagógico que permita relacionar el lenguaje, con lo crítico, con la creatividad, con la formación integral, con la dimensión ética y sobre todo, con la formación de lectores autónomos y escritores críticos ante las múltiples obras que llegan a ellos, como lo menciona Bombini (1996).



La formación literaria, en palabras de Mendoza (2006), busca que los estudiantes se preparen para lograr ser lectores autónomos y capaces, no solo de activar sus conocimientos, sino también de relacionarse con su entorno social. Se pretende entonces que los estudiantes accedan al saber y al conocimiento, se apropien de sus palabras y con ellas puedan construir su propia identidad. De ahí la importancia de revisar cuál es la finalidad de la formación literaria y los aspectos que deben fortalecerse en los procesos de lectura, en los estudiantes.

Partiendo de lo anterior, es importante tener presente a Colomer (2001) cuando se refiere a que pueden "enseñarse conocimientos, pero solo pueden formarse o educar lectores" (p.6) A partir de esto podríamos pensar que la formación literaria no consiste solamente en abordar textos y aumentar nuestros conocimientos en obras, autores, fechas y títulos de libros, sin un sentido claro, sino en que los lectores sean realmente competentes al momento de abordar un texto, le den un valor, en pocas palabras, lectores conscientes.

Es así como van apareciendo avances e inquietudes que llevan al docente a replantear estas situaciones y es a partir de estos avances en los diferentes campos teóricos, como ha llevado a muchos a buscar modelos didácticos que respondan en forma coherente y pertinente a las necesidades de una formación literaria y personal que se aleje del modelo tradicional, donde puedan aprender a interpretar, a valorar y a apreciar las creaciones de signo estético – literario, en donde el lector interactúe con el texto y sea capaz de disfrutar, de comentar y de interpretar textos.



Este aspecto tal vez sea uno de los de mayor dificultad en las últimas décadas, por ello mismo, también ha suscitado una revisión seria a los elementos que venían entorpeciendo o dificultando una adecuada orientación a la didáctica de la literatura, cuyo principal objetivo es su carácter integrador, como plantea Mendoza (2004) “aprender a interpretar y aprender a valorar y apreciar las creaciones de signo estético literario” (p.15), para lograr una renovación, donde el estudiante sea un participante activo, capaz de dar cuenta de sus apreciaciones y de lecturas personales.

En cuanto a la Escuela, la formación literaria en básica primaria se ve favorecida por la gran variedad de opciones que tiene el docente en cuanto a textos, sin embargo, muchas veces las actividades implementadas en clase no tienen unos objetivos adecuados, básicamente están encaminadas a una introducción de las actividades lingüísticas. Es así como el análisis de un libro se limita a fortalecer lo léxico semántico, lo gramatical, inclusive la producción escrita, pero se dejan de lado aspectos literarios del texto. Al respecto Colomer (1995) plantea que el uso de textos literarios se ha limitado simplemente a crear repertorios de preguntas, en los cuales se enfatiza muchas veces en elementos que no hablan propiamente de la comprensión global de texto, en los detalles secundarios -casi memorísticos- y los literales se convierten en la razón de dicho texto; en ese momento, la comprensión y las creaciones propias pasan a un plano casi oculto, quedando desligado de su principal finalidad, que es la participación activa del lector, en la reconstrucción del texto.



Facultad de Educación

Sin embargo, es importante señalar cómo nos plantea Kalman (2003) que no es suficiente solo tener los libros llenando las estanterías de una biblioteca, se requiere además oportunidades que permitan que exista la participación de diferentes lectores, que se den prácticas sociales. Es solamente a partir de esto como es posible pensar en una real formación literaria que les permita a esos jóvenes lectores iniciar una verdadera aventura que traspase lo imaginable.

Ahora veamos cómo la formación de lectores autónomos y transformadores de su propio ser, tocados y permeados por la influencia de la Literatura, se articula a la LIJ, la cual ha tenido una gran evolución en los últimos tiempos, más específicamente desde el siglo XIX y principios del siglo XX cuando se publican obras para niños, teniendo en cuenta la estética como una de las funciones principales para sus destinatarios.

5.2 La Literatura Infantil y Juvenil

Desde el inicio de estudios de la literatura hasta el momento actual, se ha otorgado diferentes roles a la lectura, se ha dotado a ésta de significados variados y conforme con su evolución se confirma que no puede segmentarse como una práctica para un solo público o para un género en particular.



El estudio de la literatura infantil y juvenil, empieza a desarrollarse con mayor énfasis cuando prolifera la producción de libros en masa, debido al incremento de la alfabetización en la población de diferentes esferas sociales; aunado a esto, el interés creciente de diversos sectores por el estudio de ésta, dada la reflexión que surge constantemente, ocasionada por el intento de proporcionar una valoración ética, literaria y educativa a los libros y por el trascender de estos últimos a las diferentes franjas de edades.

Según con lo expresado por Petit (1999), la lectura es un camino que permite la reflexión, el encuentro y la construcción de la identidad personal, a la vez que se convierte en el medio por excelencia para expresar, para comunicar y para materializar ideas, pensamientos, emociones, deseos y vivencias.

Este sentido de construcción o de experiencias, lleva a repensar, a reflexionar y a ahondar sobre aquello que vivencian las personas de todas las edades y en particular niños y adolescentes en la adquisición de la competencia literaria; pues si bien es conocido y referenciado por grandes autores y expertos en el tema que, la lectura transporta a otros momentos, lugares y situaciones, también es cierto que, gracias a la literatura, los seres humanos nos identificamos con diversas experiencias lectoras, posibilitando con ello una manera propia de entender el mundo y de todo lo que nos rodea.

El estudio de la literatura infantil y juvenil, responde también a las fases del desarrollo evolutivo planteado por autores como Piaget y Vygotsky, quienes presentan unas zonas o fases



de desarrollo que permiten ubicar al niño a partir de unas características determinadas, con unas habilidades propias, lo que posibilita que el autor proyecte su obra según con estas. Es así, que existe literatura para la primera infancia, para niños, para adolescentes y para adultos. Sin embargo, se plantea la cuestión de que entre más acercamiento tenga el niño o adolescente a la literatura, mejor será su formación literaria y su habilidad lectora, lo cual lo convertirá en un lector más experto, trascenderá la idea de una edad lectora, que posibilita una mayor comprensión acorde con su formación, además mejorará su experiencia con obras literarias de mayor calidad y complejidad.

Los primeros progresos disciplinares que repercutieron en los estudios de literatura infantil y juvenil procedían de la psicología cognitiva que tomó el relevo del psicoanálisis como punto de referencia. Las aportaciones más influyentes fueron los estudios piagetianos sobre la evolución de las capacidades infantiles y las investigaciones en lectura sobre la legibilidad de los textos. (Colomer, 2009, p. 125)

En palabras de Cerrillo (2007) lo que hace posible una identidad cultural en el tiempo es la manera cómo las personas se relacionan con las historias, con los relatos, con los pensamientos y con las vivencias puestas en palabras y comunicadas desde la literatura; además, con esta se debe apuntar a que, tanto mediadores como el público que accede a ella, tenga la disposición de apreciar y de valorar las obras literarias y esto se obtiene del contacto con los textos, el acceso a los mismos y a la formación de lectores críticos, capaces de comprender y de analizar lo que leen.



Facultad de Educación

Se reconoce también que, tiempo atrás, la LIJ no gozaba de la importancia y de la trascendencia que con su práctica se podía adquirir, siendo llevada a meros estantes de biblioteca; poco a poco fue transformándose en una de las formas de generalización de su uso en la formación lectora, a partir de actividades de invitación a la lectura y de creación de hábitos lectores.

Para abordar el concepto de literatura Infantil, es necesario considerar una contextualización del concepto de Literatura. A propósito, Teresa Colomer ratifica la importancia de la literatura en el proceso de construcción del sujeto, como elemento fundamental de la sociedad y afirma que lo primero que debe hacerse es pensar para qué sirve la literatura infantil y, de acuerdo con esta pregunta, establece que cumple tres funciones principales:

Iniciar el acceso a la representación de la realidad ofrecida en la literatura y compartida por una sociedad determinada; desarrollar el aprendizaje de las formas narrativas, poéticas y dramáticas con las cuales se vincula el discurso literario; y ofrecer una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización de las nuevas generaciones (Colomer, 1990, p.15)

Diversos estudios sobre LIJ sostienen que esta puede cumplir, desde los primeros años de vida, una función verdaderamente trascendente, pasando de ser un instrumento al servicio de la



enseñanza de la lengua para ser considerada como un elemento esencial en la formación de la persona, tanto en lo social, como en lo personal.

La literatura infantil puede facilitar el cautivar y el atraer al niño hacia un aprendizaje significativo, ya que posee un valor literario y lingüístico que (los docentes apoyados en diferentes estrategias), puede contribuir al cultivo de la dimensión estética de la existencia, incentivar la imaginación, crear espacios para la narración y para la comprensión de diferentes textos; además de entretener y formar normas para la vida, a la vez de nuevas ideas que puedan fortalecer la interiorización de muchos de los valores humanos, que le permitan a la Escuela cumplir la tarea misional de “enseñar a cada ciudadano, y con ello formarlos en todas las dimensiones de la persona, para incorporarlos críticamente a la cultura”. (Santos, 2000, p.12.)

A lo largo de los años hemos sido testigos de cómo se ha transformado la percepción de la literatura infantil y actualmente goza de un lugar privilegiado, ya que se encuentra en las tradiciones y en las costumbres, su importancia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje radica en ser significativa para el desarrollo de habilidades personales, sociales y para la academia, de igual manera que permite favorecer la reflexión, el desarrollo de valores morales y humanos y ser una gran estrategia cultural que les permite a los niños conocer más del mundo que los rodea.

Así, la enseñanza a partir de los cuentos infantiles se ha convertido en un proceso relevante, ya que estos son “la mejor vía que permite despertar en los niños el gusto por la lectura,



promover la creatividad, desarrollar la función imaginativa del lenguaje, facilitar la interacción comunicativa con el contexto social y cultural, adquirir actitudes y valores, conocer el mundo y ejercer una toma de conciencia crítica y estética”. (Gaitán y Mosquera, 2016, p.137).

Pero los cuentos infantiles, como textos literarios, no solo presentan el mundo desde lo imaginario, sino que permiten relacionar los elementos y características de este tipo de textos, a partir de dos posturas o realidades, desde las que se cuestiona si es conveniente o no para los niños y mantenerlos en lo fantástico e imaginario de los contenidos de dichos textos, o por lo contrario sea más conveniente enseñarles el mundo desde lo sensato y desde la fidelidad de lo real.

En este orden de ideas, Cervera (1989) define la Literatura Infantil como aquello a lo que deben acogerse todas las producciones que tienen como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como receptor al niño. Aduce además que es indispensable y pertinente ensanchar las fronteras de la Literatura Infantil más allá de los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro (p.157).

Podrían relacionarse a este asunto los aportes que hace Petit en su conferencia “Las Palabras Habitables y las que no lo son” (2015), cuando dice que la Literatura es algo vital, es una posibilidad de relacionarse con el mundo, además de ser un tesoro al cual acudir y que la transmisión cultural de todo aquello que se teje a nuestro alrededor y el habitar cosas de nuestro entorno, es una manera de acercarse a la lengua, de crear mundos que permitan el disfrute de lo



que se lee y de la transformación que hacen los textos en cada sujeto, lo que nos permita acceder a la ciudadanía activa.

En este sentido, cobra importancia la idea de saber para qué leer, que expone Petit en su texto *Nuevos Acercamientos a los Jóvenes y la Lectura*, cuando plantea que tener acceso a diversos medios de información escrita, es algo que posibilita acercarse al saber, a conservar el vínculo con las formas de expresión literaria y mantener el dominio sobre un mundo cambiante, en particular, en lo que respecta al acceso a diversos medios de información escrita. (Petit, 1999).

Por su parte Montes en su obra *La frontera Indómita*, invita a sus lectores a pensar el sentido que se le da a la lectura y a la forma de motivar la lectura de textos, a partir del gusto mismo por conocer, por imaginar, por hacer de la fantasía, la excusa para reconstruir mundos a partir de la escritura y de la lectura. Al respecto, esta autora define la lectura como aquello que permite ensanchar las fronteras y no solamente escapar de la realidad, para ello se refiere al cuento como la principal herramienta para reactivar la imaginación y encontrar nuevos significados. (Montes, 2001)

5.3 La Gamificación



La palabra gamificación empezó a utilizarse en el mundo de los negocios, para referirse a aprender mientras se usan elementos y técnicas del juego. Aunque hace referencia al anglicismo “game” que significa “jugar”, en la práctica no se busca convertir todo en un juego.

Para Gabe Zichermann y Christopher Cunningham (2011), la gamificación es “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas.” (p.11).

Por otro lado, Kapp (2012) señala que “gamificar es la aplicación de mecánicas, estéticas y estrategias asociadas comúnmente a los juegos para motivar, promover y resolver problemas”. (p.9)

Marín y Hierro (2013), acuñan el término de gamificación como “una técnica, pero también un método y una estrategia que identifica dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-juego, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en dinámicas lúdicas. De esta forma se consigue una vinculación con los usuarios y al mismo tiempo incentivar un cambio de comportamiento o transmitir un mensaje o un contenido”. (p.7)

Para Gallego, Molina y Llorens (2014) la gamificación se puede definir como el uso de “estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos a éstos, con el propósito de transmitir un mensaje o unos contenidos o de cambiar un



comportamiento a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión”. (p.2)

Al revisar estas conceptualizaciones de diferentes autores, vemos como todos apuntan a definirla en forma general como “la utilización de elementos y del pensamiento del juego en contextos y situaciones que no son juego”. Sin embargo, debido a que el concepto de Gamificación está estrechamente ligado al juego, cabe hacer algunas precisiones para diferenciarlos y no confundirlos. En la gamificación encontramos que hay una guía (dada por el docente en nuestro caso específico) para que la sigan los participantes durante la ejecución de las tareas y los compromisos que los llevan a lograr una meta o fin, mientras que en el juego se da un pensamiento espontáneo. Al respecto Huizinga en su texto *Homo Ludens* (2007) afirma que el juego es:

una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente. (p.45)

El juego entonces no busca un propósito además de ser juego, de ser preferible al trabajo y de compararse con el ocio, diferente a lo que se espera con la gamificación, que pretende modificar comportamientos en los procesos de aprendizaje.



Facultad de Educación

Actualmente, los intereses, gustos, atracciones, objetos y metodologías de juego se ven modificadas en un mundo cambiante por la incursión de los nuevos inventos y nuevas tecnologías, dentro de las cuales han aparecido los videojuegos como forma de esparcimiento para niños, jóvenes y adultos, despertando en estos, la motivación, el desarrollo cognitivo, la agilidad mental, la creatividad y las relaciones sociales. Estas características son elementos favorables con el juego, también son asociadas a la educación y a las nuevas técnicas o estrategias para los procesos educativos en las aulas, como lo menciona Gaitán (2013) cuando aduce al término de Gamificación de la siguiente manera: “es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros objetivos”

Por otro lado, aunque el término de gamificación tuvo su origen en el ámbito de la industria de los medios digitales, pero esto no quiere decir que sea necesario el uso de las TIC para su implementación. Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, creando una experiencia positiva en quienes se aplique. El término gamificación, adaptado del anglicismo gamification, se utiliza para todas aquellas acciones que utiliza el docente, buscando que el enseñar y aprender se conviertan en unas acciones más experienciales. José Manuel



Foncubierta y Chema Rodríguez (2014), en su artículo “Didáctica de la gamificación en la clase de español”, nos ofrecen un significado que se adapta a su nuestro quehacer pedagógico:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y a modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.” (Foncubierta y Rodríguez, 2014, p.2)

Es importante mencionar además que la gamificación consiste en tomar lo que hace de los juegos algo tan atractivo para los estudiantes, interpretar la mecánica que los hace funcionar y aplicar esos conocimientos para hacer más eficiente su aprendizaje. Viéndose en la implementación de esta nueva estrategia, una de las formas más llamativas para incidir en los aprendizajes y formas de asumir los compromisos académicos por parte de los estudiantes, según se pudo analizar en el rastreo de antecedentes bibliográficos y ante lo que Jiménez y García (2015) referencian en su trabajo de grado: “La gamificación en la educación transforma la experiencia del aprendizaje para hacerla más atractiva e incrementa el compromiso de los estudiantes. Además del compromiso, la gamificación aumenta la concentración, la motivación y el esfuerzo, porque su estrategia está fundamentada en las competencias lúdicas como el logro, la colaboración, la autoexpresión y la competencia.

Jiménez y Lázaro también comparten la idea de Loble (2016) cuando explican que la gamificación es uso del pensamiento y mecánica lúdicos en contextos no lúdicos para estimular a los usuarios en la resolución de problemas, dicho con otras palabras, es aprender usando las técnicas y elementos del juego. Para entender la aplicabilidad de la gamificación en la educación y particularmente en la enseñanza de la literatura, se hace importante entonces conocer los elementos que la forman, que pueden servirnos de vínculo para favorecer la formación literaria de nuestros estudiantes y así poder decidir cuáles se escogerán para las actividades didácticas que se diseñen. Kevin Werbach y Dan Hunter (2012), los clasifican en tres categorías:

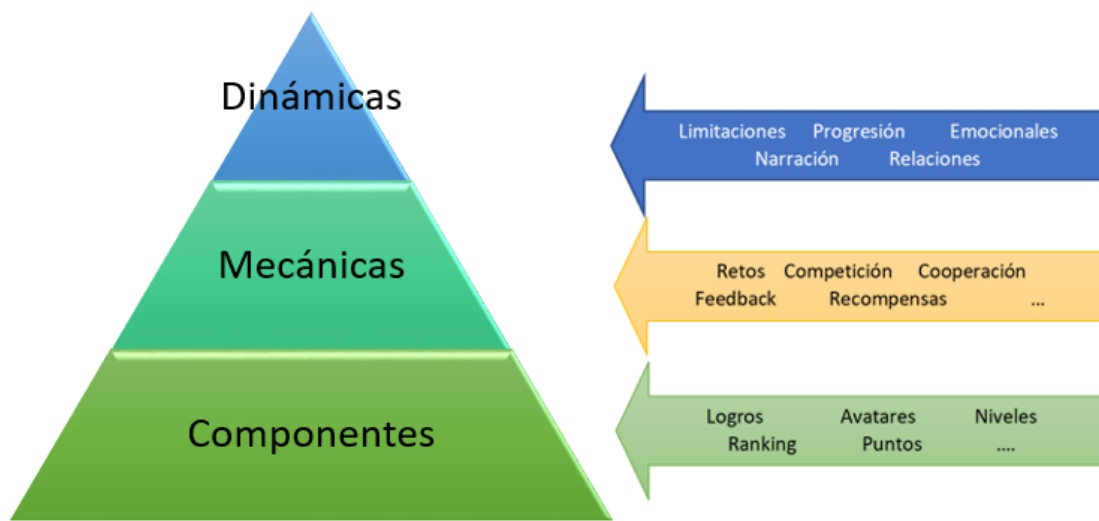


Figura 4. Jerarquía de elementos del juego. Fuente: Werbach y Hunter (2014). Diseño propio

5.3.1 Dinámicas

Las dinámicas, “son los aspectos más globales a los que un sistema gamificado debe orientarse y a los que debe dirigir sus mecánicas. Están muy relacionadas con objetivos,

emociones, efectos, deseos y motivaciones que se pretenden conseguir o potenciar en el usuario.

Para alcanzar estos objetivos se emplean las mecánicas de juego” (Herranz, 2013, p 12). Son la forma cómo se ponen en marcha las mecánicas, son los objetivos a lograr, y pueden ser de varios tipos: emociones, restricciones del juego, narración, progresión y relaciones. La dinámica debe responder a la pregunta ¿De qué trata el juego?, buscando con ello lograr un alto grado de abstracción y con ello incentivar las diferentes inquietudes humanas movidas por el deseo de competición, de recompensa, de altruismo, de estatus, de logro y de autoexpresión.



Figura 5. Dinámicas que se generan en una experiencia gamificada.
Fuente: Herranz (2013). Diseño propio

5.3.2 Mecánicas



Las mecánicas hacen referencia “a los componentes básicos del juego, sus reglas, su motor y su funcionamiento”, tal como explican Biel y García en su artículo “Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español” (2015), permiten el disfrute, el compromiso y hasta cierta “adicción” por parte de los participantes, ya que aportan retos y el camino a seguir. En pocas palabras las mecánicas son formas de interactuar con el juego y son las que terminan invitando a los jugadores a ser parte activa de su desarrollo, es decir, la motivación, y por ello es fundamental que sean claras y bien definidas, de tal manera que marquen las metas y objetivos del juego gamificado.

Algunas de las mecánicas que plantean Werbach & Hunter (2012) para la gamificación son:

Tabla 1. Mecánicas de la gamificación

Colaboración	Se trabaja juntos para conseguir un objetivo común.
Competición	Hacer referencia a ganar o perder, ya sea individual o en equipo.
Desafíos	Son las competiciones entre los usuarios, donde el mejor gana.
Escalado de niveles	Se definen niveles que debe superar el jugador para llegar al siguiente.
Turnos	Es la participación de forma secuencial, equitativa y en la cual los jugadores o equipos se van alternando.
Recompensas	Son los beneficios que se obtienen ante los logros
Azar – Dados	Establece un elemento aleatorio a las posibilidades de acción del jugador.



Riesgo y premio	Es la alternativa del jugador de optar por un elemento de riesgo azaroso que puede suponer éxito o un desastre
Suerte / aleatoriedad	Procedimientos donde el azar es el que influye y determina el juego.
Juego de rol	Precisa el uso de un avatar o personaje, y se establece la eficacia de las acciones, teniendo en cuenta la actuación y adaptación del personaje ficticio.
Misiones o retos	Conseguir, resolver o superar retos u objetivos planteados, de forma individual o en equipo.
Desbloqueo de contenido	Acceso a restricciones luego de cumplir requisitos o condiciones establecidas.
Feedback / Retroalimentación	Es la acción de respuesta que se obtiene frente a un estímulo.

5.3.3 Componentes

La categoría de los componentes se refiere a los recursos y a los medios con los cuales se cuenta para el diseño de la actividad gamificada. Para Herranz (2013) son “instancias específicas de las dinámicas y las mecánicas de juego, es decir, maneras concretas de ejercer aquellos que las dinámicas y las mecánicas pretenden. También pueden ser definidos como los bloques de construcción que pueden ser aplicados y combinados para gamificar un sistema”. Muchas veces se confunden o mezclan con las dinámicas, sin embargo, los componentes son los que permiten



la implementación de ellas. Los componentes aumentan de la misma manera que la creatividad de los gamificadores, el mismo autor nos presenta algunos componentes como son:

Tabla 2. Componentes gamificación

Logros	Finalización de una actividad dentro del tiempo establecido. Pueden tener diferentes dificultades o requieren ser desbloqueados para conseguirse.
Avatares	Representación visual que se asocia a un usuario para su identificación dentro de un juego, este puede mejorarse muchas veces a lo largo del juego y de la consecución de logros.
Insignias / Emblemas	Representación gráfica de los diferentes logros. Muchas veces son coleccionables y dan cuenta en ocasiones de puntos obtenidos o habilidades alcanzadas.
Combates	Batallas definidas de forma individual o en equipos. Se utilizan en ocasiones para incrementar el sentido de estatus, por superación o reconocimiento.
Colecciones	Conjuntos de elementos que cumplen con unas características determinadas y pueden acumularse, pueden ser medallas, logros, emblemas, entre otros.
Niveles	Diferentes estadios de progresión o dificultad, es uno de los componentes que más causa motivación.
Puntos	Son valores numéricos que se consiguen y dan cuenta de una recompensa o reconocimiento que representan la progresión o el cumplimiento de una tarea. Existen diferentes tipos de puntos como son: de experiencia, de habilidad, de



	Tabla de reputación o intercambiables-convertibles.
Tabla de clasificación	Recopilación ordenada de los resultados de los participantes según los logros obtenidos, que les permite visualizar a los jugadores su clasificación. Puede organizarse según los criterios que se requieran y tener en un mismo juego diversas tablas según su necesidad.
Equipos	Grupos de jugadores reunidos para alcanzar un objetivo común, donde se evidencia la cooperación y la competición.

5.3.4 Tipos de jugadores

Partiendo de los elementos de mecánicas y de juegos, es importante tener en cuenta que estos no son elementos suficientes para atraer a todas las personas, se requiere hacer uso de una motivación, partiendo de las necesidades que se pretenden abordar y teniendo en cuenta contextos y características propios que permitan que las dinámicas del juego funcionen de manera adecuada, ya que lo que es funcional para algunos no lo es para todos. Teniendo en cuenta lo anterior, Bartle (1996) presentó una propuesta en la cual se tiene cuatro tipologías de personalidades en los juegos y que deben tenerse en cuenta para adaptarlos a las diferentes dinámicas que existen, en esta, se establece una cruz de cuatro ejes (acción, jugadores, mundo y

la interacción) que definen las motivaciones que se toman para hacer la definición de los cuatro perfiles que este autor plantea:



Figura 6. Matriz jugadores de Bartle (1996). Diseño propio.

Los cuatro

Figura 7. Matriz jugadores de Bartle (1996). Diseño propio.

(4) tipo

de perfiles de la teoría de Richard Bartle (1996) son:

- **Explorer (exploradores):** Son un tipo de jugadores que les gusta explorar, se salen del camino trazado, buscando todas las alternativas posibles, no les importa dar vueltas antes de llegar al objetivo final, si eso les permite desarrollar sus propias capacidades y lograr las cosas por sus medios. Para ellos, los juegos de pocas restricciones y con múltiples posibilidades, se convierten en un gran atractivo que los invita a descubrir por ellos mismos.



Facultad de Educación

- **Socializer (socializadores):** Son el tipo de jugador en lo más importante es la interacción social con el resto de jugadores. Disfrutan el trabajo en equipo, en donde predomina es adquirir amistades, contactos e influencias. La socialización resume lo que es el juego para ellos.
- **Achiever (conseguidores):** A estos jugadores les gusta es completar todas las funciones o retos asignados. Este tipo de jugador está centrado en alcanzar sus logros de forma rápida y completa, por eso prefieren los juegos donde pueden acumular puntos, logros o todo elemento que les permita alcanzar el éxito del juego.
- **Killers (asesinos):** Son ese tipo de jugadores que dan cualquier cosa por alcanzar el objetivo final, y si al final hay un premio extrínseco al objetivo es aún mejor para ellos, ya que los motivos se incrementan. Son jugadores donde su mayor deseo es mostrar ante el otro su superioridad y la competencia lo es todo.

Teniendo en cuenta las tipologías anteriores de jugadores⁴, desde la gamificación deben crearse juegos que engloben estos cuatro tipos, de tal manera que se puedan formar por igual, y que le permitan al docente mantener la motivación, teniendo en cuenta las características de cada

⁴ Esta clasificación de jugadores no es la única existente, también están las presentadas por Kim (2012) y Marczewski (2013). Sin embargo, la de Bartle maneja una gran simplicidad para la comprensión, además sirvió como punto de partida a las siguientes clasificaciones, siendo el pilar de donde arrancan las siguientes teorías. En la de Kim (2012) se amplía la de Bartle y la dota de mayor profundidad para entender los comportamientos de los jugadores. Por su parte la de Marczewski (2013) adapta desde otra óptica a Bartle y la evoluciona a un proceso de práctica más orientado al diseño del juego y a una cantidad de usuarios más reducidos o muestras más representativas.



tipología de jugador y aunque resulte complicado, es esa motivación la que va a permitir que la actividad gamificada pueda o no ser exitosa.

Es importante, sin embargo, tener presente que para lograr una actividad gamificada en el ámbito educativo es necesario ser cuidadoso para no fomentar únicamente la motivación extrínseca⁵, ya que el objetivo del docente debe ser lograr favorecer la motivación intrínseca, es decir, lograr que los estudiantes sean más motivados por las ganas de aprender y de participar que por obtener un premio o recompensa. Es por ello, que como manifiestan Romero, Torres y Aguaded (2017) la gamificación en la educación “podría traducirse como un método de enseñanza por contrabando: aprender sin percatarse de que se está aprendiendo” (p. 112). De tal manera que para los estudiantes sea tan atractivo y motivante lo que están haciendo que se logre un aprendizaje significativo casi sin darse cuenta. Por ello, es fundamental decidir qué motivadores pueden ser contemplados de forma más efectiva desde el sistema gamificado, de tal forma que se ofrezcan los mejores resultados.

Basados en este reconocimiento de los elementos planteados que trae consigo la gamificación, se puede definir la idea del juego y lo que se quiere conseguir con el mismo. Es decir, la finalidad de este es que los jugadores (refiriéndose a aquellos individuos que participan e intervienen en el proceso), usen las reglas, y analicen la información recibida, desarrollen con

⁵ Según Woolfolk (2006) existe la motivación intrínseca que se da cuando estamos motivados desde nuestro ser interno, en este tipo no se requieren incentivos ni castigos, ya que la actividad en sí misma es gratificante. Por su parte, cuando se practica algo por una razón que tiene muy poco que ver con la propia tarea, se experimenta una motivación extrínseca, en la que en realidad no hay interés por la tarea, solo interesa aquello que aporta una utilidad o beneficio.



ello diferentes habilidades, que promuevan el aprendizaje a partir de la motivación y de la relación positiva que se dé con el juego. Es importante tener en cuenta que, si existen diferentes posibilidades dentro de la actividad gamificada, se logrará un mayor acoplamiento por parte de los participantes, ya que el tener en cuenta las necesidades de ellos, los convertirá en jugadores potenciales que disfruten más la dinámica que se plantee.

Para ello, es importante tener en cuenta lo que presentan Díaz y Lizárraga (2013) en donde nos hablan de tres áreas que son importantes para que la gamificación sea usada adecuadamente en los ámbitos educativos, estas son, cognitiva, emocional y social. Estas pueden permitir que el juego se dé realmente como una actividad de aprendizaje, ya que por un lado está la competencia que es un motivador para los estudiantes y que permite que el rendimiento sea inmediato, logrando alcanzar los objetivos de las actividades planteadas; también está ese deseo del estudiante luego de comenzar un juego si cuenta con la motivación suficiente, lo invita a no dejarlo de lado y quererlo terminar, en dicho momento el docente debe aprovechar este elemento para lograr una motivación por el aprendizaje a partir de temas de intereses para sus estudiantes. Y, por último, está el factor de la recompensa, que puede mirarse como una valoración del aprendizaje alcanzado a partir de su desempeño en las diferentes actividades.

Se ve pues cómo la gamificación aparece entonces en el aula, desde antes de que el término mismo fuera empleado. Los docentes la han empleado en sus prácticas diarias para darle combate a los principales opositores del acto educativo: la pereza, la dificultad, el tedio. Y



aunque no sea la solución en todos los casos, ofrece rutas alternativas de transitar por el siempre diferente camino de la enseñanza y del aprendizaje.

La gamificación busca ser una técnica que permita romper las barreras que muchas veces se crean en la educación y su uso pretende lograr que el estudiante fortalezca sus procesos de enseñanza aprendizaje a partir del uso de elementos de juegos, que faciliten la motivación, ya que las personas motivadas tienen una mayor disposición, y ello permite afianzar mejores procesos ante un determinado aspecto, en este caso el de formación literaria, apoyados por la LIJ.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Capítulo II

6. Metodología

6.1 Tipo de estudio

Para (Contreras y Pérez, 2010, p. 31) “la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido”. Es esa lectura del día a día, es en ese escenario en el que nos podemos encontrar con un mundo por re-descubrir y permitir con ello que otros también lo conozcan, donde la investigación se vuelve una actividad cotidiana y placentera, y entonces entra a tomar un papel fundamental que debe nutrirse y reconocerse, que debe trascender de las palabras y llevarnos como docentes a gozar de la experiencia.

Desde nuestro quehacer pedagógico e interés por mejorar y transformar nuestras prácticas, vislumbramos en la investigación cualitativa un enfoque pertinente para la propuesta por desarrollar, ya que como señalan Pérez y Nieto en su texto *La Investigación-acción en la educación formal y no formal*, “*La metodología de tipo cualitativo nos permite una mejor comprensión del contexto, nos ayuda a situarnos en el marco en el que ocurre el acontecimiento y nos permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y en general, aquellos eventos perceptibles sin desgajarlos del contexto en el que tiene lugar*”. (1993, p.). Este planteamiento



nos permite utilizar múltiples estrategias interactivas necesarias y apropiadas para el tipo de intervención planeada.

Algunos autores plantean que el proceso de investigación cualitativa se caracteriza por ser dinámico y flexible, tal como lo reseña Vasilachis en su texto *Estrategias de Investigación Cualitativa* al retomar la definición de Denzil y Lincoln: “La investigación cualitativa es, multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que los investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 1992, p.24), parte esencial en el intercambio del diario trasegar con los niños, donde ninguno llega con una mente en blanco, sino por el contrario, con tantas ideas que ansían compartir y enriquecer.

Estas ideas claras y pertinentes son las que posibilitan reconocer que nuestra tarea como mediadores de los procesos de enseñanza aprendizaje, es posible, a partir de un análisis juicioso y reflexivo, donde se tenga en cuenta que los actores que intervienen en la Escuela, tanto docentes como estudiantes, somos artífices de grandes cambios que apuntan a la transformación del saber pedagógico.

El análisis anterior nos permite tener una visión más amplia al momento de establecer la tipología de investigación con la cual llevaremos a cabo nuestro proyecto de profundización en esta maestría. Es importante resaltar, que uno de los elementos más significativos es poder darnos cuenta de que investigar la educación no es una tarea de grandes héroes, ni de personas



sobre humanas, es el docente artesano que con sus manos trabaja día a día, creando valiosas experiencias que enaltecen a esos pequeños ojos que cada día lo acompañan en esa escuela maravillosa donde lo humano cobra vigencia, donde las huellas que quedan en cada camino que se transita marcan el verdadero aprendizaje y saber.

Es entonces el inicio de la autocritica de la práctica, sumado al lugar, el tiempo, y los participantes para llevar a cabo una propuesta de investigación acción educativa, teniendo en cuenta que su finalidad es la aplicación en la práctica pedagógica y que, por lo tanto ofrece la metodología pertinente para la aplicación en este proyecto de intervención, que inicia con la reflexión sobre la propia práctica, continua con la intervención y luego termina con una validación de la misma, como lo menciona Kurt Lewin en su artículo “La investigación – educativa y la construcción de saber pedagógico ”cuando propone en tres fases, los diversos modelos de la investigación – acción: (reflexión – diagnóstico de la práctica social problemática, la reconstrucción de la práctica y la constatación o validación de la efectividad de la práctica) (Restrepo, 2004, p. 51). Consideramos que este proyecto de Investigación se guiará por estas fases donde se plantea la manera cómo debe hacerse del aula y sus espacios educativos, verdaderos laboratorios de investigación.

Se ve entonces la importancia de romper paradigmas en donde la experiencia, la palabra y el conocimiento no se vean aislados, sino que producen significación, pero teniendo cuidado de no fragmentarla, como lo afirman Denzin y Lincoln (2013) “al enseñar didácticamente, el investigador enseña lo que ha aprendido” (p.176). De ahí que la experiencia, la palabra y el



conocimiento, estuvieron en concordancia en este proyecto, para posibilitar y para trascender desde la propia esencia y la de los otros.

Las aulas serán el lugar propicio para el intercambio entre teoría y práctica que construye el quehacer pedagógico, como lo señala Bernardo Restrepo en su artículo, *La Investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*:

La adaptación de la teoría, transformación intelectual y práctica, es el resultado de un ir y venir entre la teoría y la práctica pedagógica, que puede ejercerse espontánea o sistemáticamente. Si se hace de manera sistemática y rigurosa, constituye un proceso de investigación sobre la práctica en el laboratorio de las aulas. (Restrepo, 2004, pág. 47)

Por ende, entonces, el docente se convertirá en un investigador que pondrá en debate ante sus pares su quehacer pedagógico, ya que el proceso de investigación debe ser ante todo reflexivo, porque es el que nos permitirá acceder a ese conocimiento experiencial, es darnos cuenta que en nuestra Escuela y en nuestra experiencia están los verdaderos hallazgos que hacen significativos estos procesos.

Luego de la revisión de todos los elementos anteriores y con el fin de orientar mejor las inquietudes que se dieron durante el análisis documental, se aplicó en ambas instituciones una encuesta de perfiles lectores a los estudiantes de grado tercero y de quinto que permitieron observar elementos de la formación literaria, con el fin de ubicar con asertividad las necesidades



reales de los estudiantes de cada una de las instituciones educativas. Además, con la implementación de dichas encuestas se evidenció que, aunque los grados y edades son similares en ambas instituciones, los contextos sociales inciden directamente en los hábitos lectores, no solamente en lo que respecta a la educación escolar, sino a la educación desde el hogar. Por lo tanto, al momento de encaminarse en la solución para dichas problemáticas fue importante pensar en qué tipo de conocimiento queríamos que los estudiantes desarrollaran teniendo en cuenta todos los aspectos que fueron hallados, tanto a nivel académico, como desde sus contextos particulares.

6.2. Definición de instrumentos

6.2.1. Observación

En palabras de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez “observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación” (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 1997)

Observar para participar. Es una técnica dentro de la observación, que le permite al observador, valga la redundancia, acercarse y emplear la subjetividad para comprender los



acontecimientos sociales. En estudios socioculturales esta es una forma de acercarse a un determinado objeto de estudio y que permite tener claridad objetiva de cómo abordar la situación, desde las acciones para solucionarla.

Participar para observar. Igualmente, la observación participante puede ejecutarse de manera inversa a la anterior. El observador mediante la aplicación de acciones previamente planeadas puede iniciar su ejercicio de observación. Solo que al asumir dicho ejercicio su finalidad ya no sería profundizar en algunos elementos del problema, sino que, la finalidad es más bien identificarlos para luego emprender otras acciones para solucionar las situaciones que allí se presenten en el grupo estudiado.

6.2.2 Encuestas

La encuesta es un método frecuentemente usado en investigaciones descriptivas, utiliza preguntas estandarizadas que son aplicadas a un grupo representativo y posibilita recolectar información de un gran número de personas para obtener mediciones cuantitativas de temas objetivos y subjetivos de la población encuestada.

Se clasifican de diversas maneras dependiendo de sus objetivos, tamaño, preguntas, forma y método para recopilar los datos. Durante la implementación de la propuesta metodológica, se aplicaron dos encuestas personales a los estudiantes, una inicial de diagnóstico y otra final para



analizar posibles transformaciones en los estudiantes; el formato de ambas fue escrito y contenía preguntas de respuestas abiertas y cerradas. Las preguntas de respuestas abiertas corresponden a aquellas donde no hay una categoría de respuesta para escoger. Las respuestas cerradas se subdividieron en dicotómicas y en categorizadas de respuesta sugerida y de valoración.

La encuesta inicial ofreció un diagnóstico de la situación de los estudiantes respecto a los perfiles lectores, los hábitos de lectura, la formación literaria, el papel de los mediadores, entre otros, con los cuales pudieron tomarse decisiones respecto a la elección de los textos y la forma cómo se implementarían las estrategias de gamificación. Luego con la encuesta final se permitieron constatar los cambios obtenidos en las diferentes categorías de análisis, para así compararlos con los datos iniciales.

6.3. Población y muestra

Para esta investigación se tuvieron en cuenta como actores o sujetos de estudio, una muestra de estudiantes del grado tercero de Básica Primaria de la IEACE y la IECVO. Es preciso mencionar que en la muestra estuvieron presentes dos grupos de la IEACE y uno de la IECVO.

6.4. Procedimientos para la recolección de información



Para la concepción del proyecto y la ejecución del mismo, se distribuyó el proceso en tres fases: en la fase inicial se diseñó la propuesta metodológica, en la segunda fase el diseño e implementación de las actividades de la secuencia didáctica y en la tercera fase la recolección, el análisis y la sistematización de la información recogida.

Primera Fase:

En la fase inicial del proyecto se pretendió llevar a cabo un proceso de teorización de los conceptos básicos con los cuales se trabajó a lo largo del proyecto, de las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos propuestos y de los elementos y metodologías aplicables a lo largo del proceso de intervención. En esta fase inicial se construyó una propuesta metodológica, basada en la implementación de estrategias que permitieron favorecer la formación literaria en niños de básica primaria de dos instituciones del área metropolitana, para lo cual se tuvieron en cuenta las diferencias existentes tanto a nivel grupal, como a nivel institucional, así como las diferentes situaciones familiares, socio económicas y culturales que se presentaron en los estudiantes.

La fase inicial culminó al terminar el segundo semestre del año 2016, debido a que al iniciar el siguiente semestre se debía tener total claridad de la propuesta y ejecutarse la misma. Sin embargo, los grupos variaron de un año lectivo a otro, por ello, la propuesta metodológica planteada debió ser revisada al iniciar la segunda fase, a la luz de los nuevos grupos experimentales, para lo cual se requirió una nueva caracterización grupal general de aspectos básicos para el desarrollo del proceso.



Segunda Fase de Educación

Conocida como fase de intervención, empezó a desarrollarse en el semestre II del año 2017 y es en esta etapa del proceso en la que se inició el trabajo directo con los grupos experimentales, para implementar la estrategia metodológica y llevar a la práctica, las diferentes actividades previamente concebidas.

En esta fase se buscó experimentar la efectividad de la implementación de la estrategia de gamificación para favorecer la formación literaria de la población objeto de estudio, para ello se aplicó una encuesta que permitió conocer los perfiles lectores de los estudiantes, sus gustos, sus intereses y sus necesidades, además con la implementación de una primera actividad de acercamiento a la literatura, se logró observar y de esta manera analizar el proceso lector en ambas instituciones. Al finalizar, se efectúa una encuesta con el fin de conocer la calidad de las transformaciones como resultado de la intervención pedagógica. Además de la comparación intragrupo, al culminar se llevó a cabo un proceso de análisis entre los grupos objeto del estudio, con lo que se pudo observar y evaluar la incidencia de la ejecución de las estrategias planteadas.

La encuesta inicial permitió identificar las necesidades y fortalezas de los estudiantes y así adaptar la propuesta de intervención que permitiera afianzar y movilizar los procesos esperados. La final permitió establecer comparaciones de los resultados iniciales y finales en cuanto a logros y a movilizaciones alcanzados por los estudiantes. Esta valoración, desde un análisis cualitativo se sustenta en la observación constante de las situaciones y experiencias vividas



durante el proceso, teniendo en cuenta qué se ve afectado y porqué, lo que permite explicar las situaciones cotidianas que incidieron en el desempeño.

Tercera Fase:

Una vez terminados los procesos de evaluación, de intervención y de entrevistas, se recolectaron todos los datos obtenidos para analizarlos y para sistematizarlos de manera que pudieran obtenerse unas conclusiones claras acerca de las fortalezas y de las debilidades del proceso, así como poder observar cuáles fueron las estrategias más favorecedoras y, finalmente intentar dar respuesta a la pregunta objeto de este estudio.

Esta fase se desarrolló en el semestre I del año 2018 y los resultados obtenidos se presentaron por medio de diversas categorías de análisis, fundamentadas en los diferentes instrumentos utilizados a lo largo del proceso.



Capítulo III

7. Análisis

Los resultados analizados e interpretados se han recolectado de las encuestas aplicadas a los estudiantes al inicio y al final de la actividad, de las observaciones durante la aplicación de la práctica educativa, de las producciones de los estudiantes y de los textos alrededor de los temas convertidos en categorías de análisis.

7.1 Formación Literaria

Tanto al inicio como al finalizar la implementación del Proyecto con el grupo, se aplicaron unas encuestas que permitieron abordar un análisis comparativo entre la aptitud, actitud, percepción, gustos e intereses y proceso lector de los estudiantes de ambas instituciones, de las cuales se desprenden los siguientes resultados divididos en categorías subyacentes.

7.1.1 Perfil lector

En la IEACE, al iniciar se encontró que:



- El 83.33% decían tener algún acercamiento con la lectura.
- La lectura preferida eran los comics o historietas, con un 44.44%, y solo el 27.78% hacía

referencia a libros de literatura.

- El 22% de los estudiantes decían que les gustaba, leer mucho.
- El 61% dice que es fácil leer, un 38.9% lo considera difícil.
- Las razones por la que leen son: 38.89% ser inteligentes, 27.78% para divertirse, 13.89% para estudiar y para la escuela, solo un 11.1% porque les gusta.

Al finalizar, en la misma IE se encontró que:

- El 89.7% elegiría textos de literatura y argumentan la respuesta, se evidencia un incremento en el gusto por este tipo de textos un 87.2%.
- El 97.4% opta por la lectura como un pasatiempo.
- El 84.6% le parece fácil leer textos de literatura frente a 15.4% al que le parece difícil.
- El 89.7% dice leer para aprender más cosas como primera opción, el 53.8% porque practican lectura y el 28.2% para mantenerse actualizados.

En la IECVO, se aplicaron las mismas encuestas, encontrando al iniciar que:

- El 88% decían tener algún acercamiento con la lectura, al final el 93.33% opta por la lectura como un pasatiempo.



● La lectura preferida eran los libros escolares con un 44%, seguido de los comics o historietas, con un 28%, solo el 24% hacía referencia a libros de literatura.

- El 54.17% de los estudiantes decían que les gustaba mucho leer.
- El 72% dice que es fácil leer, un 12% lo considera difícil.
- Las razones por la cuales leen son: 36% ser inteligentes, 28% por gusto, 20% para estudiar y para la Escuela.

Al finalizar la aplicación, se encontró lo siguiente en la IECVO:

- El 93.33% opta por la lectura como un pasatiempo.
- El 93.33% elegiría textos de literatura y argumentan la respuesta, lo que evidencia un incremento en el gusto por este tipo de textos un 78.57%.
- Al 100% le parece fácil leer textos de literatura.
- El 60% dice leer para divertirse y el 40% para aprender más cosas.

Frente al proceso lector, se observa que los estudiantes de la IEACE tienen las competencias requeridas para el grado que cursan, su nivel es adecuado, lo que favorece la comprensión y la resolución autónoma de situaciones. Además, conocen diferentes tipologías textuales y su estructura.

Al iniciar la implementación del proyecto la mayoría de estudiantes leían de manera fluida, aunque omiten signos de puntuación, se les dificulta leer en público y la entonación según con el



tipo de oración. Al finalizar se evidenciaron avances significativos en tanto que todos los estudiantes accedían a leer en voz alta, utilizando de manera adecuada la entonación, pronunciación, tono de voz, ritmo y signos de puntuación.

En la IECVO se observa que los estudiantes aún no han adquirido todas las competencias requeridas para el grado que cursan actualmente, ya que se encuentran en el nivel alfabético del proceso de adquisición de la lengua escrita, aunque la lectura de la mayoría de los estudiantes es silábica, lo que interfirió en la comprensión y resolución autónoma de situaciones. Por esto no se llevó a cabo un análisis comparativo de la fluidez lectora, pues las actividades de lectura individual no se efectuaron, la docente fue quien leyó para todo el grupo, lo que convirtió a los estudiantes en lectores pasivos.

Al iniciar, en ambas instituciones se apreció que, frente a los hábitos lectores, la mayoría de los estudiantes solo se remitían a los textos académicos y a los textos literarios que hacen parte de los proyectos de lectura (maratón de lectura y plan lector); por su parte otros estudiantes, refirieron buscar textos de otros tipos para leer en su tiempo libre.

Al finalizar se notó que un cambio en la percepción y actitud frente a la lectura, ya que el 100% de los estudiantes de ambas instituciones refirieron que leerían con mayor frecuencia, pues encontraron esta actividad interesante e importante para su crecimiento personal y como una buena opción para realizar en su tiempo libre. Además, manifestaron mayor interés por buscar libros de literatura una vez que reconocieron que esta incluye más que cuentos clásicos.



Facultad de Educación

Según con estos resultados, se obtuvieron los perfiles lectores iniciales y finales de los estudiantes de cada Institución basados en el estudio PISA (Kirsh y otros 2002, Baye, Lafontaine y Vanhulle, 2003) donde al iniciar se encontró que la mayoría de estudiantes de la IEACE y todos los de la IECVO pertenecían a la categoría de pequeños lectores, puesto que como se describió anteriormente, son niños que leen poco, con preferencia por las historietas o libro álbum, en los cuales hay predominio de imágenes y escaso texto. Sin embargo, un pequeño porcentaje de la IEACE se pudo clasificar como lector moderado debido a que eligen mayor diversidad y cantidad de textos para leer.

Al finalizar la aplicación de la práctica, con los estudiantes de la IECVO se observó que continuaron en el mismo perfil lector, aunque sí se evidenciaron avances en algunos componentes de dicho perfil como la actitud frente a la lectura y la percepción de la misma, la cual pasó a ser vista como un proceso importante que aporta a su desempeño académico y a la comprensión de textos. Además, algunos estudiantes obtuvieron mayor progreso en las debilidades que presentaban al iniciar la implementación como: mayor confianza y seguridad para leer, expresar, preguntar y socializar.

Por su parte, los estudiantes de la IEACE al responder la encuesta final se proyectaron como lectores moderados, en tanto la mayoría de ellos respondieron que leerían más frecuentemente otro tipo de textos, cambiando así su percepción de la lectura de historietas a un panorama más amplio que contempla otras temáticas.



7.1.2. Competencia lectora

En esta categoría se observó al iniciar en la IEACE que:

- El 52.77% entiende gran parte o todo lo que lee.
- Al 47.22% les cuesta entender lo que leen, por lo tanto, es difícil.

Al finalizar la aplicación se evidenció que:

- El 79.4% refirió entender la totalidad de la información presentada en el texto.
- Al 20% se le dificultó la comprensión del texto, debido principalmente al vocabulario

desconocido.

En comparación con estos datos, en la IECVO, se encontró inicialmente que:

- El 44% entendía gran parte o todo lo leído.
- Al 56% les cuesta entender o les parece difícil lo que leen.

Al finalizar, en esta IE se encuentra que:

● El 86.67% de los estudiantes indicaron entender la totalidad de la información presentada en el texto.

- El 50% de los que les pareció difícil leer, argumentó ser por el vocabulario desconocido.



En esta categoría se evidenció que, al inicio de la implementación del proyecto en ambas instituciones, el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, era de tipo literal, en tanto sus respuestas se limitaban a lo textual, porque recurrían a frases cortas y poco elaboradas. Además, aportaban un reconocimiento de algunos detalles fieles al texto, como los personajes, lugares y algunos hechos, pero se les dificultaba expresar lo que leían con un vocabulario diferente.

La comprensión de tipo inferencial, en ambas Instituciones, al iniciar la implementación del proyecto, mostró un bajo porcentaje de estudiantes que alcanzaran este aspecto, pues presentaron dificultad para inferir información y proponer ideas diferentes a las relacionadas en el texto e ir más allá del mismo, empleando respuestas cortas y sin fundamento argumentativo que diera cuenta de la postura y producción personal frente a lo leído. Solo pocos estudiantes se arriesgaban a expresar o imaginar nuevas situaciones posibles en las que podrían proponer sus ideas y prever un final diferente para lo leído.

De igual manera, en ambas instituciones el nivel de dificultad para el análisis inferencial se presentó en parte, según la respuesta de los estudiantes en las encuestas, por el vocabulario usado en los textos que interfería con la lectura continua, con la atención y con la comprensión de la misma.

Al finalizar la intervención y comparar los resultados de las encuestas y de las producciones iniciales y finales, se apreció en ambas Instituciones que se incrementó de manera favorable el número de estudiantes que pasaron de comprender poco lo que leían, a entender una gran parte



de lo leído. En cuanto a la comprensión literal, la mayoría de los estudiantes identificaban con más precisión y con detalle aspectos de lo leído, a la vez que reconocían el significado de nuevas palabras y se preocupaban por buscar en el diccionario las desconocidas, interesándose por expresar las ideas de lo leído, usaban un vocabulario diferente.

De igual manera, se observó que al finalizar el proceso de implementación del proyecto, fueron más los estudiantes que mostraron un desarrollo creciente en cuanto al nivel inferencial, más notorio en la IEACE, ya que la mayoría de ellos establecieron relaciones entre las partes del texto para inferir información, para predecir situaciones e ir más allá de lo leído, se apropiaron del texto atreviéndose a hipotetizar sobre situaciones que sucederían a los personajes y adelantándose a la manera cómo éstos resolverían las situaciones a las cuales se enfrentaban. En cuanto a la IECVO se apreció que no fue tan notorio el número de estudiantes que llegó al nivel inferencial, ya que se limitaron a las actividades puntuales que se les proponían, pues no planteaban argumentos para sustentar sus producciones, ni mostraban un análisis más detallado.

7.1.2.1 Recuento oral y escrito

Dentro de la categoría de Competencia lectora, se incluyó en el análisis un elemento importante para la comprensión de textos, como es el recuento oral y escrito, se evidenció en las producciones de los estudiantes de ambas instituciones cuando abordaron insumos de consulta y en el desarrollo de las actividades propuestas con la técnica de gamificación.



En este sentido cabe mencionar que en ambas Instituciones los estudiantes socializaron y expusieron sus producciones, tanto de manera oral como escrita. En la IECVO se observó que el recuento oral se empleó con mayor frecuencia y preferencia que el recuento escrito, en el cual faltaba coherencia, tenían poca extensión y presentaban falencias gramaticales en el uso de combinaciones y de omisión de letras.

En ambas instituciones el recuento oral resultó un elemento favorable al momento de organizar secuencia de imágenes, orden de párrafos para hilar la historia y a la vez permitió que los estudiantes participaran activamente, dando a conocer el cumplimiento de los retos presentados.

En la IEACE los estudiantes evidenciaron preferencia por el recuento oral, del cual hicieron uso para socializar sus producciones y expresar sus experiencias a medida que se avanzó en el proceso. Aquí sobresalió el uso de vocabulario más amplio, relatos más fluidos, construcción de ideas claras y coherentes con argumentos que las sustentaran. Cabe resaltar la transformación que presentaron aquellos estudiantes que al inicio del trabajo habían manifestado timidez y dificultades para expresarse en público, al final se evidenció mayor seguridad, confianza y disfrute de transmitir sus ideas y aprendizajes en forma oral.

Ahora bien, siendo el recuento oral un aspecto de mayor relevancia para la comprensión lectora en los estudiantes de estas instituciones, en el recuento escrito los estudiantes lograron plasmar, argumentar y presentar sus ideas de forma coherente, aunque sin tanta riqueza expresiva



como en el oral. Al finalizar se continuó evidenciando el gusto por acompañar las producciones escritas con alguna representación gráfica.

Hacia el final de la aplicación en la IEACE se ve como en el recuento escrito la mayoría de los estudiantes relacionan lo leído con sus propias experiencias.

7.1.3 Mediadores

Según la encuesta aplicada al iniciar la aplicación del proyecto, se encontró para la IEACE lo siguiente:

- La situación sociocultural de las familias del grupo analizado es mayoritariamente media/alta; 40% de los padres de los estudiantes de este grupo poseen estudios de secundaria, el 30% son profesionales, y solo un 6.3% tienen estudios de primaria.
- Los estudiantes evidencian en los resultados que han tenido referentes familiares que favorecen el contacto con el texto escrito. El 94% refiere haber visto leer a sus padres, y un 41.7% considera que les gusta mucho leer. La mayoría de textos que leen sus padres (62.86%) son libros de temas diversos.
- En los hogares encontramos que un 55.55% tienen entre 1 y 30 libros, y solo un 31% tiene más de 30 libros. Sus colecciones son el 66.67% de diversos temas y sólo un 13.89% pertenece a libros de literatura.
- Los tres más grandes animadores de la lectura para los estudiantes son sus padres, 86.11%, seguido de los maestros con el 61.11% y luego otros familiares con el 47.22%.



Al 86.14% de los estudiantes, sus padres acostumbraban leerles cuando estaban más pequeños. Un 53.12% de los padres, lo hacía al menos una a dos veces por semana, y a un 34.38% le leían todos los días. La mayoría escuchaba a sus padres leerles antes de dormir, 46.67%, o en horas de la noche, 33.33%. Cuando aprendieron a leer, un 97% siguió recibiendo libros en alguna ocasión.

Por su parte, en la IECVO, la encuesta evidenció lo siguiente:

- La situación sociocultural de las familias del grupo analizado es mayoritariamente media; ya que un 40% de los padres de los estudiantes de este grupo poseen estudios de secundaria, un 28% son profesionales, el 20% tiene estudios de solo primaria y un 12% no posee ningún estudio.
- Más de a mitad del grupo de estudiantes explicitan que han tenido referentes familiares que han favorecido el contacto con el texto escrito, pues son sus padres en la mayoría quienes les han animado para que lean siendo este un 56%. Un 76% de los estudiantes refiere haber visto leer a sus padres, sin embargo, solo un 28% de los estudiantes manifestaron que a sus padres les guste leer mucho, un 28% que a veces les gusta leer y un 44% que poco les gusta leer, evidenciando posiblemente con ello, que no ven en sus padres un referente de gusto hacia el proceso lector que los invite a ver la lectura como algo placentero en la edad adulta. Igualmente cabe resaltar en este aspecto que la mayoría indicó que los textos que más leen sus padres son libros en un 37,50% y periódicos en un 29.17%.



- Facultad de Educación
- Los estudiantes en un 83,33% manifiestan que sus padres les leían cuentos cuando eran pequeños, aunque no era una rutina establecida, ya que en su mayoría esta acción la evidenciaban el 62% algunas veces, y solo para un 25% era algo cotidiano que se daba siempre. Igualmente se observa según las respuestas dadas por los estudiantes que el momento cuando más se favorecía la lectura cuando eran pequeños era antes de dormir. Los estudiantes igualmente manifestaron que cuando crecieron y aprendieron a leer a un 36% de ellos algunas veces le regalaron libros y un 28% manifestó que nunca les regalaron un libro.
 - En el grupo un 92% de los estudiantes poseen libros en su casa, aunque en un 40% solo hay presencia de 1 a 10 libros y solo el 8% de los estudiantes posee más de 30 libros en su hogar. La mayoría de textos que se encuentran en sus hogares son generalmente comprados 52% o regalados 32%. La tipología de textos que predomina en los hogares de este grupo son los libros escolares en un 28% y libros de temas diversos en un 24%, cabe resaltar que de literatura solo un 8% de los estudiantes manifestaron tenerlos.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la encuesta de los estudiantes frente a las personas que hacen las veces de animadores a la lectura, se encuentran diferencias significativas entre ambas instituciones, dado que en la IEACE son los padres quienes ostentan el primer lugar, seguidos de los docentes y en tercer lugar refieren a otros familiares, por su parte en la IECVO en primer lugar también son los padres a quienes se referencia en primer lugar, seguidos de amigos y en tercer lugar otras personas. Lo que llama la atención en la IECVO, es la ausencia de los docentes como referentes lectores, puesto que siendo quienes se encargan en mayor parte del proceso de formación de los niños no se nombran así, deberían identificarse como mediadores,



pero en esta no se perciben como tales y el proceso lector solo corresponde a la lectura y consulta de textos académicos.

Considerando las percepciones que tienen los estudiantes de los animadores referenciados, encontramos en primer lugar el papel que los padres de familia cumplen en la adquisición y en la cualificación de los procesos de lectura, de escritura y de formación literaria de sus hijos desde la primera infancia, lo que los convierte en los mediadores más importantes para la apropiación de hábitos lectores, tal como lo menciona Petit (2003) “Para transmitir el amor a la lectura, y en particular a la lectura literaria, hay que haberlo experimentado” (p.168). Sin embargo, estos hábitos que se inician en la infancia, se van desdibujando a medida que los niños crecen, pues los padres abandonan este papel, delegando a otros mediadores o referentes, principalmente a la escuela, de manera que el entusiasmo logrado por la lectura en muchos casos, se pierde.

En la IEACE se encontró que los padres cumplen un papel de mediadores presencial y activo, lo cual puede estar directamente relacionado con el nivel de estudios, la mayoría son bachilleres o profesionales y sus ocupaciones laborales les permiten dedicar más tiempo al acompañamiento de sus hijos. En esta institución, los estudiantes perciben en sus padres mayor gusto y práctica de la lectura, lo cual se convierte en un referente positivo, al ser ejemplos a imitar, a la vez que se posibilita la formación de un lector literario competente. Por el contrario, en la IECVO, un bajo porcentaje de estudiantes ven a sus padres como lectores, no son un referente que propicie la formación de lectores autónomos y calificados, la lectura no recibe un lugar privilegiado en el hogar, no es algo relevante, lo que conlleva a que se generen procesos lectores débiles, para



alcanzar sólo perfiles de “pequeños lectores”, que rara vez trascienden y se transforman, hasta convertirse en “grandes lectores de textos largos”.

Por otro lado, los docentes se convierten en garantes de la educación integral de los estudiantes, una vez que iniciado el ciclo de primaria, las familias empiezan a desvincularse del proceso educativo delegando a las instituciones la labor no solo de enseñar, sino de educar a sus hijos. Es así como los docentes, además de cumplir con el currículo establecido para su asignatura en un tiempo limitado, deben asumir otros roles, por ejemplo, los de lengua castellana, en la formación literaria de sus estudiantes.

El docente como mediador y como conocedor de los procesos de lectura, debe centrarse en la tarea de crear diversas estrategias que permitan a sus estudiantes acercarse de manera autónoma y eficiente a la lectura de textos literarios, entendiendo ésta más allá de la decodificación de libros de cuentos, para sumergirlos en la comprensión de textos complejos que los lleven a crear otros mundos posibles, explorar su imaginación, producir textos creativos y ser lectores competentes. Esto se apoya en lo mencionado por Manresa (2009) donde señala que “el desarrollo de un hábito lector consolidado no solo se basa en la cantidad de textos leídos, sino también en el grado de diversidad de estos, y en el tipo de recepción y de experiencia lectora” (p.33), es decir, se sugiere optimizar el tiempo dedicado a la lectura más que darle importancia a la cantidad de textos leídos.



Como referente se debe estar actualizando constantemente en el diseño e implementación de estrategias que den respuesta a los intereses y a las necesidades de todos sus estudiantes, atendiendo a los ritmos y estilos de aprendizaje, al respecto cabe mencionar que de acuerdo con el proceso de intervención asumido en la maestría, se ve la importancia del trabajo con estrategias tenidas en cuenta desde la técnica de la gamificación, la cual se convierte en una manera adecuada, entretenida y eficaz para el acercamiento a los textos literarios.

Sin embargo, como se ha expuesto anteriormente, si bien el docente tiene la actitud y aptitud necesaria para desarrollar este tipo de estrategias en el aula, la principal dificultad que se plantea es que la mayoría de instituciones no cuentan con recursos materiales o humanos que favorezcan la implementación de diversas actividades, ni se dispone de tiempo para desarrollarlas, porque debe cumplirse con los objetivos propuestos en cada periodo, abordar todas las temáticas e iniciar una gran cantidad de procesos y de documentación requerida acorde con las funciones docentes, lo cual limita su acción.

Como se observa en las encuestas, la mayoría de estudiantes asumen la lectura en la escuela como la consulta de textos guía y los docentes, aunque se perfilan como referentes, sólo lo son por su profesión y por las tareas que derivan de sus actividades, pero en la práctica, los estudiantes no los relacionan como personas lectoras, que se encuentran en constante proceso de actualización y que disfrutan la lectura.



Según con las apreciaciones de los estudiantes, existen otros animadores a la lectura:

familiares y bibliotecarios y teniendo en cuenta la búsqueda de información por parte de los docentes acerca de experiencias que a nivel institucional, local o nacional se han implementado con los estudiantes, se encuentran jornadas complementarias, la maratón de lectura propuesta por el MEN y programas de las ludotecas, que son proyectos liderados por los diferentes municipios y entes territoriales, para implementar estrategias o actividades en pro del mejoramiento académico y el desarrollo de habilidades y de destrezas de los estudiantes.

Estos programas son un punto de partida que permite iniciar los procesos de acercamiento de los estudiantes a estrategias lectoras adecuadas, favorecen el desarrollo de actividades innovadoras y son abanderados en estos aspectos, ya que se han creado con el fin de fortalecer las destrezas no solo académicas, sino personales, así como cualificar las competencias comunicativas, ciudadanas, entre otras. Como refiere Petit (2003), la lectura no es solo un asunto de familias, “también se ve influida por el contexto más amplio, por un ambiente que invite o desaliente a acercarse a los libros” (p. 154)

Pese a las bondades que plantean las diferentes estrategias municipales, se encuentra la dificultad de que programas como las ludotecas y la maratón de lectura son proyectos temporales y por esto no tienen un impacto a mediano o largo plazo, son procesos cortos que no alcanzan a incidir de manera contundente en la vida académica de los estudiantes; otros como las jornadas complementarias y la UAI son más continuos e iniciar procesos que permiten un avance que puede ser significativo según el compromiso de los estudiantes y de las familias, pero estos son



destinados a una población particular, por lo que no todos los estudiantes se ven beneficiados con estas estrategias.

Finalmente, los mediadores de tercer orden, que son estos programas y los bibliotecarios o funcionarios que tienen algún contacto con los estudiantes para desarrollar actividades, no se perfilan como modelos lectores que favorezcan la formación literaria, puesto que no son programas municipales institucionalizados, ni constantes en su aplicabilidad que den la proyección que se esperaría en las intervenciones asumidas, por lo tanto, los resultados no son tan favorables como se podría. Los bibliotecarios, por ejemplo, tienen contratos intermitentes y aunque hacen parte de la comunidad educativa, no alcanzan a crear proyectos determinados, ya que su atención a estudiantes es más un servicio de préstamo, inventario y algunas actividades que desarrollan con grupos aleatorios, esto conlleva a que no se inicie un seguimiento y por tanto no se evidencian cambios sustanciales, porque no pueden aplicarse estrategias que impacten el proceso de formación lectora y que además como dice Petit (1999) no se convierten en lugares donde algunos pueden encontrar esas “armas que les dan seguridad en una afirmación de sí mismos, en donde se distinguen de lo que habían conocido hasta entonces” (p.89).

Cobra importancia el planteamiento de esta autora al mencionar que es necesario que los mediadores disfruten leer y escribir relatos, para así transmitirlo a quienes leen, y hacer de sus propias experiencias el arte del acercamiento a la lengua. Considera, además, que la literatura es algo vital, es una posibilidad de relacionarse con el mundo.



Al culminar el análisis de los diferentes elementos que inciden en la formación literaria abordados durante la implementación de la estrategia: perfil lector, competencia lectora y mediadores, se logra establecer que si bien existen factores que intervienen directa o indirectamente en el fortalecimiento de esta, con los estudiantes de ambas instituciones se logra dar un gran paso hacia la cualificación de la misma, ya que se aprecia la transformación de los perfiles lectores de la mayoría de estudiantes, pasando de un nivel inicial, a uno intermedio y aquellos que permanecen en el inicial lo hacen con mayor apropiación y autonomía lectora; se perciben más competentes en el análisis de textos, asimilan y se apropian de las lecturas y conceptos, interpretan y asocian con mayor profundidad la información, se cualifica el nivel argumentativo y la producción espontánea de textos y se referencia el papel de los mediadores, a partir del cual se deja una reflexión que permitirá más adelante crear un proyecto en el cual se haga énfasis en este rol, con el fin de implementar estrategias que fortalezcan su papel en la formación literaria y en el fortalecimiento de la percepción de la lectura y la literatura como elementos esenciales para la comunicación.

7.2 Literatura Infantil y Juvenil

En las encuestas aplicadas a los estudiantes al inicio y finalización de la estrategia de intervención, se plantearon preguntas que permitieron analizar la incidencia de esta en la transformación de la concepción, de la percepción y de la motivación de los estudiantes frente a los textos literarios.



Facultad de Educación

En las respuestas de los estudiantes de la IECVO el 92% de los estudiantes poseen libros en su casa, aunque en un 40% solo tienen de 1 a 10 libros y el 8% de los estudiantes posee más de 30 libros en su hogar. La mayoría de textos son generalmente comprados o regalados, 52% y 32% respectivamente. La tipología de textos que predomina en los hogares de este grupo son los libros escolares en un 28% y libros de temas diversos en un 24%, cabe resaltar que solo un 8% de los estudiantes manifestaron tener textos de literatura.

Al iniciar el proceso de intervención, la lectura preferida para los estudiantes eran los libros escolares con un 44%, seguido de los comics o historietas con un 28%, solo el 24% hacía referencia a libros de literatura.

Al finalizar, el 93.33% de los estudiantes afirmaron que elegirían textos de literatura y un 78.57% argumentan la respuesta, evidenciando un incremento en el gusto por este tipo de textos.

En la IEACE, se encontró que un 55.55% tienen entre 1 y 30 libros y un 31% tiene más de 30 libros. Sus colecciones son el 66.67% de diversos temas y sólo un 13.89% pertenece a libros de literatura.

Al iniciar la aplicación de la estrategia, la lectura preferida eran los comics o historietas con un 44.44% y solo el 27.78% hacía referencia a libros de literatura.



Al finalizar la intervención, el 89.7% elegiría textos de literatura y un 87.2% argumentan la respuesta evidenciando un incremento en el gusto por este tipo de textos.

Al finalizar la revisión de las respuestas, se observa que para las familias la literatura no es la tipología textual preferida, ya que la mayoría solo se remiten a la lectura con fines académicos o informativos, para lo cual buscan principalmente diccionarios, enciclopedias, libros de texto, periódicos y revistas y, los textos literarios son relegados a un plano secundario. Esto se convierte en un factor desfavorable para la formación literaria de los estudiantes, ya que la falta de acercamiento a diferentes textos literarios, además de los cuentos tradicionales, no les permite expandir sus horizontes, ni mejorar sus perfiles lectores.

Por otro lado, en los hogares se limita la lectura al horario nocturno y generalmente en la primera infancia, que es el momento en que los padres dedican su tiempo a leer cuentos tradicionales a sus hijos, con lo que se fragmenta el proceso lector, pues se encasilla la lectura en un tipo de texto literario y se reduce esta actividad a una edad específica, lo que se hace evidente cuando los niños comienzan a leer y los matriculan en primaria, los padres abandonan esta labor relegándola a la escuela, lo que conlleva finalmente a que los estudiantes no adquieran hábito lector, ni gusto por la lectura.

La falta de constancia de los padres para leerles a sus hijos y el abandono de las prácticas de lectura en familia, incide posteriormente en la apatía de los estudiantes frente a la lectura, pues como se habló en apartados anteriores, los padres son los primeros referentes - mediadores para



Facultad de Educación

sus hijos. Pero, tanto si los mediadores no leen, los niños no adquieren este hábito, ni la pasión por saber, aprender y comunicar desde la literatura.

Además, la concepción de los cuentos tradicionales como los únicos pertenecientes a la categoría de literatura, hace que los estudiantes pierdan interés por este género a medida que crecen, ya que los consideran libros para niños o bebés e incluso los separan como libros para niños y niñas, lo cual incide en la concepción que tienen de la literatura y en el interés por conocer y explorar este género.

Desde esta perspectiva se hizo necesario introducir en la estrategia textos que permitieran transformar dicha concepción y favorecer el interés por la literatura. Valorar como dice Mata (2017), las posibilidades de imaginar, pensar, actuar, que ofrece la literatura.

Según el autor e investigador argentino Bombini (2017) “ligada al problema de la enseñanza de la literatura en general, se presenta la pregunta por la selección del material de lectura” (p. 55), un asunto que no fue ajeno a este proyecto en particular, más aún cuando se pone de relieve para la investigación en el aula el uso de una técnica como la gamificación a partir de la Literatura Infantil y Juvenil.

En cuanto a la selección de obras de LIJ para este proyecto se tuvieron en cuenta varios aspectos: En primer lugar, se trata de novelas de autores contemporáneos, tanto nacionales como internacionales; en el caso del reconocido autor británico Roald Dahl, se leyeron *Los Cretinos*



para un primer acercamiento a la implementación de la propuesta, ya que su lectura es dinámica y muy atractiva por el componente humorístico que siempre lo caracterizó. Además, en esta primera etapa de la investigación se abordó el libro de la autora norteamericana, Sara Pennypacker, destacada en el medio de la LIJ por su serie de libros de *Clementina* y su labor como promotora de la alfabetización y de la lectura en su país. Estas obras sirvieron de abrebocas para comenzar a desarrollar estrategias en pro de la consolidación de un hábito lector y de una movilización de los perfiles lectores iniciales de los estudiantes.

Elegir “*Clementina, el amigo de la semana*” obedeció a varios factores determinantes que lo relacionaron con los estudiantes y su contexto. *Clementina* es una niña de nueve años que cursa tercer grado y en su turno de ser “el amigo de la semana” espera ganarse los mejores halagos por parte de sus compañeros, pero durante esa semana precisamente, se pelea con su mejor amiga y se extravía su gato. Pareciera que la vida de *Clementina* es asombrosamente extraña, pues cada situación que vive muestra un sinnúmero de sucesos por los cuales podrían pasar muchos niños.

La historia de *Clementina*, podría ser la de alguno de nuestros 40 estudiantes, quienes están entre los ocho y los 11 años de edad, cursan tercer grado de básica primaria, la mayoría ya tienen un mejor amigo, casi todos tienen alguna mascota en su casa y algunos son niños que se distraen fácilmente o como dice la autora, Sara Pennypacker: “Me encantan los niños como *Clementina*, los niños que pueden tener problemas para prestar atención (o que prestan atención a cosas diferentes)...”, así que el libro, *Clementina, el amigo de la semana*, se convierte en la forma precisa para el primer acercamiento a la gamificación.



Facultad de Educación

El autor del libro *Los Cretinos* desde su obra ha permitido a sus lectores, en este caso 32 estudiantes del grado 5°C, reflexionar acerca de las consecuencias que tienen los actos y los pensamientos de las personas y la manera cómo puede incentivarse la creatividad y la agilidad para resolver problemas de la vida diaria, en una historia de ficción y toque humorístico que muestra la manera cómo vive una pareja en una casa desordenada, en la que cada quien siempre está mirando la oportunidad de hacerle una mala pasada o una broma al otro.

El señor Cretino es un hombre con mucha barba y muy desaseado, tanto que tiene siempre trozos de comida en la barba, hasta raspas de sardina. La señora Cretino es horrorosa. Los dos se pasan el día gastándose bromas. El tipo de bromas que se presentaron en el texto, sirvieron de excusa para que cada que se leyera un capítulo, se tuviera elementos para inventar otras bromas o jugarretas con tareas específicas relacionadas siempre con el análisis del texto y con la producción personal de los estudiantes.

La forma de redacción que tiene este texto es clara y de fácil comprensión para todo tipo de lectores, esto posibilita el gusto por terminar de leer la obra y motivarse para leer otro de los libros de este autor que, con su imaginación y manera de percibir la vida, permite que quien lo lea se familiarice con su estilo.

Roal Dahl a pesar de haber vivido parte de su vida bajo un riguroso sistema educativo británico y haber participado como piloto en la Segunda Guerra Mundial, no dejó de lado su



interés por la escritura de literatura infantil, la cual tuvo gran motivación por las historias o cuentos que narraba a sus hijos. Gracias a su ingenio y a su creatividad para escribir obras de literatura infantil, logró ser reconocido no solo con sus escritos, sino que también alcanzó gran reconocimiento por el público de diferentes edades, por sus obras llevadas al cine, entre las que se destacan *Charlie y la fábrica de chocolate*, además de escribir guiones para películas de gran aceptación como los *Gremlins* y *Matilda*, entre otros.

Sin lugar a dudas el autor Roal Dahl con su obra *Los Cretinos* ha sido un acierto para ser leído en el aula, porque con la forma como presenta a sus personajes y la gracia para mostrar cada situación, logró cautivar a los estudiantes del grado 5^o, quienes desde el principio dijeron estar a gusto e interesados con la lectura y las actividades desplegadas después de leer cada capítulo.

Debido a un cambio de grupo por parte de una de las docentes, fue necesario plantear el trabajo con un grupo de tercero, partiendo de las características y el análisis que arrojó la encuesta de perfiles lectores aplicada. En esta sobresalía el hecho de ser un grupo de estudiantes con poca apropiación y motivación hacia la lectura, así fue necesario pensar en un libro a fin a sus características, no muy denso, teniendo en cuenta una edad lectora no muy desarrollada y que además eran unos lectores muy pasivos, es decir, fue necesario un libro que los indujera y sedujera más fácilmente hacia la literatura infantil, que captara fácilmente su atención y lograra despertar un interés y la disposición hacia las actividades por desarrollar.



Es teniendo en cuenta estos argumentos cómo se dio la elección de libro *Nico el Mago*, que contiene elementos amenos, interesantes, y que eran del interés de los estudiantes. Con una lectura corta, y un lenguaje sencillo, este libro logró una gran motivación por parte de los estudiantes, ya que el solo título causaba en ellos inquietud, y a medida que se leían los capítulos veíamos como se iban identificando con los personajes de la historia, en especial el protagonista y Nico.

El asesinato de la profesora de lengua, tuvo un impacto considerable en los estudiantes, desde que se dio a conocer el título del texto al inicio de la implementación del proyecto. Esta obra narra las aventuras de unos niños que son amenazados de muerte por su maestra de Lengua, para sobrevivir deberán resolver antes de llegar la noche una serie de retos que ella les ha dejado. Las misiones los llevarán a sorprenderse, a cuestionarse, a valorar la amistad, el trabajo en equipo y a la profesora de lengua.

La historia provocó que los estudiantes se sintieran identificados con las situaciones vividas por los protagonistas, tanto por la falta de compromiso que ellos mismos tienen frente a su proceso académico, como por la empatía con la docente y por los aprendizajes adquiridos en torno al área y la literatura, ya que contiene elementos innovadores, juegos, misterios y el hecho de estar narrado a manera de acertijos y pruebas los motiva, pues cautiva su atención, permite proponer nuevas ideas, promueve la creatividad y la curiosidad de saber cómo culmina cada prueba y cada capítulo, moviliza su interés por el texto.



Al finalizar la implementación de la técnica de intervención, los estudiantes reconocen que existen otros tipos de texto dentro del género literario, lo que no solo conduce a ampliar sus horizontes y conocimiento en relación con la tipología, sino que permite movilizar el interés, percepción y consideración de esta como actividad para desarrollar en diferentes momentos.

Además, al abordar el trabajo de gamificación con los diferentes textos referidos previamente, los estudiantes obtienen experiencias de lectura novedosas y diferentes, lo que les permite conocer otros tipos de texto dentro del género literario y esto favorece que manifiesten mayor gusto por leer, se acerquen a la LIJ y fortalezcan su perfil lector.

La nueva percepción adquirida por los estudiantes al culminar la intervención, suscita que el libro sea visto como un facilitador que motiva o desmotiva y que permite el reconocimiento de los textos literarios como medios para comunicar, expresar, crear, imaginar, sentir y vivir nuevas experiencias. Según Lomas y Mata (2017): “la formación literaria debe aspirar por encima de todo, a crear el deseo de leer, la curiosidad por los textos, los vínculos afectivos con ellos”. Dichos autores hacen énfasis en que el lector debe estar permeado por el placer de la lectura y que el propósito que se tenga para leer se dirija más hacia a aprender a leer mejor y no solo a leer más, llevando a los estudiantes a explorar y entender lo que se lee.

El trabajo con los textos y la estrategia de gamificación, posibilitó que los estudiantes no solo se reencontraran con la literatura, también propició que conocieran y se relacionaran con otros géneros discursivos, con las cuales desarrollaron diversos aprendizajes.



7.3. Gamificación en Educación

En los últimos años ha tomado fuerza el término de gamificación, como una estrategia que acerca de una manera más amena y llamativa al niño en lo formativo, no solo desde lo académico, sino también desde la socialización y apropiación de los valores desde la lúdica.

“El juego como principio pedagógico no es solo un recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje, sino una experiencia original que forma a los jóvenes sin las consecuencias de seriedad y responsabilidad propias de los adultos, en la medida que les permite la conversión armónica entre el interior y el exterior, y el equilibrio estético entre el sujeto y su entorno natural y social” (Flórez y Vivas, 2007).

El juego entonces, es la forma más natural para el niño relacionarse con su entorno y con otros, la forma más sencilla de apropiarse del mundo que lo rodea, de divertirse y sentirse protagonista de su propio aprendizaje.

Sin embargo, hablar de gamificación no es sinónimo de juego, la gamificación busca utilizar dinámicas, estrategias y mecánicas de los juegos, para alcanzar unos objetivos claros y propósitos definidos; en este caso, se encaminó hacia el diseño de escenarios de aprendizaje que favorecieran una formación literaria en los estudiantes.



Cuando se gamifica una actividad debe tenerse presente que los estudiantes conozcan el propósito de la misma, tengan clara su intención, que la perciban innovadora y sencilla sin caer en la simpleza, para que el interés se mantenga o se aumente y con ello se logre que sus dificultades como son el poco interés por la comprensión, análisis, producción escrita y lectura reflexiva, se volcara en un aumento de motivación, en mayor compromiso, y sobre todo en la adquisición de habilidades literarias que potenciaran sus aprendizajes.

Para la estrategia de intervención se gamificaron obras de autores de habla hispana como *El asesinato de la profesora de lengua*, del prolífico escritor español Jordi Sierra i Fabra y la obra *Nico, el mago* de la joven autora colombiana Martha Patricia Peña Paz; ambos libros fueron leídos en la segunda fase de implementación del proyecto con el fin de aplicar actividades específicas que tuvieran definidas unas pautas propias de la técnica como los niveles, las insignias, los modos de nombrar los elementos del libro y los roles de los lectores.

Así, los textos seleccionados de manera intencionada, están divididos por capítulos que posibilitan mantener el suspenso y la expectativa del lector, son lecturas dinámicas cuyas tramas se despliegan en escenarios muy cercanos al entorno del estudiante, por ejemplo, en la escuela, en la casa, en los parques y narran acontecimientos que suelen ser de interés en estas etapas de la infancia, como mundos fantásticos, los personajes grotescos, las relaciones de amistad, la magia, entre otros.



En la clase de Lengua Castellana, se les informó a los estudiantes que se leería un libro y que en esta ocasión desarrollarían actividades complementarias, que llevarían a la obtención de un premio sujeto a las normas y a las condiciones de las actividades. De esta forma se lograba conjugar en una actividad el aprendizaje y el juego, como refieren Rodríguez y Foncubierta: “la actividad gamificada continúa siendo una actividad de aprendizaje más, solo que con ciertas particularidades de diseño según unas pautas que se rigen siempre por una finalidad pedagógica que va más allá de la mera acción de motivar”

De esta manera, de un capítulo de un libro pueden desprenderse una serie de propuestas didácticas que el docente adapta teniendo en cuenta las necesidades de sus estudiantes, pero además sus intereses y la complejidad que imprime en cada misión.

Los libros seleccionados, están divididos en capítulos donde se va narrando la cotidianidad de la vida de los protagonistas; están escritos con un lenguaje desconocido para los estudiantes lo que inicialmente dificultó su comprensión, pero al trabajar con el diccionario se fomentó e incrementó el vocabulario y la comprensión del mismo.

Esta estructura por capítulos fue propicia para aplicar las estrategias de gamificación, interesar a los estudiantes con la trama y crear conexiones con los temas de la asignatura que se estaban estudiando y con la producción textual. Para cada capítulo se planeó un compromiso que debían cumplir para la siguiente clase y de hacerlo obtendrían premios, los cuales fueron acumulando



hasta el final de la lectura del libro, siendo recompensados aquellos estudiantes que más premios acumularon.

Los estudiantes llevaron a cabo con agrado e interés el trabajo de estos textos, lo que se pone de manifiesto claramente en la ejecución de las diferentes misiones, en donde las actividades y su resolución dieron cuenta del seguimiento de un libro, que para ellos fue una puerta abierta de invitación a la lectura de otros textos.

Del análisis de los textos y del trabajo propuesto desde el inicio hasta el final de la implementación del proyecto, pudo verse a partir de las encuestas que las actividades que los estudiantes manifestaron realizar en su tiempo libre contemplaron escuchar música, jugar, hacer tareas y la realización de prácticas deportivas, entre las más destacadas, lo que permitió visualizar que en ambas instituciones la posibilidad de jugar goza de una preferencia de entre el 47.22% para los niños de la IEACE y un 44% en la IECVO. Esta preferencia por el juego como la posibilidad de jugar en el tiempo libre se daba inicialmente como la actividad de participar en una actividad con un grupo determinado, por el mero interés de hacer algo distinto a las rutinas diarias y sin una intencionalidad específica.

Al iniciar el desarrollo de las actividades con estrategias mediadas por la técnica de gamificación con los estudiantes de ambas instituciones, se observó que la mayoría consideraba que lo que se estaba haciendo era solo actividades para jugar, paso a paso sus intereses se



empezaron a enfocarse en ganar las recompensas materiales o de reconocimiento únicamente, además de divertirse y solo jugar.

En la IEACE los estudiantes fueron modificando el significado que tenían de juego y la percepción de lo que se hace en el tiempo libre, pues a medida que se avanzaba con las estrategias y la manera de abordar los textos, se fueron dando cuenta que cada actividad estaba intencionada y les brindaba unos beneficios que fueron convirtiéndose en retos para ellos afrontar de manera competitiva, además reconocieron que se aprendía y sus conocimientos tenían un panorama más amplio.

Con los estudiantes de la IECVO se percibió que, de manera similar a la IEACE, el interés por participar y ganar premios representados en puntos, materiales y posición en la tabla de posiciones era lo que inicialmente constituía la implementación de la técnica de gamificación, y aunque lograron modificar en parte su percepción frente a la forma de ver el juego, la idea de jugar solo por divertirse fue una constante de principio a fin, las modificaciones evidenciadas del trabajo desplegado mostraron que al inicio, durante y después de la implementación de la técnica gran parte de los estudiantes seguían percibiendo las estrategias utilizadas como algo que era muy divertido, esto se deduce tanto de la encuesta inicial, como de la final.

En ambas instituciones se evidenció además que las estrategias implementadas por medio de la técnica de Gamificación posibilitaron en la mayoría de los estudiantes el alcance de diversos logros a nivel personal y grupal, en tanto el desarrollo de competencias, habilidades cognitivas,



comportamentales, y relaciones personales se fueron transformando, pues ya el interés no era solo desplegar las actividades por divertirse únicamente, se vio fortalecido con ello el trabajo en equipo, pues la ayuda, el apoyo y el interés de los estudiantes porque todos obtuvieran las respuesta de las misiones asignadas y culminaran con la mayor cantidad de tareas a término era parte de sus objetivos. Ya no era la motivación por participar en un juego y obtener una nota, sino que la actitud y disposición para avanzar con la lectura de los capítulos era de compromiso y gusto por lo que hacían, completando cada uno de los retos y misiones propuestos con una intencionalidad clara: disfrutar y aprender de manera diferente, donde el juego se convierte en la posibilidad de acceder a prácticas de aprendizaje con sentido.

Con la implementación de las estrategias gamificadas se constató al término de la mismas, que la percepción que tenían la mayoría de los estudiantes frente al juego, pasó de ser algo que está inmerso en sus rutinas diarias, a la posibilidad de realizar otras actividades que les brinda además del gusto y el disfrute, una alternativa en la que puede aprenderse jugando, así resultó al finalizar las encuestas cuando los niños contemplaron la lectura como una opción que pueden practicar en el tiempo libre y con las dinámicas que puedan implementarse en las aulas, mejorar la manera de relacionarse y de acceder al conocimiento.



8. Conclusiones

- La implementación de estrategias apoyadas en la técnica de gamificación, posibilitó la reflexión acerca de prácticas de enseñanza en lengua castellana que, además de enfocarse en la asimilación y en la apropiación de contenidos, favorecieron el desarrollo de diversas competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes, desde el diseño de actividades con componente lúdico, que permitieron responder a las necesidades y avances que deben darse en el proceso educativo, para hacerlo más inclusivo y de mejor calidad.
- El desarrollo de la técnica de gamificación en el aula, permitió hacer un análisis del proceso de enseñanza y estrategias que se emplean en la cotidianidad para alcanzar los objetivos que se plantean y con ello dinamizar las prácticas docentes. También se logró evidenciar que, si bien los maestros emplean los recursos de que disponen, son creativos y buscan constantemente la manera de llegar a sus estudiantes de forma que los muevan a construir conocimiento, es imprescindible que se dé un cambio en la forma de pensar el quehacer docente, pues con la implementación de las estrategias de la técnica de gamificación llevadas a los estudiantes, se incrementó el nivel de interés hacia la motivación, la participación, el trabajo autónomo y la construcción de aprendizajes y asimilación de conceptos con mayor facilidad, lo que redundó en un crecimiento tanto personal como académico, con esto queda demostrado que lo que se necesitan son prácticas de aula pensadas desde las necesidades de los estudiantes y que los motiven a ser partícipes de su propio proceso.



Facultad de Educación

- Con la implementación de estrategias mediadas por la técnica de gamificación se logró favorecer la formación literaria de los estudiantes de la IEACE y de la IECVO, en tanto se mejoraron y transformaron los perfiles lectores, los intereses, gustos y sus percepciones, así como la actitud frente a la lectura y el uso de textos de LIJ, ampliándose su perspectiva frente a este género, además de comprender que los textos literarios no son selectivos.
- Se evidenció la transformación en los perfiles lectores de los estudiantes, pasando de ser lectores simples a intermedios, ya que se fortaleció la fluidez y competencia lectora, mejoraron los hábitos lectores, además se incrementó el interés frente a la literatura y el proceso lector.
- A partir de los instrumentos utilizados para la caracterización de la población, en los cuales se analizaron aspectos como fortalezas, debilidades, gustos, ritmos y estilos de aprendizaje, se logró realizar una elección acertada de textos de LIJ que fueran llamativos y que correspondieran a las necesidades e intereses del grupo.
- Cabe resaltar que las actividades gamificadas no tienen que ver exclusivamente con computadores o recursos tecnológicos, con la implementación de esta técnica se expuso la posibilidad de diseñar y de aplicar los recursos o materiales a partir de material concreto, teniendo en cuenta las características propias de los estudiantes y el contexto donde se desempeñaban. Las estrategias permitieron atraer, mantener la atención y favorecer la formación literaria de los estudiantes, aunque no puede asegurarse que un juego sea del gusto de todos los



participantes, si es posible, crear variadas opciones que se acoplen a las necesidades de los diversos jugadores potenciales en una actividad gamificada, los cuales serían los estudiantes en el ámbito educativo.

9. Recomendaciones

Una vez finalizado el análisis de resultados y extractadas las conclusiones referentes tanto al diseño como a la aplicación de la estrategia, se exponen algunas recomendaciones con respecto a la continuidad del proyecto y a las necesidades de crear otras alternativas que promuevan cambios sustanciales en las prácticas pedagógicas de enseñanza y por ende que fortalezcan los procesos de aprendizaje.

- Se propone continuar con la investigación en gamificación en torno al papel de los mediadores, ya que es evidente la necesidad de fortalecer el rol de los diferentes actores participantes en el proceso educativo de los estudiantes, para que se conviertan en verdaderos modelos y en referentes lectores; además, para que sean garantes de una educación de calidad, integral y enfocada en las necesidades e intereses de los estudiantes. Se considera importante entonces que se fortalezcan las prácticas de enseñanza a partir de la formación de docentes capaces de transformar su manera de enseñar por medio de la técnica de gamificación, pues de



sus enseñanzas y dinámicas utilizadas en el aula dependen en gran medida los aciertos o desaciertos resultantes.

- Es recomendable hacer seguimiento a la estrategia de gamificación y su aplicación, en otras áreas que transversalizan los aprendizajes, en tanto se evidenció que esta permite el interés de los estudiantes, lo que los hace más autónomos e independientes con respecto a su proceso formativo y favorece la adquisición de saberes, pues bien es sabido que el juego permea habilidades inherentes en el ser humano, desarrolla competencias básicas y promueve el trabajo en equipo, en el cual cada integrante interviene desde sus fortalezas para mejorar sus debilidades.



- Se considera importante crear una asignatura ligada al área de lengua castellana con una planeación particular en la cual se trabajen los perfiles lectores, puesto que los docentes tienen a su cargo la ejecución de un currículo extenso, con diversos contenidos y el desarrollo de competencias específicas, por lo que en un área dedicada exclusivamente al proceso lector y a la formación literaria, se planteará sus propios retos y se hará seguimiento a procesos específicos en pro del mejoramiento de las habilidades comunicativas y lingüísticas.

- Aunque al gamificar no se habla de un sinónimo de jugar, en algunas ocasiones la gamificación incluye actividades divertidas con unas particularidades y finalidades pedagógicas: motivar a los estudiantes a participar. La gamificación tiene múltiples posibilidades, no puede hablarse de una fórmula que garantice que su proceso sea exitoso, pero sí puede ofrecer diseños



llamativos e interesantes, que despierten en los estudiantes un mayor interés y entusiasmo por sus procesos formativos.

- Una de las dificultades que pueden encontrarse en la gamificación es crear en los alumnos una dependencia de la recompensa, lo cual puede dar lugar a dejar de lado el aprendizaje que busca alcanzarse, al gamificar una actividad. Este tipo de situaciones pueden presentarse, generalmente cuando no se hace una adecuada aplicación de esta, es por ello que se hace necesario entender cuáles elementos de la gamificación pueden usarse según el objetivo de aprendizaje que se busca, de tal manera que su utilización origine ante todo la motivación intrínseca, es decir, que la actividad se aplique, porque se quiere hacer y no porque hay una recompensa externa.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



10. Referencias

- Bombini, G (2007) Reinventar la enseñanza de la lengua y literatura. Buenos Aires. Libros el Zorzal.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos de investigación. La investigación en ciencias sociales. Bogotá, Colombia: Norma.
- Castrillón, V (2015) Una mirada hermenéutica al ethos de las infancias, en la literatura infantil y juvenil colombiana contemporánea. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <https://bit.ly/2rjrwMC>
- Cerrillo, P (2014) Los nuevos lectores: La formación de lector literario. Recuperador de: <https://bit.ly/2HX2deE>
- Cervera, J. (1989). En torno a la literatura infantil. CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica (12), 157-168.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Cuadernos de formación del profesorado, 129-139
- _____. (1998). La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruizpérez
- _____. (2005). Andar entre libros. La lectura literaria en la Escuela. México: FCE
- Colomer, Teresa (1999). Introducción a la literatura infantil. Síntesis Educación. Madrid.



Contreras, J. y Pérez, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata.

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). Estrategias de Investigación Cualitativa: Manual de investigación cualitativa (Vol. 3). Barcelona: Gedisa.

Díaz, J. (2003). Aspectos de la transexualidad en la Literatura Infantil. En Mendoza A y Cerrillo P. (coord.) Intertextos: Aspectos sobre la recepción del discurso artístico (61-97). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Escobar, A. (2004). Compilación: Literatura y Educación. La Literatura como instrumento Pedagógico. Medellín: Comfama.

Fittipaldi, M. (2013) ¿Qué han de saber los niños sobre literatura? Tesis de Doctorado. Recuperado de: <https://bit.ly/2rpuXkQ>

Flórez, R., y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. Revista Educación y Pedagogía, XIX (47), 165-173.

Foncubierta, J y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Recuperado de: <https://bit.ly/1XftVPK>

Gaitán, A. L., y Mosquera, J. (2016). Estado de la investigación sobre la relación entre literatura infantil y el proceso docente-educativo. Actualidad Pedagógica (67), 135-172.

Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Recuperado de: <https://bit.ly/2fSjg4q>

Gaitán, V. (2013). Gamificación: el aprendizaje divertido. Recuperado de: <http://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>



Gallego, F., Molina, R., Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática. Oviedo 9-11 julio, 2014. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10045/39195>

González, M (2016) Gamificación: Hagamos que aprender sea divertido. Recuperado de: <https://bit.ly/2IkhYlK>

Huaman., M. Á. (2014). La Formación Literaria y la Nueva Pedagogía. Escritura y Pensamiento, 7(14), 27-47.

Huizinga, J. (2007b). Homo ludens (6ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.

Jiménez, A. I., & García, D. (2015). El proceso de gamificación en el aula: Las matemáticas en educación infantil. Recuperado de: <https://bit.ly/2HZahaB>

Jurado, F. (2008). Los aportes de la semiótica en los estudios. Recuperado de: <https://bit.ly/2rpt6xl>

Manguel, A. (1998) Una historia de la lectura. Madrid. Alianza Editorial, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Traducción del original inglés a cargo de José Luis López Muñoz.

Marín, I; Hierro, E. (2013) Gamificación. El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. Barcelona; Empresa Activa.

Martín, M. R. (15 de noviembre de 2010). Didáctica de la literatura y de la lectura en primaria. Experiencias, 196-208. Obtenido de Ministerio de Educación, cultura y deporte de España: www.mecd.gob.es.

_____. (2006) Estándares Básicos de Competencias. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia

_____. (2013) Leer para comprender, escribir para transformar. Bogotá. Serie río de letras.



Mendoza-Fillola, A. (2004). *La Educación Literaria. Bases para la formación de la competencia lecto - literaria*. Málaga, Ediciones Aljibe.

Mendoza, A. (1998). Introducción, en *Conceptos claves en la didáctica de la lengua y la literatura*, Mendoza, A. (Coord.) Barcelona: Horsori i-iv.

_____. (2001). *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha

_____. (2008). *Textos dentro de textos: reescritura metaficcional para formar al lector. There was once, de Margaret Atwood: revisión intertextual del cuento maravilloso para adultos*. En Mendoza, A. (Coord). *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (69-90). Barcelona: Horsori Editorial, S.L.

Ministerio de Educación Nacional (1998) *Lengua Castellana, lineamientos curriculares*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

Montes, G. (2002). *El corral de la infancia*. México. Fondo de Cultura Económica,

Pérez, J. (2014) *La enseñanza de la literatura en la Escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: <https://bit.ly/2JYyBDt>

Petit, M. (1999) *Nuevos Acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Restrepo, B. (2005). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. *Educación y Educadores* (7), 45-55.

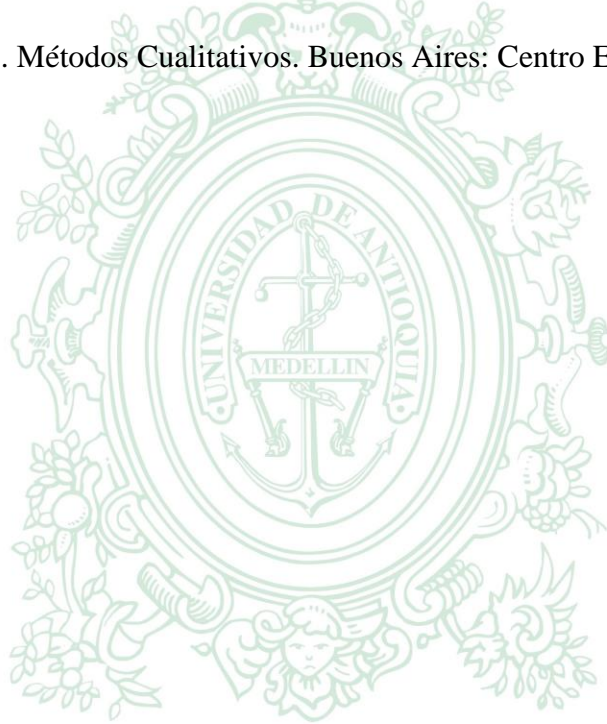
Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukourmidis, Á., & Aguaded, I. (2017). *Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas*. *Educación*, 53(1).



Rueda, J. F. (2015). De la obra y sus lectores: la experiencia estética en literatura y su recepción infantil”. Universidad Nacional de Colombia. Tesis de Maestría. Bogotá. Recuperado de: <https://bit.ly/2wfpSkR>

Santos G, M. (2000). La Escuela que Aprende. Madrid, España: Ediciones Morata.

Vasilachis, I. (1992). Métodos Cualitativos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



12. Anexos

Anexo Primero

Encuesta diagnóstica de perfiles lectores

1. ¿Tu, lees libros?

Si

No

2. De los siguientes textos, ¿cuáles te gusta leer?

- Revistas
- Libros diversos /literatura
- Libros escolares
- Periódicos
- Historietas o Comics

3. ¿Cuántos libros has leído este año?

- Cero
- Uno o dos
- Tres a cuatro



Más de cinco
Facultad de Educación

Menciona o escribe los títulos de los libros que hayas leído.

4. ¿Cuál fue el último libro que leíste?

5. ¿Qué te gustó de ese libro?

6. ¿Qué no te gustó de ese libro?

7. Cuando escoges un libro para leer, ¿qué tienes en cuenta? (escoge máximo tres):

- Te atrae el tema.
- Te atrae el título.
- Te lo recomendó un amigo o un familiar.
- Para resolver una tarea escolar.



- Por anuncio en los medios, como televisión, radio, internet.
- Porque te gusta leer.
- Las ilustraciones e imágenes.
- Otra _____

8. Dirías que al leer entiendes:

- Todo
- Mucho
- Algo
- Poco
- Nada

9. Leer puede ser fácil o difícil, para ti es:

- Muy fácil.
- Fácil.
- Ni fácil ni difícil.
- Difícil.
- Muy difícil.

10. ¿Qué tanto te gusta leer?

- Me gusta mucho leer.
- Me gusta leer.





Me gusta leer.

No me gusta leer.

11. ¿Cuál es la principal razón por la cual lees? Escoge una sola.

Para estudiar, para la escuela.

Para informarme.

Porque me gusta

Por motivos religiosos

Para aprender más

Para tener de qué hablar con mis amigos

Por imposición de mis padres

Para divertirme

Otro _____

12. ¿Cuáles son las principales razones por las que no lees o no leerías? Escoge máximo tres.

Porque no me gusta leer.

Por falta de tiempo.

Porque prefiero otras actividades recreativas.

Porque es difícil y da pereza.

Porque los libros o las revistas cuestan mucho dinero.

Porque no sé qué leer.

Porque lo que tengo cerca para leer no me interesa.



Porque me obligan a hacerlo.

Otra

13. ¿En qué lugares o espacios te gusta leer?

En mi casa.

En la escuela.

En la biblioteca.

Al aire libre.

14. Cuando estabas más pequeño, ¿tus padres te leían?

Sí

No

15. Si respondiste **SÍ** a la pregunta anterior, menciona cada cuánto te leían:

Todos los días.

Cuatro a cinco días de la semana.

Uno o dos días de la semana.

16. ¿En qué momento te leían tus padres?



17. Cuando aprendiste a leer, ¿tus padres o familiares te regalaron libros?

- Sí, muchas veces.
- Sí, algunas veces.
- Sí, pocas veces.
- No, nunca.

18. Cuando lees, ¿cómo prefieres hacerlo?

- Que te lean otras personas.
- Leer de manera individual.
- Leerles a otras personas.

19. ¿Cuál o cuáles actividades de las siguientes prefieres? (Escoge máximo tres)

- TV.
- Escuchar música.
- Ir a cine.
- Hacer tareas del colegio.
- Practicar deportes.
- Jugar.
- Leer.
- Navegar en internet.

20. ¿Te gusta leerles a otras personas?



Sí Facultad de Educación

No

21. En tu vida diaria quién te anima para que leas... (escoge máximo tres)

Mis padres.

Otros familiares.

Mis maestros.

Mis amigos.

Nadie, iniciativa propia.

Otras personas.

22. ¿En tu casa hay libros?

Sí

No

23. ¿Cuántos libros hay en tu casa aproximadamente?

Uno

Más de uno menos de 10

Más de 10 menos 30

Más de 30 menos de 50

Más de 100

No sabe



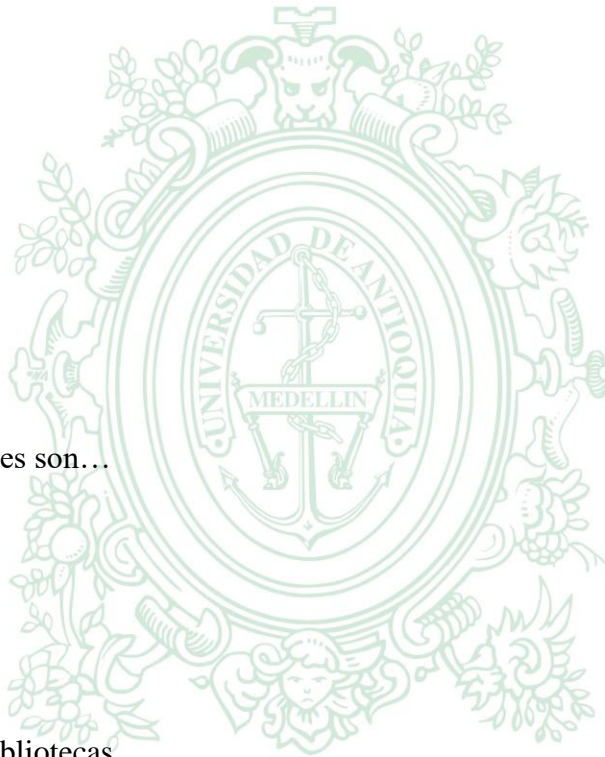
Facultad de Educación

24. La mayoría de libros que hay en tu casa son de...

- De la escuela.
- Religiosos.
- Literatura.
- Temas diversos.
- Otros.
- No sabe.

25. Los libros que lees son...

- Comprados.
- Fotocopiados.
- Regalados.
- Prestados por bibliotecas.
- Prestados por la escuela.
- Prestados por familiares.
- Prestados por amigos.
- De Internet.



26. ¿Qué nivel de estudios tienen tus padres?

Madre:

Padre:



- Primaria Primaria
Facultad de Educación
- Secundaria Secundaria
- Profesional Profesional
- Ninguno Ninguno
- No sabe No sabe

27. ¿A tus padres les gusta leer?

- Mucho.
- A veces.
- Pocas veces.
- Nunca.

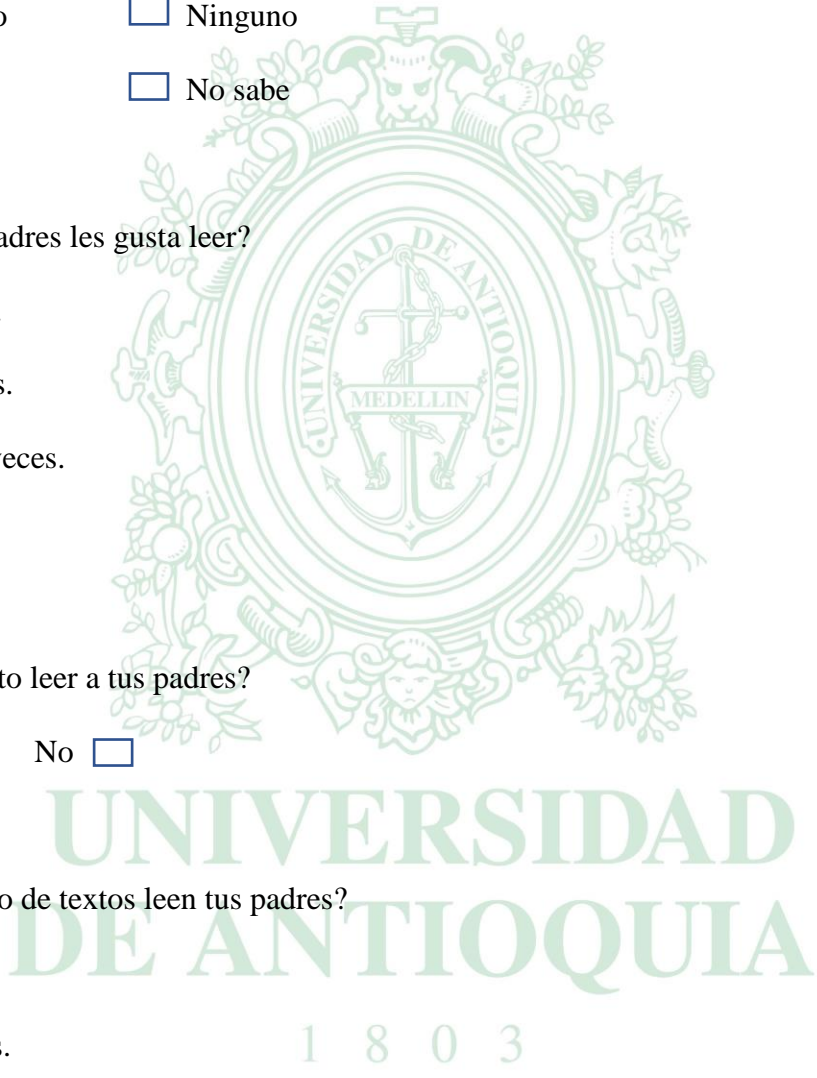
28. ¿Has visto leer a tus padres?

- Sí No

29. ¿Qué tipo de textos leen tus padres?

- Libros.
- Recetas.
- Periódicos.
- Revistas.

30. Los textos que leen tus padres son de qué tipo:





Cuentos Clásicos
Facultad de Educación

Historias de terror.

Poemas.

Historietas y Comics.

31. ¿Lees en compañía de tus padres?

Todos los días.

Tres a cuatro veces por semana.

Una o dos veces por semana.

Nunca.

Información sobre el estudiante que responde la encuesta:

Edad del estudiante: _____ años.

Grado escolar del estudiante: _____



Anexo Segundo

Análisis de las encuestas aplicadas a estudiantes de grado 3° de básica primaria, de la Institución Educativa, Adelaida Correa Estrada

Grupo de 40 estudiantes, 16 niñas y 24 niños, con edades entre los 8 y 10 años. **Nota: de los 40 estudiantes, 36 entregaron la encuesta diligenciada.**

La situación sociocultural de las familias del grupo analizado es mayoritariamente media/alta; ya que 40% de los padres de los estudiantes de este grupo poseen estudios de secundaria, el 30% son profesionales, y solo un 6.3% tienen estudios de primaria.

Los estudiantes evidencian en los resultados que han tenido referentes familiares que favorecen el contacto con el texto escrito. El 94% refiere haber visto leer a sus padres, y un 41.7% considera que les gusta mucho leer. La mayoría de textos que leen sus padres (62.86%) son libros de temas diversos.



En los hogares encontramos que un 55.55% tienen entre 1 y 30 libros, y solo un 31% tiene más de 30 libros. Sus colecciones son el 66.67% de diversos temas y solo un 13.89% pertenece a libros de literatura.

Los tres más grandes animadores de la lectura para los estudiantes son sus padres, 86.11%, seguido de los maestros con el 61.11% y luego otros familiares con el 47.22%.

Al 86.11% de los estudiantes, sus padres acostumbraban leerles cuando estaban más pequeños. Un 53.12% de los padres, lo hacía al menos 1-2 veces por semana, y a un 34.38% le leían todos los días. La mayoría escuchaba a sus padres leerles antes de dormir, 46.67%, o en horas de la noche, 33.33%. Cuando aprendieron a leer, un 97% siguió recibiendo libros en alguna ocasión.

El 36.11% considera que entiende mucho al leer, el 16.67% lo entiende todo y solo el 2.78% dice no entender nada. Esto se relaciona con que el 33.33% opina que le resulta muy fácil leer, opuesto al 2.78% que lo ve muy difícil.



Facultad de Educación

Sin embargo, el hábito lector es débil, porque el 47.22% solo ha leído de uno a dos libros en el año, y el 22.22% ha leído de tres a cuatro libros. El 38.89% lee porque quiere ser más inteligente y el 27.78% lo hace para divertirse.

El 63.89% aduce que la principal razón para escoger un libro es la atracción por el tema, seguido por las ilustraciones o gráficas, con un 47.22% y luego porque les gusta leer, con el 44.44%. Sin embargo, el 63.89% dice que no lee o que no leería, porque prefiere hacer otras actividades recreativas.

Entre las actividades preferidas están escuchar música, que tiene el 50% de preferencia, seguido por jugar, con el 47.22%, y leer queda casi al final, con el 27.78%

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

A un alto número de estudiantes les gusta leer sobre todo historietas y comics (44.44%), además de libros escolares (33.33%). Los estudiantes se ven muy influenciados por la nueva colección que llegó a la biblioteca escolar, con historietas de diversos temas.



Así mismo, el 61.11% de aquellos que prefieren leer de manera individual, luego están leerles a otras personas y que les lean, con igual porcentaje (19.44%). El lugar preferido para leer es la casa, con un 50%, seguido por la biblioteca con el 30.56%.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



Facultad de Educación

**Análisis de información resultante de las encuestas aplicadas a estudiantes de grado 3°
de básica primaria, de la Institución Educativa, Carlos Vieco Ortiz, sede San Javier
Municipal**

Grupo de 28 estudiantes, 15 niñas y 13 niños, con edades entre los 8 y 10 años. **Nota: de los 28 estudiantes solo 25 entregaron la encuesta diligenciada.**

La situación sociocultural de las familias del grupo analizado es mayoritariamente media; ya que un 40% de los padres de los estudiantes de este grupo cursaron estudios de secundaria, un 28% son profesionales, el 20% tiene estudios de solo primaria y un 12% ningún estudio.

Más de a mitad del grupo de estudiantes explicitan que han tenido referentes familiares que han favorecido el contacto con la lectura, pues son sus padres en la mayoría quienes les han animado para que lean, siendo este un 56%. Un 76% de los estudiantes refiere haber visto leer a sus padres, sin embargo, solo un 28% de los estudiantes manifestaron que a sus padres les guste leer mucho, un 28% que a veces les gusta leer y un 44% que poco les gusta leer, evidenciando posiblemente con ello, que no ven en sus padres un referente de gusto por el proceso lector que los invite a sentir la lectura como algo placentero en la edad adulta. Igualmente cabe resaltar en



este aspecto que la mayoría indicó que los textos que más leen sus padres son libros en un 37,50% y periódicos en un 29.17%.

Los estudiantes en un 83.33% manifiestan que sus padres les leían cuentos cuando eran pequeños, aunque no era una rutina establecida, ya que en su mayoría esta acción la evidenciaban el 62% algunas veces, y solo para un 25% era algo cotidiano que se daba siempre. Igualmente se observa según las respuestas dadas por los estudiantes que el momento en que más se favorecía la lectura cuando pequeños, era antes de dormir. Los estudiantes, igualmente manifestaron que cuando crecieron y aprendieron a leer a un 36% de ellos algunas veces le regalaron libros y un 28% manifestó que nunca les regalaron un libro.

En el grupo un 92% de los estudiantes poseen libros en su casa, aunque en un 40% solo hay presencia de 1 a 10 libros y solo el 8% de los estudiantes posee más de 30 libros en su hogar. La mayoría de textos que se encuentran en sus hogares son generalmente comprados 52% o regalados 32%. La tipología de textos que predomina en los hogares de este grupo son los libros escolares en un 28% y libros de temas diversos en un 24%, cabe resaltar que de literatura solo un 8% de los estudiantes manifestaron tenerlos.



La mayoría de estudiantes prefieren actividades como hacer tareas del colegio, ver televisión, jugar, navegar en internet o hacer deportes, solo un 28% de los estudiantes eligió la lectura como una actividad que le gusta ejercer, dándonos claridad de que la lectura no es un tema primordial en su cotidianidad.

Aunque un 88% de los estudiantes manifestó que lee libros, el hábito lector es bastante bajo, un 44% manifiesta que lee textos escolares y solo un 24% de literatura, con esta información puede evidenciarse que los libros en su mayoría no son por iniciativa de ellos, sino que se limitan a los abordados en el aula dentro del plan lector, esto se resalta al observar la recopilación de textos leídos este año, y el último texto leído, los cuales corresponden en su mayoría a textos trabajados en este programa que maneja la institución. Durante este año los alumnos manifiestan en un 48% ha leído de tres a cuatro libros y solo un 20% que ha leído más de cinco libros, es esta respuesta coherente con la apreciación anterior sobre la influencia del plan lector de la institución en sus respuestas.

Al momento de escoger un libro los alumnos se inclinan ante todo por lo atractivo del tema en un 32%, un 28% porque el título les atraiga y un 12% por las ilustraciones y gráficas. Solo un 4% manifiesta que lee un libro por recomendación de un amigo, dando cuenta ello de la baja socialización de la cultura escrita entre los estudiantes.



Facultad de Educación

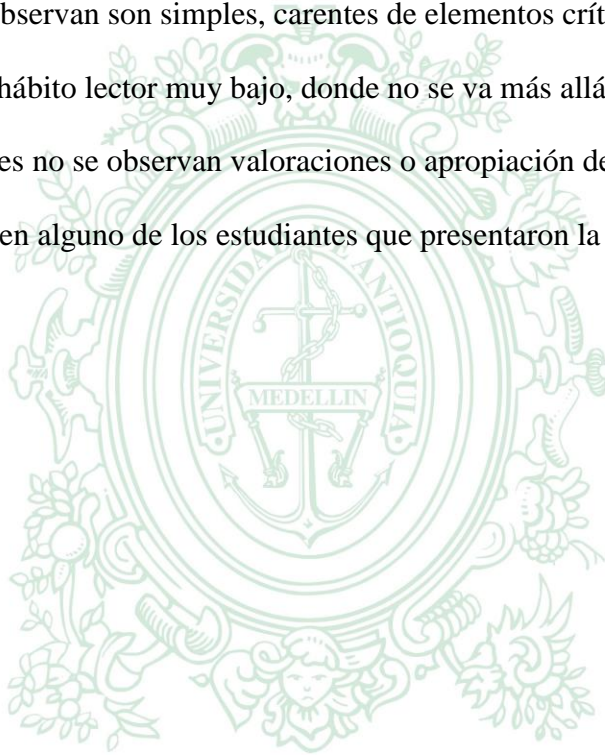
Un aspecto por resaltar es la concepción e importancia que le dan a los libros como portadores de saber y el conocimiento, ya que un 36% considera que lee para ser más inteligente, el otro porcentaje está repartido entre para estudiar y hacer tareas en un 20% y porque le gusta en un 28%. Sin embargo, el 36% dice que no lee o no leería, porque prefiere hacer otras actividades recreativas y por falta de tiempo.

Aunque para estos estudiantes leer sea algo fácil como lo manifiesta un 48% y les guste hacerlo como lo indica el 54.17%, a la hora de comprender lo que leen un 40% aduce que entiende algo de lo que lee, un 28% que entiende mucho y hay un 14% que entiende poco, constituyéndose en un porcentaje alto en este aspecto, ya que nos da cuenta que los alumnos pueden estar interiorizando la lectura más como algo mecánico y no hacia la comprensión de esta.

Sobresale que en su mayoría un 64% de los estudiantes prefiere leer de manera individual, y un 8% disfruta que otros le lean, además el lugar preferido para leer en este grupo es la biblioteca con un 40%, seguido de la casa en un 24%.



Uno de los elementos por resaltar es que en las respuestas abiertas los estudiantes muestran poca interpretación de los textos que han leído, quedando muy en lo plano, sobresalen elementos básicos de descripción y referenciales, no hay profundidad en ninguna de las respuestas dadas y las conexiones que se observan son simples, carentes de elementos críticos y totalmente literales. Mostrando con ello un hábito lector muy bajo, donde no se va más allá de una interpretación muy básica, en los cuales no se observan valoraciones o apropiación de elementos literarios que nos permita evidenciar en alguno de los estudiantes que presentaron la encuesta, un hábito lector consolidado.





Anexo Tercero

**Encuesta de diagnóstico final sobre transformaciones en los procesos de lectura, con
estudiantes de la I.E. A.C.E. grado: 4°**

Nombre: _____ **Edad:** _____ años

Después de haber participado de la lectura del texto *El asesinato de la profesora de Lengua*, consideras que:

1. ¿La lectura de este texto y la manera de abordarlo te motivó para leer otros textos de literatura?

Sí

No

2. ¿Adquiriste nuevos conocimientos con el análisis de este libro y las estrategias que se utilizaron para analizarlo?

Sí

No



3. ¿Qué aprendiste? Puedes escoger hasta tres opciones:

- Nuevo vocabulario
- A leer mejor
- A trabajar en equipo
- A seguir pistas
- A respetar a los profesores
- Que la lectura es agradable
- La lectura sirve para imaginar
- No aprendí nada.

4. ¿Leer textos literarios serán una opción que vale la pena leer en el tiempo libre?

Sí

No

5. Si respondiste que Sí en la pregunta cuatro, escoge hasta dos opciones de por qué si

leerías en el tiempo libre:

- Por divertirme
- Por entretenimiento
- Para aprender más
- Para no ver tanta televisión
- Porque me gusta leer
- Porque leer es maravilloso



- Facultad de Educación**
- No me gusta leer solo.
 - Porque no me gusta leer.
 - No leería en mi tiempo libre.

6. ¿Dedicarías más tiempo para leer?

Sí

No

7. Si respondiste Sí en la pregunta sexta, escoge hasta dos opciones de porqué si dedicarías más tiempo para leer:

- Para aprender conocimientos nuevos.
- Por diversión.
- Por entretenimiento.
- Por gusto.
- Porque leer es maravilloso.
- Porque quiero enseñar a leer cuando sea grande.
- No me gusta leer.

8. ¿Comprarías más textos de literatura?

Sí

No



9. Si respondiste Sí en la pregunta octava, escoge dos motivos por los cuales comprarías

más textos de literatura:

- Porque me gusta leer.
- Porque ya leí los que tengo.
- Porque en mi casa no hay libros.
- Porque no voy a la biblioteca.
- No compraría más textos de literatura.

10. ¿Este tipo de textos te motiva para visitar con mayor frecuencia las bibliotecas?

Sí

No

11. Si respondiste Sí en la pregunta 10, escoge dos motivos por los cuales visitarías más las bibliotecas:

- Para buscar más libros de literatura.
- Para buscar libros parecidos a los que he leído.
- Para leer en silencio.
- Para buscar libros que no sean de literatura.
- Para pedir que me recomienden libros.
- Para leer todos los días.
- No voy a la biblioteca.



12. Los textos de literatura te parecieron fáciles o difíciles de leer:

Fáciles

Difíciles

13. Si te parecieron fáciles de leer, escoge dos razones del porqué lo fueron:

- Entendiste todo lo leído.
- Entendiste casi todo lo leído.
- Fue divertido leerlos.
- Me gustó aprender nuevas palabras.
- Fue entretenido leerlos.

14. Si no te parecieron fáciles de leer, escoge dos razones del porqué no lo fueron:

- No se entendía lo leído.
- Había muchas palabras desconocidas.
- El lenguaje era muy raro.
- Eran muy largos y con pocos dibujos.
- No me gusta leer.
- No me gusta buscar en el diccionario.
- Eran aburridos.

15. Recomendarías a otras personas leer libros de literatura porque (escoge solo dos):

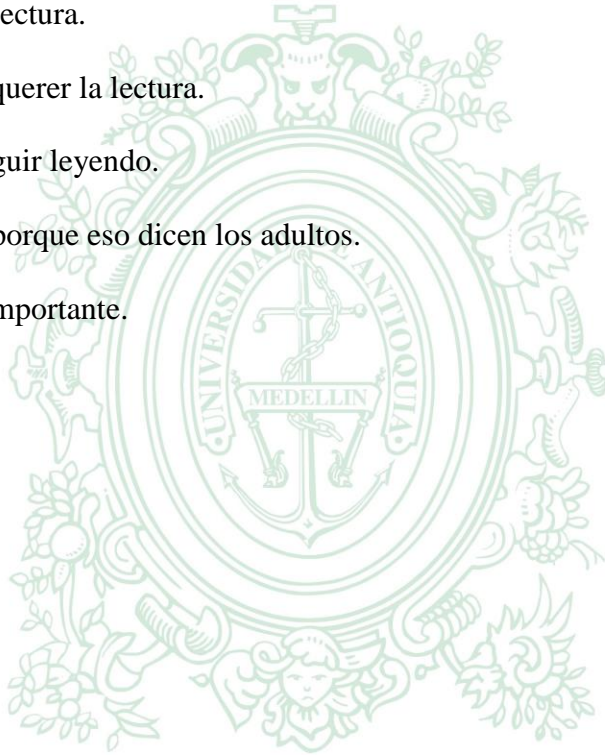
- Pueden aprender.



- Facultad de Educación**
- Pueden divertirse.
 - Pueden practicar lectura.
 - Son fáciles de encontrar en las bibliotecas
 - Pueden enseñar a otros lo que aprendieron.
 - Pueden enseñar a otros a leer.
 - Les sirve para tener de qué hablar con las personas.
 - No los recomendaría leer.
- 16.** Crees que la lectura de los textos de literatura es importante para (escoge solo tres):
- Aprender ortografía
 - Aprender vocabulario
 - Conocer a las personas
 - Aprender sobre la cultura de otros países.
 - Ejercitar la mente
 - Para relacionarme con los demás.
 - Para tener de qué hablar.
 - Para imaginar más.
 - Para saber escribir.
 - Para nada es importante.
- 17.** Es importante que se lea desde que cuando estamos en el colegio, desde pequeños, porque (escoge solo tres):



- **Aprendemos más datos.**
- **Facultad de Educación**
- Nos da más conocimientos.
- Nos mantenemos actualizados.
- Practicamos la lectura.
- Aprendemos a querer la lectura.
- Nos anima a seguir leyendo.
- Es importante, porque eso dicen los adultos.
- No me parece importante.





Nico El Mago

Propuesta de implementación en la IE, Carlos Vieco Ortiz, Sede Municipal

Grado Tercero

Objetivo del juego

Los estudiantes deberán descubrir si Nico es un mago de verdad y desvelar cuál es su gran secreto.

Niveles: El jugador deberá completar cinco niveles, uno por cada capítulo superado. Todos iniciarán en un Nivel 0 llamado **Principiante** y a partir de sus logros avanzarán en los siguientes niveles:

Primer nivel: Conejo ayudante

Segundo nivel: Aprendiz

Tercer nivel: Hechicero

Cuarto nivel: Mago

Quinto nivel: Master del Universo

Avatar: Cada alumno elige un avatar, lo personaliza, y le asigna un nombre para el juego.



Misiones: En cada nivel deberán completar diferentes misiones, las cuales deben superar para ir consiguiendo insignias o monedas, y con ello subir al siguiente nivel, para obtener un elemento que le permita personalizar su avatar.

Cada parte de la misión les indicará cuántas monedas van a obtener, además encontrarán un bonus en cada nivel el cual podrá usarse de comodín para subir a un nivel, de forma más rápida. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay misiones que son obligatorias y otras que son libres, y para pasar de nivel deben tener cierta cantidad de monedas que les permita avanzar.

Insignias: serán entregadas ante determinadas conductas positivas o por completar todas las misiones de un mismo tipo. Las insignias de este juego son:

* *Trabajo en equipo:* Se otorgará a quienes ejecuten y completen todas las misiones de trabajo en equipo.

* *Creatividad:* Se otorgará a quienes cumplan con todas las misiones de creatividad.

* *Velocidad:* Se otorgará a quien, en las misiones de rapidez, actúe con celeridad.

* *Sabio:* Se otorgará a quien complete todas las misiones de conocimiento.

* *Gran Dragón:* Se otorgará a quien cumpla todas las misiones del juego.

* *Honestidad:* Se otorgará por completar el juego de manera justa y transparente

* *Silencio:* Se otorgará a quienes no den pistas o respuestas a sus compañeros durante las misiones.



Misión Final: Para completar cada nivel, debe responderse un test final y con ello ganar hasta 30 monedas. Esta misión es obligatoria para pasar de nivel. Es una misión de conocimiento.

Empieza el juego:

Primer Nivel: Conejo ayudante – Primer Capítulo

Primera Misión: Rompecabezas de Nico el Mago arma el rompecabezas más rápido y encuentra el nombre de la autora, escríbelo en tu cuaderno y preséntalo en la base de control para obtener tus monedas. Si haces trampa puedes perder todas las monedas que tengas y pagar una penalización.

1- Diez monedas

2 - Ocho monedas

3 – Seis monedas

4 - Cuatro monedas

5 - Dos monedas

6 – Una moneda

(seis participantes, máximo)

Segunda Misión: Ordena la historia del Mago Nico, deben escribir en orden los sucesos de este capítulo. Es una misión de conocimiento. Si logras obtener la totalidad del orden obtendrás diez monedas, si tienes 2-3 errores, obtendrás cinco monedas, si pierdes la actividad, deberás



pagar tres monedas en caso de no contar con monedas disponibles, debes hacer la actividad de bonus de este nivel para poder avanzar. (ocho participantes, máximo)

Tercera Misión: Dibuja la casa de Nico. En esta misión debes describir y luego dibujar la casa de Nico, para obtener sus monedas contarán la cantidad de detalles y se tendrá en cuenta los proporcionados en este capítulo (diez participantes, máximo)

Ocho detalles = Diez monedas

Seis y siete detalles = Siete monedas

Cuatro y cinco detalles = Cinco monedas

Dos y tres detalles = Dos monedas

Ningún detalle = Pierde Tres monedas

Cuarta Misión: Encuentra la casa de Nico (tres equipos simultáneos de máximo seis integrantes)

Forma un equipo de seis estudiantes, lee las instrucciones entregadas y síguelas para encontrar la casa de Nico, mucho cuidado que hay casas distintas y debes encontrar la que a su número corresponde.

Quinta Misión: Test final de capítulo que te permitirá obtener hasta treinta monedas por completar el test del mismo. Esta misión se desplegará simultáneamente con todo el grupo



Para pasar de nivel necesitas tener mínimo 50 monedas, si no las has conseguido puedes recurrir a los bonus que hay en este juego.

Segundo Nivel: Aprendiz - Capítulo Dos

Primera Misión: Escalera Mágica. Debes reunirte con otros dos compañeros y, ayudar al pequeño conejo a llegar hasta el sombrero del mago. Gana diez monedas quien primero lo haga, ocho el segundo y cinco para el tercero. Es una misión de rapidez

Segunda Misión: Sopa de letras encantada con los nombres de las mascotas que aparecen en este capítulo, encuentra cinco de sus nombres y conviértete en un experto. Misión de conocimiento

Tercera Misión: Habitación embrujada. Construye la habitación de Nico, con los materiales entregados, monta una habitación parecida, ten en cuenta los detalles que hay en el capítulo, porque te dan las pistas para hacerla lo más parecido posible.

Cuarta Misión: Reúnete con tres compañeros (equipos de cuatro estudiantes), y diseña un afiche o cartel bien bonito sobre el libro, puedes usar elementos del primer o segundo capítulo, recuerda que es una misión de trabajo en equipo.

Quinta Misión: Test final de capítulo que te permitirá obtener hasta 30 monedas por completar el test del mismo. Esta misión será simultánea para todo el grupo



Para pasar de nivel necesitas tener mínimo 100 monedas, si no las has conseguido puedes recurrir a los bonus que hay en este juego.

Tercer Nivel: Hechicero - Capítulo Tres

Primera Misión: Cartas hechizadas. Misión de rapidez

Segunda Misión: Crucigrama Abra palabra. Misión de conocimiento

Tercera Misión: Adivina el secreto de las cartas mágicas del tablero mágico. Misión de trabajo en equipo

Cuarta Misión: Inventando acertijos mágicos. Misión de creatividad.

Quinta Misión: Test final de capítulo que te permitirá obtener hasta 30 monedas por completar el test del mismo. Esta misión se desplegará simultáneamente para todo el grupo

Para pasar de nivel necesitas tener mínimo 150 monedas, si no las has conseguido puedes recurrir a los bonus que hay en este juego.

Cuarto Nivel: Mago - Capítulo Cuatro

Primera Misión: Concéntrate con Nico. Misión de rapidez concordancia



Segunda Misión: Aprueba: Verdadero o Falso. Misión de conocimiento

Tercera Misión: El conejo y el sombrero. Misión de trabajo en equipo

Cuarta Misión: Escríbele una carta al abuelo de Nico. Misión de creatividad.

Quinta Misión: Test final de capítulo que te permitirá obtener hasta 30 monedas por completar el test del capítulo. Esta misión será simultánea para todo el grupo

Para pasar de nivel necesitas tener mínimo 200 monedas, si no las has conseguido puedes recurrir a los bonus que hay en este juego.

Quinto Nivel: Master del Universo - Capítulo Cinco

Primera Misión: Dado de la pregunta. Es una misión de conocimiento

Segunda Misión: Érase una vez... un mago, ordena la historia de Nico el mago, y revive esta fantástica aventura. Es una misión de velocidad y de rapidez

Tercera Misión: ¿Y la frase mágica es? Organiza las frases de la historia, cuya enseñanza durante todo el libro, dejó Nico. Misión de trabajo en equipo.



Cuarta Misión: El mago se vyo. Dibuja a Nico ya mayor, escribiendo por qué crees que se convirtió en esa persona, luego dibújate a ti mismo y cuéntanos qué esperas de ti, al crecer.

Misión de creatividad.

Quinta Misión: Test final de capítulo que te permitirá obtener hasta 30 monedas por completar el test del mismo. Esta misión será simultáneamente para todo el grupo.

Para pasar alcanzar tu credencial de Master del Universo necesitas tener mínimo 250 monedas, si no las has conseguido puedes recurrir a los bonos que hay en este juego, ánimo que falta poco.

Premios: Tarjeta personalizada que te acredita como Mago especial. (cada alumno luego de terminar su avatar se le entregará en una tarjeta tipo cédula su distintivo) y diploma de Master del Universo.

Bonus: Despliega las siguientes actividades y obtén puntos extras para pasar de nivel

- * Descripción de los personajes que han aparecido hasta ahora en la historia, diez monedas
- * Escribe el significado de diez palabras que desconozcas, diez monedas.
- * Consulta la biografía del autor del cuento, quince monedas.
- * Dibuja a los personajes que han aparecido en todo el cuento, debes escribir sus nombres, quince monedas.
- *Escribe el nombre de los cinco capítulos del libro *Nico el Mago*, diez monedas.



*Consultar y realizar un acto de magia, quince monedas.

Las monedas se acreditarán al día siguiente, se sumarán en tu tabla de mago, y se verán reflejados en la tabla de control del salón.

Para la aplicación con los estudiantes se presentaron estos dos vídeos como apoyo para la explicación de lo desarrollado:



<https://www.youtube.com/watch?v=s89bX7bFZAc>



<https://youtu.be/nh25tJrmqCU>



Clementina, el Amigo de la Semana

Propuesta de implementación en la IE, Adelaida Correa Estrada

Grado Tercero

Capítulo primero

Lunes de regreso a casa, miran el cuaderno del amigo de la semana de M.

JMV: Joven Más Vago.

Pelea de C y M.

Compromiso

Formular hipótesis de JMV y explicarlas.

Logro

1. Recibirá material para hacer su avatar de gato.

Capítulo segundo

H como bufanda.

Le cuenta a su familia que la escogieron como el amigo de la semana. A su mamá que peleó con M y ya no son amigas.

Compromiso

Diseñar su avatar.

Logro



2. Recibirá material para construir su bebedero y el recipiente de comida.

Capítulo tercero

Martes de hacer cumplidos. Presentación frente a la clase. Habla de H, poco de su hermano.

Compromiso

Moldear los recipientes con el material.

Logro

3. Recibirá material para la cama del avatar.

Capítulo cuarto

Busca los adornos en el “sótano”. Decora la sombrilla vieja con murciélagos.

Sube donde M. Mira los trofeos de Miguel y le pregunta por ellos y lo que siente al respecto.

Invita a M a decorar su bicicleta, ella no asistirá el sábado.

Compromiso

Armar la cama del avatar.

Logro

4. Recibir material para diseñar el collar del avatar.

Capítulo quinto

Miércoles. No hagas a los demás lo que no quieras que te hagan a ti.

JMV: Jugador Más Valioso. Tatuajes gratis.

Compromiso



Ensamblar el collar con el material recibido.

Logro

5. Quienes acertaron JMV, reciben galletas para el avatar.
6. Todos recibirán comida y agua.

Capítulo sexto

Oficina de la directora.

Visita a María, tiene su lagarto, escogen el nombre. Ven la bicicleta de María.

Se le ocurre una gran idea a C.

Compromiso

Pensar un nombre original para el avatar.

Logro

7. Material para diseñar la placa con el nombre.

Capítulo séptimo

Jueves. Invita a sus amigos a decorar las bicis el sábado.

Busca adornos con su papá, para todos. Llegan varios técnicos al edificio.

Hora de comer, H no aparece. Se salió. 8 0 3

Compromiso

Diseñar la placa con el material.

Logro

8. Juguete para el avatar.



Facultad de Educación

Capítulo octavo

Salen a buscarlo por los alrededores.

C duerme junto a la puerta, su papá lo acompaña.

Compromiso

Hacer invitación para fiesta de presentación del avatar.

Logro

9. Exponerla en lugar público del aula.

Capítulo noveno

Viernes. No fue al colegio. Cartel con el dibujo de H. Salen a fijarlos. En la tarde no salen, esperan la llamada.

Compromiso

Cartel en hoja de bloc, sobre pérdida de su avatar.

Logro

10. Galletas para el avatar.

11. Material para decorar la cama.

Capítulo décimo

Sábado. M se lleva los carteles. C sale con su mamá a pegar algunos, se encuentran con los compañeros, C huye a casa. Abre el sobre de M y encuentra el cuaderno, lo esconde bajo la cama. Sube donde M y no la encuentra, Miguel le dice la verdad del cuaderno de M.



Compromiso de Educación

Decorar la cama con el material.

Logro

12. Comida para el avatar.

Capítulo undécimo

Domingo. Yoga, periódico. Encuentran noticia, carteles de M. C dibuja y mira por la ventana.

Reciben llamada, parece H, pero está muy lejos.

Compromiso

Dibujar una tira cómica con una aventura del avatar.

Logro

13. Galletas para el avatar.

Capítulo duodécimo

Encuentran a H a 25 km de distancia. Gabriel, el plomero. Regresan, Lee el libro del colegio y luego dibujos de las mascotas para sus amigos. Llama a Miguel y le pide el libro de M, le escribe agradeciéndole. Se lo devuelve y lo lee frente a C.

Logro

Exposición de los avatares con todos sus detalles y premios recibidos.



El asesinato de la profesora de lengua

Propuesta de implementación en la IE, Adelaida Correa Estrada

Grado Tercero

Objetivo del juego

Favorecer el acercamiento a la lectura con una estrategia basada en el juego, que les permita a los estudiantes apasionarse por lo que leen, a la vez que adquieran y cualifiquen diversas habilidades del proceso de lecto escritura, tendientes a fortalecer la formación literaria.

Descripción del juego

En el juego **Sherlock Holmes: Un nuevo caso**, los estudiantes deberán iniciar la lectura de los diferentes capítulos del libro “*El asesinato de la profesora de lengua*” y resolver las diferentes misiones planteadas, con el fin de avanzar en el juego, ganar insignias y resolver el enigma.

Para ello, deberán completar siete niveles, uno por cada misterio resuelto, los niveles abarcan varios capítulos del libro. Todos iniciarán en un Nivel 0 llamado “Principiante” y a partir de sus logros avanzarán en los siguientes niveles:

Primer Nivel: Aspirante

Segundo Nivel: Aprendiz



Tercer Nivel: Tintán
Facultad de Educación

Cuarto Nivel: Pingüinos de Madagascar

Quinto Nivel: Inspector Gadget

Sexto Nivel: Perry. Agente P

Séptimo Nivel: Sherlock Holmes

En cada nivel se les otorgará un sticker y cada cierto nivel, además de este, se recibirá una insignia acorde con su avance como detective y un sticker adicional. Por otro lado, contarán con un permiso en cada nivel, el cual podrán usar de comodín para terminar la investigación o completarla, de no haber terminado a tiempo y para esto deben compilar durante todas las misiones la búsqueda de palabras desconocidas para editar un diccionario, al igual que unas fichas bibliográficas.

Diccionario: durante todas las misiones, el docente entregará una lista de palabras desconocidas de los capítulos del libro por leer en la siguiente clase, con el fin de que los estudiantes adelanten en casa la búsqueda, lean y comprendan el significado, lo cual facilitará la lectura del texto. La conformación de este diccionario será para todos los participantes, pues es el comodín que pueden presentar en caso de no culminar una actividad a tiempo o no haber asistido a clase y con esto alcanzar el sticker o insignia requerida en el nivel.

Fichas bibliográficas: a medida que se avanza en la lectura se entregará a los estudiantes información acerca de los libros enunciados en el título de cada capítulo y ellos deben completar



el formato de las fichas bibliográficas. Además, deben completar estas en casa, con una sinopsis consultada de dicho libro. La redacción de estas fichas bibliográficas será para todos los participantes, pues es el comodín que pueden presentar en caso de no culminar una actividad a tiempo o no haber asistido a clase y con esto alcanzar el sticker o insignia requerida en el nivel.

Las misiones son obligatorias y se requieren para alcanzar el máximo nivel y la insignia de detective.

Las insignias serán entregadas por completar todas las misiones, así:

Libreta de detective: se otorgará a quien ejecute todas las misiones hasta el tercer nivel, en el tiempo estipulado, con los parámetros establecidos y de manera honesta. Adicional se entrega el sticker de Scooby Doo

Lupa: esta insignia se gana en el quinto nivel, luego de completar los niveles, entregar todas las producciones requeridas e ir resolviendo las pistas que se requieren. Adicional se entrega el sticker del super agente 86.

Tarjeta de detective: se otorga en el séptimo nivel a los estudiantes que hayan completado a cabalidad las misiones, con responsabilidad, con calidad y, con entusiasmo.



Placa de detective: se entregará al finalizar las misiones. Esta solo será otorgada a los estudiantes que hayan demostrado compromiso durante todo el proceso, que hayan culminado todas las misiones y además evidencien apropiación del libro con la resolución de un breve texto con preguntas de comprensión literal y críticas.

Misiones

Primer Nivel: Aspirante

Capítulos uno y dos.

Primera Misión: Cuestionario de aspirante

Para ser un buen detective paso a paso debes, un camino recorrer

Cada estudiante debe completar un cuestionario con preguntas predictivas, literales e inferenciales del texto y formulará hipótesis acerca de los sucesos que podrían ocurrir, los cuales se corroboran a medida que se avanza en la lectura del mismo. El cuestionario se desarrollará en dos momentos: antes y después de la lectura, para esto se entregará dos listados de preguntas para responder de manera separada.

Segunda Misión: Identificación del aprendiz

¿Confiarías tus datos a cualquiera? Los detectives un nombre secreto deben tener para su identidad proteger.



Los estudiantes crean su nombre secreto, utilizando las iniciales de sus nombres y apellidos y de ser necesario la primera vocal, con el fin de crear nombres ingeniosos y palabras con sentido. Además, crearán una imagen de sí mismos (avatar), la cual deben dibujar con la mayor cantidad posible de sus características físicas.

Tercera Misión: Descubre a la profesora

Si un gran detective sueñas ser, muchos desafíos debes resolver.

En esta misión los estudiantes deben formar un rompecabezas con la imagen de una profesora (uno diferente para cada equipo), elegir un integrante del equipo para que socialice el trabajo y explique si el grupo cree que la imagen corresponde a la descripción dada de la profesora desde el texto y sustentar si el parecido concuerda o no y por qué. Al finalizar se elige en todo el grupo el rompecabezas que más se aproxime a la descripción.

Segundo nivel: Aprendiz

Capítulos tres y cuatro

Primera Misión: Atento a los detalles

Como buen detective observador debes ser y cada detalle atender.

En esta misión cada estudiante debe elegir a un profesor que haya sido importante en el transcurso de sus años, presentar un dibujo y una descripción escrita (con base en las



descripciones dadas en el libro), teniendo en cuenta no solo sus características físicas, sino rasgos de su personalidad. Esta será expuesta en una cartelera titulada: “los docentes dejan huella”.

Segunda Misión: Leer es la clave

Si un detective ingenioso e inteligente quieres ser, la clave está en leer.

Para cumplir esta misión, cada estudiante recibirá un formato en cuadrícula en el cual debe diseñar una sopa de letras con los títulos de los libros, cuentos, poemas y demás textos que haya leído a lo largo de su vida o que le hayan leído sus padres. Al finalizar intercambia la sopa de letras con un compañero la cual debe resolver.

Tercera Misión: Resuelve el acertijo

Si acertijos quieres resolver, la información adecuada debes obtener.

Para finalizar, cada estudiante resolverá un crucigrama, recurriendo al diccionario que han ido conformando, para reconocer el significado de los juegos de palabras del libro y así resolver el crucigrama.

Tercer nivel: Tintín

Capítulos cinco, seis y siete

Primera Misión: Evita los peligros



Si a salvo quieres estar, un buen detective muchos peligros sabe sortear.

En grupos se reunirán los estudiantes para redactar una carta a la profesora de lengua, en la cual exponen una propuesta, con esta lograrían que ella disculpará sus errores y mejorarían notablemente su desempeño académico; este plan debe incluir diversas actividades y compromisos de los estudiantes para que la profesora se sienta bien y logren convencerla de cambiar sus planes de castigarlos. (se deben exponer ante el grupo).

Segunda Misión: Gana tu primera insignia de detective (libreta)

Si un gran detective quieres ser, estas preguntas sabrás responder

En pareja, los estudiantes deben responder un cuestionario de comprensión de los capítulos uno al siete, leídos previamente.

Cuarto nivel: Pingüinos de Madagascar

Capítulos ocho, nueve y diez.

Primera Misión: Descifra jeroglíficos

Como un buen detective quieres ser, enigmas debes resolver.

Por bases, con pistas, cada equipo debe descifrar el Jeroglífico y pasar al siguiente, en total son seis, al final encuentran uno con mayor dificultad, el cual contiene una frase completa.



Segunda Misión: Abecedario

Muchas veces necesitas pensar, para la respuesta encontrar.

Los estudiantes deben deducir diversas adivinanzas, de cada una extractan la letra inicial y con estas forman una palabra. Al tener la palabra se dirigen a la cartelera donde está expuesto un pictograma y escriben la palabra según el código.

Quinto nivel: Inspector Gadget

Capítulos once, doce y trece.

Primera Misión: Líneas de unión

Todo lo que llegas a observar, con algo debes relacionar.

En esta misión cada estudiante debe encontrar pistas que los lleve primero a asociar un apartado de un texto con el título y con su autor; luego, unir con líneas cada uno de los criterios que correspondan según el orden en diferentes lugares del piso N° 1, de la Institución. Ejemplo:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Criterio N°1:
Facultad de Educación

Título: Caperucita Roja

Criterio N°2:

Autor: Jacob Karl Grimm y Wilhelm Grimm (los hermanos Grimm)

Criterio N°3:

Texto:

- ¡Ay, abuelita! ¡Qué orejas más grandes tienes!
- Son para oírte mejor.
- ¡Ay, abuelita, vaya manos tan grandes que tienes!
- Son para cogerte mejor.
- ¡Pero, abuelita! ¡Qué boca más terriblemente grande!
- ¡Es para tragarte mejor!

Segunda Misión: Busca y lo hallarás

Si sigues las pistas con agilidad, lograrás ser el primero en terminar.

En esta misión los estudiantes se inmiscuirán en una carrera de observación, en la cual deben seguir pistas para encontrar las palabras que forman una frase perteneciente a un cuento conocido



por ellos al formarla, deben escribir el título exacto del mismo y alcanzar la bandera. Al izarla, entregan a la docente el nombre del cuento, el cual será verificado.

Sexto nivel: Perry, Agente P

Capítulos catorce, quince, dieciséis y diecisiete.

Primera Misión: Reconoce a los autores

Si has sido observador, este acertijo no será un problemón

Los estudiantes deben resolver una sopa de letras en la cual deben hallar los apellidos de los diferentes autores citados en los capítulos del libro. Para esta actividad disponen de veinte minutos. Al finalizar, intercambian su actividad con un compañero que será el encargado de revisar la cantidad de palabras encontradas, de manera acertada.

Segunda Misión: Intriga final

Un buen agente sabrá que es lo que ocurrirá

En esta misión los estudiantes se distribuyen en grupos y deben inventar el final de la narración, desde cuatro viñetas (diseñadas en hojas iris) recrearán el desenlace de la situación, entre la maestra y los estudiantes.

Séptimo nivel: Sherlock Holmes



Capítulo dieciocho, diecinueve y veinte.

Primera Misión: Cuestionario del Súper Agente

Si un súper agente quieres ser, este cuestionario debes resolver

En este nivel los estudiantes deben resolver un cuestionario con preguntas de comprensión de tipo literal y críticas, en las que además deban argumentar su punto de vista del texto.

Segunda Misión: Encuesta de satisfacción

Llegó el momento de evaluar y comentar si tu entrenamiento de agente ha estado sin igual.

Los estudiantes responden una encuesta la cual indaga su sentir acerca de las actividades, el libro y el proceso lector. De igual manera, se formulan preguntas con las cuales se conozcan las movilizaciones originadas en la formación literaria, según el proyecto desarrollado.



Recopilación de Evidencias

Selección de fotos de las intervenciones



DE ANTIOQUIA

Selección de fichas y materiales de las intervenciones realizadas

¿Qué mensaje oculto esta historia nos tendrá?

A	B	C	D	E	F
G	H	I	J	K	L
M	N	O	P	Q	R
S	T	U	V	W	X
Y	Z				

Complete el crucigrama

Horizontal

- 3. Amigo de Nico y el protagonista
- 4. Nombre que reciben los que hacen magia
- 6. Tipo de carta que adivino Nico
- 7. Número de la carta que adivino Nico

Vertical

- 1. Cantidad de capítulos leídos
- 2. Es el otro nombre que tienen las cartas
- 5. Nombre del tercer capítulo
- 7. Se cree un mago



Tengo varias azules, pero cuadradas ellas son, un techo multicolor que ningún color repite, y mi puerta es diferente si observas con atención.

Tengo dos hermosas y amorosas ventanas, de bolitas yo soy, pero mi chimenea tiene el color de mi corazón.

Si tocas mi puerta solo verás amor, con bolitas blancas en medio de otro color, un techo del color de los zapatos de las niñas del salón.

Dicen que yo adorno el cielo, pero hoy estar adornado tu techo, cuatro ventanas muy redondas y una puerta que parece una cebra.

Mascotas mágicas

Encuentra las 5 mascotas mágicas que salieron en la historia

M	H	E	G	C	O	L	O	M	B	O	F	I	L	O	R
G	S	E	Q	I	W	K	D	Y	C	V	O	B	E	J	I
C	J	A	N	Z	Z	P	P	I	A	Q	E	E	V	S	G
O	E	J	Y	E	U	Q	M	E	R	V	O	I	S	L	O
X	A	X	W	N	W	E	A	Q	O	O	S	K	T	E	L
Y	E	E	S	X	H	K	P	M	N	A	C	L	Y	T	E
L	O	H	G	S	Q	X	R	V	T	E	A	L	Z	O	T
Y	P	Y	K	Y	A	R	S	E	I	R	Q	N	B	T	
Y	U	T	F	C	A	O	F	M	D	E	E	O	N	S	O
A	A	S	V	Z	N	T	F	H	H	X	N	N	M	E	J
I	Q	Q	E	W	N	C	H	X	M	E	R	F	Z	Q	M
O	C	B	A	C	A	Y	L	H	A	Y	I	J	K	Y	H
J	I	K	V	C	A	A	U	C	X	W	Q	H	H	F	C
F	S	N	K	A	I	U	O	U	E	W	U	S	A	J	Y
O	R	H	O	B	E	U	L	O	A	Y	E	I	B	U	O
C	L	E	O	P	A	T	R	A	R	L	Y	F	T	W	B



Escribe el nombre de cada mascota que encontraste en su lugar.

Nico el mago, descubriendo el secreto

Mi Avatar: _____



Misión 1 Misión 2 Misión 3 Misión 4 Misión 5

Nivel 1					
Nivel 2					
Nivel 3					
Nivel 4					
Nivel 5					

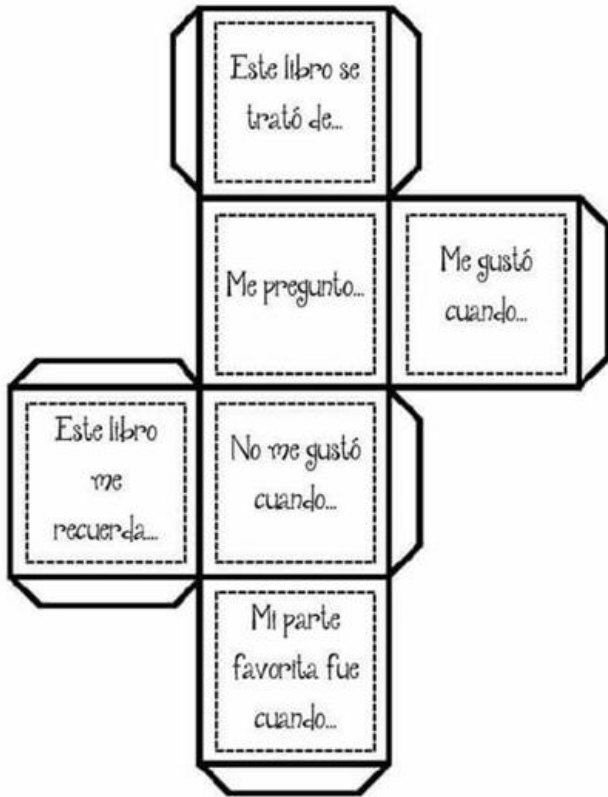


Insignias

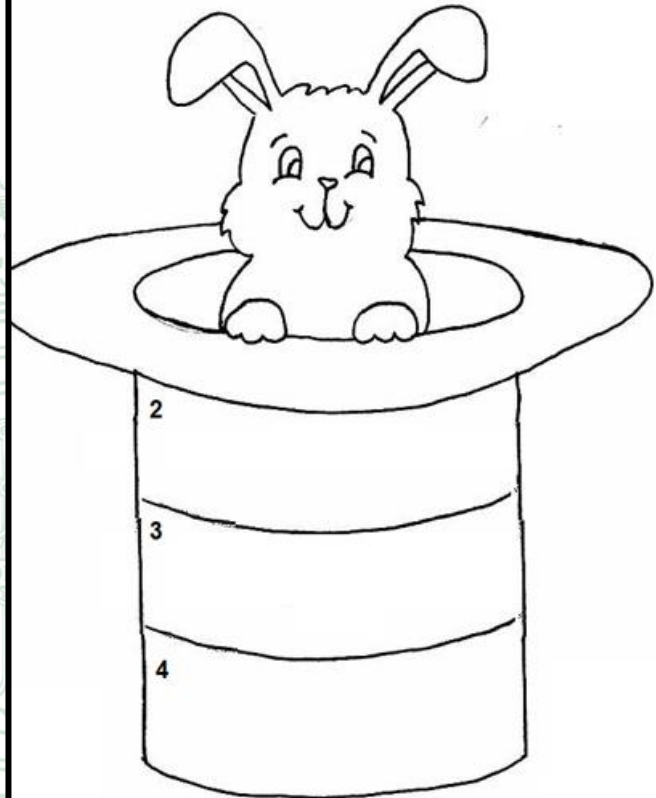





Dado de la pregunta



Ten en cuenta la separación silábica para esta misión.
Llena el sombrero de Nico con dos palabras de cada tipo.



ESCALERA MÁGICA

	SALIDA	1	2	3	4
		5	6	7	8
		9	10	11	12
					LLEGADA



REGLAS

1. El juego es para 3 jugadores.
2. Lo primero que deben hacer es que cada uno inventa 4 preguntas de lo que llevamos de la historia de Nico y el mago, escríbelas en tu cuaderno, y no se las dejes ver a tu compañero.
3. Lanza el dado con tus compañeros para ver quién empieza primero.
4. Para poder avanzar debe responder la pregunta que le haga el compañero que le sigue en el turno, si responde bien, avanza las casillas sino se queda en su sitio.
5. Gana 10 monedas el primero en terminar, 8 monedas el segundo y 5 monedas el tercero si avanzó mínimo hasta la casilla 8. Si no avanza hasta ahí gana solo 3 monedas.



Recomendaciones de materiales para emplear con la técnica de la gamificación

A partir de lo vivenciado con la implementación de esta propuesta, las siguientes recomendaciones de diferentes textos, servirán como insumo, y así, brindar opciones para aplicar la gamificación, buscando con ello continuar fortaleciendo la formación literaria de los estudiantes en todos los grados.

Primaria

Juanita y el conejo perdido. Norma Huidobro. Editorial Norma. Colección Torre de Papel Roja

El príncipe de las pulgas. Cristina Rebull. Editorial Norma. Colección Torre de Papel Azul.

El sol de los venados. Gloria Cecilia Diaz. SM. Colección Barco de Papel.

Charlie y la Fábrica de Chocolate. Roald Dahl. Alfaguara Juvenil.

El mágico viaje de Rufus. Paloma Orozco Amorós. Editorial Libros & Libros

El secreto de un detective. Alejandro Pedraza Lentino. Editorial Libros & Libros

Cuentos para salir al recreo. Margarita Mainé. Editorial Norma. Colección Torre de Papel Roja.

La talentosa Clementina. Sara Pennypacker. Editorial Norma. Colección Torre de Papel Roja.

El secreto de Rupi. Eleonor Guerrero Quijano. Editorial Libros & Libros

Luisa juega palabras. Emma Lucía Ardila Jaramillo. Editorial Libros & Libros

Secundaria y Media

El maravilloso Mago de Oz. Lyman Frank Baum. Ediciones Alfaguara. Madrid, 1987



Crónicas marcianas. Ray Bradbury. Edición Minotauro. Barcelona, 1989

Diez Negritos. Agatha Christie. Edición Molino. Barcelona, 1990.

Pinocho. Carlos Collodi. Diferentes ediciones como: Colección Trebol, Panamericana, Colección Juventud.

La máquina del tiempo. Herbert George Wells. Colección Tus Libros. Anaya. Madrid, 1987, quinta edición.

Fahrenheit 451. Ray Bradbury. Colección Rotativa. Plaza Janés. Barcelona, 1997, cuarta edición.

Narraciones extraordinarias. Edgar Allan Poe. Diferentes ediciones como: Panamericana, Juventud, Salvat Editores, entre otros.

Asesinato en el Orient Express. Agatha Christie. Editorial Booket. Barcelona, 2015.

Las aventuras de Sherlock Holmes. Arthur Conan Doyle. Anaya. 2004.