



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN



**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA MOTIVAR EL HÁBITO LECTOR EN
ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO BÁSICO Y MEJORAR SU
COMPRENSIÓN LECTORA.**

Trabajo de titulación para optar al grado académico de Licenciado en Educación y al
Título Profesional de Profesor de Educación General Básica con especialización en
Lenguaje Comunicación y Ciencias Sociales

POR: SERGIO ANTONIO AHUMADA TORRES.

ROMINA EUGENIA OSSES BELMAR.

MIGUEL ÁNGEL SANDOVAL.

Profesor Guía: Dr. Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas

Comisión Evaluadora: Dra. Carmen Claudia Acuña Zúñiga

Dr. Cristian Espinoza Navarrete

Enero 2026

Los Ángeles, Chile.

© SERGIO ANTONIO AHUMADA TORRES, ROMINA EUGENIA OSSES BELMAR Y
MIGUEL ÁNGEL SOTO SANDOVAL.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

AGRADECIMIENTOS

Quiero partir agradeciendo a mi madre, por todo su esfuerzo, amor incondicional y trabajó sin descanso para lograr sacar a sus hijos adelante y que ellos pudieran conseguir todo lo que ella no pudo, todo lo que he conseguido y por y gracias a ti. A mi abuela, por siempre estar para mi y preguntarme todos los días como me había ido en la universidad y escuchar atentamente como había estado mi día. A mi hermano, que es uno de mis pilares y que aunque tengamos nuestras diferencias siempre estaré ahí para él.

Quiero continuar agradeciendo a mi profesor guía, por escuchar, aconsejar y guiar siempre con la mejor disposición y agradecer sobre todo el gran compromiso que demostró a todo este trabajo.

Y por último a todos aquellos que fueron parte de este camino, que para bien o para mal fueron parte del crecimiento personal y contribuyeron de una u otra manera a lo largo de todo el proceso.

Sergio Antonio Ahumada Torres.

Quiero agradecer a todos los que me acompañaron en este proceso, en especial a mi padre, aunque hoy no se encuentre físicamente presente, te encuentras en mi corazón y en la promesa que nos hicimos momentos antes de tu partida. Terminar esta etapa sin ti fue difícil, pero al recordar tus palabras de ánimo, cada vez que te contaba de mis estudios, me ayudó a no rendirme, estoy agradecida del padre que me tocó y por los momentos que viví con él, finalmente puedo decir que cumplí la promesa que nos hicimos, espero que estés viendo.

Quiero continuar agradeciendo a mi madre y hermano, quienes estuvieron siempre presente en todo este proceso, gracias por los consejos, por el apoyo, la compañía y por alentarme cada día para poder seguir adelante.

Y finalmente, a mi profesor guía, gracias por su dedicación, orientación y compromiso durante el desarrollo de esta tesis. Y también a mis compañeros quienes fueron una parte fundamental en este proceso compartido, gracias por la colaboración constante, por el trabajo en equipo y por el apoyo mutuo.

Romina Eugenia Osses Belmar.

Quiero comenzar agradeciendo a mi familia: a mi mamá, a mi padrastro y a mis hermanos. Tengo que decir que me alejé y no estuve presente tanto como pude, pero, pese a mi comportamiento, ellos nunca me juzgaron ni tampoco me dieron la espalda en absoluto. Siempre supe que podía contar con ellos completamente. Fue su cercanía, su paciencia y su amor lo que, para mí, en períodos difíciles, me impulsó a no quedarme atrás.

También quiero agradecer a mis compañeros más fieles: mi gata Naomi, mis perros Shiro y Luca y, con el corazón apretado, especialmente a Toby, mi guatón viejito, quien estuvo a mi lado durante doce años y que, lamentablemente, hace apenas unos días tuvo que partir. Su silencio acompañándome, su quietud a mi lado y ese cariño que nunca pedía explicaciones fueron lo que me brindaron calma, ánimo y alegría.

Asimismo, no puedo olvidar a quienes ya no están en mi vida, pero que marcaron profundamente mi camino. Incluso en mi peor época, cuando me encontraba perdido entre malas decisiones y sin saber qué hacer, siempre hubo personas que me apoyaron, escucharon y contuvieron sin criticarme ni pedir nada a cambio. Algunas de ellas ya no están en este mundo, pero ojalá que, de algún modo, sepan que, sin su mano tendida, quizás no habría logrado llegar hasta aquí.

Por último, me doy las gracias a mí mismo. Por no tirar la toalla cuando todo pesaba, por esforzarme día a día en ser mejor de lo que fui en el pasado y, sobre todo, por

haberme regalado un nuevo comienzo y creer que era capaz de cambiar para seguir un camino diferente.

Miguel Angel Soto Sandoval.

ÍNDICE

Índice de tablas.....	9
Resumen.....	10
Abstract.....	12
Introducción.....	14
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1. Planteamiento del problema.....	19
2. Justificación del problema.....	29
CAPÍTULO II: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN.....	32
3. Preguntas de investigación.....	33
4. Objetivo General.....	33
4.1. Objetivos Específicos.....	33
5. Hipótesis.....	34
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	35
6. Marco teórico.....	36
6.1 Lectura.....	36
6.2 Comprensión lectora.....	38
6.3 Estrategia docente para la comprensión lectora.....	39
6.4 Motivación.....	40
6.5 Tipos de motivación.....	42
6.5.1 Desmotivación:.....	42
6.5.2 Motivación extrínseca:.....	42
6.5.3 Motivación intrínseca:.....	43
6.6 Rol docente en la motivación.....	44
7. Estado del arte.....	46
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO.....	49
8. Tipo de investigación.....	50
8.1 Procedimientos.....	51
8.2 Técnica de recogida de datos.....	55
8.3 Consideraciones éticas.....	57
8.4 Población:.....	57
8.5 Muestra:.....	58
9. Fundamentación pedagógica.....	59
10. Propuesta metodológica.....	62
11. Evaluaciones.....	77
CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS.....	78

12. Análisis de datos.....	79
13. Resultados obtenidos.....	81
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....	110
14. Conclusiones.....	111
14.1 Limitaciones:.....	115
14.2 Proyecciones:.....	117
14.3 Sugerencias.....	119
Bibliografía.....	122
CAPÍTULO VII: ANEXOS.....	130
15. Carta gantt.....	131
16. Evidencias de trabajo.....	133

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Distribución del proceso.....	53
Tabla 5.1. Resultados Pre-test.....	81
Tabla 5.2. Resultados Post-test.....	82
Tabla 5.3. Promedio general.....	83
Tabla 5.4. Promedio dividido por género.....	84
Tabla 5.5. Motivación hacia la lectura pre-test.....	85
Tabla 5.6. Motivación hacia la lectura post-test.....	87
Tabla 5.7. Comparación entre los promedios de motivación hacia la lectura.....	89
Tabla 5.8. Intereses lectores pre-test.....	91
Tabla 5.9. Intereses lectores post-test.....	94
Tabla 5.10. Comparación entre los promedios intereses lectores.....	96
Tabla 5.11. Actitudes hacia la lectura social o colectiva pre-test.....	98
Tabla 5.12. Actitudes hacia la lectura social o colectiva post-test.....	100
Tabla 5.13. Comparación entre los promedios actitudes hacia la lectura social o colectiva...	102
Tabla 5.14. Percepción de la competencia lectora pre-test.....	104
Tabla 5.15. Percepción de la competencia lectora post-test.....	105
Tabla 5.16. Comparación entre los promedios percepción de la competencia lectora.....	107

RESUMEN

El presente estudio surge de una preocupación particular: la falta de interés por la lectura entre las y los estudiantes. El trabajo tuvo como objetivo principal desarrollar e implementar un taller de creación de historias de manera socializada capaz de fortalecer la motivación y la comprensión lectora en estudiantes de quinto año básico de una escuela municipal de la comuna de Mulchén, provincia del Biobío, Chile. El taller consistió en 15 sesiones de 45 a 90 minutos durante ocho semanas. Con el propósito de dar respuesta al objetivo propuesto, la investigación se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, bajo un diseño de investigación-acción centrado en un estudio de caso. La muestra estuvo conformada por 23 estudiantes de 5° básico, seleccionados intencionadamente y no al azar. Para la recolección de datos se aplicó el Cuestionario de Escala de Motivación Lectora (EML) (Merisuo-Storm & Soininen, 2012), tanto antes como después de la intervención. Este instrumento permitió examinar los hábitos, intereses y actitudes de las y los estudiantes frente a la lectura, así como su vínculo con la comprensión lectora. Tras revisar la información recogida, se hizo notorio que los alumnos/as que participaron de la propuesta lograron progresos tanto en su motivación como en su comprensión durante la lectura. Y, aunque este crecimiento no fue estadísticamente significativo, desde un punto de vista pedagógico igualmente se aprecia su importancia, puesto que indicaría que las estrategias aplicadas tienen la capacidad de iniciar cambios alentadores en la actitud de los estudiantes frente a la lectura.

Palabras claves: Lectura, comprensión lectora, motivación, didáctica, estrategia docente.

ABSTRACT

This study arose from a particular concern: the lack of interest in reading among students. The main objective of the study was to develop and implement a socialised story-writing workshop capable of strengthening motivation and reading comprehension among fifth-year primary school students at a municipal school in the city of Mulchén, Biobío province, Chile. The workshop consisted of 15 sessions lasting 45 to 90 minutes over eight weeks. In order to meet the proposed objective, the research was conducted using a quantitative design, under a research-action design focused on a case study. The sample consisted of 23 fifth-grade students, selected intentionally and non-randomly. The Reading Motivation Scale Questionnaire (EML) (Merisuo-Storm and Soininen, 2012) was used to collect data both before and after the intervention. This tool allowed the examination of the students' habits and attitudes towards reading, as well as their link to reading comprehension. After reviewing the information collected, it became clear that the students who participated in the programme made progress in both their motivation and reading comprehension. And although this growth was not statistically significant, from a pedagogical point of view its importance is equally appreciated, as it would indicate that the strategies applied have the capacity to initiate encouraging changes in students' attitudes towards reading.

Keywords: Reading, reading comprehension, motivation, teaching methods, teaching strategy.

Introducción

En diferentes estudios realizados en las últimas décadas, se ha demostrado que la motivación para leer es un factor principal en la creación de una buena comprensión lectora, así como en el aprendizaje en general, durante la educación básica. Como sugirió Solé (1992), leer es más que descomponer palabras; es un fenómeno activo en el que el lector construye significado a partir de lo que ya sabe, así como de lo que le interesa y de lo que desea lograr. Desde esta perspectiva, Cassany (2006) argumenta que la comprensión de un texto depende de la conexión personal que el lector establece con él y del contexto en el que se lleva a cabo la lectura. Guthrie y Wigfield (2000) añaden que la motivación condiciona directamente cuánto se lee, el empeño que se pone en los textos más difíciles y el nivel de atención que se les dedica.

Basándose en lo ya mencionado en las investigaciones previas, se puede mencionar que es sumamente relevante que las y los estudiantes se encuentren motivados a la hora de afrontar una clase o actividad relacionada con el estudio, para que el desempeño académico sea el adecuado. Siendo la lectura una habilidad fundamental en el proceso de enseñanza, ya que un estudiante que no se encuentre motivado no será capaz de cumplir con las expectativas que se esperan de él o ella, llevándolos a una sensación de fracaso y frustración (Ryan & Deci, 2000). En este sentido, la desmotivación lectora puede afectar no solo el rendimiento académico, sino también la autoestima y la disposición hacia futuros aprendizajes (Guthrie & Wigfield, 2000)

La importancia de este trabajo está directamente asociada con un problema real que ha sido estudiado en el sistema educativo, el cual se relaciona con lo que ya se ha mencionado: la falta de interés y motivación de los estudiantes por la lectura. En el caso de Chile, esta tendencia presenta un desafío urgente, ya que afecta tanto el éxito académico de los estudiantes como su crecimiento personal. En respuesta a aquello, el estudio presenta un método de trabajo en aula basado en la creación conjunta de historias, proporcionando a la didáctica de la lectura una experiencia concreta, transferible y flexible en diversos contextos educativos. Mientras tanto, el estudio también ofrece pautas relevantes para los docentes que esperan entusiasmar el disfrute de la lectura a través de métodos pedagógicos participativos y creativos.

El objetivo del proyecto en esta investigación fue averiguar hasta qué punto una propuesta metodológica basada en un taller de creación de historias, desarrollada de manera colaborativa, podría afectar la motivación para leer entre los estudiantes de quinto año básico. Basado en esto, el objetivo general se centró en diseñar y aplicar una propuesta metodológica que despertara el interés por la lectura en esta etapa, analizando sus efectos en la disposición, participación y actitud de los alumnos hacia la lectura. El diseño del estudio se desarrolló desde un enfoque cuantitativo, bajo un diseño de investigación-acción centrado en un estudio de caso. Para dar respuesta a este propósito, se llevó a cabo una intervención, la cual permitió observar de primera mano la evolución y los cambios experimentados por los estudiantes.

Para alcanzar las metas propuestas, se organizó un taller de narrativa. El trabajo se desarrolló por etapas; cada una de ellas estuvo asociada a conceptos como la lectura, la escritura, la reflexión grupal y el intercambio de las propias creaciones. Para el registro de la información, se utilizaron distintos instrumentos, como pautas de observación, bitácoras y fotografías como instrumentos utilizados para evidenciar el trabajo realizado y por otra parte, las evaluaciones, siendo estas la principal fuente para la recopilación de información, implementadas antes y después de la intervención para medir el grado de cambio en la motivación por la lectura. Los datos analizados indicaron progreso. Los participantes no solo se interesaron e involucraron más con su lectura, sino que incluso comenzaron a valorar la lectura como algo importante.

La motivación para desarrollar este trabajo surge de la experiencia directa de los autores del proyecto y de su vinculación con diversos contextos escolares, en los que se observó una relación distante y, en algunos casos, negativa de los estudiantes con la lectura. Al toparse con esta realidad, surgió la necesidad de buscar otras formas de hacer las cosas, con enfoques pedagógicos que pudieran convertir la lectura en una experiencia cercana, con espacio para la creatividad y construida entre todos. Por ello, se optó por la creación colectiva de cuentos. De esta forma, la actividad consigue entrelazar tres pilares fundamentales: el disfrute por la lectura, la voz personal de cada alumno(a) y la dinámica del trabajo en equipo, buscando, en definitiva, que los textos tengan mayor sentido para ellos(as), lo que los motivará a seguir leyendo.

La investigación, que responde a la Modalidad 1 de los Trabajos de Titulación, está estructurada en un formato de capítulos que expone su desarrollo de manera ordenada. El primer capítulo introduce el planteamiento del problema y la justificación de este en relación con la falta de motivación por parte de los estudiantes de quinto grado hacia la lectura. El segundo capítulo describe la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos que orientan el desarrollo de la propuesta. El tercer capítulo expone el marco teórico de esta investigación, definiendo algunos conceptos generales, así como el estado del arte, donde se revisan estudios previos relevantes relacionados con el presente trabajo. El cuarto capítulo describe el diseño metodológico y la metodología empleada, incluyendo tanto el enfoque adoptado para llevar a cabo la investigación como la propuesta metodológica para trabajar la motivación lectora. En el quinto capítulo se presentan y analizan los resultados obtenidos. El sexto capítulo incluye las conclusiones, junto con las limitaciones del estudio, sus proyecciones y algunas recomendaciones. La bibliografía utilizada para sustentar el trabajo se presenta en el séptimo capítulo y, finalmente, en el octavo y último capítulo se incluyen los anexos.

CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del problema

En el campo educativo, la tendencia decreciente de la disposición hacia todo lo relacionado con la lectura, en contextos formales e informales, es un problema mundial entre las y los estudiantes. No solo es perjudicial para desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad de analizar un texto o simplemente entenderlo, sino que también influye negativamente en el ámbito emocional de cada individuo. Esto provoca que los estudiantes rindan a un nivel mucho más bajo del esperado y, además, afecta negativamente de manera transversal su desempeño en todas las asignaturas. Lejos de ser un retroceso aceptable, esta tendencia va en contra de las expectativas sociales y educativas, que suponen que las nuevas generaciones deberían mostrar un progreso constante en sus capacidades respecto a las anteriores.

Los resultados PISA del año 2022 muestran que el desempeño promedio de los países que conforman la OCDE en relación con el dominio de lectura ha tenido un retroceso, disminuyendo de 487 puntos el año 2018 a 476 puntos en el año 2022, dando como resultado alrededor de 11 puntos de diferencia entre ambos años. Esto se podría considerar como la principal secuela de la pandemia por COVID-19. Sin embargo, la tendencia a la baja en el desempeño en lectura venía desde antes del 2018 (OCDE, 2023). Chile no está exenta de esta realidad. En el ámbito internacional, se ha presentado consistentemente resultados en lectura que se sitúan por debajo del promedio establecido por la OCDE. El puntaje obtenido por Chile se

encuentra 27 puntos por debajo del promedio de la OCDE con 475,6 y 95 puntos por debajo del de Singapur, el país con el mejor desempeño.

A nivel regional, Chile es el país latinoamericano con los mejores resultados en lectura. Sin embargo, desde 2015 se observa una tendencia descendente en los puntajes nacionales, aunque coincide con la tendencia promedio de la OCDE (2023). Además, los resultados PISA 2018 muestran que un 25% de las y los estudiantes chilenos no alcanza el nivel mínimo de comprensión lectora, lo que significa que presentan dificultades para identificar información o realizar inferencias simples. Esto refleja un menor compromiso con la lectura, una actitud negativa hacia ella y una ausencia de hábitos lectores fuera del aula (OCDE, 2019).

Por otra parte, los últimos datos aportados por los resultados educativos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) indican que todo lo que respecta a lenguaje en el área de lectura ha tenido una mejoría significativa pospandemia. Sin embargo, las cifras aún no se pueden considerar como satisfactorias. El Ministerio de Educación indica que un alto porcentaje de las y los estudiantes no alcanza los niveles esperados en comprensión lectora, lo que destaca la necesidad inmediata de adoptar estrategias educativas que ayuden a despertar el entusiasmo por la lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2025). Según el SIMCE 2024, los estándares de aprendizaje de 4° básico son los siguientes: Insuficiente 25.1%, elemental 27.4% y adecuado con 47.5%. En 6° básico: Insuficiente 37.1%, elemental 31.2% y adecuado 31.8%. Finalmente, segundo año de

educación media: insuficiente 49.3%, elemental 28,8% y adecuado 21.9% (Agencia de Calidad de Educación, 2025).

El reciente informe de datos del SIMCE aplicado el 2024 en la asignatura de Lenguaje y Comunicación y publicado por la Agencia de Calidad de la Educación (2025), deja al descubierto una situación que se repite en las escuelas, la cual, se relaciona con la idea de que a medida que las y los estudiantes avanzan de la escuela primaria o básica al nivel secundario, el número de los estudiantes cuyo nivel de competencia en el área de lenguaje es insuficiente, alejándose de lo que era un nivel satisfactorio. Esto se evidencia en descenso progresivo en el porcentaje de estudiantes que logran un nivel adecuado, dando como resultado que las brechas de aprendizaje, en lugar de mejorar, están progresando cada vez más hacia lo negativo. En otras palabras, un número considerablemente bajo de alumnos logra hoy los aprendizajes que corresponden a su nivel escolar. Esto deja al descubierto un retroceso sostenido en el desarrollo de las habilidades fundamentales que deberían estar adquiriendo, sin lugar a dudas, un desafío de gran urgencia y envergadura para el sistema educativo chileno.

En este contexto, se propone que la falta de interés podría ser una de las principales causas de los resultados obtenidos, ya que las y los estudiantes en el segundo ciclo de educación básica muestran un marcado desinterés en su disposición para leer. Está bien documentado en varios estudios que, cuando los niños y niñas están en el primer ciclo, están más comprometidos con la lectura, pero este interés disminuye a medida que avanzan al segundo ciclo. Entre las razones se

encuentran el aumento de la carga y presión académica y, por otra parte, la disminución de las actividades recreativas. Esta lectura de la situación local resuena en evaluaciones internacionales como lo son los informes del PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) que describen cómo los momentos de transición entre ciclos y cambios curriculares pueden agotar el aspecto motivacional de las y los estudiantes hacia la lectura, ya que comienzan a verla no como una actividad placentera, sino como una obligación evaluativa (Mullis & Martin, 2019).

Por otro lado, la falta de interés y desvinculación con la lectura, pudiese deberse a distintas razones como las que se plantean a continuación:

- A. Las imposiciones de lecturas, ya sea por falta de recursos, poca variedad o por falta de interés por los gustos de las y los estudiantes, derivan en que los individuos pierdan el interés al sentirse presionados a realizar una actividad obligatoria (Carballo & Portero, 2019).

- B. La desvinculación con los intereses y/o contexto, ya que cuando las y los alumnos perciben que las temáticas abordadas difieren de la realidad en la que se encuentran, su disposición hacia el aprendizaje disminuye considerablemente, puesto que, según Lespiau y Tricot (2019) a lo largo de la vida, cambiamos constantemente nuestro conocimiento basado en nuestra experiencia.

- C. Desvalorización de la lectura en el entorno familiar. Las y los alumnos, al no poseer una figura modelo que disfrute o admire la lectura, sentirán que leer es un acto innecesario y hasta tedioso, vinculando la lectura a solo una tarea de la escuela, dando como resultado una falta del hábito lector (Moreno, 2013).
- D. Escasez o poca variedad de formatos de lectura. Es importante proporcionarle una amplia selección de libros adecuados para una edad adecuada, ya sea en casa o en la escuela. Incluir diferentes géneros, temas y formatos, como cuentos, novelas, poesía, libros ilustrados, entre otros, permitiéndoles elegir los libros que les interesen y animarlos a explorar nuevos títulos (Rosales et al., 2022).
- E. Bajas Habilidades socioemocionales de las y los alumnos. El cómo se auto perciben los estudiantes también es crucial al momento de implementar una lectura, si él o la estudiante piensa que no tiene las capacidades necesarias para ello, o si cree no ser capaz, esto limitará sus posibilidades de aprendizaje (Treviño et al., 2019).
- F. El uso de la tecnología como fuente de entretenimiento. La implementación de la tecnología en el diario vivir de las personas, dependiendo del punto de vista, puede ser visto como una problemática creciente. Esto puede estar relegando la lectura tradicional como forma de entretenimiento a un segundo lugar, ya que requiere más esfuerzo cognitivo para entender lo que estamos leyendo,

en comparación con la inmediatez que puede proporcionar, por ejemplo, una red social (Carrión, 2023).

G. Metodologías de enseñanza poco atractivas y/o motivadoras. Las y los docentes, muchas veces, guían el proceso de enseñanza-aprendizaje basándose en propuestas desactualizadas de aprendizaje, como el enfoque tradicionalista y de memoria, trabajando con el mecanicismo como principal método de trabajo, dejando fuera las actividades lúdicas. Esto da lugar a una pérdida en el gusto por la lectura para el disfrute personal en los estudiantes, como se puede evidenciar en las pruebas SIMCE (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Estos factores implicarían la existencia de un componente en el sistema educativo que se inicia en la educación básica y continua en la educación media, que impide el avance de mejores resultados en lectura, presentándose como un desafío al sistema educacional y a la sociedad. En consecuencia, la baja motivación y la falta de interés por la lectura está influyendo cada vez más de modo negativo en el desempeño educativo de las y los estudiantes.

Teniendo esto en cuenta, el propósito del estudio se dirigió al nivel de 5° año de educación básica. El grupo de estudio estará conformado por las y los estudiantes que, habiendo rendido la prueba SIMCE el año 2024 en cuarto grado, se encuentran actualmente cursando quinto básico. Esta transición del primer al segundo ciclo de enseñanza básica constituye una etapa crítica, donde típicamente se observa un

descenso significativo en la motivación lectura. A su vez, este fenómeno es uno de los desafíos pedagógicos más importantes para el profesor a cargo de la clase.

La investigación se desarrolló en un establecimiento municipal ubicado en la comuna de Mulchén, provincia del Biobío, Chile. El trabajo se concentró en observar y analizar las dinámicas que tienen lugar dentro de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El último propósito es identificar los factores que influyen en el desinterés lector y generar una estrategia para revertirlo, y finalmente, valorar la efectividad de la estrategia de intervención que se implemente.

Las características sociales, culturales y económicas de las familias tienden a revelar el contexto de alta vulnerabilidad. En el contexto sociocultural asociado con el contexto socioeconómico, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es del 89%, lo que sugiere que una gran proporción de estudiantes proviene de familias económicamente desfavorecidas y que enfrentan un gran desafío en su posición socioeducativa que impacta sus vidas sociales. En la cultura familiar, los niveles educativos promedio de las y los tutores de los niños y niñas también son bastante limitados; la mayoría de ellos solo han recibido hasta la educación secundaria, lo que claramente determina la calidad del apoyo académico que pueden ofrecer en casa.

La realidad laboral de las familias se caracteriza por una alta precariedad. Muy pocas tienen formas de trabajo seguras y que sean formales y estables, sus empleos son predominantemente en el sector forestal como obreros o jornaleros con bajos salarios y pocas oportunidades de desarrollo. Algunas mujeres (en su mayoría amas

de casa), a menudo trabajan como temporeras durante la cosecha de frutas para apoyar la economía del hogar. Aunque este ingreso es fundamental, genera un problema que se desarrolla de manera paralela: la ausencia de un adulto después de la escuela dificulta la supervisión de las tareas y el cumplimiento de las obligaciones académicas de los niños y niñas.

Respecto a la infraestructura de la escuela, esta posee con un soporte para satisfacer las necesidades de la comunidad. Contando con aulas, una biblioteca, comedor, laboratorios, oficinas administrativas y espacios recreativos adecuados. Además, cuenta con un gimnasio y una multicancha, ambos espacios utilizados tanto para realizar clases o también para apoyar actividades recreativas propuestas a la comunidad. Por último, desde el año 2014, las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se han integrado extensamente en las aulas, fortaleciendo la integración de herramientas digitales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al haber establecido el grupo de trabajo se consideran los resultados de pruebas aplicadas en el establecimiento educacional municipal de la comuna de Mulchén son los siguientes:

1. Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA):

Adicionalmente, los datos aportados por el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) aplicado a las y los estudiantes de 5° año básico en el área de Lenguaje, según los ejes de habilidad (localizar, interpretar, relacionar y reflexionar) muestran lo siguiente:

- Eje localizar: Los estudiantes obtuvieron un 82.74%.
- Eje interpretar y relacionar: se obtuvo un 56.19%.
- Eje reflexionar: obtuvieron un 71.43%.

El análisis de los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA) en la institución evaluada muestra que los ejes de “localizar” y “reflexionar” tienen un alto rendimiento, Sin embargo, el eje de “interpretar” muestra los resultados menos favorables. Esta situación no indica por sí misma problemas graves con el aprendizaje; más bien, sugiere que este problema puede estar más relacionado con otro factor más allá de lo cognitivo.

En lo que respecta a la convivencia escolar a nivel general, los resultados muestran lo siguiente:

- En el área de experiencia de las y los estudiantes en relación con la convivencia en el establecimiento: Los estudiantes de Mulchén obtuvieron un 65.22%.
- En cuanto al eje de gestión del establecimiento para la promoción de la convivencia: Con un 88.04% de las y los estudiantes de Mulchén.

Los resultados obtenidos del establecimiento en el ámbito de convivencia escolar en el área de experiencia de las y los estudiantes en relación con la convivencia en el establecimiento se clasifican mayormente como favorables. En oposición a ello, en el eje de gestión del establecimiento para la promoción de la

convivencia, los resultados evidencian que no existen problemas de gestión por parte de los establecimientos. Esto indica que la problemática escolar no se encuentra relacionada con gestión, ya que el resultado se mostró como favorable.

En relación con el aprendizaje socioemocional, los datos son los siguientes:

- En la institución de la comuna de Mulchén optaron por no aplicar esta evaluación.¹

2. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE):

Se observa una mejora sostenida desde 2017, año en que se obtuvieron 224 puntos, hasta 2023, donde se obtuvo 273 puntos. Sin embargo, en 2024 hay una leve baja de 8 puntos, llegando a un total de 265 puntos.²

Se puede apreciar que la disminución en los hábitos y niveles de lectura, como se presentó anteriormente, puede atribuirse principalmente a la falta de motivación de las y los estudiantes, y esto permite considerar este aspecto como el enfoque central de este trabajo. Es por ello, que resulta esencial abordar la temática relacionada con la motivación lectura, diseñando prácticas pedagógicas que fomenten vínculos más positivos, autónomos y consistentes con la lectura.

¹ Datos extraídos de la Agencia de Calidad de Educación. (2025). *Resultados Prueba SIMCE Lectura 2024*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

² Datos extraídos de la Agencia de Calidad de Educación. (2025). *Resultados Prueba SIMCE Lectura 2024*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>

2. Justificación del problema

Este estudio surge como resultado de las experiencias en las prácticas pedagógicas de los autores de esta investigación, prácticas en las cuales se observó una creciente preocupación por la pérdida de motivación hacia la lectura en el contexto escolar y su profundo impacto que ocasiona en el proceso educativo. La disposición hacia la lectura de las y los individuos ha sido abordada en numerosos estudios previos. Por ejemplo, Navarro et al. (2018), plantean que a aquellos estudiantes que leen con menor frecuencia, por lo general, les cuesta más trabajo alcanzar una buena comprensión lectora. En cambio, aquellos que están motivados no solo desarrollan una mayor competencia de manera natural, sino que suelen involucrarse también en prácticas de lectura más significativas. La verdadera relevancia de este estudio no radica en reafirmar, una vez más, la existencia de una crisis de desmotivación, sino en conocer los mecanismos que la originan, dado que se trata de un factor decisivo para abrir los caminos hacia el aprendizaje y generar una instancia que permita revertir dicha situación.

Esta problemática golpea de lleno al proceso de enseñanza. Su efecto no se limita solo al ámbito académico, sino que también se relaciona con el desarrollo integral como personas. Leer y entender lo que se lee es una habilidad clave para moverse en el mundo. La lectura es precisamente esa herramienta que nos da autonomía para aprender, que nos ayuda a construir un pensamiento crítico, a desmenuzar información, a poner en duda lo que damos por sentado y a encadenar ideas con lógica (Flores, 2016). Y si esta no se consolida desde la base, desde los

primeros años, entonces aparece una fisura que, con el tiempo, no hace más que ampliarse a lo largo de toda la vida escolar. La consecuencia de lo que se ha planteado casi siempre termina marcando el futuro de las y los individuos, condicionando sus posibilidades de estudio, su inserción social y hasta sus oportunidades laborales.

Pero el asunto no termina ahí, ni se limita solo a las y los estudiantes. Esta misma problemática alcanza también a las y los docentes en ejercicio y a quienes se están formando para serlo. La motivación es la verdadera fuerza que empuja a alguien a elegir esta carrera y, después, a seguir en ella. El problema aparece cuando un profesor o profesora tiene que lidiar constantemente con un contexto dominado por dificultades persistentes en el aprendizaje. En esas circunstancias, aquella vocación con la que comenzó se va resintiendo, poco a poco. Como señalan Huiza et al. (2023), esta situación puede llevar a un desgaste profesional importante e, incluso, a que algunos abandonen la carrera. Por lo tanto, no son solo los estudiantes quienes necesitan trabajar la motivación. También es una forma de ayudar al profesorado a reconectar con un sentido de propósito y un medio para darle las herramientas necesarias para crear experiencias de aprendizaje que realmente signifiquen algo.

El estudio se basa en un contexto nacional e internacional para enfatizar la importancia de este trabajo. El currículo nacional indica que la motivación y la autoestima académica son centrales para el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes, y no solo en términos académicos, sino también en términos de bienestar

(MINEDUC, 2018). A pesar de lo ya mencionado, los niveles de lectura están visiblemente disminuyendo entre la población, en particular entre los niños y niñas. Los resultados del estudio PISA 2022 mostraron que aproximadamente el 66% de las y los estudiantes en Chile alcanzaron el Nivel 2 o superior en lectura, lo cual es inferior al promedio de la OCDE (74%) (OCDE, 2023). Esto solo se refiere a la capacidad general de las y los estudiantes para identificar la idea principal de un texto moderadamente largo, encontrar información que utiliza criterios explícitos (aunque a menudo complejos) y reflexionar sobre el propósito y la forma de un texto escrito cuando se les da la instrucción clara de hacerlo.

Finalmente, el aporte al campo del conocimiento es significativo y doble. En primer lugar, este trabajo permitirá a los investigadores acortar la distancia que suele existir entre la teoría sobre la motivación lectora y la práctica real en el aula, al proporcionar una base teórica para un modelo de intervención lo suficientemente flexible para adaptarse. Como siguiente aspecto, el estudio no limita el problema únicamente al alumno u alumna, sino que lo sitúa en el contexto del ecosistema educativo completo. De este modo, conecta la motivación del alumno u alumna directamente con el trabajo del docente. Ambas metas se persiguen a la vez, como parte de un mismo esfuerzo. En ese sentido, el trabajo no se limita a describir una merma en los hábitos de lectura. Su valor añadido está en que plantea una ruta concreta y factible para cambiar esta tendencia.

CAPÍTULO II: PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

3. Preguntas de investigación

¿Están las y los estudiantes motivados por la lectura en el proceso escolar?
¿Cuáles factores influyen en la falta de motivación hacia la lectura en las y los estudiantes de 5° Básico?, ¿Cómo se puede motivar a las y los estudiantes a leer?

4. Objetivo General

Implementar un taller de creación de historias de manera socializada para fortalecer los niveles de motivación y comprensión lectora en estudiantes de 5° básico pertenecientes a un establecimiento educativo municipal de la comuna de Mulchén, de la provincia del Biobío, Chile.

4.1. Objetivos Específicos

- Diagnosticar los niveles de motivación lectora que presentan los estudiantes de 5° básico mediante la aplicación de una Escala de Motivación Lectora (EML)
- Implementar un taller de creación de historias de manera socializada, diseñado para fortalecer la motivación y comprensión lectora en los estudiantes participantes.
- Evaluar el impacto del taller de creación de historias en los niveles de motivación y comprensión lectora de los estudiantes, mediante la comparación de resultados antes y después de la intervención a través de la Escala de Motivación Lectora (EML)

5. Hipótesis

- El bajo desempeño lector en las y los estudiantes de 5° Básico del establecimiento educativo ubicado en la comuna de Mulchén, de la provincia del Biobío, Chile, está estrechamente relacionado con la falta de motivación de las y los estudiantes.
- La implementación de un taller de creación de historias socializadas generará un aumento significativo en los niveles de motivación lectora y en el compromiso con el proceso de lectura en las y los estudiantes de 5° Básico del establecimiento educativo municipal de la comuna de Mulchén, provincia del Biobío, Chile.

CAPÍTULO III:
MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

6. Marco teórico

En este apartado se presentarán los conceptos que sustentarán y darán sentido al desarrollo de esta investigación: la lectura, comprensión lectora, estrategia docente para la comprensión lectora; la motivación, desmotivación, motivación intrínseca y extrínseca, el rol docente en la motivación y la didáctica.

6.1 Lectura

La lectura es considerada como la acción de leer según la (RAE). Esto implica, en palabras simples, en la comprensión o interpretación de un texto leído para luego brindarle un significado. La lectura, entonces, es un acto de aprendizaje, en parte por la comprensión que posee el lector y las experiencias en las que se basa esa comprensión conformando el significado del texto. Esto indica, por lo tanto, que la lectura no solo implica una descodificación el lenguaje, sino que implica una interacción entre un lector y el texto, en la cual los elementos lingüísticos y el contexto situacional se interpretan en consecuencia, permitiendo con esto el disfrute de la actividad, como lo plantea el Ministerio de Educación, en las Bases Curriculares (2018).

Solé (2009) plantea que la lectura es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso en el cual, el lector, al interactuar con el texto, relaciona sus conocimientos previos con los nuevos, formulando nuevos conceptos. En este sentido, se manifiesta que la lectura es un proceso que ocurre antes, durante y después de leer. Esto pudiese complementarse con lo que señala Fons (2004) quien

expone que leer es un proceso activo que implica que el lector debe construir el significado del texto interactuando con él. El lector debe relacionar sus conocimientos previos con la información extraída del texto para transformar sus propios saberes en función de este. Además, esto implica que el proceso de lectura sea un evento en el que se realicen predicciones e inferencias de manera continua y para que esto ocurra, el lector debe contar con un motivo, objetivo o finalidad.

Por otra parte, Maina y Papalini (2021) manifiestan que la lectura es un proceso cognitivo complejo. Leer combina conocimiento y emoción, constituyéndose así en una vía significativa de construcción de la subjetividad y de capital cognitivo. Como sugieren estas autoras, si nos centramos en la lectura literaria mediada por la experiencia estética y la interfaz que se genera en su vínculo lúdico con la ficción, ello permitiría transformar la subjetividad del lector, posibilitando el conocimiento del mundo de nuevas formas y la construcción de sentido en función de matrices culturales. Esta idea puede complementarse con la con investigación de Álvarez (2011) donde plantea que la lectura está estrechamente relacionada con las emociones y, por ello, recomienda que esta debería perder su enfoque de destrezas de carácter técnico y adquirir un enfoque más humanizador.

Cuetos (2010) formula que el lector comienza la lectura como un proceso de codificación de letras, seguido del reconocimiento de palabras asociándolo con sonidos y sus significados, luego ocurre la relación de las palabras formulando frases y finalmente, la relación de todos los elementos, donde el lector reconoce el

significado del mensaje y lo interioriza. Solo de esta manera se genera una comprensión lectora de manera efectiva.

6.2 Comprensión lectora

La comprensión de textos es mucho más profunda que una simple decodificación de palabras. Es más bien un ejercicio activo y deliberado que conduce a una secuencia de razonamientos y cuyo objetivo final es construir el significado de un mensaje escrito. Esta comprensión resulta precisamente de la interacción entre lo que el texto mismo ofrece y el conocimiento que posee el lector. Sin considerar al lector, el texto y el contexto en el que se lleva a cabo la lectura, esta dinámica resultaría incomprensible. Son precisamente estos tres componentes los que determinan directamente la profundidad y calidad de la comprensión alcanzada (Colomer, 1997; Silva, 2006; González, 2012).

El punto de vista anterior concuerda con la posición teórica de Arándiga (2005) que conceptualiza la comprensión lectora como algo complicado y multidimensional. Pero, además, este autor, añade la idea de que el desarrollo de la lectura no avanza en línea recta, sino de manera progresiva y con vaivenes, donde se intercalan fases de mayor y menor claridad, y a lo largo de este recorrido, la memoria a largo plazo desempeña un papel importante, como un apoyo fundamental para la comprensión. Por lo tanto, cuanto más sepa el lector sobre su propio proceso de lectura, más profunda y efectiva será esta para él.

6.3 Estrategia docente para la comprensión lectora.

Las estrategias son entendidas como intervenciones pedagógicas desarrolladas por el docente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cedeño, 2015). Para que los estudiantes lleguen a una comprensión profunda de lo que leen, la labor del docente debe ir más allá de transmitir conocimientos. Su misión va mucho más allá de lo técnico; esta debe abrirles el camino para que aprendan a interactuar con lo que leen, desarrollando así su capacidad de análisis de manera cuidadosa e intencionada. Al hacer explícito cómo cuestionan, deducen y relacionan las ideas, las y los estudiantes pueden aprender a monitorear su propia comprensión. Como plantea Solé (1992), enseñar a leer implica entregar a los alumnos/as herramientas para que sean capaces de interrogar un texto y construir, desde allí, su propio significado. Desde esta perspectiva, el papel del profesor es muy importante; la asistencia de este en el proceso lector puede llevarlos a mejorar desde la interpretación literal de las palabras hasta la comprensión más amplia del mensaje (Montesdeoca et al., 2021). Lo anteriormente planteado se relaciona con lo expuesto por González (2012), quien expone que la comprensión de un texto no es solo un producto, sino que implica involucrarse en un proceso interactivo continuo que vincula al lector, el escrito y el contexto de la lectura.

Por otro lado, para que estas estrategias de enseñanza sean realmente efectivas, es importante hacerlo de manera explícita, mostrando a los estudiantes cómo construir elementos de pensamiento cognitivo de orden superior, como, por ejemplo, sacar sus propias conclusiones (inferencia) y aprender a usar la

planificación y la revisión (autorregulación) como herramientas cruciales. En la práctica, esto significa diseñar situaciones que los obliguen a conectar su conocimiento existente con la información nueva y que conviertan cada texto en un proceso de investigación personal. Según Lerner (2002), el verdadero fin de enseñar a comprender textos es que las y los estudiantes dejen de depender del docente y sean capaces, por sí mismos, de encontrar sentido a lo que leen. Al entrenar a los alumnos/as en estas habilidades, se desafía la lectura mecánica y se estimula el pensamiento crítico para que puedan evaluar la veracidad y el propósito de la información, ya que un lector hábil mantiene una actitud activa y deliberada y sabe utilizar un repertorio de herramientas para resolver de manera independiente las dificultades que la lectura le presenta (Headley & Parris, 2015).

6.4 Motivación

La RAE la define como la acción y efecto de motivar. Asimismo, puede entenderse como esa mezcla de factores internos y externos que, en buena medida, guían nuestra conducta. En términos generales, es el motor que pone en marcha cualquier acción, impulsando cambios tanto dentro como fuera de la escuela (Bacete & Betoret, 2000), a esto se puede añadir lo señalado por Herrera y Zamora (2014) los cuales profundizan en estas ideas señalando que este motor se alimenta de nuestras propias necesidades, deseos, tensiones, malestares y también de lo que esperamos que suceda.

Para lograr una comprensión más detallada de la motivación dentro del contexto escolar, Ospina (2006) cree que es esencial centrarse en la relación entre estudiantes y profesores, ya que es a través de esta relación que las y los estudiantes comienzan a aprender, o simplemente extinguen su deseo de aprender, influyendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo. Lo anterior se complementa con lo señalado por López (2004) quien apunta que la motivación también se hace presente en los aspectos más cotidianos de la jornada escolar, en esas tareas diarias que pueden parecer simples. Es precisamente ese impulso el que va guiando a los estudiantes, influye en cómo actúan y los encamina hacia sus objetivos de aprendizaje. De este modo, se convierte en un elemento clave para alcanzar un buen desempeño académico (Santamaría & Vega, 2022). Por lo que, para fomentar aprendizajes y que estos resulten realmente significativos, es indispensable entender y saber manejar en los contextos cotidianos.

De acuerdo con Ryan y Deci (2000) los procesos motivacionales pueden ser internos o externos y dependen de la naturaleza de la recompensa o el resultado buscado. Estos autores la clasifican en un continuo de autonomía, distinguiendo entre motivación intrínseca y extrínseca, a las que se suma el concepto de amotivación, es decir, la ausencia de motivación. Los dos tipos de motivación son importantes, ambas son necesarias para impulsar la autodeterminación de los estudiantes, por lo que es relevante encontrar un equilibrio entre la motivación interna y externa al planificar estrategias educativas (Mora et al., 2024).

6.5 Tipos de motivación

6.5.1 Desmotivación:

La desmotivación o también conocida como amotivación, como indica su nombre, es la falta de incentivo, desafíos o alicientes que mantengan motivados o den el incentivo suficiente a una persona a realizar alguna acción, ya sea relacionada con el deporte, estudios, etc. Según la Real Academia Española (RAE) la desmotivación es la falta o pérdida de motivación y visto desde un punto vista bajo el contexto educativo, Usán y Salavera (2018) hacen mención a la amotivación, el cual se caracteriza por la ausencia de interés, falta de control sobre la conducta o percepción de incompetencia. En contraste con lo planteado por Navarro et al. (2014) entienden la desmotivación como un fenómeno progresivo en la pérdida de entusiasmo. Esta surge cuando los alumnos dejan de involucrarse con ciertas asignaturas porque su carga de motivación se concentra en otras. Lo que puede indicar que la motivación no es ilimitada.

6.5.2 Motivación extrínseca:

La motivación extrínseca proviene de los estímulos externos como la obtención de beneficios, recompensas o recibir el reconocimiento del profesor, donde el individuo lleva a cabo su actividad para evitar su culpa o realzar su ego en el desempeño de ella, centrándose más en los resultados que en el proceso (Usán & Salavera, 2018). Esta conducta está orientada por variables externas del individuo hacia un objetivo ajeno al acto de aprender, como indica Gerena (2000). Esto implica

en su último análisis que la conducta de la persona está siendo controlada por otros. Ampliando este planteamiento, Soriano (2001) coincide con la idea anterior, añadiendo que cuando se le ofrece una recompensa a alguien antes de realizar una actividad, su motivación disminuye, debido a que la persona deja de ver la actividad como algo valioso y la percibe sólo como un medio para obtener la recompensa. Además, menciona tres conceptos principales que definen la motivación extrínseca: recompensa, castigo e incentivo.

6.5.3 Motivación intrínseca:

La motivación intrínseca se refiere a los impulsos internos que presentan los estudiantes al aprender por interés, curiosidad o satisfacción personal. Gerena (2000) nos explica que la motivación intrínseca surge de las necesidades como la competencia, la autonomía, la aceptación y los intereses propios, la asocia a un compromiso profundo y autónomo. En la misma dirección, Ryan y Deci (2000) indican que estas necesidades forman parte de la conducta autodeterminada, que es donde él y la estudiante se siente capaz y valorado por su entorno. La motivación intrínseca, entonces, se manifiesta con el disfrute al realizar una actividad, se va fortaleciendo a través de la retroalimentación y la percepción de autoeficacia (Lucas de la Cruz, 2018); se relaciona con el deseo de aprender nuevos conceptos y, por último, con la orientación hacia el logro, entendida como la búsqueda de superación personal y el cumplimiento de metas (Usán & Salavera, 2018)

6.6 Rol docente en la motivación

El papel del maestro es crucial para la educación; de hecho, su deber principal es organizar y promover el aprendizaje de los estudiantes. Además, necesitan motivar, difundir conocimientos, ser guía, mediador y diseñador de experiencias, creando ambientes de aprendizaje favorables (Castillo et al., 2023). Asimismo, Valenzuela et al. (2015) señalan que los maestros juegan un papel decisivo en fomentar la motivación de los estudiantes para aprender y dirigirlos, lo que a su vez afecta su dedicación, participación y rendimiento académico. En la educación, la interacción entre educadores y estudiantes es esencial para motivar a los individuos. Como bien señalan Ryan y Deci (2000), esto se logra sobre todo cuando se cultiva un entorno que favorece la autonomía personal y el desarrollo de la competencia.

6.7 Didáctica

La Real Academia Española (RAE), la define como la disciplina que estudia los métodos y las técnicas de enseñanza, cuyo propósito fundamental es enseñar o explicar las cosas. Desde sus orígenes, con Juan Amós Comenio quien la definió como el arte de enseñar todo a todos para formular la condición humana (Comenio, 2004), hasta la actualidad, el objetivo de la didáctica siempre ha sido la de propiciar una enseñanza-aprendizaje que permita optimizar este mismo proceso. Autores como Diéguez (1985) sostienen que la didáctica es una ciencia aplicada que articula de manera sistemática los fundamentos teóricos y las intervenciones prácticas para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y/o aprendizaje desarrollados en

la interacción intencional entre docente y estudiantes. Con este propósito, construye una infraestructura sólida que incluye y expresa los objetivos, contenidos y evaluación de manera coherente para establecer una estructura de conocimiento y un marco con el cual optimizar y guiar la acción pedagógica.

En una perspectiva complementaria, Camilloni et al. (2007), describen la didáctica, como disciplina pedagógica, que se dedica a estudiar de manera sistemática la enseñanza. Su labor consiste en describir y explicar los procesos educativos para, a partir de ahí, fundamentar las decisiones que orientan la labor docente. Más que un conjunto de técnicas en sí, constituye al saber teórico-práctico que analiza si las formas de enseñar son adecuadas, guiando al docente sobre qué, cómo y para qué enseñar. A diferencia de lo anterior, Contreras (1990), señala que la didáctica es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje y orienta su realización de acuerdo con las finalidades educativas. En esta visión, la enseñanza es una práctica tanto humana como social. Implica intencionalidad y una responsabilidad moral, cultural y social; estas, además, influyen en ella. Por eso la didáctica no solo analiza lo que ocurre en el aula, sino también lo que ocurre a su alrededor de manera crítica, para de este modo configurarla, con el propósito de ofrecer criterios que permitan transformar y mejorar las prácticas pedagógicas.

7. Estado del arte

Este apartado tiene como propósito abordar temáticas vinculadas que permiten fundamentar esta investigación: la lectura, comprensión lectora, la motivación, didáctica y el rol docente en el desarrollo de estas dimensiones. Debido a que estos ejes están estrechamente vinculados, la comprensión lectora difícilmente puede fortalecerse sin una motivación adecuada. Guevara (2023) se enfoca en la creación y evaluación de un programa basado en estrategias motivacionales con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Tras la implementación de dichas estrategias, la autora determinó que esta iniciativa educativa incide de manera significativa en el mejoramiento de la comprensión lectora, potenciando tanto el rendimiento escolar como la habilidad para realizar un análisis exhaustivo de los textos. Las estrategias que se implementarán serán desarrolladas en un establecimiento educacional municipal de la provincia de Biobío, en la comuna de Mulchén, toda la muestra de estudiantes corresponde a 5° básico.

En este mismo sentido, Nugra (2022) desarrolla su investigación vinculándola directamente con la motivación como un factor clave y fundamental para aprender a leer, al mismo tiempo destaca la figura del docente como un actor decisivo en este proceso. El enfoque que desarrolla a través de estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora revela algo valioso: el éxito depende exactamente del nivel de motivación que despiertan tanto los estudiantes como el profesor(a). Es por lo anteriormente mencionado que autores como Cruz (2025) analizan precisamente estas estrategias didácticas con el objetivo de fortalecer la habilidad de la

comprensión lectora y abordar de manera más efectiva esta área. Lo que descubre sugiere que el uso de técnicas con enfoques motivacionales es crucial para producir lectores ansiosos por seguir leyendo y para una comprensión profunda de los textos. Además, argumenta que para que las estrategias sean realmente eficaces, estas tienen que poseer un enfoque creativo, flexible (para ajustarse a las necesidades específicas de cada alumno) y, por último, deben de aplicarse como un proceso continuo.

Un enfoque reciente es el de Estepa et al., (2019) que proponen un proyecto donde busca encontrar a sus estudiantes con el cuento y de esta manera fomentar los lecto-escritores y comprensivos de sus estudiantes. Al implementar el proyecto, se pretende fortalecer y mejorar la comprensión lectora de forma interdisciplinaria con las demás áreas del conocimiento, logrando despertar el interés de las y los estudiantes hacia el mejoramiento de la lectura comprensiva, para que luego se vea reflejado un buen desempeño académico. Por otra parte, Huamán (2022) en su investigación buscó determinar si es que el cuento logra desarrollar comprensión lectora en niños y niñas, y sus conclusiones arrojaron que si es un material efectivo, ya que los resultados que obtuvo demostraron un aumento considerable del nivel de comprensión lectora.

Musto (2022) por su parte, examinó el impacto de las estrategias de aprendizaje autónomo en el desarrollo de habilidades de las y los estudiantes con respecto a la comprensión lectora. Sus hallazgos revelan que el uso de estas estrategias (autogestión y monitoreo autónomo del proceso de aprendizaje) aumentó

los niveles de comprensión lectora. Primero, sugiere que es importante dar a los estudiantes las herramientas para autogestionarse. De manera complementaria, González (2023) explora las actitudes y creencias de los docentes sobre la lectura y su impacto en el interés y compromiso de los estudiantes con la lectura. Las estrategias no son suficientes, dice, sino que las creencias de los educadores también desempeñan un papel valioso en la motivación lectora de los alumnos.

Otro estudio que también se relaciona con la temática es el desarrollado por Cotrina y Andaluz (2024) el cual, busca determinar la relación entre la motivación lectora y el hábito lector en las y los estudiantes viendo los niveles de motivación lectora, dado que la motivación lectora es un tema que preocupa a escala internacional. La investigación arrojó que la relación entre ambos conceptos se relaciona de manera significativa, estando estrechamente relacionados entre sí. A esta idea se puede sumar el trabajo expuesto por Maila (2020), donde busca determinar factores de interés y desinterés que se presentan en el contexto que rodea a los estudiantes, esto en el aula de clases como en el hogar, con el objetivo de determinar la motivación lectora de los estudiantes. El estudio mostró que los niños y niñas leen por obligación más que por gusto, lo que demanda promover una lectura motivadora. También destacó la necesidad de fortalecer su vínculo con la escuela, así como la importancia de seleccionar libros acordes a los intereses de los niños y niñas, y del rol docente en desarrollar su comprensión lectora.

CAPÍTULO IV:
DISEÑO METODOLÓGICO

8. Tipo de investigación

Esta investigación se desarrolla desde un enfoque cuantitativo de investigación-acción centrado en un estudio de caso, con el propósito de medir y analizar sistemáticamente variables educativas que permitan identificar tendencias, niveles de cambio y efectos de intervenciones pedagógicas. Aunque el paradigma sociocrítico sugiere una lectura interpretativa, en este caso se prioriza la recolección y análisis estadístico de datos numéricos para obtener evidencia objetiva y generalizable sobre la práctica educativa. De acuerdo con Kurt (1962) y Balcázar (2003), los participantes en este tipo de investigación, son involucrados activamente en la implementación de acciones, pero su contribución se registra y cuantifica mediante instrumentos estandarizados, lo que permite evaluar el impacto de las intervenciones con rigor metodológico. Como resultado, este enfoque combina dos dimensiones fundamentales: conocer y actuar, el cual tiene como base el proceso de exploración que busca descubrir la estructura de significados relacionados con los individuos participantes (Ruiz, 2012; Colmenares, 2012). Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) respaldan este enfoque al destacar que la investigación cuantitativa, aplicada en contextos de investigación-acción, permite generar conocimiento válido y útil para la mejora pedagógica.

8.1 Procedimientos

Para llevar a cabo la implementación de la estrategia y, posteriormente, el tratamiento de los datos obtenidos, es necesario considerar las siguientes fases de trabajo.

1. Preparación

- Como primer paso, se estableció un contacto inicial con la institución educativa en la cual se llevaría a cabo la intervención pedagógica. Una vez establecida la comunicación, se realizó la presentación formal ante el equipo directivo del establecimiento con la finalidad de explicar en detalle el proyecto de investigación. El objetivo fue hacer transparente cada elemento del estudio, desde los objetivos, metodología, su alcance y las implicaciones éticas que lo regían, con el propósito de construir confianza y obtener la aprobación informada de la institución.

2. Participantes convocados

- Se identifica a las y los estudiantes de 5° básico y a los docentes que imparten sus clases de Lenguaje y Comunicación y se les invita a participar de la investigación.

3. Solicitud de autorizaciones

- Se gestionan permisos con la dirección de la escuela, UTP.
- Se obtiene consentimiento informado de apoderados. (Ver anexo 3, pág. 187)
- Se obtiene asentimiento informado de las y los estudiantes participantes. (Ver anexo 4, pág.190)

4. Planificación del calendario de aplicación

- Se organizan fechas, horarios y espacio para aplicar el cuestionario (Ver anexo 1, pág. 178) y la estrategia didáctica sin interrumpir las clases junto a los recursos a utilizar. (Ver anexo 5, pág. 192; anexo 6, pág. 196)

5. La implementación de la propuesta

- Se aplica la estrategia diseñada, respetando los tiempos y el contexto pedagógico habitual.

Para el desarrollo de esta estrategia se realizó una división en cinco etapas, organizadas de manera progresiva, las cuales se distribuyeron en 8 semanas, con sesiones de 45 a 90 minutos. A continuación, se presenta un resumen de la distribución del proceso (Ver anexo 6, pág.196)

Tabla 4.1. Distribución del proceso

Etapa	Descripción General	Actividades Principales
Etapa 1: Motivación	Despertar el interés por la lectura y escritura.	<ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio sobre intereses. - Lluvia de ideas. - Lectura de textos según gustos. - Preguntas de reflexión.
Etapa 2: Preparación para la escritura	Reforzar estructura del cuento y ortografía.	<ul style="list-style-type: none"> - Repaso de la estructura narrativa. - Estructura del cuento. - Identificación de personajes, ambiente y conflicto. - Repaso ortográfico.
Etapa 3: Escritura y lectura	Producción del cuento.	<ul style="list-style-type: none"> - Boceto del cuento. - Elección del tema y roles. - Escritura del inicio, desarrollo y

		<p>final.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustración de escenas. - Revisión y retroalimentación.
<p>Etapa 4: Maquetación</p>	<p>Edición, corrección y preparación del libro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Edición final del texto. - Digitalización. - Maquetación del libro.
<p>Etapa 5: Socialización</p>	<p>Presentación y difusión del trabajo realizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tertulia literaria. - Lectura pública de los cuentos. - Lanzamiento del libro.

6. Registro y Organización de los Datos

- Se resguardan los datos originales y las bases de datos en un lugar seguro (digital y/o físico), garantizando la confidencialidad de la información según los requerimientos éticos.
- Se codificaron los datos obtenidos.

8.2 Técnica de recogida de datos

Los procesos para obtener información comprenden, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014) estrategias sistemáticas e intencionadas que permiten transformar una necesidad informativa en conocimiento útil y relevante. Estos procesos incluyen la planificación de la búsqueda, la selección de fuentes concordantes y adecuadas, por último, la recolección y registro riguroso de los datos con la finalidad de facilitar el curso investigativo. En función a la necesidad de obtener resultados de acuerdo con los objetivos planteados. A continuación, se describen las técnicas de investigación implementadas:

El principal recurso implementado para la obtención de datos fue la aplicación de un cuestionario acorde con los objetivos de la investigación, el cual se implementó como pre-test y post-test. Este instrumento fue originalmente desarrollado en Finlandia por Merisuo-Storm y Soininen (2012), traducido y adaptado al castellano por Artola et al. (2013) y, finalmente, validado en Chile por Fuentes et al. (2019). Este consta con 4 dimensiones: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitud hacia la lectura social o colectiva y percepción de la competencia lectora, a través de una escala tipo Likert 4 puntos. El instrumento consta con 36 preguntas y 4 opciones de respuesta por pregunta, donde ninguna respuesta estaría errada, salvo el dejar una pregunta sin respuesta o marcar más de una opción. (Ver anexo 1, pág.176)

En segundo lugar, se empleó un procedimiento llamado observación directa, técnica que se utilizó durante el proceso investigativo para adaptar y ajustar las

actividades y, finalmente, para realizar el diagnóstico y análisis visual del cuestionario de Escala de Motivación Lectora (EML) aplicado. La observación, según lo expuesto por Díaz (2011) es una técnica esencial que permite al investigador apoyarse en ella para obtener la mayor cantidad de datos posibles y construir conocimiento científico. Este método establece una relación entre el investigador y los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación (Fabbri, 1998). Asimismo, facilita identificar aspectos a mejorar y evaluar si el material didáctico y las acciones planificadas se ajustan al nivel y necesidades de los estudiantes (Navarro, 2013).

El tercer sistema que se empleó fue el uso de la fotografía, implementado únicamente para registrar el proceso de trabajo y obtener evidencia del trabajo realizado al respecto. Aunque en investigaciones aún se encuentra en un proceso de legitimación, algunos investigadores la consideran como un registro innovador o un recurso auxiliar o secundario dentro de los métodos tradicionales para recopilar información. En la perspectiva propuesta por Augustowsky (2007) El registro fotográfico es una herramienta sumamente importante dentro de la investigación educativa, puesto que no se encuentra limitada a la narrativa verbal. A través de la imagen, el investigador puede capturar detalles empíricos especiales que en ocasiones pueden pasar inadvertidos con las palabras como lo pueden ser: espacios, interacciones, materiales y prácticas, entre otros. (Ver anexo 2, pág.181)

8.3 Consideraciones éticas

El trabajo de investigación en el contexto de este estudio se realizó siguiendo las pautas éticas aplicadas para el estudio con menores. Se requirió que los padres, madres y tutores firmarán un acuerdo de consentimiento informado que describe los objetivos, procedimientos y la libertad de abandonar el estudio en cualquier momento sin consecuencias negativas, si es que así lo deseaban; las y los estudiantes, del mismo modo, proporcionaron su asentimiento informado voluntario. Los datos fueron codificados para evitar el uso de nombres reales con la finalidad de garantizar confidencialidad y anonimato. La información personal recopilada fue mantenida y protegida personalmente por la y los estudiantes tesistas y el profesor supervisor. Por último, la actividad realizada no implicó ningún tipo de riesgo para los involucrados en el proyecto. Esta, además, se desarrolló dentro del marco pedagógico habitual, sin interrumpir el ciclo normal de clases. Finalmente, el equipo de gestión de la escuela aprobó oficialmente la propuesta, así como el uso de los registros de datos solo para fines de mejora académica y educativa.

8.4 Población:

Para hablar de población es necesario saber su significado, la Real Academia Española (RAE) la define como un conjunto de personas que habitan un determinado lugar. Por su parte, Chero (2024) menciona que la población involucra a la totalidad de elementos que coinciden con ciertas características o aspectos que son de algún interés particular para el estudio.

Ahora es pertinente describir el escenario de trabajo, es necesario contextualizar el lugar donde se desarrolló el estudio. Este se llevó a cabo en un establecimiento educacional municipal ubicado en un sector urbano periférico de la comuna de Mulchén, Región del Biobío, Chile. La unidad educativa funciona con dos niveles de enseñanza y cuenta con un total de 10 cursos: 2 en Pre-básica y 8 en Básica, alcanzando una matrícula total de 247 alumnos.

La población seleccionada está conformada por 27 estudiantes de quinto año básico. Para su elección se empleó un muestreo no probabilístico, en el cual la elección de las y los participantes depende del juicio del investigador, su accesibilidad o criterios intencionales, basándose en la conveniencia, disponibilidad o características específicas de los sujetos (Chávez, 2007; Hernández-Sampieri et al., 2014).

8.5 Muestra:

Basado en lo expuesto, y considerando las dificultades que las y los estudiantes presentan respecto a la motivación hacia la lectura, la muestra final (compuesta por quienes aceptaron participar de manera voluntaria en la investigación) quedó conformada por 23 estudiantes de 5° año básico, de los cuales 13 son niños y 10 son niñas, con edades que oscilan entre los 10 y 11 años.

9. Fundamentación pedagógica

La motivación es un factor clave para el desarrollo de habilidades lectoras (Werner, 2023). Las estrategias didácticas por su parte desempeñan un papel valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues constituyen los procedimientos y métodos que las y los docentes utilizan para lograr la motivación que permita cumplir con los objetivos educativos propuestos, esto es esencial en el ámbito del desarrollo de la competencia lectora. Por esa razón, resulta relevante para él y la docente conocer las distintas formas en que él y la estudiante expresan sus opiniones e ideas, considerando las diversas competencias comunicativas, emocionales y cognitivas según su nivel. Esto genera espacios de participación activa y promueve la autonomía (Massié, 2010). Entender estas particularidades permite interpretar correctamente la manera en que él y la estudiante se estructuran, y por ende, construir una estrategia didáctica intencionada y efectiva.

La “Propuesta didáctica para motivar el hábito lector en estudiantes de quinto año básico y mejorar su comprensión lectora” busca estimular el interés por la lectura y se fundamenta en evidencia que reconoce la motivación como un factor determinante en el desarrollo de la comprensión lectora (Ryan & Deci, 2000). Múltiples estudios han demostrado que la motivación tiende a ir acompañada de interés. Las y Los estudiantes motivados son propensos a ser aquellos que estudian la lectura, participan en más actividades y alcanzan niveles superiores de comprensión (Guthrie & Wigfield, 2000; Schiefele et al., 2012).

A partir de esta necesidad, se propone una estrategia didáctica activa, inclusiva e innovadora, seleccionada a partir de las experiencias y observaciones recopiladas por los investigadores durante sus prácticas profesionales, donde fue posible identificar factores que afectan la motivación, el gusto por la lectura, el desarrollo cognitivo y la expresión oral de las y los estudiantes. En este sentido, la estrategia busca promover el disfrute lector, fortalecer habilidades cognitivas, comunicativas, y fomentar el trabajo colaborativo, contribuyendo a una experiencia lectora más significativa.

El diseño de la propuesta se sustenta en los aportes hechos por Solé (2009), que habla de las etapas que deben ocurrir en el proceso lector; Rodari (1983), que fundamenta que la invención de cuentos e historias sirve para fomentar la motivación lectora; Johnson et al. (1999), que explican que el trabajo colaborativo o en conjunto genera aprendizajes más significativos, y Quilindo et al. (2023), quienes, en su trabajo, crean cuentos como estrategia para fortalecer el hábito lector. Todos ellos resaltan la importancia de metodologías activas, creativas y participativas en el aprendizaje.

Solé (2009) sostiene que el proceso lector está estrechamente relacionado con etapas que ocurren antes, durante y después de la lectura. En los procesos que ocurren antes, se deben activar los conocimientos previos y establecer un propósito claro para orientar al lector. Luego, durante la lectura, se trabajan las inferencias y predicciones del texto. Finalmente, después de la lectura, para medir la comprensión, puede surgir una síntesis o un análisis del texto. Estos procesos en educación deben

ser supervisados por él y la docente, con el fin de que él y la estudiante alcancen una mayor comprensión. Todas estas etapas mencionadas por la autora tienen plena concordancia con el desarrollo de la estructura de nuestro trabajo de “propuesta didáctica para fomentar la lectura”.

Como propuesta didáctica, se consideró el trabajo realizado por Rodari (1983), quien argumenta que la invención de relatos puede resultar en una estrategia didáctica altamente efectiva para fomentar la motivación lectora, esto debido a que la práctica puede manifestarse como un proceso lúdico y en que además el error, lo absurdo y el juego no se consideran un inconveniente, sino todo lo contrario, dado que estos elementos enriquecen el desarrollo del texto, pues generan interés y disfrute que contribuyen a la consolidación de un hábito lector sostenido en el tiempo. Es todo lo planteado anteriormente, es que se consideró la invención de cuentos como el elemento central de nuestra propuesta.

En relación con lo anterior, Quilindo et al. (2023), desarrollan una propuesta orientada en la creación de cuentos para fortalecer el hábito lector, la cual mencionan que es una poderosa herramienta para consolidar el gusto por la lectura. En su trabajo, destacan la pedagogía participativa y colaborativa, en la que se les da voz y protagonismo a las y los estudiantes al permitirles decidir temáticas y construir contenidos. Así, la lectura se vuelve una experiencia significativa y personal, más allá de una obligación escolar. Basado en lo expuesto, se utilizó su propuesta planteada como referencia para desarrollar el cuerpo de la propuesta a implementar.

Finalmente, Johnson et al. (1999), quienes tienen una teoría importante sobre el aprendizaje colaborativo, afirman que si las y los estudiantes trabajan hacia el mismo propósito y se dan cuenta de que el éxito individual depende del éxito del grupo, el aprendizaje (o más bien, el proceso de aprendizaje) mejora de manera significativa. Esta dependencia mutua fomenta la cooperación, el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento, resultando en un aprendizaje más profundo y duradero (en comparación con la enseñanza tradicional). Este planteamiento coincide plenamente con el modo de trabajo de nuestra propuesta, lo que constituye un fundamento sólido para su implementación exitosa.

10. Propuesta metodológica.

La actividad diseñada vincula la lectura, la expresión oral y la expresión escrita, entendidas como habilidades que se complementan entre sí. Para ello, en primera instancia se elaboró un plan de acción llamado proyecto taller: “Creación de relato ilustrado grupal a través de historias interactivas”, cuyo propósito es fomentar la motivación hacia la lectura, considerando también impulsar la creatividad, la escritura de manera colaborativa y la expresión artística mediante la elaboración de un “cuento socializado con ilustraciones” trabajado en grupos. Para llevarlo a cabo, se implementó tecnología (tics) con funciones claras. El trabajo de las y los estudiantes se almacenó a través de la plataforma Canva como el lugar principal para editar. También se aprovechó la inteligencia artificial en dos órdenes diferentes: 1) ayudar a organizar el formato de las historias y 2) generar imágenes que acompañen a cada historia.

Esta implementación fue diseñada en cinco etapas y se desplegó secuencialmente durante ocho semanas. Se llevaron a cabo dos sesiones semanales, lo que llevó a un total de dieciséis sesiones de trabajo, permitiendo una construcción gradual y por fases de estas intervenciones. No se pierde de vista el hecho de que la cooperación con el profesor de Lenguaje y Comunicación, fue fundamental para llevar a cabo el trabajo en el aula. Este intervino de manera activa, especialmente al momento de liderar aquellas sesiones dedicadas a trabajar los conocimientos previos de las y los alumnos, como lo fue el repasar elementos ortográficos, que posteriormente resultaron ser relevantes para crear la versión final del texto.

1. La primera etapa puede considerarse como la primordial. En esta se aplicó un diagnóstico o sondeo y, posteriormente, provocó la motivación del grupo de trabajo. En esta fase se buscó fomentar el interés por la lectura. Para ello, en primera instancia, se reconocieron los gustos de las y los estudiantes a través de preguntas intencionadas que los ayuden a ponerse en el rol de autores de cuentos o, si lo prefieren, en el rol de lectores curiosos. Algunas preguntas posibles son: ¿Qué pasaría si fuéramos autores?, ¿Sobre qué tema te gustaría escribir?, o bien, poniéndonos en el rol de lector: ¿Sobre qué tema te gustaría leer? Estas preguntas se pueden responder en una hoja en blanco o en un post-it proporcionado por el docente y posteriormente se recopilan para identificar las preferencias del curso. Lo importante es que todos los

estudiantes participen, de modo que se obtenga un panorama amplio de sus intereses.

En la siguiente intervención de esta etapa, se seleccionaron y/o elaboraron textos acordes a las preferencias manifestadas por los educandos. Estos textos se pueden buscar, aunque lo ideal es crearlos, ya que las preferencias pueden escapar de la escritura común de los cuentos y buscar textos adecuados podría convertirse en un trabajo laborioso y generar agobio innecesario para quien desee aplicar la estrategia. Por esta razón, se sugiere considerar el uso de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo para la creación de cuentos breves personalizados.

(Cuentos disponibles en Anexo 7, pág. 204)

Al presentar los textos a las y los estudiantes, se notará que cada cuento fue creado a partir de sus ideas, lo que estimulará su deseo por leer. Para la lectura, cada estudiante podrá seleccionar y leer el cuento de su preferencia dentro de un tiempo determinado.

Posteriormente, se promovió la participación mediante preguntas sencillas tales como: ¿De qué trataba la historia?, ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura?, ¿Qué fue lo que menos te gustó?, o ¿Qué parte cambiarías si fueras el autor? Estas preguntas permitirán que las y los estudiantes expresen opiniones y sugerencias sobre cada cuento leído y, además, permitirán que

quienes no leyeron un cuento específico se puedan formar una idea general sobre él.

Cada actividad incluye un propósito claro que da sentido al proceso y fortalece el compromiso lector de las y los estudiantes.

2. La segunda etapa está orientada en preparar a las y los estudiantes para la escritura del texto. En las dos primeras actividades de esta fase se buscó activar los conocimientos aprendidos previamente. Para tal propósito, en primera instancia se dio una clase expositiva sencilla sobre la estructura básica del cuento, usando ejemplos claros y cercanos a su realidad para que la comprensión sea más fácil. La estructura que se trabajó fue la siguiente:

- Título: ofrece una pista sobre el tema del cuento.
- Inicio: presenta el lugar y los personajes.
- Desarrollo: introduce un conflicto, problema o desafío.
- Desenlace o final: resuelve el conflicto, problema o desafío.

(Diapositiva disponible en Anexo 8, pág. 205)

Luego de haber presentado la información, se proyectaron ejercicios prácticos al frente del salón para aplicar lo visto en clase, desarrollando en conjunto la tarea planteada.

Posteriormente, en la segunda actividad, se analizaron una serie de breves relatos. En estos, las y los estudiantes identificaron: personajes, ambiente, inició, conflicto, clímax y desenlace. Para mantener el interés, se usaron los cuentos creados a partir de los gustos de los estudiantes, lo que ayudará a motivarlos. Para facilitar la dinámica, se proyectó el texto al frente del salón para fomentar el desarrollo en conjunto de la actividad, promoviendo así una lectura compartida y una discusión guiada.

La tercera y la cuarta intervención de esta etapa se pensaron para reforzar los conocimientos previos, sobre aspectos básicos de ortografía. En la tercera, se trabajó con las reglas básicas de acentuación, comenzando con la identificación de las sílabas tónicas y átonas en palabras para, posteriormente, revisar los términos de agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas de manera aplicada. Al impartir la clase, se buscó que esta fuera lo más sencilla posible, para ello, se consideraron ejemplos cotidianos para hacer el contenido más comprensible. Después de haber explicado la materia, se utilizó una guía de ejercicios prácticos, la cual estaba hecha para resolver de manera individual. Por último, se proyectaron ejemplos y explicaciones en la pizarra con la finalidad de facilitar la corrección de su tarea y, al mismo tiempo, se invitó a las y los estudiantes a pasar al frente para escribir o comentar sus respuestas, lo que dio un ritmo más dinámico e interactivo a la sesión.

(Diapositiva disponible en Anexo 9, pág. 206)

La cuarta intervención continuó con el repaso centrado en el uso de mayúsculas, puntos y comas. Para hacerlo, se realizó una clase expositiva, buscando que esta fuera lo más sencilla posible, para ello, se consideraron ejemplos cotidianos para hacer el contenido más comprensible. Después de la explicación, los estudiantes trabajaron con una guía que les permitió practicar lo aprendido y afianzar estos contenidos. Para apoyar el proceso, nuevamente, se resolvieron dudas en conjunto proyectando los ejercicios, y abrió un espacio para que voluntarios pasarán al pizarrón a participar.

(Diapositiva disponible en Anexo 9, pág. 206)

Todas estas actividades tienen el mismo objetivo, el cual se orienta a que las y los estudiantes comprendan cómo se construye una narrativa y puedan utilizar las herramientas del lenguaje con fluidez para producir una propia, libre de errores comunes.

3. La tercera etapa corresponde al momento en que las y los estudiantes escriben y leen lo que han trabajado. En esta fase, deben elaborar un cuento dividido en inicio, desarrollo y final, el cual irán compartiendo con otros grupos a medida que avanzan por cada una de estas partes.

La primera intervención busca que puedan aplicar lo aprendido en las clases previas. Para ello, se les pidió que trabajaran en un boceto breve y sencillo. Con este propósito, se les hizo entrega de una guía a cada una de las y los

alumnos que especificaba el formato y la estructura del trabajo, para que el proceso fuese lo más claro posible.

Se les explicó, antes de comenzar, en qué consistiría la dinámica, la cual se trataba de escribir un pequeño cuento junto al compañero o compañera de al lado como un borrador inicial del trabajo que deberían hacer más adelante. Para ello, se asignó un tiempo determinado dirigido a esta tarea. Para lograrlo, las y los estudiantes trabajaron con el compañero o compañera que tenían a su lado, pero antes de iniciar se les indicó que debían distribuir ciertos roles dentro de la pareja: uno asumiría el de la escritura (pudiendo ser colaborativa), otro la ilustración y la revisión del texto, organizándose según lo requirieran.

Una vez definidos los roles, pudieron empezar a planificar la historia. Primero debieron conversar sobre el tema o valor que querían abordar, por ejemplo, terror, aventura, deporte, romance o amistad y luego acordar el ambiente donde se desarrollaría la narración y los personajes principales. Cuando hayan llegado a un consenso, pueden pasar a la escritura. El cuento debe organizarse comenzando por el título (que también puede definirse al final), seguido del inicio, donde se presentan el lugar y los personajes; después el desarrollo, donde surge el conflicto, problema o desafío; y finalmente, el desenlace, donde se resuelve aquello que generó tensión en la historia.

Al terminar la escritura, se les pidió que añadieran una ilustración que reflejara alguna parte importante de la historia o algún rasgo significativo de ella. Para

cerrar la actividad y reconocer el esfuerzo realizado, cada pareja debió de leer su cuento en voz alta ante las y los compañeros, recibiendo comentarios del profesor y de quien quisiera aportar con su opinión.

(Guía disponible en Anexo 10, pág. 207)

La segunda, tercera y cuarta parte de esta etapa estuvieron orientadas a trabajar la producción del texto. En la segunda intervención, se inició el trabajo con la redacción parcial del cuento, para ello, se consideró dos elementos fundamentales para esta primera parte: En primer lugar, el posible título (el cual podría definirse al finalizar la historia), a continuación, se trabajó el inicio de la historia (donde se presentan el espacio o ambiente y los personajes). Finalizada la escritura, las y los estudiantes realizaron una ilustración que representa una escena relevante o algo significativo del relato.

Para facilitar este proceso, se les distribuyó una guía similar a la utilizada en la fase del boceto. El propósito de la entrega del material de apoyo fue la de facilitar la tarea en general, buscando asegurar que esta fuera lo más sencilla posible para orientar el trabajo de las y los estudiantes. Como primer paso, se les dio las instrucciones, además, se compartió el objetivo principal de la actividad, el cual consistía en la redacción del inicio del cuento.

Antes de que empezaran a escribir, se les planteó una condición, en la que era necesario conversar y llegar a un acuerdo. Primero, debían elegir entre ellos el tema o el tipo de historia que deseaban contar, pudiendo inspirarse en

el terror, la aventura, el deporte, el romance, la amistad, entre otros. Luego, necesitaban decidir el escenario donde sucedería todo y definir cuáles y cómo serían sus personajes principales. Solo cuando tuvieran esas ideas claras y en común, podrían pasar a la escritura.

Para el desarrollo de la actividad, se estableció un tiempo determinado destinado exclusivamente a esta tarea. Se organizaron a las y los estudiantes en parejas de manera estratégica junto del profesor colaborador. Esta decisión surgió al observar las características individuales de los estudiantes y la dinámica que tenían como curso. Después de formar los equipos, se definieron los roles necesarios entre todos: el escritor (pudiendo ser una escritura colaborativa), el encargado de las ilustraciones y el que revisa el texto. Los estudiantes podían seleccionar y, si sentían que debían, ajustar estos roles como prefirieran.

Como cierre de la actividad y con el fin de valorar el esfuerzo realizado, cada pareja leyó su cuento en voz alta frente al curso. Posteriormente, recibieron comentarios tanto del docente como de los compañeros que quisieron compartir sus opiniones, generando un espacio de retroalimentación y valoración del trabajo realizado.

Finalmente, para concluir la actividad y mostrar el trabajo realizado, cada pareja tuvo que leer su historia en voz alta a sus compañeros de clase para

que tanto el profesor como cualquier otra persona pudieran dar una opinión sobre lo que pensaban y apreciar el trabajo realizado.

(Guía disponible en Anexo 11, pág. 212)

En la tercera y cuarta intervención, se mantuvo la misma estructura y secuencia de trabajo realizado en el boceto e inició, abordando en este caso el desarrollo (momento en el que surge el conflicto, problema o desafío) y el desenlace del cuento (instancia en la que se resuelve la situación que generó el conflicto o desafío en el relato), con sus respectivas ilustraciones. En estas instancias, se incorporó un elemento crucial en este trabajo, el que se orienta a la lectura entre pares. La estrategia consistió en que, cuando cada pareja terminaba su sección de la historia, la pasaba a otro equipo en la clase siguiente, para que estos pudieran leerla y analizar lo que se escribió previamente. Posteriormente, se generó una instancia de diálogo orientada a llegar a acuerdos sobre la continuidad de la historia y, finalmente, se procedió con la escritura, siguiendo el mismo proceso que ya se ha descrito anteriormente.

(Guía disponible en Anexo 12, pág. 214)

El mismo procedimiento se aplicó para el desenlace del cuento. Cada pareja recibió un texto distinto al trabajo hecho previamente y, a partir de su lectura, se continuó la historia hasta su cierre, agregándole la ilustración correspondiente. Para finalizar la actividad y reconocer el trabajo realizado, de

manera voluntaria se realizó la lectura en voz alta de los cuentos finalizados y socializados. Durante esta instancia, tanto el maestro como las y los alumnos de la clase tuvieron la oportunidad de efectuar comentarios orientados a destacar los aspectos positivos del trabajo; esto se hizo con la finalidad de que los propios estudiantes compartieran sus opiniones y visión de los trabajos.

(Guía disponible en Anexo 13, pág. 215)

Cada proceso de la actividad está centrado en que las y los estudiantes puedan leer, analizar y dialogar con otros, llegando a acuerdos que les permitan continuar la historia de manera colaborativa. Esto ayuda a que, cuando llegue el momento de elaborar su cuento formal, tengan mayor claridad sobre el proceso. Asimismo, el uso de imágenes también añade un aspecto complementario positivo a la escritura, puesto que permite trabajar la creatividad plasmando las ideas en el papel con diferentes métodos de trabajo.

4. La cuarta etapa es la maquetación, donde los cuentos toman forma definitiva. En esta fase, las y los estudiantes dan los últimos retoques a sus historias, las corrigen y luego, con ayuda del profesor, las pasan a formato digital.

La primera sesión de esta etapa comenzó mostrándoles todo el material que habían producido a lo largo de las sesiones anteriores: cada cuento completo, con su inicio, nudo y desenlace, impreso en papel. Junto a cada uno, recibieron una hoja guía con preguntas pensadas para que ellos mismos identificarán qué podía mejorar. Las preguntas que los llevaron a reflexionar

son las siguientes: ¿Le cambiarías el título? Si es así, ¿Cuál pondrías y por qué sería mejor? ¿Qué parte te gustó más? ¿Y cuál menos? ¿Modificarías algo de la historia? ¿Por qué?

Para resolver este ejercicio, se siguieron una serie de pasos con la finalidad de hacerlo más fácil. El primer paso se trató de leer de manera colaborativa el trabajo entregado para luego continuar con el análisis de este mismo. Posteriormente, debieron dialogar entre ellos para llegar a acuerdos y, finalmente, propusieron los cambios o mejoras respondiendo a las preguntas planteadas en la guía. Además, se les solicitó crear una ilustración destinada a la portada del trabajo.

(Guía disponible en Anexo 14, pág. 216)

En la siguiente sesión, se les presentaron los cuentos ya digitalizados. Allí estaban sus textos, las imágenes que habían diseñado y las correcciones sugeridas en la clase anterior. Para armar y contener los cuentos de manera digital se utilizó la plataforma Canva, y para generar algunas de las imágenes se emplearon herramientas de inteligencia artificial como ChatGPT y Gemini, los cuales además sirvieron para organizar la estructura de los cuentos sin afectar su contenido; esto les causó mucha curiosidad. Después de ver todo en pantalla, se les distribuyó también una copia impresa a cada uno. Con el papel en mano, se llevó a cabo una revisión en grupo, fijándose especialmente en la redacción y en cómo habían quedado las ilustraciones.

En la tercera y última intervención, se presentó a las y los estudiantes el libro digital finalizado, junto con un par de ejemplares físicos que recopilaban todo el proceso de trabajo realizado por los estudiantes y que culminó en la creación del libro. Para que pudiesen explorar y hojear lo que habían creado, se les brindó un espacio para ver la culminación del proceso que habían llevado a cabo juntos, a través de su propio esfuerzo.

5. La quinta y última etapa correspondió a la socialización del trabajo final realizado por los protagonistas del proyecto. En este último aspecto, para finalizar este proceso se contempló compartir las historias completadas con toda la comunidad escolar. Para tal fin, se organizó una tertulia literaria con un ambiente relajado, generando un espacio lo más acogedor posible para el intercambio de experiencias. Durante esta reunión, las y los estudiantes describieron cómo habían vivido el proceso de creación de los relatos y sobre el resultado final alcanzado; para tal caso se les distribuyó un par de ejemplares del libro físico que recopilaba su trabajo, los cuales podían ver, tocar y hojear, dándoles una experiencia de primera mano de la realización de todo su esfuerzo.

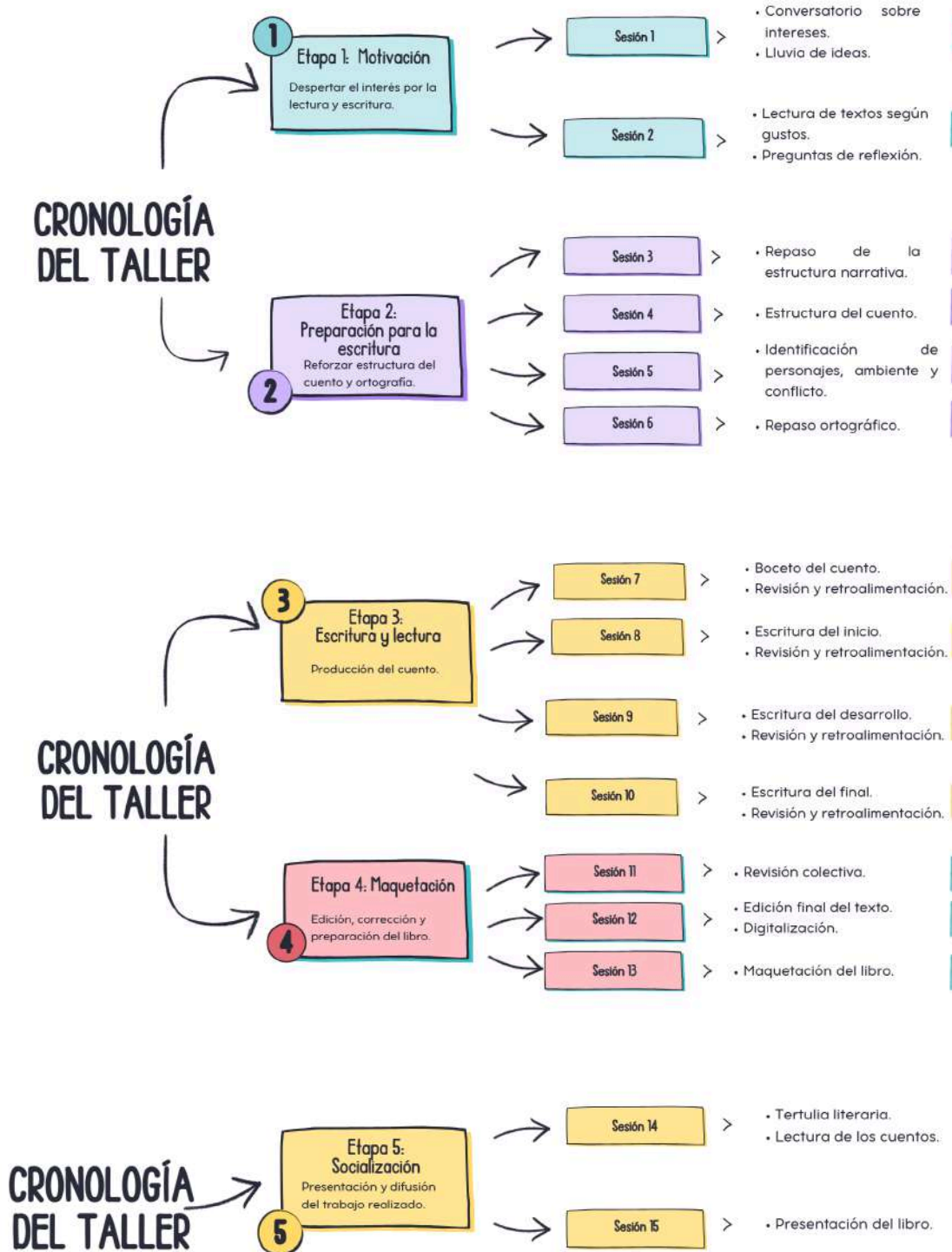
Durante este encuentro, los profesores fomentaron e incentivaron la discusión, promoviendo el diálogo a través de preguntas orientadas con el disfrute y las posibles mejoras que pudiese tener el trabajo realizado. Al hacerlo, reiteraron y mantuvieron repetidamente el objetivo final de todo el proyecto: fomentar, involucrar y mantener el interés en la lectura.

Para cerrar esta etapa, el libro físico se puso a disposición tanto del curso (incluyendo al docente colaborador) como del establecimiento educacional. Además, para facilitar el acceso, el trabajo fue compartido en su formato digital (almacenado en la plataforma Canva) por medio de un código QR, que el mismo profesor entregó a los estudiantes y sus tutores. Al escanear dicho código, se accede directamente a la página donde se encuentra disponible el libro virtual.

(Libro disponible en el siguiente link y ver en anexo 15, pág. 218)

https://www.canva.com/design/DAG4ty1KhTI/CITneYC48twjomPCz4YdBg/edit?utm_content=DAG4ty1KhTI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Fueron las cinco etapas del proyecto las que ayudaron a las y los estudiantes, paso a paso, a crear su propio libro. En primer lugar, se identificó cuál era su motivación inicial para participar. Luego siguió la fase de preparación, la que los familiarizó con las herramientas necesarias para sentirse más seguros al momento de escribir. Hacer esto les permitió trabajar con la escritura de manera más fluida y segura. En el último período, para la culminación del proceso, se reunieron todos los cuentos creados para conformar un único libro. Finalmente, los estudiantes pudieron revisar lo que habían aprendido y presenciar el producto terminado de un trabajo realizado enteramente por ellos mismos. A continuación, se presenta un pequeño esquema cronológico con el trabajo realizado:



11. Evaluaciones

Para evaluar las estrategias que se implementó en el establecimiento, se llevó a cabo un proceso continuo y formativo, basado en la observación, monitoreo y la retroalimentación constante. Los instrumentos utilizados para este propósito fueron la pauta de observación, bitácora de trabajo y la observación directa, las cuales sirvieron para ir evaluando la participación, la colaboración, el entusiasmo y los avances, Además, permitió modificar y adaptar actividades para un mejor desarrollo. (Documentos disponibles en anexos, evidencias de trabajo pág. 133)

CAPÍTULO V:
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS
OBTENIDOS

12. Análisis de datos

Para conocer el avance real como efecto de la participación en la propuesta didáctica orientada a mejorar la motivación hacia la lectura, se realizó un análisis comparativo entre la información recopilada en el pre-test con los resultados obtenidos en el pos-test, utilizando Excel como herramienta de apoyo para este proceso. La revisión de los datos se realizó mediante un análisis cuantitativo de la escala aplicada, empleando un enfoque descriptivo para ello. Este enfoque busca describir los valores o resultados numéricos obtenidos para cada variable de estudio, lo que brinda una base sólida para la interpretación organizada de la escala aplicada. (Hernández-Sampieri et al., 2006). El objetivo de esto fue sistematizar la información recopilada para poder identificar, con claridad, los avances y las características más relevantes del proceso de aprendizaje de los estudiantes, tal como propone la metodología de Hernández-Sampieri et al. (2014). Este método cuantitativo descriptivo ofrece una forma de representar la realidad estudiada y se caracteriza por la estrecha relación entre la recopilación de datos, el análisis y la teoría que emerge de ellos.

El análisis de los datos se abordó de distintas maneras. Primeramente, se revisó el promedio general calculado a partir de la comparación de los dos instrumentos. Después de establecer la información, esta se clasificó según el género para evaluar los detalles de cada grupo. En última instancia, se contrastan los resultados en las cuatro dimensiones evaluadas por este instrumento: motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitudes hacia la lectura social o colectiva y

percepción de la competencia lectora. Con el objetivo de evaluar los resultados, se estableció que la prueba sería calificada con una escala de 1 a 4, siendo uno la puntuación más baja y cuatro la más alta. Finalmente, para interpretar los resultados, se estableció que una calificación entre 3 y 4 puntos representa un valor alto (de carácter positivo), mientras que una puntuación entre 1 y 2 se interpreta como un valor bajo (de carácter negativo). (Estos datos se presentan de forma complementaria mediante gráficos porcentuales comparativos, los cuales se encuentran disponibles en el anexo 18, pág. 227)

13. Resultados obtenidos

A continuación, se exponen los resultados obtenidos de la aplicación de los test, tanto inicial (pre-test) como final (post-test).

Tabla de resultado general pre-test para análisis (Ver anexo 16, pág. 219)

En esta tabla se logran apreciar los resultados obtenidos del pre-test implementado, tanto el resultado general obtenido como curso, como el resultado obtenido haciendo la distinción por género.

Tabla 5.1. Resultados Pre-test

Pre-test	Niños	Niñas		
Motivación hacia la lectura				
1. ¿Te gusta leer?	2,769231	2,4		
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,769231	2,6		
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos?	2,230769	2,3		
4. ¿Lees todos los días en casa?	2,230769	1,7		
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2,769231	1,9		
6. ¿Terminas los libros que	2,769231	2,3		
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro	2,384615	2		
8. ¿Te gusta comenzar un libro	2,615385	2,1		
9. ¿Te da pena que los libros que te	3,538462	2,1		
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,384615	1,7		
11. ¿Te gusta leer libros de muchas	1,923077	1,4		
Intereses lectores				
12. ¿Te gusta leer cómics?	3,384615	2,9		
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,153846	1,7		
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3,615385	2,6		
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,846154	3,2		
16. ¿Te gusta leer libros de	3,384615	2,8		
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,461538	2,5		
18. ¿Te gusta leer sobre	3,615385	2,1		
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,538462	2,7		
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de	2,230769	2,3		
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?	2,846154	2		
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,384615	2,2		
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,615385	3,1		
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,923077	3		
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,384615	2,6		
Actitudes hacia la lectura social o colectiva				
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,0769231	2,3		
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,4615385	1,9		
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2,6153846	2		
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,6153846	2,2		
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,9230769	2,2		
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	3,1538462	2,6		
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	2,7692308	2,8		
Percepción de la competencia lectora				
33. ¿Te resulta fácil leer?	3,3076923	3		
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	2,6153846	2,5		
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	2,6923077	2,5		
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2,4615385	2,3		
Promedio por distinción de género			2,8739316	2,3472222
Promedio general			2,6105769	

Tabla de resultado general post-test para análisis (Ver anexo 17, pág. 223)

En esta tabla se logran apreciar los resultados obtenidos del post-test implementado, tanto el resultado general obtenido como curso, como el resultado obtenido haciendo la distinción por género.

Tabla 5.2. Resultados Post-test

Post-test	Niños	Niñas
Motivación hacia la lectura		
1. ¿Te gusta leer?	3,1538462	3
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,7692308	2,4
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2,3076923	2
4. ¿Lees todos los días en casa?	2	1,9
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2	3
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	2,5384615	2,1
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	2,8461539	2,3
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	3,1538462	3
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,7692308	2,3
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	2,1538462	1,4
Intereses lectores		
12. ¿Te gusta leer cómics?	2,6923077	3,1
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,2307692	2,4
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3	2,5
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,6153846	3,4
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	3,2307692	3,2
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,6153846	3
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3,1538462	3,1
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,7692308	2,9
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	3,3076923	2,3
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?	3,15384615	2,4
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,15384615	2,5
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,76923077	3,8
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,84615385	3,5
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,23076923	3,2
Actitudes hacia la lectura social o colectiva		
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,76923077	2,5
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,38461539	2,6
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2,69230769	2,9
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,61538462	2,9
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,53846154	2,7
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	2,76923077	3,3
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	3,53846154	2,6
Percepción de la competencia lectora		
33. ¿Te resulta fácil leer?	3,69230769	3,1
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	3,38461539	2,5
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	3,30769231	2,6
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2,76923077	2,2
Promedio con distinción de género	2,94230769	2,7
Promedio general	2,821153846	

Tabla de resultado del promedio general de la evaluación aplicada, antes y después de la intervención. (Tabla completa en anexo 16, pág. 219) (Anexo 17, pág. 223)

Tabla 5.3. Promedio general

Pre-test	Promedio general	2,61
Post-test	Promedio general	2,82

El promedio general del curso obtenido en el pre-test antes de la implementación de la estrategia fue de 2,6 puntos, en cambio, el promedio general después de haber llevado a cabo la estrategia fue de 2,8 en post-test, lo que indica una tendencia positiva en la motivación y actitudes lectoras después incorporar el proyecto taller: “Creación de relato ilustrado grupal a través de historias interactivas”. La diferencia en la puntuación entre ambas pruebas aplicadas es moderada (0,2 puntos), lo cual indica que la intervención aplicada sí permitió algunos avances, aunque estos fueron muy leves.

Tabla de resultado del promedio dividido por género.

Tabla 5.4. Promedio dividido por género.

Promedio con distinción de género		
Niños	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Promedio	2,87	2,94
Niñas	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Promedio	2,34	2,7

El promedio de las dos pruebas indica resultados positivos. Para los niños, el cambio en las puntuaciones de 2.87 puntos en la primera prueba a 2.94 en la siguiente (una diferencia de 0.07 puntos) es leve, y aunque se muestra un ascenso en el resultado, ninguna de las cifras alcanza un valor positivo. El promedio para las niñas se calcula en 2.3 puntos en la primera prueba y en 2.7 puntos en la segunda (0.4 de diferencia entre ambas evaluaciones y 0.24 con sus compañeros varones). En general, los resultados indican un resultado positivo, pero ningún grupo alcanzó un nivel que se considere alto en la escala utilizada para evaluar. Por lo tanto, aunque esta puntuación aumentó en general, todavía existe trabajo por realizar para que las mejoras significativas se consoliden.

Comparación por dimensiones

1. Tabla de la dimensión, motivación hacia la lectura

Tabla 5.5. Motivación hacia la lectura pre-test

Pre-test	Niños	Niñas
Motivación hacia la lectura		
1. ¿Te gusta leer?	2,769231	2,4
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,769231	2,6
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2,230769	2,3
4. ¿Lees todos los días en casa?	2,230769	1,7
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2,769231	1,9
6. ¿Terminas los libros que comienzas?	2,769231	2,3
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	2,384615	2
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	2,615385	2,1

9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	3,538462	2,1
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,384615	1,7
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	1,923077	1,4
Promedio con distinción de género	2,58042	2,045455
Promedio general	2,3129375	

Tomando los resultados iniciales de la dimensión de motivación hacia la lectura, se observa una tendencia negativa en la mayoría de los datos. Si se habla del promedio general del curso, este fue de 2.31 puntos, considerado como un valor de carácter negativo dentro de la escala antes presentada. Por desglose de género, los resultados no son tan distintos: los niños tuvieron una media de 2.58. Aunque su puntuación se aproxima al valor de 3 (el valor a partir del cual se considera una valoración positiva), aún es insuficiente. En el caso de las niñas, el resultado fue un poco menos alentador, con un promedio de 2.04 en esta primera evaluación, habiendo 0,54 puntos de diferencia con el otro género, lo que plantea que, en el caso de las niñas, esta motivación es menor que la de los chicos.

2. Tabla de la dimensión, motivación hacia la lectura

Tabla 5.6. Motivación hacia la lectura post-test

Post-test	Niños	Niñas
Motivación hacia la lectura		
1. ¿Te gusta leer?	3,153846	3
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,769231	2,4
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2,307692	2
4. ¿Lees todos los días en casa?	2	1,9
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2	3
6. ¿Terminas los libros que comienzas?	3	2,6
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	2,538462	2,1
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	2,846154	2,3
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se	3,153846	3

terminen?		
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,769231	2,3
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	2,153846	1,4
Promedio con distinción de género	2,608392	2,363636
Promedio general	2,486014	

Los resultados del post-test en la dimensión de motivación hacia la lectura también son desalentadores. El promedio del grupo se mantuvo en 2.48 puntos, lo que indica que el desinterés de las y los estudiantes por la lectura es alto. Al dividir los datos por género, estos no difieren tanto del resultado general: los niños, por su parte, alcanzaron un promedio de 2.60 en esta segunda prueba, que, aunque se acerca a 3 (el valor a partir del cual el puntaje se considera positivo), aún es insuficiente. En contraste, las niñas alcanzaron un promedio de 2.36 en esta segunda evaluación, ligeramente inferior al promedio general (con una diferencia de 0,12 puntos) y al de los niños (con una desigualdad de 0,24 puntos). Estos datos dan a entender que, pese a la intervención realizada, la motivación hacia la lectura sigue siendo un problema que se debe seguir trabajando.

Tabla comparativa de los promedios pre-test y post-test de la dimensión de la motivación hacia la lectura

Tabla 5.7. Comparación entre los promedios de motivación hacia la lectura

Promedio de motivación lectora		
	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Niños	2,58042	2,608392
Niñas	2,045455	2,363636
Promedio general	2,3129375	2,486014

El valor promedio, basado en la primera dimensión con respecto a la motivación hacia la lectura (preguntas 1 a la 11), fue de 2.31 en el pre-test. Este valor se considera bajo o negativo, según la escala presentada con anterioridad. El resultado posterior (post-test) mostró que la media aumentó ligeramente a 2.48 (todavía no estando en línea con el valor para ser positivo). La diferencia de 0.17 puntos entre ambas mediciones no es una diferencia que pueda servir para dar una conclusión clara; aun así, esta diferencia, por pequeña que sea en el resultado final, es notoria, lo que da a entender que pudo surgir como respuesta al taller realizado. Al dividir los datos por género, inicialmente los niños alcanzaron una media de 2.58 que, después del taller aplicado, ascendería levemente a 2.60, manteniendo

prácticamente el mismo resultado, habiendo una diferencia de 0.02 puntos, lo que indica que, en esta dimensión, la intervención aplicada no generó grandes cambios en ellos, ya que tanto la media del primer como la del segundo test se mantienen en un rango bajo de valores. Las niñas, por otro lado, parecieron haber aumentado su puntuación, pero de manera más pronunciada, pasando de 2.04 a 2.36 puntos en la evaluación final, teniendo una diferencia de 0,32, lo que puede indicar que la intervención realizada tuvo un efecto positivo en ellas, pero que, aun así, los números no dan para alcanzar un valor claramente positivo.

Al contrastar los resultados iniciales y finales, los niños mantuvieron en general puntuaciones un poco más elevadas que su contraparte, tanto en la evaluación previa como en la posterior. Por su parte, las niñas mostraron una progresión más acentuada entre una prueba y otra. Pese a estas diferencias, en ningún caso los promedios lograron ubicarse dentro del rango considerado alto o positivo.

Al observar las preguntas en esta dimensión más profundamente, se observó una mayor mejora en la pregunta 1 (¿Te gusta leer?) y en la pregunta 9 (¿Te sientes triste cuando los libros que te gustan llegan a su fin?). Así que, aunque a los estudiantes les encanta leer, hay algunos aspectos en este proceso que les impiden leer más.

Como conclusión general, se puede decir, a partir de los datos analizados, que la motivación hacia la lectura mostró una ligera mejora, lo que puede indicar que la

intervención tuvo un efecto positivo en esta área.

3. Tabla de dimensión de intereses lectores

Tabla 5.8. Intereses lectores pre-test

Pre-test	Niños	Niñas
Intereses lectores		
12. ¿Te gusta leer cómics?	3,384615	2,9
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,153846	1,7
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3,615385	2,6
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,846154	3,2
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	3,384615	2,8
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,461538	2,5
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3,615385	2,1
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,538462	2,7

20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	2,230769	2,3
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?	2,846154	2
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,384615	2,2
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,615385	3,1
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,923077	3
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,384615	2,6
Promedio con distinción de género	3,241758	2,55
Promedio general	2,895879	

Como reflejan los resultados iniciales de la evaluación aplicada respecto a la dimensión de los intereses de lectura, resaltan una tendencia tanto positiva como negativa. Si se habla del promedio general del curso, este fue de 2.81 puntos, lo que indica, en términos generales, que los intereses lectores de los estudiantes son bajos

y, aunque este valor se aproxima al valor a partir del cual se considera como positivo, aún falta un porcentaje para ello. La distinción es clara cuando se desglosa la información por género. Los niños obtuvieron una media de 3.24, lo cual es bueno y también alto en la situación estudiada. Para las niñas, el resultado preliminar, sin embargo, fue ligeramente inferior al de sus compañeros masculinos, el cual fue de 2.55 puntos (0.34 puntos menos que sus compañeros varones); por lo tanto, en el caso de las chicas, muestra una menor conexión con los intereses de lectura.

Tabla 5.9. Intereses lectores post-test

Post-test	Niños	Niñas
Intereses lectores		
12. ¿Te gusta leer cómics?	2,692308	3,1
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,230769	2,4
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3	2,5
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,615385	3,4
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	3,230769	3,2
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,615385	3
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3,153846	3,1
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,769231	2,9
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	3,307692	2,3

21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?	3,153846	2,4
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,153846	2,5
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,769231	3,8
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,846154	3,5
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,230769	3,2
Promedio con distinción de género	3,197802	2,95
Promedio general	3,073901	

Al analizar los resultados del post-test sobre los intereses lectores, se observan ciertas variaciones dentro del grupo. El promedio del grupo alcanzó 3,07 puntos, lo que indica que los intereses lectores de las y los estudiantes son altos. Al dividir los datos por género, estos difieren un tanto del resultado general: los chicos, por su parte, alcanzaron un promedio de 3,19 en esta segunda prueba (siendo superior a la media general por 0,12 puntos), que se considera como un valor positivo. En contraste, las chicas alcanzaron un promedio de 2.95 en esta segunda

evaluación, ligeramente inferior al promedio general (teniendo una diferencia de 0,12) y al de los niños (con una desigualdad de 0,24 puntos). Estos datos dan a entender que los intereses lectores, en el caso de las niñas, siguen siendo un problema que debe ser trabajado.

Tabla comparativa de los promedios pre-test y post-test de la dimensión de los intereses lectores

Tabla 5.10. Comparación entre los promedios intereses lectores

Promedio de intereses lectores		
	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Niños	3,241758	3,197802
Niñas	2,55	2,95
Promedio general	2,895879	3,073901

El valor promedio, basado en la segunda dimensión con respecto a los intereses lectores (pregunta 12 hasta la 25), fue de 2.89 puntos en el pre-test. Esta cifra se considera baja o negativa, según la escala presentada con anterioridad. El resultado posterior (post-test) mostró que la media aumentó ligeramente a 3,07 (considerado como un valor positivo o alto). La diferencia de 0.18 puntos entre

ambas mediciones no es una diferencia que pueda servir para dar una conclusión clara; aun así, esta diferencia, que pasó de un valor negativo a uno positivo, por pequeña que sea en el resultado final, es notoria, lo que da a entender que pudo surgir como respuesta al taller realizado.

Al separar las cifras por género, el comportamiento difiere. Los niños parten con un resultado positivo en el pre-test, con 3,24 puntos, y que, después del taller aplicado, desciende levemente a 3,19, habiendo una diferencia de 0,05 en el puntaje final, lo que indica que, en esta dimensión, la intervención aplicada no generó cambios positivos en ellos, más bien todo lo contrario; no obstante, tanto la media del primer como la del segundo test se mantienen en un rango alto de valores positivos. Aunque se observa un ligero descenso, su puntuación se mantiene sin duda en el nivel alto. Las chicas, por otro lado, aumentaron su puntuación, pasando de 2,55 a 2,95 puntos en la evaluación final, teniendo una diferencia de 0,4, lo que puede indicar que la intervención realizada tuvo un efecto positivo en ellas, respecto con sus intereses lectores, pero que, aun así, los números no dan para alcanzar un valor claramente positivo.

Contrastando los resultados iniciales y finales, fueron los niños quienes mantuvieron puntuaciones, en general, un poco más elevadas que su contraparte (con una ligera disminución de 0.05 puntos en esta última evaluación). Por su parte, las niñas mostraron una progresión más acentuada entre una prueba y otra (aumentando 0.4 puntos). Con respecto a estas diferencias, solo el promedio de los varones logró ubicarse dentro del rango considerado alto.

Finalmente, al mirar las preguntas de forma individual, las que mayor interés despertaron fueron la número 15 (¿Te gusta leer libros de miedo?), la 17 (¿Te gusta leer libros de animales?) y la 23 (¿Te gustan los libros con muchos dibujos?). Esto deja en evidencia que las preferencias del grupo estudiado están relacionadas con temáticas de misterio, animales y un formato visualmente atractivo.

En conclusión, solo se puede afirmar que los intereses de lectura, basados en los datos observados, tuvieron una mejora menor en general (a pesar de la ligera disminución mostrada por los chicos), lo que puede indicar que la intervención tuvo un efecto positivo.

4. Tabla de dimensión de actitudes hacia la lectura social o colectiva

Tabla 5.11. Actitudes hacia la lectura social o colectiva pre-test

Pre-test	Niños	Niñas
Actitudes hacia la lectura social o colectiva		
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,07692308	2,3
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,46153846	1,9
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros	2,61538462	2

amigos?		
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,61538462	2,2
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,92307692	2,2
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	3,15384615	2,6
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	2,76923077	2,8
Promedio con distinción de género	2,65934066	2,285714286
Promedio general	2,472527473	

En este sentido, hay una tendencia bastante negativa en la evaluación de actitudes respecto a la lectura social o colectiva. La puntuación media para el grupo fue de 2.47, lo que indica una relación bastante desfavorable con los métodos de lectura compartida. En cuanto a la distribución por género, estos difieren un tanto del resultado general: los niños, por su parte, alcanzaron un promedio de 2,65 en esta prueba (siendo superior a la media general por 0,18 puntos); aun así, se considera como un valor negativo. En contraste, las niñas alcanzaron un promedio de 2.28,

ligeramente inferior al promedio general (diferencia de 0,19 puntos) y al de los niños (desigualdad de 0,18 puntos). Estos datos dan a entender que esta área, tanto en el caso de los niños como en el de las niñas, sigue siendo un problema que debe ser trabajado.

Tabla 5.12. Actitudes hacia la lectura social o colectiva post-test

Post-test	Niños	Niñas
Actitudes hacia la lectura social o colectiva		
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,76923077	2,5
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,38461539	2,6
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2,69230769	2,9
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,61538462	2,9
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,53846154	2,7

31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	2,76923077	3,3
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	3,53846154	2,6
Promedio con distinción de género	2,75824176	2,7857142
Promedio general	2,771978023	

Del post-test, las actitudes hacia la lectura colectiva o social siguen siendo negativas. La puntuación general para todo el grupo fue un promedio de 2.77 puntos, lo que indica que no hay deseo de participar en actividades de lectura compartida en clase. En el caso de los datos con respecto al género, se puede observar la misma tendencia. La puntuación promedio de los niños fue de 2.75 (casi 3, donde la actitud debería considerarse positiva, aunque no logra superar el nivel negativo), mientras que la puntuación promedio de las niñas fue ligeramente más alta, con 2.78 puntos, equivalente prácticamente al promedio general y al promedio final de los varones (con solo 0.03 puntos de diferencia con ellos). Los datos sugieren que las actitudes positivas hacia la lectura social o colectiva son un tema que necesita más que una sola intervención.

Tabla comparativa de los promedios pre-test y post-test de la dimensión de las actitudes hacia la lectura social o colectiva.

Tabla 5.13. Comparación entre los promedios actitudes hacia la lectura social o colectiva

Promedio de actitudes hacia la lectura social o colectiva		
	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Niños	2,65934066	2,75824176
Niñas	2,285714286	2,78571428
Promedio general	2,472527473	2,771978023

Esta tercera dimensión, correspondiente a las actitudes hacia la lectura social o colectiva (preguntas 26 a la 32), en la aplicación del pre-test los estudiantes tuvieron un promedio general de 2,47, no del todo satisfactorio, más bien considerado un resultado negativo dentro de la escala de 1 a 4. Tras la implementación del taller, obtuvieron 2,77 puntos en el post-test (una desigualdad de 0,3), lo que indica que hubo un incremento en la cifra, pero que aún sigue siendo insuficiente para alcanzar un resultado positivo.

Los resultados por género, por otro lado, muestran que los niños promedian un total de 2.65 puntos en la prueba previa, considerado un valor negativo, y en la

prueba posterior, una media de 2.75 (con una diferencia de 0.1), lo cual, aunque es mejor que el resultado anterior, aún no puede considerarse un valor positivo. Por el contrario, las niñas pasaron de una puntuación de 2.28 en la primera prueba a 2.78 puntos en los últimos resultados, mostrando una mejora significativa, lo que puede interpretarse como que la intervención funcionó para ellas, pero que, al igual que los niños, no logran una cifra de carácter positivo.

Al comparar ambos resultados, los niños obtuvieron una puntuación más alta en el pre-test; sin embargo, como resultado de la propuesta implementada, los resultados del post-test mostró un resultado sumamente positivo en el caso de las niñas, mostrando una progresión de 0,5 puntos entre una evaluación y otra.

En las preguntas donde mejor se refleja el interés de las actitudes hacia la lectura social de los estudiantes fueron en la 31 ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?, y en la 32 ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta? Lo que sugiere que el grupo prefiere y entiende más cuando alguien más lee por ellos.

Al igual que en las dimensiones previas, la actitud hacia la lectura social o colectiva también mostró una evolución positiva, aunque moderada, una vez finalizado el taller. Los resultados reflejan un balance claramente favorable, dado que todos los indicadores registraron una mejora. Esto permitió que tanto niños como niñas quedaran prácticamente en el mismo nivel.

5. Tabla de dimensión de percepción de la competencia lectora

Tabla 5.14. Percepción de la competencia lectora pre-test

Pre-test	Niños	Niñas
Percepción de la competencia lectora		
33. ¿Te resulta fácil leer?	3,30769231	3
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	2,61538462	2,5
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	2,69230769	2,5
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2,46153846	2,3
Promedio con distinción de género	2,76923077	2,575
Promedio general	2,672115385	

Después de inspeccionar los datos preliminares, se determinó que existe una tendencia negativa en la percepción de los estudiantes respecto a la competencia

lectora. La puntuación media general para el grupo fue de 2.67 puntos, lo que indica un nivel bastante bajo de autoevaluación sobre esta habilidad. Teniendo en cuenta los resultados de los niños, se puede observar que lograron una media de 2.76, que en este caso es baja, pero superior a la media general con una diferencia de 0,09 puntos. Por el contrario, las chicas dieron una autopercepción media de 2.57, que es ligeramente inferior al promedio general (diferencia de 0,1 puntos) y a la de los niños (disparidad de 0,19 puntos). Estos datos indican que, al igual que en las otras dimensiones, en esta área se necesita seguir trabajando.

Tabla 5.15. Percepción de la competencia lectora post-test

Post-test	Niños	Niñas
Percepción de la competencia lectora		
33. ¿Te resulta fácil leer?	3,69230769	3,1
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	3,38461539	2,5
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	3,30769231	2,6
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el	2,76923077	2,2

colegio?		
Promedio con distinción de género	3,28846154	2,6
Promedio general	2,94423077	

Al observar los resultados post-test de las percepciones de competencia lectora, se aprecia un comportamiento muy diferenciado entre géneros. En primer lugar, la media de todo el grupo fue de 2.94, dando a entender que la autoevaluación en las actividades de lectura realizadas en la escuela es negativa. Dividiendo los datos por género, los resultados que se obtienen para los niños son de 3.28 puntos (valor de carácter positivo en la escala), mientras que para las niñas fue considerablemente más baja, con una media de solo 2.6 puntos, por debajo del promedio general en 0.34 puntos y por debajo de los chicos por 0.68 puntos, siendo la diferencia más significativa de todas estas dimensiones. Los datos indican que las niñas tienden a mostrar una percepción de competencia en lectura que necesita enfocarse mucho más en comparación con los niños.

Tabla comparativa de los promedios pre-test y post-test de la dimensión de la percepción de la competencia lectora

Tabla 5.16. Comparación entre los promedios percepción de la competencia lectora

Promedio de percepción de la competencia lectora		
	Promedio Pre-test	Promedio Post-test
Niños	2,76923077	3,28846154
Niñas	2,575	2,6
Promedio general	2,672115385	2,94423077

En la cuarta y última dimensión, que corresponde a la percepción de la competencia lectora (pregunta 33 hasta la 36), los resultados generales evidencian una tendencia positiva, pasando de una media de 2,67 a una de 2,94 del primer al segundo test (una diferencia de 0,27 puntos), y aunque la evidencia muestra un aumento considerable, aún no se puede valorar como un resultado positivo, ya que el producto final no llega al intervalo de valor alto.

Los resultados por género, por otro lado, muestran que los niños promedian un total de 2.76 puntos en la prueba inicial, considerado un valor negativo, y en la prueba final obtienen una media de 3,28, considerado como un valor de carácter alto

o positivo (con una diferencia de 0,52 puntos), lo cual es mucho mejor que el resultado anterior. Por el contrario, las niñas pasaron de 2.57 puntos en la primera prueba a 2.6 en la segunda evaluación (desigualdad de 0,03), mostrando una mejora muy leve en comparación con la de sus compañeros varones (diferencia de 0,68 entre ambos), lo que puede interpretarse como que la intervención generó cambios provechosos en los niños, pero que, en las niñas, no tuvo gran relevancia en esta área.

Si se comparan ambos momentos, los niños mantuvieron puntuaciones más altas en general, tanto en el pre-test como en el pos-test, logrando incluso un avance significativo de 0,52 puntos, por el contrario, las niñas no lograron un avance significativo, manteniendo prácticamente el mismo resultado en ambas evaluaciones.

En general, las preguntas que más se destacaron en el grupo de manera positiva fueron la 33 (¿Te resulta fácil leer?), la 34 (¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?) y la 35 (¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?), por el contrario, la pregunta que se destaca por su valor bajo es la 36 (¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?). Lo que evidencia que los alumnos se perciben como buenos lectores y entienden lo que leen, pero que no muestran interés con el material que entrega la escuela.

Finalmente, se puede observar una tendencia positiva con respecto a la percepción de la competencia lectora, especialmente en los niños tras la finalización del taller, lo que permite valorar que la intervención pudo tener un efecto positivo en

esta dimensión.

CAPÍTULO VI:

CONCLUSIONES

14. Conclusiones

Basado en los resultados de la indagación, se puede concluir que, aunque diversos estudios previos de investigación, como los de León y Salazar (2014), a menudo enfatizan que el ámbito lingüístico tiene diferencias de género, donde las mujeres muestran ventajas en la memoria verbal y las tareas de lenguaje, la información recopilada en este trabajo arroja resultados diferentes. Los datos del pre y post-test ayudaron a distinguir que los chicos, en este caso, desarrollaron una actitud más positiva hacia el proceso lingüístico y de lectura. Estos hallazgos contradicen, en parte, lo señalado por la teoría previa, lo que sugiere que la actitud que toman las y los estudiantes frente a diversos temas, no se explica únicamente por el género, sino que responde más bien al contexto y a las estrategias pedagógicas motivacionales implementadas, factores que, al parecer, son capaces de invertir por completo la tendencia descrita o, al menos, de introducir matices importantes.

Si bien la etapa dos de la activación de conocimientos previos (centrada, en este caso, en cómo se estructura un cuento y en algunas reglas básicas de ortografía) resultó útil, también es necesario considerar que su aplicación no puede ser excesivamente rígida. Esto evidencia un hecho importante, puesto que al brindar a las y los estudiantes cierta libertad para escribir, e incluso para equivocarse durante el proceso, se obtuvieron mejores resultados que corrigiendo cada línea de manera constante. Este enfoque logró algo esencial: evitar que las y los alumnos se agobiaran. De este modo, la revisión final dejó de percibirse como una sanción y

pasó a entenderse como una instancia de reflexión sobre lo escrito. Además, esta dinámica favoreció una mayor disposición a participar activamente en la escritura. Asimismo, permitió que los niños y niñas desarrollaran mayor confianza en sus propias producciones.

Mantener una vinculación con los intereses de las y los estudiantes permitió desarrollar un trabajo más orientado a las necesidades particulares de cada niño y niña, evitando la sensación de desvinculación frente a la lectura. Los textos utilizados se eligieron tomando en cuenta los gustos e intereses particulares de los estudiantes. La lectura se volvió altamente coherente con sus gustos e intereses, por lo que no tuvieron que ver el trabajo como una tarea impuesta, sino más bien como una actividad que eligieron realizar. De no haber sido así, habría habido un mayor rechazo hacia el trabajo o, simplemente, con el paso del tiempo, habrían perdido el interés. Se observó que este enfoque elevó los niveles de motivación, como lo demuestra el producto final creado en el taller.

Durante el transcurso de la actividad se desarrollaron habilidades como el trabajo en equipo y el uso pedagógico de las TIC e IA. Las y los estudiantes debieron de coordinarse junto a su compañero de trabajo para repartirse tareas (ya sea escribir, ordenar, dibujar, redactar, etc.) y las TIC junto a la IA se usaron para hacer realidad la visión de los niños y niñas, dado que esto se usó para crear textos que estuvieran relacionados a los gustos de estos y además de ayudar a ordenar, redactar y crear imágenes de mejor manera para los cuentos que se encontraban confeccionando, todo esto ayudó a motivarlos y que vieran que podían divertirse

creando material para su escrito. Es importante aclarar que el uso de la IA nunca buscó reemplazar la labor de un escritor; su propósito fue agilizar los tiempos de trabajo y generar textos alineados con los gustos y preferencias de las y los estudiantes, de manera lo más cercana posible, para fomentar su motivación. Asimismo, se atendió una solicitud de los niños y niñas: que los textos no fueran demasiado extensos. Con este enfoque, implementó la IA como una herramienta de apoyo, lo que permitió generar contenidos que fortalecieron la conexión con los estudiantes.

Cabe mencionar que, muy probablemente, los resultados habrían sido aún más significativos de haber durado más la intervención. Elementos como las actividades motivacionales (lectura guiada, dinámicas en grupo, textos afines a los intereses de las y los estudiantes) sin duda aportaron a los resultados obtenidos. Sin embargo, queda la duda de cuánto más se podría haber logrado. Resultados aún más positivos se habrían alcanzado con una mayor participación de los integrantes familiares, aplicando más tiempo a la lectura independiente, con un seguimiento personalizado para las y los estudiantes con menor motivación. Del mismo modo, una planificación a largo plazo podría haber facilitado la consolidación de los hábitos de lectura que se formaron durante la intervención. Finalmente, la articulación con otras materias habría fortalecido el impacto del proyecto en el aprendizaje integral.

Pese a que la intervención debió de ser acotada por razones ajenas a la voluntad de la y los investigadores, los resultados evidencian un alza en los niveles de motivación lectora y no una merma. Esto permite inferir que este tipo de talleres,

implementados de manera sistemática y a largo plazo, tienen un alto potencial para mejorar la motivación y el gusto por la lectura. En consecuencia, se reafirma la necesidad de contar con más tiempo y continuidad en este tipo de experiencias pedagógicas para lograr resultados aún más sólidos y sostenibles en el desarrollo lector de las y los estudiantes, puesto que este tipo de experiencias son claves para que los niños y niñas consoliden un hábito lector verdadero y que perdure. ¿La razón? Es porque ayudan a cimentar su autonomía personal y, sobre todo, su propia seguridad al enfrentarse a la lectura y a la tarea de comprender lo leído. Por último, su integración al currículo escolar podría potenciar de manera transversal el aprendizaje en distintas áreas del conocimiento.

En última instancia, el papel del docente como investigador dentro del aula no puede ser ignorado, y esa es precisamente la posición que el actual Currículo Nacional describe. El docente no debe limitarse a aplicar estrategias sin conocer el contexto donde se aplicarán; para ello, primero debe observar, analizar y reflexionar sobre lo que realmente ocurre, con el fin de poder ajustar su práctica basándose en evidencias (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021). Este enfoque investigativo ayuda a acercarse mucho más al conocimiento de la realidad en la que los estudiantes aprenden y, por lo tanto, a tomar decisiones pedagógicas más informadas y, en última instancia, a desarrollar una enseñanza más reflexiva en relación con el aprendizaje significativo.

Para finalizar, podemos mencionar que, si bien en la hipótesis se plantea que el desempeño lector en las y los estudiantes se encuentra estrechamente

relacionado con la falta de motivación de las y los estudiantes y que aplicar un taller de creación de historias socializadas generará un aumento significativo en los niveles de motivación lectora y en el compromiso con el proceso de lectura en las y los estudiantes de 5° Básico, concluimos que es una hipótesis acertada, más bien no exacta, dado que el aumento significativo que se esperaba en la motivación no fue el esperado, producto de limitaciones e inconvenientes que no se entraban bajo el control de los investigadores, pero eso no quiere decir que no hubo un aumento en la motivación de las y los estudiantes. Si bien las estadísticas señalan ese incremento poco negativo, se resalta en todo el trabajo la culminación de la intervención con un producto, el libro de relatos, que permitió que los estudiantes se leyeran mutuamente. Además, consta que esta iniciativa fue muy valorada por la comunidad educativa, lo que da pie para indicar que se transitó por la senda correcta.

14.1 Limitaciones:

La realización de este trabajo no estuvo libre de complicaciones. Solo para aclarar, los resultados están restringidos a una muestra de datos: un estudio de caso (un caso de investigación muy pequeña y específica), y, por lo tanto, los hallazgos no pueden generalizarse ampliamente a toda la realidad, ya que no pueden considerarse un reflejo del suceso en general.

En el plano logístico, surgieron dos contratiempos:

- 1) Coordinar reuniones con el establecimiento tomó más tiempo del que se había considerado, dando como consecuencia que los tiempos establecidos

inicialmente tuvieron que ser modificados, aplazando la fecha de inicio que se tenía considerada originalmente.

- 2) Los consentimientos informados preparados para los tutores (los cuales debían devolver con su firma), llegaron con mucha demora o simplemente no aparecieron, lo que no solo añadió otro aplazamiento, sino que también terminó excluyendo a un par de alumnos y alumnas de las actividades.

Además de lo expuesto anteriormente, durante todo el período de aplicación del taller, el laboratorio de computación no se encontró disponible para trabajar, esto debido a reparaciones de problemas estructurales. Este contratiempo ocasionó que la participación de las y los estudiantes se limitara en ciertos momentos, por ejemplo, en las tareas de edición del texto y la creación de imágenes con ayuda de herramientas digitales.

También mencionar que las sesiones de trabajo se vieron acotadas a solo 45 minutos en lugar de los 90 originalmente planteado, y producto del horario de clases del establecimiento las sesiones se desarrollaban en el horario de la tarde, después de que los niños y niñas tomarán almuerzo, siendo este un horario no muy propicio para trabajar en el área de Lenguaje y Comunicación.

Finalmente, las sesiones se vieron interrumpidas en más de una ocasión por actividades propias del colegio. Esto obligó a modificar los plazos y a reordenar, una y otra vez, el plan de trabajo.

14.2 Proyecciones:

A partir de lo observado en este trabajo, se abren varias rutas posibles para dar continuidad y mayor profundidad a la investigación. En primer lugar, el taller motivacional se llevó a cabo durante un período que se consideró bastante corto para la percepción de resultados sustanciales y duraderos. Es por ello que una proyección clara sería que futuros estudios amplíen el tiempo de intervención. Llevar a cabo este tipo de experiencias a mediano o largo plazo permitiría ver con mayor nitidez su verdadero impacto, no solo en la motivación por la lectura, sino también en el desarrollo de habilidades asociadas con esta y con la escritura más avanzada. Solo así se podrían obtener resultados realmente concluyentes y estables.

Este trabajo contribuye a establecer una base desde la cual se podrían desarrollar estrategias pedagógicas para generar el interés de los estudiantes por la lectura. Los resultados logrados con la implementación del taller ofrecen oportunidades para realizar investigaciones posteriores, siguiendo la misma línea investigativa e incorporando nuevos materiales educativos o diferentes estrategias metodológicas. Para ello, no se puede descuidar el objetivo central, el cual siempre debe estar orientado a mejorar las experiencias lectoras de los estudiantes mediante la adaptación de los métodos de enseñanza al contexto sociocultural en que se desenvuelven.

La posible introducción de este tipo de talleres en la educación sería otra línea interesante. El plan propuesto aquí no está destinado como un enfoque absoluto o

para todos. El objetivo de este es proporcionar una base flexible y abierta que permita a cada institución educativa acomodar y enriquecer según su propio contexto. Al hacer las cosas de esta manera, los profesores podrían trabajar mejor la motivación, el placer de la lectura y fomentar a que los estudiantes se involucren más activamente con el tema de sus estudios.

Por otro lado, lo descubierto en este trabajo puede ayudar a dirigir la atención hacia posibles estudios futuros que se orienten al análisis de las estrategias utilizadas por los profesores para fomentar tanto el gusto por la lectura como las habilidades de lectoescritura. Este enfoque adquiere particular sentido en aulas con una diversidad notable en los perfiles de aprendizaje de los estudiantes. Sería interesante examinar lo que los maestros piensan, observan y hacen en estos contextos, con el fin de identificar la importancia de las emociones, la motivación y el apoyo en el proceso de aprender a leer. De este modo, se podrían reconocer aquellas prácticas exitosas que ya están dando buenos resultados en otras escuelas, para así poder implementarlas en nuevos contextos.

Como prolongación natural de esta investigación, el siguiente paso consistiría en extender la muestra e incluir otros niveles educativos. De este modo, sería posible analizar en mayor profundidad los resultados y, a su vez, determinar la relevancia del enfoque en cada fase de las distintas etapas educativas con mayor exactitud. En consecuencia, además, sería posible conocer qué patrones motivacionales y de lectura dependen de la edad y del nivel escolar. Al contar con este conocimiento, se podría replantear la estrategia. Este paso sería fundamental para desarrollar un

marco pedagógico más sólido, pertinente y sostenible, cuyo objetivo final sea promover con éxito el hábito de la lectura, independientemente de los contextos.

Finalmente, a modo de ejercicio, se aplicó únicamente el pre-test, sin ningún tipo de intervención posterior, a un curso de 5° básico de una escuela rural perteneciente a la comuna de Los Ángeles. Esta institución, de carácter particular, presenta un índice de vulnerabilidad del 97 % dentro del total de su matrícula. Los resultados obtenidos en el pre-test indican un promedio general de 2,65, valor muy similar al promedio de la muestra del pre-test aplicado en este trabajo (2,61). Si bien estos resultados no permiten realizar generalizaciones, sí es posible señalar que la motivación lectora puede constituir un problema latente en diversas instituciones educativas, independientemente del sector en el que se ubiquen. Es por ello que ampliar la muestra en estudios futuros sería clave para profundizar en el diagnóstico y, desde ahí, diseñar respuestas más ajustadas y eficaces.

14.3 Sugerencias

Primero, para comenzar, sería aconsejable extender la duración de la intervención más allá de ocho semanas. Un período tan breve como el considerado para la intervención resulta ser insuficiente para generar cambios significativos. Con más semanas, las y los estudiantes podrían construir de mejor manera sus hábitos, practicar la comprensión lectora con más calma y se podrían observar más fácilmente cómo las estrategias utilizadas para motivarlos afectan su motivación y competencia lingüística.

Asimismo, se recomienda dar continuidad al taller de lectura a lo largo del año escolar, integrándose de manera sistemática en el plan de estudios. Así, el proceso ganaría estabilidad, se evitarían esos altibajos en la motivación y se podrían reforzar poco a poco tanto la lectura como la escritura, especialmente con aquellos estudiantes a los que más les cuesta mantenerse encantados con la literatura.

De la misma manera, el tratar de involucrar más a las familias en la promoción de la lectura también sería fundamental. Una forma concreta de hacerlo es fomentando momentos para leer juntos en casa y dando a los padres y madres algunas pautas sencillas sobre cómo apoyar a los niños y niñas. Si la escuela y las familias cooperasen activamente, podrían duplicar los beneficios de cualquier tarea que se lleve a cabo, creando un espacio vital en el que la lectura se vuelve más fácil y prevalente en todos los aspectos de la vida estudiantil.

Del mismo modo, valdría la pena fortalecer y profundizar en aquellas estrategias utilizadas para inspirar a las y los estudiantes. Eso podría implicar más tiempo de lectura conjunta con un propósito claro, más trabajo en grupo y colaboración, aprovechando todo tipo de recursos digitales y, muy importante, eligiendo textos que realmente resuenen con los intereses y preocupaciones de las y los estudiantes individuales. Con este enfoque, el trabajo en el aula ganaría en flexibilidad para adaptarse a las diferentes realidades de los niños y niñas y en capacidad para sostener su atención con el paso del tiempo.

Por último, con un mayor nivel de apoyo individualizado y monitoreo continuo a las y los estudiantes menos motivados, se podría aprender a satisfacer las necesidades particulares de cada estudiante de una manera más holística, promoviendo un desarrollo de la lectura más significativo y equitativo para todos. Además, este tipo de ayuda permitiría reconocer signos tempranos de dificultades específicas e implementar estrategias pedagógicas que puedan adaptarse a la situación, para sacar el mayor provecho de las habilidades de las y los estudiantes y, de paso, aumentar su autoestima.

Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes: Ficha DIA – Diagnóstico*. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). *Resultados Prueba SIMCE Lectura 2024*. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Álvarez, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria: Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (7), 85–99. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259122665007.pdf>
- Artola, T., Sastre, S., Gratacós, G., & Barraca, J. (2013). *Differences in boys' and girls' attitudes toward reading*. Retrieved from.
- Arándiga, A. V. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 11, 49–61. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68601107.pdf>
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147–177). https://www.academia.edu/download/34349292/El_registro_fotografico_en_la_investigacion_educativa_Cap_tulo_5_1_.qxp.pdf
- Bacete, F. G., & Betoret, F. D. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65. https://www.academia.edu/download/35624922/Francisco_Garcia_Baceti_y_Fernando_D....pdf
- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en Humanidades*, 4(7–8), 59–77. https://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/6/1.Balcazar.pdf
- Camilloni, A. R., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2007). El saber didáctico. En *El saber didáctico* (pp. 23–39). Buenos Aires: Paidós.
- Carballo, A., & Portero, M. (2019). *10 ideas clave: Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula* (Vol. 27). Graó.
- Carrión Muñoz, M. I. (2023). La influencia de los medios digitales en la lectura de los jóvenes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3186–3203.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5564

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

Castillo, C., Sailema, M., Chalacán, M., & Calva, A. (2023). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 13911–13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Cedeño, L. L. R. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47–61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5761664>

Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*.

Chero-Pacheco, V. (2024). Población y muestra. *International Journal of Interdisciplinary*

Dentistry, 17(2), 66. <https://doi.org/10.4067/S2452-55882024000200066>

Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista Signos*, 20, 6–15. <https://compresionlectoraupana.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/compresion-lectora-1.pdf>

Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102–115. <https://www.academia.edu/download/93590615/Dialnet-InvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf>

Comenio, J. A. (2004). *Didáctica magna*. México: Porrúa.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: Introducción crítica a la didáctica*. Akal.

Cotrina Rodríguez, L y Andaluz Bances, Y. (2024). *Motivación lectora y hábito lector en los*

estudiantes de la Institución Educativa Abraham Valdelomar Pinto, San Martín, 2023. [Tesis pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Disponible en: <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/10954>

Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. WK Educación.

Cuesta-Benjumea, C. D. L. (2006). La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de los Cuidados*, 10(20), 136–140.

<https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/876>

- Cruz Rocafuerte, G. Y. (2025). Estrategias motivacionales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel de básica elemental [Tesis de magíster, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Repositorio UPSE. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/13035>
- Díaz Sanjuán, L. (2011). *La observación*. <https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/1277>
- Diéguez, J. L. (1985). *Didáctica general: Objetivos y evaluación*. Cincel.
- Estepa, L. M., Almonacid, F. A., & Arciniegas, W. E. (2019). Al encuentro con el cuento: Una estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Educación y Ciencia*, (23), 281–296. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982134>
- Santamaría, E., & Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(Extraordinario), 476–493. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26iExtraordinario.1641>
- Fabbri, M. (1998). *Las técnicas de investigación: La observación*. Disponible en: https://www.academia.edu/download/56049637/Las_tecnicas_de_investigacion_Por_Prof._Maria_Soledad_Fabbri_.pdf
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Flores Guerrero, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona Próxima*, (24), 128–135. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n24/n24a10.pdf>
- Fuentes, L., Errázuriz, M. C., Davison, O. A., & Cocio, A. (2019). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225–250. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.39.2012>
- Gerena, G. C. (2000). Los intereses como motivación intrínseca en la sala de clases. *PORFIRIO GARCÍA FERNÁNDEZ*, 80.
- González, P. C. (2012). *Comprensión lectora 1*. Leo, Luego Pienso Editorial.
- González, Y. (2023). *Motivación lectora de estudiantes de quinto y sexto año básico de la Región del Bío-Bío y su relación con las creencias de los docentes* [Tesis de magíster, Universidad de Concepción]. Repositorio UdeC. <https://repositorio.udec.cl/handle/11594/10636>

- Guevara, L. (2023). *Estrategias motivacionales y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de una institución educativa primaria de Ferreñafe, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/135087>
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. New York.
- Headley, K., & Parris, S. R. (2015). Putting comprehension instruction in context. *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices*, 381.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Análisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 6, 270-335.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*.
- Herrera Soria, J., & Zamora Guevara, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126–128. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1560-43812014000100017&script=sci_artext
- Huamán Leandro, M. E. (2022). *El cuento como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en los niños del primer grado de la institución educativa primaria N.º 32004 San Pedro Huánuco, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica los Ángeles de Chimbote]. Repositorio ULADECH. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/29241>
- Huiza, K., Ttito, E. M., & Soto, G. M. (2023). Percepción docente y la desmotivación durante su práctica pedagógica. *Revista Alpha Omega*, 1(1), 8. <https://doi.org/10.24133/ALPHAOMEGA.VOL01.01.2023.ART03>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Buenos Aires: Paidós.
- Kurt, L. (1962). *La Teoría de Campo en las Ciencias Sociales*. Editorial Graó.
- León, V., & Salazar, A. (2014). Diferencias de género en matemática y lenguaje en alumnos de colegios adventistas en el sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) en Chile. *Apuntes Universitarios, Revista de investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646129005.pdf>
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector: Un análisis didáctico. *Lectura y Vida*,

23(3), 6–19.
https://ateneu.xtec.cat/wikiform/wikiexport/media/fic/cco/ccp03/fase_2/f2_mc_cs_material_complementari_3_delia_lerner_autonomia_del_lector_lerner.pdf

- Lespiau, F., Tricot, A. Using Primary Knowledge: an Efficient Way To Motivate Students and Promote the Learning of Formal Reasoning. *Educ Psychol Rev* 31, 915–938 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09482-4>
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso: Revista de Educación*, (27), 95–110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1104735>
- Lucas de la Cruz, J. (2018). *La motivación extrínseca e intrínseca y los niveles de comprensión lectora* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2594>
- Maila, D. (2020). *Factores que inciden en el desinterés por la lectura en los estudiantes de quinto grado de educación básica de la Escuela Aurelio Ayllón Tamayo* [Trabajo de licenciatura, Pontificia Universidad católica del Ecuador]. Repositorio PUCE <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/d9da7c46-4316-4950-9d6e-065b310577fb/content>
- Maina, M. G., & Papalini, V. A. (2021). Lectura(s): Hacia una revisión del concepto. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (23). <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.5>
- Massié, A. (2010). El estudiante autónomo y autorregulado. *Recuperado de* https://autonomouslearningteacherkat.weebly.com/uploads/1/6/7/1/16715350/doc_2.pdf
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. En *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109–4118). IATED.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases curriculares primero a sexto básico*. Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <mbe-2021.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Resultados SIMCE 2023*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/simce/>
- Montesdeoca Arteaga, D. V., Palacios Briones, F., Gómez-Parra, M. E., & Espejo

- Mohedano, R. (2021). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49-60. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>
- Moreno Sánchez, E. (2013). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: Un estudio etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (4), 177–196. <https://doi.org/10.18172/con.492>
- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación*, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 assessment framework*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://eric.ed.gov/?id=ED606056>
- Musto Macedo, J. J. (2022). *Estrategias de aprendizaje autónomo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del quinto grado de primaria de la Institución Educativa 65002, Pucallpa-2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. Repositorio ULADECH. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/28445>
- Navarro Ramírez, D. (2013). El proceso de observación: El caso de la práctica supervisada en inglés en la Sede de Occidente, Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, 14(28), 54–69. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-24582013000200004
- Navarro, J., Canaletta, X., Vernet, D., Solé-Beteta, X., Jiménez Ruano, V., & Costa, N. (2014). Motivación, desmotivación, sobremotivación y daños colaterales. *Actas de las XX Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática*. <https://dau.url.edu/handle/20.500.14342/3006>
- Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). Validación de la escala de motivación lectora en estudiantes chilenos de enseñanza básica. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1078>
- Nugra Sanizaca, C. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2), 665–676. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- Ospina, J. (2006). La motivación, motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 158–160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732006000200017&script=sci_arttext
- Quilindo, A. I. P., Artística, L. E. E., Cultural, F. U. D. P., & Montilla, D. Y. E. R. (2023). *Creación de cuentos infantiles para fortalecer el hábito lector en la s niñas y niños del Programa Tarde Chévere*. [Proyecto de grado, Fundación Universitaria de Popayán]. <https://fupvirtual.edu.co/repositorio/files/original/9c62eb59bdc4a6d36d3e88ad196a7bc15ec2d199.pdf>
- Real Academia Española. (s. f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de inventar historias*. Argos, Vergara SA.
- Rosales, M. J. C., Saltos, S. M. V., Palma, F. A. C., & Franco, A. N. A. (2022). La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión lectora. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7(8), 3327-3343. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042872>
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Silva, R. (2006). *Comprensión lectora*. Lima:[sn]. <https://cmappublic3.ihmc.us/rid=1H30Z5ZSN-1GJ6NJR-QQV/Comprension%20Lectora.pdf>
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*, (216), 25–27.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Graó.

- Soriano, M. M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, (9), 163–184. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209932.pdf>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Treviño Villarreal, D. C., González Medina, M. A., & Montemayor Campos, K. M. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de educación media superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 10(1), 32–48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95–112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>
- Valenzuela, J., Muñoz Valenzuela, C., Silva-Peña, I., Gómez Nocetti, V., & Precht Gandarillas, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional del futuro docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 351–361. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100021>
- Werner, L. (2023). *Motivación y comprensión lectora en estudiantes de secundaria de una institución educativa de Cusco* [Tesis de grado]. Repositorio Institucional UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/124237>

CAPÍTULO VII:

ANEXOS

15. Carta gantt

ETAPAS Y/O ACTIVIDADES	MESES/SEMANAS											
	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ago.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	
Revisión bibliográfica	█	█										
Preparación del trabajo de investigación		█	█									
Pregunta de investigación			█									
Planteamiento del problema, justificación y objetivos			█									
Hipótesis			█									
Marco referencial de la investigación			█									
Antecedentes empíricos de la investigación			█	█								
Diseño metodológico				█								
Elección de los instrumentos de recolección de datos				█								
Diseño del plan de estrategias motivacionales				█	█							
Revisión informe anteproyecto por comisión evaluadora					█							
Realización de PPT anteproyecto					█	█						
Presentación defensa anteproyecto						█						
Selección de propuesta						█						
Planificación del taller						█	█					
Creación del taller							█	█				
Selección de establecimientos								█				
Creación de carta de consentimiento y asentimiento informado								█	█			
Invitación establecimiento								█	█			
Presentación y exposición del proyecto al equipo directivo									█			
Consentimiento informado									█			
Realización del cuestionario "Pre-test"										█		

16. Evidencias de trabajo

Bitácora de trabajo

La intervención se realizó en un establecimiento ubicado en la comuna de Mulchén, en la provincia del Biobío, Chile, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con el curso 5° básico, destinando de 45 a 90 minutos por sesión, tres veces por semana. A continuación, se describe detalladamente el proceso llevado a cabo durante las nueve semanas de trabajo.

Bitácora de trabajo	
Asignatura:	Lenguaje y Comunicación.
Curso: 5°	Se trabajará en el establecimiento de 45 a 90 minutos, de 2 a 3 veces por semana.
Semana de acercamiento con el establecimiento seleccionado	
<ul style="list-style-type: none">- La primera semana, el jueves 2 de octubre del 2025, se hizo el primer acercamiento, la presentación formal y la exposición formal del proyecto al equipo directivo del establecimiento elegido. Posteriormente, se hizo entrega de toda la documentación necesaria para poder intervenir dentro de	

la institución con los estudiantes. Eso incluyó, las cartas de consentimiento informado para los apoderados y los estudiantes. Esta semana estuvo dedicada a los trámites y preparativos necesarios para poder empezar a trabajar con los estudiantes.

Semana N.º 1

- El miércoles 8 de octubre se comenzó con el proyecto. Se aplicó la Escala de Motivación, instrumento que permitió obtener un primer acercamiento al nivel motivacional de los estudiantes hacia la lectura.

Para conocer mejor su punto de vista, se aplicó una actividad diagnóstica. Esta consistió básicamente en una conversación guiada con todo el curso. Posteriormente, cada estudiante escribió en un post-it el tema o idea que más le interesaba para la creación o lectura de un cuento.

- El viernes 10 de octubre se entregaron 11 cuentos de autoría propia, elaborados con ayuda de la IA, basándose en los intereses que los estudiantes habían expresado previamente. Se realizó una sesión de lectura silenciosa, donde cada estudiante tuvo la libertad de elegir libremente un cuento.

Semana N.º 2

- El lunes 13 de octubre la intervención se centró en la activación de conocimientos previos, orientada al repaso de la estructura básica de un cuento: título, inicio, desarrollo y desenlace.
- Luego, el viernes 17 de octubre, trabajaron a partir de los cuentos generados basándose en sus gustos; para ello, los alumnos/as analizaron e identificaron las distintas partes que conforman un relato: personajes, ambiente, inicio, desarrollo y desenlace, a través de la lectura compartida.

Semana N.º 3

- El lunes 20 de octubre se retomó el trabajo con una sesión dedicada a repasar las reglas básicas de acentuación, mediante una clase expositiva sobre el uso correcto de la tilde. En ella se identificaron palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.
- Para cerrar la semana, el viernes 24 de octubre, se realizó una clase de repaso de ortografía, mediante una clase expositiva centrada en el uso correcto de mayúsculas, puntos y comas. La comprensión y la aplicación pertinente de lo explicado se verificaron por medio de una guía práctica

sencilla que permitió ejercitar lo visto en clase, la cual fue diseñada por el docente colaborador.

Semana sin intervención

- Durante esta semana no se realizaron intervenciones académicas debido a la celebración del aniversario del establecimiento los días 27 y 29 de octubre y al feriado evangélico del viernes 31.

Semana N.º 4

- El lunes 3 de noviembre se organizó a los estudiantes en sus diversos grupos de trabajo. Ese día trabajaron en la redacción del primer boceto de su historia. Para ello, se les proporcionó una guía paso a paso como sugerencia de lo que debían hacer.
- El viernes 7 de noviembre se comenzó la creación del cuento e ilustración; con este propósito, se les hizo entrega de una guía y se organizaron grupos o parejas de trabajo que se centraron en escribir el comienzo o inicio de su historia. Para facilitar la actividad, se les permitió reutilizar los personajes y escenarios que habían creado previamente a partir del boceto, si así lo

deseaban.

Fue la primera jornada de escritura sostenida, donde pudieron trabajar y avanzar concretamente en la trama de sus relatos.

Semana N.º 5

- El lunes 10 de noviembre se continuó la sesión de creación del cuento e ilustración; para tal propósito, se les hizo entrega de una guía y, para ello, se organizaron los grupos o parejas de la clase anterior para dar comienzo al desarrollo de su historia.
- Después, el miércoles 12 de noviembre, se puso en marcha el término del trabajo, escribiendo el desenlace del cuento asignado y asegurando la coherencia con todo lo que habían escrito previamente sus compañeros/as.

Semana N.º 6

- El viernes 14 de noviembre se realizó una revisión ortográfica, de coherencia y de corrección de títulos en conjunto con los/las estudiantes, lo que permitió mejorar la calidad del producto escrito.
- Del lunes 17 al martes 18 de noviembre, los docentes encargados del

proyecto digitalizaron los cuentos, editando y maquetando la versión final.

Semana N.º 7

- El miércoles 19 de noviembre, se recopilan todos los cuentos en un libro digital y físico.
- El viernes 21 de noviembre se realizó una tertulia literaria; para ello, se presentó a los estudiantes un prototipo del libro, lo que generó entusiasmo y permitió efectuar un conversatorio sobre la experiencia del proceso de creación de los cuentos.

Se aplicó la Escala de Motivación, instrumento que permitió obtener el último acercamiento al nivel motivacional de los estudiantes hacia la lectura.

Semana N.º 8

- El lunes 24 de noviembre, temprano en la mañana, se hizo la entrega de la versión final del libro, tanto en formato físico como digital. Al proporcionarles el texto, los niños pudieron compartir sus experiencias del proyecto con otros.

Pauta de observación y acompañamiento docente en el aula.

Nombre: Romina Osses; Miguel Soto.

Nombre del profesor colaborador: Rubén Marcos Quezada Balboa

Asignatura: Lenguaje y Comunicación

Fecha de acompañamiento: 8 semanas, con asistencia de 2 a 3 veces por semana y sesiones de 45 a 90 minutos.

Curso: 5.º básico

N.º de estudiantes: 23

Las siguientes pautas de observación y acompañamiento tienen como finalidad recoger información que evidencie cómo trabajan los estudiantes en un ambiente de aula que promueva una buena convivencia, una adecuada organización e interacciones de calidad entre los distintos actores y el uso de recursos que contribuyan al logro de los objetivos propuestos. En cada caso, es importante recopilar evidencias cualitativas que permitan registrar y mejorar las tareas realizadas.

Clase 1

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.	X			El objetivo fue explicado verbalmente al inicio de la clase, señalando que las sesiones tenían como propósito, desarrollar cuentos relacionados con sus intereses para fomentar la lectura.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la	X			La disposición de la sala permitió el desarrollo del conversatorio y la participación oral de los estudiantes.

	interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.				
3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente en la conversación guiada y mostraron interés al proponer temas para escribir o leer.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo constante durante la actividad, orientando a los estudiantes en la formulación de ideas y respondiendo dudas.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima fue cercano y de confianza, lo que favoreció la expresión de ideas y opiniones personales.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del	X			El tiempo fue utilizado de manera adecuada, desarrollando

	tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				la actividad con post-it sin interrupciones.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron post-it como recurso para recoger los intereses individuales de los estudiantes de manera dinámica.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase finalizó retomando las ideas expresadas por los estudiantes y explicando cómo estas serían consideradas en las actividades futuras del proyecto.

Clase 2

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	El objetivo de la clase: expresar ideas e intereses personales que puedan convertirse en historias.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	x			La disposición de la sala permitió una lectura silenciosa individual y posteriormente el intercambio oral de ideas durante el desarrollo de la guía.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente al responder las preguntas de comprensión oral.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo constante durante la lectura y el desarrollo de la sesión, aclarando dudas y apoyando la comprensión del texto.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima fue favorable, promoviendo el respeto y la escucha de las opiniones de los compañeros.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a	X			El tiempo de la sesión fue aprovechado de manera eficiente, permitiendo la lectura completa del cuento y el

	las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				desarrollo de la actividad de comprensión.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron distintos cuentos impresos de autoría propia en apoyo al proceso lector.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase finalizó con una puesta en común donde los estudiantes compartieron qué les gustó del cuento y qué cambiarían si fueran los autores.

Clase 3

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.	X			El objetivo fue comunicado al inicio: repasar la estructura básica del cuento.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala permitió un trabajo exitoso, permitiendo el intercambio oral de ideas durante el desarrollo de la clase.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente leyendo sus cuentos y trabajando en lo solicitado.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			El docente supervisó la actividad, apoyando la lectura en voz alta y guiando la reflexión sobre el proceso creativo.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima fue positivo, respetuoso y motivador, favoreciendo la expresión de ideas y la valoración del trabajo de todos los compañeros.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado	X			El tiempo fue utilizado eficientemente, permitiendo ejercitar lo planteado durante la clase entre todos con ayuda de

	a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				ejercicios simples.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron diapositivas, cuentos y ejercicios simples y prácticos.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase concluyó repasando la estructura básica de un cuento; para ello se les pidió socializar sobre lo aprendido en clases.

Clase 4

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	El objetivo de la clase: identificar las distintas partes que conforman un relato: personajes, ambiente, inicio, desarrollo y desenlace, a través de la lectura individual.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	x			La disposición de la sala permitió una lectura silenciosa individual y posteriormente el intercambio oral de ideas durante el desarrollo de las

					preguntas.
3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente respondiendo las preguntas de comprensión oral.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo constante durante la lectura y el desarrollo de la sesión, aclarando dudas y apoyando la comprensión del texto.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima fue favorable, promoviendo el respeto y la escucha de las opiniones de los compañeros.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del	X			El tiempo de la sesión fue aprovechado de manera

	tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				eficiente, permitiendo la lectura completa de los cuentos y el desarrollo de la actividad de comprensión.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron distintos cuentos impresos de autoría propia en apoyo al proceso lector.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase finalizó con una puesta en común donde los estudiantes compartieron sus hallazgos con los demás compañeros(as).

Clase 5

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	El objetivo de la clase: repasar las reglas básicas de acentuación, identificando palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala permitió el desarrollo de la clase expositiva y el trabajo individual con las guías de ejercicios.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente identificando palabras agudas, graves, esdrújulas y aplicando lo aprendido con los ejercicios.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo permanente durante el desarrollo de la guía de trabajo, apoyando a los estudiantes que presentaban dudas.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.			X	Se presentaron momentos de distracción que afectaron la concentración de algunos estudiantes.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado	X			El tiempo fue utilizado de manera adecuada, permitiendo

	a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				abordar el contenido planificado.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron dispositivas, guías impresas y ejemplos escritos en la pizarra para reforzar el uso correcto de las tildes.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Para el cierre se reforzó la importancia del uso correcto de la ortografía.

Clase 6

INDICADORES GENERALES					
<p>Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.</p>					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	El objetivo de la clase: mejorar la ortografía repasando el uso correcto de mayúsculas, puntos y comas.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala permitió el desarrollo de la clase expositiva y el trabajo individual con las guías de ejercicios.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente identificando el uso correcto de mayúsculas en palabras y el uso correcto de puntos y comas en frases.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo permanente durante el desarrollo de la guía de trabajo, apoyando a los estudiantes que presentaban dudas.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.			X	Se presentaron momentos de distracción que afectaron la concentración de algunos estudiantes.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado	X			El tiempo fue utilizado de manera adecuada, permitiendo

	a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				abordar el contenido planificado.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron guías impresas y ejemplos escritos en la pizarra para reforzar el uso de mayúsculas, puntos y comas.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Para el cierre se reforzó la importancia del uso correcto de la ortografía con ejemplos simples.

Clase 7

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	Objetivo de la clase: redactar el primer borrador del cuento utilizando ideas, personajes y estructura aprendida.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La sala fue organizada para el trabajo en parejas y/o grupos, lo que favoreció la colaboración y el intercambio de ideas.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente en la lluvia de ideas, la asignación de roles y la elaboración del boceto del cuento.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó acompañamiento constante, orientando a los grupos en la definición del tema y la estructura del cuento.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima de aula fue positivo, promoviendo el trabajo colaborativo y el respeto por las ideas de los compañeros.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las	X			El tiempo fue utilizado de manera adecuada, permitiendo el desarrollo del inicio del cuento.

	actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron guías de trabajo de apoyo para la planificación del boceto.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Se realizó una lectura del boceto por parte de algunos estudiantes, recibiendo retroalimentación del docente y de los compañeros.

Clase 8

INDICADORES GENERALES					
<p>Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas.</p> <p>Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.</p>					
N.º	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	Objetivo de la clase: desarrollar el inicio del cuento, incluyendo personajes, ambientes coherentes y creativos para sus historias.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala favoreció el trabajo colaborativo en parejas y la organización del ambiente para la continuación de la escritura.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente en la escritura del cuento, proponiendo ideas y tomando decisiones narrativas en conjunto.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo constante, entregando retroalimentación sobre la narrativa, estructura y ortografía.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.			X	El clima fue mayormente positivo, aunque en algunos momentos se evidenciaron distracciones propias del trabajo en pareja y/o grupal, las cuales fueron reguladas oportunamente.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo	X			El tiempo fue aprovechado adecuadamente, permitiendo avanzar en la escritura inicial del

	durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				cuento.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron guías de trabajo.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Se realizó un cierre mediante la lectura de avances de algunos cuentos, reforzando aspectos positivos y sugerencias de mejora.

Clase 9

INDICADORES GENERALES					
<p>Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas.</p> <p>Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.</p>					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	Objetivo de la clase: trabajar el desarrollo de la historia considerando los personajes y ambientes antes creados para que el relato sea coherente.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala permitió el trabajo colaborativo en parejas y/o grupo, facilitando la revisión conjunta del desarrollo.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes se mostraron comprometidos con la escritura de sus cuentos, realizando ajustes y aportando ideas para mejorar la historia.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó acompañamiento constante, entregando orientaciones para fortalecer la coherencia narrativa y la claridad del desarrollo.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima de aula fue favorable, con una actitud colaborativa y enfocada en la continuidad del trabajo.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a	X			El tiempo fue utilizado de manera efectiva, permitiendo que los estudiantes avanzaran en sus

	las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				relatos.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron guías de trabajo.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase finalizó con una puesta en común donde algunos grupos compartieron sus avances y recibieron retroalimentación.

Clase 10

INDICADORES GENERALES					
<p>Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas.</p> <p>Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.</p>					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.			X	Objetivo de la clase: desarrollar el final de la historia, considerando que los personajes y ambientes sean coherentes con el trabajo anterior.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La disposición de la sala favoreció el trabajo colaborativo y la organización del ambiente para la continuación de la escritura.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente en la escritura del desenlace del cuento, mostrando compromiso con el trabajo.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó acompañamiento constante durante la continuación de la escritura y el proceso de ilustración.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.			X	Se presentaron algunos momentos de distracción propios del trabajo en pareja, aunque no impidieron el avance de la actividad.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a	X			El tiempo fue utilizado de manera adecuada, permitiendo avanzar en la escritura del

	las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.				desarrollo del cuento.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron guías de trabajo.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Se realizó un cierre compartiendo en voz alta algunos de los trabajos terminados.

Clase 11

INDICADORES GENERALES					
Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.	X			El objetivo fue comunicado al inicio de la clase, explicando que se realizaría una revisión final de los cuentos, enfocada en la ortografía, coherencia y mejora de los títulos.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.	X			La organización de la sala permitió el trabajo colaborativo en parejas, favoreciendo la lectura y corrección conjunta de los textos.

3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente leyendo sus cuentos, proponiendo cambios y ajustando los títulos de acuerdo al contenido del relato.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			Se realizó monitoreo, orientando la corrección ortográfica y apoyando la reformulación de títulos cuando fue necesario.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima de aula fue respetuoso y colaborativo, favoreciendo la escucha activa y la crítica constructiva entre pares.
6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje	X			El tiempo fue bien administrado, permitiendo realizar la lectura, corrección y ajustes finales de los cuentos.

	y/o transición eficiente de una actividad a otra.				
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron los cuentos y apoyo del docente para la edición y cambio de títulos.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			Se realizó un cierre destacando la importancia de la revisión y mejora de los textos antes de su publicación final.

Clase 12

INDICADORES GENERALES					
<p>Definición: referidos a la organización del aula y estructuras de las clases desarrolladas. Son indicadores que dan información respecto de una clase en un sentido general.</p>					
N°	INDICADORES	SI	NO	N/A	Observaciones
1.	Objetivo de la clase: Se observa si el objetivo de la clase que se comparte con los alumnos queda claro, describiéndolo y haciéndolos conscientes del trabajo a realizar.	X			El objetivo fue comunicado al inicio: reflexionar sobre el proceso de escritura y lectura del proyecto, explicando que presentarían y entregarían sus relatos a la comunidad educativa y familias.
2.	Disposición de la sala de clases: Se observa si durante el segmento la disposición de la sala facilita la	X			La disposición permitió la formación de un círculo o grupos pequeños para que todos los estudiantes pudieran escuchar y

	interacción y el trabajo que se quiere desarrollar.				participar activamente en la lectura de los cuentos y conversación sobre el proceso de creación.
3.	Participación e involucramiento de los estudiantes: Se observa el grado de participación e involucramiento de los estudiantes en la clase.	X			Los estudiantes participaron activamente leyendo sus cuentos, comentando con sus compañeros sus experiencias con el trabajo.
4.	Monitoreo del trabajo de los estudiantes: Se observa y se apoya el trabajo de los estudiantes durante la clase.	X			El docente supervisó la actividad, apoyando la lectura en voz alta y guiando la reflexión sobre el proceso creativo.
5.	El clima del aula registra cuán confortable y adecuado es el ambiente del aula para trabajar.	X			El clima fue positivo, respetuoso y motivador, favoreciendo la expresión de ideas y la valoración del trabajo de todos los compañeros.

6.	Uso del tiempo: Se quiere capturar el grado de aprovechamiento del tiempo durante el segmento, optimización del tiempo dedicado a las actividades de aprendizaje y/o transición eficiente de una actividad a otra.	X			El tiempo fue utilizado eficientemente, permitiendo que todos los estudiantes compartieran sus cuentos y experiencias.
7.	Uso de recursos: Se quiere el uso de recursos didácticos para el desarrollo de conceptos, el logro de los objetivos y el desarrollo de actividades.	X			Se utilizaron los cuentos finalizados.
8.	Cierre de la clase: Hay un cierre de clase como una forma de sintetizar y hacer conscientes a los estudiantes del trabajo realizado.	X			La clase concluyó con una reflexión grupal sobre lo aprendido durante el proyecto y el proceso creativo, destacando el trabajo en equipo y la creatividad.

Anexo 1 - Cuestionario motivación lectora

CUESTIONARIO MOTIVACIÓN LECTORA (segundo ciclo)

INSTRUCCIONES:

Estimado o estimada Escolar: Te agradecemos que aceptes leer y contestar este cuestionario sobre motivación hacia la lectura (Artola, T. et al., 2017). Solo te pedimos que seas muy sincero(a) al responder y escribas una X en la opción que realmente refleja lo que tú sientes. Debes elegir una sola respuesta de las 4 alternativas. No es una evaluación y tus respuestas son muy valiosas.

	4	3	2	1
PREGUNTAS	Me encanta/ Me resulta muy fácil	Me gusta/ Me resulta fácil	No me gusta/ Me resulta difícil	Lo odio/ Me resulta difícilísimo
1. ¿Te gusta leer?				

2. ¿Te gusta que te regalen libros?				
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?				
4. ¿Lees todos los días en casa?				
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?				
6. ¿Terminas los libros que comienzas?				
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?				
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?				
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?				
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?				
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?				
12. ¿Te gusta leer cómics?				

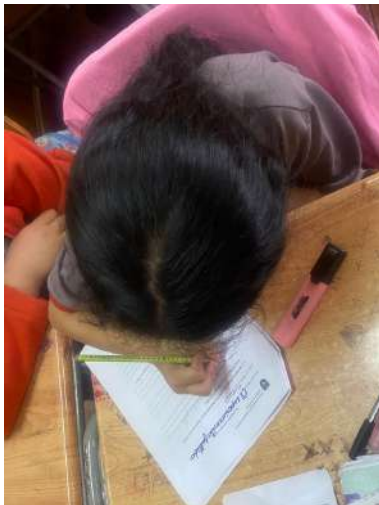
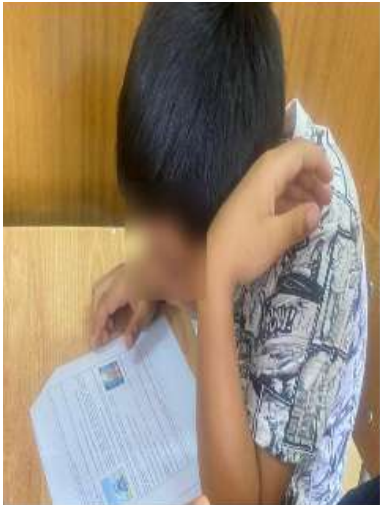
13. ¿Te gusta leer libros románticos?				
14. ¿Te gusta leer libros de humor?				
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?				
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?				
17. ¿Te gusta leer libros de animales?				
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?				
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?				
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?				
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?				
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?				
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?				

24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?				
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?				
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?				
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?				
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?				
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?				
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?				
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?				
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?				

33. ¿Te resulta fácil leer?				
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?				
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?				
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?				

Anexo 2 - Registro fotográfico del desarrollo del cuento.





Escuela Secundaria Alejandro Morán
Luzuriaga y Libertador

"Escritura en prosa cuento"

Nombre (apellido): Delgado, E. E.

Curso: 7º grado / 11/02/25

Desarrolla problema o conflicto

En el comienzo del cuento se describen a los personajes de la historia, se describe el lugar donde se desarrolla la historia, se describe el problema o conflicto que se presenta y se describe el desenlace de la historia.

El cuento se desarrolla en un mundo mágico y maravilloso, donde los personajes viven aventuras y se enfrentan a situaciones extraordinarias.

El protagonista es un niño que se encuentra con un ser mágico que le muestra un mundo nuevo y maravilloso.

El ser mágico le muestra un mundo donde los colores cobran vida y se mueven por sí mismos.

El niño se enfrenta a un desafío que solo puede superar si logra encontrar el significado de la vida y el amor.

Al final del cuento, el niño logra superar el desafío y encuentra el significado de la vida y el amor.

Escuela Secundaria Alejandro Morán
Luzuriaga y Libertador

"Escritura en prosa cuento"

Nombre (apellido): Delgado, E. E.

Curso: 7º grado / 11/02/25

Título: El día en que el mundo cambió

Personajes: El niño, la mamá y el papá.

Lugar donde ocurre la historia: En casa.

Inicio: El cuento comienza con un niño que está jugando en su habitación cuando de repente se abre una puerta que nunca había visto antes.

Entramos a la casa y encontramos un mundo nuevo y maravilloso. Los colores cobran vida y se mueven por sí mismos. El mundo cambia y nosotros también.



Escuela Secundaria Alejandro Morán
Luzuriaga y Libertador

"Escritura en prosa cuento"

Nombre (apellido): Delgado, E. E.

Curso: 7º grado / 11/02/25

Título: La magia que vivía el mundo

Personajes: El niño, la mamá y el papá.

Lugar donde ocurre la historia: En casa.

Inicio: El cuento comienza con un niño que está jugando en su habitación cuando de repente se abre una puerta que nunca había visto antes.

Dibuje una portada coloreada para el cuento asignado.

Ilustración:



Dibuje una portada coloreada para el cuento asignado.

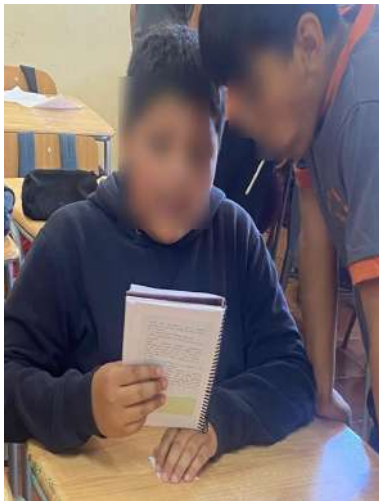
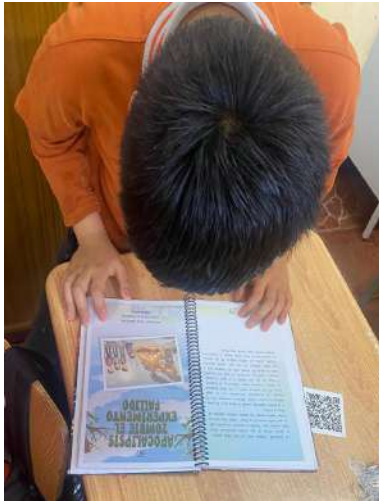
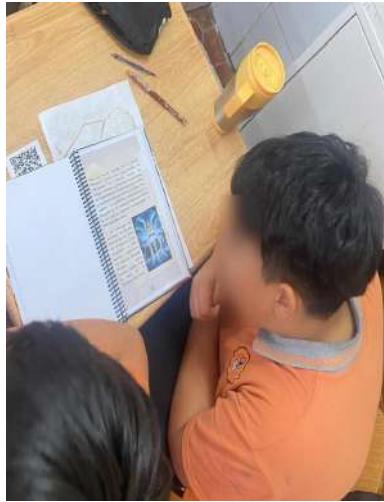
Ilustración:





Registro fotográfico de la lectura final socializada.





Registro fotográfico de la tertulia.



Anexo 3 - Carta de consentimiento informado para apoderados.

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA APODERADOS

Mediante la presente, su hijo ha sido invitado(a) a participar en un proyecto investigativo de tesis a cargo de Sergio Ahumada, Romina Osses y Miguel Soto, estudiantes de carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, bajo la guía del Profesor Dr. Gonzalo Aguayo. El propósito de esta carta es informarle sobre el proyecto y solicitar su autorización para que su hijo(a) participe en él.

Título del trabajo de tesis

“Propuesta didáctica para motivar el hábito lector en estudiantes de quinto año básico y mejorar su comprensión lectora”

Objetivo general del proyecto

Mejorar la motivación hacia la lectura de los estudiantes de quinto básico mediante la implementación de una propuesta didáctica.

Objetivos específicos

- Determinar los grados de motivación lectora que presentan los alumnos/as, a través de una Escala de Motivación Lectora (EML)
- Analizar los resultados de la Escala de Motivación (EML)
- Valorar el interés de la motivación lectora a partir del diseño de la propuesta motivacional para fomentar la comprensión lectora.

¿De qué se trata el proyecto de estrategias motivacionales en el aula?

Este proyecto tiene como propósito implementar propuestas pedagógicas que permitan enfrentar la desmotivación y, al mismo tiempo, fomentar el interés y la comprensión lectora en estudiantes.

¿En qué consiste y cuál es la importancia de la participación de su hijo(a)?

Su principal función en esta investigación, en primera instancia, consiste en responder de forma consciente y honesta el test que se les presentará. Este consta de 36 preguntas con enunciados de recepción positiva y negativa, sin que exista ninguna respuesta incorrecta. Posteriormente, trabajarán en el proceso de creación de un relato socializado, a través de una cadena de historias interactivas; finalmente, el relato se exhibirá ante la comunidad educativa. La participación de su hijo(a) permitirá recolectar información, la que permitirá concretar este proyecto de forma exitosa.

¿Cuánto durará la participación de su hijo(a)?

Las actividades del proyecto están diseñadas para ser implementadas en su totalidad en aproximadamente 8 semanas, sin la interrupción del flujo normal de clases.

¿Qué riesgos corre su hijo(a) al participar?

No se han identificado riesgos asociados a la participación en este estudio.

¿De qué forma serán protegidos los datos e información recopilados en este proyecto?

Tanto los estudiantes tesistas como el profesor guía serán las únicas personas que tendrán acceso a los datos e información recopilada; por lo tanto, serán los encargados de mantener responsablemente la confidencialidad y la reserva total de la misma.

¿Es obligación que su hijo(a) participe en el estudio?

La participación es totalmente voluntaria; en ningún caso se le obligará a participar en este estudio. Usted, como apoderado responsable, puede decidir por su hijo(a). Si accede a participar, su hijo(a) puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión negativa para su persona.

¿A quién puedo contactar para conocer más sobre este estudio o si tengo dudas?

En caso de cualquier duda sobre esta investigación, puede contactar con cualquiera de los investigadores a cargo:

- Sergio Ahumada al correo sahumada2020@udec.cl ; Romina Osses al correo rosses2020@udec.cl ; Miguel Soto al correo miguesoto@udec.cl ; Dr. Gonzalo Aguayo al correo gonzaloaguayo@udec.cl.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER DETENIDAMENTE ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, Y ACEPTO QUE MI HIJO(A) PARTICIPE EN ESTE PROYECTO.

Nombre del/la apoderado(a): _____

Firma Apoderado(a): _____ Fecha: ____/____/2025

Anexo 4 - Carta de consentimiento informado para los y las estudiantes participantes de la encuesta.

CARTA DE ASENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS Y LAS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA ENCUESTA

Mediante la presente, usted ha sido invitado(a) a participar en un proyecto investigativo de tesis a cargo de Sergio Ahumada, Romina Osses y Miguel Soto, estudiantes de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, bajo la guía del Profesor Dr. Gonzalo Aguayo. El objetivo de esta carta es ayudarlo a decidir sobre su participación en dicho proyecto.

Título del trabajo de tesis

“Propuesta didáctica para motivar el hábito lector en estudiantes de quinto año básico y mejorar su comprensión lectora”

Objetivo general del proyecto

Mejorar la motivación hacia la lectura de los estudiantes de quinto básico mediante la implementación de una propuesta didáctica.

¿De qué se trata el proyecto de plan de estrategias didácticas en el aula?

Este proyecto tiene como propósito implementar propuestas pedagógicas que permitan enfrentar la desmotivación y, al mismo tiempo, fomentar el interés y la comprensión lectora en estudiantes de quinto básico.

¿En qué consiste y cuál es la importancia de su participación?

Su principal función en esta investigación, en primera instancia, consiste en responder de forma consciente y honesta el test que se les presentará. Este consta de 36 preguntas con enunciados de recepción positiva y negativa, sin que exista ninguna respuesta incorrecta. Posteriormente, trabajarán en el proceso de creación de un relato socializado, a través de una

cadena de historias interactivas; finalmente, el relato se exhibirá ante la comunidad educativa. Su participación permitirá recolectar información, la que permitirá concretar este proyecto de forma exitosa.

¿Cuánto durará su participación?

Las actividades del proyecto están diseñadas para ser implementadas en su totalidad en aproximadamente 8 semanas, sin la interrupción del flujo normal de clases.

¿Qué riesgos corre al participar?

No se han identificado riesgos asociados a su participación en este estudio.

¿De qué forma serán protegidos los datos e información recopilados en este proyecto?

Tanto los estudiantes tesistas como el profesor guía serán las únicas personas que tendrán acceso a los datos e información recopilada; por lo tanto, serán los encargados de mantener responsablemente la confidencialidad y la reserva total de la misma.

¿Es obligación participar en el estudio? ¿Puedo arrepentirme una vez iniciada mi participación?

Usted en ningún caso está obligado(a) a participar en este estudio. Si accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin ningún tipo de repercusión negativa para su persona.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER DETENIDAMENTE ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Nombre del/la participante: _____

Fecha: ____/____/2025

Anexo 5 - Recursos en la creación de relato ilustrado grupal a través de historias interactivas socializadas.

Recursos en la creación de relato ilustrado grupal a través de historias interactivas socializadas.		
Categoría	Tipos de recursos	Función
1. Recursos Materiales	<p>Para la lectura y análisis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libros impresos variados (cuentos, fábulas, mitos) - Guías impresas. <p>Para la escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos, hojas blancas/de carta/oficio, lápices grafitos, gomas. - Guía de planificación (inicio-desarrollo-desenlace). 	<p>Proporcionar modelos de estructura narrativa y vocabulario.</p> <p>Apoyar la fase de borrador, planificación y estructuración del guion.</p>

	<p>Para ilustración:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lápices de colores, plumones. - Hojas para dibujo (carta/oficio). <p>Para presentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impresora, encuadernadora (opcional). 	<p>Permitir la creación visual y de las ilustraciones del relato.</p> <p>Producir el formato físico final del relato ilustrado.</p>
<p>2. Recursos Tecnológicos</p>	<p>Herramientas tecnológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computadores o tablets (digitalizar, editar, explorar). - Proyector (clases, lecturas colectivas, análisis). <p>Programas para trabajar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura de texto (Word, Google Docs). 	<p>Digitalización, edición y visualización colectiva de los avances.</p> <p>Creación del texto final, diseño de portadas y conversión de</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación digital (PowerPoint, Canva). - Herramientas para generar ilustraciones, generar historias basadas en los gustos de los alumnos/as y corregir la estructura de los cuentos: Gemini o ChatGPT (digitalizar dibujos). 	ilustraciones físicas a digitales.
3. Recursos Humanos	<p>Roles de docentes y apoyo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docente(s) encargado(s) del taller (coordinación). - Equipo TIC del establecimiento (apoyo técnico). <p>Roles estudiantiles:</p> <p>Organizados en: escritor/a, ilustrador/a, revisor/a o corrector/a, digitador/a (opcional).</p>	<p>Liderazgo y guía del proceso, apoyo en la selección de recursos y soporte técnico.</p> <p>División de tareas y la responsabilidad individual en la producción del relato.</p>

<p>4. Recursos para la feria y difusión</p>	<p>Exhibición:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesas, manteles, paneles de exposición. - Sistema de sonido básico. - Ejemplares impresos del libro, código QR para acceso online y afiches. 	<p>Evento público para difundir el trabajo final de los estudiantes.</p>
---	--	--

Anexo 6 - Tabla de las etapas de las actividades dividida en semanas.

Proyecto taller: “Creación de relato ilustrado grupal a través de historias interactivas”.

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
<p>Etapa 1: Motivación. Diagnóstico</p>	<p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversatorio sobre los interesantes. - Lluvia de ideas: ¿Qué pasaría si nosotros fuéramos autores? ¿Sobre qué tema te gustaría escribir? O si prefieres, poniéndonos en el rol de lector: ¿sobre qué tema te gustaría leer? 	<p>Semana 1</p>	<p>(45 min)</p>
<p>Etapa 1: Motivación. Lectura de diversos textos</p>	<p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se leerán diferentes tipos de textos escogidos con base a los gustos de los estudiantes previamente analizados. - Se hacen preguntas. (ejemplo: ¿De qué trataba la historia? ¿Qué fue lo que más te gustó de la lectura? ¿Qué fue lo que menos 	<p>Semana 1</p>	<p>(45 a 90 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
	te gustó de la lectura? ¿Qué parte cambiarías si fueras el autor?)		
<p>Etapa 2:</p> <p>Preparación para la escritura.</p> <p>Activación de conocimientos previos.</p> <p>Repaso, estructura de un cuento (inicio, desarrollo, desenlace)</p>	<p>Actividad:</p> <p>1. Clase expositiva de la estructura de un cuento con ejemplos claros.</p> <p>Título: da una pista sobre qué tratará el tema.</p> <p>(A) Inicio: se presenta el lugar y los personajes.</p> <p>B) Desarrollo: se presenta un conflicto, problema o desafío.</p> <p>C) Desenlace: resolución del conflicto, problema o desafío.</p>	<p>Semana</p> <p>2</p>	<p>(90 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
<p>Etapa 2: Preparación para la escritura. Exploración y análisis de modelos</p>	<p>Actividad: Analizar cuentos escogidos con base en los gustos de los estudiantes. Identifican personajes, ambiente, inicio, conflicto, clímax y desenlace. Estrategia: - Lectura compartida y discusión guiada. (Formación de grupos para una próxima clase (etapa 4,5,6,7,8))</p>	<p>Semana 2</p>	<p>(45 a 90 min)</p>
<p>Etapa 2: Preparación para la lectura. Activación de conocimientos previos.</p>	<p>Actividad: Clase centrada en el repaso de la ortografía acentual (uso de tildes). Identificar palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Estrategia:</p>	<p>Semana 3</p>	<p>(90 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
Repaso ortografía acentual: uso de tildes.	<ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva con ejemplos concretos. - Guía de trabajo con ejercicios prácticos. 		
Etapa 2: Preparación para la escritura: Activación de conocimientos previos. Repaso ortografía: uso de mayúsculas, puntos y comas.	Actividad: Segunda clase de repaso de ortografía. Reconocer el uso de las mayúsculas, puntos y comas. Estrategia: <ul style="list-style-type: none"> - Clase expositiva con ejemplos concretos. - Guía de trabajo con ejercicios prácticos. 	Semana 3	(90 min)

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
<p>Etapa 3:</p> <p>Escritura y lectura.</p> <p>Diseño del proyecto (boceto)</p>	<p>Actividad:</p> <p>Creación del boceto.</p> <p>Cada grupo elige un tema o valor para su cuento. (ejemplo: terror, aventura, deporte, romance, amistad, etc.)</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas en equipos. - Asignación de roles (escritor, ilustrador, corrector). - Escritura de borrador en formato guion (Título, inicio, nudo, desenlace). - Lectura del boceto para retroalimentación del docente y compañeros. 	<p>Semana 4</p>	<p>(45 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
<p>Etapa 3: Escritura y lectura. Producción (inicio del cuento)</p>	<p>Actividad: Escritura parcial del cuento e ilustración de las escenas (inicio).</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritura y lectura (revisión ortográfica, coherencia narrativa). - Ilustración (dibujos, collage). 	<p>Semana 4</p>	<p>(45 min)</p>
<p>Etapa 3: Escritura y lectura. Producción (desarrollo del cuento)</p>	<p>Actividad: Escritura parcial del cuento e ilustración de las escenas (desarrollo).</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura (revisión ortográfica, coherencia narrativa). - Ilustración (dibujos, collage). 	<p>Semana 5</p>	<p>(45 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
<p>Etapa 3: Escritura y lectura. Producción (desenlace o final del cuento)</p>	<p>Actividad: Escritura parcial del cuento e ilustración de las escenas (desenlace o final).</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura y escritura (revisión ortográfica, coherencia narrativa). - Ilustración (dibujos, collage). 	<p>Semana 5</p>	<p>(45 min)</p>
<p>Etapa 4: Maquetación. Edición y finalización</p>	<p>Actividad: Finalización del relato.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisión colectiva. <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Digitalización de los cuentos. - Apoyo del docente en edición y maquetación. 	<p>Semana 6</p> <p>Semana 7</p>	<p>(45 min)</p>

Etapa	Actividades y Estrategias	Tiempo	
	<ul style="list-style-type: none"> - Compilación de todos los cuentos en un libro digital o físico. 		
<p>Etapa 5: Socialización.</p>	<p>Actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tertulia literaria de los cuentos hechos. - Lectura de los cuentos finalizados. 	<p>Semana 7</p>	<p>(45 min)</p>
<p>Etapa 5: Socialización. Presentación y difusión.</p>	<p>Actividad: Feria literaria escolar y lanzamiento del libro.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de un fragmento del cuento. - Entrega del libro físico al establecimiento y a las familias. 	<p>Semana 8</p>	<p>(45 a 90 min)</p>

Anexo 7 - Cuentos confeccionados con base en los gustos y preferencias de los estudiantes por los autores del proyecto. (Acceso a los cuentos en el enlace presentado a continuación)



Choripán, el perro héroe

Elaboración propia.

Link:

https://drive.google.com/drive/folders/18Sts6dCgvXR015KRuQSBpIFKscmYHg59?usp=drive_link

Anexo 8 - Presentación ¿Qué es un cuento? (acceso a la diapositiva en el vínculo presentado a continuación).



Link:

https://www.canva.com/design/DAG1ydUuRZw/n0D3X6jEP0A5O8huTqYC5Q/edit?utm_content=DAG1ydUuRZw&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 9 - Presentación para reforzar la ortografía. (Acceso a la diapositiva en el enlace presentado a continuación).



Link:

https://www.canva.com/design/DAGmWsv7wYA/BJMPLbLb8PLi8axe047U-w/edit?utm_content=DAGmWsv7wYA&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 10 - Guía para el boceto del cuento.



Universidad de Concepción

“Escribiendo mi propio cuento”.

Nombre: _____ Curso: 5°

Fecha: _____

1. Instrucciones para escribir tu propio cuento:

A. Piensa en una idea.

- Imagina de qué tratará tu cuento. Puede ser sobre una aventura, un misterio, algo divertido o mágico.
- Crea a tus personajes. Escribe los nombres de tus personajes y cómo son (por fuera y por dentro).
- Elige el lugar donde ocurre la historia.
- Ponle un título atractivo. El título debe representar lo más importante del cuento.

B. Escribe el inicio del cuento.

- Presenta a los personajes, el lugar y el tiempo en que se desarrolla la historia.

C. Desarrolla el problema o la aventura.

- Aquí pasa algo que cambia todo: un desafío, un misterio, un viaje o un conflicto. (Se presenta el problema y los sucesos para hallar la solución)

D. Crea el final del cuento.

- Explica cómo se soluciona el problema o cómo termina la historia.

E. Revisa tu cuento

→ Lee en voz alta y corrige errores de ortografía, tildes o puntuación.

→ También puedes pedirle a un compañero o al profesor(a) que lo lea.

F. Haz una ilustración de tu cuento

→ Dibuja a tus personajes o una escena importante.

2. Luego de leer las instrucciones, sigue los pasos y crea tu cuento:

Título: _____

Personajes: _____

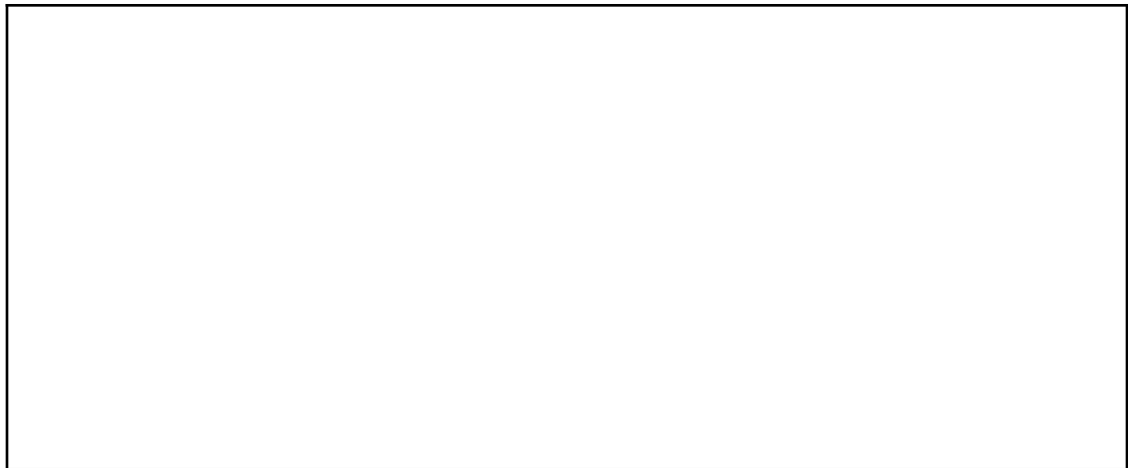
Lugar donde ocurre la historia:

Inicio: _____

Desarrollo: _____

Desenlace: _____

Ilustración:



Aquí tienes algunas frases sencillas y útiles para comenzar cada parte de un cuento.

Inicio (para comenzar el cuento)

Estas frases ayudan a presentar a los personajes y el lugar donde ocurre la historia:

- "Todo comenzó una mañana soleada en un lugar llamado [Nombre del lugar]..."

- "Había una vez un/a [Personaje principal] que vivía en [Lugar] y soñaba con..."
- "En lo profundo del bosque, donde los árboles susurran secretos, vivía un/a [Personaje]..."
- "En un bosque lleno de misterios, apareció..."
- "Nadie sabía que el día [Día de la semana] la vida de [Personaje] estaba a punto de cambiar."
- "Todo comenzó un día cuando..."
- "Hace mucho tiempo, en un pequeño pueblo..."
- "Todo parecía normal, hasta que..."

Desarrollo (para contar la problemática o desafío)

Estas frases sirven para contar las aventuras o los problemas que enfrentan los personajes:

- "El problema se volvió más grande cuando..."
- "De repente, algo extraño e inesperado sucedió que lo/la hizo [Sentimiento: asustarse, emocionarse]..."
- "Entonces, [Tu personaje] decidió que era el momento de ser valiente y comenzar su gran aventura."
- "Justo cuando pensaba que todo estaba bien, apareció un gran desafío o problema: [Desafío o problema]."
- "Para conseguir lo que quería, [Tu personaje] tuvo que viajar a [El lugar] y enfrentar su primer obstáculo."

Final (para resolver la problemática o desafío)

Estas frases ayudan a dar un cierre o una enseñanza al relato:

- "Finalmente, después de todo el esfuerzo, [Tu personaje] logró [Resolución del problema]..."
- "Desde ese día, [Tú personaje] y sus amigos aprendieron la gran lección de que [Moraleja o enseñanza]."
- "Y así, con el corazón lleno de alegría, [Tu personaje] volvió a [El lugar] para vivir nuevas y emocionantes historias."
- "El final de esta aventura fue solo el principio de una vida llena de [Cualidad: amistad, valentía, magia]..."
- "Desde ese día, nunca volvió a ser igual..."
- "Desde entonces, siempre recordaron lo que habían vivido."

Anexo 11 - Guía de trabajo.



Universidad de Concepción

“Escribiendo mi propio cuento”.

Nombres (autores): _____

Curso: 5° Fecha: _____

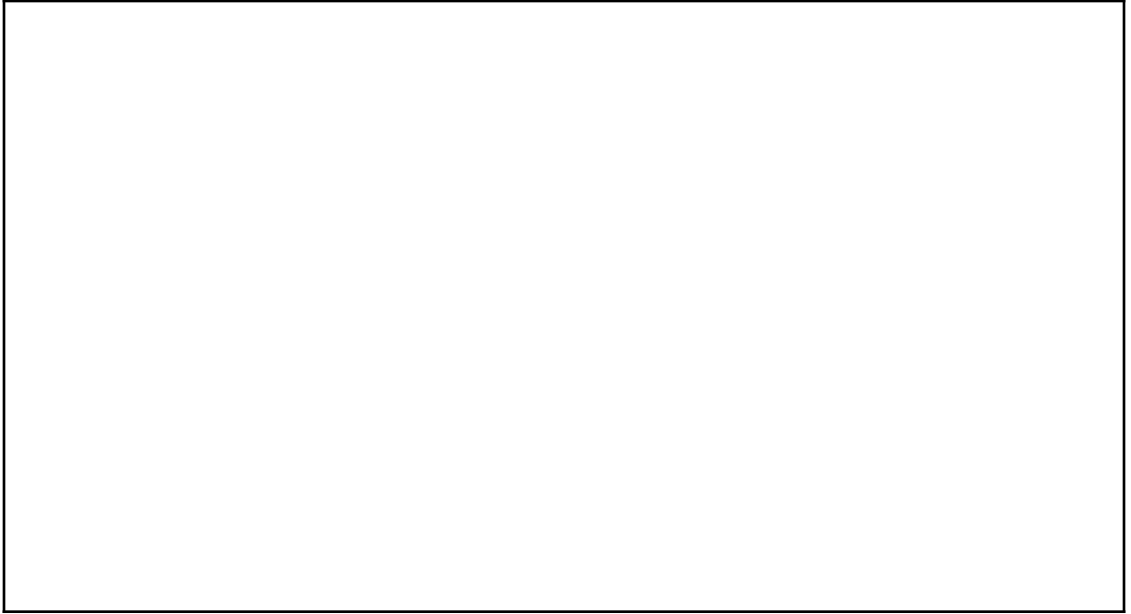
Título: _____

Personajes: _____

Lugar donde ocurre la historia:

Inicio (Personajes y lugar):

Ilustración:



Anexo 12 - Guía de trabajo



Universidad de Concepción

“Escribiendo mi propio cuento”.

Nombres (autores): _____

Curso: 5° Fecha: _____

Desarrollo (problema, conflicto o desafío):

Ilustración:

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the student to draw an illustration related to their story.

Anexo 13 - Guía de trabajo



Universidad de Concepción

“Escribiendo mi propio cuento”.

Nombres (autores): _____

Curso: 5° Fecha: _____

Desenlace o final (solución al problema, conflicto o desafío):

Ilustración:

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the student to draw an illustration related to their story.

Anexo 14 - Guía de reflexión



Universidad de Concepción

“Escribiendo mi propio cuento”.

Título del cuento: _____

Curso: 5° Fecha: _____

- 1. ¿Cambiarías el título del cuento? Si respondes que sí, explica qué nuevo título propondrías y por qué crees que sería mejor.**

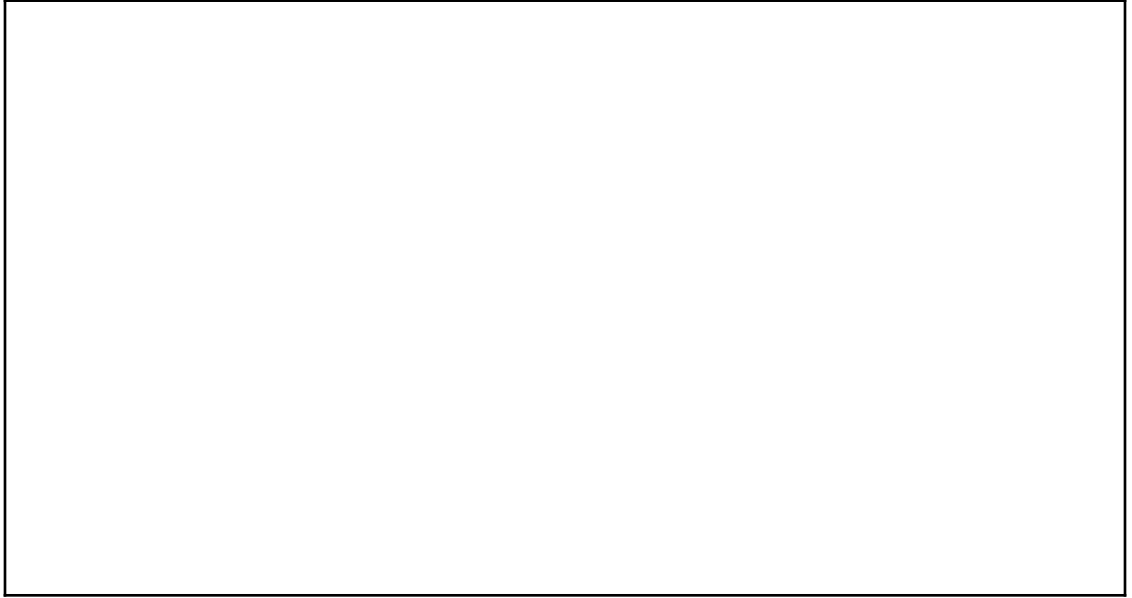
- 2. ¿Qué fue lo que más te gustó del cuento?**

- 3. ¿Qué fue lo que menos te gustó del cuento?**

- 4. ¿Cambiarías algo de la historia? ¿Qué cambiarías y por qué? (Agrega tus ideas).**

Dibuja una portada coloreada para el cuento asignado.

Ilustración:



Anexo 15 - Libro de cuentos confeccionados por los estudiantes. (Acceso al libro completo en el vínculo presentado a continuación).



Link:

https://www.canva.com/design/DAG4ty1KhTI/CITneYC48twjomPCz4YdBg/edit?utm_content=DAG4ty1KhTI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 16 - Resultados obtenidos en el pre-test.

Pre-test	Niños	Niñas
Motivación hacia la lectura		
1. ¿Te gusta leer?	2,76923077	2,4
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,76923077	2,6
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2,23076923	2,3
4. ¿Lees todos los días en casa?	2,23076923	1,7
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2,76923077	1,9
6. ¿Terminas los libros que comienzas?	2,76923077	2,3
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	2,38461539	2
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	2,61538462	2,1
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	3,53846154	2,1
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,38461539	1,7
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	1,92307692	1,4

Intereses lectores		
12. ¿Te gusta leer cómics?	3,38461539	2,9
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,15384615	1,7
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3,61538462	2,6
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,84615385	3,2
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	3,38461539	2,8
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,46153846	2,5
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3,61538462	2,1
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,53846154	2,7
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	2,23076923	2,3
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, los recursos naturales?	2,84615385	2
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,38461539	2,2
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,61538462	3,1

24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,92307692	3
25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,38461539	2,6
Actitudes hacia la lectura social o colectiva		
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,07692308	2,3
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,46153846	1,9
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2,61538462	2
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,61538462	2,2
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,92307692	2,2
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	3,15384615	2,6
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	2,76923077	2,8
Percepción de la competencia lectora		

33. ¿Te resulta fácil leer?	3,30769231	3
34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	2,61538462	2,5
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	2,69230769	2,5
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2,46153846	2,3
Promedio con distinción de sexo	2,873931626	2,347222222
Promedio general	2,610576924	

Anexo 17 - Resultados obtenidos en el post-test.

Post-test	Niños	Niñas
Motivación hacia la lectura		
1. ¿Te gusta leer?	3,15384615	3
2. ¿Te gusta que te regalen libros?	2,76923077	2,4
3. ¿Te gusta leer en casa en tus ratos libres?	2,30769231	2
4. ¿Lees todos los días en casa?	2	1,9
5. ¿Te gusta ir a la biblioteca?	2	3
7. ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído?	2,53846154	2,1
8. ¿Te gusta comenzar un libro nuevo?	2,84615385	2,3
9. ¿Te da pena que los libros que te gustan se terminen?	3,15384615	3
10. ¿Te gusta leer los libros que te mandan en el colegio?	2,76923077	2,3
11. ¿Te gusta leer libros de muchas páginas?	2,15384615	1,4
Intereses lectores		

12. ¿Te gusta leer cómics?	2,69230769	3,1
13. ¿Te gusta leer libros románticos?	2,23076923	2,4
14. ¿Te gusta leer libros de humor?	3	2,5
15. ¿Te gusta leer libros de miedo?	3,61538462	3,4
16. ¿Te gusta leer libros de aventuras?	3,23076923	3,2
17. ¿Te gusta leer libros de animales?	3,61538462	3
18. ¿Te gusta leer sobre experimentos?	3,15384615	3,1
19. ¿Te gusta leer sobre deportes?	3,76923077	2,9
20. ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?	3,30769231	2,3
21. ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias, y recursos naturales?	3,15384615	2,4
22. ¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?	3,15384615	2,5
23. ¿Te gustan los libros con muchos dibujos?	3,76923077	3,8
24. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?	2,84615385	3,5

25. ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo?	3,23076923	3,2
Actitudes hacia la lectura social o colectiva		
26. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	2,76923077	2,5
27. ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?	2,38461539	2,6
28. ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos?	2,69230769	2,9
29. ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?	2,61538462	2,9
30. ¿Lees libros por recomendación de un amigo?	2,53846154	2,7
31. ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?	2,76923077	3,3
32. ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta?	3,53846154	2,6
Percepción de la competencia lectora		
33. ¿Te resulta fácil leer?	3,69230769	3,1

34. ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees?	3,38461539	2,5
35. ¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?	3,30769231	2,6
36. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?	2,76923077	2,2
Promedio con distinción de sexo	2,942307692	2,7
Promedio general	2,821153846	

Anexo 18 - Gráficos comparativos porcentuales.

En este apartado se presentan los datos del pre-test y post-test que se aplicaron a los estudiantes de 5.º básico de un establecimiento de la comuna de Mulchén, Chile. Estos permiten visualizar de manera clara, a través de un gráfico circular porcentual, las variaciones en las distintas dimensiones implementadas en la evaluación (motivación hacia la lectura, intereses lectores, actitud hacia la lectura social o colectiva y percepción de la competencia lectora), facilitando la comprensión de los cambios obtenidos por medio de este método de análisis comparativo.

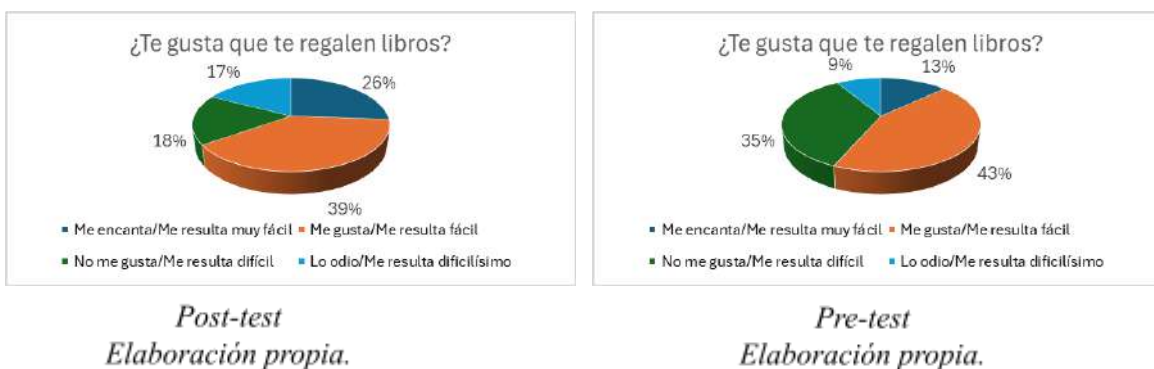
Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 1.



Pregunta 1: ¿Te gusta leer? Antes y después de la intervención aplicada, se pueden apreciar variaciones en las percepciones de los estudiantes. Se puede notar que en la categoría me encanta / me resulta muy fácil, hay un aumento del 13% al 22%. En la opción me gusta / me resulta fácil también se aprecia un leve incremento, pasando del 56% al 61%. Por otro lado, en las percepciones negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil aumenta del 9% en el pre-test al 17% en el post-test.

Finalmente, la categoría lo odio / me resulta difícilísimo, presenta el cambio más significativo, reduciéndose completamente del 22% en el primer test al 0% en el segundo.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 2.



Pregunta 2, ¿Te gusta que te regalen libros?: se puede observar que, en el pre-test, un 26 % de los encuestados seleccionó la opción me encanta / me resulta muy fácil, mientras que en el post-test el porcentaje que seleccionó esa opción disminuyó a un 13 %. Si bien este indicador por sí solo no es algo positivo, si observamos ambas gráficas, podemos ver que en el post-test la opción lo odio / me resulta difícilísimo, disminuyó y las opciones no me gusta / me resulta difícil y me gusta / me resulta fácil aumentaron en comparación con el pre-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 3.



Post-test
Elaboración propia.



Pre-test
Elaboración propia.

Pregunta 3: ¿Te gusta leer en casa en tus tiempos libres? Al comparar ambos gráficos, se observan los siguientes cambios: en la percepción positiva, la categoría me encanta / me resulta muy fácil, crece de un 4% a un 9% del primer al segundo test, mientras que la opción me gusta / me resulta fácil, desciende de un 39% a un 26%. En cuanto a las alternativas negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil aumentó del 35% al 39%. Finalmente, la opción lo odio / me resulta difícilísimo muestra un aumento, pasando del 22% al 26% del primer al segundo test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 4.



Pre-test
Elaboración propia.



Post-test
Elaboración propia.

Pregunta 4: ¿Lees todos los días? En el pre-test, un 0% de los encuestados seleccionó la opción me encanta / me resulta muy fácil, y en el post-test esa cifra aumentó a un 9%. En cuanto a la opción me gusta / me resulta fácil, disminuye del 26% al 13%. Por otra parte, en las alternativas negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil se reduce de manera positiva del 48% al 43%. Finalmente, la opción lo odio / me resulta difícilísimo presenta un aumento negativo, pasando del 26% al 35%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 5.



Pregunta 5: ¿Te gusta ir a la biblioteca? Se puede observar que entre el pre-test y el post-test se mantiene una recepción similar, tanto en las percepciones positivas como en las negativas, variando únicamente la distribución de los valores. En la categoría me encanta / me resulta muy fácil, se registra un aumento del 17 % al 22 %. Por otro lado, la opción me gusta / me resulta fácil, se reduce levemente del 35 % al 30 %. En cuanto a las alternativas negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil, desciende ligeramente del 17 % al 13 %. Finalmente, la opción lo odio / me

resulta difícilísimo, muestra un leve incremento, pasando del 31 % al 35 % del primer al segundo test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 6.



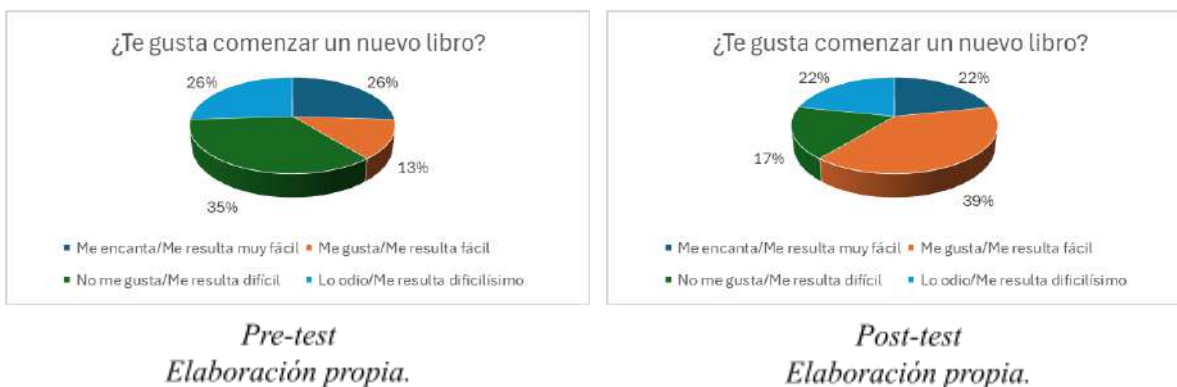
Pregunta 6: ¿Terminas los libros que comienzas? Se puede observar que, en las alternativas positivas, la categoría me encanta / me resulta muy fácil, aumenta del 17% al 26% del pre-test al post-test. En cuanto a la opción me gusta / me resulta fácil, esta desciende del 44% al 35%. Por otro lado, los cambios más significativos se presentan en las alternativas negativas. La categoría no me gusta / me resulta difícil asciende considerablemente del 17% al 35%. Finalmente, la opción lo odio / me resulta difícilísimo se reduce casi por completo, pasando del 22% al 4% del primer al segundo test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 7.



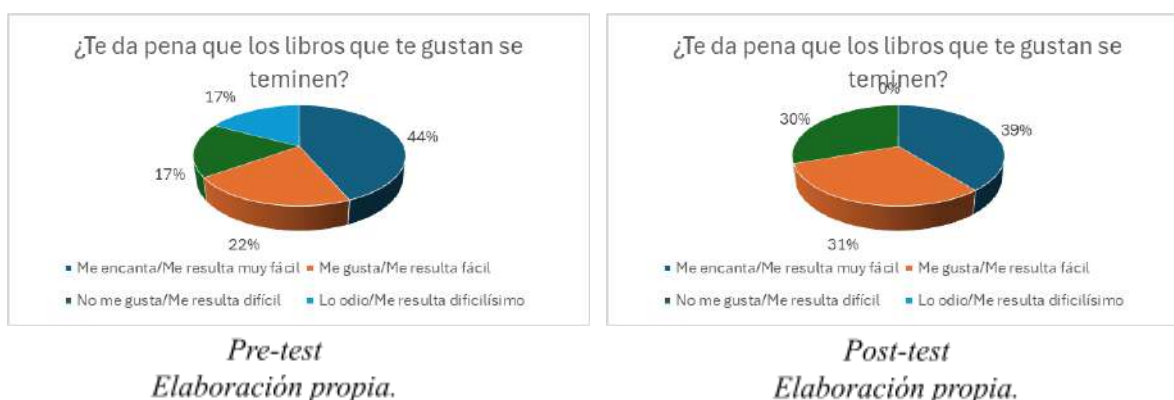
Pregunta 7: ¿Te gusta hacer una ficha del libro leído? Al comparar el pre-test con el post-test, se observa lo siguiente: la categoría me encanta / me resulta muy fácil disminuye del 17% al 13%, mientras que la opción me gusta / me resulta fácil aumenta del 22% al 30%. Por otra parte, en las alternativas negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil desciende del 35% al 26%. Finalmente, la opción lo odio / me resulta difícilísimo, baja del 26% al 22% del primer al segundo test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 8.



Pregunta 8: ¿Te gusta comenzar un nuevo libro?: antes y después de la intervención aplicada, se pueden apreciar variaciones en las percepciones de los estudiantes. La opción más positiva, Me encanta/Me resulta muy fácil, experimentó una ligera reducción, pasando del 26 % en el pre-test al 22 % en el post-test. En cambio, la opción me gusta / me resulta fácil, muestra un aumento considerable, pasando del 13 % al 39 % del primer al segundo test. En cuanto a las respuestas negativas, ambas categorías disminuyeron entre una evaluación y otra: no me gusta / me resulta difícil bajó del 35 % al 17 %, mientras que lo odio / me resulta difícilísimo se redujo del 26 % al 22 %.

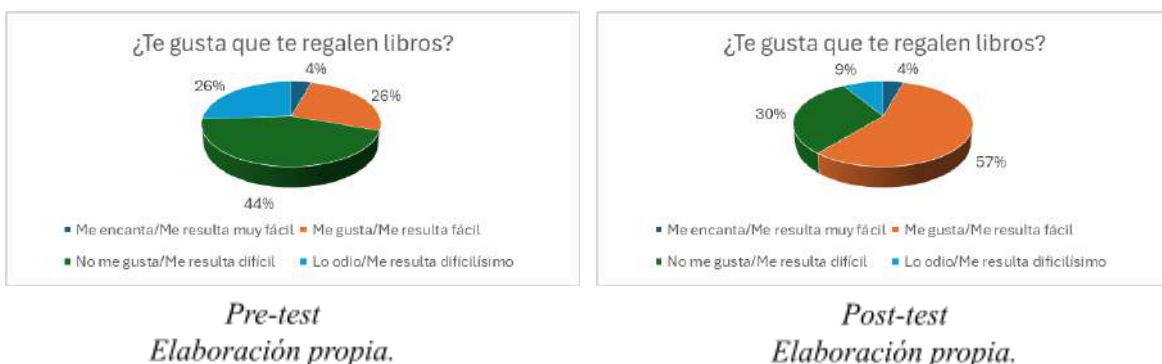
Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 9.



Pregunta 9: ¿Te da pena que los libros que te gustan terminen? Al comparar ambos gráficos, se observa que en la categoría me encanta / me resulta muy fácil se obtuvo un 44% en el pre-test, disminuyendo al 39% en el post-test. En tanto, la opción me gusta / me resulta fácil aumentó del 22% al 31%. En cambio, en las alternativas negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil aumentó significativamente,

pasando del 17% al 30% del primer al segundo test. Finalmente, la opción lo odio / me resulta difícilísimo disminuyó del 17% al 0%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 10.



Pregunta 10: ¿Te gusta que te regalen libros? Al comparar ambos gráficos, se puede apreciar un aumento significativo en una de las alternativas positivas. En la categoría me encanta / me resulta muy fácil, no hubo cambios, manteniéndose en un 4% en ambos test. En cambio, la categoría me gusta / me resulta fácil asciende del 26% en el pre-test al 57% en el post-test. Por otra parte, en las alternativas negativas, ambas categorías presentan una disminución. La opción no me gusta / me resulta difícil baja del 44% en el pre-test al 30% en el post-test, mientras que la alternativa lo odio / me resulta difícilísimo desciende del 26% al 9%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 11.



*Post-test
Elaboración propia.*



*Pre-test
Elaboración propia.*

Pregunta 11, ¿Te gusta que te regalen libros de muchas páginas? Al comparar ambos gráficos se puede apreciar que en las percepciones positivas, en la categoría me encanta/me resulta muy fácil aumentó de un 4% a un 13%, en cambio, en la categoría me gusta/me resulta fácil disminuyó pasando de 18% en el pre-test a un 9% en el post-test. En cambio, en las alternativas negativas, en la opción no me gusta/me resulta difícil, obtuvo un 17% en el pre-test y aumentó a un 26% en el post-test. La categoría de lo odio/me resulta difícilísimo en el pre-test, se obtuvo un 61% el cual disminuyó a 52% en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 12.



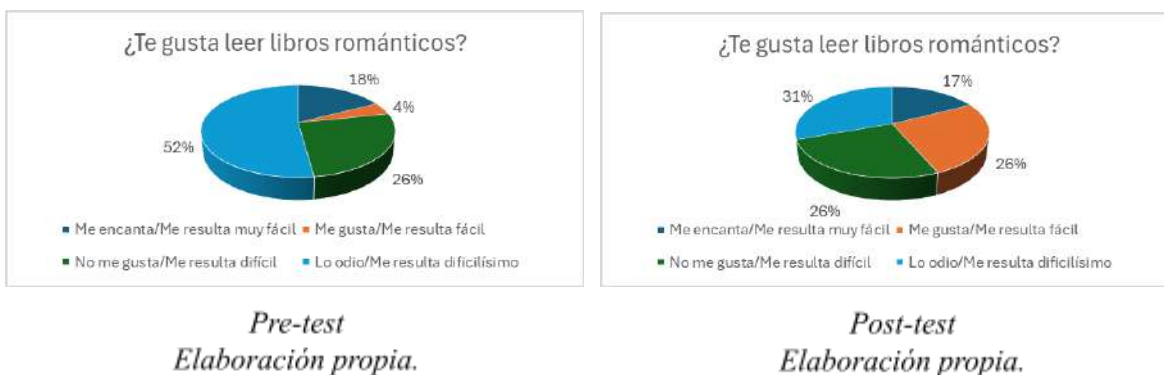
*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

Pregunta 12, ¿Te gusta leer cómics? Podemos observar que en las percepciones positivas en la categoría me encanta/me resulta muy fácil, se obtuvo un 52% en el pre-test, el cual disminuyó a un 35% en el post-test, también disminuyó ligeramente la categoría me gusta/me resulta fácil, pasando del 31% al 30%. A diferencia de las percepciones positivas, las percepciones negativas obtuvieron un cambio notorio, en la categoría no me gusta/me resulta difícil de un 0% que se obtuvo en el pre-test aumentó a un 22% en el post-test, en la opción de lo odio/me resulta difícilísimo de un 17% que se obtuvo en el pre-test disminuyó a un 13% en el post-test.

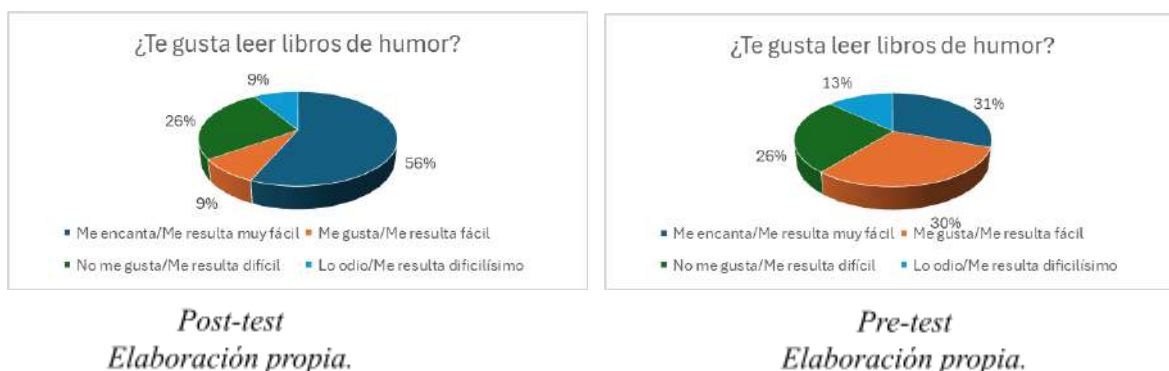
Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 13.



Pregunta 13: ¿Te gusta leer libros románticos? En la categoría me encanta / me resulta muy fácil no hubo un cambio tan notable, pasando de un 18% a un 17% del primer al segundo test, en cambio, en la dimensión, me gusta / me resulta fácil, Podemos notar un aumento significativo, pasando de un 4% a un 26%. En cuanto a las percepciones negativas, se observa que la categoría no me gusta / me resulta

difícil, se mantiene en 26% tanto en el pre-test como en el post-test. Donde se aprecia un cambio es en la categoría lo odio / me resulta difícilísimo, que disminuye de un 52% a un 31% del primer al segundo test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 14.



Pregunta 14, ¿Te gusta leer libros de humor? Entre el pre-test y el post-test, se aprecian cambios considerables en los estudiantes. La opción más positiva, me encanta / me resulta muy fácil, registra una caída notable, desde un 56% en la evaluación inicial hasta un 31% en la final. La categoría me gusta / me resulta fácil aumenta considerablemente, pasando de un 9 % en el pre-test a un 30 % en el post-test. En cuanto a la percepción negativa, la categoría no me gusta / me resulta difícil se mantiene en un 26 % en ambos gráficos, mientras que la categoría lo odio / me resulta difícilísimo presenta un leve aumento, pasando de un 9 % a un 13 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 15.



Post-test
Elaboración propia.



Pre-test
Elaboración propia.

Pregunta 15, ¿Te gusta leer libros de miedo? Se observa una disminución en la categoría me encanta / me resulta muy fácil, pasando de un 69% en el pre-test a un 61% en el pos-test. La variable me gusta/me resulta fácil, presenta un aumento de 22% a 30%. Respecto a las percepciones negativas, la dimensión no me gusta/me resulta difícil, aumenta de 0% a 9%, mientras que lo odio / me resulta difícilísimo, disminuye de 9% a 0%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 16.



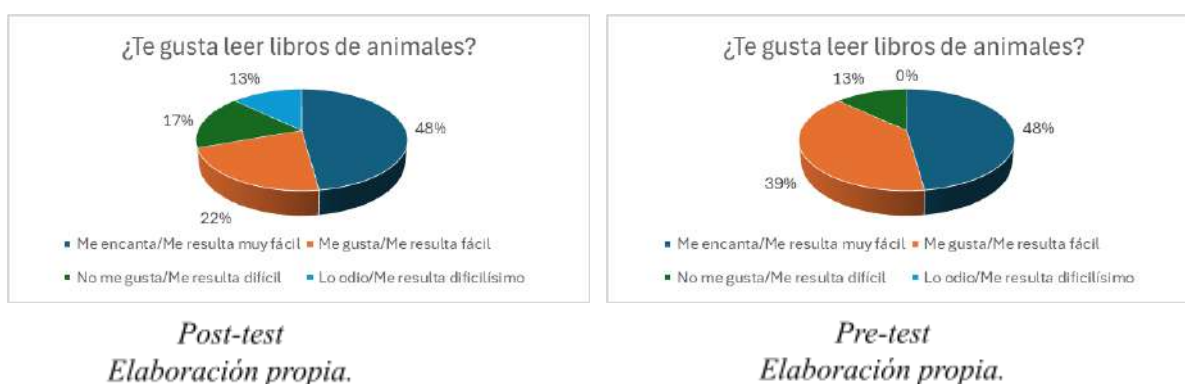
Post-test
Elaboración propia.



Pre-test
Elaboración propia.

Pregunta 16, ¿Te gusta leer libros de aventura?, se aprecia que quienes eligieron la opción me encanta/me resulta muy fácil se mantuvieron sin cambios, con un 48% en ambos test. Sin embargo, se observa una variación positiva en la categoría me gusta/me resulta fácil, que aumenta del 30% en el pre-test al 35% en el post-test. En cuanto a las respuestas negativas, ambas categorías muestran una ligera disminución: la opción no me gusta / me resulta difícil bajó del 9% al 8%, mientras que lo odio / me resulta difícilísimo descendió del 13% al 9%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 17.



Pregunta 17, ¿Te gusta leer libros de animales?, se aprecia que quienes eligieron la opción me encanta/me resulta muy fácil se mantuvieron sin cambios, con un 48% en ambos test. Sin embargo, se observa un aumento significativo en la categoría me gusta/me resulta fácil, que aumenta del 22% en el pre-test al 39% en el post-test. En cuanto a las respuestas negativas, ambas categorías muestran una ligera disminución: la opción no me gusta / me resulta difícil bajó del 17% al 13%, mientras que lo odio / me resulta difícilísimo descendió del 13% al 0%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 18.



La pregunta 18, ¿Te gusta leer sobre experimentos?, en la aplicación del test, antes y después de aplicar el taller, se aprecian algunos ajustes en las preferencias manifestadas por los estudiantes. En las opciones positivas, los resultados se mantuvieron estables: me encanta / me resulta muy fácil, se conservó en un 43 %, y me gusta / me resulta fácil, también se repitió con un 22 %. En cuanto a las percepciones negativas, la opción no me gusta / me resulta difícil, aumentó considerablemente, pasando del 22 % al 35 %. Por su parte, la categoría más desfavorable, lo odio / Me resulta difícilísimo, cayó por completo desde un 13 % en el pre-test hasta desaparecer (0 %) en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 19.



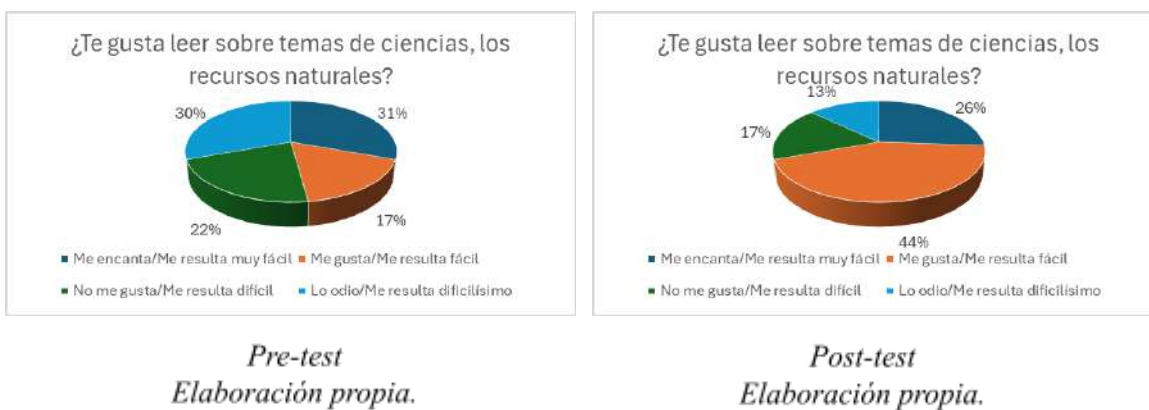
En la pregunta 19, ¿Te gusta leer sobre deportes?, al comparar los dos gráficos, se puede ver que, para la opción me encanta / lo encuentro muy fácil, hay una disminución (del 57 % en la prueba previa al 52 % después). En cambio, la categoría me gusta / lo encuentro fácil muestra un cambio un poco más notorio, aumentando del 22 % al 39 % entre ambas pruebas. Lo más positivo quizá sea lo que ocurre con las percepciones negativas. La categoría no me gusta / lo encuentro difícil, disminuye significativamente y baja del 17 % al 5 %. Finalmente, la categoría lo odio / lo encuentro difícilísimo permanece casi constante, con un 4 % en la prueba previa y un 5 % en la prueba posterior.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 20.



La pregunta 20, ¿Te gusta leer sobre la vida de personajes históricos?, al comparar ambos gráficos se aprecian variaciones positivas entre el pre-test y el post-test. La categoría me encanta / me resulta muy fácil, aumenta de 17 % en el pre-test a 35 % en el post-test. En cambio, la categoría me gusta / me resulta fácil también muestra un incremento, pasando de 26 % a 30 %. Por otro lado, respecto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil disminuye levemente, de 22 % a 13 %. Finalmente, la categoría lo odio / me resulta difícilísimo también disminuye, pasando de 35 % en el pre-test a 22 % en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 21.



En la pregunta 21, ¿Te gusta leer sobre temas de ciencias y los recursos naturales?, al comparar ambos gráficos se aprecian variaciones positivas entre el pre-test y el post-test. La categoría me encanta / me resulta muy fácil, disminuye de 31 % en el pre-test a 26 % en el post-test. En cambio, la categoría me gusta / me resulta fácil evidencia un aumento considerable, pasando de 17 % a 44 %. Por otra parte, las percepciones negativas en la categoría no me gusta / me resulta difícil se mantuvieron sin variación, en un 22 % en ambas mediciones. Finalmente, la categoría lo odio / me resulta difícilísimo disminuye de 30 % a 13 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 22.



La pregunta 22 (¿Te gusta leer sobre otros países y culturas?). Al comparar ambos gráficos, se observa que la categoría me encanta / me resulta muy fácil, disminuye de un 35 % en el pre-test a un 22 % en el post-test, mientras que la categoría me gusta / me resulta fácil aumenta considerablemente, pasando de un 30 % a un 48 %. Por su parte, en las percepciones negativas, la categoría no me gusta / me resulta difícil se mantiene con un 26 % en ambos gráficos. Por último, la categoría lo odio /

me resulta difícilísimo, presenta una disminución, pasando de un 9 % en el pre-test a un 4 % en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 23.



En la pregunta 23, ¿te gustan los libros con muchos dibujos?, al comparar ambos gráficos se observa lo siguiente: la categoría me encanta / me resulta muy fácil, pasa de 61 % en el pre-test a 83 % en el post-test. En cambio, la categoría me gusta / me resulta fácil disminuye de 26 % a 13 %. A su vez, en las percepciones negativas, se aprecia que no me gusta / me resulta difícil, se mantiene en 9 % en el pre-test y baja a 4 % en el post-test. Finalmente, la categoría lo odio / me resulta difícilísimo, desaparece en el post-test, pasando de 4 % a 0 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 24.



*Post-test
Elaboración propia.*



*Pre-test
Elaboración propia.*

En la pregunta 24, ¿Te gusta que los personajes de los libros sean buenos y felices?, al comparar ambos gráficos se pueden apreciar cambios importantes en las percepciones positivas. La categoría me encanta/me resulta muy fácil, aumenta de un 35% en el pre-test a un 48% en el post-test, y la categoría me gusta/me resulta fácil disminuye levemente, pasando de un 44% a un 30%. En cuanto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta/me resulta difícil, disminuye de un 17% a un 13%, mientras que lo odio/me resulta difícilísimo, aumenta ligeramente de un 4% en el pre-test a un 9% en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 25.



*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

Pregunta 25, ¿Te gusta que los personajes de los libros sean malvados y den miedo? A primera vista, parece que las variables no difieren mucho. Sin embargo, al comparar ambos gráficos se puede encontrar lo mismo anteriormente; hay cierto contraste. En el área de percepciones positivas, me encanta / lo encuentro muy fácil se mantiene en 44%, mientras que la categoría me gusta / lo encuentro fácil sube del 30% al 39%. En cuanto al grupo de percepciones negativas, no me gusta / lo encuentro difícil se mantiene en el 13%, mientras que Lo odio / Lo encuentro difícilísimo cae del 13% del pre-test al 4% en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 26.



Pregunta 26, ¿Te gusta leer en voz alta en clases? Al revisar los resultados, la comparación entre las dos pruebas muestra un avance considerable. Los números cambian de una forma bastante clara. En las percepciones positivas, la categoría me encanta / me resulta muy fácil aumenta a un 17 %, mientras que me gusta / me resulta fácil pasa de un 22 % en el pre-test a un 44 % en el post-test. En cuanto a las percepciones negativas, se observa una disminución notable. La categoría no me

gusta / me resulta difícil baja de un 39 % a un 26 %, y lo odio / me resulta difícilísimo disminuye de un 26 % a un 13 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 27.



En la pregunta 27, ¿Te gusta contarles el libro que estás leyendo a otros compañeros?, se observa que en el post-test las percepciones positivas aumentan. La categoría me encanta/me resulta muy fácil sube de un 22% a un 26%, mientras que me gusta/me resulta fácil aumenta de un 17% a un 26%. En cuanto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta/me resulta difícil, se incrementa ligeramente, pasando de un 22% a un 26%. Por su parte, lo odio/me resulta difícilísimo disminuye de un 39% en el pre-test a un 31% en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 28.



Post-test
Elaboración propia.



Pre-test
Elaboración propia.

Pregunta 28, ¿Te gusta leer el mismo libro que leen otros amigos? Se observan percepciones positivas. La categoría me encanta/me resulta muy fácil, se mantiene igual en ambos gráficos, con un 13%. Por otro lado, la categoría me gusta/me resulta fácil es la que presenta el cambio más significativo, aumentando de un 39% en el pre-test a un 57% en el post-test. En cuanto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta/me resulta difícil, se mantiene constante en un 17% tanto en el pre-test como en el post-test. En cambio, la categoría lo odio/me resulta difícilísimo, disminuye de un 31% a un 13%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 29.



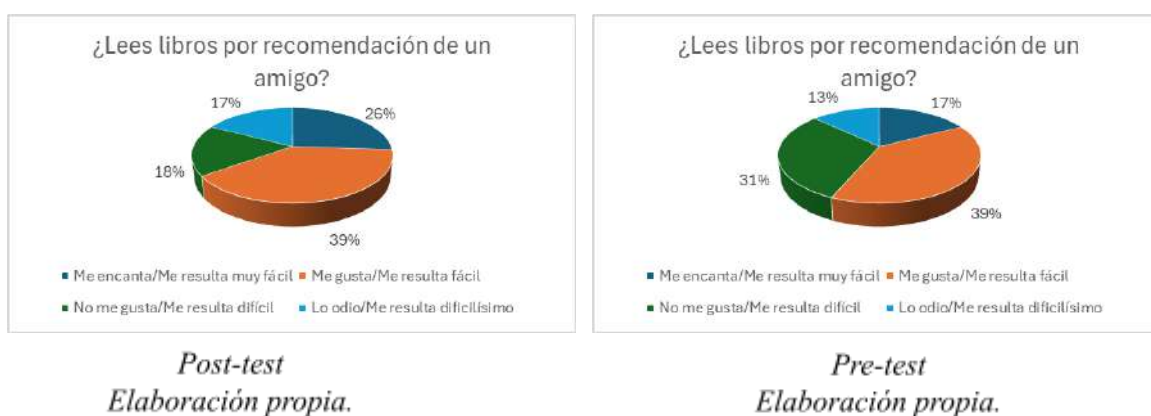
Pre-test
Elaboración propia.



Post-test
Elaboración propia.

En la pregunta 29, ¿Animas a tus amigos a leer un libro que te ha gustado?, se aprecia que en las percepciones positivas la categoría me encanta/me resulta muy fácil disminuye de un 22% a un 17% entre ambas pruebas. Sin embargo, la categoría me gusta/me resulta fácil presenta un aumento considerable, pasando de un 26% a un 48%. En cuanto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta/me resulta difícil se mantiene estable en un 26%, mientras que lo odio/me resulta difícilísimo disminuye notablemente, pasando de un 26% a un 9%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 30.



En la pregunta 30, ¿Lees libros por recomendación de un amigo?, se observa que en la categoría me encanta/me resulta muy fácil, hubo una disminución, pasando de un 26% en el pre-test a un 17% en el post-test. La categoría me gusta / me resulta fácil se mantuvo estable en un 39%. Lo curioso viene con las respuestas negativas. Quizás el mayor salto fue en la opción no me gusta / lo encuentro difícil, que aumentó del 18% al 31%. Para rematar, la categoría más extrema, lo odio/me resulta difícilísimo, aunque descendió, lo hizo poco: del 17% al 13%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 31.



*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

Pregunta 31, ¿Te gusta escuchar cuando alguien lee en voz alta?, en las percepciones positivas, la categoría me encanta/me resulta muy fácil, presenta una leve disminución, pasando de un 39% en el pre-test a un 35% en el post-test. En contraste, la categoría me gusta/me resulta fácil aumentó de un 31% a un 35%. En cuanto a las percepciones negativas, la categoría no me gusta/me resulta difícil subió de un 13% a un 26%, mientras que lo odio/me resulta difícilísimo disminuyó significativamente, pasando de un 17% a un 4%.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 32.



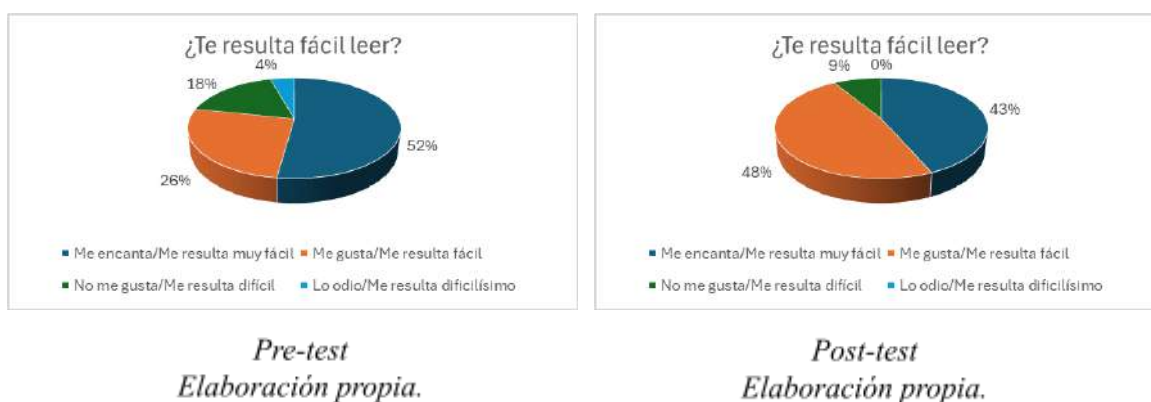
*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

Pregunta 32, ¿Te resulta fácil comprender lo que te leen en voz alta? Se observa una mejora notable a primera vista en la prueba posterior. La categoría me encanta / me resulta muy fácil se mantiene estable en ambas mediciones, con un 39 %. Al mismo tiempo, la opción me gusta / me resulta fácil aumenta, del 26 % al 35 %. En cuanto a las percepciones negativas, se aprecia que la alternativa no me gusta / me resulta difícil disminuye levemente del 26 % al 22 %. Sin embargo, la categoría lo odio / me resulta difícilísimo exhibe, como se ve en la prueba posterior, la mayor disminución de todas, del 26 % al 0 %.

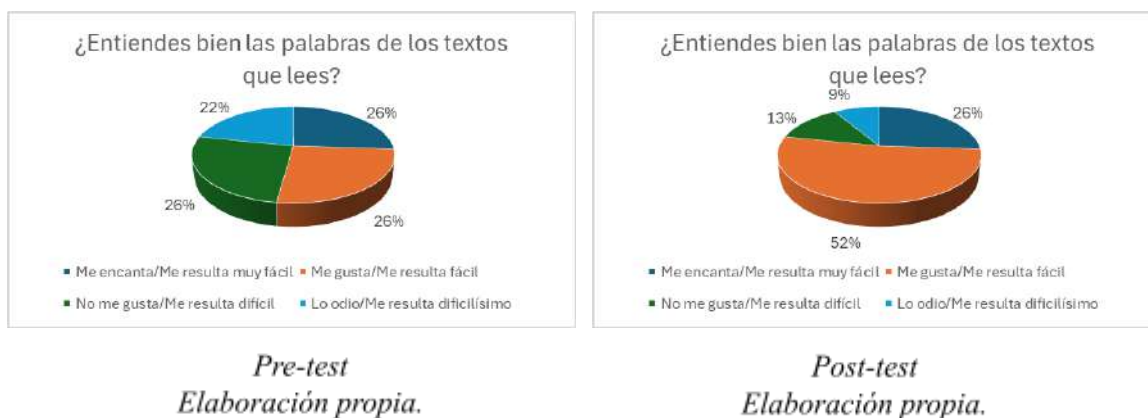
Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 33.



Pregunta 33 ¿Te resulta fácil leer? Al observar ambos gráficos, se aprecia que la categoría me encanta / me resulta muy fácil disminuye en el post-test, pasando del 52 % al 43 %. Sin embargo, la categoría me gusta / me resulta fácil muestra un aumento importante, incrementándose del 26% al 48%. En cuanto a las percepciones negativas, se evidencia una disminución considerable en la alternativa no me gusta / me resulta difícil, bajando del 18% al 9%. Lo más llamativo, quizás, es

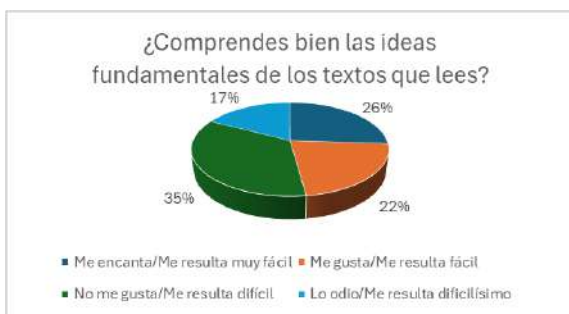
que la categoría lo odio / me resulta difícilísimo, desapareció por completo en el post-test, pasando de un 4 % a un 0 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 34.



Pregunta 34, ¿Entiendes bien las palabras de los textos que lees? Se observa que la categoría me encanta / me resulta muy fácil se mantiene en un 26 % tanto en el pre-test como en el post-test. Por otro lado, la categoría me gusta / me resulta fácil presenta un incremento significativo, pasando del 26 % en el pre-test al 52 % en el post-test. En contraparte, las percepciones negativas disminuyen de manera significativa: en la alternativa no me gusta / me resulta difícil, baja del 26 % al 13 %, mientras que lo odio / me resulta difícilísimo muestra la reducción más notable, descendiendo del 22 % en el pre-test al 9 % en el post-test.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 35.



*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

En la pregunta 35 (¿Comprendes bien las ideas fundamentales de los textos que lees?), las percepciones positivas aumentan significativamente entre ambos gráficos. La categoría me gusta / me resulta fácil pasa del 22 % en el pre-test al 44 % en el post-test, mientras que me encanta / me resulta muy fácil aumenta del 26 % al 35 %. En contraste, las percepciones negativas disminuyen dando los siguientes resultados: la categoría no me gusta / me resulta difícil baja del 35 % al 17 %, y lo odio / me resulta difícilísimo desciende del 17 % al 4 %.

Observación comparativa de los gráficos pre-test y post-test de la pregunta 36.



*Pre-test
Elaboración propia.*



*Post-test
Elaboración propia.*

Pregunta 36 ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees en el colegio?, se observa que la categoría me encanta / me resulta muy fácil, aumenta del 13% en el pre-test al 17% en el post-test. Por su parte, en la sección me gusta / me resulta fácil, se mantiene constante con un 39% en ambas mediciones. En contraste, las percepciones negativas disminuyen: la categoría no me gusta / me resulta difícil baja del 26% al 17%, y lo odio / me resulta difícilísimo desciende del 22% al 13%.

Gráficos comparativos pre-test y post-test por dimensión y género

Primera dimensión: motivación hacia la lectura.



Elaboración propia.

Elaboración propia.

En esta dimensión, en el test inicial, los niños obtuvieron mejores resultados que las niñas, alcanzando un 56 %, lo que representa un 12 % más que sus compañeras, que lograron un 46 %. Respecto a los resultados del test final, los resultados difieren, ya que los niños disminuyeron levemente su motivación lectora, pasando de un 56 % a un 53 %, un 3 % menos que al principio. Por otra parte, las niñas elevaron su motivación lectora, pasando de un 44 % a un 47 %, un 3 % más que en el diagnóstico inicial.

Segunda dimensión: intereses lectores.



Elaboración propia.

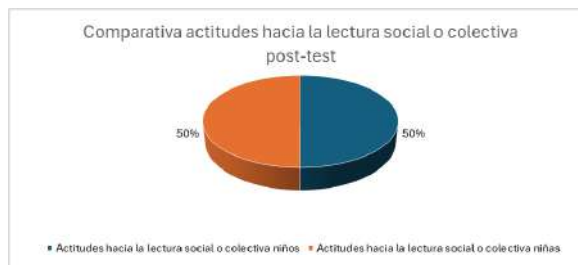
Elaboración propia.

Se puede notar que los niños presentan un mayor porcentaje en un inicio, con un 56 %, siendo un 12 % más que el de sus compañeras, quienes obtuvieron un 44 %. No obstante, tras la aplicación del taller, el post-test arrojó que las niñas aumentaron su interés lector de un 44 % a un 48 %, estableciéndose una diferencia de 4 % entre ambos grupos. Por el contrario, sus compañeros disminuyeron su interés lector de un 56 % a un 52 %, manteniéndose también una diferencia de 4 %.

Tercera dimensión: actitudes hacia la lectura social o colectiva.



Elaboración propia.



Elaboración propia.

En esta dimensión, en el test inicial, los niños obtuvieron mejores resultados que las niñas, alcanzando un 54 %, lo que representa un 4 % más que su contraparte, que logró un 46 %. Respecto a los resultados del test final, los datos difieren, ya que tanto las niñas como los niños obtuvieron el mismo porcentaje, alcanzando ambos un 50 %. En este caso, los niños disminuyeron su resultado en un 4 % respecto del test inicial, mientras que las niñas incrementaron su porcentaje en un 4 %.

En la cuarta dimensión: la percepción de la competencia lectora.



Elaboración propia.

Elaboración propia.

Los niños, al igual que en las tres dimensiones anteriores, siguen estando por sobre las niñas en el test inicial. Estos alcanzaron un 52 %, presentando una diferencia de 4 % con respecto a sus compañeras, quienes obtuvieron un 48 %. Sin embargo, a diferencia de las dimensiones anteriores, en este caso fueron los varones quienes aumentaron su porcentaje en esta dimensión, pasando de un 52 % a un 55 %, lo que representa una diferencia de 3 % entre ambos. Por el contrario, las niñas disminuyeron su porcentaje de un 48 % a un 45 %, evidenciando también una diferencia de 3 %.

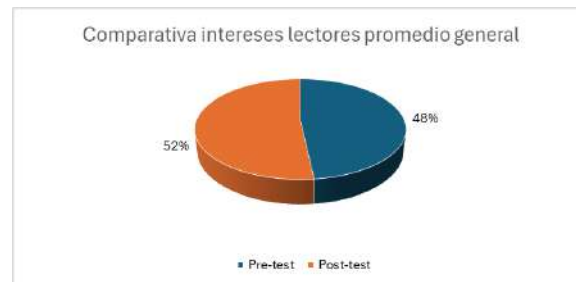
A pesar de que no hubo mejoras significativas, fueron las niñas quienes mostraron mejores respuestas en las dimensiones tras la aplicación del taller de creación de cuentos socializados.

Gráficos comparativos con promedios generales por dimensión



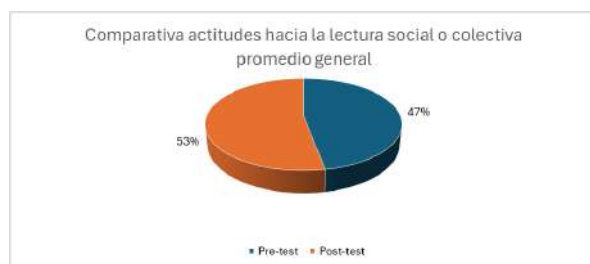
Elaboración propia.

Basado en los resultados del pre-test y del post-test, la motivación para leer parece aumentar levemente después de trabajar con el taller. El promedio pasa de un 49 % en el primer test a un 51 % en el test final, habiendo un aumento de 2 % de manera comparativa.



Elaboración propia.

En los resultados de los intereses de los lectores del pre-test y post-test se nota una mejoría entre ambas evaluaciones, pasando de un 48 % inicialmente a un 52 % final, existiendo una diferencia de 4 % entre ambas apreciaciones.



Elaboración propia.

Al observar los resultados obtenidos entre pre-test y post-test en relación con las actitudes hacia la lectura social o colectiva, se puede apreciar un leve aumento entre ambas evaluaciones, pasando del 47 % inicial al 53 % final, existiendo una diferencia de 6 % de manera comparativa.



Elaboración propia.

En los resultados de la percepción de la competencia lectora del pre-test y post-test se nota una leve mejoría, pasando de un 47 % de manera inicial a un 52 % final, existiendo una diferencia de 6 % entre ambas apreciaciones.