



Intervención en las dificultades de comprensión lectora en estudiantes de primero de secundaria

Teaching intervention in sixth graders' reading issues

Angie Caterine Zuniga Burbano ^a 

^a Universidad de Guanajuato

Resumen

La comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla a partir de un proceso que contiene un gran número de factores, por ello, este estudio se planteó generar un proceso de intervención educativa, para mejorar la comprensión lectora de las y los estudiantes, a través del significado y función de las ideas principales, las ideas secundarias, el resumen y las palabras clave. Por esta razón se plantearon cuatro propósitos: 1) identificar saberes previos; 2) realizar una clase de carácter informativo; 3) desarrollar una actividad práctica; y 4) identificar los aprendizajes y avances obtenidos. Para lo cual se hizo un estudio de carácter cualitativo, con una investigación acción, desarrollando instrumentos como el cuestionario y la observación participante. Los principales resultados son: 1) hay unas pequeñas nociones de los conceptos; 2) existe confusión entre las conceptualizaciones de los términos, 3) la intervención generó un porcentaje alto de asertividad en el desarrollo de la actividad. La investigación demostró que el rol y el compromiso de la docente con el proceso de aprendizaje del educando es fundamental para crear escenarios y herramientas que promuevan la lectura y la comprensión de esta, además que son diversos los factores a tener en cuenta para obtener esta habilidad.

Palabras clave: ideas, resumen, aprendizaje basado en juegos, estrategias.

Abstract

Reading comprehension is a skill developed from a process containing many factors. Therefore, this study aimed to generate an educational intervention process to improve student's reading comprehension through the meaning and function of main ideas, secondary ideas, summaries, and keywords. For this reason, four purposes were proposed: 1) to identify previous knowledge, 2) to conduct an informative class, 3) to develop a practical activity, and 4) to identify the learning and progress obtained. For this purpose, a qualitative study was carried out, with action research, developing instruments such as the questionnaire and participant observation. The main results are: 1) there is a slight notion of the concepts, 2) there is confusion between the conceptualizations of the terms 3) the intervention generated a high percentage of assertiveness in the development of the activity. The research showed that the teacher's role and commitment to student learning are fundamental to creating scenarios and tools that promote reading and reading comprehension. Thus, there are several factors to consider to obtain this skill.

Keywords: ideas, abstract, game-based learning, strategies.

Recibido: 2 de febrero de 2024 | Aceptado: 1 de junio de 2024

1. Introducción

La comprensión lectora es uno de los temas con mayor enfoque en la historia de la educación, su desarrollo en el sistema educativo ha permitido construir procesos para el entendimiento de lo que se lee, pero no solo eso, posibilita construir significados y aprendizajes a partir de un texto. Su desarrollo en el sistema educativo ha permitido construir procesos para el entendimiento de lo que se lee, pero no solo eso, posibilita construir significados y aprendizajes a partir de un texto. La investigación en este campo abarca una variedad de enfoques y perspectivas. Por ejemplo, en los años 70 y 80, los estudios comenzaron a cuestionar el papel del lector, enfocándose en cómo los individuos interactúan con el texto y construyen significado a partir de él (Peronard, 1994). Sumado a ello, la importancia de esta habilidad radica en su influencia en los procesos de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades como ordenar, sintetizar, clasificar, evaluar y hasta resolver problemas que aportan a su desempeño académico, laboral y personal (Akyol y Coban, 2021).

La comprensión lectora se desarrolla a partir de diversas estrategias, una de las tantas consiste en trabajar el proceso a través de tres momentos, el primero previo a la lectura, donde se pueden hacer ejercicios como ojear el texto, identificar palabras clave, entre otros. El segundo es durante la lectura, aquí se toma nota, subraya aspectos importantes del texto, búsqueda de respuestas a preguntas, entre otros. El último se refiere a la postlectura, en la que las y los estudiantes resumen, responden preguntas, analizan y sintetizan el texto (Akyol y Çoban, 2021). En tal sentido, la comprensión lectora es una habilidad que conlleva un proceso continuo, donde es necesario tener en cuenta diversos factores y fases, si desde el proceso de enseñanza se estudia y lleva a cabo este tipo de estrategias, su impacto en el aprendizaje del estudiante puede llegar a transformar su forma de leer e interpretar un texto.

Por lo mismo, la comprensión lectora se ha estudiado con el fin de evaluar la capacidad del estudiante para seleccionar, analizar o interpretar la información presentada en un texto, dado que su importancia radica en el sin fin de utilidades que tiene, ejemplo de ello es una investigación realizada en México, donde se analizó la importancia de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes, de cómo al hacer uso de diversas estrategias posibilita desarrollar habilidades como el análisis, la interpretación y la síntesis de información (Peña, 2019). De ahí que, trabajos como los de Soto, Gutiérrez de Blume, Carrasco y Contreras (2020), pretenden encontrar la relación de la metacognición con la comprensión lectora, donde se evidencia que el educando al tener diversos factores o representaciones mentales del texto logra obtener una mejor comprensión de este.

De acuerdo con lo mencionado y reconociendo la importancia de mejorar la comprensión lectora se identificó una problemática en un colegio privado ubicado en la ciudad de Guanajuato, específicamente en estudiantes de primero de secundaria. Esta

dificultad se observó a lo largo de los tres momentos de lectura: prelectura, lectura y postlectura. No obstante, para especificar el análisis, se seleccionaron cuatro aspectos clave a evaluar: la capacidad de las y los educandos para extraer ideas principales, ideas secundarias, palabras clave y realizar resúmenes. Esta problemática ha dificultado que las y los estudiantes comprendan claramente los enunciados en actividades y tareas que requieren estas habilidades.

Es por ello que es importante resolver estos vacíos formativos y situación problemática, para así lograr una comprensión lectora adecuada a su nivel educativo, donde las y los estudiantes logren seleccionar, clasificar, analizar y sintetizar información textual. Acorde con lo expuesto, el presente estudio se orienta en torno a los siguientes propósitos: 1) identificar los conocimientos previos de las y los educandos sobre los conceptos de los factores seleccionados a evaluar; 2) realizar una clase de intervención donde se brinde la información necesaria sobre los puntos a trabajar para la comprensión de un texto; 3) desarrollar una actividad practica para la comprensión lectora y 4) identificar los avances obtenidos por las y los estudiantes y compararlos con lo encontrado en el primer propósito (Akyol y Çoban, 2021).

2. Metodología

El estudio se realizó bajo una metodología cualitativa y prioriza la exploración holística y contextual de los fenómenos educativos, se sumerge en la comprensión profunda de las experiencias, interpretaciones y significados subyacentes de los diversos actores involucrados en el proceso educativo. Esta metodología, se distingue por su capacidad para capturar la riqueza y la diversidad de las realidades educativas, proporcionando una perspectiva enriquecida y contextualizada que informa tanto la teoría como la práctica (Espinoza, 2020), permitiendo, el registro narrativo de la problemática, el estudio de hechos o procesos, como lo es el aprendizaje o la adquisición de la habilidad de comprensión lectora, además hace uso de los discursos orales y escritos desarrollados en el proceso, así mismo, resalta la relación entre el investigador y el investigado, porque es necesaria la perspectiva interna de la problemática, en este caso la de docente-estudiante (Bautista, 2021).

En la misma línea, se llevó a cabo el método de investigación- acción que representa un enfoque colaborativo y reflexivo que busca la mejora continua de la práctica educativa mediante un proceso iterativo de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque reconoce a las y los docentes y otros actores educativos como agentes activos en la transformación de sus propias realidades educativas, identificando problemas o áreas de mejora, diseñando e implementando intervenciones educativas, y reflexionando de manera crítica sobre los resultados para ajustar y mejorar la práctica. Es así, como a través de una estrecha colaboración entre investigadores e investigados, la investigación-acción en

educación pretende generar conocimiento práctico y contextualizado, relevante y aplicable a las necesidades específicas de los contextos educativos, fomentando así la mejora de los resultados educativos y el empoderamiento de los profesionales de la educación (Bancayán y Vega, 2020).

2.1. Participantes

La muestra seleccionada para el proceso de intervención, fueron las y los estudiantes del grado primero de la institución donde se llevó a cabo la investigación, que en totalidad fueron nueve educandos, cuatro niñas y cinco niños, donde sus edades oscilan entre los once y doce años.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos o técnicas utilizadas para la obtención de la información fueron la observación científica participante, que representa un instrumento central y ampliamente utilizado por los investigadores en el ámbito cualitativo, dado que su propósito radica en la recopilación sistemática de datos, mediado por las interacciones construidas entre el investigador y los miembros de la comunidad durante el desarrollo del estudio (Espinoza, 2020). Así mismo, posibilita al investigador adquirir una comprensión minuciosa y contextualizada de las prácticas pedagógicas, las dinámicas en el aula y las interacciones sociales que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que, al examinar directamente estas circunstancias, la docente puede discernir patrones, tendencias y obstáculos en la dinámica educativa.

Tomando en cuenta lo anterior, y dada la multiplicidad de eventos en el aula, Gonzales, Acevedo, Guanili y Cruz (2021) plantean que resulta esencial seleccionar y especificar las categorías a observar, dirigiendo así, la atención del investigador hacia aspectos específicos del fenómeno estudiado, garantizando la relevancia, coherencia y eficacia en la recopilación de datos, facilitando la interpretación y el análisis de los datos, lo que en última instancia contribuye a la calidad y validez de los hallazgos obtenidos. Por lo tanto, las categorías que se analizaron durante la observación¹ fueron las actitudes de las y los estudiantes, tales como, entusiasmo, nerviosismo o confusión, empleando como marco teórico la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan, teoría que postula que las actitudes y la motivación de los individuos están determinadas por la satisfacción de tres

¹ La observación directa enfocó en tres aspectos: 1) la actitud de los estudiantes, definida como su disposición emocional y comportamental hacia las actividades, evaluando señales de interés, desinterés, entusiasmo y resistencia; 2) la participación activa, registrando preguntas sobre los factores a analizar (ideas principales, ideas secundarias, palabras clave y resúmenes); y 3) las posturas durante la actividad, observando el lenguaje corporal y posiciones físicas como indicadores de compromiso y comprensión del material.

necesidades psicológicas básicas: autonomía (control sobre sus acciones), competencia (sensación de eficacia y capacidad) y relaciones (conexiones significativas con los demás) (Gil, Ferriz, García y García, 2020).

El segundo instrumento que se usó fue el cuestionario, haciendo uso de preguntas cerradas y abiertas, el cual realizó de manera autónoma el educando con la supervisión de la docente, lo que garantizó el anonimato del encuestado; el cuestionario permitió recoger información específica y detallada sobre el tema de estudio (Cisneros-Caicedo, Guevara-García, Urdánigo-Cedeño y Garcés-Bravo, 2022). Las preguntas cerradas fueron de afirmación y negación, mientras que las abiertas buscaron obtener información detallada de las preguntas afirmativas, este cuestionario es de tipo filtro, porque se realiza una pregunta cerrada previa con el fin de eliminar respuestas ante las abiertas y así no afectar los resultados (Silvestre y Da Cunha, 2022). Las categorías que se desarrollaron en el cuestionario son cuatro, todas buscan obtener la conceptualización de los términos: ideas principales, ideas secundarias, palabras clave y resumen.

2.3. Procedimiento

Para poder desarrollar el estudio, se trabajó mediante cuatro fases, cada una de ellas tenía un propósito y una evidencia. Es importante mencionar que las y los estudiantes participaron en cada etapa de forma voluntaria y se habló sobre el proceso una semana antes de realizar las cuatro fases, que son las siguientes.

Fase 1: el propósito de esta fue identificar los conocimientos previos de las y los educandos sobre los conceptos de los factores seleccionados a evaluar, la cual se llevó a cabo mediante un cuestionario de entrada, el cual permitió conocer el perfil de conocimientos de los ellos y ellas sobre el tema de estudio (Reinoso, 2012). Este documento está conformado en cuatro preguntas cerradas de afirmación y negación, y cuatro preguntas abiertas que buscaban detalle en las respuestas que fuesen afirmativas, por ejemplo: la primera pregunta fue "¿sabe lo que es la idea central o principal de un texto?", y la respuesta debía ser "Sí" o "No" la segunda pregunta fue "si respondió que sí, escribe tu definición de idea central", lo cual aplicó para cada categoría.

Este cuestionario fue de carácter cognitivo, con el fin de identificar los conocimientos de las y los estudiantes, este tipo de cuestionarios permiten saber cuánto sabe el educando sobre algo, en este caso era necesario que para evidenciar la detección del problema, se tuviera en consideración la conceptualización de los términos que serían usados para ver el nivel de comprensión lectora de las y los educandos (García et al., 2006).

Fase 2: su fin fue realizar una clase de intervención donde se presentó la información necesaria sobre los puntos a trabajar para la comprensión de un texto. La clase se desarrolló en una hora y media, donde la docente hizo uso de diapositivas para presentar definiciones, características principales y recomendaciones de cómo realizar cada punto, por ejemplo:

cuando se trabajó la idea principal, la docente definió el término y planteó el proceso para poder obtenerla de un texto, el proceso indicado para este concepto y los demás fue 1) leer el texto; 2) subrayar lo más importante de cada párrafo 3) clasificar la información de mayor a menor importancia 4) seleccionar las ideas más importantes y 5) sintetizar la información. Esta fase se hizo con el fin de implementar un plan de acción, para poder resolver la problemática encontrada (Akyol y Bocan, 2021).

Fase 3: se desarrolló una actividad práctica para la comprensión lectora, donde las y los estudiantes debían sacar ideas principales y secundarias de un texto, pero desde categorías específicas basadas en preguntas, por ejemplo, se estaba desarrollando el tema de la ilustración, por lo cual, las y los educandos trajeron información consultada en casa, este insumo escrito es su fuente. Ahora bien, hubo cinco preguntas que tenían que ver con la definición, las causas, los pensamientos, los acontecimientos y las consecuencias, de cada una de estas categorías de acuerdo con una ruleta que tenía la opción de idea principal o secundaria, ellos debían poner en práctica lo aprendido en la fase dos.

Esta fase se inspiró en el aprendizaje basado en el juego, estrategia que permitió generar motivación en las y los estudiantes al momento de desarrollar la actividad, compromiso con su proceso formativo, trabajo en equipo, debido a que se realizó por grupos de tres integrantes, en sí, este tipo de aprendizaje fomenta habilidades de trabajo, motivación, creatividad, conexión con la escuela y sus procesos (Noroozi, Dehghanzadeh y Talaei, 2020).

Fase 4: tuvo como propósito identificar los avances obtenidos por las y los educandos y compararlos con lo encontrado en la primera fase, para ello se realizó una encuesta de salida, que permitió verificar si la clase de intervención fue satisfactoria, además de obtener nuevamente los conocimientos aprendidos de las categorías estudiadas (Lastra, 2012).

3. Resultados

Los resultados se agrupan de acuerdo con las fases de la investigación. Fase 1: encuesta de entrada En esta se desarrolló un cuestionario que contiene dos partes, la primera que se refiere a las preguntas cerradas y la segunda a las preguntas abiertas. Con respecto a la primera (tabla 1) se analizaron cuatro ítems, que corresponden a cada pregunta realizada para ser contestada de manera afirmativa o negativa. El ítem uno y tres obtuvieron el mismo porcentaje en su respuesta afirmativa (78%), mientras que el ítem dos contó con el 44% en la respuesta negativa, el ítem cuatro tuvo un 100% en la respuesta afirmativa. En la siguiente tabla, se presenta de manera concisa y organizada la recopilación de datos clave que respaldan y complementan la información expuesta en el texto.

Tabla 1.

Encuesta de entrada: conocimientos previos

Ítem/Pregunta	Sí	No
¿sabe lo que es la idea central o principal de un texto?	78%	22%
¿sabe lo que es la idea secundaria de un texto?	56%	44%
¿sabe lo que son las palabras clave de un texto?	78%	22%
¿sabe lo que es un resumen?	100%	0%

Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta de entrada 2022.

Con respecto a la segunda parte del cuestionario, las preguntas tuvieron como fin contrastar y correlacionar la respuesta cerrada con la abierta, por lo cual se realizaron preguntas para obtener información detallada, realizándose a través del análisis del discurso, permitiendo entender las prácticas discursivas a través de las categorías (Loayza, 2020). Todas las preguntas abiertas buscaban obtener la conceptualización de los términos trabajados en los ítems de las preguntas cerradas.

En esta sección se encontraron las siguientes categorías, en el primer ítem se refieren a la idea principal como "idea que resalta", "lo que dice el título" y "primera idea del texto". En el segundo ítem, se define a las ideas secundarias como "algún otro tipo de texto" e "informar lo mismo pero menos importante". El tercer ítem conceptualiza a las palabras clave como "es lo clave". Y el cuarto ítem se refieren al resumen como "un texto corto" y "platicar de un hecho".

Fase 2: clase de intervención. En esta fase se reflejan las anotaciones tomadas durante la observación participante, que permitió describir los hechos, personas y momentos de atención (Aravena et al., 2006). La clase se desarrolló a través de la cátedra de la docente y el uso de una herramienta virtual (diapositivas), las y los estudiantes se ubicaron de forma rectangular, donde la visión de ninguno de ellos se vio interrumpida. Las reacciones frente a la clase se pueden resumir en curiosidad, dispersión y atención, curiosidad porque realizaron diversas preguntas en el transcurso de la clase, dispersión dado que en algunos momentos realizaban otras actividades en sus puestos y atención porque gran parte de la clase observaron y escucharon la información.

Fase 3: actividad práctica para la comprensión lectora. Para analizar el trabajo realizado por las y los educandos, se hizo uso de una rúbrica sumativa, la cual permite indicar el nivel de aprendizaje de los mismos (Dorantes & Tobón, 2017), en este caso, las y los estudiantes deben obtener ideas principales y secundarias de diversos textos y realizar un resumen con las mismas, finalizando con la obtención de las palabras clave. Los criterios de evaluación fueron: coherencia y precisión. Para facilitar la comprensión y análisis eficiente de los datos proporcionados por la rúbrica, la tabla 2 será un recurso adicional para la interpretación y visualización de la información recolectada en esta fase.

Tabla 2.
Actividad de comprensión lectora: criterios de evaluación

Criterios Ítems	Precisión				Coherencia			
	I.C	I.S	R	P.C	I.C	I.S	R	P.C
Definición	100%	67%			100%	67%		
Causas	100%	100%			100%	100%		
Pensamientos centrales	100%	100%	100%	93%	100%	100%	100%	93%
Acontecimientos importantes	100%	100%			100%	67%		
Consecuencias	100%	100%			100%	100%		
Total	100%	93%	100%	93%	100%	87%	100%	93%

Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos de la rúbrica sobre la actividad práctica, 2022.
Idea central (I.C), Idea secundaria (I.S), Resumen (R), Palabras clave (P.C)

Se puede observar que el desarrollo de la actividad se realizó de forma que evidencia los aprendizajes sobre los cuatro factores de una comprensión lectora, los ítems donde mayor asertividad se tuvo fueron en el de las ideas centrales, desde la primera fase se evidenció una noción sobre este concepto por parte de las y los estudiantes. En el ítem de ideas secundarias hubo un poco de confusión con respecto a la definición en el criterio de precisión y en el criterio de coherencia se suma el ítem de acontecimientos importantes. Con respecto al resumen se obtiene un 100% en los dos criterios, mientras que en lo que se refiere a las palabras clave hubo un 93% de asertividad.

La rúbrica permitió determinar los logros obtenidos por parte de las y los educandos ante la clase de intervención, lo que permitió generar un proceso para la solución de este problema educativo, además de proporcionar criterios de evaluación (Dorantes y Tobón, 2017). La observación participante en esta fase brindó factores a resaltar, uno de ellos se refiere al estado anímico de las y los estudiantes, quienes se mostraron dispuestos y con actitud positiva para la realización de la actividad, se observó además, debates entre los integrantes de cada grupo sobre qué información era la más adecuada para poner como su respuesta, lo cual evidenció un buen trabajo en equipo, fundamental para el proceso formativo de cada estudiante. Estas observaciones se concatenan con la teoría de la autodeterminación, puesto que reflejan la satisfacción de las necesidades de autonomía, al permitir a las y los educandos tener control sobre sus decisiones; competencia, al debatir y seleccionar la mejor respuesta; y relaciones, al trabajar colaborativamente y fortalecer las conexiones interpersonales (Gil *et al.*, 2020).

Fase 4: Encuesta de salida. Esta fase permitió evaluar y contrastar con la encuesta de entrada y la actividad de la fase tres los aprendizajes obtenidos por las y los estudiantes, conociendo los porcentajes de logro de la comprensión lectora desde los cuatro aspectos de evaluación (Lastra, 2012). Se observa un aumento del 11% al ítem 1 y del 100% en el ítem 2, en lo que respecta al 3 y 4 se mantienen con relación a la encuesta de entrada. La

siguiente tabla, presenta un resumen conciso de los resultados obtenidos durante el estudio, detallando las variables clave y las mediciones correspondientes.

Tabla 3.
Encuesta de Salida

Ítem/Pregunta	Sí	No
¿sabe lo que es la idea central o principal de un texto?	89%	11%
¿sabe lo que es la idea secundaria de un texto?	100%	0%
¿sabe lo que son las palabras clave de un texto?	78%	22%
¿sabe lo que es un resumen?	100%	0%

Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos de la encuesta de salida 2022

En referencia a las preguntas abiertas, se encontró que hubo mayor precisión y entendimiento sobre la conceptualización de los términos. De la primera categoría, la recurrencia se refirió a la idea o tema principal de un texto. La segunda describió a la idea secundaria como las ideas relacionadas con la principal del texto. La tercera mencionó que las palabras clave son aquellas que ayudan a definir y entender el texto. Por último, definen al resumen, como un texto donde se reduce o disminuye información de un texto, pero continúa teniendo la información principal de este.

4. Discusión

En este estudio, se plantea como problema de investigación la importancia de las ideas centrales y secundarias, el resumen y las palabras clave para el mejoramiento de la comprensión lectora, a partir de un análisis de conjunto, donde los saberes previos, las estrategias de enseñanza, la participación de las y los estudiantes y la comparación de los conocimientos adquiridos con los previos dan evidencia de cuán asertiva fue la intervención.

En primer lugar, se buscó conocer los saberes previos de las y los educandos a través de un pretest, ya que este permite a las y los docentes realizar un diagnóstico inicial preciso del nivel de conocimiento existente. Esta información es fundamental para personalizar las estrategias pedagógicas, facilitando la motivación de las y los estudiantes al hacerles conscientes de sus conocimientos y áreas de mejora, estableciendo una línea de base que permite medir el progreso de manera objetiva, complementada posteriormente con un postest.

Es importante destacar que los pretest, al proporcionar datos concretos y detallados, permiten también una planificación eficiente del tiempo y los recursos disponibles, asegurando una retroalimentación informada y constructiva, esencial para el desarrollo continuo de la habilidad de comprensión lectora. En consecuencia, se evidenció

un gran porcentaje de aspectos positivos; sin embargo, al contrastarlo con las respuestas de las preguntas abiertas, no se observó una correspondencia total, lo que refleja la preocupación inicial sobre el nivel de comprensión lectora (Rocha, Rodrigues y Araújo, 2019). Este desajuste sugiere que, aunque las y los educandos creen tener conocimiento sobre los ítems, demuestran un conocimiento superficial o erróneo del mismo.

En segundo lugar, a partir de la segunda fase se evidencia la importancia del rol del docente para intervenir cuando se hayan problemáticas educativas, y la necesidad de empezar a considerar que para los procesos de comprensión lectora, la estrategia de la sistematización de ideas y el desarrollo de la lectura de los textos a partir de sus elementos como lo son las ideas principales, las secundarias, el resumen y las palabras clave son cruciales, puesto que permiten a las y los estudiantes organizar y estructurar la información de manera coherente y lógica, facilitando la comprensión y retención del contenido, así mismo, identificar las ideas principales y secundarias ayudan a distinguir entre la información esencial y la complementaria, puntos clave en la comprensión lectora, por otro lado, el resumen refuerza la capacidad de síntesis y las palabras clave actúan como puntos de referencia que pueden activar conocimientos previos y mejorar la fluidez lectora (Peña, 2019).

En tercer lugar, se destaca el momento donde más se visualiza el aprendizaje obtenido por los educandos (fase 3), consecuencia de la incorporación del aprendizaje basado en el juego, que al complementar la fase dos, ofrece un entorno interactivo y motivador donde las y los estudiantes pueden aplicar sus habilidades de comprensión lectora en contextos prácticos y lúdicos (Cornellà, Estebanell y Brusi, 2020). Por ello, al desarrollar la actividad y al analizar los criterios de evaluación, se encuentra un trabajo donde se pone en práctica lo aprendido desde el tema teórico y al recordar sus saberes previos, queda demostrado que al desarrollar las habilidades de comprensión lectora, estas influyen en el desempeño de sus actividades académicas (Gómez y Silas, 2012), en este caso, la estrategia desarrollada por la docente a través del aprendizaje basado en el juego.

En cuarto lugar, se obtiene la comparación entre lo que sabían las y los estudiantes y lo que saben después de la intervención, y no solo eso, que tienen una idea más clara sobre cada factor evaluado de la comprensión lectora, porque tuvieron el espacio para poner en práctica lo aprendido, por lo cual tanto en las encuestas, como en la actividad se reflejan los avances estudiantiles (Araya, 2019). Es aquí, donde lo planteado por Akyol y Çoban (2021) evidencia que una metodología bien estructurada y orientada a desarrollar cada fase del proceso lector puede transformar efectivamente la capacidad de las y los educandos para entender y analizar textos de manera crítica.

En síntesis, existen puntos a resaltar de la intervención, 1) si bien las y los estudiantes creían tener cierto reconocimiento de los conceptos, al momento de conceptualizarlos no realizaban esto de manera precisa; 2) la clase de intervención generó en las y los educandos dudas y motivación para aprender sobre los factores que pueden favorecer su comprensión

lectora; 3) la actividad posibilita la puesta en práctica de lo aprendido, pero no solo eso, visualiza como al generar la motivación y curiosidad a través de la clase, los educandos desarrollan con mayor compromiso la tarea, sumado a ello, el comprender mejor lo que se lee construye una cadena de motivación a continuar aprendiendo (Akyol y Bocan, 2021), 5) el desarrollar una encuesta de entrada y otra de salida, brinda un panorama más amplio sobre si hay o no un avance, en este caso sí lo hay y a su vez se relaciona con lo mencionado anteriormente.

5. Conclusiones

Con base en los hallazgos obtenido en el estudio, el generar esquemas de observación y de encuestas de entrada y salida para conocer saberes previos y los resultados de la intervención, además de la realización de actividades que faciliten la puesta en práctica de los momentos de prelectura, lectura y poslectura, pueden ayudar a remediar los problemas de comprensión lectora. Sumado a ello, el rol que cumple la o el docente en la solución de estos debe basarse en un compromiso y observación constante del desarrollo formativo de sus estudiantes, con el objetivo de crear estrategias de transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En definitiva, la intervención educativa destinada a mejorar la comprensión lectora se revela como un proceso dinámico y esencial en la formación académica, este estudio ha destacado la importancia de abordar la comprensión lectora desde múltiples perspectivas, integrando estrategias estructuradas, actividades motivadoras y evaluaciones continuas, donde la identificación de los saberes previos de las y los estudiantes, la intervención docente efectiva, el aprendizaje basado en el juego y el seguimiento constante del progreso, son elementos cruciales para el éxito de dicha intervención. Además, la adaptación a las necesidades individuales, la integración de tecnología y la promoción de la lectura como una experiencia gratificante emergen como prácticas fundamentales, por ello, este proceso reflexivo subraya la necesidad de continuar explorando y refinando estrategias pedagógicas que no solo potencian la comprensión lectora, sino que también fomenten un amor duradero por la lectura entre las y los educandos, contribuyendo así a su desarrollo integral y a la construcción de un aprendizaje significativo.

Así mismo, el estudio presenta algunas limitaciones, una de ellas consiste en el poco tiempo para desarrollar el plan de acción, por lo cual es importante poner en consideración la continuación de éste, por otro lado, la comprensión lectora abarca un sinfín de factores, por ello se debe desarrollar y explorar otras opciones para el enriquecimiento de esta, un tercer punto, se refiere a que el factor reflexivo no fue tenido en cuenta, factor trascendental para desarrollar una comprensión lectora completa. Por último, se invita a que la exploración en estrategias de enseñanza y procesos de intervención en cuanto a comprensión lectora sea dinámica y constante.

Agradecimientos

La autora del presente documento agradece el aporte y asesoría del doctor en educación Edgar Fabián Torres Hernández para la realización de la intervención educativa. A su vez, extiende el agradecimiento a la Maestría en Desarrollo Docente de la Universidad de Guanajuato.

Conflicto de intereses

Declaro que no existe conflicto de intereses.

Financiamiento

Declaro que no recibí ningún financiamiento.

Referencias

- Akyol, H. y Çoban, Ü. (2021). Developing Reading, Reading Comprehension and Motivation: An Action Research Study. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 69–92. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8977>
- Araya Muñoz, C. (2019). Estrategias de Comprensión para la Identificación de Ideas Principales y Secundarias: investigación- acción en Segundo año de Enseñanza Media [Tesis de pregrado]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-9500/UCC9716_01.pdf
- Bancayán Ore, C. y Vega Denegri, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Paideia XXI*, 10(1), 233–247. <https://doi.org/10.31381/paideia.v10i1.2999>
- Bautista Cárdenas, N. (2021). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A., Urdánigo-Cedeño, J. y Garcés-Bravo, J. (2022). Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos que apoyan a la Investigación Científica en tiempo de Pandemia. *Domino de las Ciencias*, 8(1), 1165–1185. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2546>
- Cornellà, P., Estebanell, M., y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 28(1), 5–19. <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>.
- Dorantes, Nova, J., y Tobón, Tobón, S. (2017). Instrumentos de Evaluación: Rúbricas socioformativas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(17), 79–86. <http://www.praxisinvestigativa.mx/assets/praxisinv17.pdf#page=79>

- Espinoza Freire, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n75/1990-8644-rc-16-75-103.pdf>
- Gil Escolano, G., Ferriz Valero, A., García Jaén, M. y García Martínez, S. (2020). Impacto de la Teoría de la Autodeterminación en las Necesidades Psicológicas Básicas en Alumnado de Secundaria. *Revista Kronos*, 19(2). https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/117142/1/Gil-Escolano_etal_2020_Kronos.pdf
- Gómez, López, L. y Silas, Casillas, J. (2012). Impacto de un Programa de Comprensión Lectora. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(3), 35-63. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27024686003.pdf>
- Gonzales Díaz, R., Acevedo Duque, A., Guanili Gómez, S. y Cruz Ayala, K. (2021). Ruta de Investigación Cualitativa-Naturalista: Una alternativa para estudios gerenciales. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 334-350. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37011>
- Loayza Maturrano, E. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Noroozi, O., Dehghanzadeh, H. y Talaei, E. (2020). A systematic review on the impacts of game-based learning on argumentation skills. *In Entertainment Computing*, 35, 100369. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2020.100369>
- Peña García, S. (2019). El Desafío de la Comprensión Lectora en la Educación Primaria. *Panorama*, 13(24), 43-56. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205>
- Peronard, M. (1994). La Evaluación y comprensión de textos escritos: el problema del resumen. *Lenguas Modernas*, (21), 81-93. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/45591/47654>
- Reinoso Lastra, J. (2012). Implementation of a virtual learning environment oriented towards business training. *Estudios Gerenciales*, 28(122), 105-119. [https://doi.org/10.1016/S0123-5923\(12\)70196-1](https://doi.org/10.1016/S0123-5923(12)70196-1)
- Rocha, C., Rodrigues, B. y Araújo Neta, C. (2019). Estratégias de leitura e a compreensão leitora: uma pesquisa-ação realizada no Ensino Médio. *Entrepalavras*, 9(3), 342. <https://doi.org/10.22168/2237-6321-31671>
- Silvestre Estela, F. y Da Cunha, M. (2022). Modelo de cuestionario para el estudio de no-usuarios de bibliotecas. Usuarios de la información: estudios, métodos y

comunidades sociales. Universidad Autónoma de México, 41-56.
https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/320/1/usuarios_info_estudios.pdf#page=42

Soto, C., Gutiérrez de Blume, A., Carrasco Bernal, M. y Contreras Castro, M. (2020). The role of meta-cognitive cues on the comprehension of proficient and poor readers. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 272-289. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12303>