

JUEGO COOPERATIVO: UN ANCLAJE PARA LA COMPRESIÓN DE LECTURA
INFERENCIAL

CAMILA CRUZ SANABRIA

DIRECTOR

OLBERS GIRALDO DUQUE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ D.C


2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 103	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Juego cooperativo: un anclaje para la comprensión de lectura inferencial.
Autor(es)	Cruz Sanabria, Camila
Director	Olbers Giraldo Duque
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 74p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	JUEGO COOPETATIVO, COMPRENSIÓN LECTORA, HABILIDADES SOCIALES.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que tiene como finalidad determinar la incidencia del juego cooperativo como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria jornada tarde, quienes presentaron problemas para recuperar información del contenido implícito del texto y, a su vez, reconocer la situación comunicativa del mismo, además mostraron dificultades para desempeñar trabajos en equipo debido a la falta de comunicación, las agresiones verbales, el respeto por el otro y las discusiones frente al rol de cada miembro del grupo. A partir de la problemática expuesta, se adaptaron y aplicaron juegos cooperativos (conocimiento, confianza, comunicación, resolución de conflictos y distensión) a partir de los planteamientos hechos por Arón, A & Milicic, N. (1992) y Orlick T & Martínez. (1995) en tres frases: sensibilización, intervención y evaluación, en las cuales se fortalecieron la construcción de inferencias relacionadoras y optativas y el desarrollo de las habilidades sociales de la población.</p>

3. Fuentes

Aguilar, P. F., & Campillejo, M. A. G. (1991). Aproximación teórica a la Investigación/acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 295-309.

Alonso, J. (1992). Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid.

Álzate, T; & Sierra, J. (Sin fecha). El Diario de Campo Instrumento en el Trabajo Educativo. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co>

Anderson, R. & Pearson, D. (1984). A schema - theoretic view of basic processes in reading Comprehension. In Pearson P.D. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Nueva York.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I.

Arón, A & Milicic, N. (1992). *Vivir Con Otros*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.

Barrera, N. (2009). El juego como técnica para la comprensión de la lectura (tesis pregrado). Universidad de San Carlos, Guatemala, Guatemala. Recuperado de: <http://biblioteca.usac.edu.gt>

Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.

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

Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graò.

Castillo, M., Santiago, A. & Ruiz, J. (2010). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Alejandría Libros, Colombia.

Cisneros, M., Arias, G. & García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Colegio Integrado La Candelaria. (2015). *Gestión pedagógica y administrativa*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx>

Garzón, A. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil (tesis pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co>

Gutiérrez, C. (2011). La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica (tesis maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Integración social. (2010). *Narrativa Territorial Social 1, Localidad La Candelaria*. Bogotá,

- Colombia. Recuperado de: <http://old.integracionsocial.gov.co>
- León, J. A. (2003). Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Magisterio.
- Omeñaca, R & Ruiz, J. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Orlick T & Martínez. (1995). Libres para cooperar, libres para crear. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Saéz, M. (2008). Aprendizaje cooperativo: estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental (tesis maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, Puerto Rico. Recuperado de: www.suagm.edu
- Sagastizabal, M & Perlo C. (2002). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Argentina. La Crujía Ediciones.
- Salud Capital. (2011). Diagnóstico Local con Participación Social. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.saludcapital.gov.co>
- Secretaria Distrital de Planeación. (2014). Caracterización socioeconómica; Encuesta Sisbén III. Generalidades. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado analiza de qué manera el juego cooperativo como estrategia didáctica contribuye en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria. Para tal fin, el documento inicia con la contextualización y delimitación del problema de investigación relacionado con las dificultades en la comprensión de lectura y las relaciones interpersonales que se identificaron mediante una serie de observaciones y la aplicación de una prueba diagnóstica. Seguidamente se señala el componente teórico comprendidos en cinco núcleos temáticos: lectura, comprensión lectora, inferencialidad, juego

cooperativo y habilidades sociales. Más adelante se presenta la metodología utilizada y las categorías de análisis planteadas las cuales dan paso a la descripción de la propuesta intervención aplicada y su respectivo análisis de la información obtenida a lo largo del proceso. Finalmente, se registran los resultados y conclusiones, sumados a las recomendaciones propuestas para la realización de trabajos posteriores de índole similar.

5. Metodología

La presente investigación se presenta dentro del enfoque cualitativo, la cual orientó la aplicación de la propuesta hacia la exploración, la descripción y el entendimiento de la realidad de los estudiantes. Asimismo, se utilizó la metodología de la investigación acción, la cual permitió identificar una situación problema, para luego buscar una solución conforme al carácter activo del docente en formación en conjunto con una concepción compartida con la población, logrando en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales. Para tal fin, se ejecutaron cuatro fases: observar y diagnosticar, diseño de propuesta, trabajo de campo y análisis de datos; de acuerdo con modelo propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998).

De igual manera se establece la unidad de análisis: comprensión de lectura, la cual presenta dos categorías. La primera enfocada al desarrollo de la comprensión de lectura y sus respectivas microhabilidades según Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G (1997), determinando como subcategorías la construcción inferencias relacionadoras y optativas propuestas por Cisneros, M., Arias, G. & García, I (2010). Por su parte, la segunda categoría se centra en el uso del juego cooperativo como estrategia didáctica de acuerdo con Orlick T & Martínez (1995), apoyados por la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales; Arón, A & Milicic, N (1992).

6. Conclusiones

Después de la aplicación de la propuesta pedagógica se encontró que a aplicación del juego cooperativo como estrategia didáctica incidió en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes quienes fortalecieron sus microhabilidades a partir de la construcción de inferencias relacionadoras y optativas, puesto que se observó progresos para la descripción detallada, la confrontación de saberes, la indagación e interpretación de la información, la

identificación de elementos sutiles entre acciones y actores presentes en el escrito y la construcción del sentido del texto desde su contenido explícito a su carácter implícito. De igual manera, su uso contribuyó con la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales, de modo que se alcanzó una transformación en la forma de interacción dentro del aula, favoreciendo conductas y actitudes hacia la escucha, la participación, la comunicación y la reconciliación. Por tanto, se mejoró en la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para la comprensión de lectura y otros tipos de competencias humanas.

Elaborado por:	Camila Cruz Sanabria
Revisado por:	Olbers Giraldo Duque

Fecha de elaboración del Resumen:	18	11	2017
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PROBLEMA	1
1.1 Contextualización de la institución	1
1.2 Delimitación del problema	2
1.3 Justificación	4
1.4 Pregunta problema	6
1.5 Objetivos	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Antecedentes	7
2.2 Referente teórico	12
2.2.1 Lectura	12
2.2.2 Comprensión lectora	15
2.2.3 La comprensión lectora inferencial	21
2.2.4 Juego cooperativo	24
2.2.5 Habilidades sociales	27
3. DISEÑO METODOLÓGICO	32

3.1	Enfoque y tipo de investigación	32
3.2	Unidad de análisis	36
3.3	Categorías de análisis	37
3.4	Universo poblacional	39
3.4.1	Muestra	40
3.5	Instrumentos de recolección de datos	40
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	41
4.1	Fase 1: Observación y diagnóstico	42
4.2	Fase 2: Sensibilización	43
4.3	Fase 3: Intervención	44
4.4	Fase 4: Evaluación	45
5.	ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	46
6.	RESULTADOS	67
7.	CONCLUSIONES	69
8.	RECOMENDACIONES	71
	REFERENCIAS	72
	ANEXOS	75

ANEXOS

	Pág.
Anexo No. 1 Encuesta de caracterización	75
Anexo No. 2 Diagramas de Gantt	77
Anexo No. 3 Sistematización inferencias relacionadoras	78
Anexo No. 4 Sistematización inferencias optativas	81
Anexo No. 5 Sistematización juegos cooperativos	86
Anexo No. 6 Gráficas sesiones destacadas	92

1. PROBLEMA

1.1 Contextualización de la institución

El Colegio Integrado La Candelaria surgió como un proyecto educativo rural bajo el nombre de Escuela Distrital La Concordia en 1962, a partir de la fecha, la institución ha efectuado cambios de gestión administrativa e infraestructurales debido a la demanda educativa del sector. Por su parte, la institución ha integrado dentro de su gestión pedagógica proyectos transversales denominados Democracia y Derechos Humanos, Afectividad, Medio Ambiente, Utilización del Tiempo Libre, Lectura, Escritura y Oralidad y Educomunicación con el fin de complementar la formación integral propuesta en su proyecto educativo institucional. Al mismo tiempo, se han incluido programas especiales como Volver a la Escuela, Estudiantes con N.E.E (Necesidades Educativas Especiales), Rotación de Estudiantes, Salud al Colegio y Presupuestos Participativos, métodos para el mejoramiento físico, cognitivo, afectivo y social del alumnado.

Es así como la comunidad educativa ha construido un Proyecto Educativo Institucional (PEI) enfocado a la formación integral de sus estudiantes con el fin de fomentar el desarrollo del ser humano en sus dimensiones cognitivas, afectivas, comunicativas, físicas, éticas y sociales. Con el Proyecto Educativo Institucional, La Candelaria busca generar y apropiarse conocimientos científicos, tecnológicos, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y turísticos en el alumnado quienes a su vez reconocen, comprenden y respetan la diversidad étnica, cultural, de género u orientación. Además, se propone la formación para la conservación, protección y

mejoramiento del medio ambiente, la salud y la higiene dentro de una cultura de principios éticos y estéticos que simultáneamente es consciente de la identidad local, regional y nacional.

Asimismo, la razón de ser del Colegio Integrado La Candelaria es acoger todo tipo de población estudiantil, ofreciendo programas educativos dirigidos a niños, jóvenes y adultos sin importar sus condiciones físicas, cognitivas, sociales, culturales o económicas. Para ello, la institución dispone con un equipo humano enfocado a la construcción del desarrollo humano a partir de ambientes de aprendizajes lúdicos, participativos, democráticos y solidarios, además de la formación comunicativa con el programa bilingüe (Español- Francés). Conjuntamente, pretende formar sujetos capaces de construir su proyecto de vida a través de las distintas competencias. De igual manera, el propósito de la institución es ser reconocida por su liderazgo en la formación de seres íntegros más allá del contexto actual, contando con recursos humanos y pedagógicos como herramientas transcendentales en el desarrollo educativo.

1.2 Delimitación del problema

Teniendo en cuenta las anotaciones hechas en los diarios de campo durante el periodo de observaciones y seguimiento de las necesidades académicas de los estudiantes en torno a las competencias del lenguaje, se evidenció que la mayor dificultad es la comprensión lectora en lo que concierne al proceso de aprendizaje de la lengua materna, pues se observó que, en el desarrollo de actividades en el aula se presentaban dificultades en la lectura literal de enunciados instructivos para llevar a cabo ejercicios de aplicación correspondiente a las asignaturas: matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, por ende, la problemática estaba afectando otras áreas de conocimiento, repercutiendo en el desempeño académico de los estudiantes. En vista de lo anterior, se aplicó una prueba diagnóstica de la competencia lectora con el fin de establecer el nivel literal e inferencial de los estudiantes.

A partir de los resultados de la prueba diagnóstica, se estableció que la mayoría de los estudiantes mostró facilidades para reconocer el contenido explícito del texto y su situación comunicativa, es decir, manifestaron destrezas para describir eventos, lugares, personas y objetos de forma detallada conforme a la información presentada en la lectura, lo cual responde al nivel literal del proceso lector. No obstante, la población presentó dificultades para la recuperación de información implícita del contenido del texto en lo que se esperaba que el estudiante fuese capaz de analizar y clasificar palabras y frases relevantes, construir y relacionar el sentido del texto a partir de hipótesis, predicciones y sus conocimientos previos, además de descifrar e interpretar datos parcialmente ocultos. Dichos resultados mostraron un déficit considerable en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial, lo cual originó la iniciativa de esta investigación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, la población objeto de estudio se encontraba en la primera fase de la lectura; percepción física y reconocimiento de los grafemas. Es por ello que, se hizo necesario enfocar la propuesta pedagógica en el desarrollo de la segunda fase de la lectura; fase intelectual que abarca destrezas en la comprensión, interpretación y retención de información explícita e implícita del texto en las que el estudiante debía establecer la relación grafía-sentido, reconstruir el significado del texto, confrontar los conocimientos expuestos en la lectura y almacenar información de la misma.

Ahora bien, la segunda razón se relaciona con la problemática detectada en lo que respecta a la consciencia del proceso de lectura, pues dicho proceso se concebía como una actividad que se debía finalizar con prontitud, por tanto, los estudiantes realizaban procesos de lectura superficiales en los que predominaban la lectura rápida e involuntaria, perdiendo valor el significado del texto y su intencionalidad. De manera que fue importante generar lecturas de tipo

intensivo con el fin de que los estudiantes se apropiasen de la información presentada en el texto y el sentido de la misma en torno a sus procesos de aprendizaje integral.

Por otro lado, con respecto a sus competencias sociales, se evidenció que la población mostraba inconvenientes para desempeñar trabajos en equipo debido a la falta de comunicación, las agresiones verbales, el respeto por el otro y las discusiones frente al rol de cada miembro del grupo. Dichos comportamientos se constataron a través del observador estudiantil en el cual se encontró anotaciones sobre promover juegos violentos y conductas irrespetuosas dentro y fuera del aula, incluyendo insultos, empujones y golpes dirigidos a sus compañeros.

Llegado a este punto, se determinó que la comprensión de lectura inferencial presentaba un mayor grado de dificultad para los estudiantes, la cual afectaba su desempeño académico en otras áreas del conocimiento. Igualmente, se estableció que la población no contaba con espacios para fortalecer su proceso lector, puesto que la carga académica se centraba en el desarrollo de habilidades para la producción escrita y aspectos gramaticales de la lengua. En adición, se precisó que la formación de seres humanos íntegros requiere la enseñanza de competencias comunicativas; que van más allá de la academia, para establecer relaciones asertivas con sus pares dentro y fuera del aula, en consecuencia, se hizo necesario la aplicación de técnicas cooperativas que permitieran el aprendizaje de destrezas sociales de los estudiantes. Por estas razones, esta investigación se enfocó en la mejora de las habilidades de la competencia de lectura inferencial a partir del juego cooperativo como estrategia didáctica.

1.3 Justificación

Desde sus orígenes, el hombre ha buscado diversas fuentes de conocimiento con el fin de comprender e interpretar el mundo que lo rodea, entre ellas, la lectura, que se concibe como uno de los aprendizajes más importantes y enriquecedores, proporciona un sinnúmero de nuevos

significados, experiencias y reflexiones sobre sí mismo. De ahí que la lectura ha concedido puertas de entrada al hombre hacia la cultura, el conocimiento y las experiencias estéticas, despojándolo de su ignorancia. La lectura le permite apropiarse del mundo, valiéndose de su capacidad para comprender, representar y reconstruir su propio universo.

En vista de los supuestos anteriores, se hace necesario reflexionar sobre la importancia del desarrollo de procesos de lectura acordes con la formación integral de los estudiantes, entendiendo la necesidad de búsqueda de espacios que fomenten su apropiación e incluso la generación de saberes de diversa índole. De acuerdo con Cassany (1997) “la lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización” (p. 193). De manera que la lectura es una puerta de entrada a la cultura letrada como una fuente irrefutable de conocimientos.

Igualmente, como menciona Bettelheim y Zela (1983) la lectura le permite al hombre abrir un mundo de experiencias, alejándolo de la ignorancia y, en contraste, lo impulsa a comprender el mundo y apoderarse de sí mismo. Por tanto, la lectura concientiza a los estudiantes a construirse como seres humanos en una sociedad y, para ello debe acceder a todo tipo de fuentes de conocimiento que le permitan ingresar a la cultura como en el ejercicio lector.

El acceso a una lectura consciente desarrolla cualidades y habilidades para la vida del ser humano en aspectos cognitivos, sociales y afectivos, por ello, percibir la lectura como un acto de emancipación es esencial para la construcción de individuos auto reflexivos y críticos que contribuyan al desarrollo cultural, político y científico de la sociedad a la que pertenecen, no sin antes fortalecer y concientizar a los individuos sobre el proceso intelectual que deben aprehender en torno a los códigos y símbolos inmersos en la lectura.

Por esta razón, el ejercicio de la lectura debe ser apropiado por los individuos en lugares como la escuela, que busca formar seres humanos íntegros con la capacidad de apropiarse del mundo y de florecer ante las limitaciones sociales producto de su contexto. Llegado a este punto, la escuela ofrece el resurgir del conocimiento en distintos espacios académicos, en lo que nos respecta, la clase de Español puede ofrecer un puente que conecte a los estudiantes con conocimientos de diversa índole, empezando con una lectura acorde a sus necesidades y anhelos. De modo que la lectura no se limita a una simple decodificación de signos gráficos, por el contrario, la lectura es una actividad que permite la participación constante de los estudiantes frente a diversos saberes del mundo que pueden comprender, interpretar, discriminar y transformar.

De ahí que el proceso de lectura, sea este en el nivel literal o inferencial, cobró importancia en la formación de los estudiantes del colegio La Candelaria, además, de incluir el juego cooperativo como estrategia didáctica que se relaciona con las necesidades inmediatas del individuo, en este caso, niños y niñas en desarrollo que necesitaban un modelo de formación significativo, que repercutiera en su cotidianidad.

1.4 Pregunta problema

¿De qué manera el juego cooperativo como estrategia didáctica contribuye en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria?

1.5 Objetivos

Objetivo general

Determinar la incidencia del juego cooperativo en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria.

Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria.
- Diseñar y aplicar intervenciones pedagógicas que desarrollen la comprensión de lectura inferencial a partir del juego cooperativo.
- Analizar los avances y los progresos del proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 del Colegio La Candelaria a partir del uso del juego cooperativo.
- Establecer relaciones entre el desarrollo de la comprensión lectora y el juego cooperativo como estrategia didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Posterior a la realización del diagnóstico e identificación del problema, se establecieron dos categorías de búsqueda con el fin de generar los antecedentes del problema: competencia lectora y juego cooperativo como estrategia didáctica. Para este fin, se consultó la base de datos de los repositorios de la Pontificia Universidad Javeriana, la Universidad Los Libertadores y la Universidad Nacional Mayor de San Marcos donde se encontraron trabajos de investigación citados a continuación. En principio, se encontró el documento titulado “El juego como estrategia didáctica en la educación infantil” escrito por Ana María Leyva Garzón de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (2011). La autora plantea que el juego debe ser utilizado en la práctica docente como una herramienta educativa con el fin de lograr procesos de aprendizajes

significativos en los niños y niñas, contribuyendo así con su desarrollo y su formación integral como seres humanos. Lo anterior responde a la relación del juego y los beneficios cognitivos, afectivos y sociales generados en su implementación. De manera que el juego es una estrategia didáctica para la formación del sujeto tanto en ámbitos académicos como en la construcción del ser humano.

Este estudio se sustentó a partir de la recolección de datos de carácter cualitativo (descripción e interpretación) basados en una secuencia de entrevistas semiestructuradas al personal docente quienes señalaron la concepción, la importancia y las características del juego en el aula de clase. Igualmente, se utilizó el muestreo no probabilístico en el cual el investigador tiene la potestad de elegir qué elementos incluir en la muestra dependiendo de las características de la población. Finalmente, Leyva concluye que la utilización del juego como estrategia didáctica convierte el aprendizaje en una acción estimulante y placentera que genera aprendizajes significativos en los estudiantes, además, es una estrategia que debe potencializar los procesos de aprendizaje autónomo y cooperativo. Asimismo, el juego debe ser un incidente motivador que despierte el interés por el conocimiento en el que los niños y las niñas puedan desarrollar actitudes creativas dentro de sus procesos de pensamiento.

Ahora bien, en cuanto a la inclusión del juego como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia lectora, en primera instancia, se halló el trabajo de investigación titulado “El juego como técnica para la comprensión de la lectura” desarrollado por Nora Barrera de la Universidad de San Carlos de Guatemala (2009). Barrera enfatiza la importancia de inculcar en los niños hábitos de lectura desde las primeras etapas de crecimiento, sin embargo, la lectura debe introducirse de manera adecuada en la que el niño vea la lectura como una actividad placentera y no como una obligación durante la vida escolar. Para ello, es necesario que tanto padres como

maestros formen parte del proceso de lectura haciendo uso de técnicas propicias para que los niños asimilen lo que leen. Por esta razón, el juego como técnica para la comprensión de lectura le ofrece a maestros y alumnos el incidente motivador para una lectura útil y placentera. El juego reconoce la función formativa del niño, pues las actividades recreativas que conlleva promueven el equilibrio mental y físico que satisfacen las necesidades del niño, sirviendo como un vehículo para el proceso de aprendizaje. Por tanto, la relación que existe entre el juego y la comprensión lectora es inequívoca, puesto que, si se aplica el juego con sentido lógico y oportuno, este permite que el niño construya el hábito de comprender lo que lee y se declina la postura de una lectura por obligación, sin mayor consciencia del sentido del texto.

Este estudio se fundamentó a partir de un método experimental aplicado a dos grupos denominados: de control y experimental. Para su implementación, se utilizaron tres instrumentos de verificación de la comprensión lectora; estos fueron: una compilación de cuentos adaptados, diversas dinámicas de juego y cuestionarios de comprensión lectora. Finalmente, se evidenció la importancia del juego para mejorar la comprensión lectora puesto que la población objeto de estudio comprendió y retuvo satisfactoriamente información de las lecturas, incrementado el grado de cooperación entre los estudiantes y sus posteriores efectos en la comprensión de lectura, lo cual representa resultados altamente significativos en el proceso de aprendizaje tanto personal como académico en lo que respecta a competencia lectora.

En lo que respecta a la comprensión de lectura inferencial, se encontró el documento titulado “La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica” desarrollado por Carmen Gutiérrez de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú (2011). La autora expone la relación existente entre la variable comprensión

lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes, pues el aprendizaje de tipo mecánico y reproductivo está asociado con el bajo desarrollo y rendimiento de la comprensión de lectura del alumnado. De hecho, el aprendizaje significativo permite que los sujetos relacionen la información nueva con la que ya poseen, renovando conocimientos durante el proceso, lo cual responde a la formulación de hipótesis e inferencias que conducen a la comprensión del texto.

Esta investigación se llevó a cabo a partir de un enfoque cualitativo que responde al nivel descriptivo correlacional en el que se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos: test de comprensión, prueba de comprobación y prueba escrita. Finalmente, la autora concluye que existe una relación significativa entre la comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo, pues el ámbito de estudio les permite a los estudiantes fortalecer habilidades para la elaboración de inferencias y conclusiones frente al texto leído.

Ahora bien, las investigaciones encontradas aportaron distintos puntos de partida para la realización de la presente investigación. Si bien los estudios no se referencian de manera puntual a las categorías principales que la sustentan, fueron aproximaciones teóricas abordadas en este proyecto, las cuales, ofrecieron aportes significativos para su construcción. En primera instancia, este estudio promovió el juego como un componente indispensable para el desarrollo de la segunda infancia y sus posibles beneficios en relación con la educación formal de los menores. De manera que el primer estudio apuntó precisamente a ese propósito en el que el juego como estrategia didáctica posibilitara herramientas de diversa índole en la formación académica y personal de la población de acuerdo a sus necesidades inmediatas.

En segunda instancia, se buscó fortalecer aspectos académicos puntuales en cuando a las competencias del lenguaje, específicamente la comprensión de lectura, a través del juego, de ahí que el segundo estudio ofreció una mirada sobre los alcances del juego en el quehacer del

docente y las actitudes de los estudiantes conforme a los procesos de lectura, siendo estos más conscientes y eficaces, además de reiterar la correspondencia de este tipo de estrategias didácticas con los saberes formales de la escuela. Por último, se entiende que el juego, al ser la actividad predilecta de la población, comprende experiencias significativas en la vida de los estudiantes, es por ello que su inclusión en el aula de clase generó ambientes de aprendizaje de la misma naturaleza. En este caso, se promovió la comprensión de lectura inferencial desde la experiencia vital del niño, desde su mundo y desde su interés, afrontando textos que dieron cuenta de ello. Por tanto, la última investigación brindó un acercamiento de los efectos del aprendizaje significativo en el fortalecimiento de la comprensión de lectura inferencial.

Sumado a lo anterior, esta investigación presentó una variante en la que el trabajo en equipo es el fundamento para alcanzar mejores resultados. De ahí que el juego cooperativo le ofreció a la población objeto de estudio nuevas dinámicas de trabajo en las que la unión del grupo y la valoración entre pares fortalecieron su desempeño en los procesos de comprensión de lectura inferencial, convirtiéndose en un vehículo para el proceso de aprendizaje individual y colectivo.

En síntesis, las tesis citadas generaron diversos aportes a esta investigación en relación a los posibles beneficios de una propuesta pedagógica guiada al crecimiento académico y personal de los estudiantes. Primero, se reconoció que la aplicación óptima de juegos originaria mayor participación y compromiso por parte de la población frente a los objetivos académicos planteados, además de posibilitar espacios para el intercambio de conocimientos, experiencias y opiniones de forma respetuosa y asertiva con sus compañeros. Segundo, se estableció que el uso del juego en el aula podría ofrecer herramientas para el desarrollo de la comprensión lectora, para ello, las temáticas del juego deben estar directamente relacionadas con el contenido de la lectura, pues, de esta manera, el niño podrá abordar el texto de forma más consciente, creativa y eficaz,

además de realizar ejercicios de mayor complejidad para la indagación y reformulación de la información abordada, lo cual corresponde a capacidades de lectura inferencial.

2.2 Referente teórico

Para el desarrollo de esta investigación, se dio cuenta de los fundamentos teóricos que sirvieron de apoyo y sustento en su realización, comprendidos en cinco núcleos temáticos: lectura, comprensión lectora, inferencialidad, juego cooperativo y habilidades sociales.

2.2.1 Lectura

Caracterizar qué se entiende por lectura requiere un rastreo amplio de autores, teorías y planteamientos que desglosen su significado. De ahí que Castillo, Ruiz y Santiago (2010) la definen como un proceso cognitivo dinámico en el cual un individuo se vale de una serie de operaciones mentales para apropiarse de un texto, buscando significado en lo escrito, en lo verbal, en lo gestual y en lo pictórico. Por su parte, Mendoza (1998) plantea que la lectura es una actividad cognitiva que busca la comprensión y la interpretación de un escrito a partir de la identificación de su significado y la formulación de valores y juicios personales en relación con el texto leído. De igual modo, el Ministerio de Educación Nacional; de acuerdo con la definición del término leer dada en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, señala: “el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión”. (Ministerios de Educación Nacional, 1998, p. 27).

Por su parte, Cassany (2006) distingue tres concepciones de la comprensión lectora: *lingüística*, *psicolingüística* y *sociocultural*. Desde la *concepción lingüística*, Cassany plantea que leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y su relación con las palabras anteriores y posteriores. En el segundo caso; *concepción psicolingüística*, leer requiere desarrollar

habilidades cognitivas que facilitan el acto de comprender: hacer, aportar, formular, verificar y reformular inferencias. Por último, de acuerdo con la *concepción sociocultural*, leer implica conocer algunas particularidades propias de la comunidad del lector como su historia, su tradición, sus hábitos y sus prácticas comunicativas especiales.

Ahora bien, para efectos de este estudio, se tomaron los planteamientos iniciales de Cassany desde la *concepción lingüística* en la que establece que leer es comprender y, para ello, es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos: “anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc.” (Cassany, 2006, p. 21). Este conjunto de destrezas es denominado alfabetización funcional, puesto que se refiere a la capacidad de comprender el significado del texto y explica cómo funciona la mente del lector para comprender, cómo formula hipótesis y hace inferencias. De manera que cada lector se aproxima de manera diferente a las líneas de un texto, puede ser desde el contenido, las palabras, las ideas, la lógica y la relación entre ellas, según sea el caso.

Asimismo, desde la concepción psicolingüística, el lector es un sujeto que aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, deduce datos del contexto inmediato y los relaciona con el enunciado lingüístico. Para tal fin, todo lo que el lector sabe está almacenado en la memoria, en unos esquemas de conocimiento o paquetes de datos, interconectados entre sí, de acuerdo con Cassany (2006). De manera que, como si fueran archivos informáticos, el lector abre y cierra secciones de información; según sea el tema y los contenidos, con el fin de relacionar y reconstruir los datos que el texto aporta. Por tanto, desde la concepción psicolingüística, el significado del texto no se aloja en las palabras, por el contrario, se elabora a partir de los conocimientos acumulados en la memoria, la experiencia del mundo, la construcción de

inferencias, la formulación de hipótesis, etc. “El significado es como un edificio que debe construirse; el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería” (Cassany, 2006, p. 32-33).

De igual manera, Cassany, Luna y Sanz (1997) establecen cuatro tipos de lectura de acuerdo con los planteamientos hechos por White. La primera; denominada *lectura extensiva*, da cuenta de un acto lector por placer o por interés (leer una novela o ensayo), la segunda; *lectura intensiva*, se centra en la obtención de información de un texto (leer un informe o artículo), la tercera; *lectura rápida*, busca obtener información sobre un texto (hojear un libro) y, por último, la *lectura involuntaria* la cual se da de forma accidental, sin motivo alguno, por ejemplo, leer un cartel de calle. Esta tipología está determinada por factores como el tipo de texto, los objetivos de la comprensión, el tiempo, el lugar, entre otros.

Para el marco de esta investigación, los tipos de lectura le permitió al investigador direccionar las pautas que se manejaron durante la intervención pedagógica, para este caso, se planteó que tanto la lectura *extensiva* como la lectura *intensiva* se adaptaban a los objetivos de este estudio los cuales se enfocaban en el desarrollo de la comprensión lectora, de manera que fue necesario orientar el proceso a partir de estas dos tipologías. De igual manera, se optó por la teoría de Cassany en lo que respecta a la *concepción psicolingüística* de la lectura puesto que la población objeto de estudio se apoyó tanto de las actividades lúdicas introductorias para cada lectura como de sus conocimientos previos para construir el sentido del texto a partir de anticipaciones, hipótesis, predicciones e inferencias que suscitaban en cada lector, es decir, los estudiantes fueron sujetos activos que aportaron datos al texto procedentes de las destrezas mentales mencionadas previamente, las cuales, a su vez capacitaron al lector para establecer relaciones con su mundo cotidiano y el nuevo espacio nos presenta el texto. Para llevar a cabo este proceso, el lector pasó

de un ejercicio de decodificación de signos a un proceso más complejo de comprensión de lectura, el cual se explica a continuación.

2.2.2 Comprensión lectora

Diversos autores han formulado que la lectura supone de la ejecución de dos actividades fundamentales: la comprensión y la interpretación. De ahí que Kintsch y Van Dijk (1983) quienes plantean que comprender un texto implica, la creación de una representación compleja que integra tanto los conceptos explícitos del texto, como el conjunto de inferencias necesarias para establecer las referencias y asociaciones implícitas en él. Por otro lado, Anderson y Pearson (1984) conciben la comprensión lectora como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. Esta comprensión se deriva de las experiencias propias del lector quien entra en juego con el texto a medida que decodifica los elementos del texto. Igualmente, Alonso-Tapia (1992) define la comprensión lectora como un proceso interactivo en el que se denota la habilidad del lector para extraer el significado del texto. Para ello, el lector hace uso de sus conocimientos previos en relación con la información proporcionada por el texto, de forma tal que pueda construir una representación del significado del mismo y sea ésta almacenada en la memoria para su uso posterior.

Ahora bien, esta investigación se enfocó en los planteamientos hechos por Cassany (1997) quien concibe la comprensión lectora como una interacción entre lo que lee el lector y lo que ya sabe sobre el tema. Lo anterior permite que el lector elabore una nueva interpretación del texto, a partir de las diferencias que encontró entre la información reciente y sus conocimientos previos. De acuerdo con Cassany, este proceso de lectura empieza antes de percibir propiamente el texto en la medida que el lector, desde el inicio, se plantea sus expectativas sobre lo que va a leer, indagando sobre aspectos tales como el tema, el tipo de texto, el tono, etc. Para tal fin, el lector

explora toda su experiencia de lectura para organizar la información almacenada en la memoria a largo plazo (MLP) de manera estructural y, de este modo, puede prever la estructura del texto, la situación comunicativa, el tema, entre otros elementos. En síntesis, el lector recurre a toda la información previa que posee con el fin de anticipar o formular hipótesis sobre el texto y, con ello, poner en marcha el proceso de comprensión lectora.

A partir de lo anterior, Cassany enfatiza en que las primeras percepciones que obtiene el lector, le permiten verificar las hipótesis que se había formulado antes de empezar a leer, de manera que la información obtenida puede confirmarse o rectificarse, según sea el caso, además, reconoce que este proceso ayuda al lector a precisar las hipótesis formuladas antes de abordar el texto como tal, “el proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto” (Cassany, Luna & Sanz, 1997, p. 205). Seguidamente, para comprender, el lector tiene que recordar durante unos segundos lo que va leyendo, por tanto, éste debe recurrir a la memoria a corto plazo (MCP) para tener en cuenta algún dato y procesar la información que está leyendo. Sin embargo, si la memoria a corto plazo falla, es posible que pierda en algún punto, ocasionando la falta de comprensión de los siguientes datos que presenta el texto y, como resultado, el lector tiene que volver atrás para repasar lo que ha perdido o pasado por alto.

Conjuntamente, Cassany, Luna y Sanz establecen la relación entre la MLP, la MCP y el proceso de lectura, pues su desarrollo contiguo permite comprender el significado global del texto. Con la MCP, el lector recuerda lo que le interesa para seguir leyendo y con la MLP almacena todas las informaciones que le interesan indefinidamente. Por ende, el lector comprende el texto cuando las ideas relacionadas a la MCP se integran a una unidad superior de almacenamiento en la MLP. Este proceso de lectura finaliza “cuando el lector consigue formarse

una representación mental del texto, según los objetivos que se haya planteado” (Cassany, Luna & Sanz, 1997, p. 206), como la búsqueda de argumentos sobre un tema o entender el texto detalladamente; esto varía de acuerdo a las ambiciones de cada lector.

Llegado a este punto, Cassany, Luna y Sanz sustentan que; de acuerdo con el modelo de procesamiento desarrollado por Van Dijk y Kintsch, para un óptimo proceso de lectura, el lector hace uso de elementos concretos denominados microhabilidades que se deben desarrollar por separado para conseguir una buena comprensión lectora. Es así como los autores identifican nueve microhabilidades: percepción, memoria, anticipación, lectura rápida y atenta, inferencia, ideas principales, estructura y forma, leer entre líneas y autoevaluación, las cuales permiten la adquisición de destrezas para comprensión lectora.

1. *Percepción*: se busca adiestrar el comportamiento ocular del lector para mejorar su eficiencia lectora. Su intención es desarrollar habilidades perceptivo-motoras que le permitan al niño ganar velocidad y facilidad lectora, pues en los estadios iniciales de lectura, los niños leen letra por letra, tienen poco campo visual o leen muy despacio. Para ello, se propone: 1) *ampliar el campo visual* que supone entrenar al lector para ver más letras en una sola mirada como en columnas paralelas, triángulos, tarjetas con ventana, etc. 2) *reducir el número de fijaciones* que está directamente ligado al campo visual, 3) *desarrollar la discriminación y la agilidad visuales* que supone lectores capaces de discriminar palabras parecidas y mover los ojos con rapidez, 4) *percibir los aspectos más significativos* que permite discriminar información relevante a través de una letra, de una palabra o de una frase, sin necesidad de fijarse en todo el texto.
2. *Memoria*: se maneja la memoria a corto plazo (MCP) con el fin de relacionar las palabras leídas con anterioridad con las siguientes, comprendiendo su significado y, por ende,

reteniéndolas durante un momento. Posteriormente, la memoria largo plazo (MLP) recopila la información retenida en la MCP para extraer el contenido general y más importante del texto leído. Para tal fin, se sugiere trabajar ejercicios de memoria como retención de palabras, comparación de frases o textos, dictados por parejas, entre otros.

3. *Anticipación*: pretende trabajar la habilidad de prever el sentido del texto, valiéndose de la información previa que posee el lector y que puede activar, de sus motivaciones y expectativas que se ha planteado sobre el texto, entre otros factores que faciliten el proceso de lectura. Los ejercicios de anticipación permiten introducir la lectura desde un ambiente natural de motivación y preparación para la tarea de comprender. Además, se distinguen tres aspectos distintos en la anticipación; la *predicción* como la capacidad de suponer lo que ocurrirá, utilizando pistas gramaticales, lógicas o culturales, la *observación* como la técnica de fijarse e interpretar aspectos no verbales relevantes del texto (título, fotos, esquemas, etc.) y la *anticipación* como la capacidad de activar todos los conocimientos previos sobre un tema y ponerlos al servicio de la lectura.
4. *Lectura rápida y atenta*: se busca que el lector aprenda a regular la velocidad de la lectura y del movimiento ocular de manera desenvuelta por la página de letras. Para ello, se puede hacer uso de técnicas como la selección de fragmentos sobre un tema determinado, la búsqueda de nombre propios, la asignación de un título para el texto, etc. Igualmente, este ejercicio pretende a los alumnos buscar solamente lo que les interesa y saltarse la información que no es importante.
5. *Inferencia*: permite comprender un aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Ofrece información para construir el sentido del texto, bien sea en el significado de una palabra desconocida, fragmentos perdidos del texto o la estructura sintáctica del mismo. De manera que el lector aprovecha las pistas contextuales, la comprensión adquirida y su

conocimiento general para atribuir un significado coherente con la información preliminar del texto al vacío producido. Por tanto, la inferencia como habilidad lectora permite que el alumno adquiera autonomía, puesto que busca resolver estos problemas sin ayuda, evitando que la lectura sea pesada, parcial e insignificante.

6. *Ideas principales*: se busca que el lector sea capaz de extraer informaciones diversas de un mismo texto: las ideas esenciales, su orden, los detalles, los ejemplos, las proposiciones, el punto de vista del actor sobre un tema, etc. De manera que con este ejercicio se pretende que los alumnos estén preparados para captar cualquier dato aparte de las ideas principales como también la estructura y la forma del texto. De este punto depende en gran medida el proceso de lectura puesto que en un primer nivel de comprensión se reconoce la información explícita del texto como datos relevantes y secundarios del texto.
7. *Estructura y forma*: trabaja los aspectos formales del texto como la estructura, la forma, el estilo, entre otros. Sin embargo, esta microhabilidad se puede trabajar desde aspectos más globales como la distinción de los diferentes apartados o capítulos de un texto, la situación temporal y espacial, la estructura del texto (encabezado, conclusiones, recomendaciones, etc), el nivel de formalidad del texto, la posición de los puntos de puntuaciones, la coherencia, la cohesión, entre otros aspectos que ofrecen un segundo nivel de comprensión que afecta a la construcción lingüística del escrito.
8. *Leer entre líneas*: propone un nivel de comprensión superior en el cual el lector descifra aquello que no se formula explícitamente, por el contrario, la información y el contenido del texto se encuentran parcialmente escondidos, sobreentendidos o supuestos. En definitiva, es la capacidad de descubrir estos detalles sutiles, pues el lector infiere información del autor, identifica el perfil del destinatario, el sarcasmo, el humor, los dobles sentidos y el sentido final del texto, capta las metáforas y sentidos figurados y entiende las presuposiciones. Por

ende, las actividades de lectura entre líneas plantean preguntas o cuestionarios que ayudan al lector a rastrear el escrito, es decir, releer detalladamente el texto en busca de la información oculta.

9. *Autoevaluación*: ofrece al lector la capacidad de controlar su propio proceso de comprensión desde que empieza a leer hasta que acaba. El lector sabe cuándo debe leer deprisa o despacio, cuando debe releer un fragmento que no entendió la primera vez y cuando debe inferir algunos elementos por el contexto. Por lo tanto, los principales puntos de la autoevaluación se centran en la velocidad adecuada de lectura; según los objetivos y el texto, la selección de las microhabilidades apropiadas para cada situación (anticipación, ideas principales, inferencia, etc) y, finalmente, el reconocimiento de las deficiencias de comprensión desde sus causas hasta las estrategias para resolverlas.

Después de adquirir todas las habilidades, se considera al sujeto como un lector experto. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (1997), la visión del lector experto gira en torno a sus habilidades para resumir el texto de forma jerarquizada, sintetizar la información, comprender el contenido del texto y seleccionar la información según su importancia en el texto. De ahí que la teoría propuesta por Cassany se ajustó a los objetivos de este estudio puesto que se buscó desarrollar la comprensión de lectura, para tal fin, fue indispensable potencializar las habilidades lectoras de los estudiantes. Cuando el lector fue consciente del proceso que estaba llevando a cabo, éste mismo autorreguló y reformuló su potencial para resolver hipótesis o, por el contrario, reconoció sus deficiencias para originar un buen ejercicio lector. Pues bien, el manejo de las microhabilidades propició espacios para la reflexión de procesos lectores individuales en los que cada niño reconoció tanto sus fortalezas como sus debilidades frente a los textos que se le presentaban. Cada microhabilidad le brindó al niño una posibilidad de desempeñarse mejor en su ejercicio lector, si él falló o acertó en la aplicación de una estas consignas, examinó si debía

avanzar o retomar algunos fundamentos de una microhabilidad en particular. Ahora bien, se buscó que los estudiantes de grado cuarto (401) desarrollaran todas las habilidades hasta el punto de vincularlas para obtener mayores resultados, convirtiéndose en lectores expertos que hacían una revisión constante de su proceso lector.

Asimismo, de acuerdo con Cassany, el lector experto, o sea, la población objeto de estudio se apoyó en su habilidad para identificar información explícita; nivel literal de la comprensión lectora, para luego formular interpretaciones y construir el sentido total del texto, lo cual se remite al nivel de comprensión inferencial del sujeto, el cual se explica a continuación.

2.2.3 La comprensión lectora inferencial

El papel imprescindible que ejerce las inferencias sobre la comprensión en la interpretación de textos es notable. El concepto general de inferencia es tomado de McKoon y Ratcliff (citado por León, 2003, p.24) quienes la entienden como cualquier “información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído”. De igual modo, Parodi (2005) la define como el conjunto de procesos mentales que un sujeto usa para adquirir un nuevo conocimiento no explicado cada que se enfrenta a un texto dado. Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional; de acuerdo con la definición del término inferencia dada en los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana, señala que: “la inferencia es un modelo poderoso por el cual las personas mejoran la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen”. (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.74).

Para tales efectos, este estudio se basó en los planteamientos hechos por Cisneros, Arias y García (2010) quienes la conciben como “un centro articulador o una base mental a partir de la cual se construyen los demás procesos complejos” (Cisneros, Arias y García, 2010, p.13).

Además, señalan que el concepto inferencia se entiende como cualquier información que se extrae del texto leído y que no está de manera explícita en él, al mismo tiempo, el lector construye representaciones mentales al tratar de comprender el mensaje leído, éstas pueden darse de manera consciente o voluntaria de acuerdo con la capacidad o facultad que el lector tiene para desarrollarlas.

De igual manera, cuando se infiere, el lector recurre a estrategias cognitivas y metacognitivas con el fin de construir proposiciones nuevas a partir de unas ya dadas en el texto, éstas construcciones son fundamentales para darle sentido al texto, de acuerdo con los planteamientos de León (citado por Cisneros, Arias y García, 2010, p.14). Además, cabe mencionar que las inferencias permiten que el lector reorganice la información leída hasta conseguir integrar las representaciones mentales dentro de una estructura global, de modo que el lector debe completar algunos vacíos informacionales puesto que ningún texto es enteramente explícito, sino que existen carencias en la información que éste debe suplir con su mundo de referencias.

En síntesis, la inferencia implica que el lector sea un sujeto más activo, que complete y concluya la información que el texto ofrece entre líneas, desligándose de ejercicios de lectura que se limiten a la decodificación de signos, frases, oraciones y textos. Por consiguiente, la labor del lector es interactuar con el texto, pues ésta relación es a la vez causa y efecto de la producción de inferencias, conectando los segmentos discursivos locales y globales a partir de los implícitos textuales. Lo anterior permite reconstruir los contenidos no explícitos en el texto y datos ausentes que el lector es capaz de restablecer a partir de la relación entre saberes internos y externos. En vista de lo anterior, existe una clasificación de inferencias según Parodi (2005), citado por Cisneros, Arias y García (2010), las cuales se definen así:

Inferencias relacionadoras: son aquellas inferencias que son fundamentales u obligatorias para la comprensión de significados; relacionadas con la cohesión textual, son base de la comprensión textual puesto que; según Parodi cuentan con “tres elementos principales: la estructura y organización de la información textual, el contenido proposicional de la información y los saberes previos del lector”. (Cisneros, Arias y García, 2010, p.28). Entre ellas se encuentran las inferencias espaciales, temporales, causales y de correferencia.

Inferencias optativas: Se refieren a un nivel más crítico de la lectura puesto que son influidas por los conocimientos previos del lector, sus creencias y valores. Para Parodi, estas inferencias “generan valoraciones y evaluaciones del lector sobre la representación del mundo a la que accede a través del texto” (Cisneros, Arias y García, p.28). Se clasifican en: valorativas y proyectivas.

Llegado a este punto, dado que el interés de este estudio fue la comprensión inferencial, los planteamientos de Cisneros, Arias y García contribuyeron en gran medida a esta investigación puesto que el perfil del lector expuesto exigió que los estudiantes fueran sujetos dispuestos a involucrarse con su proceso lector, pues eran ellos mismos quienes construían, complementaban, valoraban y daban sentido al texto que abordaban. Por tanto, si este perfil activo del lector se desarrolla desde los primeros ciclos de la educación, en este caso, educandos de cuarto grado, la aproximación a los procesos de lectura propiciaría hábitos de lectura más orgánicos en los que el estudiante sea capaz de analizar aspectos imprevisibles de su propio conocimiento y de la nueva información que está recibiendo. Cisneros, Arias y García ofrecen posibilidades para entender el mundo escrito a través de las inferencias, es decir, un sujeto que observa sus saberes, la estructura y la organización del texto, pero, a su vez, valora y evalúa el mundo que le presenta el texto con su propia realidad social. De acuerdo con los autores, las inferencias promueven ambientes de

lectura en el que los sujetos se piensen así mismos como actores de su propia lectura del mundo, dichos ambientes deben relacionarse con los factores adyacentes al entorno escolar en el que conviven. Por lo tanto, se pretendió generar espacios de comprensión lectora relacionados con las necesidades sociales, lo que nos remite al juego cooperativo como estrategia didáctica para potencializar ambas categorías, la cual se explica enseguida.

2.2.4 Juego cooperativo

El juego es siempre una actividad fuente de placer, divertida, que generalmente produce excitación y se manifiesta con signos de alegría que puede desempeñarse de manera individual o grupal. Es así como el juego cooperativo como actividad lúdica permite que sus participantes se desempeñen dentro de un ambiente fuera de la competición, las presiones y la exclusión. De ahí que Omeñaca y Ruiz (2007) plantean que las actividades lúdicas cooperativas demandan una forma de participación orientadas hacia el grupo en la que los participantes colaboran de manera recíproca para alcanzar un fin común. Por otro lado, Slavin (1990) concibe el juego cooperativo como la actividad en la que un grupo de trabajo a través de la participación conjunta y coordinada de sus miembros logra una meta en común. Igualmente, Cavinato y Col (1993) lo definen como un juego en el que se requiere un resultado que sólo puede lograrse si todos sus participantes están dispuestos a organizarse y trabajar con el fin de obtener un bien común.

Ahora bien, para efectos de esta investigación, se tomaron los planteamientos hechos por Orlick y Martínez (1995) quienes plantean que la idea del juego cooperativo “es sencilla: jugar con otros es mejor que frente a otros, hay que superar desafíos y no superar a otras personas, y ser liberados por la verdadera estructura de los juegos para gozar con la propia experiencia del juego” (Orlick y Martínez, 1995, p. 16). De manera que los juegos se diseñan para que la cooperación entre jugadores permita alcanzar los objetivos del juego, los cuales se centran en la

obtención de fines comunes como el aprendizaje de forma divertida, el trabajo en equipo y el fortalecimiento de habilidades sociales. La verdadera estructura del juego es gozar de la propia experiencia del juego, pues mientras juegan aprenden de una forma divertida “como llegar a ser más considerados unos con otros, más conscientes de cómo se sienten las otras personas y más dedicados a trabajar en lo mejor para todos” (Orlick y Martínez, 1995, p. 16). Asimismo, puede mejorar la capacidad del niño para crear o motivarlo a ello, ofreciéndole una manera menos amenazante, puesto que los juegos cooperativos pueden satisfacer el deseo de participar en actividades libres y ajustadas al nivel de destreza personal. En resumen, de acuerdo con los autores, el juego cooperativo fomenta la ayuda mutua, la confianza en los otros, la tolerancia, la búsqueda de estrategias y de consenso.

Es así como Orlick y Martínez identifican algunas características del juego cooperativo en torno al desarrollo de la cooperación y del apoyo mutuo. De manera que los participantes son:

1. *Libres de competir*, pues no sienten la necesidad de superar a los demás en el juego, por el contrario, recurren a la ayuda de sus pares. Esto los libera de la presión de competir, elimina las conductas destructivas y les anima a una interacción beneficiosa y divertida.
2. *Libres para crear*, ya que tiene la potestad para desarrollar su creatividad. Si se les anima en sus empeños creativos, los niños obtendrán una gran satisfacción personal y una experiencia positiva para encontrar soluciones a nuevos problemas.
3. *Libres de exclusión*, puesto que el juego cooperativo rompe con la eliminación como consecuencia del error o la falta y rechaza la idea de dividir a los jugadores en ganadores y perdedores. Por el contrario, prefiere actividades autocontroladas en las que no tengan que preocuparse por los fallos, la crítica o el rechazo.

4. *Libres para elegir*, pues la idea de proporcionar elecciones a los niños demuestra respeto por ellos y les confirma la creencia de que son capaces de ser autónomos, por tanto, son competentes para aportar ideas, tomar decisiones y mejorar sus prácticas por sí mismos.
5. *Libres de la agresión* debido a que el juego cooperativo desconoce la rivalidad entre pares, pues no tiene cabida los comportamientos agresivos y destructivos.
6. Capaces fomentar la *escucha y comunicación*, pues esto facilitará la negociación, la búsqueda de estrategias, la participación, entre otros factores.
7. Participantes que manifiestan *actitudes cooperativas* necesarias para la regulación de conflictos y la regulación de las actividades lúdicas propuestas.

A partir de lo anterior, existen algunos juegos cooperativos que responden al desarrollo de las características anteriormente expuestas. Entre ellos encontramos: *juegos de conocimiento* que permiten a los participantes conocerse entre sí como un grado de presentación, *juegos de confianza* los cuales fomentan actitudes de solidaridad para prepararse para un trabajo en equipo, *juegos de comunicación* que favorecen aspectos como la escucha, la participación y la comunicación no-verbal, *juegos de resolución de conflictos* los cuales aportan elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa, y, por último, *juegos de distensión* que sirven para estimular el movimiento y la energía de los participantes.

En el marco teórico de esta investigación se pretendió fortalecer las relaciones sociales de los estudiantes inmersos en su realización, por tanto, los aportes hechos por Orlick y Martínez se ajustaron a las necesidades sociales presentes en la población objeto de estudio, ofreciendo dos miradas en torno a la utilización del juego cooperativo en esta comunidad. El primer resultado esperado fue el desarrollo individual de los sujetos para adquirir destrezas sociales que le permitiesen a los estudiantes relacionarse en escenarios cotidianos de convivencia y trabajo en

equipo que trasciende más allá de la escuela, es decir, son habilidades en pro de su crecimiento personal, repercutiendo en su vida presente y futura. La segunda mirada se centró en las características en torno al sentido cooperativo y el apoyo mutuo dentro del aula de clase puesto que se fomentó destrezas sociales a nivel colectivo en las que los estudiantes fueron capaces de trabajar en equipo con el fin de alcanzar metas en común, de ahí que Orlick y Martínez insisten en que los ambientes de aprendizaje deben estar libres de conflictos, discordias y/o agresiones; problemas que se presentaban a menudo en la comunidad estudiada. Para tales efectos, fue indispensable potenciar las habilidades sociales yuxtapuestas al juego cooperativo las cuales se explican a continuación.

2.2.5 Habilidades sociales

De acuerdo con Combs y Slaby (1977), las definen como la habilidad para interactuar con otros en un contexto dado, el cual se beneficia mutuamente por el actuar colectivo. Por su parte, Arón y Milicic (1992) plantean que las habilidades sociales permiten percibir a los demás como una fuente de satisfacción, cuyo afecto propicia escenarios para la experiencia de interacciones sociales que refuerzan las relaciones interpersonales. Además, es la habilidad para interactuar con otros en un contexto dado de un modo específico, socialmente aceptable y valorado, que es mutuamente beneficioso para los otros. De modo que se considera el contexto y la validación social del comportamiento como elementos significativos para el desarrollo de habilidades sociales las cuales poseen metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptado. Dentro de las habilidades sociales se deben considerar algunas dimensiones: los atributos de la habilidad, la situación en que ésta se manifiesta y los procesos personales involucrados, las cuales corresponden a la dimensión ambiental y la dimensión personal de un sujeto.

En primera instancia, se considera la *dimensión ambiental* que hace referencia al contexto en el que un niño es criado y educado, pues este afecta su competencia social. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño son: primero, el *hogar* (familiar), pues es allí donde el niño aprende los primeros comportamientos interpersonales ya que la familia constituye el niño el ambiente más significativo de modelos de conducta. El estilo familiar, los patrones de recompensa y castigo, las creencias y valores tienen un impacto importante en el desarrollo de habilidades sociales. Segundo, el *contexto escolar* es la segunda agencia socializadora para los niños, ya que en este lugar el niño abre dramáticamente su mundo social, dependiendo las posibles relaciones que establezca con nuevos adultos, niños mayores o menores que él. Finalmente, el *grupo de pares* afecta el desarrollo de la conducta social, proporcionándole muchas oportunidades de aprender normas sociales y claves sobre comportamientos adecuados e inadecuados en el ámbito social.

En segunda instancia, la *dimensión personal* reconoce la influencia de factores constitucionales que afectan la conducta social como el temperamento, el género, la inteligencia, el atractivo personal, la personalidad, los valores y las creencias del niño. A lo anterior se suman los factores psicológicos que suponen los procesos y estilos cognitivos, afectivos y conductuales de un sujeto en un ambiente social amplio.

Ahora bien, para la finalidad de esta investigación, se consideraron los factores afectivos y conductuales del ambiente personal de los niños relacionados con las habilidades sociales.

- *Factores afectivos*: en un primer nivel, se refieren al reconocimiento de la expresión de emociones en los otros y, en un segundo nivel, implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones. Para ello, se estima que la autoestima del sujeto es un constructo afectivo-cognitivo central en su desarrollo, pues su su

concepto incluye dos aspectos principales: la eficacia personal y un sentido de autovaloración frente a las relaciones sociales que establece. Otro aspecto de la dimensión afectiva hace referencia a los problemas de ansiedad y los sentimientos de depresión ya que estos tienen efectos perjudiciales sobre la conducta social, por tanto, deben contrarrestarse en contextos debidamente diseñados.

- *Aspectos conductuales*: consiste en los rasgos específicos de la interacción social que facilitan el intercambio general y que están presentes en los niños socialmente competentes. Uno de sus componentes es la apertura, pues esta le permite al sujeto mostrarse con los demás y, a su vez ser receptivo a la otra persona. A ello se suman rasgos como la cordialidad y asertividad los cuales están presentes en las personas que tienen una adecuada competencia social. En resumen, un niño competente a nivel social: inicia interacciones sociales, presenta conductas de compartir, expresa el enojo sin usar palabras o acciones agresivas, entrega refuerzos positivos, tiene autocontrol y participa en comportamientos cooperativos con sus pares.

Es así como la teoría de Arón y Milicic se enfoca en los beneficios mutuos que reciben los actantes de un escenario cuando consolidan y valoran sus habilidades sociales y reconocen la de los demás. Es por este motivo que sus planteamientos fueron base para el desarrollo de esta investigación puesto que su fortalecimiento permitió que los estudiantes reflexionaran sobre las relaciones interpersonales que establecían con sus pares. Si bien las relaciones del grupo se vieron afectadas por la falta de respeto y comunicación entre sí, los aportes de Arón y Milicic apuntaron al mejoramiento conjunto de los factores afectivos y los aspectos conductuales que influyeron en el comportamiento de la población. Además, su propuesta se adecuó a las características del juego cooperativo, el cual se fundamentó en los beneficios individuales y colectivos que podían alcanzar los niños y niñas de grado cuarto cuando se trabajaba en pro de una meta en común.

Ahora bien, si bien los entes educativos entienden el juego como actividad que puede incentivar y motivar a los estudiantes con el fin de lograr un mayor desempeño en las tareas asignadas, el juego no representa una herramienta relevante en cuanto al mejoramiento de las competencias del lenguaje, es visto como una estrategia para promover la participación del alumnado, pero se ignora el hecho de que puede ser una estrategia didáctica que permite desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase, específicamente en la asignatura de Español como lengua materna. Asimismo, la inclusión del juego cooperativo dentro los ambientes de aprendizaje posibilita que los participantes actúen de manera recíproca para alcanzar un fin común, en este caso, el desarrollo habilidades para la comprensión de lectura.

Desde temprana edad, el niño está expuesto a relaciones sociales con otros individuos; tanto cercanos como desconocidos, con quienes debe aprender a convivir y relacionarse de forma asertiva. En el primer año escolar, el niño asimila acciones como conocer, compartir y comunicar, las cuales generan habilidades sociales, todo ello, a partir de actividades lúdicas implementadas en el aula de clase. Cuando el juego cooperativo es implementado como una herramienta para compartir conocimiento, el estudiante establece vínculos con sus pares con el fin de obtener aquella información aun ausente o insuficiente para entender el mundo que lo rodea. De ahí que mientras el sujeto juega, esta dinámica le permite adquirir nuevos conocimientos dependiendo del ejercicio y los objetivos planteados.

Cuando el juego cooperativo planteado está relacionado con la comprensión de lectura, el objetivo principal es implementar una actividad lúdica que dé paso a la construcción de conocimiento en torno a la temática del texto. Es así como las diferentes reacciones, comentarios, intervenciones, ejecuciones e hipótesis generadas durante el juego, facilita la comprensión de lectura de los textos expuestos, puesto que, la comunidad participante ha discutido, delimitado,

compartido y compuesto unas categorías de conocimientos previos alrededor del tema central, brindándoles herramientas para afrontar la lectura desde las representaciones mentales antes construidas que el lector pone en juego para darle sentido al texto. De manera que existe una correlación entre el juego cooperativo y la comprensión de lectura puesto que el primero le brinda herramientas al sujeto para asumir el segundo desde una postura recíproca de parte de los actantes que buscan cumplir un objetivo común.

De igual manera, el juego cooperativo favorece la comprensión de lectura inferencial puesto que las dinámicas a implementar están directamente relacionadas con el contenido de los textos, de manera que este le proporciona distintas piezas, indicios, miradas, posturas y conocimiento puntual al estudiante quien hace uso de su capacidad para interactuar, interpretar y comprender con el fin de obtener la información que necesita para construir el sentido del texto, principalmente, la información oculta o que no está a simple vista. En este sentido, sus pares son apoyo fundamental para la resolución de interrogantes, la adquisición de saberes, la formulación de hipótesis y la confrontación de lo anterior, por tanto, el juego cooperativo permite que, de manera colectiva, los participantes alcancen el objetivo propuesto con anterioridad, es decir, su éxito depende de la interacción y la cooperación que se promueva entre ellos.

Por otra parte, el juego de información, experiencias y saberes que se produce alrededor de las dinámicas cooperativas permiten que el estudiante se esfuerce por entender la relación existente entre la actividad propuesta y los textos sujetos a la misma. De manera que su actitud frente esta correlación le exige ser un sujeto activo, inductivo y receptivo que problematice los contenidos y construye a través de ellos un nuevo ser intelectual y social, pues no se pretende instruir netamente al niño en lo concerniente a lo intelectual, por el contrario, se busca que el niño se involucre con su realidad social y reflexione sobre cómo sus actividades más básicas (el juego)

pueden ayudarlo a conseguir metas académicas, sin olvidar que sus pares son sujetos de conocimiento que contribuyen en gran medida con su formación formal e informal.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, el cual permitió orientar la aplicación de la propuesta hacia la exploración, la descripción y el entendimiento de la realidad de los estudiantes. Este enfoque se sustenta a partir del reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social, de manera que el investigador parte desde un acontecimiento social de la realidad que estudia y busca construir un concepto. Para ello, el investigador emprende una búsqueda exhaustiva sobre la realidad que tiene frente a él, empleando todo tipo de observaciones para reunir y ordenar información que lo lleven a construir, interpretar y comprender el fenómeno y sus cualidades. El enfoque cualitativo se apropia de la realidad social desde la visión particular de las personas que están siendo estudiadas con el fin de comprender los contextos de significado en los cuales se opera, de manera que las entidades sociales son concebidas desde su integralidad. De igual manera, este enfoque se caracteriza por su carácter procesual, pues el fenómeno social se entiende a partir de una sucesión de acontecimientos, una interconexión de eventos y procesos y, finalmente, los cambios se generan en el orden social de la población. Por último, “la investigación cualitativa se inclina por una estrategia de investigación relativamente abierta y no estructurada” (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p. 41), puesto que el investigador accede a distintos tópicos a través de la

recolección de datos sin formular teorías previamente, es decir, el investigador establece contacto con la complejidad de la realidad social y, luego la confronta teóricamente.

Igualmente, este estudio pertenece al paradigma crítico social, dado que tiene como finalidad la transformación de las realidades sociales y educativas de los participantes. Unzueta (2011) plantea que la perspectiva sociocrítica busca la construcción compartida de conocimientos a partir de la ideología y la autorreflexión de los sujetos inmersos en un contexto determinado y, asimismo, establece como objetivo principal “la transformación de las relaciones sociales por medio de la búsqueda y ejecución de soluciones a problemas significativos de las comunidades, a partir de su propia actividad” (Unzueta, 2011, p. 107). De manera que la investigación no puede considerarse como un ámbito neutral puesto que se le atribuye un carácter emancipador y transformador de las organizaciones y procesos educativos. De acuerdo con Popkewitz (1988), este paradigma trata de conocer e interpretar la realidad como praxis, por tanto, se debe integrar aspectos tales como valores, normas y acciones sociales, además de fomentar procesos de autorreflexión con el fin de ejecutar acciones consensuadas para la transformación de las problemáticas sociales identificadas, siendo estos los principios fundamentales para su ejecución: comprender la realidad como práctica, correlacionar teoría y práctica, involucrar conocimiento, acciones y valores y, por último, orientar la liberación de los sujetos desde la autorreflexión. Por tanto, “este enfoque presenta una visión global y dialéctica de la realidad educativa, una perspectiva democrático participativa del proceso compartido de elaboración de conocimientos” (Unzueta, 2011, p. 108).

Por último, este estudio tuvo como metodología base la investigación acción, entendida como un proceso sistemático, enfocado al mejoramiento de la realidad empírica de una comunidad llevada a cabo por un agente de carácter activo sobre situaciones sociales mediante un

acercamiento y reflexión de acuerdo con una concepción compartida por las personas participantes. Para tal fin, es un proceso ligado a la recolección de datos que sirven como insumo para determinar el fenómeno, delimitar la complejidad del problema y seleccionar las estrategias adecuadas para resolverlo. Desde el campo educativo, la investigación acción se caracteriza por: primero, se estudia la práctica educativa desde su contexto natural (aula de clase), segundo, se apoya primordialmente en la participación activa de los sujetos implicados, es decir, padres, profesores, estudiantes e investigados (realidad educativa), tercero, su finalidad es “contribuir en la resolución de problemas, cambiar o mejorar la práctica educativa” (Aguilar & Campillejo, 1991, p. 300), por último, entiende la educación como una práctica social. En suma, es un proceso continuo de autorreflexión sobre los problemas surgidos en la realidad estudiada, apuntando a su mejora a través de los fundamentos teóricos y, principalmente, de la intervención hecha por el investigador; soportada por los sujetos de la investigación. De igual manera, la investigación acción constituye un modelo metodológico que comprende la realización de una serie de actividades a desarrollar por el investigador durante estudio. Por tanto, para efectos de este estudio, se tomó el modelo propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998) quienes proponen cuatro fases de la investigación.

Fase I: Observar y diagnosticar.

En esta fase, el investigador se vale de su capacidad para describir y comprender la realidad de la población objeto de estudio con el fin de determinar el problema en la misma. Además, realiza un diagnóstico de la población, puesto que es necesario saber más acerca de cuál es el origen y la evolución de la situación problemática. Es así como, para el periodo 2016-II, se realizaron una serie de observaciones, una prueba diagnóstica para determinar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y, por último, una entrevista a la docente titular.

Fase II: Diseño de propuesta.

Luego de haber determinado el problema, la segunda fase se pone en marcha. Esta fase hace referencia al plan general que se va a llevar a cabo para la resolución de la problemática encontrada en la población. A su vez, el investigador describe la situación problema, delimita los objetivos, busca fundamentos teóricos para su implementación y organiza la secuencia de actuación. De esta forma, durante el periodo 2016-II, se precisaron por escrito aspectos concretos como: la delimitación del problema, los objetivos de la investigación, los referentes teóricos, el enfoque metodológico y la intervención pedagógica para la realización de este estudio el año siguiente (2017).

Fase III: Trabajo de campo.

En esta fase, el investigador interviene en la realidad de la población objeto de estudio, es decir, pone en marcha los planteamientos y supuestos diseñados en la segunda fase con el fin de modificar la realidad estudiada previamente. Por lo tanto, para esta investigación, se llevó a cabo la propuesta pedagógica durante el año 2017, en la que se ejecutaron actividades de sensibilización, intervención y evaluación enfocadas al desarrollo de la comprensión de lectura inferencial y las habilidades sociales de los estudiantes.

Durante este periodo, se utilizaron dos rúbricas de evaluación; la primera para evaluar la comprensión de lectura inferencial (incluidas las microhabilidades) y la segunda para valorar el proceso en cuanto a las habilidades sociales de los estudiantes (una rúbrica para cada juego cooperativo). De igual manera, éstas se sustentaron a partir de indicadores de logro que daban cuenta de las categorías y subcategorías de la matriz categorial de esta investigación: 1).
Comprensión lectora; inferencias relacionadoras (memoria, ideas principales, anticipación,

autoevaluación) e inferencias optativas (percepción, lectura rápida y atenta, inferencia, estructura y forma, leer entre líneas) y 2). Habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales. De modo que su manejo permitió establecer si las actividades planteadas contribuyeron en la mejora de las categorías expuestas previamente.

Fase IV: Análisis de datos.

En la última fase, el investigador analiza, interpreta y saca conclusiones sobre los resultados en torno a las preguntas que se pusieron de manifiesto en el proceso de planeación. Para esta fase, el investigador determinó los avances y los progresos de la población objeto de estudio en cuanto a la comprensión de lectura inferencial y las habilidades sociales por medio de los juegos cooperativos trabajados. Durante este periodo (2017-II), se analizaron doce muestras, estableciendo los logros de los estudiantes para cada categoría (comprensión lectora y juego cooperativo) y subcategoría (inferencias relacionadoras y optativas y habilidades sociales).

3.2 Unidad de análisis

Definida la pregunta problema de la presente investigación y las necesidades de la población, la unidad de análisis se enfocó en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial. Para ello, el progreso de los estudiantes fue analizado a través de una matriz categorial; basada en el tipo de investigación cualitativa, en la cual se establecieron indicadores de logro, y que, a su vez, se integraron en la rúbrica de evaluación para esta categoría. Asimismo, es pertinente señalar que dentro de los criterios se tuvo en cuenta la enseñanza de las habilidades sociales a partir de los juegos cooperativos, los cuales fueron evaluados mediante una rúbrica de evaluación conforme a la tipología de juego trabajado.

3.3 Categorías de análisis

A partir de la delimitación del problema, se establecieron las categorías bajo las cuales se implementó y se llevó a cabo la presente investigación. En consecuencia, se determinaron dos categorías generales: comprensión lectora y juego cooperativo, las cuales responden a las siguientes subcategorías respectivamente: inferencias desarrolladoras y optativas y habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales. De modo que se elaboró una matriz categorial en la que incorporan las microhabilidades de la lectura desarrolladas a partir del uso de inferencias relacionadoras y optativas, además de promover procesos de relectura, reflexión y autoevaluación en los estudiantes. Ahora bien, en lo que respecta al juego cooperativo, se observó si la propuesta pedagógica fortaleció las habilidades sociales del grupo participante como la escucha, la atención, la motivación, el respeto y la ayuda mutua. Todo ello se evaluó a través de los siguientes tres niveles cualitativos *5-4: Alto, 3.9-3.0: Medio, 2.9-0: Bajo*.

MATRIZ CATEGORIAL

Unidad de análisis	Categoría	Subcategoría	Indicadores de logro	
COMPRENSIÓN DE LECTURA	Comprensión lectora	Inferencias relacionadoras (microhabilidades): 1. Memoria 2. Ideas principales 3. Anticipación 4. Autoevaluación	1	Describe eventos, situaciones, personas, objetos, lugares, etc., en forma detallada.
		Compara palabras y frases leídas con anterioridad con las siguientes, comprendiendo su significado.		
		2	Reconoce el qué, cómo, cuándo y dónde de la información que se presenta en el texto.	
			Jerarquiza la información presentada en el texto de acuerdo al contenido esencial del mismo.	
		3	Indaga sobre la información presentada en el texto, planteando hipótesis, predicciones y preguntas al respecto.	
			Interpreta aspectos no verbales relevantes del texto (título, fotos, esquemas, etc.).	
		4	Reconoce las deficiencias de su proceso de comprensión desde sus causas hasta las estrategias para resolverlas.	
			Evalúa cuando debe releer un fragmento y cuando debe inferir algunos elementos por el contexto.	
		Inferencias optativas (microhabilidades): 5. Percepción 6. Lectura rápida y atenta. 7. Inferencia 8. Estructura y forma 9. Leer entre líneas	5	Explora estrategias para mejorar su eficiencia lectora que le permitan ganar velocidad y facilidad visual.
				Analiza información relevante a través de una letra, de una palabra o de una frase, sin necesidad de fijarse en todo el texto.
			6	Hace uso de técnicas para regular la velocidad de lectura conforme a la exigencia del texto.
				Clasifica la información de acuerdo a lo que le interesa y lo que es importante en un lazo corto de tiempo.
			7	Construye el sentido del texto a partir de palabras desconocidas, fragmentos perdidos del texto o la estructura sintáctica del mismo.
				Relaciona la información del texto con sus conocimientos previos para proveer de sentido los vacíos preliminares de la lectura.
			8	Identifica la estructura implícita del texto propuesto.
				Distingue aspectos formales del texto como la distribución textual, la situación temporal y espacial, el nivel de formalidad del texto, la coherencia, etc.).
			9	Descifra la información y el contenido del texto que se encuentran parcialmente ocultos.
				Descubre detalles sutiles como el perfil del destinatario, el sarcasmo, el humor, los dobles sentidos, las metáforas y sentidos figurados.
	Juego cooperativo	Habilidades sociales de factores afectivos.		Reconoce los efectos adyacentes de las relaciones sociales que establece con sus compañeros.
				Expresa de forma atenta sus conformidades y diferencias frente a las actividades planteadas.
Habilidades sociales de aspectos conductuales.			Interactúa de forma activa, cordial y asertiva con sus compañeros.	
			Valora el acompañamiento de sus compañeros y la docente para el desarrollo óptimo de la clase.	

3.4 Universo poblacional

Mediante la aplicación de una encuesta (Anexo No. 1) se caracterizó a los participantes objeto de estudio, quienes son 25 estudiantes; 20 niños y 5 niñas, del grado cuarto (401) de la jornada tarde cuyas edades oscilan entre 9 a 12 años. Se determinó que la población vive en zonas geográficas clasificadas en niveles de estratificación 1, 2 y 3, siendo el estrato 2 el más predominante con un 77%. De igual manera, se estableció que los estudiantes pertenecen a cuatro tipos de familia, distribuidos así: familia nuclear 56%, monoparental 25%, extendida 10% y ensamblada 6%, en las que el 33% de mamás y el 42% de papás cuentan con el nivel académico de bachiller y el 33% de personas con otro tipo parentesco no cuentan con ningún tipo de estudio académico. Conjuntamente, se estableció que el 77% de las madres cumplen el rol de acudiente de sus hijos y, a su vez son quienes ayudan a los estudiantes a realizar las actividades escolares con un 59% de casos relacionados.

En cuanto a los procesos académicos, la mayoría de estudiantes de grado cuarto se destacan en la asignatura francés, siendo está la materia en la que les va mejor con un 23%, en contraste, ciencias sociales con un 27% es la materia que consideran que les va peor. Sin embargo, el 41% de los estudiantes señalan que matemáticas es la materia en la que obtienen mejores resultados, pero otro 32% manifiesta que es la clase que más se les dificulta. Ahora bien, matemáticas y francés son las asignaturas que más les gusta con un 41% y 14% respectivamente. Asimismo, se estableció que el 64% de los alumnos no ha reprobado ningún año escolar.

Por otro lado, las actividades preferidas por los estudiantes son los juegos y la lectura con proporciones del 55% y 32% respectivamente, igualmente, el 45% de los estudiantes prefiere jugar en su tiempo libre, seguido del 23% que prefiere leer. Se encontró que los alumnos de grado

cuarto tienen aspiraciones profesionales tales como futbolista, ingeniero, policía, médico, entre otras. Por último, se estima que el 64% de los estudiantes no sufre de ninguna enfermedad.

3.4.1 Muestra

Para mayor precisión de los resultados se optó por seleccionar una muestra de 14 estudiantes, compuesta por 4 niñas y 10 niños, quienes participaron de forma activa durante todas las fases y, además contaron con la autorización de su acudiente (consentimiento informado firmado) para participar en esta investigación. De igual manera, esta clasificación facilitó la organización y el análisis de los resultados puesto que se presentaron diversos casos en los que algunos estudiantes dejaron de asistir a la institución de forma parcial o permanente, por consiguiente, su participación no era frecuente y no se podía evaluar el proceso conforme a la finalidad de este estudio.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Esta investigación planteó un proyecto de aula tomando como eje el juego cooperativo que desarrolló habilidades de comprensión de lectura inferencial y mejoró las habilidades sociales de los estudiantes. Para ello, se implementaron cuatro instrumentos de recolección de datos: pruebas diagnósticas, rúbricas de evaluación, diarios de campo y entrevistas semiestructuradas.

Prueba diagnóstica: Sagastizabal y Perlo (2006) la define como un medio constructivista que describe la realidad y, además brinda explicaciones para poder comprenderla. Es así como, para esta investigación se implementaron dos pruebas diagnósticas: la primera determinó el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes (literal o inferencial) y la segunda; teniendo en cuenta los resultados de la primera, estableció el porqué de las dificultades en cuanto al nivel inferencial.

Rúbrica de evaluación: José Martínez (2008) la define como “un conjunto de criterios o parámetros desde los cuales se evalúa, valora, califica y conceptúa sobre un determinado aspecto del proceso educativo” (Martínez, 2008, p. 129). Éstas permiten relacionar e integrar criterios, niveles de logro y descriptores para evaluar el nivel progresivo de una persona frente a un proceso o producción determinada. Para este estudio se diseñaron dos tipos de rúbricas de evaluación que dieron cuenta el proceso de los estudiantes para las dos categorías trabajadas: comprensión de lectura y habilidades sociales (juegos cooperativos), en ellas, se tuvo en cuenta una escala de valoración expresada de la siguiente manera: Alto: (5.0-4.0), medio (3.9-3.0) y bajo (2.9-0.0).

Diario de Campo: Alzate y Sierra, citan a Boris Gerson (1997), quien lo entiende como un instrumento de recopilación de datos que implica la descripción detallada de acontecimientos, que se basan en la observación directa de la realidad. Es así como, durante el periodo 2016-I, se registraron en un formato de notas de campo aspectos destacados sobre el desempeño de los estudiantes en cuanto a las habilidades del lenguaje y, además de factores conductuales que afectaban los ambientes de aprendizaje.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Para alcanzar los objetivos planteados y buscando solucionar la problemática antes descrita con el grado 401 del Colegio la Candelaria, se llevó a cabo una propuesta de intervención en la que se establecieron cuatro fases dirigidas a: observar e identificar el problema, introducir la propuesta, aplicar las actividades diseñadas y evaluar los progresos de los estudiantes a lo largo

de la presente investigación. De igual manera, durante éstas fases se incorporaron los juegos cooperativos como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial que, a su vez, fortalecieron las habilidades sociales de los estudiantes en conformidad con sus necesidades inmediatas.

La primera fase buscó identificar el problema (comprensión lectora) y, posteriormente, se diagnosticó el nivel de los estudiantes frente a esta competencia. Por otro lado, en la segunda fase, se introdujo la enseñanza de las habilidades sociales, integrando los juegos cooperativos y promoviendo espacios para la comprensión lectora. Por su parte, en la tercera fase, se conservó el ambiente de aprendizaje cooperativo y se fomentó la lectura como un ejercicio de comprensión consciente que parte del fortalecimiento de las microhabilidades de los estudiantes para llegar a un nivel inferencial. Por último, en la fase cuatro, se evaluó la comprensión de lectura inferencial y las habilidades sociales de los niños a partir del juego cooperativo, teniendo en cuenta los indicadores propuestos en la matriz categorial. En los siguientes párrafos se expone el plan de acción ejecutado para cada fase.

4.1 Fase 1: Observación y diagnóstico

Esta fase se corresponde con el primer objetivo específico planteado y tuvo como propósito “Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria” para ello durante el periodo 2016-2 se realizó una prueba diagnóstica en la que, a partir de dos lecturas “La granja” y “El gato goloso”, los estudiantes respondieron preguntas de carácter semántico, pragmático y sintáctico en los niveles de lectura literal e inferencial. De acuerdo con las respuestas, se encontró que la población presentaba un nivel bajo para la recuperación de información implícita del contenido del texto y la identificación de la estructura implícita del mismo. Además, se evidenció que los niños se encuentran en la etapa básica del

proceso lector donde se enfatiza en la discriminación de la forma de las letras, su grafía y sonido, por tanto, hay un déficit considerable en la identificación del significado del texto y la valoración de información por parte de los estudiantes.

En adición, durante este periodo, observó que la población tenía dificultades para desempeñar trabajos en grupo debido a la falta de comunicación, las agresiones verbales, las discusiones frente los roles desempeñados por cada uno y la falta de respeto entre pares.

4.2 Fase 2: Sensibilización

A partir de los resultados obtenidos en el diagnóstico, esta fase correspondió al segundo objetivo específico “Diseñar y aplicar intervenciones pedagógicas que desarrollen la comprensión de lectura literal e inferencial a partir del juego cooperativo”. En primera instancia, se realizó una segunda prueba diagnóstica enfocada en la comprensión de lectura inferencial la cual contaba con tres textos de diferente tipología: informativo, narrativo y explicativo, que respondían a los niveles semántico, pragmático y sintáctico de la lectura.

Seguidamente, se aplicaron cuatro sesiones preliminares con el fin de introducir la propuesta en torno a la comprensión de lectura inferencial y, a su vez el fortalecimiento de las habilidades sociales a través de los juegos cooperativos. Para tal fin, las sesiones se centraron en la lectura de textos cortos de diversa índole; instructivos, descriptivos y expositivos, entre ellos: instrucciones para formar una figura en origami, adivinanzas, acertijos y descripciones de objetos, animales y personas. Adicionalmente, los textos seleccionados permitieron trabajar las inferencias relacionadoras y optativas, además de las nueve microhabilidades de la comprensión lectora. Conjuntamente, se llevaron a cabo dos tipologías de juego cooperativo: juegos de confianza y juegos de comunicación, los cuales introdujeron las bases de convivencia que se tendrían en consideración a lo largo de la investigación. De manera que se establecieron tres reglas

fundamentales para el desarrollo óptimo de las actividades: 1) No burlarse de sus compañeros ni de sus maestros, 2) Respetar los turnos de habla y 3). Escuchar atentamente las instrucciones e intervenciones que se realicen en el aula. Finalmente, para esta fase, se tomaron dos muestras de las cuatro sesiones aplicadas como parte de los talleres de aplicación del primer mes de intervención.

4.3 Fase 3: Intervención

Luego de haber introducido las actividades preliminares sobre la enseñanza de las habilidades sociales y el primer acercamiento a las microhabilidades e inferencias relacionadoras y optativas de la lectura, esta fase continuó con la propuesta de intervención para la cual se llevaron a cabo diez sesiones de la siguiente manera.

Sesiones 1 a 4: Juegos de conocimiento y confianza.

Para el primer mes de la fase de intervención, se seleccionaron cuatro textos para trabajar por sesión: un reporte especial del periódico, una canción infantil, cartas de correo postal y descripciones de caricaturas infantiles. Durante este periodo, se emplearon de forma alterna juegos de conocimiento y confianza, los cuales permitieron trabajar de manera conjunta las microhabilidades y las inferencias relacionadoras y optativas. Asimismo, para el primer caso, los estudiantes evaluaron por sesión su desempeño actitudinal a partir de una rúbrica de evaluación de acuerdo al juego implementado en la misma. Por su parte, en cuanto a la comprensión de lectura, se llevaron a cabo talleres de aplicación que incluían cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, los cuales fueron valorados en dos ocasiones por medio de las rúbricas de evaluación de las inferencias relacionadoras y optativas.

Sesiones 9 a 12: Juegos de comunicación y resolución de conflictos.

Para esta etapa, cada sesión se centró en un texto base para su discusión y trabajo, es decir, se prepararon cuatro lecturas: refranes colombianos, el cuento “El día que no hubo clase”, el mito “Los dioses de la luz” y el texto “Unos para otros”. Las sesiones de comprensión de lectura estuvieron apoyadas de forma alterna por juegos de comunicación y resolución de conflictos con el fin de promover conductas adyacentes a las habilidades sociales las cuales fueron autoevaluadas por los estudiantes por medio de las rúbricas de evaluación sujetas a cada juego. De igual manera, los juegos mencionados asistieron el desarrollo de los talleres de aplicación enfocados en la enseñanza de las microhabilidades y las inferencias relacionadoras y optativas de la lectura a partir de cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, por consiguiente, se tomaron dos talleres para ser valorados mediante las rúbricas de evaluación de las inferencias indicadas anteriormente.

4.4 Fase 4: Evaluación

Para esta fase, el eje central de intervención fue el desarrollo del tercer objetivo específico el cual tiene como finalidad determinar si la propuesta generó progresos en la comprensión de lectura inferencial y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes de grado cuarto (401) a través del juego cooperativo como estrategia didáctica. Paralelamente, se establecieron relaciones entre el desarrollo de las inferencias relacionadoras y optativas, los aspectos afectivos y conductuales y las cinco tipologías de juego cooperativo. Para tal fin, se diseñaron cuatro sesiones definidas a continuación:

Sesiones 15 a 18: Juegos cooperativos escalonados.

Durante estas sesiones, se buscó implementar juegos cooperativos escalonados, es decir, se trabajaron actividades lúdicas que incluían la ejecución de dos o más juegos en una misma sesión. Conjuntamente, se trabajaron las inferencias relacionadoras y optativas a partir de cuatro lecturas: la leyenda “El cuélebre del bosque”, el poema “Las mil mentiras”, los cuentos cortos “La ventana de la soledad” y “La ventana de la pena” y la narración “El intrépido soldadito de plomo”, de forma tal que, para esta fase, se acoplaron las dos modalidades de inferencias y las nueve microhabilidades de la comprensión lectora. Asimismo, el proceso evaluativo de estas sesiones se sustentó mediante rúbricas de autoevaluación que abarcaban los criterios valorativos de acuerdo a los juegos implementados por sesión. Por su parte, las lecturas aplicadas se soportaron a través de talleres de comprensión los cuales se enfocaron en la resolución de cuestionarios de preguntas abiertas, por consiguiente, se recolectaron cuatro talleres para ser valorados por medio de las rúbricas de evaluación de inferencias. Finalmente, cabe destacar que, para el último texto, la docente diseñó un juego de mesa basado en los personajes, los acontecimientos y los sucesos de la historia.

5. ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente capítulo, se analizó la información obtenida durante las cuatro fases de la propuesta de intervención en la que los juegos cooperativos apoyaron la realización de actividades enfocadas en las habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales y, de esta manera, propiciar ambientes óptimos de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión lectora en los que el estudiante diera cuenta de destrezas para jerarquizar información, describir eventos, personas, objetos y lugares de forma detallada, elaborar hipótesis

y preguntas, evaluar su proceso de lectura, descifrar el contenido implícito; construir el sentido del texto, además de mostrar prácticas idóneas para la escucha, la comunicación, la confianza, la resolución de conflictos y el respeto hacia sus pares.

Para efectos de este estudio, el análisis de estos contenidos se llevó a cabo por medio de las rúbricas de evaluación de acuerdo al juego cooperativo y el tipo de inferencias trabajadas en cada fase, de forma tal que las cuatro etapas se valoraron en una escala de tres niveles cualitativos: *Alto: (5.0-4.0), medio (3.9-3.0) y bajo (2.9-0.0)*, generando resultados conforme los objetivos específicos de esta investigación, los cuales se exponen a continuación.

- **Primer objetivo:** Identificar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria.

En el periodo 2016-II, a partir de la problemática evidenciada en las observaciones, se determinó que; en lo que respecta al aprendizaje de la lengua materna, el problema que predominaba en el aula giraba en torno a la comprensión de lectura. En vista de lo anterior, se realizó una primera prueba diagnóstica con el fin de reconocer el nivel de lectura de la población y, como resultado, se evidenció que el 66% de los estudiantes demostraban facilidades conforme al nivel literal del proceso lector, siendo esta cifra la representación de la mayoría de educandos. Sin embargo, en cuanto la comprensión de lectura inferencial, se halló que en promedio el 38% de la población respondía correctamente a la recuperación de información implícita del contenido del texto, es decir, se evidenció un déficit considerable para este punto, lo cual originó la iniciativa de esta investigación.

En vista de los resultados obtenidos, para el periodo 2017-I, se realizó una segunda prueba diagnóstica enfocada en la comprensión de lectura inferencial en la cual se halló que el 64% de

los estudiantes mostró un nivel bajo para identificar la estructura implícita del texto (nivel sintáctico), no lograron distinguir aspectos formales como la situación temporal y espacial, la formalidad, la coherencia y el tipo de textos presentados en la prueba. De igual manera, el 73% de la población presentó dificultades para reconocer elementos implícitos de la situación comunicativa, pues no distinguían su propósito y la intención del autor. Por último, se evidenció el 49% de los estudiantes tuvo problemas para reconocer información implícita del contenido del texto, esto es, el grupo no descifró los mensajes que se encontraban parcialmente ocultos, al igual que les fue difícil descubrir los detalles sutiles como palabras desconocidas y fragmentos perdidos. De ahí que se determinó aplicar una propuesta de intervención guiada al fortalecimiento del proceso de lectura y al desarrollo de las habilidades para la construcción de inferencias.

Ahora bien, cabe resaltar que las pruebas diagnósticas manejaron la opción múltiple como formato de respuesta lo cual representó facilidades para llegar a una solución concreta sobre el contenido del texto ya que éste les ofrecía un margen de error menor. Sin embargo, durante la propuesta de intervención, se optó por cuestionarios de preguntas abiertas los cuales exigían mayores habilidades de la población para exponer y argumentar sus ideas de forma escrita, éste tipo de requerimientos suscitaron diversos problemas en el aula, puesto que los estudiantes no lograron jerarquizar y clasificar la información relevante del texto para luego responder conforme a las indicaciones dadas, de hecho, se formularon respuestas incompletas o incoherentes.

De igual manera, se evidenció que la población mostraba inconvenientes para desempeñar trabajos en equipo debido a la falta de comunicación, las agresiones verbales, el respeto por el otro y las discusiones frente al rol de cada miembro del grupo. De ahí que se optó por examinar el observador estudiantil en el cual se encontró anotaciones sobre promover juegos violentos y conductas irrespetuosas dentro y fuera del aula, incluyendo insultos, empujones y golpes

dirigidos a sus compañeros. En vista de lo anterior, se precisó trabajar las habilidades sociales a través del juego cooperativo con el fin de fomentar la participación recíproca entre los pares y, así alcanzar propósitos en común.

- **Segundo objetivo:** Diseñar y aplicar intervenciones pedagógicas que desarrollen la comprensión de lectura inferencial a partir del juego cooperativo.

De acuerdo con el nivel de comprensión de lectura diagnosticado y la caracterización de las habilidades sociales de la población, esta fase correspondió al diseño y aplicación de intervenciones pedagógicas guiadas al desarrollo de comprensión de lectura inferencial y la implementación de juegos cooperativos. Para tal fin, se elaboró un cronograma el cual especifica el número de sesiones por fase de intervención, el objetivo investigativo y pedagógico, la descripción del proceso y/o actividad por sesión y, por último, los instrumentos de recolección de datos. De manera que la propuesta pedagógica se dividió así: 1). Fase de sensibilización: cuatro sesiones, 2). Fase de intervención: diez sesiones, y 3). Fase de evaluación: cuatro sesiones. De igual manera, se diseñaron dos diagramas de Gantt (Anexo No. 2) en los que se exponen el tipo de inferencias y juego cooperativo implementados para cada sesión durante las tres fases mencionadas previamente.

En efecto, como se mencionó en la metodología de esta investigación, los juegos cooperativos se distribuyeron de forma tal que su uso abarcara cada tipo de inferencia (relacionadoras u optativas) durante toda la propuesta pedagógica. Es así como, para las primeras, sesiones (5 a 8) se emplearon de forma alterna juegos de conocimiento y confianza, seguidas de cuatro sesiones (9 a 12) en las que se utilizaron juegos de comunicación y resolución de conflictos y, finalmente, dos sesiones (13 y 14) apoyadas por juegos de distensión. De modo que cada juego cooperativo trabajó inferencias relacionadoras y optativas en dos sesiones distintas. Por su parte, en la fase de

evaluación, las sesiones (15 a 18) se enfocaron en el uso de juegos escalonados para el desarrollo de ambas inferencias de forma simultánea.

Terminado el diseño de la propuesta de intervención, se dio inicio a la ejecución del cronograma, cumpliendo los parámetros establecidos para el desarrollo de las inferencias relacionadoras y optativas y, conjuntamente, la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales.

- **Tercer objetivo:** Analizar los avances y los progresos del proceso de comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 del Colegio La Candelaria a partir del uso del juego cooperativo.

Concluida la propuesta pedagógica, se dio inicio al proceso de análisis de la información conforme a las doce muestras recolectadas durante este periodo, las cuales corresponden a las categorías (comprensión lectora y juego cooperativo) y, a su vez, responden al desarrollo de las subcategorías (inferencias relacionadoras y optativas y las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales) de esta investigación.

Particularmente para la primera categoría, la triangulación de información, se llevó a cabo a partir del promedio general de cada indicador de logro que se correspondió a su vez con las microhabilidades sujetas a las subcategorías: inferencias relacionadoras (memoria, ideas principales, anticipación y autoevaluación) e inferencias optativas (percepción, lectura rápida y atenta, inferencia, estructura y forma y leer entre líneas). Ahora bien, en aquello que respecta a la segunda categoría, se analizó el promedio general de los indicadores logro correspondientes a los juegos de conocimiento, confianza, comunicación, resolución de conflictos y distensión, los

cuales dan cuenta de las subcategorías: habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales.

En primera instancia, basados en el marco de esta investigación, se analizó la primera categoría (comprensión lectora) sujeta a los indicadores de logro de la subcategoría denominada **inferencias relacionadoras** y sus cuatro microhabilidades: memoria, ideas principales, anticipación y autoevaluación. En relación con la *memoria* (Anexo No. 3), se evidenció que el 42% de los estudiantes mostró a lo largo del proceso un nivel bajo para ambos indicadores; 1) describe eventos, situaciones, personas, objetos, lugares etc., de forma detallada y 2) compara palabras y frases leídas con anterioridad con las siguientes, comprendiendo su significado, puesto que los estudiantes presentaron dificultades para reconocer y presentar información específica del texto, pues retenían su contenido de forma parcial, pero no lograban reconstruir los sucesos y el significado del mismo. Por ejemplo, a la indicación: Describa detalladamente el lugar al que se refiere la canción (Colores en el viento de la película Pocahontas), los estudiantes respondieron:

Estudiante 4: Se refiere al mar.

Estudiante 6: En el bosque.

Estudiante 7: En la naturaleza porque es bonita.

Sin embargo, se encontró que el 58% de los alumnos elaboraron descripciones de acuerdo a las exigencias de los textos y conseguían establecer relaciones durante toda la lectura. En contraste con la respuesta a la instrucción anterior, algunos estudiantes contestaron:

Estudiante 1: Es en un bosque tiene ríos, plantas, arboles, rocas, criaturas y tierra.

Estudiante 2: El bosque es verde y tiene animales y tiene rocas y árboles y tiene viento y luna.

En síntesis, la mayoría de los estudiantes (58%) desarrolló destrezas para describir sucesos y comprender su significado, mostrando avances en cuanto a la microhabilidad de *memoria*.

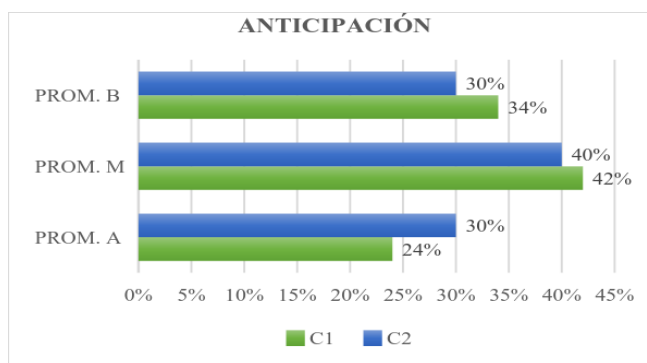
Ahora bien, en lo concerniente a las *ideas principales* (Anexo No. 3), se halló que 72% de la población desarrolló habilidades para reconocer el qué, cómo, cuándo y dónde de la información que se presentaba en el texto, es decir, en un primer nivel de comprensión, los estudiantes dieron cuenta de la información explícita del texto como datos relevantes y secundarios que apoyaban la construcción de su significado. De igual manera, se evidenció que el 72% del alumnado tuvo avances en relación con sus capacidades para jerarquizar la información presentada en los textos de acuerdo a la relevancia del contenido de los mismos. Para ilustrar, las siguientes dos preguntas: ¿Cuál es la importancia del texto? ¿Cuál ser vivo no puede sobrevivir sin los otros?; incluidas en uno de los talleres de comprensión de lectura, suscitan la correspondencia con el criterio 1 y 2 respectivamente, algunos estudiantes respondieron:

Estudiante/ Nivel	Reconoce el qué, cómo, cuándo y dónde de la información que se presenta en el texto (C1).	Jerarquiza la información presentada en el texto de acuerdo al contenido esencial del mismo (C2).
E10 Bajo	<i>Difícil ya que me gusta la carne</i>	<i>Los carnívoros</i>
E14 Medio	<i>Por que no podríamos respirar y no hubiera oxígeno.</i>	<i>Los animales y las plantas.</i>
E2 Alto	<i>Saber la importancia de los animales y las plantas.</i>	<i>Ninguno podría vivir sin el otro.</i>

En resumen, la mayoría de los alumnos desarrollaron capacidades para reconocer y jerarquizar información esencial del texto, es decir, la población es capaz de extraer datos diversos de una lectura, lo cual representa progresos en la microhabilidad de *ideas principales*.

Por otro lado, en cuanto a la *anticipación* (Anexo No. 3), se formularon dos indicadores de logro: 1) Indaga sobre la información presentada en el texto, planteando hipótesis, predicciones y

preguntas al respecto y 2). Interpreta aspectos no verbales relevantes del texto (título, fotos, esquemas, etc.), a los cuales la población se desempeñó así a lo largo del proceso:



De acuerdo con la gráfica, se halló que el 66% de los estudiantes mostró destrezas para profundizar en el contenido parcialmente oculto del texto a partir de interrogantes que fueron puestos en discusión por el grupo quienes, a su vez, formularon hipótesis y predicciones sobre las posibles soluciones a las preguntas expuestas con anterioridad. En contraste, se evidenció que el 30% tuvo problemas para comprender los apoyos no verbales dados por el texto, es decir, pasan por alto los títulos, esquemas, fotos, imágenes, entre otras ayudas adyacentes de la lectura. A pesar de esto, el 70% de los alumnos relacionó los aspectos no verbales del texto con la secuencia de eventos, situaciones e información que éste le ofrecía durante su proceso lector, lo cual les permitió interpretar y comprender la lectura.

Finalmente, respecto a los procesos de *autoevaluación* (Anexo No. 3) del proceso de lectura, se encontró que el 40% de los estudiantes no reconoció las deficiencias de su proceso de comprensión desde sus causas hasta las estrategias para resolverlas, de hecho, se evidenció que la población se limitaba a la retención de ideas y acciones de primera mano sin profundizar en la lectura, por tanto, aquellos ejercicios que estimaran la calidad del proceso lector no fueron considerados. Sin embargo, un 60% de la población fue capaz de controlar y valorar su propio

proceso, de manera que la mayoría de los estudiantes retomó la lectura hasta cierto punto con el fin de entender la información que les presentaba el texto. De modo similar, se halló que el 40% de los alumnos no logró emplear estrategias evaluativas que le permitiesen mejorar su comprensión lectura, por ejemplo, realizar prácticas de relectura de fragmentos confusos o dificultosos y el manejo de competencias deductivas para reconstruir elementos del texto a partir de su contexto. Pese a esto, la mayoría de los estudiantes (60%) realizó ejercicios de relectura y asimilación del contenido implícito del texto con el objetivo de recuperar la información que no entendió la primera vez. Un ejemplo de este, durante la sesión 16 se realizó un taller sobre la lectura del poema “Las mil mentiras” que incluía las siguientes instrucciones:

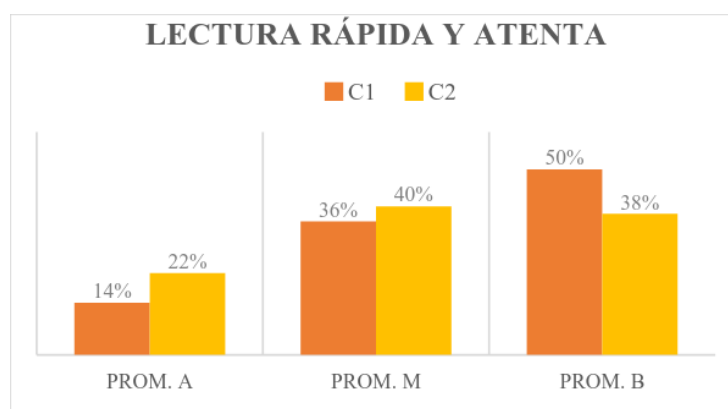
Pregunta/ Nivel	¿En qué lugar se desarrolla la historia? Descríbelo.	Conviértala en una verdad: Empecé a tirarle piedra y caían avellanas.
Bajo	<i>Estudiante 6: Creo que en el salón. Estudiante 9: En un despacho.</i>	<i>Estudiante 8: Empecé a tirarles piedras.</i>
Medio	<i>Estudiante 11: En una pradera y una playa.</i>	<i>Estudiante 7: Empecé a tirarles piedras y caían ciruelas.</i>
Alto	<i>Estudiante 1: En una playa con un campamento al lado un mar, el monte y el campamento.</i>	<i>Estudiante 1: Empecé a tirarles piedras y caían manzanas.</i>

De acuerdo con los registros, se evidenció que los estudiantes que realizaron una relectura del texto e identificaron sus falencias durante la primera lectura obtuvieron respuestas acordes con las preguntas planteadas, en cambio, los estudiantes que no autoevaluaron su proceso lector formularon respuestas fuera de contexto y/o incompletas.

Ahora bien, para esta primera categoría, también se analizó la segunda subcategoría denominada **inferencias optativas** en conformidad con los indicadores de logro de las cinco microhabilidades correspondientes: percepción, lectura rápida y atenta, inferencia, estructura y forma y leer entre líneas. En referencia a la *percepción* (Anexo No. 4), se evidenció que el 52% de los estudiantes no mostró avances en lo que se esperaba que el estudiante fuera capaz de

explorar estrategias para mejorar su eficiencia lectora y, a su vez, ganar velocidad y facilidad visual, lo anterior se debe a que la población leía letra por letra, perdiendo el significado de las palabras y, en consecuencia, el sentido del texto. Pese a ello, el 48% de la población superó la barrera del nivel inferior y demostró destrezas para leer palabra por palabra, relacionar frases, oraciones y fragmentos perdidos y desglosar el significado línea a línea, lo cual les permitió comprender el contenido explícito e implícito de las lecturas. De igual manera, la mayoría de los estudiantes (53%) desarrolló habilidades para analizar la información relevante a través de una letra, una palabra o una frase, sin necesidad de fijarse en todo el texto, es decir, reveló facilidades para discriminar y clasificar los aspectos más significativos entre oraciones y frases específicas.

En lo concerniente a la *lectura rápida y atenta* (Anexo No. 4), se encontró que la mayor parte de la población dispuso de técnicas para regular la velocidad de lectura conforme a la exigencia del texto y clasificó la información de acuerdo a lo que le interesaba y lo que era importante en un lapso de tiempo corto, es decir, manifestaron destrezas para organizar secuencialmente los sucesos presentados, desglosar las ideas principales y seleccionar fragmentos del texto que apoyaban la comprensión de su contenido de forma dinámica. De manera que se evidenció un desempeño moderado para esta microhabilidad; como muestra la siguiente gráfica:



Con respecto a la *inferencia* (Anexo No. 4), el 40% de la población tuvo dificultades para construir el sentido del texto a partir de palabras desconocidas, fragmentos perdidos del texto o la estructura sintáctica del mismo, de hecho, se observó que les fue difícil seguir las pistas contextuales que el texto les ofrecía y comprender la información adquirida a partir de un aspecto determinado. Sin embargo, se halló que el 57% de los alumnos logró interpretar los indicios dados y establecer relaciones entre los mismos, lo cual indica que una práctica reflexiva del proceso de lectura en relación con los niveles de comprensión, interpretación y retención. Por otro lado, se encontró que el 39% de los estudiantes no logró relacionar la información del texto con sus conocimientos previos para proveer sentido a los vacíos preliminares de la lectura, es decir, se les dificultó construir el sentido de ciertos aspectos del texto desde su propia experiencia. Un ejemplo de este es el taller aplicado durante la sesión 14 basado en la lectura “Los Cencerros” que incluía la pregunta: ¿Cómo podría cuidar Pedro sus vacas sin utilizar el cencerro?, a lo que algunos estudiantes respondieron:

Estudiante 6: Para las vacas y yo la guiar al rebaño.

Estudiante 9: Porque también el puede cuidar.

Estudiante 11: Con la brújula y recorriendo para donde iban.

No obstante, el 51% de los estudiantes superó estos problemas y reveló destrezas para relacionar y descifrar la información desde su contexto e, incluso, se apoyaron en las experiencias y conocimientos previos de sus compañeros. En contraste con la pregunta citada anteriormente, algunos alumnos respondieron:

Estudiante 1: Podría usa unas llaves y batirlas porque las vacas siguen el sonido.

Estudiante 2: Le diría a Pedro a que las areara porque es otra manera de acer que las vacas le ovedescan.

Estudiante 5: Le diría que silvara para llamar a las vacas.

En referencia a la *estructura y forma* (Anexo No. 4), se encontró que un 49% de los estudiantes presentó mayores dificultades para identificar la estructura implícita del texto propuesto puesto que no lograron establecer las tipologías textuales presentadas (textos descriptivos, expositivos, informativos y narrativos) o las partes de las mismas (por ejemplo, para los textos expositivos, se ubican tres partes: introducción, desarrollo y conclusión). Pese a ello, el 51% de la población mostró avances para reconocer la estructura implícita del texto (nivel sintáctico) desde el inicio de lectura, esto es, los estudiantes identificaron las características del texto con sólo leer las primeras líneas. De modo similar, se observó que el 52% de los alumnos desarrolló habilidades para distinguir aspectos formales del texto como la distribución textual, la situación temporal y espacial, el nivel de formalidad del texto, la coherencia, etc., puesto que revelaron facilidades para discriminar la acción comunicativa de acuerdo a las funciones y las variaciones del lenguaje, el modo de construcción y la temporalidad entre el texto y su lectura.

Finalmente, en relación con la microhabilidad de *leer entre líneas* (Anexo No. 4), se observó que el 45% de la población no evidenció progresos en lo que se esperaba que el estudiante fuese capaz de descifrar la información y el contenido del texto que se encontraban parcialmente ocultos, además de descubrir los detalles sutiles como el perfil del destinatario, el sarcasmo, el humor, los dobles sentidos, las metáforas y sentidos figurados. Algunos ejemplos que dan cuenta de este desempeño son las respuestas concernientes a la lectura del cuento “La ventana de la soledad” (sesión 17), las cuales se exponen a continuación:

Estudiante	¿Por qué crees que la ventana se asemejaba a un espejo? (C1).	¿Por qué crees que la ventana de la soledad es una ventana “distinguida” de la sala? (C2).
8	<i>Porque la mama bio a el esposo irse y la escogio.</i>	<i>Porque en la sala ay muchas cosas y ay la ventana de la soledad.</i>
10	<i>Porque quería ver a través de la ventana.</i>	<i>Porque se parecía a un espejo.</i>
13	<i>Porque lo estaba viendo irse.</i>	<i>Porque la luz a la sala y hacia que la mama sentía bien.</i>

De acuerdo con los registros, se evidenció falencias constantes en cuando a la capacidad de reconocer la información implícita del contenido del texto puesto que los estudiantes validaron los aspectos de primera mano (nivel literal), ignorando el trasfondo de los sucesos narrados.

Por otra parte, se halló que un 55% de la población mostró destrezas para rastrear elementos esenciales del escrito hasta entender y comprender la información oculta mediante frases específicas, palabras clave y la intención del autor del texto. Sin embargo, se observó que los estudiantes deben mejorar la forma en que recopilan sus respuestas puesto que su argumentación se consideró incompleta o poco precisa, aun cuando lograron descifrar el contenido del texto. A continuación, se presentan algunas respuestas de la lectura citada previamente:

Nivel	Estudiante	¿Por qué crees que la ventana se asemejaba a un espejo? (C1).	¿Por qué crees que la ventana de la soledad es una ventana “distinguida” de la sala? (C2).
Alto	1	<i>Porque reflejaba a su mamá en un sofá, porque estaba viendo la soledad y vio irse al papá.</i>	<i>Porque las ventanas normales podían ver a la otra calle y en la otra la mamá ve la soledad.</i>
	11	<i>Porque miraba por ella se miraba la soledad y la tristesa.</i>	<i>Porque en la sala se beía a su mamá y hay se reflejaba la soledad.</i>
Medio	3	<i>Porque estaba viendo a el esposo como se hiba, como un reflejo.</i>	<i>Porque es una ventana donde la mamá estaba mirando como se fue el papa.</i>
	9	<i>Porque da la soledad y la mamá de Nicolas se miraba en la ventana como un espejo un sufrimiento del papá.</i>	<i>Porque le da luz a las salas para poder ver su tristesa.</i>

En síntesis, se desarrollaron destrezas para identificar la información implícita del contenido del texto, construyendo inferencias a partir de la lectura entre líneas, sin embargo, algunos estudiantes deben mejorar la forma de presentar sus argumentos.

En suma, se evidenciaron progresos y avances en el proceso de comprensión de lectura inferencial de la población desde sus dos subcategorías: inferencias relacionadoras e inferencias optativas. Para la primera subcategoría, se observó que los estudiantes desarrollaron capacidades para la comprensión de significados, la organización de la información textual y su contenido

proposicional, además de la vinculación de sus saberes previos y la valoración de su interacción con la lectura, todo ello, a partir del fortalecimiento de las cuatro microhabilidades de la lectura: memoria, ideas principales, anticipación y autoevaluación. En relación con la segunda subcategoría, se encontró que la población mostró destrezas para generar valoraciones, hipótesis, conjeturas e interpretaciones del contenido implícito del texto, incluso, logró potenciar de su proceso de lectura a través de estrategia de regulación, eficacia y estimación; mejoras propiciadas por las microhabilidades sujetas a esta categoría: percepción, lectura rápida y atenta, inferencia, estructura y forma y leer entre líneas.

Así pues, los progresos y avances de la población se originaron a partir de la implementación de estrategias individuales para asumir su proceso lector el cual incluía ejercicios de relectura para establecer los detalles y situaciones que se pasaron por alto la primera vez, además de hacer uso de los conocimientos suministrados por sus compañeros durante el juego cooperativo trabajado. Asimismo, los estudiantes asumieron el compromiso de construir el sentido del texto desde su propia postura apoyados por la información explícita e implícita que el texto les ofrecía, incluso, discutían y confrontaban los interrogantes formulados inicialmente con el fin de validar las inferencias construidas de forma individual y colectiva.

En segunda instancia, se analizó la segunda categoría (juego cooperativo) en lo que respecta a las subcategorías **habilidades sociales** de factores afectivos y de aspectos conductuales conforme a los indicadores de logro establecidos para cada juego: conocimiento, confianza, comunicación, resolución de conflictos y distensión. Para efectos de la presentación de este análisis, se hizo énfasis en los progresos y los avances de la población, puesto que su desempeño se mantuvo en un nivel alto para todos los juegos cooperativos trabajados a lo largo del proceso. Dado por entendido que la minoría de los estudiantes presentó dificultades para desarrollar habilidades

sociales en el aula. Dicho esto, en relación con los *juegos de conocimiento* (Anexo No. 5), se observó que la población desarrolló destrezas interpersonales que les permitió establecer relaciones y vínculos cordiales entre sí, de manera que los estudiantes aprendieron a llamar por su nombre a todos sus compañeros, promover actitudes de empatía y ayuda mutua, conocer los gustos y las sensibilidades de quienes integran el grupo, comparar de forma constructiva los gustos que tienen en común con el otro y valorar los sentimientos, cualidades, virtudes y defectos de sus pares. En síntesis, la población mostró avances en cuanto a la habilidad social denominada factores afectivos puesto que se enfocaron en entender a las personas a través de sus emociones, principalmente, la empatía, la comprensión y el acompañamiento.

En referencia a los *juegos de confianza* (Anexo No. 5), se evidenció que los estudiantes mostraron cualidades para creer y tener seguridad en ellos mismos como en sus compañeros durante las actividades planteadas. De tal forma que su conducta favoreció al grupo puesto que aportaron ideas y opiniones que ayudan a cumplir los objetivos propuestos, tomaron decisiones orientadas al beneficio colectivo, interactuaron de forma activa, cordial y asertiva con sus compañeros, valoraron el acompañamiento y la opinión de sus pares para el desarrollo óptimo de las actividades y reconocieron los efectos positivos y negativos de las relaciones sociales que establecían entre sí. En resumen, los estudiantes mejoraron sus habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales ya que revelaron rasgos específicos de la integración social que facilita el intercambio de emociones, actitudes y acciones en pro de una meta en común.

Con respecto a los *juegos de comunicación* (Anexo No. 5), se halló que la población desarrolló capacidades básicas para establecer relaciones, vínculos y tratos cordiales con sus compañeros. De modo que los ambientes de aprendizaje fueron apoyados por prácticas sociales en las que se fomentó entornos óptimos para la escucha y la participación, se mostró destrezas

para expresar de forma atenta inconformidades y diferencias frente a las actividades planteadas, se promovió espacios para la negociación y la búsqueda de estrategias comunicativas, siendo ellos mismos los encargados de facilitar espacios para la comunicación, se evidenció interés por las opiniones, las ideas o las sugerencias dadas por sus compañeros y, finalmente, se hizo énfasis en el respeto por el turno de habla dentro del aula. En síntesis, los estudiantes mostraron avances en sus habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales puesto que se dio un intercambio de actitudes y comportamientos idóneos para compartir ideas, conocimientos y emociones, favoreciendo la integración social del grupo.

En lo cuanto a los *juegos de resolución de conflictos* (Anexo No. 5), se encontró que los estudiantes exploraron otros medios para solucionar los conflictos de forma pacífica como el dialogo, la escucha, el consenso y la reflexión frente a las situaciones que se presentaron a lo largo del proceso. Por ende, mostraron destrezas para interactuar con sus compañeros, evitando alguna de rivalidad y/o conflicto, participar de forma asertiva y rechazar cualquier comportamiento agresivo y destructivo, estar atentos por su bienestar y el de los demás, emplear un lenguaje respetuoso y cordial y, finalmente para dialogar con sus pares con el fin de solucionar cualquier conflicto o problema. En resumen, se evidenció progresos en la población en relación con las habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales puesto que la resolución de conflictos involucró un compromiso individual y grupal a nivel disciplinario y otro actitudinal en el que expresaron como se sentían en aquellas situaciones problema.

Finalmente, respecto a los *juegos de distensión* (Anexo No. 5), se halló que la población tuvo facilidades para desarrollar actividades físicas e interactuar de forma asertiva con sus compañeros, dejando a un lado la competencia y el individualismo y dándole prioridad a las metas en común. De manera que los estudiantes lograron realizar ejercicios que requerían

actividad física de forma activa y enérgica, establecer relaciones dinámicas entre el movimiento de su cuerpo y el uso del material de trabajo, desarrollar de manera creativa los ejercicios y, asumir roles y responsabilidades en las actividades recreativas, compartir el material, las experiencias de clase y auxilio a mis compañeros cuando es necesario y, por último, resolver preguntas, ejercicios, tareas, cuestionarios y otros tipos de pruebas mientras realizaron actividades físicas en fracciones cortas de tiempo. Por tanto, se evidenció avances en las habilidades sociales de los estudiantes en lo que respecta a los factores afectivos y los aspectos conductuales, pues la población logró involucrarse con sus compañeros desde dos posturas: física y emocional, ambas mediadas por cualidades como el respeto, la colaboración, la solidaridad y el placer de cumplir los objetivos propuestos por todo el grupo de trabajo.

En suma, los juegos cooperativos aplicados promovieron el desarrollo de las habilidades sociales desde sus dos enfoques: factores afectivos y aspectos conductuales. Para el primer enfoque, se observó que la población desarrollo destrezas para expresar y reconocer las emociones emergentes de las relaciones que establecía con sus compañeros, mostrando competencias interpersonales y, a su vez, un sentido de autoevaluación frente a los vínculos que construía a lo largo del proceso. Para el segundo planteamiento, se encontró que las actividades lúdicas fomentaron ambientes para la integración social de los estudiantes quienes desempeñaron varias tareas durante el proceso que incluían: interactuar de forma cordial y asertiva con el grupo, mostrar conductas de compartir y colaborar, expresar sus molestias e inconformidades sin usar palabras o acciones agresivas y, por último, promover espacios para la participación y la escucha.

- **Cuarto objetivo:** Establecer relaciones entre el desarrollo de la comprensión lectora y el juego cooperativo como estrategia didáctica.

Concluido el análisis por categorías y subcategorías, se analizó las relaciones establecidas entre el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial y los juegos cooperativos a lo largo del proceso. Para tal fin, se observó el desempeño de la población en siete sesiones específicas (parte de las fases de intervención y evaluación) en las que se evidenció tanto progresos significativos como dificultades acentuadas y, de esta manera, determinar la correspondencia entre el juego cooperativo utilizado y el tipo de inferencia trabajada para cada sesión.

En primera instancia, durante la sesión 6 (Anexo No. 6), se evidenció que el 65% de la población presentó dificultades para construir inferencias relacionadoras como: comprender el significado general del texto, reconocer la estructura y organización de la información, descifrar el contenido proposicional e involucrar sus saberes previos. Estas habilidades se estimularon a través del juego “Lazarillo” (juego de confianza) en el cual los estudiantes discutieron y socializaron preguntas relacionadas con la canción “Colores en el viento”. Sin embargo, el trabajo en equipo no contribuyó con el fortalecimiento y la adquisición de nuevos saberes para comprender la lectura propuesta, pese a que el 64% de la población mostró un desempeño alto para fomentar actitudes de solidaridad frente a actividades colectivas. En síntesis, los juegos de confianza no originaron mejoras para la construcción y el desarrollo de inferencias relacionadoras puesto que los estudiantes pasaron por alto las opiniones, ideas y conocimientos compartidos por sus compañeros los cuales complementaban su ejercicio lector mediante hipótesis, aclaraciones, relaciones y conjeturas hechas durante la lectura. Por tanto, su implementación no representó ningún avance en el proceso de lectura, aunque se observó progresos en la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos de los estudiantes.

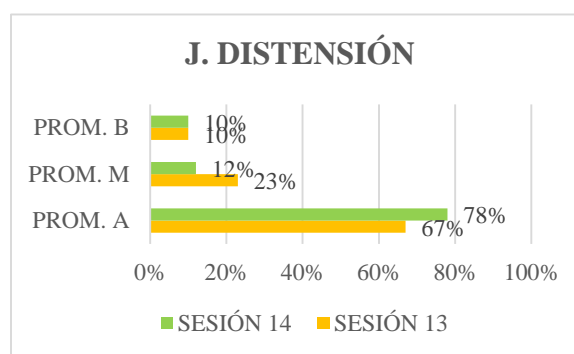
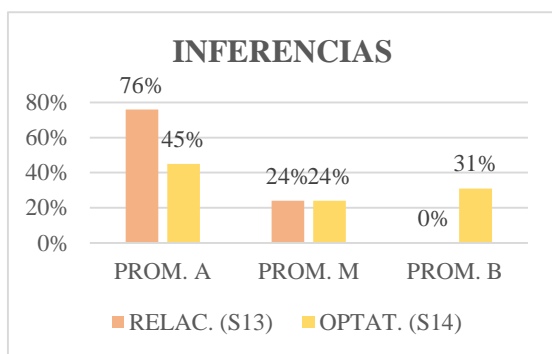
De igual modo, para la sesión 11 (Anexo No. 6), se halló que el 80% de los estudiantes tuvo problemas para elaborar inferencias optativas que exigían habilidades en torno a la producción de

valoraciones, hipótesis, conjeturas e interpretaciones del contenido implícito del texto y el uso de estrategias para la regulación y la eficacia del proceso lector. Estas capacidades de comprensión se impulsaron mediante el juego “Ritmo” (juego de comunicación) en el cual la población entonaba y compartía palabras, conceptos, ideas y conocimientos acerca del cuento “El día que no hubo clase”. No obstante, la actividad no aportó elementos suficientes para clasificar y analizar la información relevante, construir y relacionar el sentido del texto y, por último, descifrar y descubrir detalles sutiles de la lectura que, en suma, permitían desarrollar este tipo de inferencias, aun cuando el 66% de la población logró fomentar un ambiente para la escucha, la participación y la comunicación no-verbal. En resumen, los juegos de comunicación no generaron progresos para la elaboración de inferencias optativas ya que no ofreció suficientes herramientas y soportes para la valoración, confrontación y construcción del contenido explícito e implícito del texto. Pese a ello, este tipo de juegos aportó en el desarrollo las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales de la población como el uso correcto del lenguaje, el respeto por el turno de habla y la participación asertiva.

Ahora bien, durante la sesión 10 (Anexo No.6), se encontró que el 76% de los estudiantes mostró progresos para reconocer el contenido implícito del texto, identificar aspectos sintácticos como su estructura y organización, interpretar e indagar las proposiciones ocultas a partir de palabras clave, frases cortas y esquemas, además de asociar la información nueva con sus conocimientos previos, es decir, revelaron habilidades para la construcción de inferencias relacionadoras. Dichas cualidades se desarrollaron por medio del juego “Manteniendo el equilibrio” (juego de resolución de conflictos) en el que los estudiantes reflexionaron e indagaron sobre la importancia del trabajo en equipo, el dialogo y el consenso; aspectos que les permitió abordar el texto expositivo “Unos para otros”. De modo que la propuesta contribuyó con su

proceso de comprensión de lectura, específicamente en la elaboración de este tipo de inferencia, además de que el 88% de los alumnos desarrolló destrezas para afrontar los conflictos de forma creativa. En síntesis, los juegos de resolución de conflictos originaron avances en la gestación de inferencias relacionadoras puesto que su uso fomentó espacios para la reflexión, participación e intercambio de opiniones acerca de la lectura, contribuyendo en la construcción de ideas, hipótesis y resoluciones individuales, es decir, hubo progresos el proceso lector de la población y, a su vez, el desarrollo de sus habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales.

De igual manera, se evidenció que el uso de los juegos de distensión facilitó la elaboración, construcción y formulación de inferencias relacionadoras y optativas, puesto que, durante las sesiones 13 y 14 (Anexo No. 6), los estudiantes mostraron capacidades para describir y reconocer la información presentada en el texto de forma jerárquica, indagar y exponer hipótesis, predicciones y percepciones sobre los hechos ocurridos en la lectura, descifrar y construir el sentido del texto a partir de detalles sutiles como palabras desconocidas, fragmentos perdidos, el perfil del destinatario, el nivel de formalidad del texto y los elementos no verbales sujetos al mismo. Lo anterior se estimuló a partir de juegos de distensión, los cuales exigían actividad física constante y participación colectiva y recíproca por parte de los estudiantes, es decir, se fortalecieron las habilidades sociales de los estudiantes de manera simultánea; como muestran las siguientes gráficas:



En resumen, los juegos de distensión generaron progresos en el proceso de comprensión de lectura inferencial de los estudiantes, puesto que la actividad física les permitió asumir los textos de forma creativa e incentivó la participación del grupo frente al contenido que presentaba la lectura, mostrando facilidades para la elaboración de inferencias relacionadoras y optativas; incluyendo sus microhabilidades, y, además se promovió la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales.

Finalmente, durante la fase de evaluación (sesiones 15 y 18), se encontró que los juegos escalonados (que poseen características de dos o más juegos) contribuyeron con el desempeño óptimo de los estudiantes para la construcción de inferencias relacionadoras y optativas. Por tanto, se halló que los estudiantes lograron comprender el significado general de los textos, reconocer la estructura y organización de la información, descifrar el contenido proposicional e involucrar sus saberes previos. Además, mostraron capacidades para la producción de valoraciones, hipótesis, conjeturas e interpretaciones del contenido implícito del texto y el uso de estrategias para la regulación y la eficacia del proceso lector. En adición, se desarrollaron destrezas sociales en torno a la solidaridad, la escucha, la participación, la comunicación no-verbal y la resolución de conflictos, lo cual evidencia una correspondencia entre el desarrollo de la comprensión lectora y los juegos de distensión como estrategia didáctica.

En suma, los juegos cooperativos relacionados con la confianza y la comunicación no generaron mayores avances en lo que se esperaba que el estudiante asumiera el proceso lector de forma más detallada y, así profundizar en los contenidos explícitos e implícitos del texto. Sin embargo, se halló que los estudiantes mostraron capacidades para construir inferencias relacionadoras y optativas a partir de juegos de distensión y escalonados, puesto que éstos les

proporcionaron mejores herramientas para afrontar el texto, al igual que estrategias para relacionarse con sus pares.

6. RESULTADOS

Al finalizar la aplicación de la propuesta pedagógica, con base en los datos antes presentados y analizados, la incidencia del juego cooperativo en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial y el fortalecimiento de las habilidades sociales de los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria, se radicó en la estimulación de ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de las competencias de la lengua castellana, centradas en la comprensión lectora a través de la aplicación de estrategias didácticas de índole cooperativo. Para ello, los estudiantes debían aprender y practicar las habilidades sociales sujetas a las características de cada juego cooperativo trabajado.

Es así como, en cuanto a la unidad de análisis de comprensión lectora, se evidenció progresos y avances por parte de la población en el desarrollo de inferencias relacionadoras y optativas, puesto que los estudiantes optimizaron sus habilidades para describir eventos, comparar palabras y frases, reconocer el contenido explícito del texto, indagar e interpretar hipótesis y aspectos no verbales de la lectura, clasificar y analizar información relevante, descifrar y construir el sentido del texto a partir de fragmentos parcialmente ocultos e, incluso, evaluar su proceso lector mediante técnicas que incluían aspectos de regulación, estimación y eficacia lectora. Lo anterior se logró a través de la potenciación de la microhabilidades de la lectura: memoria, ideas principales, anticipación, percepción, lectura rápida y atenta, inferencia, estructura y forma, leer

entre líneas y autoevaluación, las cuales se trabajaron a lo largo del proceso por medio de textos descriptivos, expositivos, informativos y narrativos que, a su vez, fomentaron la enseñanza de las habilidades sociales enfocadas a actitudes de respeto, confianza, comunicación y reconciliación.

Ahora bien, la enseñanza de las habilidades sociales presentó mejoras en la población gracias a la aplicación de juegos cooperativos que exigían cualidades para conocerse entre sí, fomentar actitudes de solidaridad para un trabajo en equipo, favorecer aspectos como la escucha, la participación y la comunicación no-verbal, afrontar los conflictos de forma creativa y respetuosa y, por último, estimular el movimiento y la energía de los participantes. De forma tal que los estudiantes asumieron roles de liderazgo y compromiso para establecer relaciones óptimas con sus compañeros y compartir experiencias y resultados favorables para todo el grupo. En síntesis, se promovieron habilidades sociales de factores afectivos y aspectos conductuales debido al aprovechamiento de las características sujetas a los juegos cooperativos.

Por último, se identificó que los juegos de distensión, resolución de conflictos y escalonados generaron mayor impacto en el desempeño de los estudiantes en cuanto a la comprensión de lectura inferencial y la adquisición de habilidades sociales, puesto que su aplicación originó progresos en ambas categorías de forma simultánea, es decir, la población logró ejecutar con éxito actividades lúdicas mientras resolvía preguntas, ejercicios, tareas, cuestionarios y otros tipos de pruebas conforme a la lectura de uno o varios textos a lo largo del proceso.

7. CONCLUSIONES

La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la incidencia del juego cooperativo en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial en los estudiantes de grado 401 del Colegio La Candelaria, su desarrollo permitió llegar a las siguientes conclusiones:

- ❖ La aplicación del juego cooperativo como estrategia didáctica incidió en el desarrollo de la comprensión de lectura inferencial de los estudiantes quienes fortalecieron sus microhabilidades a partir de la construcción de inferencias relacionadoras y optativas, lo cual se evidenció en las actividades grupales y los talleres lúdicos en los que se observó progresos para la descripción detallada, la confrontación de saberes, la indagación e interpretación de la información, la identificación de elementos sutiles entre acciones y actores presentes en el escrito y la construcción del sentido del texto desde su contenido explícito a su carácter implícito.
- ❖ La aplicación del juego cooperativo como estrategia didáctica contribuyó con la enseñanza de las habilidades sociales de factores afectivos y de aspectos conductuales, de modo que se alcanzó una transformación en la forma de interacción dentro del aula, favoreciendo conductas y actitudes hacia la escucha, la participación, la comunicación y la reconciliación. Por tanto, se mejoró en la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para la comprensión de lectura y otros tipos de competencias humanas.
- ❖ El uso de los juegos de conocimiento, confianza y comunicación no originó progresos para el desarrollo de la comprensión de lectura, puesto que no aportaron herramientas suficientes para la construcción de inferencias y el aprendizaje de las microhabilidades. Sin embargo, su

empleó fortaleció las relaciones interpersonales del grupo quien mostró habilidades para interactuar, compartir, dialogar y resolver conflictos de manera constructiva.

- ❖ La utilización de textos de diversa índole (descriptivos, expositivos, informativos y narrativos) generó mayor interés en el aula, puesto que se abordó un tema o contenido para cada sesión. Esto representaba la introducción y discusión de nuevos conocimientos a nivel académico y personal, ocasionando una confrontación entre los saberes previos del estudiante y la nueva información proporcionada por el texto.
- ❖ A modo de limitación, la discontinua asistencia de los participantes ocasionó dificultades a lo largo del proceso, ya que representaba un impedimento para llevar un seguimiento adecuado de los avances y/o problemas que generaba la propuesta pedagógica en torno a sus capacidades para elaborar inferencias y fortalecer sus microhabilidades de lectura, además de la transformación de su conducta social.

8. RECOMENDACIONES

Dentro de los objetivos de una investigación de carácter cualitativo, siempre se busca que haya mejoras continuas en su aplicación después de conocer los resultados obtenidos y las conclusiones presentadas. Por tanto, se recomienda lo siguiente:

- ❖ Reforzar las habilidades sociales de los estudiantes con el fin de formar sujetos íntegros dentro y fuera de la escuela. Es por ello que se debe continuar con la aplicación de estrategias cooperativas en el aula hasta generar ambientes de aprendizaje ideales para el desarrollo de las competencias del lenguaje, en especial, los procesos de lectura. En efecto, se espera que los participantes muestren compromiso para compartir, dialogar y relacionarse con el otro sin mayores impedimentos.
- ❖ Promover espacios de lectura debe ser una constante y una prioridad en el aula, para ello, se debe tener en cuenta los intereses próximos de la comunidad, ya que las actividades que desempeñan en su cotidianidad influyen en la aproximación y el desarrollo de las competencias del lenguaje. Por tanto, reconocer cómo repercute su realidad en las áreas del conocimiento, proveerá estrategias didácticas más significativas.
- ❖ Mejorar las condiciones estructurales para la aplicación de los juegos cooperativos en lo que respecta a los horarios, los materiales y las localidades al servicio de los participantes y el investigador titular, pues dichos aspectos influyen en el desarrollo óptimo de las actividades y, por ende, en los resultados de la investigación.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. F., & Campillejo, M. A. G. (1991). Aproximación teórica a la Investigación/acción y su proyección práctica en la realidad educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (10), 295-309.
- Alonso, J. (1992). Leer, comprender y pensar: Desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE. Madrid.
- Álzate, T; & Sierra, J. (Sin fecha). El Diario de Campo Instrumento en el Trabajo Educativo. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co>
- Anderson, R. & Pearson, D. (1984). A schema - theoretic view of basic processes in reading Comprehension. In Pearson P.D. (Ed.), *Handbook of Reading Research*, Nueva York.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I.
- Arón, A & Milicic, N. (1992). *Vivir Con Otros*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Barrera, N. (2009). *El juego como técnica para la comprensión de la lectura* (tesis pregrado). Universidad de San Carlos, Guatemala, Guatemala. Recuperado de: <http://biblioteca.usac.edu.gt>
- Buendía, L., Colás, M., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar la lengua*. Barcelona: Graò.

- Castillo, M., Santiago, A. & Ruiz, J. (2010). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Alejandría Libros, Colombia.
- Cisneros, M., Arias, G. & García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la Educación Superior*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colegio Integrado La Candelaria. (2015). *Gestión pedagógica y administrativa*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://colegiointegradolacandelaria.wordpress.com>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: <http://riem.facmed.unam.mx>
- Garzón, A. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil (tesis pregrado)*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co>
- Gutiérrez, C. (2011). *La Comprensión lectora inferencial y el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga" de Ica (tesis maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Integración social. (2010). *Narrativa Territorial Social 1, Localidad La Candelaria*. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://old.integracionsocial.gov.co>
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y Discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6(129), 38.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Magisterio.
- Omeñaca, R & Ruiz, J. (2007). Juegos cooperativos y educación física. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Orlick T & Martínez. (1995). Libres para cooperar, libres para crear. Editorial Paidotribo, Barcelona.
- Parodi, G. (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Saéz, M. (2008). Aprendizaje cooperativo: estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental (tesis maestría). Universidad Metropolitana, San Juan, Puerto Rico.
- Sagastizabal, M & Perlo C. (2002). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. (2006). Argentina. La Crujía Ediciones.
- Salud Capital. (2011). Diagnóstico Local con Participación Social. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.saludcapital.gov.co>
- Secretaria Distrital de Planeación. (2014). Caracterización socioeconómica; Encuesta Sisbén III. Generalidades. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). Strategies of Discourse Comprehension. New York: Academic Press.

ANEXOS

Anexo No. 1 Encuesta de caracterización



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS
 PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Objetivo: Caracterizar la población objeto de estudio ubicando aspectos socioeconómicos, familiares, académicos, de bienestar y de ocupación que influyen en los procesos de aprendizaje.

Nombre: _____ Edad: _____

1. ¿En qué barrio vives?

2. ¿Con quién vives? Marca con una X según corresponda.
 - a. Mamá, papá y hermanos
 - b. Abuelos, tíos, primos y hermanos
 - c. Con uno de mis padres y hermanos
 - d. Otros
3. ¿Qué nivel educación tienen tus padres? Marca con una X en el cuadro según corresponda.

Nivel de educación	Mamá	Papá	Otro
Básica primaria			
Bachiller			
Técnico			
Tecnólogo			
Profesional			
Ninguno			

4. ¿Quién es tu acudiente? Marca con una X según corresponda.
 - a. Mamá
 - b. Papá
 - c. Hermano o hermana
 - d. Tío o tía
 - e. Abuelo o abuela
 - f. Primo o prima
 - g. Otro, ¿Quién? _____
5. ¿Quién te ayuda con las tareas? Marca con una X según corresponda.
 - a. Mamá
 - b. Papá
 - c. Hermanos
 - d. Tíos
 - e. Primos
 - f. Otros, ¿Quién? _____

6. ¿Cuál es la materia en la que te va mejor? Marca con una X según corresponda.

- | | |
|-----------------------|----------------|
| a. Español | e. Matemáticas |
| b. Francés | f. Deportes |
| c. Ciencias naturales | g. Artes |
| d. Ciencias sociales | h. Sistemas |

7. ¿Cuál es la materia en la que te va peor? Marca con una X según corresponda.

- | | |
|-----------------------|----------------|
| a. Español | e. Matemáticas |
| b. Francés | f. Deportes |
| c. Ciencias naturales | g. Artes |
| d. Ciencias sociales | h. Sistemas |

8. ¿Qué materia te gusta más? ¿Por qué?

9. ¿Qué quieres ser cuando grande?

10. ¿Qué materias vas perdiendo?

11. ¿Has repetido algún curso? ¿Cuál?

12. ¿Qué prefieres hacer? Marca con una X según corresponda.

- a. Leer
- b. Escribir
- c. Jugar
- d. Ver programas de televisión o videos
- e. Otro, ¿Cuál? _____

13. ¿Qué haces cuando no estás estudiando? Marca con una X según corresponda.

- a. Dormir
- b. Ver televisión o videos
- c. Jugar
- d. Leer
- e. Escribir
- f. Otro, ¿Cuál? _____

14. ¿Sufres de alguna enfermedad? ¿Cuál?

Anexo No. 2 Diagramas de Gantt

FASE	Sensibilización				Intervención										Evaluación			
SESIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Juego de conocimiento					x		x											
Juego de confianza	x			x		x		x							x	x	x	x
Juego de comunicación		x	x						x		x				x	x	x	x
J. resolución de conflictos										x		x			x	x	x	x
Juego de distensión													x	x	x			

FASE		Sensibilización				Intervención										Evaluación			
SESIÓN		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Inferencias relacionadoras	Memoria		x		x	x	x			x	x			x		x	x	x	x
	Ideas principales		x		x	x	x			x	x			x		x	x	x	x
	Anticipación				x	x	x			x	x			x		x	x	x	x
	Autoevaluación	x		x	x	x	x			x	x			x		x	x	x	x
Inferencias optativas	Percepción			x	x			x	x			x	x		x	x	x	x	x
	Lectura rápida y atenta	x		x	x			x	x			x	x		x	x	x	x	x
	Inferencia		x		x			x	x			x	x		x	x	x	x	x
	Estructura y forma				x			x	x			x	x		x	x	x	x	x
	Leer entre líneas		x		x			x	x			x	x		x	x	x	x	x

Anexo No. 3 Sistematización inferencias relacionadoras

1. Fase de sensibilización

M1: INFERENCIAS RELACIONADORAS									
S2	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación		PROMEDIO
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
E1	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E2	B	B	M	M	M	M	M	M	B
E3	B	B	M	M	M	M	M	M	B
E4	B	B	M	M	B	M	B	B	B
E5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E6	B	B	M	M	B	M	B	B	B
E7	B	B	M	M	B	M	B	B	B
E8	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E9	B	B	M	M	M	M	M	M	B
E10	B	B	M	M	M	M	B	B	B
E11	B	B	M	M	M	M	M	M	B
E12	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E13	M	M	M	M	M	M	B	B	B
E14	B	B	M	M	M	M	M	M	B
PR. GN.	B		M		M		M		M
PR. A	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PR. M	2	2	11	11	8	11	6	6	7
PR. B	11	11	2	2	5	2	7	7	6

2. Fase de intervención

M1: INFERENCIAS RELACIONADORAS									
S6	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación		PR.
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
E1	A	A	B	B	B	M	M	M	M
E2	M	M	B	B	B	B	B	B	B
E3	B	B	M	B	B	M	B	B	B
E4	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E5	M	A	M	M	M	M	B	B	M
E6	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E7	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E8	M	M	M	M	M	B	B	B	B
E9	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E10	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E11	B	M	B	M	M	A	M	M	B
E12	M	B	B	M	M	B	B	B	B
E13	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E14	B	B	M	M	B	B	B	B	B
PR. GN.	B		B		B		B		B
PR. A	1	2	0	0	0	1	0	0	1
PR. M	5	4	5	6	5	4	3	3	4
PR. B	8	8	9	8	9	9	11	11	9

M3: INFERENCIAS RELACIONADORAS									
S10	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación		PROMEDIO
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
E1	A	M	M	M	A	A	A	A	M
E2	B	B	M	M	A	M	M	M	B
E3	B	M	M	M	M	B	M	M	B
E4	M	M	M	M	M	M	B	B	M
E5	M	M	M	A	A	M	M	M	M
E6	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E7	A	M	M	M	M	M	M	M	M
E8	B	B	B	M	M	M	B	B	B
E9	M	M	M	M	B	M	M	M	M
E10	B	B	B	B	A	B	B	B	B
E11	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E12	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E13	M	M	M	B	M	A	M	M	M
E14	M	M	M	M	M	B	B	B	B
PR. GN.	M		M		M		M		M
PR. A	2	0	0	1	4	2	1	1	1
PR. M	6	9	10	9	7	7	7	7	8
PR. B	4	3	2	2	1	3	4	4	3

M5: INFERENCIAS RELACIONADORAS

S13	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación		PROMEDIO
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
E1	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E2	A	A	A	A	A	A	M	M	M
E3	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E4	A	A	A	A	A	A	M	M	M
E5	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E6	A	A	A	M	M	M	M	M	M
E7	A	A	A	M	A	A	M	M	M
E8	A	A	A	A	A	A	M	M	M
E9	A	A	A	M	M	M	M	M	M
E10	A	A	A	M	A	A	M	M	M
E11	A	A	A	M	M	M	M	M	M
E12	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E13	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E14	A	A	A	A	A	A	A	A	A
PR. GN.	A		A		A		M		A
PR. A	14	14	14	9	11	11	6	6	11
PR. M	0	0	0	5	3	3	8	8	3
PR. B	0	0	0	0	0	0	0	0	0

3. Fase de evaluación

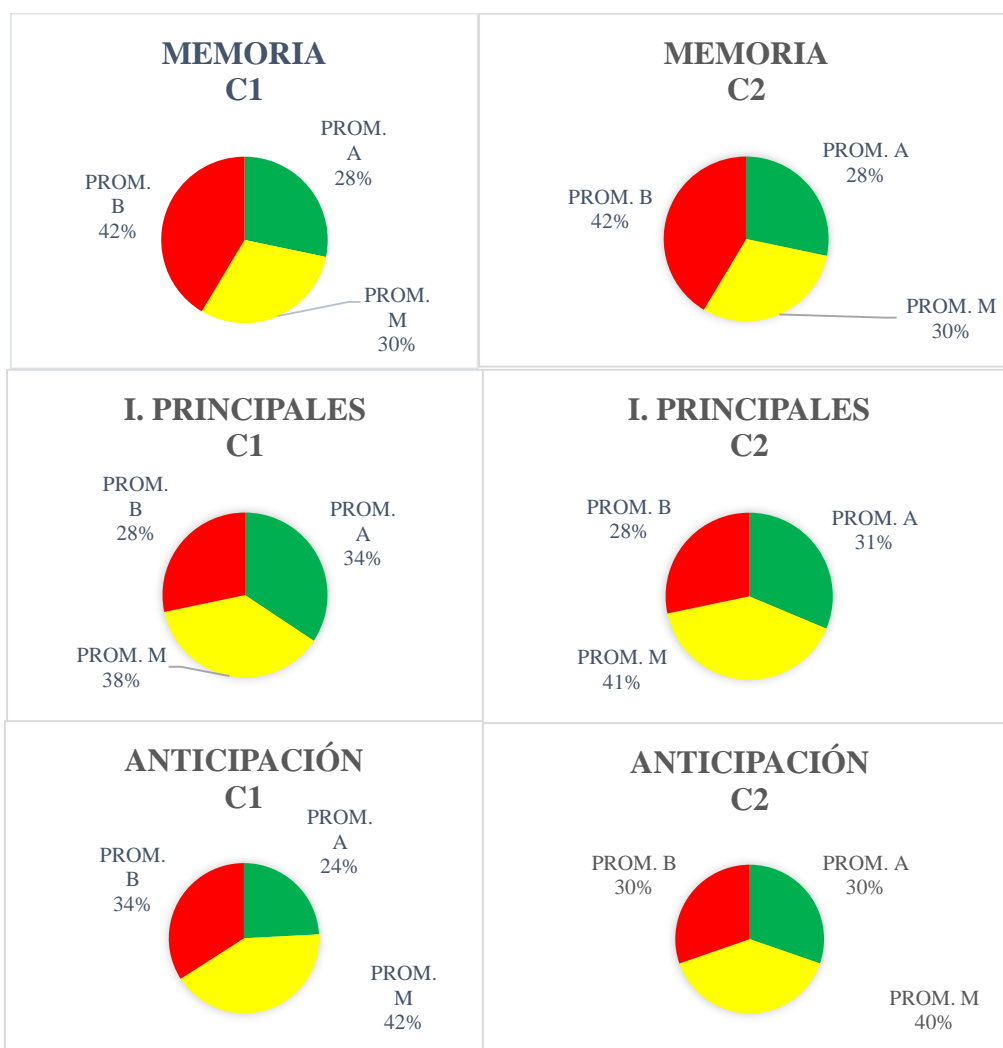
M1	INFERENCIAS RELACIONADORAS							
	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación	
S15	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
E1	A	A	A	A	M	A	A	A
E2	M	M	M	M	M	M	M	M
E3	B	B	B	B	B	B	B	B
E4	M	M	M	B	B	B	B	B
E5	M	M	A	A	A	M	M	M
E6	M	M	M	M	M	M	M	M
E7	A	A	A	A	M	M	A	A
E8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E9	B	B	M	M	B	B	B	B
E10	M	A	A	A	M	M	M	M
E11	A	A	A	A	M	A	A	A
E12	M	M	M	M	M	M	M	M
E13	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E14	A	A	A	A	M	M	M	M
PR.	M		M		M		M	
PR. A	4	5	6	6	1	2	3	3
PR. M	6	5	5	4	8	7	6	6
PR. B	2	2	1	2	3	3	3	3

M4	INFERENCIAS RELACIONADORAS							
	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación	
S18	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
E1	M	M	A	A	A	A	M	M
E2	M	M	A	A	A	A	M	M
E3	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	M	M	A	A	A	A	M	M
E6	M	M	A	A	A	A	M	M
E7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E8	M	M	A	A	A	A	M	M
E9	A	A	A	A	M	M	M	M
E10	B	B	B	B	A	A	M	M
E11	M	M	A	A	A	A	M	M
E12	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E13	A	A	A	A	M	M	M	M
E14	M	M	A	A	A	A	M	M
PR.	M		A		A		M	
PR. A	2	2	9	9	8	8	0	0
PR. M	7	7	0	0	2	2	10	10
PR. B	1	1	1	1	0	0	0	0

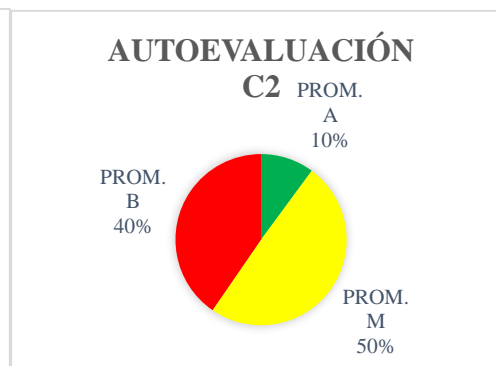
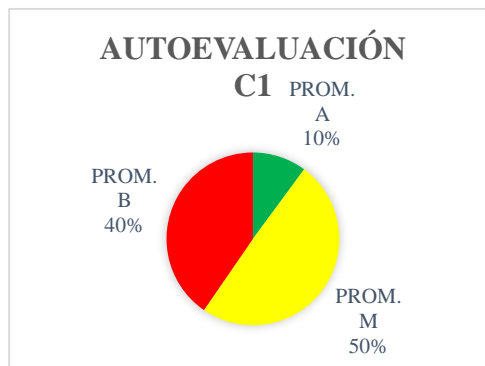
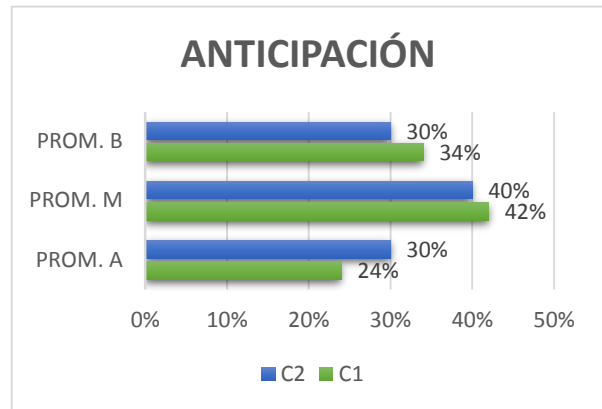
M3	INFERENCIAS RELACIONADORAS							
	Memoria		I. Principales		Anticipación		Autoevaluación	
S17	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
E1	A	A	A	A	A	A	M	M
E2	M	M	M	M	M	M	M	M
E3	M	M	M	M	M	B	M	M
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	M	M	M	M	M	A	M	M
E6	B	B	B	B	B	B	B	B
E7	A	A	A	A	A	A	M	M
E8	B	B	B	B	B	B	B	B
E9	B	B	M	M	M	B	B	B
E10	B	B	B	B	B	B	B	B
E11	A	A	A	A	A	A	M	M
E12	B	B	B	B	B	B	B	B
E13	B	B	B	B	M	B	B	B
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
PR.	M		M		M		B	
PR. A	3	3	3	3	3	4	0	0
PR. M	3	3	4	4	4	2	6	6
PR. B	6	6	5	5	5	6	6	6

4. Promedio general y gráficas

INFERENCIAS RELACIONADORAS						
MEMORIA						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	28	30	41	4	4	5
C2	28	31	40	4	4	5
IDEAS PRINCIPALES						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	34	37	28	4	5	4
C2	31	40	28	4	5	4
ANTICIPACIÓN						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	22	38	31	3	5	4
C2	30	39	30	4	5	4
AUTOEVALUACIÓN						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	10	49	40	1	6	5
C2	10	49	40	1	6	5



ANTICIPACIÓN			
	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	24%	42%	34%
C2	30%	40%	30%



Anexo No. 4 Sistematización inferencias optativas

1. Fase de sensibilización

M2											
INFERENCIAS OPTATIVAS											
	Percepción		Lec. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		PROMEDIO
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	
S3	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
E1	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E2	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E3	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E4	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E5	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B
E6	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E9	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B
E10	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B
E11	B	B	B	M	M	M	M	M	M	M	M
E12	B	B	B	M	M	M	B	B	B	B	B
E13	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
PR. GN.	B		M		M		B		B		B
PR. A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PR. M	3	3	3	8	8	8	4	4	4	4	5
PR. B	6	6	6	1	1	1	5	5	5	5	4

2. Fase de intervención

INFERENCIAS OPTATIVAS											
	Percepción		Lec. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M2
S8	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
E1	B	M	M	M	M	A	M	A	M	M	M
E2	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E3	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E4	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E5	B	M	B	M	M	A	M	M	A	A	M
E6	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B
E7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E8	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E9	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E10	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E11	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E12	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E13	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	B
E14	B	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
PR. GN.	B		B		B		B		B		B
PR. A	1	1	1	1	1	3	1	2	2	2	2
PR. M	0	4	3	4	4	2	4	3	5	5	3
PR. B	11	7	8	7	7	7	7	7	5	5	7

INFERENCIAS OPTATIVAS											
	Percepción		Lec. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M4
S11	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
E1	M	M	M	A	A	A	M	A	A	A	A
E2	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E3	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E4	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E5	M	M	M	A	A	A	M	A	A	A	M
E6	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E7	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E8	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E9	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E10	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E11	M	B	M	B	M	B	B	B	B	B	B
E12	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E13	M	M	M	M	M	B	B	B	B	B	B
E14	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
PR. GN.	B		B		B		B		B		B
PR. A	0	0	0	2	2	2	0	2	2	2	1
PR. M	4	3	4	1	2	0	2	0	0	0	2
PR. B	10	11	10	11	10	12	12	12	12	12	11

INFERENCIAS OPTATIVAS											
	Percepción		Lec. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M6
S14	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E2	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E3	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	M	A	A	A	M	A	A	A	M
E6	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E7	M	M	M	M	M	A	M	A	M	M	M
E8	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E9	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E10	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E11	A	A	A	M	M	M	M	A	A	A	M
E12	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
E13	B	B	B	M	M	M	B	M	M	M	B
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
PR. GN.	M		M		M		M		B		M
PR. A	3	3	2	2	2	3	1	4	3	3	3
PR. M	4	4	5	6	6	5	6	4	5	5	5
PR. B	4	4	4	3	3	3	4	3	3	3	3

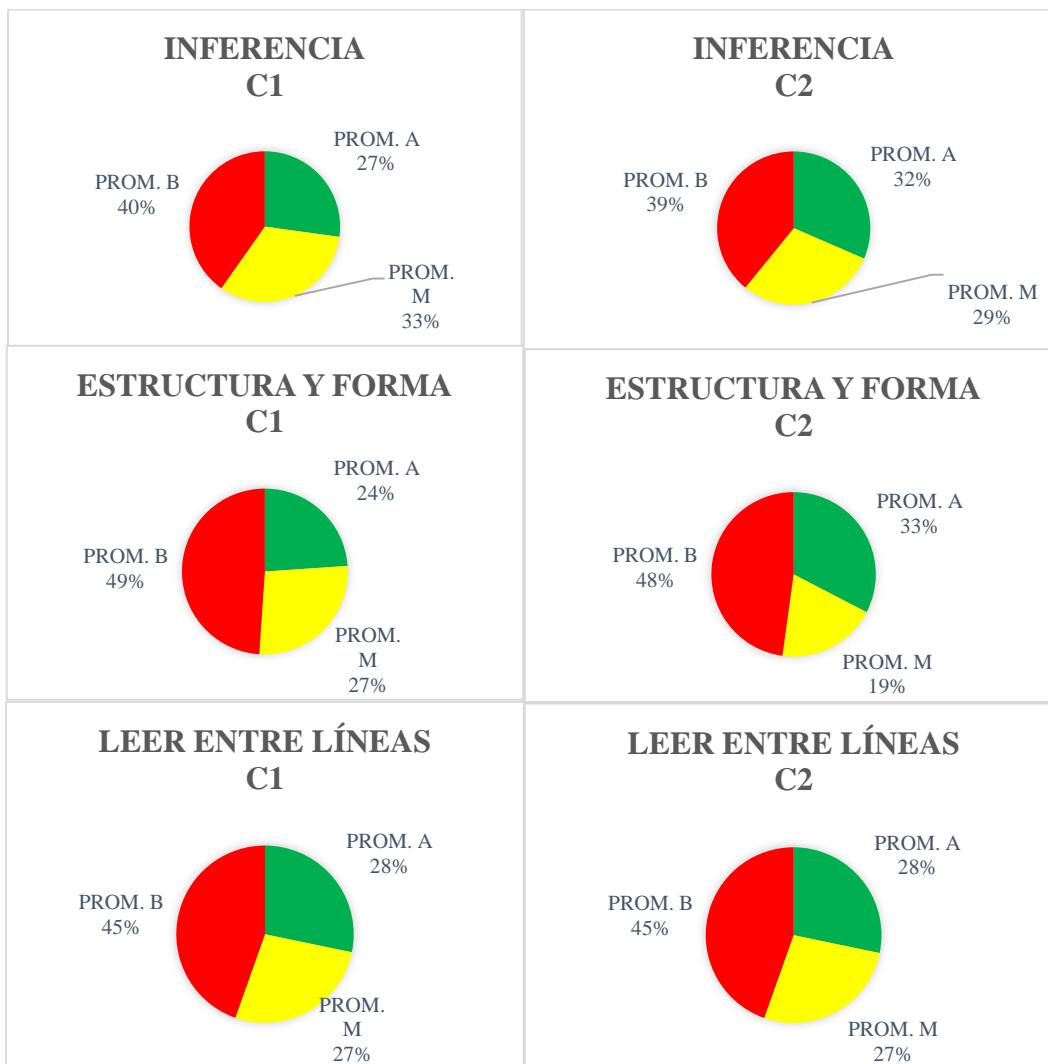
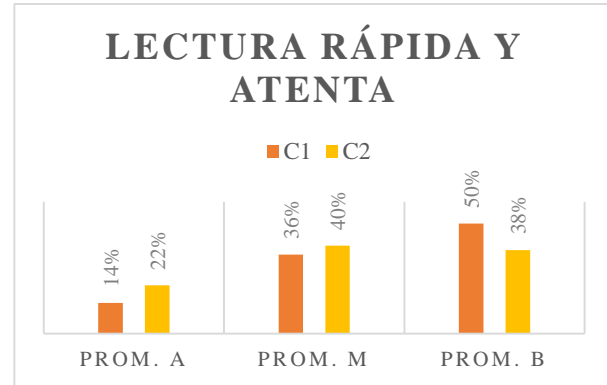
3. Fase de evaluación

INFERENCIAS OPTATIVAS										
Percepción		L. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M1
C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
A	A	M	A	A	A	A	A	M	M	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	M	B	B	B	B	B	B	B
A	A	A	A	M	M	A	A	M	M	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
M	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
A	A	A	A	A	A	A	A	M	M	M
A	A	M	A	B	A	M	A	A	A	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
M	M	M	A	A	A	M	A	M	M	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
5	5	3	6	4	5	4	6	2	2	4
5	4	6	4	4	4	5	3	7	7	5
2	3	3	2	4	3	3	3	3	3	3

INFERENCIAS OPTATIVAS										
Percepción		L. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M2
C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
B	B	B	B	M	M	B	B	M	M	B
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	M	B	M	M	M	B	B	B	B	B
M	A	M	A	A	A	A	A	A	A	M
B	M	B	M	B	M	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
0	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	1	2	2	3	0	0	1	1	1
9	7	9	7	7	6	9	9	8	8	8

INFERENCIAS OPTATIVAS										
Percepción		L. rápida y atenta		Inferencia		Estructura y forma		Leer entre líneas		M3
C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	PROMEDIO
M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
M	A	M	A	A	A	A	A	A	A	M
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	M	B	M	M	M	B	B	M	M	B
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
B	B	B	B	B	B	B	B	B	B	B
B	B	B	M	B	M	M	M	B	B	B
N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
0	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4
6	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3
6	5	6	4	5	4	5	5	5	5	5

LECTURA RÁPIDA Y ATENTA			
	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	14%	36%	50%
C2	22%	40%	38%



Anexo No. 5 Sistematización juegos cooperativos

1. Fase de sensibilización

M1						
JUEGO DE CONOCIMIENTO						
S2	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	M	A
E2	M	A	A	A	A	A
E3	A	B	B	M	B	B
E4	B	M	M	B	M	B
E5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E6	A	A	A	A	A	A
E7	A	A	A	A	A	A
E8	M	M	B	M	M	B
E9	B	M	B	A	M	M
E10	A	A	A	A	A	A
E11	M	M	M	A	A	M
E12	B	B	M	A	A	M
E13	A	A	A	A	A	A
E14	B	M	A	A	A	M
PR.	M	M	M	A	M	M
PR. A	6	6	7	10	8	7
PR. M	3	5	3	2	4	3
PR. B	4	2	3	1	1	2

M2						
JUEGO DE CONFIANZA						
S3	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E2	A	A	A	M	A	A
E3	A	B	B	B	A	B
E4	A	A	A	A	A	A
E5	A	A	A	A	A	A
E6	A	A	A	A	A	A
E7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E9	M	A	A	M	A	M
E10	A	A	A	A	A	A
E11	A	A	A	A	A	A
E12	B	B	M	A	A	M
E13	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	M
PR.	A	A	A	A	A	A
PR. A	7	7	7	6	9	7
PR. M	1	0	1	2	0	1
PR. B	1	2	1	1	0	1

2. Fase de intervención

M1						
JUEGO DE CONOCIMIENTO						
S5	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	B	M	A	A
E2	B	B	B	A	A	B
E3	A	A	B	A	B	M
E4	A	A	A	A	M	A
E5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E6	A	A	M	M	M	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	B	M	B	A	A	B
E9	A	A	M	A	A	A
E10	A	A	A	A	A	A
E11	A	M	B	A	M	M
E12	A	A	A	A	A	A
E13	A	A	M	A	A	A
E14	A	A	B	A	B	M
PR.	A	A	B	A	A	A
PR. A	11	10	4	11	8	9
PR. M	0	2	3	2	3	2
PR. B	2	1	6	0	2	2

M2						
JUEGO DE CONFIANZA						
S6	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	M	A	M	A	A	A
E3	A	A	M	B	A	M
E4	B	B	M	M	A	B
E5	A	M	M	A	A	M
E6	M	B	M	A	M	M
E7	A	A	M	A	A	A
E8	A	A	M	A	A	A
E9	A	M	A	M	A	A
E10	A	A	M	A	A	A
E11	A	A	A	M	A	A
E12	A	B	A	A	A	A
E13	A	M	B	A	A	M
E14	B	M	A	A	A	M
PR.	A	M	M	A	A	M
PR. A	10	7	5	10	13	9
PR. M	2	4	8	3	1	4
PR. B	2	3	1	1	0	1

M3						
JUEGO DE CONOCIMIENTO						
S7	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	M	A	A
E2	A	A	A	A	M	A
E3	A	A	B	A	A	A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	M	A	A	A
E6	B	M	A	B	A	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	M	B	B	A	M
E9	A	A	A	A	A	A
E10	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E11	A	M	B	M	A	M
E12	A	A	M	A	A	A
E13	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E14	A	B	B	A	A	M
PR.	A	M	M	M	A	A
PR. A	10	7	5	7	10	8
PR. M	0	3	2	2	1	2
PR. B	1	1	4	2	0	2

M4						
JUEGO DE CONFIANZA						
S8	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	M	A	A
E2	A	M	M	A	A	M
E3	A	A	A	A	A	A
E4	B	B	B	B	M	B
E5	A	A	A	A	A	A
E6	B	B	B	M	A	B
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	M	A	A	M	M
E9	A	M	A	A	A	A
E10	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E11	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E12	A	A	M	A	A	A
E13	A	A	A	M	A	A
E14	B	B	A	A	B	B
PR.	M	M	M	M	A	M
PR. A	9	6	8	8	9	8
PR. M	0	3	2	3	2	2
PR. B	3	3	2	1	1	2

M5						
JUEGO DE COMUNICACIÓN						
S9	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	M	A	A	A	A	A
E3	A	A	A	A	A	A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	A	A	A	A
E6	B	M	A	M	A	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	M	A	A	M	M
E9	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E10	B	B	B	B	B	B
E11	M	B	B	A	A	M
E12	A	A	M	B	B	M
E13	A	A	A	A	M	A
E14	A	A	B	A	A	A
PR.	M	M	M	A	A	M
PR. A	8	8	8	9	8	8
PR. M	2	2	1	1	2	2
PR. B	2	2	3	2	2	2

M6						
JUEGO DE R. DE CONFLICTOS						
S10	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	A	A	A	A	A	A
E3	A	A	A	A	A	A
E4	A	B	M	A	B	M
E5	A	A	A	A	A	A
E6	A	M	M	A	A	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	B	M	A	M	M
E9	B	B	A	A	A	M
E10	M	B	A	M	A	M
E11	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E12	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E13	A	A	A	A	M	A
E14	A	B	A	A	M	M
PR.	M	M	A	A	A	M
PR. A	10	6	9	11	8	9
PR. M	1	1	3	1	3	2
PR. B	1	5	0	0	1	1

M7						
JUEGO DE R. COMUNICACIÓN						
S11	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	M	A	A	M	M	M
E3	A	A	A	A	A	A
E4	B	M	B	A	A	M
E5	A	A	A	A	A	A
E6	M	A	B	M	A	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	B	A	M	A	A	M
E9	A	M	A	M	A	A
E10	M	A	B	A	M	M
E11	A	A	M	B	B	M
E12	B	A	M	B	A	B
E13	A	A	A	A	A	A
E14	A	B	M	A	A	M
PR.	M	A	M	A	A	M
PR. A	8	11	7	9	11	9
PR. M	3	2	4	3	2	3
PR. B	3	1	3	2	1	2

M8						
JUEGO DE R. DE CONFLICTOS						
S12	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	A	A	A	M	B	M
E3	B	A	A	A	A	A
E4	B	B	M	A	A	M
E5	A	A	A	A	A	A
E6	B	M	A	M	A	M
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	A	M	A	M	M
E9	A	A	M	A	A	A
E10	A	A	A	A	A	A
E11	M	A	M	M	M	M
E12	A	A	M	B	B	M
E13	A	A	A	A	A	A
E14	B	A	M	A	A	M
PR.	M	A	M	M	A	M
PR. A	9	12	8	10	10	10
PR. M	1	1	6	3	2	3
PR. B	4	1	0	1	2	2

M9						
JUEGO DE DISTENSIÓN						
S13	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	M	A	M	M	A	M
E3	A	A	A	A	A	A
E4	B	M	A	B	B	B
E5	A	A	A	A	A	A
E6	A	M	A	M	A	M
E7	A	A	M	A	A	A
E8	M	M	B	M	M	B
E9	A	A	A	B	A	M
E10	A	A	A	A	A	A
E11	A	M	M	A	A	A
E12	B	A	M	A	B	M
E13	A	A	A	A	M	A
E14	A	M	A	A	A	A
PR.	A	A	M	M	M	M
PR. A	10	9	9	9	10	9
PR. M	2	5	4	3	2	3
PR. B	2	0	1	2	2	1

M10						
JUEGO DE DISTENSIÓN						
S14	C1	C2	C3	C4	C5	PROMEDIO
E1	A	A	A	A	A	A
E2	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E3	A	A	A	A	A	A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	A	A	A	A
E6	M	A	A	A	A	A
E7	A	A	A	A	A	A
E8	A	M	M	B	M	M
E9	A	A	A	B	M	M
E10	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E11	A	A	A	B	A	M
E12	B	A	B	M	A	M
E13	A	A	A	A	A	A
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
PR.	M	A	M	M	A	A
PR. A	8	9	8	6	8	8
PR. M	1	1	1	1	2	1
PR. B	1	0	1	3	0	1

3. Fase de evaluación

S15	J. DE CONFIANZA					J. DE COMUNICACIÓN					J. R. DE CONFLICTOS					J. DE DISTENSIÓN					M1
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	
E1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A	A
E2	M	A	A	A	B	M	A	B	M	M	B	A	A	B	M	M	B	A	M	A	M
E3	M	B	B	A	A	B	B	B	B	A	A	B	A	A	B	A	B	A	A	B	B
E4	B	B	B	B	M	B	B	M	B	A	B	A	M	B	B	B	M	B	B	M	B
E5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E6	B	B	A	M	A	B	A	M	A	B	A	B	A	M	M	B	M	B	A	M	M
E7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E8	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E9	A	M	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	M	B	A	A	A	A	A	A
E10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E11	A	A	M	A	M	A	A	M	A	A	A	A	A	A	M	A	M	A	M	A	A
E12	B	A	B	M	A	B	A	A	B	A	B	A	M	A	A	B	B	M	A	A	M
E13	A	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E14	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	M	A	B	M	M	A	B	B	M
PR.	M					M					M					M					M
PR. A	8	9	9	10	9	7	11	9	8	11	10	10	10	9	7	8	6	9	9	9	9
PR. M	2	1	1	2	3	2	0	2	2	1	0	1	3	2	2	2	4	2	2	2	2
PR. B	3	3	3	1	1	4	2	2	3	1	3	2	0	2	4	3	3	2	2	2	2

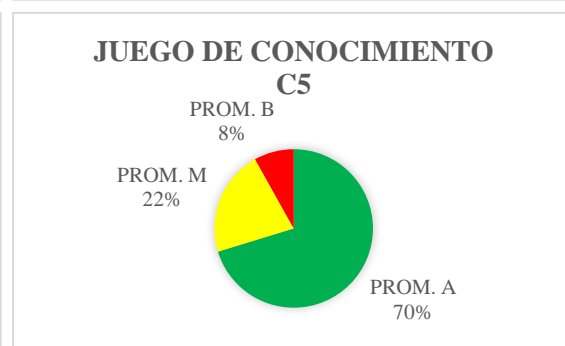
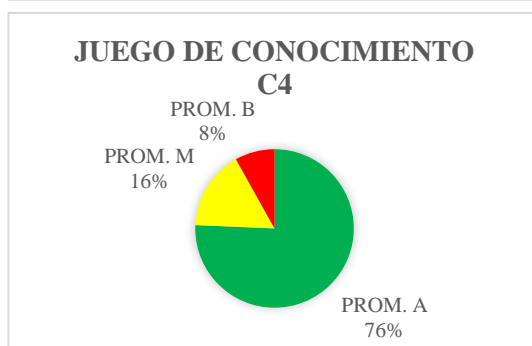
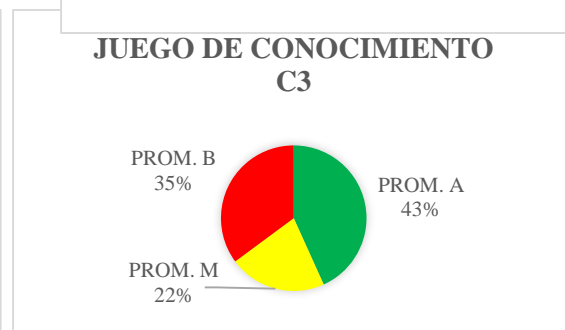
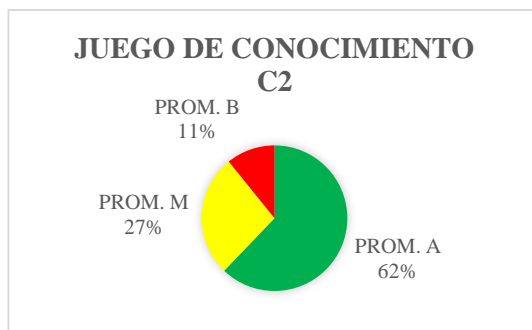
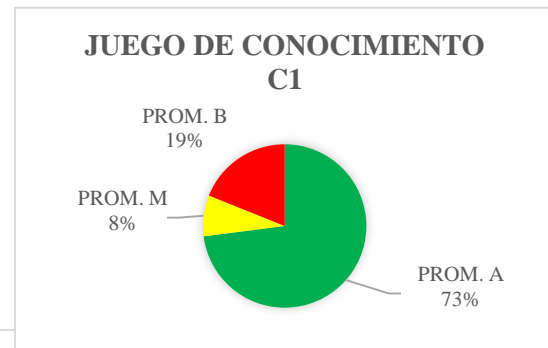
S16	J. DE CONFIANZA					J. DE COMUNICACIÓN					J. R. DE CONFLICTOS					M2					
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5						
E1	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E2	B	M	A	A	B	M	A	B	M	A	M	A	A	B	M	A	M	A	M	A	M
E3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E4	B	B	A	M	B	B	M	A	B	M	B	M	A	B	M	A	B	M	A	B	B
E5	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E6	M	A	M	A	M	A	M	A	M	B	A	M	A	M	A	M	A	M	A	M	M
E7	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E8	B	M	A	M	M	B	M	M	B	A	M	M	A	M	M	A	M	M	M	M	M
E9	B	M	M	A	M	M	A	A	B	M	M	B	A	B	A	B	B	A	M	A	M
E10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E11	M	B	A	M	A	M	A	A	M	M	A	A	M	M	B	M	M	A	M	A	M
E12	B	M	B	A	A	B	M	A	A	B	M	A	B	A	B	A	B	A	M	A	M
E13	A	A	A	B	A	M	A	A	B	A	A	A	A	A	M	A	M	A	A	A	M
E14	A	B	M	A	A	A	A	A	B	M	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M
PR.GN.	M					M					M					M					
PR. A	6	6	9	9	9	5	10	10	4	8	6	9	11	6	7	8					
PR. M	2	4	3	3	2	5	3	2	3	4	4	3	1	4	3	3					
PR. B	5	3	1	1	2	3	0	1	6	1	3	1	1	3	3	2					

S17	J. DE CONFIANZA					J. DE COMUNICACIÓN					J. R. DE CONFLICTOS					M3					
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5						
E1	A	A	A	M	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E2	A	M	B	A	A	A	A	A	A	M	B	A	A	M	A	A	M	A	A	A	A
E3	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E6	A	A	M	A	M	B	M	A	M	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	M	M
E7	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A	A
E8	M	M	M	A	M	M	M	B	M	M	M	M	B	A	M	A	M	A	M	A	
E9	A	A	A	A	A	A	M	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E10	A	A	M	A	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M	M
E11	A	A	M	M	A	A	M	A	A	M	A	A	A	A	A	A	M	A	M	A	M
E12	B	A	B	M	A	B	A	A	B	M	B	A	M	A	M	A	B	M	A	M	M
E13	A	A	A	A	A	A	A	A	M	B	A	A	A	A	A	A	M	A	A	M	M
E14	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
PR.GN.	M					M					M					M					
PR. A	10	10	5	9	8	8	7	10	7	5	8	9	10	9	7	8					
PR. M	1	2	5	3	4	2	5	1	4	6	2	2	2	3	4	3					
PR. B	1	0	2	0	0	2	0	1	1	1	2	1	0	0	1	1					

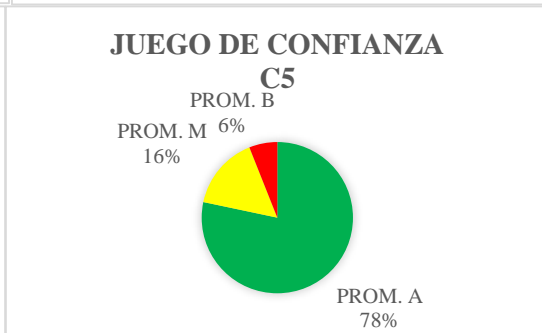
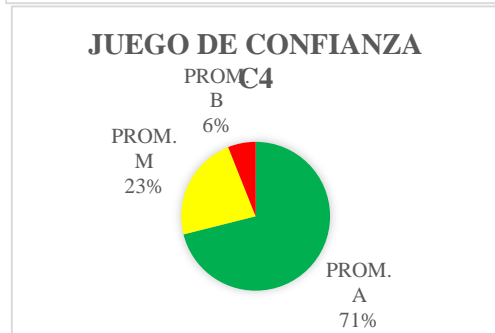
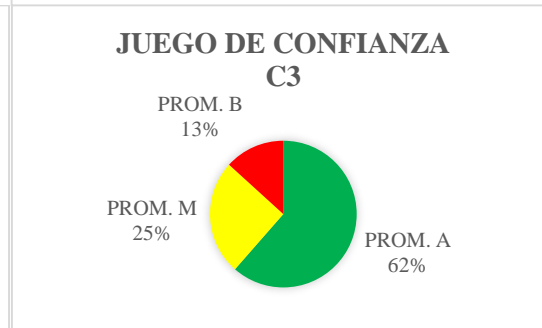
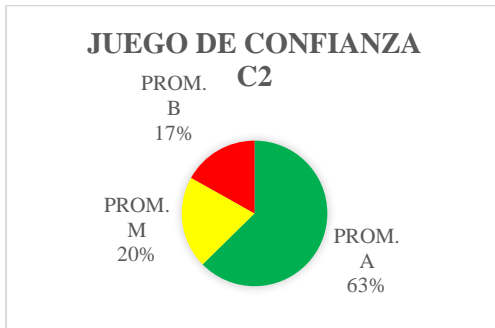
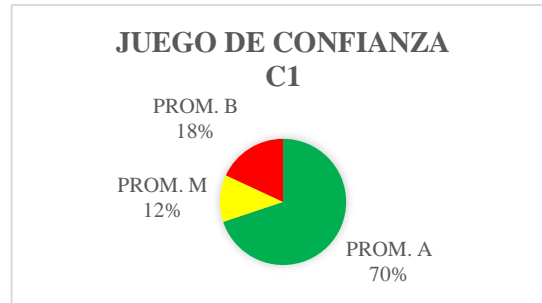
S18	J. DE CONFIANZA					J. DE COMUNICACIÓN					J. R. DE CONFLICTOS					M4
	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	C1	C2	C3	C4	C5	
E1	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A
E2	A	M	A	A	M	A	A	A	M	A	M	A	A	A	A	A
E3	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E4	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E5	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E6	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
E7	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E8	M	M	B	M	B	M	M	B	M	B	M	M	B	M	B	B
E9	M	A	A	M	A	A	A	A	A	M	M	M	A	A	A	A
E10	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A
E11	A	A	M	A	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A	A
E12	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
E13	A	A	A	A	A	A	A	A	A	M	A	A	A	A	A	A
E14	A	M	A	M	A	A	A	M	M	A	B	M	A	A	M	M
PR.GN.	A					A					M					A
PR. A	8	7	8	7	8	9	9	8	6	7	6	7	9	8	7	8
PR. M	2	3	1	3	1	1	1	1	4	2	3	3	0	2	2	2
PR. B	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0

4. Promedio general y gráficas:

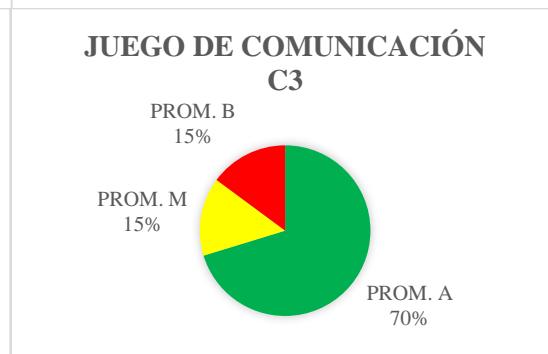
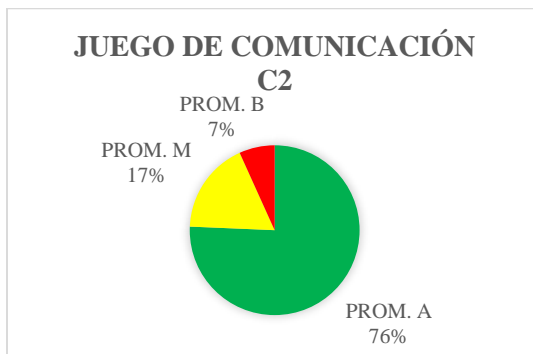
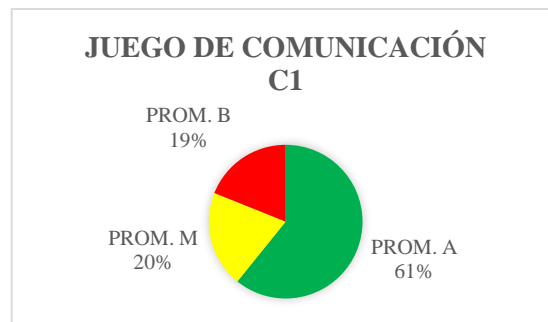
JUEGO DE CONOCIMIENTO						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	27	3	7	9	1	2
C2	23	10	4	8	3	1
C3	16	8	13	5	3	4
C4	28	6	3	9	2	1
C5	26	8	3	9	3	1

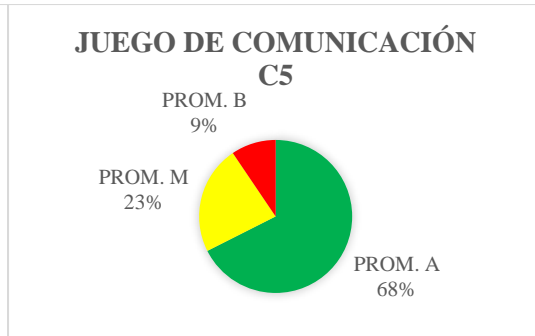
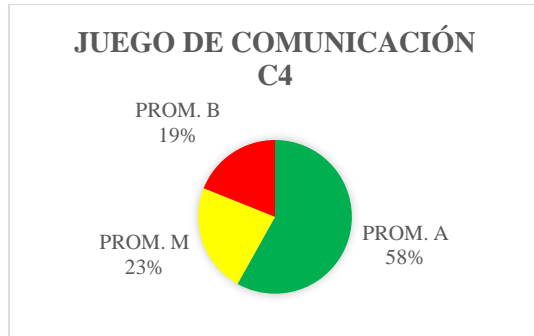


JUEGO DE CONFIANZA						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	58	10	15	8	1	2
C2	52	17	14	7	2	2
C3	51	21	11	7	3	2
C4	59	19	5	8	3	1
C5	65	13	5	9	2	1

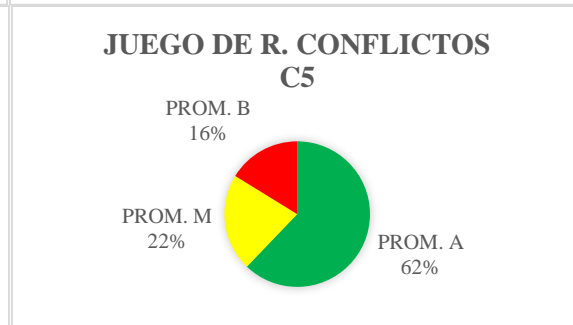
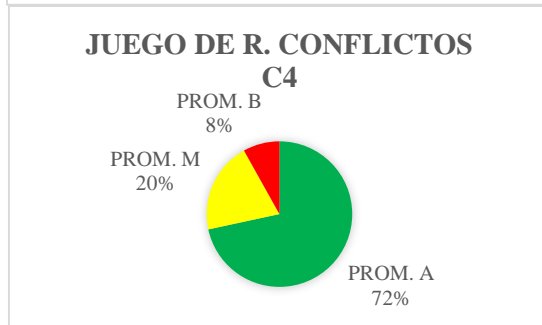
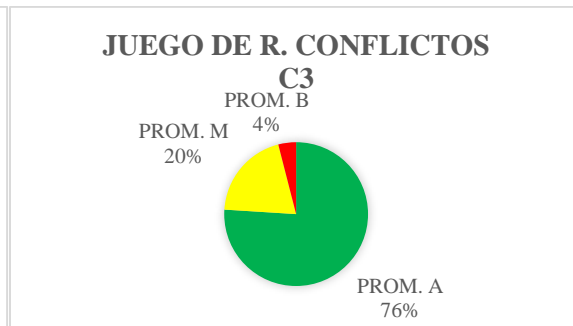
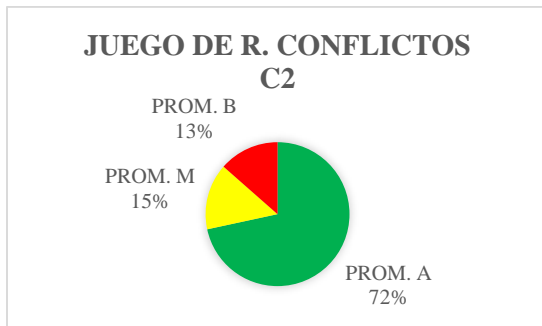
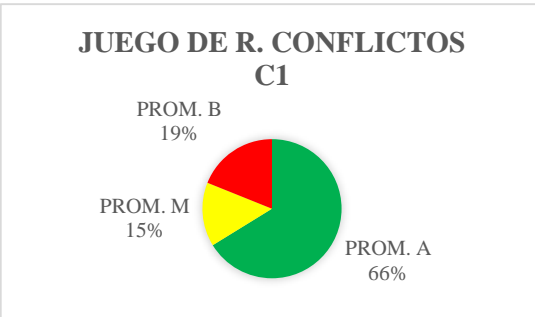


JUEGO DE COMUNICACIÓN						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	45	15	14	8	3	2
C2	56	13	5	9	2	1
C3	52	11	11	9	2	2
C4	43	17	14	7	3	2
C5	50	17	7	8	3	1

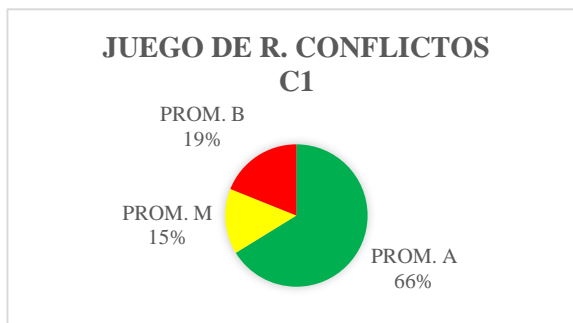


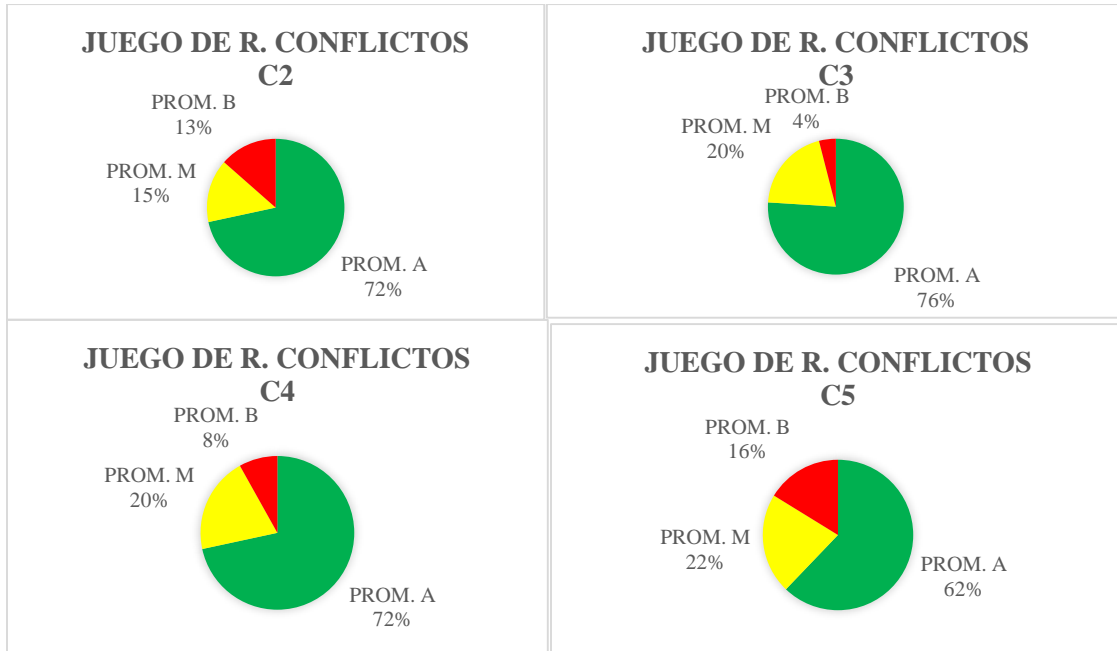


JUEGO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	49	11	14	8	2	2
C2	53	11	10	9	2	2
C3	57	15	3	10	3	1
C4	53	15	6	9	3	1
C5	46	16	12	8	3	2



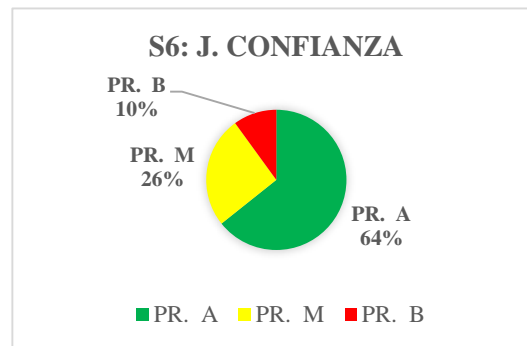
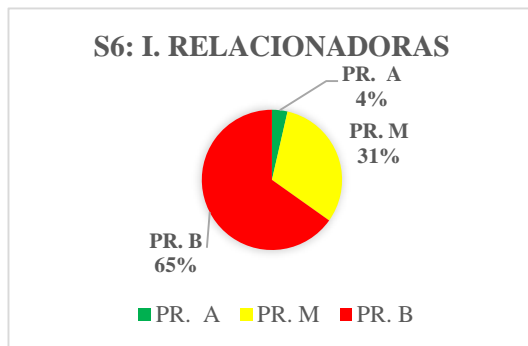
JUEGO DE DISTENSIÓN						
	A	M	B	PROM. A	PROM. M	PROM. B
C1	26	5	6	9	2	2
C2	24	10	3	8	3	1
C3	26	7	4	9	2	1
C4	24	6	7	8	2	2
C5	27	6	4	9	2	1



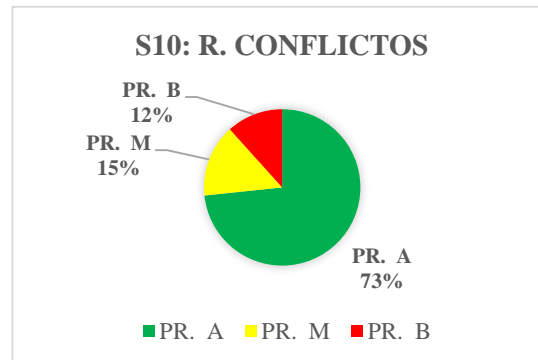
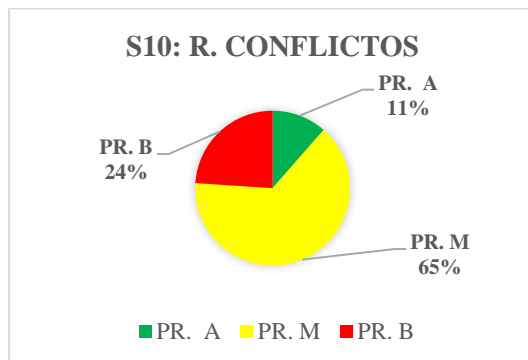


Anexo No. 6 Gráficas sesiones destacadas

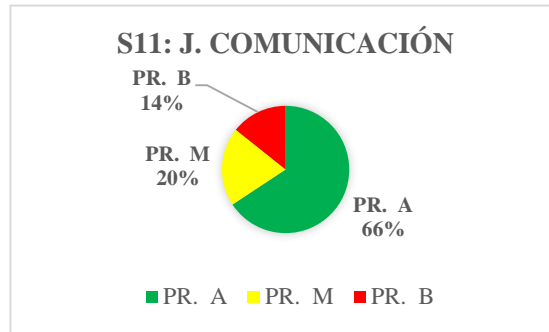
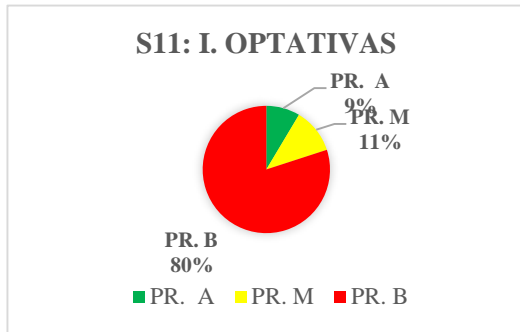
1. Sesión 6:



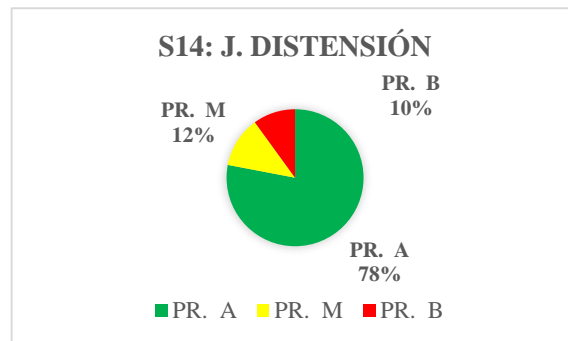
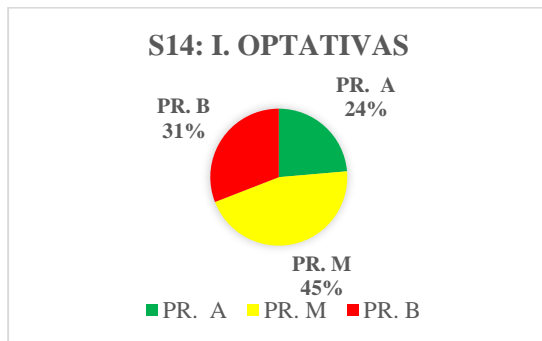
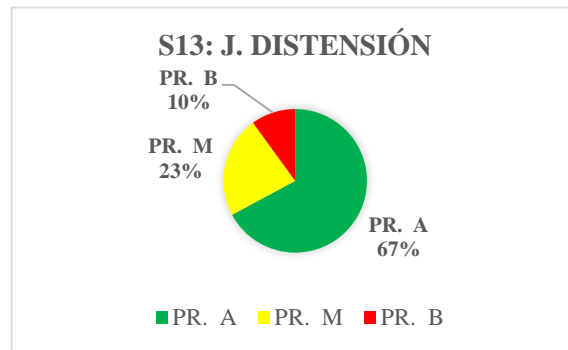
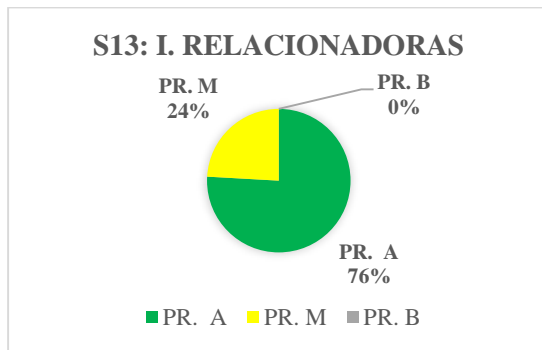
2. Sesión 10:



3. Sesión 11:



4. Sesión 13 y 14:



INFERENCIAS			
	PROM. A	PROM. M	PROM. B
RELAC. (S13)	76%	24%	0%
OPTAT. (S14)	45%	24%	31%

J. DISTENSIÓN			
	PROM. A	PROM. M	PROM. B
SESIÓN 13	67%	23%	10%
SESIÓN 14	78%	12%	10%

