

**Estrategias didácticas mediadas por recursos audiovisuales y lúdicos para mejorar la  
comprensión lectora en inglés en el Liceo del Caribe**

Ludwing Van Pedraza Tapia

Asesor

Natalia del Pilar Pascuas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en inglés

2025

## Resumen

Este documento es el resultado de un ejercicio de investigación formativa, desarrollado como opción de grado, que permitió reflexionar sobre la práctica pedagógica y la investigación educativa. El estudio se llevó a cabo en el Liceo del Caribe, trabajando con estudiantes de grado quinto. El objetivo general fue proponer una estrategia didáctica que, mediante el uso de contenidos audiovisuales y actividades lúdicas, contribuya al desarrollo de la comprensión lectora en inglés; desde el nivel textual hasta el inferencial, utilizando un enfoque cualitativo y experimental en el que se puso en juego la variable didáctica de estrategias lúdicas y contenidos audiovisuales, reconociendo sus efectos en el desarrollo del pensamiento crítico y la actitud ética frente a la lectura. A partir de este ejercicio investigativo, se concluyó que la propuesta promovió una transformación significativa en la relación de los estudiantes con los textos en inglés, al fortalecer tanto la comprensión inferencial como su disposición emocional y reflexiva frente al acto lector.

***Palabras clave:*** Comprensión, Inferencial, Estrategias, Competencia Lectora, Audiovisual.

### **Abstract**

This document is the result of a formative research exercise, developed as a degree option, which allowed for reflection on pedagogical practice and educational research. The study was conducted at the Liceo del Caribe, working with fifth-grade students. The overall objective was to propose a teaching strategy that, through the use of audiovisual content and recreational activities, would contribute to the development of reading comprehension in English, from the textual to the inferential level. This approach employed a qualitative and experimental approach that brought into play the didactic variable of recreational strategies and audiovisual content, recognizing their effects on the development of critical thinking and an ethical attitude toward reading. Based on this research exercise, it was concluded that the proposal promoted a significant transformation in students' relationship with English texts, strengthening both inferential comprehension and their emotional and reflective disposition toward the act of reading.

***Keywords:*** Comprehension, Inferential, Strategies, Reading Competence, Audiovisual

## Tabla de Contenido

Introducción .....	7
Caracterización .....	9
Planteamiento del Problema .....	11
Pregunta de Investigación .....	13
Objetivos .....	14
Objetivo General .....	14
Objetivos Específicos .....	14
Marcos de Referencia .....	15
Referentes Conceptuales .....	15
Referentes Teóricos .....	16
Referentes Técnicos .....	20
Referentes Legales .....	20
Referentes Éticos .....	21
Herramientas y Métodos .....	22
Enfoque y Tipo de Estudio .....	22
Unidad de Análisis .....	23
Técnicas para la Recolección de Datos .....	23
Categorías para el Análisis de Datos .....	28
Resultados .....	31
Acercamiento de la Población a la Variable .....	31
Experimentación .....	32
Identificación de Variaciones .....	34

Análisis y Discusión .....	37
Conclusiones y Recomendaciones .....	45
Referencias Bibliográficas .....	47
Apéndices.....	51

**Lista de Apéndices**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestras de Investigación</i> .....	51
--	----

## Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se ha convertido en uno de los pilares de la educación colombiana (MEN, 2006), permitiendo que numerosas instituciones educativas en todo el país integren los procesos bilingües en sus proyectos educativos institucionales. El reto es formar ciudadanos del mundo, que sean capaces de competir en un sistema globalizado y con nuevas tendencias. En este sentido, las estrategias didácticas tienen la misión de impactar positivamente las aulas, particularmente en el ámbito de la comprensión lectora, representando un reto que involucra la capacidad docente de articular un proceso escalonado que cobije los estilos de aprendizaje y a su vez construido desde el avance lingüístico. De modo que se hace necesaria una intervención que impacte el aula desde la lúdica como factor de desarrollo cognitivo en el ámbito contextual y que conlleve a los estudiantes de comprender la superficie del texto al conocimiento profundo e interactivo de la inferencia, conservando la motivación, la creatividad y la reflexión.

A partir de esta necesidad identificada, la presente investigación surge como respuesta a una brecha identificada en el Liceo del Caribe, en Bogotá, Colombia, donde los estudiantes de grado quinto presentan dificultades para estructurar una comprensión inferencial de los textos que leen en inglés. Experiencias en investigaciones similares, como la de Durán (2019), plantean que la lectura inferencial puede desarrollarse mediante preguntas guiadas y un entrenamiento progresivo con intención didáctica. Por su parte, Mendoza y Caicedo (2017) evidencian que una secuencia didáctica adecuada no solo fortalece la comprensión literal, sino que también promueve el avance hacia la inferencia textual en estudiantes de este mismo grado, mostrando resultados significativos a partir del uso de recursos contextualizados. Estos estudios permiten proyectar estrategias pertinentes para el contexto del Liceo del Caribe, donde las dificultades en

comprensión inferencial reafirman la necesidad de una intervención pedagógica adaptada y enfocada en mejorar esta habilidad clave.

En consonancia con este planteamiento, el objetivo general de esta investigación fue desarrollar una estrategia didáctica que, mediante la integración de actividades lúdicas y el uso de contenidos audiovisuales, contribuirá al avance de la comprensión lectora, desde el proceso textual a inferencial, en los estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe. Para ello se adoptó un enfoque cualitativo en el marco de una investigación-acción con base en la aplicación de una secuencia didáctica que permitió observar, intervenir y evaluar el proceso escalonado de movilización de la fase de comprensión textual a la inferencial, mediante la recolección de datos a través de rúbricas y observaciones documentadas en diarios de campo.

Como resultado de este proceso, uno de los hallazgos más significativos fue el reconocimiento del impacto potencial que tiene la integración de las estrategias lúdicas y los recursos audiovisuales en el hecho de la comprensión inferencial, siendo factor de motivación, así como catalizador de construcción contextual, reflexión y análisis del contenido narrativo en los estudiantes de quinto grado. Se invita al lector a recorrer este informe investigativo, el cual detalla las implementaciones que tienen estos procesos en la enseñanza del inglés.

## Caracterización

Este estudio se llevó a cabo en el contexto del Liceo del Caribe, institución educativa privada ubicada en Bogotá, en el barrio Puente Aranda, con varias décadas de experiencia en el ámbito educativo. Su Proyecto Educativo Institucional, denominado *Formación Integral para la Vida*, se organiza de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1994), lo que le otorga un sólido respaldo normativo. El enfoque pedagógico de la institución se orienta al desarrollo de ciudadanos globales, mediante la implementación de metodologías como la *Enseñanza para la Comprensión* y el modelo *Understanding By Design* (Roth, 2007) en su diseño curricular. Además, en consonancia con las políticas públicas bilingües, el Liceo del Caribe se compromete con el desarrollo de un modelo educativo bilingüe, el cual establece que el 50% del currículo se imparta en inglés, comenzando en preescolar y ampliándose progresivamente a los grados superiores.

En este contexto, la población objetivo de esta investigación está compuesta por estudiantes de quinto grado de primaria, quienes se han visto directamente impactados por la implementación de este modelo. La mayoría de estos estudiantes provienen de familias urbanas de clase media, cuyos padres trabajan como comerciantes, son empresarios independientes, profesionales de la salud y jubilados. Sus edades oscilan entre los 9 y los 11 años, y cuentan con acceso a tecnología, así como con los recursos familiares necesarios para costear una educación privada.

Sin embargo, los estudiantes de quinto grado del Liceo del Caribe enfrentan múltiples desafíos derivados del entorno bilingüe en el que están inmersos. Se espera que desarrollen habilidades de comunicación en inglés que les permitan desenvolverse tanto en situaciones cotidianas como en contextos académicos, especialmente en áreas como ciencias y matemáticas

impartidas en inglés. En este proceso, la comprensión lectora emerge como una habilidad clave para el logro de los objetivos institucionales. Sin embargo, algunos estudiantes han mostrado desinterés e incluso frustración debido a las dificultades para lograr una comprensión lectora profunda y significativa. Ante esta situación, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la motivación y fortalezcan la comprensión lectora a nivel textual, inferencial y crítico, facilitando una mejor adaptación al currículo bilingüe.

Además, el aprendizaje del inglés en este grupo se ve influenciado por diversos factores contextuales que limitan su progreso. A nivel familiar, si bien los padres valoran la educación privada, muchos carecen de las habilidades lingüísticas necesarias para apoyar eficazmente el proceso bilingüe de sus hijos, lo que crea una brecha entre las expectativas institucionales y el apoyo desde el hogar. De igual manera, aunque la tecnología está disponible en los hogares, su uso se centra en el entretenimiento, reduciendo así las oportunidades de exposición al inglés fuera de la escuela. Finalmente, a nivel social, algunas actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras reflejan resistencia o una percepción de su irrelevancia para la vida diaria, lo que incide directamente en la motivación de los estudiantes.

## Planteamiento del Problema

En el Liceo del Caribe, los estudiantes de quinto grado demuestran una participación en las actividades de lectura propuestas. Dada su edad, es natural que se involucren con entusiasmo en tareas del aula como la lectura en voz alta, la identificación de palabras desconocidas, el uso del diccionario y la realización de ejercicios de comprensión lectora. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002), el nivel de competencia observado en el grupo es variable. Esta variabilidad se explica, en parte, porque algunos estudiantes cuentan con apoyo familiar en el contexto de una cultura de repaso en el hogar, mientras que otros son nuevos en la institución y han experimentado mayores dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora.

No obstante, el grupo en general evidencia una base sólida sobre la cual es posible promover un aprendizaje más significativo. Actualmente, las estrategias empleadas para la enseñanza de la lectura y el desarrollo de la comprensión crítica se sustentan en metodologías tradicionales. Cada estudiante recibe un texto de lectura en inglés; en este caso, trabajan con el libro *Robin Hood* (Pyle, 2024). El docente guía el proceso mediante lecturas dirigidas, subrayado de ideas principales, preguntas de opción múltiple, guías impresas y preguntas cerradas.

Si bien estas prácticas han contribuido al desarrollo de habilidades básicas de lectura; no obstante, el propósito institucional va más allá: se busca fomentar una comprensión profunda y una motivación autónoma hacia la lectura. Para ello, es esencial que los estudiantes participen activamente en la elaboración de informes reflexivos, que les permitan ejercer una lectura crítica y creativa del material trabajado.

Sin embargo, en la actualidad no se integran recursos digitales interactivos ni estrategias lúdicas que puedan enriquecer la experiencia lectora. Esta ausencia limita la conexión entre las

actividades escolares y el entorno digital en el que los estudiantes se desenvuelven cotidianamente, dificultando así la construcción de significado desde un enfoque pedagógico más contextualizado y motivador. Como resultado, las clases pueden percibirse como monótonas o poco estimulantes.

Frente a este panorama, surge el interés por diseñar una mediación didáctica basada en herramientas digitales interactivas, contenidos audiovisuales y actividades lúdicas como juegos de lectura, recursos multimedia y plataformas colaborativas. El objetivo es transformar los espacios de lectura en experiencias más participativas, dinámicas y con mayor profundidad crítica.

En consecuencia, la hipótesis que guía esta propuesta sostiene que, al incorporar estos recursos al proceso lector, los estudiantes de quinto grado podrán desarrollar una mayor motivación hacia la lectura autónoma, así como una participación más activa en ejercicios verbales y escritos que evidencien niveles de comprensión inferencial y crítica.

En resumen, esta brecha identificada no radica en una falta de interés por parte de los estudiantes, sino en las limitaciones que impone una metodología centrada exclusivamente en la lectura tradicional. Por ello, se busca mejorar tanto la comprensión como la participación significativa a través de estrategias más innovadoras. En este sentido, se plantean oportunidades de inmersión digital y audiovisual, articuladas con el proceso de bilingüismo, mediante el uso de herramientas proporcionadas por la editorial, recursos multimedia complementarios y actividades recreativas. Esta propuesta aspira a potenciar el desarrollo integral de los estudiantes de quinto grado del Liceo del Caribe, adaptando el proceso lector a sus intereses y necesidades actuales.

### **Pregunta de Investigación**

¿De qué manera una propuesta didáctica con contenidos audiovisuales y estrategias lúdicas puede mejorar la comprensión lectora en inglés, desde lo textual hasta lo inferencial, en estudiantes de quinto grado del Liceo del Caribe?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Proponer una estrategia didáctica que, mediante el uso de contenidos audiovisuales y actividades lúdicas, contribuya al desarrollo de la comprensión lectora en inglés —desde el nivel textual hasta el inferencial— en los estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe en Bogotá.

### **Objetivos Específicos**

Identificar el nivel actual de comprensión lectora en inglés de los estudiantes de grado quinto, con énfasis en los niveles textual e inferencial.

Diseñar una propuesta didáctica que integre contenidos audiovisuales y estrategias lúdicas para fortalecer la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de grado quinto.

Analizar la efectividad de la propuesta didáctica en el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, desde lo literal hasta lo inferencial, en el grupo focal de estudio.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

Comprensión de Lectura: La lectura es el proceso de decodificar un texto mediante el uso de estrategias cognitivas que permiten al lector identificar su significado en tres niveles de competencia de comprensión: textual, inferencial y crítica. La comprensión lectora es entonces la habilidad de aplicar estas competencias en el desarrollo del ejercicio de lectura y requiere una instrucción deliberada, además la capacidad de estructurar el pensamiento al abordar un texto con el fin de reconocer sus múltiples factores semánticas en diferentes niveles de profundidad. En este sentido, Mendoza y Caicedo (2017) señalan que “esa comprensión de la realidad conlleva a sobre pasar ese límite básico de la lectura, es decir ir más allá del plano literal para trascender a uno más interpretativo, crítico e indagador” (p.31).

Nivel de lectura literal: La lectura tiene diferentes profundidades de comprensión de acuerdo con el significado que el lector pueda darle durante el desarrollo del ejercicio (Kirby, 2007). La lectura de tipo literal se refiere a la comprensión localizada del texto en términos de identificar constructos independientes ya sea de tipo morfológico sintáctico o semántico, en este punto los estudiantes reconocen palabras en muchos casos de manera independiente del contexto amplio de la lectura, está relacionado con la comprensión textual el hecho del reconocimiento fonético interno de cada palabra y sus conceptos básicos. En este nivel no se hace ningún tipo de interpretación o reflexión más allá del hecho mismo del entendimiento básico de la palabra.

Nivel de lectura inferencial: El segundo nivel de comprensión se denomina inferencial el cual permite al lector obtener información, establecer relaciones y organizar una interacción significativa con el texto en términos cronológicos topográficos situacionales razonables y modales, de este modo como lo expone Mendoza y Caicedo (2017), el lector tiene la capacidad

de explorar sus saberes previos realizando inferencias, puede realizar una identificación temática estructurando en su mente un eje textual sobre la base de la coherencia y la cohesión.

Estrategias Lúdicas – audiovisuales: En el ámbito educativo se habla del enfoque lúdico en la educación como aquel que usa el juego como herramienta que optimiza el proceso de enseñanza aprendizaje con base en la creatividad la interacción social el fortalecimiento del aspecto socioemocional y las capacidades motoras. Como lo plantea Zuluaga et al. (2016) “ la lúdica permite a los participantes: generar y replantear estructuras cognitivas a través de la interacción con otros, en un entorno que representa las condiciones de un sistema real de interés, por lo cual, facilita la aprehensión de conocimiento para cada uno de los asistentes.” (p.5). Por lo tanto, las estrategias lúdicas se conciben cómo los procesos objetivos y enfocados que conllevan la búsqueda de un fin específico a través de prácticas que integran procesos de enseñanza con base en el uso del juego dentro del proceso didáctico específico.

### **Referentes Teóricos**

El marco amplio de investigación tiene como base teórica la fundamentación que diferentes investigadores han desarrollado sobre el hecho de la comprensión lectora e inferencial desarrollando fundamentos clave para abordar la dimensión cognitiva de la investigación. Kirby (2007) establece que la comprensión lectora es un proceso en el que se deben involucrar diferentes habilidades cognitivas la primera de ellas la decodificación, un proceso mental que permite estructurar significado a partir de la percepción del código lingüístico en el cual se un texto, la siguiente es el vocabulario, es preeminente que quien se acerca a la lectura conozca las palabras que conforman el texto, honesto de manera individual palabra por palabra le permitirá estructurar una correcta decodificación, por otro lado otro los aspectos fundamentales de la comprensión lectora es el conocimiento previo, ya que el trasfondo le permite asociar significa

cados para estructurar una idea global del proceso de aprehensión textual y por último la inferencia, la cual es en este caso el motivo de estudio de la comprensión lectora para la investigación, pues se busca que los estudiantes de grado quinto puedan más allá de hacer un proceso de descodificación y conceptualización individual de palabras, estructurar la idea el contexto y el mensaje de lo que apoyarse. En este sentido se enuncia la necesidad de un proceso evaluativo consciente como lo señala Kirby (2007) “Careful assessment is required to determine individual children’s strengths and weaknesses, and programs need to be tailored; accordingly, most poor readers will need continued support in many areas.” (p.7), de modo que la intervención consciente del docente en este proceso vital de aprendizaje no puede ser aislada, y se relaciona estrechamente con la propuesta de Bui y Fagan (2013) propone usar el diferentes estructuras como contexto sociocultural del estudiante para construir significado que conecte con su proceso lector ya que recurre a los conocimientos previos y a la formación de la identidad del estudiante, planteando así la necesidad de construir una conexión con lo cotidiano con lo tecnológico y lo audiovisual que pueda vincularse con la motivación al momento de profundizar en el texto. Al considerar la lectura inferencial y el proceso sociocultural que puede estar vinculado a su desarrollo que debemos empezar a generar estrategias pedagógicas que formulen un abordaje específico del proceso lector para estudiantes de quinto grado, Duran (2019) explora cómo las preguntas guiadas, la inferencia por contexto y la conexión entre ideas pueden adaptarse a los procesos de lectura en el idioma inglés, aportando una serie de actividades propuestas en su investigación que son aplicables en el presente estudio desde dos fundamentos que propone el autor: la intencionalidad didáctica y el entrenamiento progresivo. En el marco de la comprensión lectora y del proceso inferencial se puede encontrar entonces que el estudiante necesita de un planteamiento intencional focalizado que brinda el docente el currículo la

metodología para poder abordar su habilidad y darle significado en el contexto en el cual se encuentra apoyándose en diferentes estrategias y recursos. Profundizando en la estructura didáctica que requiere de un modelo curricular intencional que permita a los estudiantes progresar paso a paso en los niveles lectores, generando resultados reales y significativos, Mendoza y Caicedo (2017) proponen desde su investigación el diseño de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión literal y dar paso a la inferencia textual en lectores de quinto grado de una institución específica, demostrando que estas habilidades son posibles de alcanzar si se continúa con los recursos adecuados en la actualidad, articulando estrategias y comprensión.

La lectura inferencial se basa en una correcta integración de lo adquirido durante el proceso de lectura textual, es decir, el estudiante debe tener una base y antecedentes en el hecho de la comprensión específica de las palabras y su sintaxis, para ello podemos tomar como referencia el estudio desarrollado por Tomalá Bacilio (2021) quien enfatiza su esfuerzo en las estrategias que permiten confirmar el desarrollo léxico y como este debe fijarse en la memoria del estudiante, por entonces integrar juegos como crucigramas, rompecabezas léxicos y tarjetas ilustradas además del uso de contenido audiovisual impacta positivamente en el hecho de la lectura textual. Otro de los puntos clave en el cual esta investigación se estructura, es el hecho de las estrategias lúdicas aplicadas en el aula, las cuales favorecen el aprendizaje como lo evidencia Miletic (2017) en su investigación, quien concluye demostrando el incremento de la motivación la atención y la retención de vocabulario herramientas dirigidas al desarrollo lector que incorporan dinámicas como adivinanzas juegos de roles rompecabezas de comprensión, en un contexto de aprendizaje de la lengua extranjera como es el caso de los estudiantes de quinto grado del liceo del caribe. Es en este punto donde Vásquez y Azahuanche (2020) permiten fundamentar las estrategias lúdicas como medios efectivos que activan los procesos lectores:

actividades como el bingo de palabras, la dramatización, los juegos de cartas, las carreras de observación motivan y fomentan el gusto por la actividad lectora, pero también por la reflexión, generando una disposición emocional hacia el aprendizaje, conservando siempre el propósito de una lectura inferencial. Como punto de referencia para el desarrollo de la lectura inferencial, asumiendo esta como parte de todo un programa de lectura en niveles, se debe tomar en cuenta el proceso de aprendizaje específico para la edad de los estudiantes de quinto grado, en este sentido Jara (2023), desarrolla una investigación sobre el impacto en el desarrollo de estrategias metodológicas para la lectura y la escritura en niños de 6 a 10 años y concluye que el enfoque didáctico de la lectura y la escritura debe ser integral ya que la lectura no debe tomarse en cuenta tanto como una habilidad técnica sino como una experiencia comunicativa que se enriquece con todos los medios de la percepción, de manera que integrar los recursos visuales, el desarrollo psicomotor, la participación activa, los estímulos sensoriales y la funcionalidad lúdica del juego contribuirá a potenciar la adquisición de habilidades que confluyen en el desarrollo del nivel inferencial de la lectura.

La investigación también tiene como base el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales que permiten una mediación para implementar estrategias acordes al objetivo de estructurar la lectura inferencial en los estudiantes de grado quinto, como en el Liceo del Caribe no se permite el uso de celulares, tabletas o aparatos tecnológicos en el aula que sean de propiedad de los estudiantes, los autores Samiei y Ebadi (2021), recurriendo a tareas focales que permitan a los estudiantes traer un conocimiento previo. Así, en las sesiones en el aula de clase mediante la visualización de cortos animados o el uso de recursos digitales interactivos en los cuales los estudiantes pueden practicar sin presión fortaleciendo la conexión entre contenido estrategia y autonomía del aprendizaje. En el marco de la propuesta de investigación, se busca también que el

estudiante desarrolle una conciencia y una capacidad inferencial sobre su proceso a través de estrategias que construyen desde lo audiovisual, y es en este punto en el que Navarrete y Cepeda (2023) proponen una articulación entre el uso del video y algunas herramientas TIC, con la narración de cuentos, la lectura dramatizada y el juego de roles, generando una propuesta lúdica que fomente la participación activa en el estudiantado.

### **Referentes Técnicos**

El documento *Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer* publicado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006), contiene rúbricas de evaluación para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés en los niveles de educación básica y secundaria. Estas se elaboraron con base en un análisis del MCER (Consejo de Europa, 2002) enfatizando la posibilidad de una aplicación curricular estandarizada en las aulas colombianas. Este documento describe los criterios que deben desarrollarse y evaluarse en los estudiantes en las cuatro habilidades comunicativas: lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. En el contexto de la investigación, proporciona una guía clara sobre las habilidades de lectura literal e inferencial. Además, integra la propuesta didáctica de contenido audiovisual y estrategias lúdicas, promovidas en el marco del aprendizaje significativo.

### **Referentes Legales**

Para los fines de esta investigación, se pueden considerar dos leyes: la primera es el Decreto 1860 de 1994, que regula el currículo obligatorio e incluye la enseñanza del inglés desde la primaria, ofreciendo un marco legal adecuado para incluir propuestas didácticas en el currículo que fortalezcan las habilidades comunicativas en inglés. La Ley 1804 de 2016 (Congreso de la República de Colombia, 2016), conocida como la ley "De Cero a Siempre", se centra en priorizar el desarrollo integral de los niños, haciendo énfasis en los aspectos cognitivos, comunicativos y

lingüísticos desde la primera infancia. Se debe garantizar a los estudiantes en Colombia una educación que incluya la comprensión lectora como una habilidad clave en su desarrollo. Ambas leyes respaldan el enfoque preventivo y formativo de la propuesta de investigación.

### **Referentes Éticos**

La investigación realizada en entornos escolares se rige por los principios éticos en la investigación educativa tiene como base lo propuesto por Sañudo (2006) quien enfatiza la importancia de garantizar el bienestar físico, emocional y psicológico de los participantes. Es fundamental mantener la confidencialidad y proteger la información personal y la identidad de los niños, evitando cualquier forma de exposición. en día, estas actividades de investigación deben ser sensibles al contexto social, considerando su relevancia para los programas educativos del alumnado, fomentando el respeto, la inclusión y el desarrollo emocional.

## Herramientas y Métodos

### Enfoque y Tipo de Estudio

Esta investigación llevo a cabo con un enfoque cualitativo, que, como lo expresa Lim (2025), es una metodología de investigación científica que enfatiza la profundidad y la riqueza del contexto y la voz en la comprensión de los fenómenos sociales. Esto permite comprender el efecto de incorporar contenido audiovisual y estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora a nivel inferencial, considerando la capacidad de analizar las percepciones, interacciones y experiencias de los estudiantes. Este enfoque es el más adecuado, ya que permite observar los procesos de cambio en la conducta lectora mediante un análisis profundo.

El tipo de estudio fue una investigación acción educativa ya que pretende intervenir directamente en el contexto del aula a través de la aplicación de una propuesta didáctica, esta modalidad de estudio es relevante porque según Morales (2015), la investigación acción en sus fases de planificación, implementación, observación y evaluación permite obtener la evidencia necesaria como insumo para el desarrollo de este trabajo de investigación, de modo que las vivencias en el aula, entre tanto se ven desarrollado, cultivan los procesos para construir una perspectiva investigativa tanto para el docente como para los estudiantes, permitiendo una apropiación vertical del proceso, tal como lo indica Hasbún et al. (2021) con respecto a su utilidad, su pertinencia y su impacto en el desarrollo investigativo:

En suma, se puede aseverar que a lo largo de su desarrollo histórico y debido a su aplicación en diversos campos de actuación de las ciencias sociales y humanas, la IAP se ha convertido en un instrumento de transformación social que reconoce a los sujetos en su condición de seres humanos, pues, ha otorgado la posibilidad de que los actores involucrados participen e incidan en los procesos de investigación social en los que conocen, comprenden y aplican acciones que tributan a mejorar un ámbito concreto de su realidad (p.22)

## **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis estuvo constituida por los estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe, quienes participaron activamente en las clases de inglés. En total, fueron 14 estudiantes, 9 de ellos eran niñas, 5 eran niños, que oscilaban sus edades entre los 9 y los 11 años. La mayoría de ellos manejaban el idioma inglés en un nivel básico de comprensión y se encuentran cursando su tercer año de currículo bilingüe.

## **Técnicas para la Recolección de Datos**

Las técnicas de recolección de datos utilizadas, según los objetivos específicos, son las siguientes:

Para el objetivo exploratorio, se realizó una prueba diagnóstica de lectura, considerando pasajes leídos previamente por los estudiantes, acompañada de observación directa durante actividades de lectura y ejercicios grupales. La Prueba de Comprensión Lectora contenía nueve preguntas cerradas que permitirán a los estudiantes definir su nivel de comprensión textual e inferencial. La prueba estaba diseñada para evaluar la comprensión lectora y el vocabulario contextualizado en inglés, basándose en un texto introductorio sobre *Robin Hood*. Los estudiantes debían completar los espacios en blanco con las palabras dadas y responder preguntas de opción múltiple que evaluaban detalles específicos de la historia, como acciones, utilizados por los personajes. La rúbrica de evaluación propuesta para este ejercicio permitió valorar el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primaria, específicamente a partir de una actividad basada en preguntas relacionadas con un texto literario. Esta rúbrica se organizó en dos criterios fundamentales: comprensión textual e inferencial. El primer criterio, comprensión textual, se evaluó mediante las preguntas 1 a 5. Un desempeño alto se evidencia cuando el estudiante responde correctamente las cinco preguntas, demostrando dominio completo del texto

y uso preciso de pistas contextuales para deducir respuestas. En un nivel medio, se acierta entre tres y cuatro preguntas, con un uso parcial pero adecuado del contexto. En el nivel bajo, solo se responden correctamente dos preguntas, con una comprensión limitada y escaso uso de las pistas del texto. El segundo criterio, comprensión inferencial, se midió a través de las preguntas 6 a 9. En el nivel alto, el estudiante deduce correctamente la información, responde acertadamente las cuatro preguntas e integra vocabulario con total coherencia. El nivel medio refleja entre dos y tres aciertos, con inferencias aceptables y leves errores léxicos. En el nivel bajo, solo se responde una pregunta correctamente y la selección de vocabulario presenta varios errores. Esta rúbrica es aplicable en el análisis del impacto de estrategias didácticas sobre la comprensión lectora en inglés. El primer ejercicio grupal lúdico se realizó el mismo día que la Prueba de Comprensión Lectora, con el objetivo de observar el contraste en la percepción. Esta actividad lúdica buscaba desarrollar la comprensión inferencial a través del juego y la contextualización geográfica de la historia de *Robin Hood*. Los estudiantes, organizados en equipos, lanzaban una pelota a una diana dibujada en la pizarra para tener la oportunidad de responder preguntas sobre lugares clave de la historia. Se dibujó un mapa de Nottingham con cuatro lugares representativos como referencia visual. Tras dar en el blanco y responder correctamente, los estudiantes colocaban imágenes impresas de las ubicaciones en el mapa, lo que reforzó su comprensión del contexto narrativo y fomentó la participación y la colaboración. Los datos de estas actividades se recopilaron mediante un breve análisis estadístico de la prueba de comprensión y el diario de campo de la secuencia didáctica. Los criterios de observación utilizados para completar el diario de campo se definieron, en primer lugar, por la participación y la disposición, observando las reacciones iniciales a los retos, el entusiasmo y la actividad. Cabe destacar también que los criterios de comprensión se determinaron por la capacidad para responder preguntas cerradas en

el caso del examen, la capacidad para extraer conclusiones geográficas de la lectura y las interacciones durante el juego, que incluyeron debates, análisis propuestos y opiniones que expresan puntos de vista sobre la lectura. Es importante considerar los criterios de interacción social y de trabajo en equipo, las actividades de trabajo colaborativo representan dinámicas entre pares y un equilibrio en la participación del equipo. Los criterios lingüísticos, que incluyeron la comprensión de instrucciones en inglés y la capacidad de expresar ideas en inglés, sirvieron de base para el experimento

Para el objetivo de movilización, se usó el diario de campo reflexivo creado durante la observación de la segunda secuencia didáctica y los materiales gráficos recopilados durante actividades como los juegos de lectura y el uso de materiales audiovisuales. Las actividades lúdicas de la segunda secuencia didáctica se estructuraron en varias etapas para promover la comprensión lectora, el análisis visual y la participación colaborativa a través de la historia de *Robin Hood*. Primero, los estudiantes vieron un videoclip relacionado con la historia. Este videoclip les ayudó a comprender el contexto de la historia visual y auditivamente. A continuación, realizaron una lectura guiada del texto, combinando la lectura individual y la lectura en voz alta por parte del docente. A continuación, se realizó una actividad gráfica de comprensión lectora secuencial. En grupos, los estudiantes ordenaron cronológicamente las imágenes principales de la historia y describieron brevemente su contenido. La siguiente actividad, denominada identificación de Personajes, evaluó la capacidad de inferir a partir de descripciones físicas y emocionales. Cada grupo debía relacionar correctamente cada descripción con el personaje correspondiente utilizando las imágenes numeradas en la pizarra. Finalmente, como resumen de su reflexión, los estudiantes compartieron las pistas que utilizaron para interpretar las emociones, características y relaciones en la historia. Estos documentos indican el

nivel de compromiso, motivación y comprensión inferencial de los estudiantes durante la mediación educativa.

La rúbrica de evaluación utilizada para la Secuencia Didáctica 2 permitió valorar el impacto de una estrategia pedagógica enfocada en la movilización hacia la comprensión inferencial en inglés. Esta rúbrica se estructuró en tres criterios fundamentales, cada uno evaluado en tres niveles de desempeño: alto (3 puntos), medio (2 puntos) y bajo (1 punto). El primer criterio, comprensión inferencial del texto, evalúa la capacidad del estudiante para identificar información implícita, establecer relaciones entre elementos narrativos y comprender el contexto textual. Un desempeño alto implica precisión y claridad en la identificación de inferencias; un nivel medio denota comprensión parcial con apoyo ocasional; y un nivel bajo refleja dificultades evidentes o respuestas sin fundamento textual. El segundo criterio, participación y liderazgo en el trabajo colaborativo, valora el grado de implicación del estudiante en las actividades grupales. El nivel alto se caracteriza por una participación, liderazgo y toma de decisiones; el medio por una participación intermitente sin asumir roles protagónicos; y el bajo por escasa o nula cooperación. Finalmente, el criterio uso de estrategias para deducir información contempla la capacidad de aplicar técnicas de inferencia. En el nivel alto se evidencian estrategias claras y justificadas; en el medio, uso parcial con necesidad de ayuda; y en el bajo, deducciones erróneas o basadas en vocabulario aislado.

Para el objetivo de integración del cambio, se implementó una secuencia didáctica para fomentar el pensamiento crítico y la comprensión lectora a través del análisis de un dilema moral presente en la narrativa de *Robin Hood*. El dilema moral, según lo expuesto por Sandoval-Fagua (2022), es “un tipo de texto que ubica al lector en una situación real y cotidiana que le exige tomar postura y decisión, de acuerdo con su capacidad de análisis, reflexión y crítica”, en este

sentido se quiso llevar a los estudiantes a elegir una postura, a poder defenderla y argumentarla en el marco del dilema moral: Robin Hood roba a los ricos para repartir con los pobres ¿Es bueno o malo? La sesión inició con una lectura breve y una explicación teórica por parte del docente sobre qué es un dilema moral y cómo se presenta en los textos narrativos, permitiendo a los estudiantes contextualizar el tema. Luego, se formaron cinco grupos de trabajo que analizaron el fragmento de *Robin Hood* con el objetivo de identificar el conflicto ético central. A través de un formato tipo grafiti, los estudiantes expresaron de forma creativa sus perspectivas sobre el dilema moral, integrando elementos visuales y escritos. Posteriormente, cada grupo presentó su interpretación ante la clase, promoviendo el diálogo y la argumentación. En una segunda fase, los estudiantes imaginaron y redactaron un final alternativo a la historia, resolviendo el dilema de manera distinta, lo que les permitió ejercitar la empatía y la toma de decisiones éticas desde la ficción. Finalmente, los grupos presentaron sus finales con apoyo de dibujos y narraciones, consolidando así su comprensión del dilema moral y desarrollando habilidades comunicativas, reflexivas y colaborativas en un ambiente participativo y creativo. Estas actividades permitieron evaluar la capacidad de comprensión inferencial a través de los ejercicios de producción, pues integraron los contextos analizados en las sesiones anteriores, así como su propia perspectiva de la historia. Para el análisis de los resultados en la Sesión Didáctica 3, se empleó una rúbrica de evaluación diseñada para valorar la profundidad de la comprensión lectora a través de actividades que combinan pensamiento crítico, expresión ética y creatividad visual. Esta rúbrica contempló tres niveles de desempeño: bajo (1 punto), medio (2 puntos) y alto (3 puntos), distribuidos en cuatro criterios clave. El primer criterio, comprensión del dilema moral, evalúa la capacidad del grupo para identificar y reflexionar sobre un conflicto ético central en el texto. Un nivel bajo indica confusión o identificación superficial del dilema; un

nivel medio muestra reconocimiento del dilema con interpretación limitada; y un nivel alto implica una comprensión profunda desde múltiples perspectivas. El segundo criterio, argumentación ética, valora la solidez de las ideas expresadas: desde vaguedades basadas en hechos literales (nivel bajo), pasando por opiniones parcialmente inferidas (nivel medio), hasta argumentos éticos bien justificados y extrapolados (nivel alto). El tercer criterio, creatividad en el formato graffiti, analiza cómo los estudiantes representan visualmente el dilema. La presentación va desde lo literal (nivel bajo), a intentos de interpretación visual (nivel medio), hasta expresiones simbólicas y personales (nivel alto). Finalmente, el criterio coherencia del final alternativo examina cómo los grupos reinterpretan el cierre de la historia, valorando tanto la lógica narrativa como la resolución ética del conflicto.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

Para el primer objetivo, centrado en identificar el nivel actual de comprensión lectora en inglés de estudiantes de quinto grado, se definieron dos categorías de análisis: comprensión literal y comprensión inferencial. El análisis de estas dimensiones permitió comprender cómo los estudiantes procesan inicialmente los textos, proporcionando una base diagnóstica clara sobre la que construir la intervención docente: En cuanto a la lectura literal Kirby (2007) se refiere a la comprensión localizada del texto relacionada con la comprensión textual, planteando la posibilidad que un estudiante que sepa comprender textualmente podrá ubicarse en el texto de manera más fácil. Además, estas categorías son esenciales para diferenciar el tipo de comprensión que poseen los estudiantes antes de aplicar nuevas estrategias, garantizando un análisis relevante y contextualizado de su desempeño lector, Mendoza y Caicedo (2017) se refieren a la lectura inferencial como la comprensión de la realidad que conlleva a sobrepasar ese límite básico de la lectura, también Duran (2019) propone en sus investigaciones la efectividad

de guiar los aspectos relacionados con la comprensión inferencial como estrategia válida en los estudiantes de primaria.

En cuanto al segundo objetivo, que buscaba diseñar una propuesta didáctica basada en contenido audiovisual y estrategias lúdicas, se utilizaron las categorías de interacción con los recursos y la participación en las actividades propuestas, en este sentido, Zuluaga et al. (2016), destaca que la lúdica permite “replantear estructuras cognitivas a través de la interacción”. Mediante la observación directa, diarios de campo y evidencia gráfica, se analizará cómo interactúan los estudiantes con las herramientas digitales y las actividades recreativas, lo que permitirá identificar qué elementos potencian su motivación y fomentan la construcción de significado, teniendo en cuenta lo que aporta Tomalá Bacilio (2021) respecto al uso de material adecuado según los intereses y edades como recursos efectivos para el desarrollo léxico y semántico: “EFL teachers have the responsibility to be immersed in students’ needs, interests, and teaching context, and therefore, contribute to the enhancement in the teaching-learning process. In one pilot study that involved 31 children, it showed that content and activities little dynamic may directly affect children’s development during the class” (p.24) y lo planteado por Vásquez y Azahuanche (2020), quienes evidencian cómo las actividades lúdicas fomentan la disposición emocional hacia la lectura y promueven la participación, ya que actividades como dramatización, juegos de cartas generan gusto por la actividad lectora: “las actividades lúdicas fortalecen la comprensión de textos donde los estudiantes son capaces de crear mundos de fantasía, mostrando sentimientos de felicidad y libertad para jugar y aprender, expresando ideas y sentimientos propios, asociando el juego con el aprendizaje y generando hábitos positivos para la lectura” (p. 12)

Finalmente, para el tercer objetivo, destinado a analizar la eficacia de la propuesta didáctica en el desarrollo progresivo de la comprensión lectora, se establecieron las categorías de progreso lector observado y el impacto pedagógico percibido. En lo referente, Kirby (2007), sostiene que el progreso lector requiere evaluación consciente y un plan de intervención adaptado que le permita adaptar las estrategias necesarias para su optimización. Estas categorías se relacionan con la ontología del cambio educativo como un proceso transformador observable en las prácticas y percepciones de los estudiantes. El análisis del progreso reflejado en las rúbricas comparativas, así como las evaluaciones subjetivas obtenidas en los cuestionarios posteriores a la experiencia, permitió comprender la magnitud del impacto generado por la intervención, retomando lo que Bui y Fagan (2013), destacan sobre la importancia de construir significado desde el contexto sociocultural del estudiante y lo que Navarrete y Cepeda (2023) resaltan cómo la integración de estrategias que puede fomentar la participación y la reflexión, lo cual se evidencia en las presentaciones orales y finales creativos propuestos por los estudiantes.

De esta manera, fue posible evaluar no sólo la efectividad de las estrategias empleadas, sino también su pertinencia y sostenibilidad en el contexto escolar, facilitando conclusiones significativas sobre el vínculo entre la innovación pedagógica y la mejora de la comprensión lectora.

## Resultados

### Acercamiento de la Población a la Variable

Durante la primera fase de introducción de la variable a la población, se planteó, desde la secuencia didáctica, una situación diseñada para contrastar los resultados de una prueba diagnóstica inicial de comprensión lectora, basada en preguntas textuales e inferenciales que evaluaban el ámbito textual e inferencial, frente al cual se se observó apatía y confusión inicial por parte de los estudiantes al evaluar su comprensión lectora mediante una prueba cerrada. Las percepciones observadas fueron inseguridad y desconocimiento. Varios estudiantes expresaron confusión y tuvieron que ser redirigidos en diferentes momentos al recibir instrucciones. También solicitaron ayuda con palabras específicas que habían leído y que eran comunes en el texto, pero que algunos de ellos no conocían u olvidaron en el momento de la prueba. En los resultados obtenidos de la prueba inicial de comprensión lectora se evidencian niveles diferenciados de desempeño entre los estudiantes, tanto en la dimensión textual como en la inferencial, permitiendo una caracterización detallada del grupo. En términos generales, solo un 7,1% (1 de 14 estudiantes) alcanzó el puntaje máximo (100 %), reflejando un dominio completo de los contenidos evaluados. Por otro lado, el 14,3 % (2 estudiantes) obtuvo una puntuación muy baja (22,2 %), lo que sugiere una comprensión limitada del texto y escasas habilidades inferenciales. Al categorizar los resultados según los niveles de comprensión textual, se observa que el 50 % del grupo se ubicó en el nivel medio, el 35,7 % en el nivel alto, y un 14,3 % en el nivel bajo. Esto indica que, aunque hay una base general de comprensión literal del texto, aún existe margen de mejora, especialmente para consolidar interpretaciones más precisas. Respecto a la comprensión inferencial, el 42,9 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto, el 50 % se mantuvo en un nivel medio, y solo el 7,1 % evidenció un nivel bajo. Estos datos reflejan un

mejor desempeño global en la interpretación de significados implícitos, aunque también apuntan a la necesidad de fortalecer estrategias de deducción y análisis profundo del contenido textual.

Sin embargo, esta reacción inicial contrastó con el entusiasmo mostrado al desarrollar la continuación de la secuencia didáctica 1, que proponía una estrategia lúdica que aborda la contextualización geográfica de la narrativa mediante un juego que incluía trabajo colaborativo para localizar lugares específicos en un mapa que lista las localizaciones más significativas de la historia leída hasta el momento. La formación de grupos permitió que algunos se destacaran como líderes con base en su dominio del inglés. Además, los estudiantes comenzaron a desarrollar comentarios espontáneos y a participar más sin sentirse presionados. Por el contrario, mostraron una notable relajación y motivación al recibir las tarjetas con localizaciones de la historia, como el bosque de Sherwood y Nottingham. Su interacción se centró en lograr el objetivo de inferencia contextual geográfica, tanto así que buscaban verificar mediante la lectura voluntaria las respuestas a la actividad. Esto evidencia un cambio significativo en la disposición, participación y motivación al integrar el juego en la actividad de comprensión lectora al presentarse en formatos interactivos.

### **Experimentación**

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica 2, la aplicación de la variable pedagógica consistente en el uso de estrategias lúdicas y audiovisuales para promover la comprensión del texto por parte del lector tuvo un impacto positivo, ya que los estudiantes recibieron mensajes del texto mediante la participación, las habilidades de aprendizaje, el análisis, la interpretación y la inferencia contextual. Desde el inicio de la sesión, la inclusión del video musical de *Robin Hood* generó entusiasmo entre los estudiantes, quienes mostraron gran curiosidad y formularon preguntas sobre los personajes, el contexto histórico del video y las posibles conexiones con la

historia que se leía. Esta actividad inicial fue una herramienta eficaz para activar los conocimientos preliminares y preparar el terreno para futuras lecturas. Como se informó en el diario de campo, varios estudiantes compararon los personajes del video con aquellos que habían leído previamente, demostrando una activación cognitiva relevante. Posteriormente, durante la actividad de lectura gráfica, la expresión emocional se evidenció en la organización cronológica del relato y el desarrollo del trabajo colaborativo, así como en la argumentación inferencial. Uno de los grupos registró una secuencia específica en el primer intento y, durante la socialización, varios miembros del grupo se refieren a fragmentos específicos del texto y establecen conexiones con las experiencias de los padres, lo cual se interpreta como un indicador de una comprensión profunda de la relación inferencial entre la narrativa y el contexto personal. La observación previa de los estudiantes durante la actividad de identificación de personajes permitió la incorporación de cambios en la estrategia para registrar el análisis inferencial. Si bien los estudiantes inicialmente intentaron resolver el problema con base en palabras clave, decidieron indicar que, en este discurso, era necesario no limitarse al vocabulario. En el segundo intento se usaron más pistas contextuales para inferir las características físicas y emocionales de los estudiantes. En uno de los grupos focales, un estudiante afirmó: “Primero veremos las palabras importantes y luego pensaremos en qué le sucedió a cada personaje de la historia, y eso es lo que más nos interesa”. Esta reflexión muestra claramente un cambio en el enfoque interpretativo, pasando de una lectura literal a una comprensión contextual y analítica. En resumen, los datos recolectados durante las actividades prácticas y los testimonios de los estudiantes recogidos en los diarios reflexivos y grupos focales permitieron concluir que la variable experimental evolucionó significativamente en el aspecto ontológico propuesto, fortaleciendo las habilidades

de comprensión inferencial en inglés a través de una experiencia lúdica, colaborativa y contextualizada.

### **Identificación de Variaciones**

En esta etapa final de las lecciones didácticas, se observaron las variaciones en el desarrollo de la comprensión textual a la inferencial en medio del análisis de las perspectivas críticas que los estudiantes llevaron a cabo sobre un dilema moral que surge en la comprensión narrativa. La movilidad fue ejecutada y examinada en la interpretación del texto, así como en la observación que se hizo en la inclusión de actitudes, valores y juicios personales con respecto a los temas de justicia, legalidad y empatía hechas por los estudiantes. Comparativamente, antes de la intervención y exploración del dilema moral como estrategia de comprensión inferencial, los estudiantes demostraron una percepción del personaje principal centrada en sus atributos positivos, respondiendo emocional e intuitivamente sin responder a muchas preguntas éticas profundas. Prueba de esto es que, durante el ejercicio del desarrollo de un grafiti, en el cual se analizara el dilema moral planteado, la mayoría de los grupos asociaron a Robin Hood con palabras como: “es un buen compañero”, o “es feliz y bueno” lo que demuestra una interpretación emocional en lugar de un análisis del dilema moral de sus acciones. Sin embargo, una vez que el desarrollo de la estrategia permite reformular el profundo poder de la noción de dilema moral, se produce un cambio notable en el pensamiento y la forma en que los estudiantes abordan el análisis. Cada grupo inicia un proceso de creación de finales alternativos y puede mostrar posturas más argumentativas y reflexivas. Por ejemplo, un grupo presentó un final sobre *Robin Hood* que no decidió enfrentarse al sheriff porque este le salvó la vida, lo que revela una comprensión más completa de la moralidad como algo dinámico y contextual. Otro grupo optó por una resolución trágica, donde Robin Hood se convierte en la consecuencia de sus actos,

recibiendo un castigo mortal, lo que sugiere una percepción de la justicia moral vinculada a las consecuencias de sus acciones, más presente en sus intenciones. Según los registros de observación y retroalimentación, los estudiantes comienzan a utilizar un vocabulario más preciso relacionado con los temas de "equidad", "justicia", "robo", "ricos y pobres" y "decisiones", elementos poco comunes en las producciones iniciales. Varios estudiantes afirmaron que esta sesión les ayudó a "ver la historia de otra manera" y a "reflexionar más sobre si las acciones son correctas o incorrectas calculando en las razones y las consecuencias". Estas afirmaciones reflejan una transición de una comprensión en la empatía personal a una lectura crítica que abarca la justicia moral, la empatía y el análisis de conflictos éticos. En conclusión, los estudiantes pasaron de una comprensión emocional superficial a una reflexión ética más profunda, demostrando una transformación en su acción crítica, sus formas de argumentación y su capacidad para articular juicios morales complejos en una segunda lengua.

En esta etapa de la investigación, se propuso una matriz de evaluación para comparar la intensidad del cambio y la transición en la comprensión lectora, de textual a inferencial, entre los estudiantes del Liceo del Caribe, siguiendo las siguientes evaluaciones.

En cuanto al Criterio 1, relacionado con la comprensión del dilema moral, los estudiantes no identifican claramente el dilema que se debe abordar, especialmente al discutir la justificación del éxito. Sin embargo, su análisis a menudo se limita a una sola perspectiva o a un juicio moral general como "robar está mal", sin explorar la ambigüedad del caso. Por lo tanto, se ubicó en un nivel intermedio, que corresponde a la comprensión textual-inferencial.

En cuanto al Criterio 2, relacionado con las habilidades de argumentación, el debate espontáneo en el aula permitió la expresión coherente de opiniones y posturas morales, aunque la mayoría de las ideas no se revelaron completamente para identificar su coherencia, una

diferencia de las posturas iniciales que no se discutieron en absoluto, la contextualización sugiere que esto representa un avance significativo.

En el Criterio 3, el cual exploraba la creatividad, permitió observar como el desarrollo de un elemento artístico facilitó el acceso emocional y visual al contenido moral, lo que permitió a los estudiantes interpretar la historia de forma más inferencial. Algunos mensajes fueron sencillos, con un formato auténtico y fue más probable lograr una comprensión inferencial del personaje y su impacto moral. Este fue el aspecto más importante de la intervención.

En el Criterio 4, se buscaba determinar si el estudiante abordaría la cuestión desarrollando una composición final coherente, en este caso una composición narrativa final alternativa. Sin embargo, la profundidad en la resolución de problemas es limitada. El ejercicio permitió visualizar el progreso a través de la comprensión inferencial, aunque predomina el nivel semi-inferencial.

Finalmente, en el Criterio 5, el análisis del trabajo colaborativo demostró progreso. Los estudiantes pasaron de un entorno de sorpresa y apatía a uno de confianza y entusiasmo colectivos. La colaboración se convirtió en un motor de aprendizaje, como lo demuestra la calidad del trabajo y la dinámica de participación. El trabajo en equipo, incluyendo las diferencias en inglés, requiere mayor madurez y solidez en las habilidades interpersonales.

Los estudiantes progresaron desde una comprensión básica, centrada en el significado literal y emocional, hasta una comprensión más sofisticada y crítica del texto y sus implicaciones morales. La intervención pedagógica estimuló su pensamiento inferencial, especialmente mediante actividades lúdicas, creativas.

## **Análisis y Discusión**

Los resultados analizados como resultado de esta secuencia didáctica responden al objetivo de fortalecer la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto grado mediante estrategias lúdicas. La evidencia muestra que, en la primera fase, durante el enfoque inicial, se observó un contraste en la percepción de los estudiantes. Inicialmente, mostraron inseguridad, apatía y un desempeño no óptimo con la evaluación diagnóstica tradicional propuesta. Sin embargo, a medida que evolucionó el proceso, para poner en práctica la variable de las estrategias lúdicas en el momento de la enseñanza-aprendizaje, se potenciaron la motivación y el análisis contextual. Dadas estas condiciones, se puede decir que el enfoque analítico tiene como base, la transformación evidenciada por un cambio ontológico en la relación del estudiante con el texto, fundado en una construcción inferencial activa y significativa.

El acercamiento inicial de los estudiantes respecto a la variable permite destacar una distancia considerable entre sus habilidades y la respuesta que dan a una prueba diagnóstica convencional. Los resultados revelan un desempeño promedio en los ítems de referencia de comprensión textual con una alta variabilidad que arroja porcentajes entre el 22% y el 100% de acierto en la prueba, lo que indica heterogeneidad en el grupo. La reacción emocional de los estudiantes se evidencia a través de actitudes y palabras al referirse al ejercicio de comprensión de lectura diagnóstica demostrando inseguridad, confusión y apatía ante el ejercicio. Esta reacción no se esperaba, es decir, no estaba contemplada dentro de las hipótesis formuladas en relación con la aplicación de la secuencia didáctica. Sin embargo, una vez completada la prueba de comprensión diagnóstica, se procede a iniciar la implementación de la variable, estructurando un momento de trabajo colaborativo con actividades lúdicas que introducen la narrativa de forma contextualizada. El uso de recursos distintos al texto, como mapas, tarjetas y juegos, promovió

una actitud positiva, incrementó la interacción e influyó la lectura autónoma. Además, fue posible observar en algunos estudiantes una disposición a guiar el diálogo y verificar información del texto, confirmando la idea de Miletic (2017), quien afirma que las estrategias, aplicadas en un entorno significativo, pueden desbloquear procesos inferenciales, mostrando que los estudiantes cambiaron su actitud para sentirse involucrados emocional y cognitivamente en la propuesta pedagógica.

Durante la implementación de la fase experimental de la secuencia didáctica, el impacto significativo en el desarrollo de la comprensión inferencial en la lectura en inglés se demuestra mediante la motivación, la participación activa y la apropiación del contenido que se puede despertar en los estudiantes mediante la integración de materiales audiovisuales, por ejemplo, una de las actividades implementadas fue la observación del video musical de la película *Robin Hood* de los años noventa, este activó el conocimiento previo, facilitó una conexión contextual entre la lectura previamente desarrollada, pues los estudiantes realizaron una aproximación en el diálogo durante y posterior al video en el cual incluyeron personajes, escenarios, escenas específicas a partir de lo que pudieron observar. Esto coincide con lo afirmado por Tomalá Bacilio (2021), quien argumenta que el aprendizaje significativo se potencia cuando el contenido escolar se vincula a contextos visuales y narrativos cercanos a los estudiantes. Otra observación importante fue la forma en la que funcionó el trabajo en equipo, equilibrando la participación de los estudiantes con mejor comprensión y aquellos que aún presentan dificultades. Los equipos lograron generar procesos inferenciales en el contexto a partir de la organización de secuencias narrativas mediante la organización de tarjetas gráficas y la discusión de las emociones de los personajes, logrando observar también que a menudo reflejan una conexión con experiencias familiares. Esto concuerda con lo que propone Bui y Fagan (2013) en el marco del aprendizaje

enfaticando la construcción de significado mediante el trabajo en equipo y la conexión con la realidad contextual. A partir de la observación directa, se evidencia una transición metodológica exitosa, pasando del uso limitado de palabras clave a un enfoque más amplio basado en inferencias contextuales, estructurando, a partir de la aplicación de la variable en el proceso didáctico, la optimización de las habilidades cognitivas superiores, que forman parte del proceso inferencial.

Tras aplicar la variable pedagógica, se observaron cambios significativos en la forma en que los estudiantes desarrollaron perspectivas ontológicas que les permitió interpretar, evaluar y argumentar sobre los dilemas morales presentes en la historia de *Robin Hood*. Al inicio del ejercicio, la mayoría de los estudiantes abordaron los enfoques desarrollados en la actividad desde una perspectiva emocional y literal, centrándose en las cualidades positivas del protagonista e ignorando las implicaciones éticas de sus acciones. Así, durante la actividad inicial de grafiti, los grupos describieron al protagonista como un "buen tipo" o un "defensor de los pobres". Sin embargo, al implementar estrategias lúdicas y colaborativas, que apuntaban a una fase de comprensión e interpretación del dilema moral en la narración, partiendo de la definición que hace Sandoval-Fagua (2022), se observó una evolución hacia posturas más reflexivas que lograron concebir una evidencia de comprensión inferencial clave al desplegar la actividad que proponía desarrollar un final alternativo considerando dilemas morales. Por ejemplo, uno de los grupos presentó un final en el que el Sheriff salva la vida de Robin Hood y este decide no seguir con su plan de robarle a los ricos. Otro grupo eligió un final trágico en donde Robin Hood era sentenciado a muerte, mostrando las consecuencias éticas de las acciones. Estos finales alternativos demostraban el inicio de la comprensión crítica, que incluye conceptos como la equivalencia de la justicia y la toma de decisiones morales (Mendoza & Caicedo, 2017).

De acuerdo con los registros de observación y comentarios de los estudiantes en sus grupos focales, afirmaciones como: “Ahora veo la historia diferente” o “basado en causas y consecuencias” demuestran la importancia de la evaluación a través de criterios como la comprensión del dilema, la argumentación, la creatividad, la coherencia narrativa y el trabajo colaborativo, lo que muestra una progresión desde la comprensión superficial a la lectura crítica con fundamento ético, demostrando así la efectividad de la variable en el fortalecimiento de los procesos cognitivos y reflexivos desde la dimensión ontológica del aprendizaje.

Los resultados de esta investigación coinciden en gran medida con los estudios revisados en el marco teórico, confirmando que la lectura inferencial depende no solo de las habilidades lingüísticas, sino también de componentes cognitivos, afectivos y socioculturales. Como señala Kirby (2007), el desarrollo de la inferencia requiere una intervención instruccional deliberada y progresiva, lo cual se evidenció en esta investigación a través de la transición del alumnado de la comprensión literal y emocional a la interpretación crítica del texto. De igual manera, los resultados reflejan lo propuesto por Bui y Fagan (2013), quienes afirman que los contextos socioculturales y los recursos audiovisuales pueden servir de puente para activar conocimientos previos y fortalecer la identidad del lector, lo que en nuestro caso se manifestó a través de la apropiación de conceptos como justicia, igualdad o moralidad. El vínculo con Duran (2019) es evidente al observar que la secuencia didáctica basada en preguntas orientadoras y actividades lúdicas facilitó el desarrollo de la comprensión inferencial, en consonancia con los principios de intencionalidad didáctica y entrenamiento progresivo propuestos por el autor. Por otro lado, la investigación de Ballesteros y Barco (2021) permite contrastar la eficacia de la intervención docente propuesta en este estudio, ya que su análisis en un grupo de estudiantes de cuarto grado mostraba bajos niveles de comprensión literal, inferencial y crítica cuando la lectura no es

apropiada para la edad ni el grado, motivo por el cual es necesario reforzar el proceso de lectura mediante el diseño y la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como se hizo en el presente estudio, y además sugiere que sin una mediación efectiva, persisten las brechas lectoras, por lo que la intervención docente es fundamental para llevar a cabo el proceso. De modo que, la intervención desarrollada en el Liceo del Caribe permitió observar un progreso progresivo a nivel inferencial, especialmente al integrar actividades audiovisuales y lúdicas. De igual manera, el impacto de las estrategias documentadas por Miletic (2017) y Vásquez y Azahuanche (2020) también se confirma en esta experiencia, ya que dinámicas como los juegos con tarjetas, el tiro al blanco, las secuencias narrativas en imágenes o la construcción de finales alternativos promovieron la motivación, la atención y la participación. En consonancia con Tomalá Bacilio (2021), los juegos lingüísticos y visuales reforzaron el vocabulario necesario para el razonamiento inferencial. Si bien no se permitió el uso de dispositivos tecnológicos personales, estrategias como la visualización colectiva de vídeos elegidos por el docente coincidieron con las sugeridas por Navarrete y Cepeda (2023), quienes proponen la mediación de contenidos audiovisuales como facilitadores del aprendizaje autónomo y crítico. Finalmente, la propuesta integral de Jara (2023), centrada en un enfoque multisensorial y psicomotor, también encontró respaldo en los resultados, ya que el alumnado logró integrar la lectura con la emoción, el movimiento, la reflexión y el inglés como medio para expresar juicios éticos. En resumen, los resultados de este estudio, en comparación con investigaciones previas, confirman la importancia de las estrategias didácticas estructuradas, mediadas por recursos audiovisuales y lúdicos, para fortalecer la lectura inferencial en el alumnado de primaria. Este estudio muestra que el desarrollo de esta habilidad es posible incluso en contextos con limitaciones tecnológicas, siempre que el diseño pedagógico sea consciente y adaptado a las necesidades del grupo.

Esta investigación tuvo que desarrollarse en medio de limitaciones que podrían haber influido en sus hallazgos. En primer lugar, debido al pequeño tamaño de la muestra, un solo grupo de quinto grado restringe la aplicación o generalización de los hallazgos para otros contextos educativos. Además, el tiempo para implementar la secuencia didáctica fue condicionado a tres fechas específicas, lo que impidió el seguimiento de la comprensión inferencial a largo plazo. Por parte de la institución, la prohibición del uso de dispositivos tecnológicos personales limita el uso de las herramientas TIC a los audiovisuales colectivos, sin la posibilidad de implementar actividades con tecnología digital que permitan mayor interactividad, intertextualidad y retroalimentación inmediata. Se recomienda en una futura experiencia investigativa, extender el tiempo de investigación, de ser posible, apoyándola en una propuesta curricular integrada para asegurar la retroalimentación continua de los hallazgos con la institución. De igual manera, es necesario que las instituciones educativas, en este caso específico, el Liceo del Caribe, puedan iniciar un proceso de implementación adecuada de las herramientas tecnológicas en el aula y una educación para el uso de dispositivos, de modo que su funcionalidad educativa sea relevante en el contexto.

Los resultados de la investigación muestran que la incorporación de estrategias lúdicas de comprensión inferencial en el aula optimiza los procesos lectores de los estudiantes de quinto grado. Por lo tanto, las implicaciones de su aplicación pueden mejorar diversos procesos en el entorno institucional. Desde el diseño curricular, el Liceo del Caribe podría promover políticas educativas que, de manera pertinente, comiencen a integrar sistemáticamente recursos digitales y actividades dinámicas para fortalecer las habilidades lectoras. Para los docentes, aplicar este tipo de actividad en sus clases de lectura les permitirá desarrollar estrategias pedagógicas más atractivas y efectivas, considerando que el contexto tecnológico es limitado en la institución. En

general, la respuesta motivacional y actitudinal de los estudiantes es positiva, lo que les permite avanzar en sus procesos de formación para la comprensión inferencial de la lectura en inglés. A nivel comunitario, es posible promover espacios interactivos de lectura donde participen estudiantes y padres con el objetivo de contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas desde una edad temprana. Estrategias como juegos, dramatizaciones, cine para momentos interactivos digitales, teniendo siempre como a la lectura y la comprensión, permitirán fortalecer la conexión entre la escuela, la familia y el entorno social.

En conclusión, el análisis de los resultados de esta investigación muestra que un proceso de entrenamiento de la comprensión lectora mediante estrategias lúdicas y audiovisuales promueve la transición de la comprensión literal de textos a la comprensión inferencial crítica. Los avances más significativos se relacionan con la capacidad del lector para razonar sobre los diferentes aspectos contextuales que presenta la lectura construyendo ideas más amplias en el lector, permitiéndole incluso lograr una reflexión ética, un análisis moral y una coherencia funcional entre sus pensamientos y lo que desea expresar tras el proceso. Con base en estos resultados, surgen preguntas sobre la pertinencia de los procesos desarrollados y la necesaria implementación de herramientas tecnológicas para la comprensión lectora en instituciones educativas, considerando que el contexto global es cada vez más exigente en el ámbito tecnológico. Además, futuras investigaciones podrían explorar el impacto de la implementación de estas estrategias no solo con estudiantes de quinto grado, sino en diferentes contextos educativos, del mismo modo explorar la construcción de currículos o estrategias didácticas intencionales basadas en el juego y el uso de materiales audiovisuales para fomentar actitudes positivas como la motivación, el liderazgo, la proactividad, la integración multicultural y la

comprensión en entornos bilingües, considerando que la lectura es un proceso transversal que no solo forma parte del estudio del inglés, sino que afecta a todas las áreas del conocimiento.

## Conclusiones y Recomendaciones

La presente investigación se llevó a cabo mediante el desarrollo de una propuesta didáctica centrada en el uso de estrategias lúdicas y contenidos audiovisuales con el propósito de optimizar la comprensión lectora inferencial en inglés en estudiantes de grado quinto del Liceo del Caribe. Este objetivo general fue alcanzado al evidenciar avances significativos en los niveles de comprensión inferencial, motivación y participación de los estudiantes tal como lo revelaron los registros obtenidos mediante rúbricas, diarios de campo y grupos focales. En cuanto al segundo objetivo, centrado en diseñar e implementar estrategias didácticas, la puesta en marcha de actividades lúdicas y el uso de contenido audiovisual resultaron clave para facilitar el acceso al significado profundo de los textos propiciando una lectura más crítica y reflexiva. Finalmente, respecto al tercer objetivo, enfocado en evaluar los cambios en la comprensión lectora, se evidencia un progreso significativo, especialmente en la habilidad para interpretar, argumentar y analizar desde una perspectiva ética y contextual.

Desde la perspectiva ontológica, la relación de los estudiantes con la lectura experimentó una transformación sustancial. La implementación de estrategias lúdicas promovió un vínculo afectivo significativo con los textos, al integrar recursos manipulables, expresiones artísticas, trabajo colaborativo y reflexión moral. Estos elementos permitieron trascender una visión instrumental de la lectura hacia una experiencia de construcción activa del conocimiento.

El uso de estrategias lúdicas y contenidos audiovisuales, como variable pedagógica, se constituyó en un factor clave para la transformación durante las sesiones de lectura. La evidencia recopilada en diarios de campo, observaciones y grupos focales muestra que los estudiantes experimentaron un cambio positivo en su disposición hacia la lectura, así como un avance en sus niveles de lectura textual e inferencial. Si bien contaban con limitaciones tecnológicas y de

tiempo, la propuesta investigativa era viable, ya que la participación de estudiantes con diferentes niveles de competencia facilitó la construcción colectiva del significado, del trabajo colaborativo y el pensamiento reflexivo.

Los resultados enriquecen los contextos pedagógicos al respaldar la perspectiva metodológica desde las estrategias lúdicas. En particular, se destaca la integración del trabajo colaborativo mediante redes dinámicas contextuales al estudio de la comprensión inferencial en la lectura en inglés. También demuestra cómo es posible implementar un modelo escalable desde la comprensión textual hasta el pensamiento crítico, pasando por todas las etapas del análisis de contexto, articulando objetivos cognitivos y éticos que profundizan el análisis moral.

En consecuencia, se recomienda a las instituciones educativas fortalecer sus propuestas de lectura en inglés incorporando aspectos lúdicos, estrategias colaborativas, contenido audiovisual y un proceso escalable en su desarrollo curricular. Para el Liceo del Caribe, es fundamental continuar desarrollando su programa de lectura en inglés, incorporando avances tecnológicos que consoliden los procesos de comprensión profunda y participación activa.

Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones exploren nuevas variables asociadas con la movilización de los estudiantes desde la comprensión inferencial hacia el pensamiento crítico aplicado, construyendo así argumentación a partir de los procesos de interacción con la lectura, del mismo modo, desarrollar investigaciones sobre la participación familiar en los procesos de comprensión lectora, así como sobre la posibilidad de desarrollar conciencia metacognitiva en los estudiantes, lo que permite la construcción de herramientas analíticas que puedan extenderse a otros niveles escolares y socioculturales, siempre con un enfoque transformador y constructivo.

### Referencias Bibliográficas

- Ballesteros, F. Z., & Barco, G. C. (2021). Reading Comprehension at the Literal, Inferential and critical Reflective Levels of primary Education Students. *Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional*, 9(2), 6-16.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8273627>
- Bui, Y. N., & Fagan, Y. M. (2013). The effects of an integrated reading comprehension strategy: A culturally responsive teaching approach for fifth-grade students' reading comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(2), 59-69.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1045988X.2012.664581>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016, por la cual se establece la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre [Ley]. *Diario Oficial No. 50.010*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66571>
- Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 111-126. <http://coecytcoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2016/03/Marco-Comun-Europeo-de-Referencia-para-las-Lenguas.pdf>
- Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982139>
- Gedik, O., & Akyol, H. (2022). Reading Difficulty and Development of Fluent Reading Skills: An Action Research. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 22-41.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1332254>

- Hasbún, S. D. L., & Vásquez, H. G. C. (2021). Investigación Acción Participativa: vinculación con la epistemología del sujeto conocido, desarrollo histórico y análisis de sus componentes. *Espacio abierto*, 30(3), 145-168.  
<https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/12268654007.pdf>
- Jara Irigoya, E. A. (2023). Estrategias metodológicas y la lecto escritura dentro del proceso educativo de los niños y niñas de 6 a 10 años de la unidad educativa Montalvo.  
<https://repositorio.uta.edu.ec/server/api/core/bitstreams/5805741a-a29e-4b80-a1b1-397607963ec5/content>
- Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. *Encyclopedia of language and literacy development*, 1, 1-8. [https://www.researchgate.net/profile/John-Kirby/publication/242598620\\_Reading\\_Comprehension\\_Its\\_Nature\\_and\\_Development/links/65aa8dd8a59bf45fc9db1fbc/Reading-Comprehension-Its-Nature-and-Development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/John-Kirby/publication/242598620_Reading_Comprehension_Its_Nature_and_Development/links/65aa8dd8a59bf45fc9db1fbc/Reading-Comprehension-Its-Nature-and-Development.pdf)
- Lim, W. M. (2025). What is qualitative research? An overview and guidelines. *Australasian Marketing Journal*, 33(2), 199-229.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/14413582241264619>
- Mendoza Cogollo, V. C., & Caicedo Rodríguez, L. S. (2017). Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión de lectura literal, inferencial y crítica de los estudiantes de 5 grado del Colegio Tirso de Molina.  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/7655/TO-21451.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miletic, E. A. N. (2017). *The Role of Ludic Activities in Primary English Classrooms do they Really Help Children to Learn* (Master's thesis, Universidade NOVA de Lisboa)

(Portugal)).

<https://search.proquest.com/openview/84e78249459047fc8ab14773c8d5cea0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta la organización de la educación formal en los niveles de básica y media [Norma]. Diario Oficial No. 41.450.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=282>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Guía No. 22: Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf)

Morales, M. P. E. (2015). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>

Navarrete, P. E. C., & Cepeda, M. B. R. (2023). Strategies that encourage reading in elementary school students. *Revista Iberoamericana de educación*, 7(4). <http://www.revista-iberoamericana.org/index.php/es/article/view/260>

Pyle, H. (2024) *Robin Hood*. Helbling Readers Classics Red Series. United Kingdom. Helbling ELT.

Roth, D. (2007). Understanding by design: A framework for effecting curricular development and assessment. *CBE—Life Sciences Education*, 6(2), 95-97.

<https://www.lifescied.org/doi/abs/10.1187/cbe.07-03-0012>

- Samiei, F., & Ebadi, S. (2021). Exploring EFL learners' inferential reading comprehension skills through a flipped classroom. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 12. <https://link.springer.com/article/10.1186/s41039-021-00157-9>
- Sandoval-Fagua, A.-I. (2022). Dilemas morales como estrategia didáctica en el proceso de lectura crítica y la inferencia. *Pensamiento y Acción*, (32), 72–99. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13796>
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, 3(6). <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1639>
- Tomalá Bacilio, G. A. (2021). Ludical strategies for improving the basic vocabulary in the reading skills at seven grade students in escuela de educacion basica Mercedes Moreno Irigoyen, academic year 2021-2022 (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2021). <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/6347>
- Vásquez, G. A. V., & Azahuanche, M. A. P. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103289>
- Zuluaga-Ramírez, C. M., & Gómez-Suta, M. D. P. (2016). Metodología lúdica para la enseñanza de la programación dinámica determinista en un contexto universitario. *Entramado*, 12(1), 236-249. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032016000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1900-38032016000100016&script=sci_arttext)

## Apéndices

### Apéndice A

*Muestras de Investigación*

[Evidencias Ludwing Van Pedraza Tapia](#)