



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

PIA:

La gamificación como estrategia para apoyar en el proceso de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria.

Anna Victoria Cabrera de los Santos

Director (a): Dra. Lizette Berenice González Martínez

A handwritten signature in blue ink, likely belonging to the Director of Theses.

Vo. Bo. del Director de Tesis

Co-Director (a): Dra. Brenda Leticia Villegas Aguilera

San Nicolás de los Garza a 22 de marzo de 2021



ACTA DE APROBACIÓN

(De acuerdo al RGSP aprobado el 12 de junio de 2012 Arts. 77, 79, 80,104, 115, 116, 121,122, 126, 131, 136, 139)

PRODUCTO INTEGRADOR DE APRENDIZAJE

La gamificación como estrategia para apoyar en el proceso de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria

Comité de evaluación

Dra. Lizette Berenice González Martínez _____
Directora

Dra. Brenda Leticia Villegas Aguilera _____
Co-directora

Mtra. Tzitel Pérez Aguirre _____
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L., marzo de 2021
Alere Flammam Veritatis

DRA. MARÍA EUGENIA FLORES TREVIÑO
SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios y la Virgen María, por haberme permitido llegar hasta aquí, dándome la fortaleza y la sabiduría para poder superar los obstáculos a lo largo de mi camino como estudiante de Maestría.

A mi esposo Jorge Luis, por ser quien siempre estuvo para apoyarme, brindándome ánimos para no desistir y culminar mis estudios, por siempre sacar la mejor versión de mí y motivarme a crecer como profesional. Sabes que eres el amor de mi vida y te amo muchísimo.

A mis padres, Patricia Esther y Juan Manuel, que, a pesar de las circunstancias siempre están para apoyarme y sobretodo motivarme para poder cumplir mis metas profesionales.

A mi hermana Lorena, ya que ella es mi ejemplo a seguir como profesional, por compartir sus conocimientos y espero algún día ser como tú. Te quiero con todo mi corazón.

A mis hermanos Carlos Alberto y Patricia, que sepan que yo también estoy orgullosa por sus logros, espero que sigan así y vean en mi un ejemplo de que todo lo que te propongas es posible.

Agradecimientos

Agradezco a Dios, principalmente, por acompañarme siempre en cada paso que doy y no soltarme de su mano, ya que este logro es por y para Él.

A mi esposo, por siempre estar para mí cuando lo necesitaba, pero sobretodo por impulsarme a seguir creciendo como profesional. Te amo con todo mi corazón.

A mi mamá Patricia Esther y mi papá Juan Manuel, por fomentar en mí buenos hábitos, valores, pero sobretodo por darme las herramientas y los estudios necesarios para poder llegar hasta aquí, los quiero mucho.

A la Dra. Lizette Berenice González Martínez, mi Directora de Tesis, por compartir conmigo sus conocimientos y experiencias, por su gran disposición, por ayudarme a resolver cada uno de los obstáculos que se presentaron a lo largo del camino, pero sobretodo por apoyarme en poder culminar con éxito esta investigación. De todo corazón muchas gracias.

A la Dra. Brenda Leticia Villegas Aguilera, le agradezco muchísimo, por acompañarme en esta aventura como estudiante de Maestría, por sus consejos, sus mensajes de motivación y por siempre estar al pendiente de mí cuando más lo necesitaba.

Finalmente, a mis compañeros y maestros, que también formaron parte de este proceso, les agradezco por compartir sus conocimientos y enseñanzas ya que fueron de mucha ayuda a lo largo de esta aventura.

Resumen

Los docentes que usan métodos tradicionales para la enseñanza y el aprendizaje en tiempos donde la innovación educativa y el mundo globalizado presentan mayor auge, se ven implicados en situaciones demandantes con las nuevas generaciones de estudiantes. Por ende, se requiere que los docentes y los futuros docentes apliquen nuevas estrategias para promover en ellos actitudes positivas que mejoren su rendimiento académico. Este trabajo presenta una propuesta de intervención didáctica en la que se aplica la gamificación como estrategia para apoyar en los procesos de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado del nivel primaria. En función de lo que se mencionó, las preguntas de investigación son: ¿De qué manera la gamificación contribuye al desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria? ¿Cuál es el nivel de logro que manifiestan los estudiantes al utilizar las estrategias diseñadas por el docente a partir de la gamificación? Así mismo, se toma como referente la metodología de investigación-acción (Latorre, 2005) misma que permitió realizar una reflexión en relación con el proceso de alfabetización con la finalidad de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El marco teórico incluye autores clásicos y contemporáneos en los temas de aprendizaje, motivación, procesos de lectura y escritura y la gamificación. Igualmente, se revisaron documentos de la Secretaría de Educación Pública, como la instancia que prescribe señalamientos para la alfabetización en este nivel educativo, entre ellos, el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017.

Palabras claves: *educación, gamificación, alfabetización, metodología.*

ÍNDICE

Resumen	5
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Planteamiento del problema	10
1.1.1. Contexto de aplicación	11
1.2. Antecedentes	13
1.2.1. Métodos aplicados para favorecer la lectura y escritura	16
1.3. Justificación.....	18
1.4. Objetivos	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos específicos.....	19
1.5. Preguntas de investigación	19
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO.....	20
2.1. PLANEA 2015 VS 2018	21
2.2. Sistema de Alerta Temprana (SisAT)	24
2.2.2. El indicador “Exploración de habilidades básicas de lectura” del SisAT	26
2.2.3. Componentes de “Exploración de lectura”.....	27
2.2.4. Niveles de dominio “Exploración de lectura”	27
2.2.5. Resultados de “Exploración de lectura”	28
2.2.6. El indicador “Producción de textos escritos” del SisAT	28
2.2.7. Componentes de “Producción de textos escritos”	29
2.2.8. Niveles de dominio “Producción de textos escritos”	29
2.2.9. Resultados de “Producción de textos escritos”	30
2.3. Prueba de Autenticidad: Evaluación Diagnóstica	31
2.3.1. Comprensión lectora de la Prueba de Autenticidad	32
2.3.2. Producción de textos escritos de la Prueba de Autenticidad	33
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	36
3.1. Etapas del desarrollo del niño.....	36
3.2. El proceso de alfabetización a nivel primaria.....	39
3.3. ¿Qué es la innovación educativa?.....	42
3.4. El rol del docente dentro de la innovación educativa.....	43
3.5. Diferencia entre el aprendizaje basado en juegos y juegos serios.....	44
3.6. ¿Qué es la Gamificación?.....	45
3.7. Antecedentes de la gamificación como “juego”	45

3.8. Elementos de la gamificación.....	47
3.9. Ventajas de la gamificación en la educación.....	50
CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO	52
4.1. Descripción de los participantes.....	52
4.2. Desarrollo de la estrategia basada en la gamificación.....	54
4.3. Técnicas e instrumentos	58
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	60
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES	68
ANEXOS.....	71
Anexo 1. Descriptores de logro sobre la prueba PLANEA.....	71
Anexo 2. Rúbrica de evaluación para la toma de lectura (SisAT)	76
Anexo 3. Texto del alumno para la toma de lectura (SisAT).....	78
Anexo 4. Guía de preguntas para el aplicador en la toma de lectura (SisAT)	79
Anexo 5. Rúbrica de evaluación para producción de textos escritos (SisAT)	80
Anexo 6. Ejemplo de actividad para la producción de textos escritos (SisAT)	82
Anexo 7. Planeación didáctica	83
Anexo 8. Prueba de Autenticidad.....	84
Anexo 9. Actividades gamificadas	87
Imagen 1. Pantalla principal del software Mundo Primaria.....	87
Imagen 2. Pantalla de los juegos de lengua, ejemplo: vocales y consonantes	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

Tablas

Tabla 1. Resultados generales de la Prueba PLANEA	22
Tabla 2. Resultados generales de la herramienta SisAT	31
Tabla 3. Organización grupal	53
Tabla 4. Elementos de la gamificación en el diseño de instrumentos de evaluación	62
Tabla 5. Descriptor del nivel I de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación	71
Tabla 6. Descriptor del nivel II de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación	72
Tabla 7. Descriptor del nivel III de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación	73
Tabla 8. Descriptor del nivel IV de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación	74

Figuras

Figura 1. Triangulación metodológica	20
Figura 2. Piramide de conceptos clave en el proceso de gamificación	47
Figura 3. Espiral de ciclos de la metodología de investigación-acción	55

Gráficos

Gráfica 1. Descripción de Exploración: Lectura	28
Gráfica 2. Descripción de Exploración: Texto	31
Gráfica 3. Prueba de Autenticidad: Comprensión lectora.....	33
Gráfica 4. Prueba de Autenticidad: Escritura.....	35

La gamificación como estrategia para apoyar en el proceso de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria.

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la experiencia que se adquiere como docente al estar frente a un grupo de estudiantes de educación básica particularmente de segundo grado de primaria de una escuela pública, se ha percibido que existen dificultades de aprendizaje dentro del proceso de adquisición de la lectura y la escritura, mismas que si se previenen, los alumnos podrán desarrollarse de manera integral a lo largo de su formación académica.

Por otro lado, en pleno siglo XXI existen docentes cuya práctica educativa aún se basa en estrategias derivadas del modelo de enseñanza tradicional, un ejemplo de ellas sería la copia de textos completos en su cuaderno, volviéndose esto una rutina que no favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, lo que se produce según Salazar (2013) es una “Recepción individual de un nuevo saber ya acabado sin sentido”, aunado a que los recursos e infraestructura con los que cuentan algunos de los planteles educativos son insuficientes, o inexistentes (Miranda, 2018). De ser así y continuar con dichas prácticas tradicionales, los alumnos seguirán siendo perjudicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje al no contar con una herramienta que les permita el acceso al conocimiento porque adquieren la lectura y la escritura de manera deficiente.

En este sentido, con la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, es necesario que en las instituciones educativas de Educación Básica, se realice una reestructuración dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para poder responder a las necesidades de los alumnos del siglo XXI, es decir, aquellos a los que se denominan “nativos digitales” por ser la generación que ha crecido rodeada por computadoras, video juegos y teléfonos inteligentes ya que para ellos el uso de la tecnología forma parte de su vida cotidiana,

teniendo como resultado que los alumnos piensen y procesen la información de manera diferente (Prensky, 2011)

La presente propuesta de intervención didáctica tiene como finalidad favorecer las habilidades básicas de lectura y escritura, con base en una estrategia conocida como “gamificación”. Tal como lo menciona Oliva (2016) el objetivo general de gamificación como una estrategia metodológica de la mejora docente en el aula “Persigue incidir en forma positiva a que el estudiantado pueda lograr el cumplimiento a cabalidad de objetivos específicos de aprendizaje, por lo cual el docente debe incentivar a los educandos a aprender por medios gamificados en los cuales se implementen una eficaz vinculación de los elementos del juego con la acción educativa” (p. 30).

Su implementación demostró cómo la gamificación apoyada del desarrollo de recursos digitales y equipamiento pertinentes a este contexto, influye en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura en alumnos de segundo grado en una Escuela Primaria, misma que se ubica en el municipio de Juárez, Nuevo León. Como se explica en los resultados de esta propuesta de intervención educativa, la gamificación es una estrategia pertinente debido a que realza la labor educativa contextualizada, al favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, así como por la promoción de las características personales y sociales de los alumnos, considerando sus motivaciones e intereses y activarlos en las actividades y pruebas de evaluación gamificadas.

1.1. Planteamiento del problema

Durante el transcurso del primer y segundo grado de la educación primaria, los estudiantes enfrentan un desafío crucial y fundamental: la alfabetización, es decir aprender a leer y a escribir. Según la SEP (2017) nos menciona que “La alfabetización va más allá del mero conocimiento de las letras y sus sonidos, implica que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, se apropie de un significado y sentido para integrarse e

interactuar ante una comunidad discursiva, donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida” (p. 73).

Si el proceso es llevado a cabo con éxito y alcanzan un dominio adecuado de la lectura y la escritura, se asume que los alumnos cuentan con una herramienta fundamental para seguir de manera satisfactoria su formación académica. Tal como lo menciona la SEP (2017) “Es un proceso que necesita consolidarse al término del primer ciclo de la educación primaria. El grado en que se logre determina en gran medida el futuro desempeño académico de los estudiantes a partir del tercer grado de primaria” (p. 73).

En términos conceptuales, el desempeño académico se entiende como una medida de la capacidad que tienen los estudiantes para adquirir conocimientos, como consecuencia de la participación dentro el proceso de formación y de diferentes situaciones educativas. Isaza y Henao (2012) afirman que el desempeño académico, “Resulta ser un indicador del nivel de aprendizaje logrado por el estudiante. Es decir, es el reflejo del aprendizaje del estudiante y del logro de unos objetivos preestablecidos” (p. 134).

En los componentes curriculares que ofrece el modelo educativo actual (SEP, 2017) específicamente en los Campos de Formación Académica Lenguaje y Comunicación, podemos encontrar la asignatura de “Lengua Materna. Español”. Dicha materia comparte la noción del lenguaje y este se concibe “como una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual se expresan, intercambian, defienden ideas, se establecen y mantienen las relaciones interpersonales; se accede a la información; se participa en la construcción del conocimiento y se reflexiona sobre el proceso de creación discursiva e intelectual” (SEP, 2017, p. 159).

Así mismo, “Se sostiene la idea de que el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación” (SEP, 2017, p. 159). Es por esto que la escuela debe de brindar a los

estudiantes espacios de aprendizaje y proporcionar los recursos necesarios para que los alumnos se apropien de las prácticas del lenguaje socialmente relevantes, para que sean capaces de interactuar y al mismo tiempo expresarse de una manera eficaz en diferentes situaciones de comunicación.

1.1.2. Contexto de aplicación

Esta propuesta de intervención educativa se llevó a cabo en la Escuela Primaria “Miguel Ramos Arizpe”, Turno matutino, ubicada en el municipio de Juárez, límite con Guadalupe, en el estado de Nuevo León, México. La escuela primaria se ubica en un contexto socio-económico medio bajo (según los indicadores del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI) y cuenta con doce salones, distribuidos a razón de dos grupos para cada grado, baños diferenciados para niños y niñas, dos patios de un tamaño que puede considerarse grande, canchas deportivas, un espacio destinado para el estacionamiento, área de juegos, explanada cívica, construcciones utilizadas para las actividades de Dirección, biblioteca, tienda de alimentos y bodega para guardar diversos materiales; en sí, lo necesario para la operación de la escuela y para que los alumnos cuenten con las condiciones para desarrollarse y adquirir los conocimientos impartidos por cada uno de sus maestros. Además, cuenta con personal de apoyo: psicólogo, trabajadora social, dos profesores de inglés (uno para primaria menor y otro para primaria mayor), maestro de educación física y dos jóvenes que realizan su servicio social y apoyan en actividades generales.

El salón de clases de los alumnos de segundo grado, cuenta 6 filas y cada una de ellas aproximadamente tiene 5 o 6 pupitres para cada uno de los niños y niñas que forman parte del grupo, de modo que puede considerarse de dimensiones amplias. Al frente de los pupitres se tiene un pizarrón blanco, a los lados de este se ubican: material didáctico variado (acorde a los temas que se trabajen durante el trimestre), una pequeña área de biblioteca, el escritorio, una silla para el docente, dos ventiladores de pedestal y un bote de basura. De lado izquierdo del

salón de clases se puede ver a través de las ventanas, el estacionamiento y de lado derecho la explanada cívica de la escuela. En la parte de atrás del salón se encuentra un pizarrón de gis el cual se utiliza como periódico mural y se decora acorde a las efemérides de cada mes. También se encuentra un locker en donde se guardan algunas pertenencias del maestro como de los estudiantes, trabajos, cuadernos, libros y materiales de limpieza que se puedan necesitar a lo largo del ciclo escolar.

Como se puede notar, en la escuela en general, carece de infraestructura tecnológica como es conexión y acceso a internet en las aulas, a esto se le suma la ausencia de equipo asociado a esta conectividad, como son el proyector y las computadoras. El acceso a internet se limita al área de dirección, y este es de velocidad baja. De ahí que el ejercicio de implementación de la estrategia basada en el uso de la gamificación se realizó con los recursos tecnológicos y económicos proveídos por la docente, tomando en cuenta su contexto.

La mayoría de los padres de familia de los alumnos concluyeron sus estudios al nivel medio superior y/o aprendieron algún oficio (se dedican a realizar trabajos independientes: pintor, carpintero, estilista, entre otros). En su totalidad, los alumnos viven en una zona urbana, así mismo puedo mencionar que los estudiantes cuentan con vivienda propia, la cual está construida por cemento y block incluyendo los servicios básicos de agua, luz, gas, teléfono e internet. Los dispositivos que utilizan para hacer uso de esta conexión son: computadora y/o tablet. Igualmente tienen a su alcance tiendas de conveniencia, una gasolinera y papelería. Existen también espacios destinados al esparcimiento como parques, en donde los niños y las niñas tienen acceso para jugar e interactuar con sus amigos.

1.2. Antecedentes

La enseñanza de la asignatura “Lengua Materna. Español” en la educación primaria, a partir de lo que señala el Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017 propuesto por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017)

tiene como propósito que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Particularmente busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de texto. (p. 165)

Para contar con un panorama sobre el proceso de lectura y escritura, se revisó un importante número de investigaciones y propuestas, cuyo objetivo es la mejora de estas habilidades básicas. El tema se señala como relevante porque al mejorar las diversas formas para enseñar o desarrollar la lectura y escritura en niñas y niños, estamos haciendo realidad su derecho a la educación y al acceso de una cultura eminentemente escrita, lo que a la vez les permitirá estar en el mundo e interactuar de forma adecuada dentro de él. A continuación, se agregan algunas evidencias que reflejan esta búsqueda de información como parte de la fundamentación de esta propuesta de intervención educativa.

En el 2017, De Paula llevó a cabo el estudio titulado “Readers War”, realizado en una población cercana a Barcelona, España, cuyo objetivo fue fomentar el hábito de la lectura y mejorar en la comprensión de la misma a un grupo de estudiantes de tercer grado de primaria, a través de experiencias gamificadas. Se encontró que los alumnos a través de la motivación, mostraron mayor autonomía y libertad para escoger las lecturas que mejor responden a sus necesidades e intereses.

Por otro lado, Figueroa y Farías (2018), realizaron una investigación para la Universidad de Guayaquil, Ecuador, la cual tuvo como propósito presentar una guía de actividades idónea e innovadora para mejorar el nivel de aprendizaje de la lectura en estudiantes de cuarto grado de primaria. De acuerdo con el análisis de los resultados de este estudio, se determinó que los métodos lúdicos utilizados como: crear una obra de teatro, escribir una carta, inventar historias

con el uso de títeres o a través de arte plástico partiendo de una secuencia de imágenes previamente pintadas y decoradas por los alumnos, contribuyeron abiertamente a la mejora del proceso de aprendizaje en el área de la lectura sin dejar de lado la mejora de la práctica docente y la participación de los padres de familia.

En otro estudio, efectuado en Puebla y Tlaxcala, México, (Rojas, 2018) a través de observaciones y entrevistas, desarrolló una investigación de corte cualitativo, con una población de estudiantes entre 7 y 12 años de edad, en donde se incluyeron juegos físicos y de lectura, a partir de una plataforma digital con cuestionarios sobre lecturas seleccionadas y libros físicos. De acuerdo con los análisis de los resultados, se encontró que los niños demostraban gusto por aprender y buscar actividades divertidas recurriendo a dispositivos electrónicos.

En el estudio realizado por Múzquiz y Soberanes (2018), desarrollaron una herramienta con elementos propios del juego, para apoyar a estudiantes con discapacidad intelectual en relación al proceso de lectura y escritura en nivel de educación primaria al oriente del Estado de México. De acuerdo con los análisis de los resultados en la aplicación de la prueba piloto de dicho recurso, los estudiantes mostraron un avance significativo en el proceso de adquisición de la lectura y escritura.

A través del uso de un videojuego para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la ortografía en una escuela ubicada en Baja California Sur, los investigadores Sandoval, Carreño, Leyva, Estrada y Soto (2018) crearon una herramienta gamificada que se utilizó con 20 estudiantes de educación básica a nivel primaria los cuales oscilaban entre 8 y 9 años de edad. Dentro del análisis de los resultados obtenidos se puede encontrar que los alumnos mostraban mayor interés por utilizar dicho recurso y así mismo, se pudo observar una mejora en la aplicación de reglas ortográficas como parte de su aprendizaje.

Puedo expresar entonces, que la revisión de estos estudios me permite afirmar que la gamificación es una estrategia innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que su

implementación favorece la motivación, el aprendizaje lúdico, el trabajo colaborativo, la autorregulación y la generación de ambientes que favorecen el aprendizaje significativo. Asimismo, como se demostrará más adelante, las actividades gamificadas que se implementaron en este estudio, evidenciaron avances importantes en las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de primaria, específicamente de segundo grado.

1.2.2. Métodos aplicados para favorecer la lectura y escritura

Dentro de la clasificación de los métodos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura se consideran dos grupos, los sintéticos, el analítico-global y así mismo, surge una combinación derivada de estos, llamados mixtos según Hernández y Rovira (2018). Es por esto, que es necesario diferenciarlos tomando en cuenta sus características.

Los de carácter sintético, comienzan por el estudio de grafemas combinándolos para formar sílabas, después palabras, terminando con la construcción de oraciones. Mientras que el analítico, comienzan el proceso desde las oraciones, el análisis de las palabras, las sílabas y por último cada una de las letras. En lo mixtos, inician desde lo global hasta lo sintético. A continuación, se desglosa la clasificación de cada uno de ellos de la siguiente manera:

- **Métodos sintéticos:** se trata de una familia que se subdivide en: alfabético, fonético y silábico (Hernández y Rovira 2018). El método alfabético parte principalmente de la necesidad de memorizar el abecedario, en mayúsculas y minúsculas, las formas de las letras, palabras o frases antes de asignarles sonidos o usarlas en sílabas. Poniendo mayor énfasis en el aprendizaje de la grafía, es decir, los trazos que luego se traducen en la escritura. El método fonético, a diferencia del alfabético, consiste en evitar el deletreo, es decir, la pronunciación del nombre de la letra “eme” o “ele” y reemplazarlo por su sonido /m/ o /l/. Se aprenden en orden lógico sus sonidos, comenzando con las vocales y luego introduciendo las consonantes. Por último, en el método silábico, el docente debe desglosar la palabra en sílabas con las cuales se forman palabras y frases sencillas.

Por ejemplo, «ma – me – mi – mo – mu» procurando llevar a los alumnos a leer primero «mamá» y después a leer «Mi mamá me ama». Este método se caracteriza por mucha memorización de las sílabas y repetición de series de palabras y frases cortas.

- Método analítico o global: se caracteriza porque el docente presenta palabras, oraciones o frases al alumno, después las descompone en sílabas, consonantes y vocales. En este sentido, el docente debe ser muy hábil en el manejo y uso de este método, ya que su eficacia se potencializa si las primeras frases que utiliza provienen del vocabulario del alumno o de su dominio ambiental así mismo; igualmente importante, es que el alumno muestre disposición por aprender en relación con las motivaciones tanto intrínseca como extrínseca para así enriquecer de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y escritura.
- Métodos mixtos: combina lo fonético (relación del sonido de las letras y sílabas) y lo sintáctico (la gramática o las reglas del uso de las palabras en una oración). Consiste en que el estudiante trabaje con las sílabas que ha aprendido para formar palabras. Por ejemplo, después de haber aprendido «papá» y «mamá», se deduce que el alumno ha aprendido estas sílabas y puede crear la nueva palabra «mapa» de las sílabas aprendidas.

Habiendo apuntado lo anterior, se puede señalar entonces, que para fines de esta propuesta de intervención didáctica se utilizó el método silábico apoyado por la estrategia basada en la gamificación, para la enseñanza de la lectura y la escritura de estudiantes de segundo grado de primaria. La teoría y estudios que se analizaron, muestran como la lúdica favorece, entre otros procesos educativos, que los alumnos dominen el proceso de alfabetización de una manera más eficaz, adquieran nuevas palabras y amplíen su vocabulario para poder expresarse oralmente y de manera escrita así como adquirir experiencias favorables de lectura.

Como se puede observar en el apartado de antecedentes y en las investigaciones anteriores, existe una gran variedad de perspectivas en relación al estudio sobre la enseñanza y los procesos que implica el desarrollo de la lectura y escritura. Resta entonces determinar que,

para los efectos de este trabajo, se parte de relaciones positivas en torno a la enseñanza de la asignatura “Lengua Materna. Español”, en alumnos de educación básica particularmente en nivel primaria.

1.3. Justificación

Como se ha señalado en los apartados anteriores, el trabajo se enfocó en el uso de la gamificación como estrategia para apoyar el proceso de alfabetización en alumnos de segundo grado de primaria, debido a que los estudiantes manifiestan rezago en la adquisición de la lectura y escritura, por ende, en la comprensión lectora y producción de textos escritos.

Esta propuesta de intervención educativa se concentró en las necesidades de los estudiantes específicamente de segundo grado de primaria, para poder concretar su proceso de alfabetización de una manera más eficaz. Es decir, que “el estudiante comprenda gradualmente cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura estén inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que suceden cotidianamente en los diversos contextos de su vida cotidiana”. (SEP, 2017, p. 73)

Partiendo de la importancia que tiene la lectura y la escritura en actividades diarias, se utilizó la estrategia de la gamificación para potenciar los aprendizajes de los alumnos desde la Educación Primaria ya que ayudó a motivar a los estudiantes manteniendo el interés en las actividades propuestas evitando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se tornen aburridos teniendo mejores resultados en su rendimiento académico (Ortíz, 2018).

Así mismo, en este trabajo se aportó información en referencia a las actitudes, niveles de logro y las competencias de lectura y escritura que favorecieron el desempeño académico de los estudiantes de segundo grado de nivel primaria.

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

Diseñar una planeación didáctica que integre estrategias de gamificación como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de escolaridad primaria en la asignatura “Lengua Materna. Español”.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Conocer los diferentes elementos y recursos para gamificar la asignatura de “Lengua Materna. Español”.
- Integrar los elementos de la gamificación en el diseño de instrumentos de evaluación para desarrollar la lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de escolaridad Primaria.
- Demostrar la contribución y niveles de logro en los estudiantes de segundo grado de escolaridad primaria, tras la integración de elementos de la gamificación para el desarrollo de la lectura y escritura.

1.5. Preguntas de investigación

El aprender a leer y escribir es un proceso que requiere conjuntar elementos como el tiempo y estrategias adecuadas para los destinatarios. Es a través de una planeación pertinente y contextualizada que los alumnos podrán desarrollarlo de manera significativa y trasladar estas habilidades al resto de sus actividades no solo académicas, sino también sociales.

Desde esta perspectiva, esta propuesta de intervención educativa se propuso dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la gamificación contribuye al desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria?
- ¿Cuál es el nivel de logro que manifiestan los estudiantes al utilizar las estrategias diseñadas por el docente a partir de la gamificación?

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO

Dentro de la propuesta de intervención didáctica que se describe, se utilizaron diversos instrumentos para medir variables y recolectar datos, entre ellos: cuestionarios, registros de contenidos, pruebas de autenticidad e indicadores. Estos forman parte de la triangulación metodológica (Colmenares y Piñero, 2008) como referente para elaborar y ejecutar el plan de acción tomando en cuenta las necesidades reales del objeto de estudio, el cual se representa de la siguiente manera:

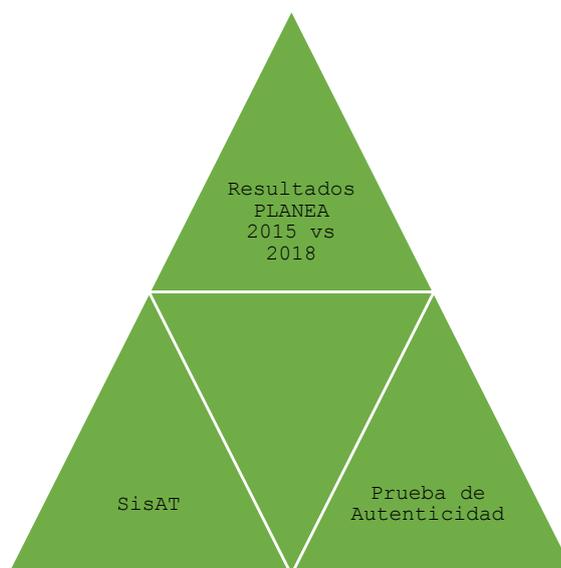


Figura 1. Triangulación metodológica

Como parte de la triangulación metodológica antes mencionada, referida a la aplicación de diversos métodos como los resultados de PLANEA de 2015 y de 2018, del SisAT y de las Pruebas de Autenticidad, que para fines de esta propuesta de intervención educativa se utilizaron para recaudar información, misma que permitió contrastar los resultados obtenidos, analizar coincidencias y diferencias en relación al logro del objetivo general y de los específicos en esta investigación.

A continuación, se presentan algunos aspectos relativos a la investigación en la que se utilizó dicha estrategia.

2.1. PLANEA 2015 vs 2018

Como parte del diagnóstico, se consideraron tanto los resultados de 2015 como los de 2018 generados por el Instituto para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) en relación con la prueba correspondiente al Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2015); una prueba objetiva y estandarizada que evalúa “Matemáticas” y “Lenguaje y Comunicación”, con la finalidad de conocer las fortalezas y las oportunidades de mejora dentro de cada asignatura. Para el objetivo de esta intervención, se tomaron en cuenta los resultados de la segunda de estas asignaturas.

El INEE (2013), realizó un estudio para dar validez a los reactivos de la prueba PLANEA a través de comités de expertos en el ámbito educativo, específicamente en temas de diversidad cultural y lingüística, para asegurar que dicho instrumento de evaluación no presente obstáculos y que todos los evaluados puedan demostrar apropiadamente sus niveles de logro en relación con cada una de las asignaturas mencionadas en el párrafo anterior.

Así mismo, dicha prueba de evaluación se sometió a piloteo antes de incorporarse en aplicaciones definitivas, es decir, se desarrollaron análisis psicométricos y se determinó los reactivos adecuados para las aplicaciones finales. Para esto, se incluyeron escuelas rurales e indígenas como parte de la muestra, todo esto con la finalidad de asegurar la comprensión de las preguntas en relación con los alumnos participantes.

El campo de conocimiento, “Lenguaje y Comunicación”, está dividido por niveles de logro y en dos áreas, la primera de ellas es la comprensión lectora que evalúa en su sentido más amplio, cuatro dimensiones: extracción de información, comprensión global, desarrollo de interpretaciones, análisis de forma y contenido de los textos. La segunda área toma en cuenta algunos elementos de reflexión sobre la lengua (aspectos semánticos, sintácticos y de convencionalidades lingüísticas) los cuales se pueden identificar a través de ciertas habilidades de los alumnos (Ver Anexo 1)

Como marco de referencia para este ejercicio, se retomaron los resultados de la prueba PLANEA. En el primer momento de la aplicación, en el año 2015, se aplicó a 35 estudiantes de cuarto grado; mientras que en el segundo momento, en el 2018, se aplicó a los mismos alumnos, es decir, en el sexto grado de primaria de la escuela “Miguel Ramos Arizpe”, turno matutino, ubicada en el municipio de Juárez, Nuevo León. A través de un cuestionario con 46 reactivos de opción múltiple, se pudieron conocer las fortalezas y las oportunidades de los mismos. La siguiente tabla muestra los resultados:

Tabla 1. Resultados generales de la Prueba PLANEA

Resultados generales de la Prueba PLANEA aplicada en la Escuela Primaria del estudio				
Niveles	I	II	III	IV
Año				
2015	42.86%	31.43%	21.78%	0%
2018	28.60%	48.60%	20.0%	2.90%

Fuente: retomado a partir de Prioridades de atención académica. Reporte por escuela. (PLANEA, 2015)

Para comprender correctamente los datos de esta tabla, enseguida se detallan las habilidades correspondientes a cada nivel de logro asociados al campo de conocimiento “Lenguaje y Comunicación” para esta Prueba que se aplicó en el 2018.

- Nivel I: los alumnos que se encuentran en este nivel son capaces de seleccionar información sencilla que se encuentra explícitamente en textos descriptivos. Además, comprenden textos que se apoyan en gráficos con una función evidente; distinguen los elementos básicos de la estructura de un texto descriptivo y reconocen el uso que tienen algunas fuentes de consulta.
- Nivel II: además de los conocimientos y habilidades del nivel anterior, los alumnos son capaces de comprender la información contenida en textos expositivos y literarios; distinguen los propósitos comunicativos de diferentes tipos de texto y reconocen el

lenguaje empleado al escribir cartas formales. Pueden elaborar inferencias simples, como el lenguaje figurado en un poema y reconocen la estructura general de algunos textos literarios.

- Nivel III: además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de combinar y resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto como en un mapa conceptual. Elaboran oraciones temáticas que recuperan la esencia del texto y la intención del autor. También relacionan y sintetizan información para completar un texto, pueden, por ejemplo, organizar la secuencia en un instructivo. Son capaces de realizar inferencias tales como interpretar el sentido de una metáfora en una fábula; contrastan el lenguaje de textos literarios, expositivos, periodísticos y apelativos y pueden distinguir datos, argumentos y opiniones.
- Nivel IV: además de los conocimientos y habilidades de los niveles anteriores, los alumnos son capaces de comprender textos argumentativos como el artículo de opinión y pueden deducir la organización de una entrevista. Además, evalúan de manera conjunta elementos textuales y gráficos que aparecen en textos expositivos; sintetizan la información a partir de un esquema gráfico como un cuadro sinóptico y establecen relaciones textuales que no son evidentes. Elaboran inferencias de alto nivel como evaluar el efecto poético, y analizan el contenido y la forma de textos con una temática similar. Por otra parte, discriminan el tipo de información que se solicita en un documento y reconocen las sutilezas entre el lenguaje de distintos textos.

Haciendo una interpretación de los datos, se encuentra una concentración mayor de estudiantes ubicados en el Nivel de logro II de este campo de conocimiento. Por un lado, este resultado indica tanto la madurez cognitiva que adquiere el estudiante en el periodo de tres años, aunada al proceso de alfabetización formal del que es sujeto el estudiante, efectivamente impactan en que avance a este nivel. Sin embargo, también se debe señalar que hubo una disminución,

aunque menor, de estudiantes en el nivel III, así como un porcentaje mínimo en el nivel IV. Estos últimos dos datos pueden interpretarse como la necesidad de conocer y atender las necesidades específicas de los estudiantes y cómo la introducción de estrategias de aprendizaje innovadoras pueden apoyar en que sean más los estudiantes que se ubiquen en los últimos dos niveles de esta escala.

Para concluir con este apartado de la triangulación metodológica, los resultados de la prueba PLANEA muestran lo que los estudiantes son capaces de hacer, en relación con los aprendizajes clave al término de su educación primaria así mismo, le permite al docente reflexionar y hacer un análisis sobre las áreas de oportunidad que poseen los alumnos para evitar rezago en el aprendizaje de las futuras generaciones de estudiantes del mismo centro escolar.

2.2. Sistema de Alerta Temprana (SisAT)

Continuando con la triangulación metodológica, la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa, pone a disposición de todos los docentes y directivos de educación primaria el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que concentra los resultados de la herramienta “Exploración de habilidades básicas en lectura, producción de textos escritos y cálculo mental”, tres indicadores cuyo propósito es conocer el avance de los alumnos en los componentes básicos de estas habilidades y atender a tiempo a los alumnos en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados o de abandonar la escuela.

La implementación de esta herramienta utilizada desde el ciclo escolar 2017-2018 permite asegurar la calidad del servicio educativo que se presta en los planteles y mantener informadas a las autoridades educativas de los avances en el logro de aprendizajes de los educandos (SEP, 2016). El conocimiento y uso de dicha herramienta impulsa, además, la obtención, registro y sistematización de información de los tres indicadores (Componentes básicos de lectura, escritura y cálculo mental).

Cada herramienta incluye un formato de registro de la información, con los aspectos o componentes que serán evaluados. Para los casos de toma de lectura y de producción de textos, además se utiliza una rúbrica en la que se precisan las características esperadas para cada nivel de desempeño (Ver Anexo 2 y 5). Las puntuaciones directas de los alumnos se deben capturar en el apartado correspondiente de la herramienta informática, que calculará automáticamente los resultados y generará las gráficas correspondientes.

En este sentido, cabe mencionar que por la naturaleza de dicha herramienta la consistencia y validez de la misma se deriva de la confiabilidad de la fuente, es por esto que no se sometió a realizar una prueba piloto ya que no se consideró necesario para los objetivos de este estudio.

Los instrumentos propuestos por la Subsecretaría de Educación Básica a través de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa se aplicaron en la Escuela Primaria “Miguel Ramos Arizpe” específicamente en el grupo de segundo grado seleccionados por conveniencia (Hernández Sampieri, Fenández Collado, y Baptista Lucio, 2010), integrado por 33 alumnos distribuidos como sigue: 19 niñas y 14 niños oscilando, de entre 7 y 8 años de edad.

Para fines de esta propuesta de intervención didáctica, se tomaron en cuenta únicamente los resultados obtenidos de la aplicación de la herramienta antes mencionada dentro de la plataforma SisAT, es decir las habilidades básicas en lectura y en producción de textos escritos, que se llevó a cabo durante los días 17 y 18 de septiembre de 2019 a los alumnos de segundo grado de primaria.

Enseguida se describe el proceso que se sigue para aplicar la herramienta de “Exploración de lectura”. Primero se le entrega al alumno la lectura correspondiente a su grado (Ver Anexo 3). Cabe señalar que en esta ocasión se utilizó la correspondiente al primer grado de primaria, en atención al señalamiento del documento “Manuales y materiales para el SisAT” que indica que sí la prueba se realiza en los meses de septiembre y octubre se deben aplicar los

instrumentos correspondientes al año anterior cursado por los alumnos. Posteriormente, se le pide al alumno que lea en voz alta. Finalmente, el docente encargado realiza unas preguntas en relación con lo leído (Ver Anexo 4).

De modo parecido, para la aplicación del apartado “Producción de textos escritos”, se le entrega a cada alumno una hoja con las actividades a realizar (escribir el nombre de cada objeto o animal y proponer una regla para el reglamento del salón de clases) (Ver Anexo 6). Para los alumnos de primero y segundo grado el docente los acompaña leyendo cada consigna. Conforme los alumnos avanzan se les pide que hagan un dibujo relacionado con su escrito, mientras esperan a que sus demás compañeros concluyan.

2.2.2. El indicador “Exploración de habilidades básicas en lectura” del SisAT

La habilidad lectora, de acuerdo con el documento “Plan y Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes Clave para la Educación Integral 2017” propuesto por la SEP (2017), constituye una de las bases de la educación formal y un instrumento fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Por esta razón, en el ámbito educativo existe consenso en que esta habilidad integra la comprensión, la reflexión y el empleo de los textos escritos para diversos propósitos, como son la adquisición de nuevos conocimientos, el desarrollo personal y la participación en la sociedad (INEE, 2013).

Desde esta perspectiva, la lectura abarca distintos niveles de procesamiento del sistema lingüístico, como la decodificación precisa y fluida, la entonación y el volumen requerido para comunicar las intenciones de un texto, en el caso de la lectura en voz alta. Estos procesos básicos, según Cuetos (2008), son evidentes en las primeras etapas del desarrollo lector aunque se espera que con la práctica logren dominarse.

2.2.3. Componentes de “Exploración de lectura”

La herramienta para la toma de lectura señalada ampliamente en el apartado previo, considera algunas características que se espera que los estudiantes logren para cada nivel de dominio (esperado, en desarrollo, requiere apoyo), las cuales se desglosan a continuación:

- I. Fluidez: Lee palabras completas. Respeta las palabras como unidad. Lee frases completas. Lee con ritmo y respeta signos de puntuación.
- II. Precisión: Lee correctamente las palabras. Comete solo un 2 o 3% de errores y No incorpora, sustituye ni omite palabras.
- III. Atención a errores: Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse.
- IV. Uso de voz: Da la entonación y volumen apropiados al leer y con la dicción adecuada en cada palabra.
- V. Seguridad y Disposición: Manifiesta disposición y seguridad al leer y disfruta la lectura.
- VI. Comprensión lectora: Identifica las ideas o detalles relevantes. Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema y El recuerdo está organizado siguiendo el texto.

2.2.4. Niveles de dominio “Exploración de lectura”

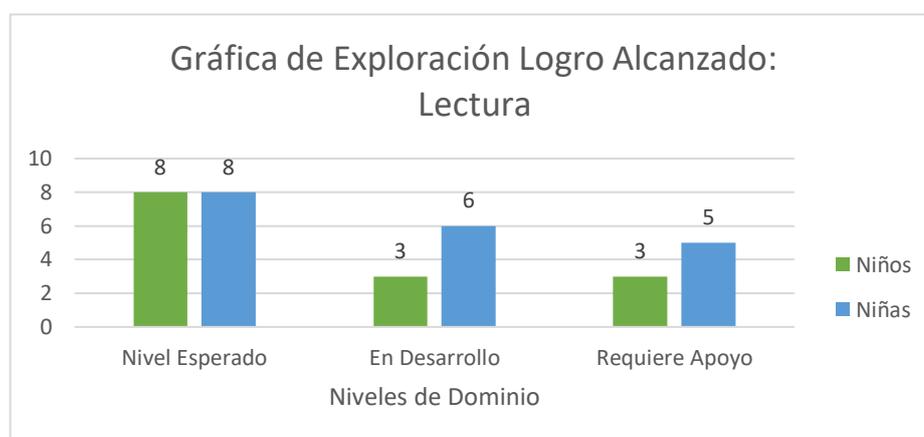
En el marco del aprendizaje basado en competencias, un nivel de dominio se define principalmente con el parámetro del nivel de profundización al que se ha trabajado dicha competencia, en este caso la lectora (Bermúdez, et al, 2011). Enseguida se muestran los tres niveles de dominio en que se ubica esta competencia del alumno:

- Esperado: el alumno lee de forma adecuada según lo esperado para su grado, con un buen nivel de comprensión, lo que favorece su seguridad y disposición al realizar la lectura.

- En desarrollo: el alumno presenta algunas de las características esperadas para su grado junto con rasgos de un nivel anterior, por lo que su desempeño es inconsistente. Por ejemplo, su lectura puede ser fluida, pero monótona o con mala comprensión de las ideas clave.
- Requiere apoyo: la lectura del alumno no es fluida y su nivel de comprensión es deficiente, además de mostrar inseguridad y frustración al enfrentarse al texto.

2.2.5. Resultados de “Exploración de lectura”

A través de los resultados obtenidos se pudo identificar que 16 alumnos, que representan el 48.4%, se encuentran en el nivel “Esperado”, nueve estudiantes equivalentes al 27.7% están “En Desarrollo”, y por último ocho discentes correspondientes al 24.2% de la muestra “Requiere Apoyo” en relación al dominio de la lectura y por ende en comprensión de textos (ver Gráfica 1).



Gráfica 1. Descripción de Exploración: Lectura

2.2.6. El indicador “Producción de textos escritos” del SisAT

Saber escribir tiene un valor incalculable en el ámbito académico, laboral y social; gracias a esta habilidad podemos comunicar y dejar constancia de nuestras ideas y sentimientos, tanto para quienes nos leen como para nosotros mismos, pues nos permite aclarar los pensamientos y construir a partir de ellos. El proceso de escritura abarca desde la distribución del texto en el

espacio gráfico, un vocabulario amplio, las convenciones de la lengua y la gramática, hasta la comprensión del contexto para identificar a quién se escribe, por qué se le escribe y determinar cuál es el papel del escritor” (INEE, 2008).

En este sentido, el análisis del indicador “Producción de Textos Escritos” permitió valorar el conocimiento básico de los alumnos acerca del lenguaje escrito, la riqueza de su vocabulario y las funciones y estructuras de los distintos tipos de textos, a partir de consignas de escritura.

2.2.7. Componentes de “Producción de textos escritos”

El apartado de “Producción de textos escritos” también considera algunas características que se espera que los estudiantes logren para cada nivel de dominio (esperado, en desarrollo, requiere apoyo), los cuales se desglosan a continuación:

- I.** Legibilidad: Escribe palabras correctamente. En ocasiones separa las palabras. Hay separación correcta de las palabras y El trazo correcto de las letras.
- II.** Propósito Comunicativo: Se comprenden las ideas expuestas en el texto. Presenta organización y cumple con la intención del tipo de texto requerido.
- III.** Relación entre las Palabras: Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones.
- IV.** Vocabulario: El vocabulario es rico y variado. Usa vocabulario adecuado a la situación comunicativa.
- V.** Signos de Puntuación: Utiliza punto final y coma.
- VI.** Reglas Ortográficas: Uso de mayúsculas. Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido y acentuación de palabras.

2.2.8. Niveles de dominio “Producción de textos escritos”

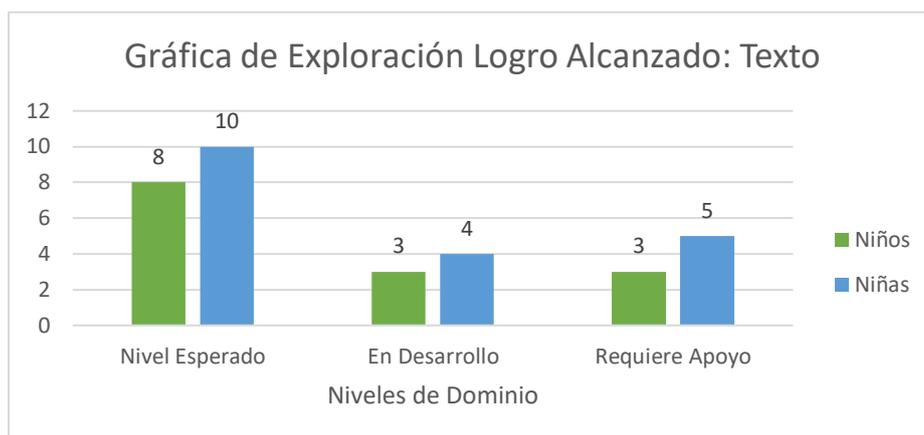
Para poder medir el grado de consecución de una competencia, en este caso en la producción de textos escritos de los estudiantes, se definen una serie de niveles de dominio que se centran

en aspectos concretos de la competencia y se corresponden con distintos momentos en el transcurso de la formación (Bermúdez, et al, 2011). A continuación, se muestran los tres niveles de dominio en que se ubica esta competencia del alumno:

- Esperado: el alumno logra comunicar ideas de manera clara y coherente según el propósito inicial del escrito. Utiliza vocabulario diverso, reglas ortográficas y signos de puntuación según lo esperado para su grado escolar. Puede presentar errores u omisiones, pero son mínimos y no alteran el propósito del texto.
- En desarrollo: el alumno construye un texto siguiendo algunas convenciones y reglas de la escritura que se esperan para su grado escolar. Sin embargo, la organización, los errores y las inconsistencias presentes en el texto dificultan la lectura o la comprensión del propósito comunicativo.
- Requiere apoyo: el alumno no logra comunicar alguna idea clara de forma escrita a partir de una situación planteada. El vocabulario es limitado; el texto es poco legible; la ortografía, uso de signos de puntuación o la segmentación no corresponden con las convenciones del lenguaje escrito. Depende de un apoyo externo para elaborar un texto acorde a su ciclo escolar.

2.2.9. Resultados de “Producción de textos escritos”

A través de los resultados obtenidos, se pudo identificar que un 54.5% equivalente a 18 alumnos se encuentran en el “Nivel Esperado”, siete estudiantes que representan un 21.2% de la población están “En Desarrollo” y, por último, ocho educandos, equivalentes a un 24.2%, se identifican en el nivel de “Requiere Apoyo” en relación a la producción de textos (Ver gráfica 2).



Gráfica 2. Descripción de Exploración: Texto

Como se observa en la Gráfica No. 1 y 2, el 24.2% de la población, equivalente a 8 alumnos en ambas representaciones se encuentran en el nivel “Requiere Apoyo”, es decir, presentan carencias fundamentales tales como la fluidez, comprensión lectora, la producción de textos escritos debido a que poseen un vocabulario limitado, falta de uso de reglas ortográficas, y segmentación de palabras, mismos aspectos que les impiden concretar su proceso de alfabetización.

Tabla 2. Resultados generales de la herramienta SisAT

Resultados generales de la herramienta SisAT aplicada a estudiantes de segundo grado de primaria los días 17 y 18 de septiembre de 2019			
Niveles Habilidad	Esperado	En desarrollo	Requiere Apoyo
Lectura	48.4%	27.7%	24.2%
Producción de textos	54.5%	21.2%	24.2%

2.3. Prueba de Autenticidad: Evaluación Diagnóstica

Por último y para completar la triangulación metodológica, se diseñó una prueba de autenticidad, misma que es de autoría propia y tuvo como objetivo evaluar los niveles de

dominio en relación a la lectura y escritura que poseen los estudiantes de segundo grado de primaria, a través de situaciones “auténticas”, es decir, que sean similares en las que el conocimiento se produce y se utiliza de un modo parecido al que tiene lugar en la vida real (Monereo 2009, citado en SEP, 2017). Así mismo, en el diseño de la misma se utilizó la taxonomía de Marzano (2001) para la elaboración de los reactivos a evaluar y poder identificar el nivel de logro que poseen los alumnos en comprensión lectora como en escritura (SEP, 2017)

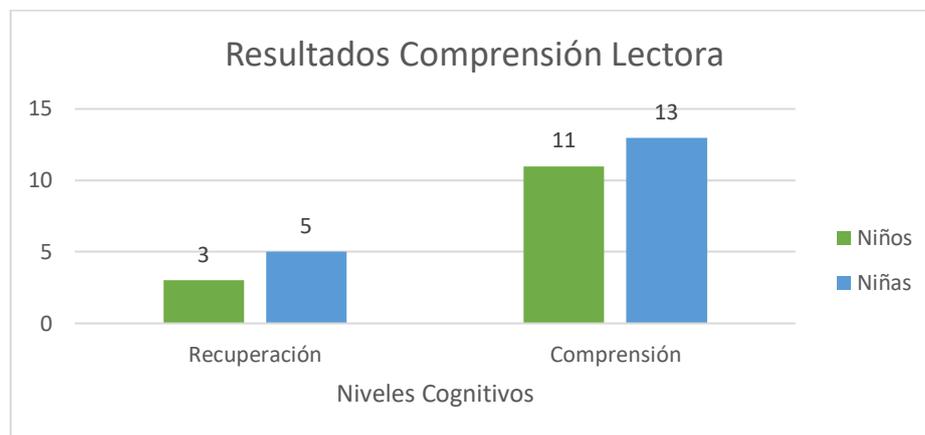
Cabe mencionar, que dicha prueba de autenticidad no se sometió a una prueba piloto debido a la premura y la necesidad de aplicarla, la falta de recursos del plantel educativo y el tiempo ya que por ser de carácter diagnóstico, se llevó a cabo al inicio del ciclo escolar, durante los días 29 y 30 de agosto de 2019. En este sentido, se tomó en cuenta la espontaneidad de los alumnos al momento de contestar la prueba de evaluación para analizar con mayor profundidad los niveles de dominio en relación a la lectura y la escritura de cada uno de los estudiantes.

2.3.1. Comprensión lectora de la Prueba de Autenticidad

La comprensión se manifiesta cuando el lector es capaz de identificar las distintas ideas del texto y puede relacionarlas con otras ideas o experiencias, lo sustantivo será el grado en que se apropie y de sentido a lo leído. De este modo, a la comprensión se le puede considerar como la interacción entre el lector y el texto mismo. En relación al uso de la Taxonomía de Marzano (2001), se considera la jerarquización por niveles en el diseño de la prueba autenticada. Por ser de carácter diagnóstico, se consideran los niveles cognitivos 1 y 2, que a continuación se desglosan:

- Nivel 1. Recuperación: el estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió.
- Nivel 2. Comprensión: el estudiante esclarece, comprende, o interpreta información en base a conocimiento previo.

Se identificó, a través de los resultados obtenidos, que ocho alumnos, que representan un 24.4% se encuentran en el Nivel 1. Recuperación y por otro lado, 25 estudiantes reflejados en el porcentaje 75.7% están en el Nivel 2 referente a la Comprensión lectora que poseen, mismos que se identificaron en la Gráfica 1 y 2 (Ver Gráfica 3).



Gráfica 3. Prueba de autenticidad: Comprensión lectora.

2.3.2. Producción de textos escritos de la Prueba de Autenticidad

Aprender a leer y a escribir es un proceso inteligente en el cual los niños gradualmente establecen las características del sistema de escritura. En este sentido, Teberosky (1999, citado en Cuesta, 2015) nos menciona que cuando los niños diferencian entre dibujo y escritura todos pasan por niveles de conceptualización de la lectura y escritura. A continuación, se desglosan las etapas de adquisición de la escritura.

- Primer nivel. Etapa de escritura indiferenciada: **escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada.**

Imitan la escritura adulta consiguiendo producciones gráficas del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. En esta etapa, los estudiantes no logran diferenciar el dibujo de la escritura.

- Segundo nivel. Etapa de escritura diferenciada (presilábica): **escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas.**

Las formas gráficas se parecen más a las convencionales de las letras. En esta etapa, los estudiantes descubren que, para que algo sea legible, se requiere de cuando menos dos o tres grafías y se dan cuenta de que debe haber variedad entre las letras con las que escribe su nombre.

- Tercer nivel. Etapa silábica: **escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra.**

El comienzo de este nivel se produce cuando los niños descubren que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad. Es decir, les resulta natural inferir que las partes de la oralidad son sílabas.

- Cuarto nivel. Etapa silábica-alfabética: **escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra.**

En este nivel se utilizan dos formas de hacer corresponder los sonidos y las grafías: la silábica (se aprenden las sílabas de manera aislada, es decir, por medio de “carretillas”) y la alfabética (los estudiantes se aprenden el nombre de las letras y los fonemas con los que se asocian).

- Quinto nivel. Etapa alfabética: **escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra.**

Los niños establecen y generalizan la correspondencia entre sonidos y grafías, escribe palabras completas. En esta etapa, poseen un buen dominio del código de escritura, aunque aún le falta por aprender buena parte de la ortografía.

A través de los resultados obtenidos de la prueba de autenticidad en el apartado de producción de textos escritos se detectó una variabilidad, los cuales tres alumnos que representan un 9.0% de la población se encuentran en etapa “Presilábica”, cinco estudiantes referente al 15.1% están en la etapa “Silábica”, ocho educandos que son el 24.2% muestran características referentes a

la etapa “Silábica-Alfabética” y por último 17 alumnos equivalentes al 51.5% se encuentran en etapa “Alfabética”.



Gráfica 4. Prueba de autenticidad: Escritura

En contraste con la Gráfica 1, 2 y 3, en la Gráfica 4, se pudo encontrar también similitudes en relación con la etapa de escritura “Presilábica” y “Silábica” ya que, sumando, representan el 24.2% de la población que presenta rezago educativo en el proceso de lectura y escritura. Esto representa áreas de oportunidad que se deben atender por parte del docente encargado del grupo ya que el saber leer y escribir es fundamental para poder cumplir con el propósito de la asignatura de “Lengua Materna. Español”. En este sentido, los estudiantes deben de desarrollar su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de texto (SEP, 2017).

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

El conocimiento del lenguaje oral y escrito es un proceso complejo que requiere tiempo y reflexión. Depende de las experiencias que el docente brinde a los niños al participar en diferentes actividades en relación a la lectura y la escritura incorporando las tecnologías de la información y la comunicación disponibles dentro del ámbito educativo, con la finalidad de modificar su quehacer diario, poder trascender las fronteras del aula, potenciar el trabajo colaborativo, promover la resolución de problemas diversos y sobre todo hacer más atractiva la formación académica de los estudiantes.

En este sentido, se han manifestado diferentes aportaciones de gran trascendencia en el campo educativo en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como las de Jean Piaget (2018) y John Marshall Reeve (2010) en el entendimiento del cómo la motivación en el aprendizaje y la configuración de nuevas prácticas para guiar los aprendizajes repercute en el bienestar de los estudiantes, su desempeño académico e incluso su permanencia en la escuela y la conclusión de su formación básica (SEP, 2017).

3.1. Etapas de desarrollo del niño

Partiendo de esta idea, en la teoría de Piaget (2018), es necesario mencionar sobre los estadios, etapa o nivel de desarrollo del niño ya que se han hecho estudios sobre el desarrollo humano y se han dado a conocer la existencia de unos periodos o estadios y subestadios de la evolución genética. Así mismo, a cada uno de los estadios corresponde una organización mental, que se traduce en unas determinadas posibilidades de construcción de conocimientos a partir de la experiencia.

Es decir, la estructura intelectual propia de cada uno de los niveles de desarrollo se caracteriza por el ejercicio de determinadas competencias generales que indican, en términos amplios, lo que los estudiantes pueden o no pueden hacer. El sujeto es el que progresa y su modo de pensar se puede caracterizar como representativo de una generalización llamada

estadio. Para esto, se categorizaron en cuatro estadios: sensorio-motor, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales que a continuación se describen según Piaget, (2018):

- Sensorio-motriz (0-2 años): este estadio comienza con el nacimiento del niño, se caracteriza por el desarrollo de los reflejos, que poco a poco se van transformando en una complicada estructura de esquemas a partir del intercambio del sujeto con los elementos de la realidad, proporcionándole la posibilidad de identificar la diferencia entre el “yo” y el mundo de los objetos. En esta etapa la construcción del conocimiento comienza con el ejercicio de los reflejos innatos, que luego permiten el desarrollo de los esquemas por el ejercicio y la coordinación hasta llegar al descubrimiento de procesamientos mentales que dan paso al desarrollo de una conducta intencional y a la exploración de nuevos medios que los llevan a formarse una representación mental de la realidad. Un logro muy importante de esta etapa es la capacidad que adquiere el niño para representar a su mundo como un lugar donde los objetos a pesar de desaparecer momentáneamente, permanecen. Hay un progreso en el plano afectivo.
- Operaciones concretas (2-12 años). En este estadio se desarrolla la inteligencia representativa, que Piaget concibe en dos fases. La primera de ellas (2 a 7 años), es identificada por el autor como preoperatoria, se presenta con el surgimiento de la función simbólica en la cual el niño, comienza a hacer uso de pensamientos sobre hechos u objetos no perceptibles en ese momento. La inteligencia o razonamiento es de tipo intuitivo ya que no poseen en este momento capacidad lógica. Los niños son capaces de utilizar diversos esquemas representativos como el lenguaje, el juego simbólico, la imaginación y el dibujo. Aquí el lenguaje tendrá un desarrollo impresionante llegando no solo a construir una adquisición muy importante si no que también será un instrumento que posibilitará logros cognitivos posteriores. Se

caracteriza por la presencia de varias tendencias en el contenido del pensamiento: animismo, realismo y artificialismo, ya que suelen atribuir vida y características subjetivas a objetos inanimados, pues comprenden la realidad a parte de los esquemas mentales que poseen. La segunda de estas fases (7- 12 años) es reconocida por el autor como el período de las operaciones concretas en el cual los niños los niños desarrollan sus esquemas operatorios, los cuales por naturaleza son reversibles, razonan sobre las transformaciones y no se dejan guiar por las apariencias perceptivas. Su pensamiento es reversible pero concreto, son capaces de clasificar, seriar y entienden la noción del número, son capaces de establecer relaciones cooperativas y de tomar en cuenta el punto de vista de los demás. Se comienza a construir una moral autónoma. Esta se considera una etapa de transición entre la acción directa y las estructuras lógicas más generales que aparecen en el estadio siguiente.

- Operaciones formales (12 años en adelante): en esta etapa se desarrolla la inteligencia formal, donde todas las operaciones y las capacidades anteriores siguen presentes. El pensamiento formal es reversible, interno y organizado. Las operaciones comprenden el conocimiento científico. Se caracteriza por la elaboración de hipótesis y el razonamiento sobre las proposiciones sin tener presentes los objetos. Esta estructura del pensamiento se construye en la pre adolescencia y es cuando empieza a combinar objetos sistemáticamente.

Con base en lo anterior, es necesario mencionar las posibilidades de construcción de conocimiento que tienen los niños en relación a su etapa de maduración para poder integrar nuevas estrategias en las prácticas educativas y así favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto, que esta propuesta de intervención educativa tiene como propósito diseñar una planeación didáctica en donde se incluya una estrategia basada en la gamificación

como apoyo para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura tomando en cuenta la motivación intrínseca y extrínseca hacia el conocimiento.

3.2. El proceso de alfabetización a nivel primaria

La enseñanza de la asignatura “Lengua Materna. Español” en la educación primaria, tiene como propósito que los estudiantes avancen en la apropiación y el conocimiento de las prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos, así como, ampliar sus intereses culturales y resolver sus necesidades comunicativas. Especialmente, busca que los estudiantes desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de texto (SEP, 2017).

En este sentido, el proceso de alfabetización, los niños van estableciendo las características del sistema de escritura según Taberosky, (1999, citado en, Cuesta, 2015) las cuales se desglosan a continuación.

Primer nivel. Etapa de escritura indiferenciada: escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada. Imitan la escritura adulta consiguiendo producciones gráficas del tipo: círculos, palos, ganchos y otras formas no icónicas. Con frecuencia combinan escritura y dibujo, y diferencian uno de otro por oposición: escrito es lo que no es dibujo. Pero en sus producciones no se diferencia bien el dibujo de la escritura. Muchas veces se aprecia una relación entre el tamaño del objeto y el número de letras (objeto grande, muchas letras y viceversa). Las producciones no son diferenciables ni analizables.

Segundo nivel. Etapa de escritura diferenciada (presilábica): escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas. Las formas gráficas se parecen más a las convencionales de las letras. En esta etapa, los estudiantes descubren que para que algo sea legible, se requiere de cuando menos dos o tres grafías y se dan cuenta de que debe haber variedad entre las letras con las que escribe su nombre pero no se les atribuye todavía

un valor fonético. Pasa a percibir características más específicas de la escritura de su lengua como el número de caracteres, variedad interna y externa. En este sentido se elaboran las siguientes hipótesis de funcionamiento del código:

- Hipótesis de cantidad: considera que debe haber una cantidad mínima de caracteres para que diga algo.
- Hipótesis de variedad interna: considera que debe haber variación en el repertorio de caracteres para poder designar y que digan algo.
- Hipótesis de variedad externa: considera que debe haber diferencias objetivas (cambio de orden en los signos gráficos o cambio de orden) entre escrituras para que digan cosas diferentes. Continúa atribuyendo la función de designación a la escritura.

Tercer nivel. Etapa silábica: escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. El comienzo de este nivel se produce cuando los niños descubren que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad. Es decir, les resulta natural inferir que las partes de la oralidad son sílabas. Esta relación se desarrolla bajo las siguientes hipótesis:

- Hipótesis silábica cuantitativa: a cada sílaba que reconoce oralmente le hace corresponder una representación gráfica (letra o pseudoletra), sin que tenga un valor convencional. Escribe un símbolo por sílaba (ej: aeio para bicicleta).
- Hipótesis silábica cualitativa: añaden a la hipótesis anterior el valor convencional de las grafías. Para cada sílaba escribe un símbolo que coincide con una de las letras que representa alguno de los sonidos que componen la sílaba. Suele ser el sonido que corresponde a la vocal de la sílaba (ej: aeea o pplr para papelera). En esta etapa el niño empieza a analizar los elementos sonoros de la palabra y a establecer una relación entre estas unidades y las letras que las representan. Siguen persistiendo las restricciones de cantidad y variedad de la etapa anterior. Para resolverlo añade letras o cambia una letra por otra.

Cuarto nivel. Etapa silábica-alfabética: escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. En este nivel se utilizan dos formas de hacer corresponder los sonidos y las grafías: la silábica (se aprenden las sílabas de manera aislada es decir, por medio de “carretillas”) y la alfabética (los estudiantes se aprenden el nombre de las letras y los fonemas con los que se asocian).

Quinto nivel. Etapa alfabética: escribir como producción controlada por la segmentación alfabético-exhaustiva de la palabra. Los niños establecen y generalizan la correspondencia entre sonidos y grafías, escribe palabras completas. En esta etapa, poseen un buen dominio del código de escritura, aunque aún le falta por aprender buena parte de la ortografía.

Así mismo, para lograr el perfeccionamiento en dicho proceso de lectura y escritura se pueden establecer etapas más o menos diferenciadas que tienen que ver, como se mencionó anteriormente, con la comprensión lectora, la interpretación y la producción de diversos tipos de textos. Entendiéndose cada una de ellas de la siguiente manera:

- Comprensión lectora. Es la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad (INEE, 2013).
- Interpretar: Describir la mayor cantidad de elementos considerados a la hora de comprender un texto; es decir, de construir el significado de lo que se está leyendo. (INEE, 2013).
- Producción de textos: El proceso de escritura abarca desde la distribución del texto en el espacio gráfico, un vocabulario amplio, las convenciones de la lengua y la gramática, hasta la comprensión del contexto para identificar a quién se escribe, por qué se le escribe y determinar cuál es el papel del escritor” (INEE, 2008)

3.3. ¿Qué es la innovación educativa?

Es necesario prestar atención a la raíz latina de la palabra innovación (in-novum) que se traduce como: “crear algo nuevo” (García-Peñalvo, 2015) lo que implica mudar o alterar algo introduciendo novedades (Real Academia Española, 2017). Ramírez (2012, citado en, (González-Pérez, 2017) dice que la innovación educativa es la incorporación de nuevos materiales, comportamientos, prácticas de enseñanza, creencias y concepciones. Son cambios que tienen relación con los procesos de innovación en cuanto a mejoras en los sistemas educativos y requieren, por parte de los docentes, el desarrollo de nuevas destrezas y prácticas educativas.

En este sentido, múltiples problemáticas dentro de las aulas escolares no se ven resueltas únicamente por la incorporación de herramientas tecnológicas en clases, sino por el acompañamiento pedagógico que facilita dicha transición del alumno hacia su uso pertinente, orientándolo al logro de metas de aprendizaje y su aplicación en otros contextos.

Por otro lado, Cañal (2002) menciona que la innovación educativa es un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizados mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas vigentes.

Si bien es cierto, el innovar en el ámbito educativo, específicamente en la educación básica, nivel primaria, no es partir de cero, siempre existe un camino que recorrer, iniciando desde una experiencia para poder avanzar, es por esto que, hablar de “innovación educativa” no es un camino único si no un recorrido lleno de experiencias y situaciones acorde al contexto de aplicación.

Por ende, es necesario adecuar el proceso educativo en la educación básica de nivel primaria a las transformaciones que se viven en el actual contexto y directamente con el uso de la tecnología. Dado lo anterior, es preciso modernizar el quehacer docente para que los estudiantes puedan insertarse en una sociedad que evoluciona constantemente.

Ante dicho cambio, el docente debe adoptar una postura autocrítica (Mainer, 2001, citado en Barraza, 2004) frente a las adversidades que su labor implica día a día. No obstante, es necesario reflexionar sobre la actuación teórico-práctica que realiza el profesor para generar esquemas de cambio en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dicho esto, es necesario que el docente se mantenga en actualización constante ante la evolución del sistema educativo, de lo contrario, mostrará incompetencia al querer modificar su proceso de enseñanza (De la Torre, 1997, citado en Barraza, 2004).

Aunado a lo anterior, Barraza (2004) menciona que el cambio esta medido por tres aspectos, las cuales son:

1. Debe de ser consciente y deseado, por lo que se constituye en el resultado de una voluntad decidida y deliberada.
2. Es producto de un proceso, con fases establecidas y tiempos variables.
3. No modifica sustancialmente la práctica profesional, esto es, el cambio se da dentro de los límites admisibles por la legislación y el statu quo establecido.

3.4. El rol del docente dentro de la innovación educativa

La segunda década del siglo XXI ha traído consigo una serie de cambios en diferentes ámbitos, desde lo sociocultural hasta lo político y económico derivado en gran medida de los avances tecnológicos a nuestra disposición. En la educación primaria pública esto se ha visto reflejado a través de la creciente incorporación a los entornos escolares de herramientas tales como Internet, teléfonos inteligentes o aplicaciones digitales para favorecer el aprendizaje de los alumnos mediante ambientes de mayor interactividad. Sin embargo, esto plantea desafíos en relación a las competencias tecnológicas necesarias para que niñas y niños adquieran los conocimientos esperados durante este trayecto de formación básica con calidad, eficiencia y equidad; lo cual puede ser posible tomando como punto de partida la cultura de cambio que el profesor asuma y gestione en su quehacer pedagógico frente al uso de las TIC (Cargua, 2019).

3.5. Diferencia entre el aprendizaje basado en juegos y juegos serios

Debido a que el término Gamificación es cada vez mas frecuente dentro de las aulas de escuelas primarias, con la finalidad de motivar y crear ambientes de aprendizaje oportunos para los alumnos, éste se ha empleado de manera errónea ya que existen metodologías como Aprendizaje Basado en Juegos (*Game-based Learning*) y Juegos Serios (*Serious Games*) que también utilizan el juego con el propósito de motivar el aprendizaje, es por esto que es necesario clarificarlos, dado a que son dos conceptos similares presentan diferencias entre sí tal y como se expone a continuación.

El Aprendizaje Basado en Juegos por lo general, utiliza juegos o videojuegos que ya existen, adaptados entre la materia de estudio y el juego, como recurso para favorecer el aprendizaje en un contexto educativo diseñado por el profesor, lo que supone una experiencia educativa y lúdica como metodología que se puede aplicar en distintas asignaturas y por distintas razones motiva a los estudiantes, dinamiza la clase, ayuda a razonar, ser autónomo, permite el aprendizaje activo, proporciona información útil al docente, potencia la creatividad, la imaginación y fomenta las habilidades sociales. Algunos ejemplos de estos juegos son: Adivina quién, Serpientes y escaleras, Maratón, entre otros (Rodríguez, 2015).

Los Juegos Serios son juegos tecnológicos diseñados con un propósito específico, es decir, son creados con fines educativos e informativos en el que se deja en segundo plano el aspecto relacionado con la lúdica o lo divertido de la actividad. Este tipo de juegos sitúa al sujeto en un contexto particular con el objetivo de desarrollar un conocimiento o alguna habilidad en específico (Urquidi y Tamarit, 2015)

3.6. ¿Qué es la Gamificación?

Entendido como **Gamificación**¹ al uso de diseños y técnicas propias de los juegos en contextos no lúdicos con el fin de desarrollar habilidades y comportamientos de desarrollo. En este sentido, hace referencia a la aplicación de mecánicas de juego a ámbitos que no son propiamente de juego, con el fin de estimular y motivar tanto la competencia como la cooperación entre jugadores (Kapp, 2012).

3.7. Antecedentes de la gamificación como “juego”

Se destacan teorías de psicólogos como Vygotsky (2003, citado en, Toledo-Rojas y Mejía-Arauz, 2015) y Piaget (2016), donde el primero señala la relevancia del juego como una actividad importante para el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Por su parte, Piaget ha destacado la importancia del juego en los procesos de desarrollo, es decir la relación del desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica. A partir de esto, se clasifican las actividades lúdicas en las siguientes categorías:

- Juego de ejercicio (0-2 años). Es característico del periodo sensorio-motriz y los niños repiten toda clase de movimientos y gestos prolongados ligados al puro placer funcional que sirven para consolidar lo adquirido, les gusta la repetición, el resultado inmediato y la diversidad de efectos producidos. Son ejercicios simples o combinaciones de acciones con o sin un fin aparente.
- Juego simbólico (2-4 años). Característico de la etapa pre-operatoria. Aparece como una actividad predominantemente asimiladora y es a través del símbolo que el sujeto va a representar un objeto ausente bajo una forma de representación ficticia (efecto de la acción de deformante de la asimilación), donde la ligadura entre el significante y el

¹ Anglicismo que proviene del inglés “*gamification*”, y tiene relación con la aplicación de principios y elementos propios del juego en un ambiente de aprendizaje con el propósito de influir en el comportamiento, incrementar la motivación y favorecer la participación de los estudiantes (Kapp, 2012).

significado estará en función de los intereses puramente subjetivos y lejos de la función convencional que ejercen los signos en el lenguaje socializado.

- Juego de construcción (4-7 años). Se refiere al conjunto de movimientos, de manipulaciones o de acciones suficientemente coordinado en donde se propone un fin o una tarea precisa. El juego se convierte entonces en una especie de montaje de elementos que toman formas distintas.
- Juego de reglas (7-12 años). Es característico del periodo operaciones-concretas. Las actividades lúdicas correspondientes a esta etapa implican ante todo el interés por las consignas, los montajes bien estructurados y ordenados, las actividades colectivas que se parezcan mas a la realidad. El niño se vuelve más apto para controlar varios puntos de vista distintos, empieza a considerar los objetos y los acontecimientos bajo diversos aspectos, y es capaz de anticipar, reconstruir o modificar los datos que posee. Lo que le permite dominar progresivamente operaciones como la clasificación, la seriación, la sucesión, la comprensión de clases, de intervalos, de distancias, la conservación de longitudes, de superficies y la elaboración de un sistema de coordenadas. A partir de los doce años, características de la etapa operaciones formales, aparecen los juegos de reglas complejas, más independientes de la acción y basados en combinaciones y razonamientos puramente lógicos, en hipótesis, estrategias y deducciones interiorizadas por ejemplo, ajedrez, damas, cartas, juegos de estrategia, juegos deportivos complejos, entre otros.

El juego se puede entender entonces como una actividad vital e indispensable para el desarrollo físico, cognitivo, afectivo, social y moral del niño en el que al involucrarse genuina y emotivamente en la actividad lúdica se favorece la motricidad, la motivación, las emociones, la imaginación, la creatividad, el lenguaje, la comunicación, la socialización ya que permite la interacción con los demás, facilitando la cooperación en actividades conjuntas entre iguales,

incrementa la atención, la memoria, despierta la curiosidad, estimula la alegría, el autoconcepto, la autoestima, el crecimiento personal, permite así mismo, afirmar la personalidad, exteriorizar sentimientos, vivencias y pensamientos, también el niño asume roles que ejercen las personas adultas en la sociedad y representar situaciones reales o imaginarias de la vida cotidiana (Gallardo, 2018).

Así mismo, a través del juego, los niños aprenden valores, normas, roles, conductas, actitudes, interiorizan conceptos y desarrollan capacidades, exploran el mundo que les rodea, lo comprenden y re relacionan con él, conocen rasgos de su cultura, desarrollan su pensamiento e inteligencia. Por lo tanto, se puede decir que el juego, contribuye de manera positiva y significativamente al desarrollo en la etapa infantil mismo que facilita una significación profunda dentro del proceso de aprendizaje (Gallardo, 2018).

3.8. Elementos de la gamificación

Dentro de los juegos o videojuegos, se pueden encontrar diversos elementos que favorecen en cuanto a su diseño, los procesos de enseñanza y aprendizaje tal como lo menciona Werbach y Hunter (2012, citado en Valda y Arteaga, 2015) mismos que se refieren a las dinámicas, mecánicas y componentes del juego, mismos que se encuentran íntimamente ligados para satisfacer las necesidades de los estudiantes (Ver Figura 2).

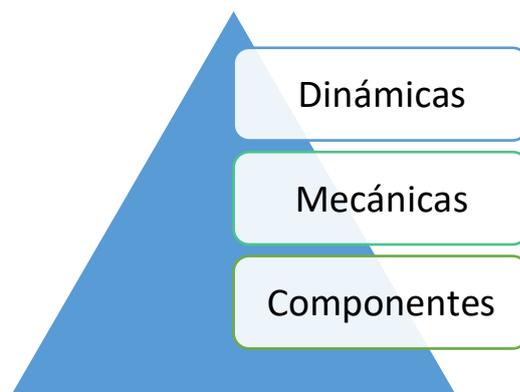


Figura 2. Pirámide de conceptos clave en el proceso de gamificación.

Las dinámicas de juego, mismas que se encuentran en la cúspide de la pirámide anterior, corresponden a las motivaciones internas que tienen el ser humano para jugar, entre ellas se encuentran las emociones, es decir aquellas reacciones que experimenta las personas y se encuentran ligadas a los sentimientos, la narrativa o trama que se refiere al género literario que traslada un relato en forma cronológica, el sentido de progreso entendiéndose como la sucesión de acciones sin interrumpir, las relaciones que se establecen entre los individuos y las restricciones que se presentan en el entorno inmediato.

Las mecánicas de juego, que se encuentran en la parte intermedia de la pirámide, son los elementos que causan el desarrollo del juego por ejemplo, el estado de triunfo que se refiere alcanzar la victoria u objetivo final, los retos, mismos que se pueden identificar como los objetivos a alcanzar, la cooperación, es decir, la colaboración dada entre un estudiante y otro, la competición, referente a la lucha entre quienes disputan un objeto en común, la retroalimentación entendida como la acción de respuesta frente a un estímulo, las recompensas como compensación lograda al cumplir una meta, entre otros.

Los componentes del juego, se encuentran en la base de la pirámide y son los elementos relacionados con los puntos, mismos que se refieren, al reconocimiento abstracto dado por el cumplimiento de una tarea, las medallas identificadas como los símbolos de distinción que se conceden al acreditar un triunfo, la tabla de posiciones, las misiones, es decir las funciones encomendadas que el individuo debe cumplir, los avatares, entendiéndose como la identificación de manera virtual utilizada en un entorno digital, entre otros.

Para fines de esta propuesta de intervención educativa se desglosan las dinámicas, mecánicas y componentes de la gamificación que se consideraron pertinentes al momento de poner en práctica las actividades diseñadas para favorecer el proceso de adquisición de la lectura y escritura en alumnos de segundo grado de primaria.

- Metas y objetivos: Generan motivación al presentar al jugador un reto o una situación problemática por resolver. Ayudan a comprender el propósito de la actividad y a dirigir los esfuerzos de los estudiantes.
- Reglas: Están diseñadas específicamente para limitar las acciones de los jugadores y mantener el juego manejable. Son sencillas, claras y muchas veces intuitivas.
- Narrativa: Sitúa a los participantes en un contexto realista en el que las acciones y tareas pueden ser practicadas. Los inspira al identificarlos con un personaje, una situación o una causa.
- Libertad para equivocarse: Anima a los jugadores a experimentar riesgos sin causar miedo o daño irreversible. Propicia la confianza y participación del estudiante.
- Recompensas: Son bienes recibidos en el juego para acercarse al objetivo del mismo; permiten acceder a una nueva área, adquirir nuevas habilidades o tener mejores recursos. Motivan la competencia y el sentimiento de logro.
- Retroalimentación: Dirige el avance del usuario a partir de su comportamiento. Suele ser inmediata, al indicar al jugador si se está actuando de forma correcta o en qué medida se dirige al objetivo.
- Cooperación y competencia: Anima a los jugadores a aliarse para lograr un objetivo común, y a enfrentarse a otros participantes para lograr el objetivo antes o mejor que ellos. Esta dinámica genera una mayor motivación de los participantes pues los desafía a hacerlo mejor que sus oponentes.
- Restricción de tiempo: Introduce una presión extra que puede ayudar a concretar los esfuerzos para resolver una tarea en un periodo determinado.
- Progreso: Se basa en la pedagogía del andamiaje, es decir, guía y apoya a los estudiantes al organizar niveles o categorías, con el propósito de dirigir el avance. Permite que el

jugador, conforme avanza en el juego, desarrolle habilidades cada vez más complejas o difíciles.

En este sentido, al incorporar dichas mecánicas del juego dentro del ámbito educativo, se involucran los estudiantes, los motiva, promueve el aprendizaje y les permite resolver problemas (Kapp, 2012). Es por esto que, la motivación influye dentro de los estudiantes y en su proceso educativo a través de nuevas experiencias atractivas produciendo un aprendizaje significativo.

Del mismo modo, Reeve (2010) según su postura nos dice que existen dos tipos de conducta: la intrínseca y extrínseca. La primera se entiende por la propensión inherente a involucrarse en los propios intereses y ejercer las propias capacidades y al hacerlo, buscar y dominar desafíos óptimos. Es decir, la actuación de los individuos surge por el interés propio, de manera espontánea, por el simple hecho de divertirse. Mientras que la motivación extrínseca se refiere a aquellas acciones o conductas impulsadas por la consecución de incentivos provenientes del ambiente con la finalidad de alcanzar un resultado favorable y evitar situaciones poco agradables.

3.9. Ventajas de la gamificación en la educación

En la actualidad, los alumnos de Educación Básica, pasan parte de su tiempo libre utilizando videojuegos u otras actividades lúdicas similares, es por esto que, estudios como los de Oliva (2016) sustentan que al incorporar la gamificación dentro del proceso educativo se podrían obtener varias ventajas en beneficio de los alumnos y del docente, entre ellas se pueden mencionar las siguientes:

- Ventajas para el alumno: Busca premiar y reconocer el empeño académico que pone el estudiante durante el abordaje de su proceso formativo, ayuda a que identifique fácilmente sus avances y progresos de su propio aprendizaje, a mejorar su desempeño mediante el acercamiento de tecnologías y dinámicas integradoras. La

gamificación como estrategia metodológica intenta proponerle al alumno una ruta clara sobre cómo puede mejorar la comprensión de aquellas materias académicas que se le dificultan en mayor medida.

- Ventajas para el docente: Estimula la implementación del trabajo en equipo y de un aprendizaje colectivo que busca mejorar la dinámica de aprendizaje en el interior del aula, dosifica el aprendizaje con gran efectividad y motiva al estudiante a esforzarse más por sus resultados académicos.

CAPÍTULO 4. DISEÑO METODOLÓGICO

La propuesta de intervención educativa que se realizó a partir de un grupo conformado por 33 estudiantes, 19 niñas y 14 niños, de segundo grado de primaria de la Escuela Primaria “Miguel Ramos Arizpe”, turno matutino, a lo largo del ciclo escolar 2019-2020, cuyas sesiones fueron de tres veces por semana, es decir, lunes, miércoles y viernes, con una duración de 45 minutos aproximadamente. Durante el progreso de las sesiones se propuso el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje a través de la Plataforma Mundo Primaria que contiene actividades de diferentes asignaturas. Particularmente, para el presente trabajo se recurrió al apartado de Juegos de Lengua donde los alumnos participaron en equipo para poder llevar a cabo la secuencia didáctica establecida en las planeaciones (Ver Anexo 7).

En este sentido, los alumnos fueron seleccionados por conveniencia (Hernández Sampieri, Fenández Collado, y Baptista Lucio, 2010), ya que por su utilidad permite elegir a la población que resulten accesibles orientado con las características relacionadas con la presente propuesta de intervención educativa.

4.1. Descripción de los participantes

Para organizar a los estudiantes dentro del salón de clases y llevar a cabo las actividades gamificadas propuestas por el docente, se recurrió a la modalidad de trabajo por equipos, mismos que se formaron 3 grupos de 7 y 2 de 6 integrantes, con un líder que dirigió las participaciones de sus compañeros durante cada clase. Para esto, se tomaron en cuenta los resultados obtenidos a partir de la prueba de autenticidad de carácter diagnóstico (Monereo, 2009, citado en, SEP, 2017) (Ver Anexo 8) así como los resultados del Sistema de Alerta Temprana en México (SisAT) los cuales permitieron identificar los niveles de dominio en el que se encontraban los educandos en relación a la comprensión lectora y a la producción de textos escritos.

Tabla 3. Organización grupal

EQUIPO	CÓDIGO	SEXO	ETAPAS DE ESCRITURA
1	P20 P2 P26 P3 P7 P28	Masculino Masculino Femenino Femenino Femenino Masculino	Alfabético Alfabético Alfabético Silábico-Alfabético Silábico-Alfabético Pre-Silábico
2	P21 P18 P22 P33 P24 P13 P4	Femenino Masculino Masculino Femenino Masculino Masculino Femenino	Alfabético Alfabético Alfabético Alfabético Silábico-Alfabético Silábico-Alfabético Silábico
3	P23 P15 P16 P32 P6 P12	Femenino Masculino Masculino Femenino Femenino Femenino	Alfabético Alfabético Alfabético Silábico-Alfabético Silábico Pre-Silábico
4	P29 P19 P27 P14 P25 P31 P11	Femenino Masculino Masculino Masculino Femenino Femenino Femenino	Alfabético Alfabético Alfabético Silábico-Alfabético Silábico-Alfabético Silábico Silábico
5	P30 P5 P8 P1 P10 P9 P17	Femenino Femenino Femenino Femenino Masculino Femenino Masculino	Alfabético Alfabético Alfabético Alfabético Silábico Silábico-Alfabético Pre-Silábico

4.2. Desarrollo de la estrategia basada en la gamificación

Para el presente trabajo, se decidió recurrir a la metodología de investigación-acción, debido a que constituye una forma de entender la enseñanza, como un proceso de búsqueda continua, ya que permite, por una parte, expandir el conocimiento, pero por otra, va dando respuestas concretas a las problemáticas que se van presentando a los participantes durante la investigación. En este sentido, se integra el proceso de reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento sustancial en la propia actividad educativa con la finalidad de que el docente sea capaz de introducir mejoras progresivas para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por ser un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas con la finalidad de mejorar el sector educativo y social, a continuación, se recogen algunas definiciones sobre lo qué es la investigación-acción.

Elliott (1993, citado en Latorre, 2005) define la investigación-acción como un estudio de una situación social con la finalidad de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma y la entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para Kemmis (1984, citado en Latorre, 2005) la investigación-acción es una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo)

Lomax (1990, citado en Latorre, 2005) define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora, donde el investigador es el foco principal del proceso, mismo que se torna participativo debido a que considera a otras personas como coinvestigadores.

No obstante, para el presente trabajo se trabajará bajo la postura de Latorre (2005), quien nos dice que la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de investigación, acción y reflexión descrita por el psicólogo social Kurt Lewin. Estos ciclos de acción se pueden identificar en la siguiente figura.

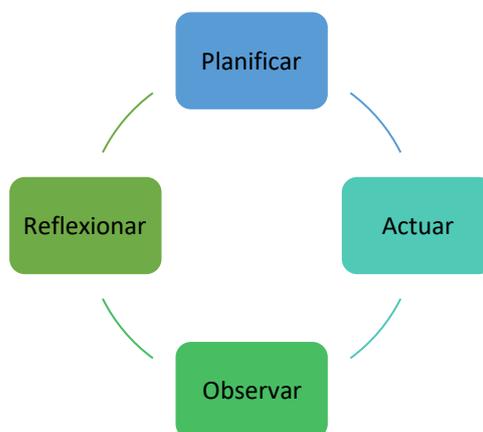


Figura 3. Ciclos de la metodología de investigación-acción

Dentro de esta propuesta de intervención educativa se pusieron en práctica dichos ciclos de la metodología de investigación-acción de la siguiente manera:

1. Planificar: se realizó un diagnóstico, a través de diferentes instrumentos, (los resultados de PLANEA 2015 y 2018, el SisAT y la prueba de autenticidad), mismos que sirvieron para medir variables y recolectar datos para elaborar y ejecutar el plan acción tomando en cuenta las necesidades reales del objeto de estudio de esta propuesta de intervención educativa. En este sentido, se propuso el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje a través de la plataforma Mundo Primaria, particularmente, se recurrió al apartado de Juegos de Lengua donde los alumnos participaron en equipo para poder

llevar a cabo las actividades gamificadas de la secuencia didáctica establecida en las planeaciones como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la lectura y escritura en los estudiantes de segundo grado de primaria.

2. Actuar: se implementó la planeación didáctica 3 veces por semana, es decir, lunes, miércoles y viernes con una duración de cuarenta y cinco minutos aproximadamente. Para poder llevar a cabo las sesiones, previamente hubo una transformación áulica, debido a que se tuvo que organizar a los estudiantes para trabajar en equipos formando 3 grupos de 7 y 2 de 6 integrantes, con un líder que dirigió las participaciones de sus compañeros durante las actividades, es un espacio dentro del salón de clases, así mismo se acomodó una mesa en medio del aula y poder disponer del proyector, la computadora y el equipo de sonido para que todos los alumnos pudieran ver con mejor claridad las actividades gamificadas de la plataforma Mundo Primaria. A continuación se describe la primer sesión que se llevó a cabo el 4 de noviembre de 2019.

- Para dar inicio a la actividad gamificada, primero se realizó la activación de conocimientos previos, a través de diferentes preguntas para conocer que tanta información poseen los estudiantes en relación al propósito de la sesión mismo que funcionó como punto de partida para dar continuidad a la clase.
- Después, se pidió que un integrante de cada equipo pasara al pizarrón a encerrar la letra /a/ en los nombres escritos previamente por el docente, a manera de que los estudiantes reconocieran la letra con la que se estaba trabajando en dicha sesión.
- Posteriormente, de manera general, se les preguntó si sabían la diferencia entre las letras mayúsculas y minúsculas. Tomando en cuenta las respuestas de los alumnos se les dio una breve explicación sobre su uso y por mencionar un ejemplo de ello, se comentó que los nombres propios empiezan con letra

mayúscula. Para continuar, los estudiantes tenían que pasar, de manera voluntaria, al pizarrón para que escribieran palabras, animales, nombre de persona, entre otros, que empezaran o que llevaran la letra /a/.

- Por último, por equipos pasaron a realizar la actividad propuesta en la plataforma Mundo Primaria, en donde los alumnos tenían que usar la computadora para poder responderla (Ver anexo 9).
3. Observar: al llevar a cabo la planeación didáctica simultáneamente se observó dicha acción descrita en el apartado anterior, se utilizó un registro anecdótico en el cual se describen los hallazgos obtenidos de la aplicación de las actividades gamificadas así como, los resultados que obtuvieron los estudiantes en relación a la evaluación de los aprendizajes a través de las pruebas de autenticidad (Monereo, 2009, citado en SEP, 2017) mismas que permitieron hacer un análisis sobre los niveles de logro que obtuvieron los alumnos referentes a la lectura y la escritura al utilizar la gamificación como estrategia.
 4. Reflexionar: se hizo una reflexión después de la acción registrada durante la observación, misma que permitió conocer de qué manera la gamificación contribuyó al desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de segundo grado de educación primaria así como identificar los niveles de logro en que los alumnos se encuentran dentro del proceso de alfabetización a través de los resultados obtenidos de las pruebas de autenticidad (Monereo, 2009, citado en SEP, 2017).

Al utilizar dicha metodología de investigación-acción fue posible por una parte, conocer las necesidades reales del objeto de estudio en esta propuesta de intervención educativa en relación al proceso de alfabetización de los estudiantes de segundo grado de primaria, pero también como punto de partida para el diseño y la puesta en práctica de la planeación didáctica misma que permitió observar las actitudes y los conocimientos de los alumnos al implementar la

estrategia de gamificación, por último se realizó una reflexión para analizar las experiencias adquiridas y así mismo introducir mejoras progresivas en las futuras prácticas educativas y optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4.3. Técnicas e instrumentos

Para fines de esta propuesta de intervención educativa se utilizó el software educativo Mundo Primaria disponible de manera gratuita para el uso de entornos de aprendizaje virtual. Dicha plataforma fue seleccionada debido a que cumple con los requerimientos y las necesidades de los alumnos de segundo grado de educación primaria identificadas en los resultados de la prueba de autenticidad aplicada como diagnóstico.

La finalidad de la plataforma Mundo Primaria es ofrecer contenidos entretenidos y de alta calidad a los niños que cursan la educación primaria, a través de diversos juegos interactivos muy sencillos para adquirir y reforzar conocimientos de las diferentes asignaturas que forman parte del mapa curricular de dicho nivel educativo. Así mismo, ofrece diferentes cuentos y audiocuentos adaptados con el fin de fomentar la lectura y múltiples recursos educativos para los estudiantes tales como, videos, infografías y textos de comprensión lectora, en conclusión es un portal donde los participantes aprenden jugando.

En este sentido, es necesario mencionar que en septiembre y octubre de 2019 se trabajó de manera tradicional, el cual es un modelo centrado en los contenidos, dejando como protagonista al docente quien atiende los objetivos del sistema educativo (Suárez, 2014) y la gamificación se trabajó durante el mes de noviembre de 2019 teniendo como resultado un avance significativo en el proceso de alfabetización de los estudiantes de segundo grado de educación primaria.

Así mismo, se consideró hacer uso de pruebas de autenticidad Monereo (2009, citado en SEP, 2017) durante agosto, septiembre, octubre y noviembre donde se evaluaron aspectos relacionados con la lectura y la escritura a través de ejercicios de comprensión lectora y

escritura libre para poner a prueba los conocimientos de los alumnos en dicho proceso de alfabetización.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Las conclusiones de esta propuesta de intervención educativa, se darán a conocer retomando el objetivo general y los específicos que se plantearon al comienzo de esta investigación lo que permitirá a su vez responder a las preguntas de investigación:

- ¿De qué manera la gamificación contribuye al desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria?
- ¿Cuál será el nivel de logro que manifiestan los estudiantes al utilizar las estrategias propuestas por el docente a partir de la gamificación?

En esta investigación el objetivo general fue el diseño de una planeación didáctica en la que se integró la estrategia de gamificación como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar la lectura y la escritura en estudiantes de segundo grado de escolaridad primaria en la asignatura “Lengua Materna. Español”.

Así mismo, se establecieron tres objetivos específicos, mismos que permitieron hacer una reflexión, a partir de la implementación de las actividades gamificadas para conocer el impacto de cada uno de ellos en la presente propuesta de intervención educativa.

1. Conocer los diferentes elementos y recursos para gamificar la asignatura de “Lengua Materna. Español”.

Para esta propuesta de intervención educativa se consideró, como parte fundamental, el uso de los elementos y recursos de la gamificación para aumentar la motivación de los estudiantes misma, que cumple con la función de estimular y despertar el interés de los alumnos para contribuir con sus capacidades, talentos y favorecer el proceso de lectura y escritura.

En este sentido, tal como lo menciona Ortiz (2018), si se recurre a utilizar estrategias como la gamificación, es necesario conocer las claves de la motivación para implementar diferentes actividades gamificadas que enganchen a los estudiantes para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Durante la implementación de las actividades gamificadas se observó el interés y el entusiasmo en los estudiantes al momento de participar en cada una de las sesiones propuestas en la planeación didáctica, mismas que para su diseño, se tomaron en cuenta los elementos de la gamificación, como las dinámicas, las mecánicas y los componentes es decir, objetivos, reglamento áulico, narrativa para trabajar la comprensión lectora, libertad para equivocarse, recompensas, retroalimentación, cooperación, competición, restricción de tiempo y el progreso de su aprendizaje (Werbach y Hunter, 2012, citado en, Valda y Arteaga, 2015).

Con la puesta en práctica de las actividades gamificadas, en consecuencia, se aumentó la motivación intrínseca como extrínseca (Reeve, 2010) de los estudiantes obteniendo un aprendizaje significativo. En este caso, se potenció el papel del alumnado en torno al proceso de la lectura y la escritura en la participación de cada una de las sesiones. Y, por la interactividad que estas proporcionan al alumnado en su doble rol, como jugador y aprendiz, se suma la satisfacción que se obtiene de forma inmediata tras el logro de los objetivos planteados (Del Moral, 2017, citado en, Marín, 2018).

2. Integrar los elementos de la gamificación en el diseño de instrumentos de evaluación para desarrollar la lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de escolaridad Primaria.

En la siguiente tabla, se presentan los elementos de la gamificación que se consideraron pertinentes al momento de diseñar las pruebas de evaluación autenticadas (Monereo, 2009, citado en SEP, 2017) para poder medir el avance de los estudiantes en relación a su proceso de lectura y escritura.

Tabla 4. Elementos de la gamificación en el diseño de instrumentos de evaluación

Elementos de la gamificación en el diseño de instrumentos de evaluación	
Metas y objetivos	Los estudiantes desarrollen su capacidad para expresarse de manera escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de textos (SEP, 2017).
Narrativa	Se integró dentro de la evaluación lecturas cortas sobre algún tema relevante y preguntas para poder identificar el nivel en el que se encuentran los alumnos en relación con la comprensión lectora.
Libertad para equivocarse	Dentro de la evaluación diseñadas con opción múltiple se incluyó la opción “no sé” ya que de esta manera se invita al alumno a que acepte no saber promoviendo la honestidad y la responsabilidad (Tirado & Backhoff, 1999)
Retroalimentación	Se realizó de manera escrita en la evaluación haciendo un breve comentario sobre la respuesta, es decir si fue correcta o no.
Progreso	Se diseñó la prueba de evaluación tomando como referencia la taxonomía de Marzano (2001), ya que está más orientada al aprendizaje que se manifiesta en la oportunidad de cambio en lo que la persona está haciendo o conociendo, al presentarse nuevas tareas siendo cada vez más complejas.

Fuente: retomado a partir de Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación (Valda y Arteaga, 2015).

Para el diseño de las pruebas de autenticidad (Monereo, 2009, citado en, SEP, 2017) se tomaron en cuenta los elementos de la gamificación, es decir las dinámicas, mecánicas y los componentes descritos en la Tabla 4, así mismo se recurrió a utilizar la Taxonomía de Marzano (2001) considerando los niveles de dominio que el estudiante debe recorrer para procesar la información y llegar al conocimiento con la finalidad de dar a conocer al docente información sobre en dónde están, es decir él y sus estudiantes, hacia dónde se desea llegar en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que niveles de dominio debe el alumno escalar o manejar.

Así mismo, la Taxonomía de Marzano (2001) proporciona verbos que se traducen como acciones esperadas en las situaciones didácticas del aula así mismo, se basa en 6 niveles de procesamiento: nivel 1. Recuperación; nivel 2. Comprensión; nivel 3. Análisis; nivel 4. Aplicación; nivel 5. Metacognición; y nivel 6. Sistema interno o self. Cada nivel integra tres dominios de manera tridimensional: 1) información -organización de las ideas y elementos concretos, como principios, generalizaciones y hechos; 2) procesos mentales, como el pensamiento, la lectura y la escritura; y 3) procesos psicomotores, como las actividades físicas y psicomotrices (Sánchez-Contreras, 2019) pero para fines de esta propuesta de intervención educativa solo se recurrió a los niveles 1 y 2.

Las pruebas de autenticidad se aplicaron durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre como parte de la evaluación, misma que favoreció el proceso de adquisición de la lectura y escritura de los estudiantes de segundo grado de primaria. En este sentido, se observó que los estudiantes mostraron interés y mayor facilidad en dar respuesta al examen gracias al diseño y estructura de la misma ya que como menciona Gallardo (2012, citado en, Sánchez-Contreras, 2019) la Taxonomía de Marzano está diseñada para ayudar a formular objetivos de aprendizaje en términos de conductas observables, medibles y de fácil logro mientras se aprende y de ahí su utilidad para diseñar currículos, evaluaciones y estándares.

Por último, cabe mencionar que el objetivo 1 y 2 de esta propuesta de intervención educativa a través de su implementación pudieron dar respuesta a la pregunta de investigación ¿De qué manera la gamificación contribuye al desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria?, debido a que se consideraron los elementos de la gamificación es decir, las dinámicas, las mecánicas y los componentes para el diseño de cada una de las sesiones y de las pruebas de autenticidad mismas, que favorecieron el proceso de alfabetización de los alumnos ya que como se mencionó anteriormente, mostraron mayor

interés y entusiasmo en participar en dichas actividades gamificadas propuestas en la planeación didáctica por el docente.

3. Demostrar la contribución y niveles de logro en los estudiantes de segundo grado de escolaridad primaria, tras la integración de elementos de la gamificación para el desarrollo de la lectura y escritura.

Para llevar a cabo esta propuesta de intervención educativa se contó con la participación de un grupo conformado por 33 estudiantes, 19 niñas y 14 niños, de segundo grado de primaria, en el que se decidió, al inicio del ciclo escolar trabajar el proceso de adquisición de la lectura y la escritura bajo un modelo de enseñanza tradicional durante los meses septiembre y octubre de 2019. Posteriormente, en el mes de noviembre de 2019 se consideró hacer uso de la gamificación mediante el software Mundo Primaria, a través de su plataforma en línea y de modo gratuito.

En este sentido, a través de la aplicación de pruebas de autenticidad (Monereo, 2009, citado en SEP, 2017) durante agosto, septiembre, octubre y noviembre, se evaluaron aspectos relacionados con la lectura y la escritura mediante ejercicios para favorecer la comprensión lectora y la producción de textos escritos mismos que permitieron identificar el nivel de logro de los estudiantes en relación a su proceso de alfabetización y dar respuesta a la segunda pregunta de investigación ¿Cuál será el nivel de logro que manifiestan los estudiantes al utilizar las estrategias propuestas por el docente a partir de la gamificación? de esta propuesta de intervención educativa a partir del uso de la estrategia gamificada.

Por lo anterior, se detectó al inicio del ciclo escolar, en relación a los niveles de dominio sobre la lectura, que 8 estudiantes el cual representan un 24.4% de la población se ubican en el Nivel 1. Recuperación mismo, que se refiere a que el estudiante recuerda y reconoce información e ideas además de principios aproximadamente en la misma forma en que los aprendió, mientras que 25 discentes equivalentes a 75.7% se encuentran en el Nivel 2.

Compresión referente a que el estudiante esclarece, comprende o interpreta información nueva con base al conocimiento previo organizándolo de manera significativa para hacerlo parte de su memoria a largo plazo.

Posteriormente, a partir del uso del software educativo Mundo Primaria y tomando en cuenta los resultados de las pruebas de autenticidad, se mostró muy poco avance, pero significativo es decir, 3 estudiantes equivalente a un 9.0% que se encontraban en el Nivel 1. Recuperación, mejoraron en su lectura y hubo un incremento ya que se identificaron en el Nivel 2. Comprensión.

Por otro lado, en relación a las etapas de adquisición de la escritura Taberosky (1999, citado en, Cuesta, 2015) se identificó al inicio del ciclo escolar que 3 alumnos el cual representan un 9.0% de la población se encuentran en la Etapa presilábica, 5 referente al 15.1% de estudiantes están en la Etapa silábica, 8 discentes que son el 24.2% muestran características referentes a la Etapa silábica-alfabética y por último 17 alumnos que indican el 51.5% se encuentran en Etapa alfabética.

El segundo hallazgo importante fue que 1 alumna representada en el 3.0% de los estudiantes mejoró en su proceso de escritura, es decir que de encontrarse en la Etapa presilábica ahora se encuentra en la Etapa silábica que se refiere a que puede escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabras y el comienzo de este nivel se produce cuando los niños descubren que hay correspondencia entre la escritura y la oralidad, es decir, les resulta natural inferir que las partes de la oralidad son sílabas (Taberosky, 1999, citado en, Cuesta, 2015).

Estos resultados demuestran un incremento significativo en el aprendizaje de los estudiantes dentro del proceso de adquisición de la lectura y la escritura a partir del uso de las actividades gamificadas. A su vez, tal como se mencionó a lo largo de esta investigación es posible constatar lo que nos dice Reeve, (2010) en relación al proceso motivacional de los

alumnos, es decir intrínseca o extrínseca, ya que se generó un incremento en la motivación intrínseca en los alumnos debido a que mostraron mayor interés, participando por sí solos en las actividades propuestas.

Por otro lado, en relación a los elementos de la gamificación específicamente, en el uso de recompensas, los estudiantes fueron capaces de autorregularse en cuanto a su conducta, el respetar las reglas del salón, de la clase y a sus compañeros, también se mejoró el ambiente en el aula debido a la percepción de competencia ya que los alumnos mostraron interés por ganar alguna insignia, en este caso una estrella. En este sentido, nos podemos dar cuenta que lo manifestado por los discentes tiene relación con lo que menciona Reeve (2010) acerca de la motivación extrínseca.

Así mismo, debido a la forma de organizar al grupo por equipos acorde a las etapas de escritura según Taberosky (1999, citado en, Cuesta, 2015) se fomentó el trabajo colaborativo entre los alumnos en torno a la experiencia de las actividades gamificadas. Es decir, los miembros de cada grupo se relacionaban y cooperaban entre ellos mismos mostrando mayor autonomía asociada con la capacidad de poder tomar decisiones propias y llegar a la consecución de los objetivos marcados en cada sesión.

En este sentido, se puede decir que la motivación, tanto intrínseca como extrínseca y el aprendizaje, cumplen un papel clave ya que están ligados a la búsqueda y el cumplimiento de las metas y logros fundamentales dentro del proceso de enseñanza. Es través de estos, que es posible garantizar mejoras en el aprendizaje de los estudiantes, más aún si se toma en cuenta los elementos de la gamificación lo que a su vez, permiten mejorar la experiencia de aprendizaje, propiciar el cambio conductual y brindar retroalimentación (Perdomo & Rojas, 2019).

Adicionalmente, en estudios como los de Campos y Santillán, (2015) se encontró información acerca del porqué los niños obtienen mejores resultados en exámenes de

matemáticas y menor en los de español en relación con los resultados obtenidos por las niñas. Los autores mencionan que dichos resultados se ven influenciados por diversos factores como los culturales, antecedentes familiares, las actividades de juego durante la niñez y el acercamiento a los videojuegos de acción o juguetes de construcción.

También tiene que ver el ambiente en donde se desarrolla la prueba ya que es un motivo por el cual la niñas tienen desventaja en las matemáticas, ya que son menos capaces de tratar con un ambiente competitivo. Por otro lado, debido al estereotipo de que las mujeres tienen habilidades matemáticas más débiles, ellas tienden a experimentar ansiedad durante las pruebas, lo que hace que interfiera en su desempeño y tengan peores resultados que los hombres con las mismas habilidades. Por último, los autores encuentran que la razón por la que las niñas se desempeñan mejor que los niños en los resultados de los exámenes de lectura es porque son más propensas a realizar actividades que promueven la lectura fuera de la escuela.

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

En este apartado, se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a lo largo de la realización de esta propuesta de intervención educativa. Además, se incluyen algunas aportaciones que fueron las bases para el desarrollo de la misma como también algunas recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Esta propuesta de intervención educativa nace por el gusto y la pasión que tengo al trabajar con niños de edad preescolar y primaria. Mi motivo principal es enseñar, con base en valores como el amor, el respeto y la solidaridad, con el fin de desarrollar en los estudiantes buenas actitudes, habilidades y conocimientos especialmente aquellos relacionados con la asignatura de “Lengua Materna. Español” para que puedan ser partícipes dentro de la sociedad.

Es necesario mencionar que a esta propuesta de intervención educativa no se le pudo dar continuidad debido a la pandemia del COVID-19 ya que por las características de los estudiantes, por ser de segundo grado de primaria, necesitan acompañamiento por parte del docente de manera presencial, aún así tengo la intención de seguir trabajando la gamificación con las futuras generaciones y así mismo me interesa realizar un proyecto de investigación mas amplio ya que es una estrategia que se puede utilizar en diferentes asignaturas con o sin tecnología.

También, se destaca la parte de innovación educativa dentro de esta investigación dado a que el contexto en donde se encuentra ubicado el plantel educativo no cuenta con los recursos y materiales pertinentes para el desarrollo integral de los estudiantes y al momento de implementar esta estrategia de gamificación se obtuvo un avance significativo dentro los procesos de enseñanza y aprendizaje en los alumnos especialmente, en su proceso de adquisición de la lectura y escritura por ser una estrategia nueva e innovadora para los alumnos.

Para justificar esta propuesta de intervención educativa, se confirma que el uso de estrategia como la gamificación en apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje para

desarrollar la lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria en la asignatura “Lengua Materna. Español” juega un papel muy importante ya que influye en el comportamiento de los estudiantes mediante experiencias y sentimientos que se construyen a través del juego incentivando el compromiso de los mismos actuando sobre la motivación para la consecución de tareas en específico favoreciendo la adquisición y desarrollo del aprendizaje (Ramírez, 2014).

Cabe mencionar que dentro del proceso de alfabetización en los estudiantes de segundo grado de primaria existen diversos factores por ejemplo, la maduración de los niños y niñas. En este sentido, la madurez para la lectura y escritura se concibe como el momento del desarrollo, en el que ya sea por obra de la maduración biológica, de un aprendizaje previo o de ambas situaciones cada niño y niña de forma individual debe aprender a leer o escribir con facilidad y provecho, además de referirse a ese cúmulo de capacidades motrices, visuales, el grado de motivación y el aprendizaje conceptual, que incluye también aspectos como el contexto socioeconómico de la familia, las vivencias que tienen los estudiantes dentro de esta última y el ambiente escolar (Ferreiro, 2001).

Al utilizar la gamificación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de primaria les permitió generar diferentes experiencias enriquecedoras, divertidas y amenas que de manera indirecta promovieron la interacción en el aula con los compañeros, mejoró el ambiente en el aula, aumentó la atención de los estudiantes, mostraron mayor concentración, mayor participación durante las actividades propuestas y mejoraron en su evaluación ya que recibieron retroalimentación sobre el nivel de aprendizaje alcanzado.

Por lo anterior, al hacer uso de la gamificación, se llegó a la conclusión de que favoreció en gran medida el proceso de desarrollo de la lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de primaria obteniendo una mejora en la comprensión lectora y en la producción de textos

escritos gracias al uso de los elementos de la gamificación como las dinámicas, las mecánicas y los componentes así como, el diseño de las pruebas de autenticidad, mismas que aportaron información relevante al docente durante la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Por último, se presentan algunas recomendaciones que surgieron al finalizar esta propuesta de intervención educativa para futuras líneas de investigación:

- Se sugiere utilizar esta propuesta de intervención educativa para dar seguimiento a los resultados obtenidos en relación a la lectura y escritura de los estudiantes de segundo grado de primaria.
- Se considera necesario crear cursos, talleres o conferencias dirigidas a docentes acerca del uso de la gamificación como estrategia con el objetivo de desarrollar la lectura y escritura en estudiantes de Educación Básica a nivel primaria para obtener un mejor rendimiento académico.
- Se recomienda utilizar este tipo de estudio, incluso en otras asignaturas, en el que se integren estrategias de gamificación para que los estudiantes puedan tener un aprendizaje significativo.

Esta investigación ha abordado el uso de la gamificación para favorecer el proceso de desarrollo de la lectura y escritura y ha demostrado, de manera significativa que puede ser una opción para conseguir mejores resultados en relación al aprendizaje de los estudiantes pero sobre todo a que los alumnos participen en el desarrollo de las actividades de forma positiva a través del juego creando un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y divertido, así como el uso del software que es de fácil acceso convirtiéndose en un recurso útil para el docente.

ANEXOS

Anexo 1. Descriptores de logro sobre la prueba PLANEA

Tabla 5. Descriptor del nivel I de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación

Los estudiantes que se ubican en este nivel obtienen puntuaciones que representan un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro.			
	Área	Unidad de Evaluación	El alumno tiene habilidad para:
Nivel I	Comprensión lectora	Extracción de información y comprensión	Identificar, seleccionar y extraer información puntual y explícita de un fragmento del texto relacionando, de manera literal, la pregunta con el contenido en textos narrativos literarios breves (cuento o diario). Comprender el contenido global y el propósito de un texto informativo discontinuo (croquis o anuncio) con apoyo de imágenes familiares.
		Desarrollo de una Interpretación	Identificar características físicas y psicológicas (emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes a partir de información recurrente que aparece en textos narrativos literarios. Inferir información que complementa el contenido de un fragmento a partir de aspectos explícitos y reiterativos en un texto literario. Inferir el significado de una palabra a partir de la comprensión de un fragmento de un texto narrativo (literario e informativo).
		Análisis de la estructura textual	Reconocer elementos básicos de la estructura de textos informativos (título, subtítulo y autor); así como también distinguir la fantasía de la realidad en textos narrativos literarios.
	Reflexión sobre la lengua	Reflexión sobre el sistema de la lengua	Identificar e interpretar sustantivos y verbos para completar una oración. Identificar expresiones en lenguaje figurado que aparecen en un texto literario. Identificar oraciones simples. Identificar que algunos textos narrativos, como los cuentos, emplean un lenguaje literario. Reconocer los apartados generales que organizan un libro (portada, índice, contraportada). Seleccionar fuentes de consulta básicas (diccionario) asociadas a un propósito específico.
		Convencionalidades lingüísticas	Reconocer algunas palabras a partir de su segmentación. Reconocer la representación gráfica de signos de interrogación y exclamación.

Fuente: retomada a partir de (PLANEA, 2018) .

Tabla 6. Descriptor del nivel II de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.			
	Área	Unidad de Evaluación	El alumno tiene habilidad para:
Nivel II	Comprensión lectora	Extracción de información y comprensión	Identificar, seleccionar y extraer información explícita de un fragmento del texto relacionando, mediante sinónimos, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos) y expositivos, tanto continuos como discontinuos. Comprender el contenido y el propósito de una unidad semántica mayor a la oración (párrafo) en textos narrativos (literarios e informativos) y expositivos, tanto continuos como discontinuos.
		Desarrollo de una Interpretación	Identificar e inferir características físicas y psicológicas (emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes y autores a partir de relacionar información explícita en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir relaciones de causa consecuencia a partir de vincular información explícita en textos narrativos (literarios e informativos). Inferir el significado de una palabra o frase a partir de la comprensión global de textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos.
		Análisis de la estructura textual	Reconocer los elementos estructurales de un texto y considerarlos como pistas útiles para diferenciar textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos, tanto continuos como discontinuos.
	Reflexión sobre la lengua	Reflexión sobre el sistema de la lengua	Identificar sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos o frases preposicionales para completar una oración. Inferir el significado de una expresión del lenguaje figurado a partir del análisis de la información que se localiza en el fragmento de un texto. Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa (y, e), así como identificar nexos que denotan causa-efecto (porque, pues). Diferenciar textos literarios e informativos a partir del tipo del lenguaje empleado en cada uno de ellos. Identificar las funciones que tienen algunos apartados de un libro (índice, introducción, resumen). Seleccionar diferentes fuentes de información directas e indirectas relevantes para un mismo propósito.
		Convencionalidades lingüísticas	Identificar el cambio de significado de algunas palabras cuando se separan o se juntan (alas / a las), así como reconocer errores en la división silábica. Identificar el uso convencional de mayúsculas, así como reconocer algunos errores ortográficos (b/v y s/c/z). Identificar el uso correcto de acentos diacríticos en palabras que introducen enunciados interrogativos. Identificar el significado de abreviaturas de uso frecuente (cel., fecha de nac., Ma. Teresa). Identificar el uso convencional de los signos de

		interrogación y exclamación en espacios predeterminados de apertura y cierre.
--	--	---

Fuente: retomada a partir de (PLANEA, 2018)

Tabla 7. Descriptor del nivel III de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro satisfactorio de los aprendizajes clave del currículum.			
Nivel III	Área	Unidad de Evaluación	El alumno tiene habilidad para:
	Comprensión lectora	Extracción de información y comprensión	Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. Comprender el contenido global y específico, así como el propósito textual a partir de la integración de información presente en varias unidades semánticas mayores a la oración (varios párrafos o un texto completo) en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos.
		Desarrollo de una Interpretación	Identificar, inferir e interpretar características físicas y psicológicas (opiniones, emociones, pensamientos, deseos, creencias) de personajes y autores relacionando información explícita e implícita y vinculándola con expresiones de lenguaje figurado en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir relaciones de causa-consecuencia y comparación-contraste a partir de relacionar información explícita e implícita en textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos. Inferir el significado de palabras polisémicas o frases a partir de la comprensión global de textos narrativos (literarios e informativos) y textos expositivos.
		Análisis de la estructura textual	Reconocer elementos de la estructura de un texto y relacionar la forma en que se organiza la información para cumplir un propósito específico en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos.
	Reflexión sobre la lengua	Reflexión sobre el sistema de la lengua	Reconocer elementos de la estructura de un texto y relacionar la forma en que se organiza la información para cumplir un propósito específico en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos. Inferir el significado de expresiones de lenguaje figurado a partir del análisis de la información de un fragmento y del texto completo. Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa, reconocer nexos que denotan causa-efecto (porque, pues), comparación (a diferencia de) y temporalidad (luego, enseguida) en oraciones subordinadas. Clasificar textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos a partir del tipo del lenguaje empleado en cada uno de ellos, así como diferenciar su registro lingüístico formal e informal. Diferenciar la estructura, el contenido y la función de algunos apartados de un libro. Valorar distintas fuentes de información directas e indirectas y seleccionar aquellas que cumplan un propósito específico.

	Convencionalidades lingüísticas	Identificar el cambio de significado de algunas palabras cuando se separan o se juntan, así como reconocer la segmentación silábica convencional de algunas palabras complejas (ej. palabras que incluyan diptongos y triptongos). Identificar el uso convencional de mayúsculas, reconocer algunos errores ortográficos e identificar la ortografía convencional de palabras de la misma familia léxica. Identificar el uso correcto de acentos diacríticos, así como la acentuación convencional en palabras esdrújulas y agudas terminadas en vocal. Identificar el significado de abreviaturas de uso frecuente y reconocer la composición estructural de algunas siglas de uso oficial (CURP). Identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación, así como identificar el uso convencional de comas y puntos en un párrafo.
--	---------------------------------	---

Fuente: retomada a partir de (PLANEA, 2018)

Tabla 8. Descriptor del nivel IV de logro sobre el campo Lenguaje y comunicación

Los estudiantes que se ubican en este nivel tienen un logro sobresaliente de los aprendizajes clave del currículum.			
Nivel IV	Área	Unidad de Evaluación	El alumno tiene habilidad para:
	Comprensión lectora	Extracción de información y comprensión	Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis e inferencias, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos, argumentativos y dialógicos, tanto continuos como discontinuos. Identificar, seleccionar, extraer y relacionar información explícita e implícita en varios fragmentos del texto relacionando, mediante paráfrasis e inferencias, la pregunta con el contenido en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos, argumentativos y dialógicos, tanto continuos como discontinuos.
		Desarrollo de una Interpretación	Inferir e interpretar relaciones de causa-consecuencia, comparación-contraste, tesis-argumento y secuencia temporal a partir de vincular información explícita e implícita en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos.
		Análisis de la estructura textual	Inferir elementos de la estructura de un texto, así como su organización discursiva en textos narrativos (literarios e informativos), textos expositivos y argumentativos, tanto continuos como discontinuos.

Reflexión sobre la lengua	Reflexión sobre el sistema de la lengua	Interpretar el significado de expresiones de lenguaje figurado a partir del análisis de la información de un fragmento y del texto completo con efecto poético. Identificar oraciones unidas por una conjunción copulativa, reconocer nexos que denotan causa efecto (porque, pues), comparación y temporalidad en oraciones subordinadas, así como también identificar aquellos nexos empleados en secuencias lógicas (primero, segundo, por último) y marcadores de discurso directo. Analizar el lenguaje y registro lingüístico empleado en textos narrativos (literarios e informativos), expositivos y argumentativos, así como identificar las características que tienen algunos recursos paratextuales en textos continuos y discontinuos. Identificar y diferenciar la estructura, el contenido y la función de los apartados de un libro e identificar los elementos fundamentales de una referencia bibliográfica.
	Convencionalidades lingüísticas	Identificar el uso convencional de los signos de interrogación y exclamación, identificar el uso convencional de comas y puntos en un párrafo, así como reconocer el uso de guion para introducir diálogos.

Fuente: retomada a partir de (PLANEA, 2018)

Anexo 2. Rúbrica de evaluación para la toma de lectura (SisAT)

TOMA DE LECTURA
EDUCACIÓN PRIMARIA

RÚBRICA						
A		B		C		
I	La lectura es fluida	3	La lectura es medianamente fluida	2	No hay fluidez	1
	<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lee palabras completas. Respeta la palabra como unidad. - Lee frases completas. - Lee con ritmo. - Respeta los signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Lectura silábica, no respeta palabra como unidad. - Lee agrupando dos o tres palabras. - Presenta indecisiones o repeticiones al leer. - Respeta sólo algunos signos de puntuación. 		<ul style="list-style-type: none"> - 1º y 2º: Reconoce sólo algunas letras o sílabas aisladamente. - Presenta errores y pausas que hacen poco entendible la lectura. - Lee sílaba por sílaba o palabra a palabra. 	
II	Precisión en la lectura	3	Precisión moderada en la lectura	2	Falta de precisión en la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee correctamente las palabras. Comete sólo un 2 o 3 % de errores. - No incorpora, sustituye ni omite palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> - Presenta entre 4 y 6 % de errores en las palabras (agrega, sustituye, omite o invierte sílabas o palabras). 		<ul style="list-style-type: none"> - Tiene más del 6 % de errores en las palabras (agrega, omite o sustituye). - Invierte sílabas o palabras. 	
III	Atención ante palabras complejas	3	Atención en algunas palabras complejas que corrige	2	Sin atención en palabras complejas	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Lee pausadamente las palabras desconocidas o complejas a fin de no equivocarse. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se detiene en algunas palabras complejas. - Corrige algunas de ellas en las que se equivoca. 		<ul style="list-style-type: none"> - Se equivoca, no corrige o lo hace de manera inadecuada y continúa leyendo. 	
IV	Uso adecuado de la voz al leer	3	Uso inconsistente de la voz al leer	2	Manejo inadecuado de la voz al leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Da la entonación y volumen apropiados al leer. - Da la dicción adecuada en cada palabra. 		<ul style="list-style-type: none"> - Da entonación y volumen apropiadas sólo en algunas partes de la lectura. - Presenta algunos errores de dicción. 		<ul style="list-style-type: none"> - Lee de manera monótona o inaudible. - Presenta mala dicción de las palabras. 	
V	Seguridad y disposición ante la lectura	3	Seguridad limitada y esfuerzo ante la lectura	2	Inseguridad o indiferencia ante la lectura	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Manifiesta disposición y seguridad al leer. - Disfruta la lectura. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra rasgos de tensión pero no interfiere con su lectura. - El texto no le es fácil pero puede manejarlo. 		<ul style="list-style-type: none"> - Muestra inseguridad ante la lectura, lo que interfiere en su desempeño. - Se observa apatía o desinterés. 	
VI	Comprensión general de la lectura	3	Comprensión parcial de la lectura	2	Comprensión deficiente	1
	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica las ideas o detalles relevantes (en 1º y 2º considerar sólo esto). - Reconoce personajes, escenarios o resolución del tema. - El recuerdo está organizado siguiendo el texto. 		<ul style="list-style-type: none"> - Identifica solo alguna idea o detalles del texto (en 1º y 2º considerar únicamente esto). - Recuperación incompleta de detalles. - Enuncia contenido desorganizadamente. 		<ul style="list-style-type: none"> - No identifica ninguna idea ni detalles. - Menciona frases o enunciados sin relación entre sí. - Expresa un contenido ajeno a lo leído. 	

Anexo 3. Texto del alumno para la toma de lectura (SisAT)

TOMA DE LECTURA
EDUCACIÓN PRIMARIA



Los delfines

En los mares y océanos viven muchísimas especies de animales y plantas. Entre ellos, unos de los más simpáticos y bonitos son los delfines.

Los delfines viven en el mar, pero no son peces, sino mamíferos.

Al nadar van sacando los lomos, con su aleta, siempre en grupos. Y cuando están contentos dan grandes saltos fuera del agua.

Cuando se sumergen bajo el agua aguantan la respiración, como hacemos los seres humanos.

Su hocico termina en punta y les sirve para defenderse de sus enemigos, incluso de los tiburones. Se impulsan con fuerza y golpean con su trompa a sus enemigos.

Renée le Bloas, El delfín.
México, SEP-SM, 2003.

TEXTO PARA EL ALUMNO. PRIMER GRADO

Anexo 4. Guía de preguntas para el aplicador en la toma de lectura (SisAT)

TOMA DE LECTURA

EDUCACIÓN PRIMARIA

PRIMER GRADO

► Guía de preguntas para el aplicador

Explique al niño que al terminar la lectura le hará algunas preguntas, que le mostrará y leerá algunas respuestas y él elegirá la que considere correcta de acuerdo con lo que leyó.

1. ¿De qué trata la lectura? (Si al responder esta pregunta el niño sólo menciona o hace referencia al título agregue la pregunta ¿Y qué más? Por el contrario, si en su respuesta menciona las ideas o detalles relevantes, reconoce personajes, escenarios o resolución del tema, y sigue el orden del texto, es innecesario continuar con las preguntas posteriores).
2. ¿Qué hacen los delfines cuando están contentos?
 - a) Nadan en el mar y los océanos
 - b) Se sumergen bajo el agua
 - c) Dan grandes saltos fuera del agua
3. ¿Para qué les sirve tener su hocico en punta?
 - a) Para respirar abajo del agua
 - b) Para defenderse de sus enemigos
 - c) Para comer peces

Total de palabras de la lectura: 101

Anexo 5. Rúbrica para evaluar la producción de textos escritos (SisAT)

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
EDUCACIÓN PRIMARIA

RÚBRICA						
A		B		C		
I	Es legible	3	Es medianamente legible	2	No se puede leer	1
	<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: Escribe las palabras correctamente / En oraciones separa las palabras. Hay separación correcta de palabras. Trazo correcto de las letras. 		<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: Algunos errores de sustitución, omisión o adición de letras o sílabas/No separa algunas palabras. Presenta algunos errores en la separación de palabras (ejemplo: <i>a probar por aprobar; me gusta</i>). El trazo de las letras dificulta la lectura de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: Escritura pre-alfabética (letras o sílabas que no forman palabras) /No separa la mayoría de las palabras. No existe separación entre palabras o es incorrecta. El trazo de las letras impide la lectura del texto. 	
II	Cumple con su propósito comunicativo	3	Cumple parcialmente con su propósito comunicativo	2	No cumple con su propósito comunicativo	1
	<ul style="list-style-type: none"> Se comprenden las ideas expuestas en el texto. Está organizado y cumple la intención del tipo de texto requerido. 		<ul style="list-style-type: none"> Se comprende parcialmente el mensaje a transmitir, con algunas ideas incompletas o mezcladas. Falta algún componente (ejemplo: título, final, firma en carta, etcétera). 		<ul style="list-style-type: none"> No hay claridad en el mensaje que se espera transmitir. Pierde secuencia o cambia de tema. No presenta organización correspondiente al tipo de texto requerido. 	
III	Relación adecuada entre palabras y entre oraciones	3	No relaciona correctamente algunas palabras u oraciones	2	No relaciona palabras ni oraciones	1
	<ul style="list-style-type: none"> Empleo correcto de los tiempos verbales, género y número. Uso de palabras y expresiones variadas para relacionar oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> Dos o más errores en los tiempos verbales, el género o el número. Uso limitado de palabras y expresiones para vincular oraciones. 		<ul style="list-style-type: none"> Empleo inadecuado de los tiempos verbales, el género y el número. No hay vinculación entre oraciones. 	
IV	Diversidad del vocabulario	3	Uso limitado del vocabulario	2	Vocabulario escaso o no pertinente	1
	<ul style="list-style-type: none"> El vocabulario es rico y variado. Uso vocabulario adecuado a la situación comunicativa. 		<ul style="list-style-type: none"> Uso limitado o repetitivo de palabras. Algunas palabras no corresponden a la situación que se intenta comunicar. 		<ul style="list-style-type: none"> Producción reducida de texto. Las palabras no corresponden a la situación comunicativa. 	
V	Uso de los signos de puntuación	3	Uso de algunos signos de puntuación	2	No utiliza los signos de puntuación	1
	<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: punto final y coma. 3º a 6º: usa tres o más signos de puntuación requeridas (interrogación, admiración, comillas...). 		<ul style="list-style-type: none"> Utiliza los signos requeridos con algunas omisiones en su aplicación. 		<ul style="list-style-type: none"> No utiliza los signos de puntuación o lo hace de manera equivocada a lo largo del texto. 	
VI	Uso adecuado de las reglas ortográficas	3	Uso de algunas reglas ortográficas	2	No respeta las reglas ortográficas	1
	<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: Uso de mayúsculas. Uso correcto de las letras que representan un mismo sonido. En la acentuación de palabras. 		<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: Dos o tres errores u omisiones. Algunos errores en el uso de letras que representan un mismo sonido, en palabras poco comunes. Algunos errores en la acentuación de palabras comunes. 		<ul style="list-style-type: none"> 1º y 2º: No distingue uso de mayúsculas. Errores incluso en las palabras comunes. No utiliza acentos ni en palabras comunes. 	

Anexo 6. Ejemplo de actividad para la producción de textos escritos (SisAT)

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS
EDUCACIÓN PRIMARIA
PRIMER GRADO

Escribe la fecha de hoy: Martes 17 de septiembre del 2010

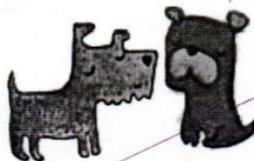
Escribe tu nombre completo: Valeria Brigitte

¿Cómo se llama tu maestra? Victoria

Escribe el nombre de cada objeto o animal.



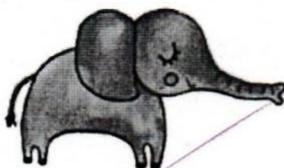
muneca



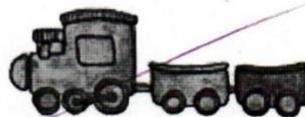
perros



Castillo



Elefante



tren

Escribe una regla que tú propongamos para el reglamento de tu salón de clases.

tratar con respeto
Guardar la basura en el bote

Anexo 7. Planeación didáctica



Escuela Primaria “Miguel Ramos Arizpe”
C.C.T.: 19DPR0341S Ciclo Escolar: 2019 – 2020
Lic. Anna Victoria Cabrera de los Santos
Grado 2º Grupo: “A”

“LENGUA MATERNA. ESPAÑOL”	
<p>Propósitos Que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y que se integren a la cultura escrita mediante la apropiación del sistema convencional de escritura y las experiencias de leer, interpretar y producir diversos tipos de texto. ✓ Adquisición de la lectura y la escritura: Vocales A a, I i, E e 	
<p>Materiales: Pizarrón, proyector, computadora, entre otros. Modalidad: Trabajo por equipo.</p>	<p>Tiempo: 3 sesiones de 45 minutos cada una. Fecha: 4, 6 y 8 de noviembre de 2019</p>
<p>LUNES Sesión 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionar a los estudiantes que vamos a iniciar el aprendizaje de la escritura y la lectura con la letra A a, entregar ejercicio de repaso de letra a minúscula, pedir que sigan el trazo de la letra y mostrar cómo se hace correctamente. • Preguntar ¿Qué nombres de los estudiantes tienen la letra a? • Escribir los nombres de 4 estudiantes en el pizarrón, pedir a 4 estudiantes que pasen a encerrar la letra A a en los nombres escritos en el pizarrón. • Preguntar a los estudiantes si saben porque hay dos letras que tienen el sonido a, pero que se escriben de manera diferente. Explicar la diferencia entre minúscula y mayúscula. • Pedir a los estudiantes que mencionen 5 palabras cortas que tengan la letra Aa. • Escribirlas en el pizarrón con ayuda de los estudiantes. • Utilizar la plataforma mundo primaria en el tema de ortografía, las vocales. 	
<p>MIÉRCOLES Sesión 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mencionar a los estudiantes que vamos a trabajar con la letra I i, entregar ejercicio de repaso de letra i minúscula, pedir que sigan el trazo de la letra y mostrar cómo se hace correctamente. • Preguntar ¿Qué nombres de los estudiantes tienen la letra i? • Escribir los nombres de 4 estudiantes en el pizarrón, pedir a 4 estudiantes que pasen a encerrar la letra Ii en los nombres escritos en el pizarrón. • Indicar a los estudiantes que identifiquen la letra i minúscula y la letra I mayúscula. • Pedir a los estudiantes que mencionen 5 palabras cortas que tengan la letra i. • Escribirlas en el pizarrón con ayuda de los estudiantes. • Utilizar la plataforma mundo primaria en el tema de ortografía, las vocales. 	
<p>VIERNES Sesión 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir en el pizarrón la letra E e, preguntar a los estudiantes qué si saben que letra es. • Realizar una lluvia de ideas con palabras cortas que tengan esa letra. • Entregar ejercicio de repaso de la letra E e, explicar cómo se hace el trazo de manera correcta. • Escribir en el pizarrón 5 palabras que empiecen con la letra E e, leerlas en voz alta motivando a los estudiantes a que las lean. • Utilizar la plataforma mundo primaria en el tema de ortografía, las vocales. 	

Anexo 8. Prueba de Autenticidad**Comprensión lectora**

1.- Lee el siguiente texto y completa lo que se te pide.

La importancia de las abejas

Las abejas son los insectos que mantienen el equilibrio del ecosistema. Las abejas producen miel. La miel proviene del néctar que recogen de las flores. Las abejas también producen cera. La cera sale de su abdomen y con sus patas lo llevan a sus mandíbulas y lo mezclan con su saliva, polen y propóleo así hacen que sea más blandita para poder trabajar con ella y poder fabricar las celdas de su panal. Por eso cuídalas y protégelas, están en peligro de extinción debido a los insecticidas que se utilizan en la agricultura.

I.- **Escribe** el título del texto que acabas de leer.

La importancia de las abejas.

II.- **Subraya** la respuesta correcta de cada una de las preguntas.

1.- El texto que acabas de leer es una:

- a) Noticia
- b) Historieta
- c) Cuento de las abejas
- d) No sé

2.- ¿De qué animal nos habla el texto anterior?

- a) De las flores
- b) De las Abejas
- c) De los insectos
- d) No sé

3.- ¿Qué es lo que producen las abejas?

- a) Frutas y néctar
- b) Flores y miel
- c) Miel y cera
- d) No sé

4.- Con ella las abejas pueden fabricar las celdas de su panal...

- a) La miel
- b) La cera
- c) El polen
- d) No sé

III.- **Identifica** y escribe tres palabras que tengan que ver con el texto que acabas de leer.

Miel	Cera	flores
------	------	--------

IV.- **Ordena** las siguientes palabras para formar una oración.

miel.

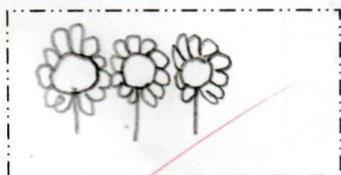
Las

producen

abejas

Las abejas producen miel.

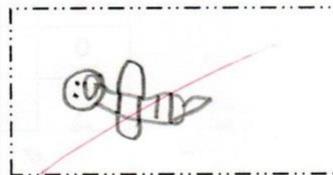
V.- **Dibuja** lo que se te pide en cada uno de los recuadros.



Flores



Miel



Abejas

Las oraciones terminan en punto.
Escritura

VI.- En las siguientes líneas anota cuáles fueron las actividades que realizaste durante las vacaciones:

~~me la pase dormida.~~ 11
~~me la pase jugando.~~
~~me la pase con mi tablet.~~

Rúbrica de evaluación						
Aspecto a evaluar	Legibilidad	Propósito comunicativo	Coherencia (Relación entre palabras y oraciones)	Vocabulario	Ortografía y signos de puntuación	9
Puntaje obtenido	2	2	2	2	1	

2: Logrado 1: En proceso 0: Requiere apoyo

Operaciones básicas

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|} \hline D & U \\ \hline 4 & 6 \\ \hline 1 & 2 \\ \hline 5 & 8 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|} \hline D & U \\ \hline 5 & 4 \\ \hline 2 & 3 \\ \hline 7 & 7 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|} \hline D & U \\ \hline 6 & 1 \\ \hline 3 & 5 \\ \hline 9 & 6 \\ \hline \end{array} \\
 + \\
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|} \hline D & U \\ \hline 6 & 5 \\ \hline 1 & 5 \\ \hline 5 & 0 \\ \hline \end{array} \\
 - \\
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{|c|c|} \hline D & U \\ \hline 5 & 2 \\ \hline 1 & 0 \\ \hline 4 & 2 \\ \hline \end{array} \\
 - \\
 \end{array}$$

Anexo 9. Actividades gamificadas

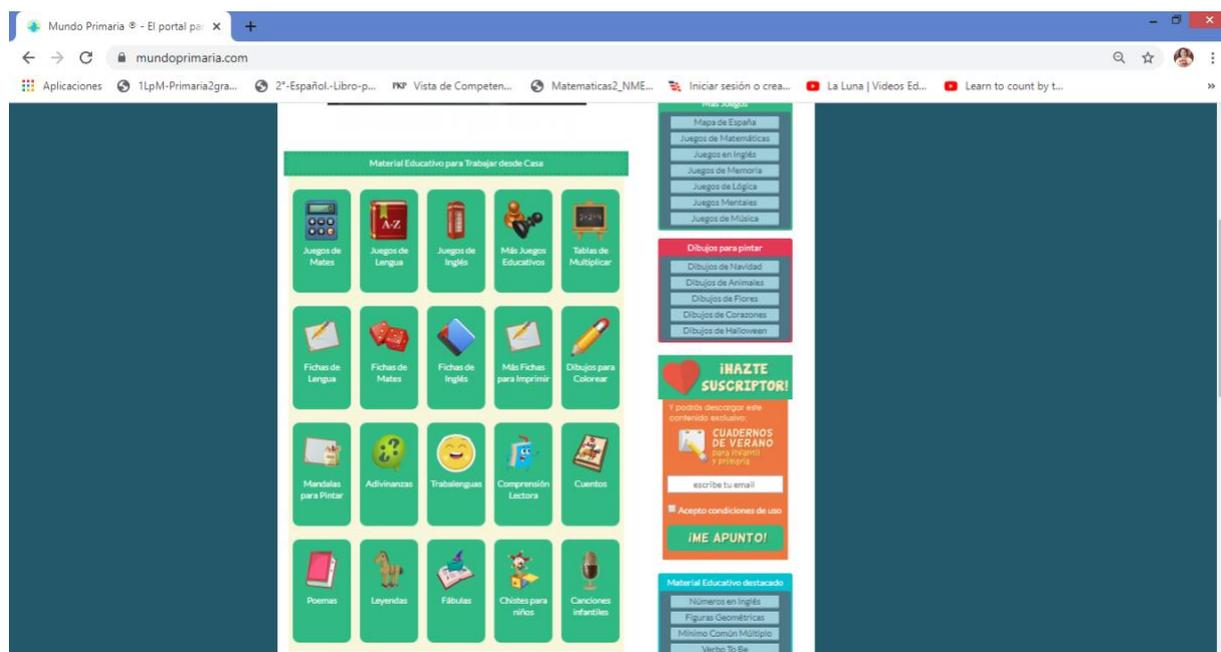


Imagen 1. Pantalla principal del software Mundo Primaria

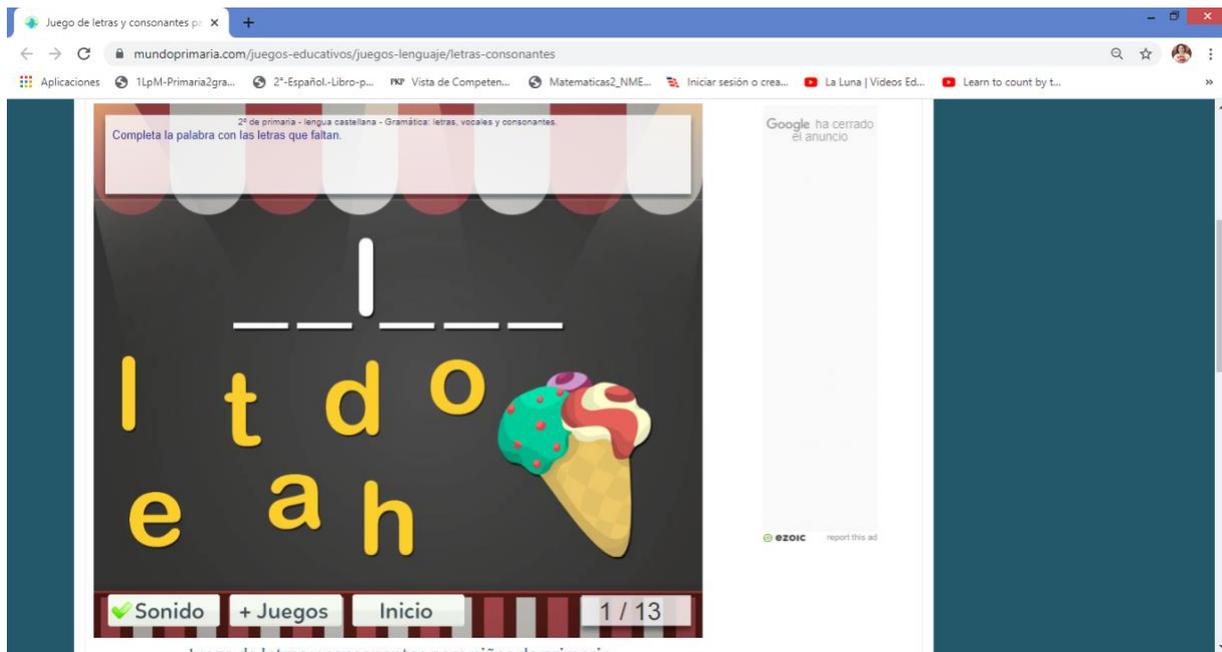


Imagen 2. Pantalla de los juegos de lengua, ejemplo: vocales y consonantes

Referencias bibliográficas

- Barraza, A. (2004). "Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa Innovación Educativa" (p.19-31). Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf> Distrito Federal, México: IPN
- Bermúdez, A., García Varea, I., López, M.T., Montero, F., Ossa, L.d.l., Puerta, J.M.,..., Sánchez, J.L. (2011). Una Definición precisa del concepto nivel de dominio de una competencia en el marco del aprendizaje basado en competencias. En JENUI 2011: XVIII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (169-176), Sevilla. Escuela técnica Superior de Ingeniería Informática (Universidad de Sevilla): AENUI: Asociación de Enseñantes Universitarios de Informática.
<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/61501/a20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Campos, R., & Santillán, A. (2015). Análisis de diferencias en puntajes en la prueba Enlace entre niños y niñas en el sistema escolar mexicano. *Estudios Económicos*, 65-123.
- Cañal, P. (2002). *La innovación educativa*. Madrid, España: Univesidad Internacional de Andalucía.
- Cargua, A. P. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma.*, 140-152.
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). *La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Cuesta, N. (2015). *La enseñanza de la lectoescritura en educación infantil: La transición de la etapa silábica a la silábico-alfabética*. Tesis de grado: Universidad de Valladolid. Palencia.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwers.
- De Paula, O. (2017). Reader Wars: Motivar a los alumnos por la lectura. En R. Contreras, & J. L. Eguía, *Experiencias gamificadas en el aula*. Barcelona: España: Bellaterra: Institut de la Comunicació.
- Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Figueroa, E. M., & Farias, P. E. (2018). Métodos lúdicos en el aprendizaje de la lectura del subnivel elemental. Guía de actividades didácticas. Guayaquil, Ecuador.
- Gallardo, J. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 41-51.
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en innovación educativa. *Education in the Knowledge Society*, 6-23.
- González-Pérez, L. G.-M.-P. (2017). Repositorios como soportes para diseminar experiencias de innovación educativa. *Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad.*, 259-272.
- Hernández, P., & Rovira, José. (2018). Enseñanza de la Lectoescritura en Educación Infantil y desarrollo de la competencia profesional del alumnado para maestro. En: Roig-Vila, Rosabel (coord.). *Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Volumen 2018*. Alicante: Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), 2018. ISBN 978-84-697-9430-2, pp. 555-565
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill.
- INEE. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE. (2013). *México en PISA 2012*. México: Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación.

- Isaza, L., & Henao, G. (2012). Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Psychological Research*, 133-141.
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learnign and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona : Graó.
- Múzquiz León , N. Y., & Soberanes Martín, A. (2018). Desarrollo de una aplicación móvil para: Apoyar el proceso de lecto-escritura en niños con Discapacidad Intelectual, niveles leve y moderado. Estado de México.
- Marín, D. V. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot! En R. (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (págs. 8-17). Eindhoven, NL: Adaya Press.
- Marzano, R. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. . California: Phyllis Capello.
- Miranda, F. (2018). Infraestructura escolar en México: brechas traslapadas, esfuerzos y límites de la política pública. *Perfiles educativos*.
- Oliva, H. A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*, 19.
- Ortíz, A. J. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión.
- PLANEA. (2015). *Prioridades de atención académica. Reporte por escuela*. México: INEE.
- PLANEA. (2018). Obtenido de http://planea.sep.gob.mx/content/ba_ei/docs/2019/DESCRIPTORES_NIVEL_LOGRO.pdf
- Perdomo, I. R., & Rojas, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica; algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*.
- Piaget, J. (2018). *Seis estudios de Psicología*. Siglo XXI Editores.
- Piaget, J. (2016). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*. Ediciones SM.
- Puñales, L., Fundora, C., & Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje.
- Ramírez, J. L. (2014). *Gamificación, Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*. Madrid: Servicio Comercial del Libro.
- Real Academia Española. (2017). Obtenido de <http://dle.rae.es/?id=LgzBfa6>
- Reeve, J. M. (2010). *Motivación y Emoción*. McGraw-Hill.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: Como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Innovación Educativa*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano. Recuperado de <https://bit.ly/2js8uQG>
- Rojas, M. A. (2018). Diseño y desarrollo de un sistema de actividades lúdicas, basado en metodologías de diseño estratégico, para el desarrollo de hábitos de lectura en niños entre 7 y 12 años. Puebla, México.
- Sánchez-Contreras, M. (2019). Taxonomía Socioformativa: Un Referente para la Didáctica y la Evaluación. *Forhum International Journal of Social Sciences and Humanities*, 100-115.
- Sánchez, J. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, p.9.

- Salazar, R. (2013). *Pedagogía tradicional Versus Pedagogía Constructivista*. Obtenido de Flacso Andes. Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales Región Andina y América Latina: <https://www.flacsoandes.edu.ec/agora/pedagogia-tradicional-versus-pedagogia-constructivista-repetir-un-saber-no-construirlo-si>
- SEP. (2011). *Plan y programas de estudio. Educación Básica*. México: SEP.
- SEP. (2016). *Toma de lectura, producción de textos escritos y cálculo mental. Herramientas para el supervisor*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP.
- SEP. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?. Refleiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México.
- Suárez, R. (2014). *La educación. Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Teorías Educativas. 2da Ed.* México: Trillas.
- Tirado, F., & Backhoff, E. (1999). La compleja elaboración de exámenes, 16 razones para utilizar la opción "no sé". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Toledo Rojas, V., & Mejía Arauz, R. (2015). Desarrollo cognitivo, del lenguaje oral y el juego en la infancia. Guadalajara, Jalisco: ITESO.
- Urquidi, A., & Tamarit, A. (2015). Juegos serios como instrumento facilitador del aprendizaje: evidencia empírica. *Opción*, 1201-1220.
- Valda, F., & Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. *Proyecto CER: "Construyendo en Red"*, 65-80.