

Metodologías activas para incentivar la lectura en el bachillerato

Active Methods to Promote Reading in High School

Metodologias ativas de incentivo à leitura no ensino médio

María Ayala Campoverde
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador
fernanda-ayala@hotmail.es

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8136-7864>

Edgar Loyola Illescas
Universidad Politécnica Salesiana
Cuenca, Ecuador
eloyola@ups.edu.ec

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-388-7352>

Recibido – Received – Recebido: 10/06/2024 Corregido – Revised – Revisado: 17/09/2024 Aceptado – Accepted – Aprovado: 28/10/2024

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v27i42.5336>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5336>

Resumen: Desde un principio hedonista, el leer puede generar placer en el lector dependiendo de la postura que adopte frente al texto. En el ámbito de la educación, la enseñanza de la Literatura debe estar direccionada a desarrollar las posturas estética y eferente en todos los niveles de escolarización. Por ello, en el presente estudio se pretendió implementar una propuesta pedagógica en base a metodologías activas para fomentar la lectura por obras literarias en las personas estudiantes de primer y segundo año de bachillerato del colegio Gabriel Arsenio Ullauri durante el periodo lectivo 2022 - 2023. El enfoque de investigación fue mixto y los métodos utilizados: inductivo – deductivo, analítico – sintético e hipotético – demostrativo. Con la aplicación de las sesiones de plan lector, se constató que la apreciación de los educandos sobre las actividades de lectura en la asignatura de Lengua y Literatura cambiaron de algo interesantes a muy interesantes, siendo la máxima calificación. Además, la acción de relacionar las experiencias con los textos leídos adquirió relevancia durante la práctica en el aula. Esta variación se sustenta con el grado de acuerdo que el personal docente mantuvo en los dos procesos diagnóstico respecto a la incorporación de nuevas metodologías para la promoción lectora. Por último, para futuros estudios bajo esta misma línea investigativa se recomienda considerar a toda la población estudiantil del nivel de bachillerato con el fin de obtener resultados de la muestra poblacional ausente en este artículo.

Palabras clave: literatura, lectura, metodologías, estudiantes, docentes.

Abstract: From a hedonistic perspective, reading can bring pleasure to the reader, depending on the attitude he or she adopts toward the text. In the field of education, the teaching of literature should be oriented to the development of aesthetic and reflective attitudes at all educational levels. Therefore, this study aims to implement a pedagogical proposal based on active methodologies to encourage the reading of literary works in first and second year high school students of the Gabriel Arsenio Ullauri School during the school year 2022-2023. The research approach was mixed and the methods used were inductive-deductive, analytical-synthetic and hypothetical-deductive. After the application of the reading plan sessions, it was found that the students' evaluation of the reading activities in Language and Literature changed from somewhat interesting to very interesting, with the highest rating. In addition, the relationship between the experiences and the texts read gained relevance during the classroom practice. This change is supported by the degree of agreement that the teachers maintained in the two diagnostic processes regarding the

incorporation of new methodologies to promote reading. Finally, for future studies in the same line of research, it is recommended to consider the entire population of high school students in order to obtain results from the population sample absent in this article.

Keywords: literature, reading, methodologies, students, teachers.

Resumo: A partir de um princípio hedonista, a leitura pode gerar prazer no leitor dependendo da postura que ele adota diante do texto. No campo da educação, o ensino de Literatura deve ter como objetivo o desenvolvimento de posturas estéticas e eferentes em todos os níveis de escolaridade. Portanto, no presente estudo, objetivou-se implementar uma proposta pedagógica baseada em metodologias ativas para promover a leitura de obras literárias em pessoas estudantes do primeiro e segundo anos de ensino médio do colégio Gabriel Arsenio Ullauri durante o período letivo 2022-2023. O enfoque de investigação foi misto e os métodos utilizados: indutivo – dedutivo, analítico – sintético e hipotético – demonstrativo. Com a aplicação das sessões do plano de leitura, constatou-se que a apreciação dos alunos sobre as atividades de leitura na matéria de Língua e Literatura passou de algo interessante para muito interessante, com a classificação mais elevada. Além disso, a ação de relacionar experiências com os textos lidos tornou-se relevante durante a prática na aula. Esta variação é suportada pelo grau de concordância que o corpo docente manteve nos dois processos de diagnóstico a respeito da incorporação de novas metodologias de promoção da leitura. Por fim, para estudos futuros nesta mesma linha investigativa, recomenda-se considerar toda a população estudantil no nível do ensino médio para obter resultados da amostra populacional ausente neste artigo.

Palavras chave: literatura, leitura, metodologias, estudantes, professores.

INTRODUCCIÓN

Los caminos que la lectura abre en la mente humana son indistintos y variados. La importancia que la persona lectora le otorgue al acto va a depender de la concepción asimilada y de la relación que establezca con el texto antes, durante y después de su interpretación en conjunto con su propia experiencia, conocimientos y competencias lingüísticas. Por lo tanto, el esfuerzo cognitivo que realiza lo vuelve un ser activo capaz de asimilar y conceder significación a lo manifestado en una página para sí mismo (Solé, 2005b). Lo anterior coincide con lo expresado por Larrosa (2003) para quien el leer implica la subjetividad y no solo en relación con lo conocido, “sino en cuanto a lo que es, de manera que la lectura se vuelve una actividad que forma, deforma y transforma; es decir, apunta a la constitución del sujeto” (Ramírez, 2009, p. 183).

Al estar sujeto a constantes transformaciones, el impacto de la lectura en el individuo se verá comprometido por esta, principalmente porque constituye un elemento esencial en su formación integral (Domínguez, et al., 2015), pues se involucra en el desarrollo de competencias relacionadas con lo emocional, estético, ideológico, cognitivo, cultural y social. Por ende, la lectura se convierte en un instrumento vital de estructuración del individuo “porque le permite acceder a nuevos modos de conocer, al mismo tiempo que transige a nuevas formas de pensar y de razonar, a partir de las representaciones que se van construyendo en contacto con el texto” (Serrano, 2014, p.102).

En el caso de que las estrategias lectoras sean mínimas o no estén desarrolladas en la persona lectora, difícilmente se podrá realizar el proceso adecuado de recepción, simplificación e interpretación desde la activación de los conocimientos previos y el uso de la competencia lingüística, necesarias para la comprensión lectora (Serrano, 2014). Esta problemática puede llevar “a una actitud de rechazo a la lectura que limitará su práctica, y dificultará el desarrollo de los esquemas de entonación, ritmo, acento, velocidad, etc., lo que dará lugar a un retraso lector” (Briz y Sanjuán, 2023, p.57). Por tanto, es de suma importancia tener presente que “leer, sin llegar a comprender el sentido de la letra impresa, de ningún modo puede proporcionar al lector algún provecho” (Domínguez et al., 2015, p. 96).

Cabe resaltar que el interés por la lectura no puede ser impuesto, debe originarse de una motivación intrínseca del individuo para realizar la acción voluntaria de descifrar que requiere de un esfuerzo intelectual (Bernabeu, 2003) “con el fin de moverse con autonomía en la sociedad letreada” (Solé, 1992a, p. 32). El leer debe satisfacer el deseo propio. En la dimensión más personal e individual de la lectura, se encuentra el vínculo entre el individuo y el texto. Si el carácter de esta interacción es positivo, por añadidura el disfrute y la satisfacción personal estarán asentadas (Pernas, 2008).

De este modo, “la lectura debe considerarse como una actividad para vivir y sentir dentro de uno mismo. Varios estudios han concluido que la motivación hacia esta se desarrolla cuando el individuo lee lo que quiere, donde lo quiere y cuando lo quiere” (Bernabeu, 2003, pp. 156-158). No obstante, las problemáticas comienzan a surgir cuando “el carácter de imposición de la lectura se manifiesta más aun en la etapa de escolarización, siendo incluso uno de los motivos del por qué los niños y jóvenes no aprecian los textos que se les presentan” (Sedano, 2015, p.1137). Si el leer carece de sentido e inutilidad para la vida de las personas lectores principiantes, ciertamente el proceso lector se realizará por obligación o imposición. Dicho lo anterior, es necesario tener en cuenta la perspectiva de Proust (1996) quien afirma que “con los textos no se puede establecer una relación de amabilidad o de cordialidad si no hay la disposición de hacerlo. Con ellos, si se desea una velada en su compañía, es porque realmente apetece” (p.54).

Al respecto,

en la analogía de la televisión, se expone que el gusto por este aparato eléctrico varía en estudiantes de bachillerato y que, entre su interés no están únicamente los programas educativos, sino también otros géneros. Esta misma situación puede llegar a compararse con los libros y el proceso lector en general. Si se asignan textos, quizás por considerarlos clásicos, a lectores principiantes que no abordan temas de su predilección, de su realidad o contexto, resultarán aburridos y tediosos para ellos. Por ende, si se quiere fomentar el hábito lector, debe acudirse al placer de la lectura; luego, cuando sea un placer, será más fácil que lo clásico también sea parte de una actividad que, de por sí, ya es placentera (Cardozo, 2015, p.91).

En la educación, la lectura es considerada un eje transversal para el resto de las asignaturas del currículo educativo. Durante los años de escolarización, el desarrollo de hábitos lectores en el estudiantado se vuelve una prioridad con el fin de formar seres con competencias comunicativas, lingüísticas y pragmáticas. Es en busca de este objetivo, cuando los actores educativos adquieren una responsabilidad relevante como mediadores en el primer contacto con ella, en diversas condiciones no solamente en las impositivas (Pernas, 2008).

Por consiguiente,

la labor está en desarrollar ambientes propicios que provoquen la afición a la lectura en el estudiantado aunque no surtan los efectos deseados en todos ellos, porque la decisión de leer al margen ya de un marco obligatorio depende de la trayectoria personal, de la estimulación emocional, de las expectativas sociales que se interioricen, de los entornos afectivos en que se desenvuelve un individuo, etc. (Dueñas, 2013, pp.138-142).

Aunque persisten cambios en los modelos pedagógicos educativos en los países latinoamericanos, en las aulas todavía se aplican formas tradicionalistas de enseñanza de la lectura literaria, los cuales provocan en los educandos un rechazo hacia esta; “concibiéndola como un proceso aburrido de repetición de autores, obras y épocas” (Caro y González, 2009, p.2); persiste así la decodificación de textos de gran extensión y posteriormente, la resolución de interrogantes en cuadernos, libros o fichas. Estas actividades se enmarcan dentro de las actitudes epistémicas que se realizan después del proceso lector, formando parte de la idea de la postura eferente. En contraste, Dueñas (2013) expone que para adoc-trinar en la lectura de textos literarios “se requiere un tratamiento didáctico flexible entre lo personal y

grupales, lo voluntario y lo prescriptivo, con procedimientos de evaluación que no despojen al texto de lo literario de su atractivo ni de sus rasgos formativos propios" (p.148). Estos propósitos permitirían adoptar una postura estética que se caracteriza por permitir la relación de la lectura con los estados afectivos, sensaciones y pensamientos del lector durante el contacto con las obras. Por lo mismo, la enseñanza tradicional y las estrategias basadas en principios eferentes que buscan solo el cumplimiento de un programa deben reconsiderarse.

En los últimos veinte años, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de estudiantes para el Desarrollo (PISA-D) que realiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han evidenciado una mejora en la competencia lectora de niños y jóvenes de América Latina y el Caribe; tal como lo demuestran las estadísticas de la edición del 2022 en donde los catorce países participantes se ubicaron en los puestos del 37 al 74 en el ranking de lectura. A pesar de los datos positivos, la realidad es transmutable una vez la población evaluada llega al último año de educación media, pues es muy poco el porcentaje que continúa leyendo por interés o gusto. Esta situación se torna preocupante, ya que en las aulas "se podría estar formando lectores que sepan leer lo suficientemente bien para graduarse y no para toda la vida" (Trelease, 2001, p. 32).

Desde el año 2014, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) ha sido la entidad encargada de aplicar las pruebas Ser Bachiller y Ser Estudiante a niños, niñas y jóvenes del Ecuador. En estas evaluaciones se determinan los aprendizajes desarrollados en los procesos educativos de las instituciones fiscales, fiscomisionales y particulares del país. Durante el periodo 2017 – 2021, en las regiones Costa y Sierra, los resultados de las dos pruebas revelaron que los niveles de logro en el área de Lengua y Literatura eran regulares y elementales. No obstante, fue en el grupo temático de Literatura donde el estudiantado presentó el nivel de porcentaje de aciertos más bajo, según la escala de valoración y los estándares de aprendizaje establecidos.

En las pruebas Ser Bachiller aplicadas al alumnado de tercero de Bachillerato General Unificado (BGU) durante el periodo 2017-2021 se registró un descenso en el promedio nacional respecto al área de Lengua y Literatura. En el año lectivo 2016-2017 fue de 7,90; en los periodos 2017-2018 y 2018-2019 se mantuvo en 7,81 y para el 2019 -2020 se alcanzó el 7,44. Respecto a la evaluación Ser Estudiante, en el último proceso llevado a cabo en el 2020-2021 con el estudiantado de tercer año de BGU, la media alcanzó el 7,01. De igual manera, los resultados del examen de grado del periodo escolar 2019-2020 evidenciaron que el promedio nacional fue de 7.62 puntos sobre 10. Cabe mencionar que por zonas de planificación, la Zona 6 integrada por instituciones educativas de las provincias de Azuay, Cañar y Morona Santiago obtuvo una nota promedio de 7,33 situándose entre la segunda más baja después de la Zona 1 conformada por centros educativos de las provincias de Esmeraldas, Carchi, Imbabura y Sucumbíos. En Azuay, la media alcanzada fue de 7,36 puntos. En el campo de Lengua y Literatura, la calificación se estableció en 7,11 en los grupos temáticos de lectura y literatura, los porcentajes de aciertos llegaron hasta el 37% en los tópicos: comprensión lectora, escritura creativa y literatura, siendo inferiores en comparación con los de lengua, cultura y comunicación oral que superan el 45%. En el sector rural, los resultados fueron más bajos y se obtuvo el promedio de 6,90 contra 7,17 del sector urbano.

Ante la realidad educativa internacional, nacional y sectorial se puede deducir que la lectura como eje transversal en la educación debe priorizarse para generar afición, no solo para que en futuras evaluaciones mundiales o regionales se logren avances significativos o puntajes aceptables dentro de un marco curricular obligatorio o de estándares de calidad educativa; sino que además se desarrolle un sentido de utilidad al proceso de leer con el fin de formar personas lectoras para toda su vida y no únicamente para los años de escolarización.

El formar personas lectoras ávidas muchas veces va más allá de las exigencias académicas o curriculares en el sector educativo. Mas aún, porque "la educación literaria ha perdido buena parte de su protagonismo porque compite con otros modos de ficción y de recreación de la vida humana, como: teleseries,

videojuegos, videoclips, redes sociales, etc.” (Dueñas, 2013, p.138). Estas herramientas por sus características multimedia han alcanzado bastante popularidad y aceptación, hasta desplazar el protagonismo de la literatura a un segundo plano, pues se han creado para responder a la necesidad de fantasía de la población infantil y joven. No obstante, algunos estudios proponen utilizar estos instrumentos o las mecánicas que estos ofrecen para incentivar el placer lector en las aulas como parte de la didáctica de la literatura. Para sustentar la afirmación expuesta, a continuación se citan algunos proyectos educativos que consideraron metodologías activas y obtuvieron resultados positivos.

La revisión científica confirma que en la literatura, el amplio espectro de estas metodologías promueve el alineamiento constructivo en el aula a partir del desarrollo de estrategias capaces de modificar tanto la perspectiva de adquisición del conocimiento en el alumnado como los resultados derivados de su introducción. En evidencia consta el estudio de García y Martí (2021), titulado “La Gamificación y TIC en la formación literaria: Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria” en el cual se utilizó el juego dirigido para vincular los libros y la tecnología, al promover las cuatro macro destrezas: escribir, leer, hablar y escuchar. En la planificación de aula se plantearon estrategias basadas en el “escape room” las cuales consistían en descubrir y resolver enigmas a partir de la lectura de leyendas del libro -“Llegendes Valencianes”- de Víctor Labrado. Las evidencias recolectadas demostraron que la experiencia didáctica aportó a la motivación e implicación del estudiantado con la temática, fortaleció sus habilidades para resolver problemas que estaban enlazados con el carácter literario y al mismo tiempo, reforzaron contenidos de unidades curriculares anteriores.

Bajo la misma línea investigativa, se encuentra el trabajo de Parrado y Ruiz (2022) titulado “La formación de lectores literarios. Una propuesta de gamificación”, el cual fue planteado para 25 preadolescentes de un colegio público ubicado en Arcos de la Frontera, Cádiz, España. El proyecto literario comprendió el diseño de un blog de aula con varias actividades dedicadas al género narrativo en torno a la lectura del texto -“El Principito”-. Además, con el diseño de una página web que llevó el mismo nombre de la propuesta se adentró al alumnado en las dinámicas y mecánicas del plan de gamificación. Tras su diseño y aplicación, las investigadoras concluyeron que la educación literaria y las tecnologías de la información y comunicación (TIC) pueden renovar los métodos tradicionales de la enseñanza de la literatura, lo cual permite la formación de lectores y lectoras con capacidad de crear sus propios textos literarios manejando diferentes aplicaciones.

Con un enfoque similar, Formento (2019) planteó la investigación “El aprendizaje cooperativo en secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes”. La muestra estuvo compuesta por tres grupos de veinte y cinco alumnos del tercero de secundaria y el profesorado del mismo nivel del colegio Sagrado Corazón Moncayo ubicado en Zaragoza, España. Entre los objetivos estuvieron mejorar el aprendizaje de los estudiantes de tercero de secundaria en la asignatura de Lengua y Literatura durante el periodo lectivo 2018 - 2019, mediante la aplicación de técnicas cooperativas en búsqueda de cambios positivos a nivel académico, personal y social. Además, de la adquisición del conocimiento sobre la historia literaria española hasta el siglo XVII desde la apreciación estética de las obras de los artistas. Después de la implementación de la propuesta, el personal docente reconoció que el aprendizaje cooperativo beneficia al estudiantado en su autoestima, autonomía y ganas de aprender. Asimismo, manifestaron sentirse más seguros y seguras durante la organización y la presentación de los trabajos. Los cambios se observaron en su expresión oral y confección de material. En cuanto al rendimiento académico, en los dos grupos focales se evidenció una disminución de suspensos en los trimestres desde la primera hasta la última evaluación, resultado que en el grupo contraste no se constató.

De las propuestas innovadoras citadas anteriormente se puede rescatar que la didáctica de la literatura se va construyendo en medio de antiguas y nuevas corrientes de pensamiento y aportes metodológicos en auge, caracterizados por centrarse más en la dimensión hedonista de la literatura y su eje destinatario que gira en torno a la competencia literaria (Vallejo y Villota, 2022).

Además, el uso de metodologías activas en el área de Lengua y Literatura estén o no comprometidas con la mediación tecnológica, permiten alcanzar logros altos en las personas estudiantes respecto a la animación por la lectura. Considerando lo expuesto, en este estudio se planteó como objetivo principal implementar una propuesta pedagógica al aplicar este tipo de metodologías para fomentar el interés por obras literarias en el estudiantado de primer y segundo año de bachillerato del colegio Gabriel Arsenio Ullauri durante el periodo lectivo 2022-2023 en la ciudad de Cuenca, Ecuador a través de actividades dinámicas y motivacionales que desarrollen la valoración de los textos leídos (Hilario, 2022). Para llevarlo a cabo, como punto de partida se realizó un proceso diagnóstico del interés lector de la población de estudio a través de la aplicación de encuestas. Con los resultados obtenidos, se planificaron sesiones de plan lector al seleccionar diferentes obras del canon literario ecuatoriano. Finalmente, se evaluó el nivel de impacto de la propuesta innovadora a través de un Retest.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio se enmarcó en un enfoque de carácter mixto que “a partir del pragmatismo pretende de forma holística responder al problema investigativo” (Otero, 2018, p.19), el cual gira en torno al desinterés por la lectura literaria. Este proceso de diseño concurrente e integral aporta una diversidad de métodos, principios y técnicas que combinados permiten conocer el cambio de las variables respecto al fenómeno de estudio. El alcance se define como descriptivo, pues el interés radica en “recoger información de manera independiente y conjunta sobre las variables a las que se refieren, para mostrar con precisión las dimensiones del fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación” (Hernández et al., 2014, p.80). Por consiguiente, en el presente artículo se busca constatar el impacto de las metodologías activas en el fomento de la lectura desde cuatro criterios de estudio diferentes en 62 adolescentes de primero y segundo de BGU del colegio Gabriel Arsenio Ullauri de la parroquia Llaoca, ciudad de Cuenca.

Los métodos empleados fueron el inductivo - deductivo en los dos procesos de recolección de datos para identificar el comportamiento lector de las 62 personas participantes. También, para conocer la percepción de la población docente del área de Lengua y Literatura sobre la variable antes mencionada durante el inicio y final de la implementación de la propuesta. Las técnicas utilizadas fueron la revisión bibliográfica para obtener fuentes documentales y científicas que abordan los aspectos a evaluar en la presente investigación. Otra consiste en una encuesta para la recolección de los datos. Los instrumentos destinados fueron la lectura analítica-crítica y los cuestionarios de carácter descriptivo basados en los criterios establecidos: práctica de la lectura, interés lector, dificultades al leer y metodología pedagógica.

Una vez, recolectados los datos en la fase diagnóstica inicial, se integró al método analítico - sintético. Los resultados obtenidos de las dos muestras de estudio se sintetizaron y permitieron concretar los criterios de selección de los textos literarios: tipo, género y extensión. Aunque la delimitación de un canon de estudio literario puede estar sujeto a controversias fue a través de las técnicas de revisión bibliográfica y webgráfica, y el instrumento de lectura analítica - crítica que se concretó un listado de obras de literatura ecuatoriana para las sesiones de plan lector. La selección de las personas autoras se definió considerando uno de los objetivos principales del currículo nacional ecuatoriano del área de Lengua y Literatura para el subnivel de bachillerato. En el cual se expone que se debe promulgar “la apropiación del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia” (Ministerio de Educación, 2016, p. 202). Por tanto, entre los escritores considerados estuvieron: Dolores Veintimilla, Medardo Ángel Silva, Solange Rodríguez, Santiago Páez, Henry Bax, Ernesto Noboa y Camaño, entre otros. Cabe mencionar, que los métodos inductivo- deductivo y el analítico - sintético se integraron porque incorporan “dos procesos intelectuales inversos que se operacionalizan en una unidad dialéctica: inducción-deducción y el análisis-síntesis” (Pérez y Rodríguez, 2017, p.186).

El método hipotético-demostrativo fue escogido para el proceso de planificación y desarrollo de las sesiones de plan lector; pues este “se caracteriza por posibilitar el surgimiento de nuevos conocimientos, a partir de otros establecidos que progresivamente son sometidos a verificaciones, apoyándose para este fin en supuestos, conjeturas hipotéticas o nuevas ideas orientadoras” (Fraga et al., 2007, p 65). Para esta fase, las técnicas fueron la revisión documental y bibliográfica basadas en tres metodologías activas: gamificación, aprendizaje cooperativo y webquest. La lectura analítica-crítica y el modelo de planificación microcurricular de la institución educativa fueron los instrumentos utilizados.

Implementación de la propuesta pedagógica

Se procedió a valorar los recursos humanos, materiales e infraestructura con los que contaba la institución educativa. En total, tres personas docentes fueron seleccionadas por desempeñarse en el área de Lengua y Literatura en los niveles de básica superior y bachillerato. Respecto a la población estudiantil, 62 aprendices formaron parte de la muestra de estudio por cursar el nivel de escolarización bachillerato determinado para esta investigación. En el primero “A”, 30 personas estudiantes, segundo “A” 15 y en el “B” 17. El tercero de BGU no fue considerado por las actividades académicas a cumplir previo a su graduación. En cuanto, a los materiales tecnológicos se disponía de internet en la mayor parte de las instalaciones del colegio y las aulas estaban acondicionadas con proyectores, parlantes y pizarras. Además, de contar con un laboratorio de computación y espacios verdes. Con la información recolectada, el diagnóstico inicial se llevó a cabo, a partir de los resultados base para la delimitación de las metodologías activas a implementarse, los criterios de selección de los textos literarios y los recursos a utilizarse en las aulas (Tabla 1).

Tabla 1
Aspectos esquemáticos y pedagógicos para la propuesta

Metodologías activas	<ul style="list-style-type: none"> ● Gamificación ● Aprendizaje cooperativo ● WebQuest
Criterios de selección de textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> ● Tipo de texto: leyendas, mitos, poemas y cuentos. ● Género literario: terror, ciencia ficción y aventura ● Extensión del texto: corto – medio extenso
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Textos impresos ● Material audiovisual: presentaciones, juegos interactivos y páginas web. ● Material manipulativo: globos, cartón, cartulinas, disfraces, instrumentaría escénica, otros. ● Tecnologías de la información y comunicación (TIC): computadoras, proyector, celulares, parlantes y micrófonos.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 2
Actividades pedagógicas por metodología activa

Metodología activa	Actividades	Recurso de evaluación
Sesión introductoria	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica de integración “Trenes locos” conformada en equipos de cinco integrantes. ● Juego “Los mensajeros”: se coloca una venda encima de los ojos de las personas participantes de cada uno de los equipos discriminan varios objetos y posteriormente, crean un relato con los aportes de cada uno (sin las vendas) sobre lo manipulado. ● Presentación de los objetos manipulados. ● Lectura de los relatos elaborados por cada equipo ● Conversatorio sobre las experiencias vivenciadas en las actividades anteriores. 	Respuestas a las interrogantes del conversatorio.
Gamificación Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica “Escape del círculo” con pistas de leyendas ecuatorianas. ● Armar rompecabezas con las pistas de la dinámica “escape del círculo” para la obtención de un código. ● Resolver varios enigmas del recurso multimedia “Personajes invasores de leyendas” ingresando el código obtenido. ● Escribir un texto a partir de la selección de un personaje antagonista del conjunto de leyendas ecuatorianas revisadas y escogiendo un problema social actual, emplear el formato pop up. 	Texto escrito a partir de un personaje antagonista de una leyenda ecuatoriana (formato pop – up).
Gamificación Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ● Bingo con las características del texto narrativo “Mito”. ● Lluvia de ideas sobre la mitología con las palabras seleccionadas por el estudiantado para el bingo. ● Selección grupal de los mitos a leer de un corpus de textos previamente seleccionados utilizando la aplicación Mentimeter. ● Reproducción de podcasts de los mitos escogidos. ● Responder preguntas del mito escuchado en el espacio provisto en los rollos de cartón y elaboración de una torre con el recurso (dos equipos). ● Elaborar tarjetas postales con escenas de las tramas narrativas o el mensaje implícito de los mitos leídos. 	Tarjeta postal desde una escena representativa de la trama narrativa del mito.
WebQuest Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Quién es? ¿Quién es? Armar rompecabezas de poetas de Ecuador en equipos de cinco integrantes. ● Selección de poemas por equipo de poetas presentes en los rompecabezas. ● Resolver en equipos las secciones de la WebQuest “Los sobrevivientes” cuya trama gira en torno a la desaparición del género de la poesía en el mundo. ● Elaborar un poemario de temática libre de manera individual. 	Poemario de temática libre
WebQuest Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> ● Dinámica “Dibujo descompuesto” con figuras relacionadas con el género narrativo de ciencia ficción en equipos de cuatro integrantes. ● Resolver en equipos las secciones de la WebQuest “La misión de la Nasa” cuya trama gira en torno a una problemática de percance de una nave. Se debe superar la situación pasando por una travesía literaria resolviendo actividades de varios cuentos de ciencia ficción. ● Diseñar un objeto con material reciclable relacionado con el género de ciencia ficción que contenga la opinión de todas las personas del equipo, sobre los textos apreciados en el proceso de lectura. ● Intercambiar los objetos realizados y leer las opiniones expuestas de cada compañera y compañero. 	Objeto en material reciclable con opiniones sobre los textos de ciencia ficción.

Metodología activa	Actividades	Recurso de evaluación
Aprendizaje cooperativo Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> ● Descifrar mensajes en formato de criptogramas respecto a la mitología ecuatoriana en equipos de cuatro integrantes. ● Selección grupal del mito a leer a partir de la apreciación de un fragmento de la trama narrativa. ● Elaborar un farol literario por equipo con el mensaje implícito del mito. ● Exposición de los faroles literarios por equipo. 	Exposición oral del farol literario con el mensaje implícito del mito.
Aprendizaje cooperativo Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> ● Reto del malvavisco con personajes de textos narrativos de terror en equipos de cuatro integrantes. ● Lluvia de ideas sobre el texto de terror con el apoyo de material concreto: tarjetas, dado, caja y golosinas como recompensas. Observar linternas de personajes de relatos de terror (en papel) para la selección del texto a leer por cada grupo. ● Completado el proceso lector, resolver crucigramas a partir del texto leído. ● Elaborar un video en equipo comentando qué parte del texto fue de su agrado y el mensaje que le enseña. 	Video de interpretación literaria del texto de terror.

Nota. Elaboración propia.

Se elaboraron siete sesiones de plan lector con el modelo de planificación microcurricular del contexto de estudio dirigidas a los tres cursos. La primera sesión se destinó a un proceso de introducción lector, la segunda y tercera se planteó desde la gamificación, la webquest se utilizó en las sesiones cuarta y quinta; y, el aprendizaje cooperativo se empleó en las últimas dos. La secuencia de actividades de cada sesión fue programada para una duración de dos horas, es decir, se ocupaban tres horas clase de cuarenta minutos para su ejecución en cada curso a la semana (Tabla 2).

Al inicio de cada sesión, con el estudiantado se procedía a la exploración de ideas previas con dinámicas y juegos que estaban acorde a los géneros literarios a abordarse. Después, se permitía la libre elección de la obra a leer de un corpus de relatos previamente escogidas por la persona docente investigadora de acuerdo con los criterios preestablecidos en función de los resultados del diagnóstico inicial. Estos fueron: género, tipo y extensión del texto. Posteriormente, se realizó la explicación de las tareas a desarrollarse según la metodología activa. Las actividades variaron desde armar rompecabezas, torres con tubos de cartón, objetos con material reciclable hasta el uso tecnológico con la resolución de enigmas en presentaciones multimedia de Genially, selección de relatos en la aplicación Mentimeter, juegos multimedia de retos en páginas web elaboradas con Google Sites (WebQuest). Cada tarea respondía a uno de los momentos de: prelectura, lectura y poslectura. Por último, las experiencias didácticas concluían con la elaboración de trabajos evaluativos de carácter escrito y oral como: poemarios, textos y videos de interpretación literaria, tarjetas postales, entre otros (Tabla 2).

Finalmente, una vez implementada la propuesta pedagógica de sesiones de plan lector para evaluar su nivel de impacto en el contexto de estudio se recurrió al método de triangulación. La técnica seleccionada fue el Retest y los instrumentos corresponden a los cuestionarios del diagnóstico inicial dirigidos nuevamente a las dos muestras de estudio: personas estudiantes y docentes. Los resultados de los dos procesos de recolección de datos se correlacionaron a través de parámetros estadísticos con la obtención de frecuencias y porcentajes por opción de respuesta, para obtener la evolución de las variables. Este procedimiento, permitió “contrastar los diversos datos y encontrar una explicación lógica a lo que realmente está ocurriendo en la práctica” (Fraga et al., 2007, p. 66). Esto debido a que los fenómenos sociales cuentan con un gran espacio de debate teórico en relación con su objeto de estudio y por tal motivo, la posición teórica de la persona investigadora constituye un aspecto esencial en cualquier trabajo científico.

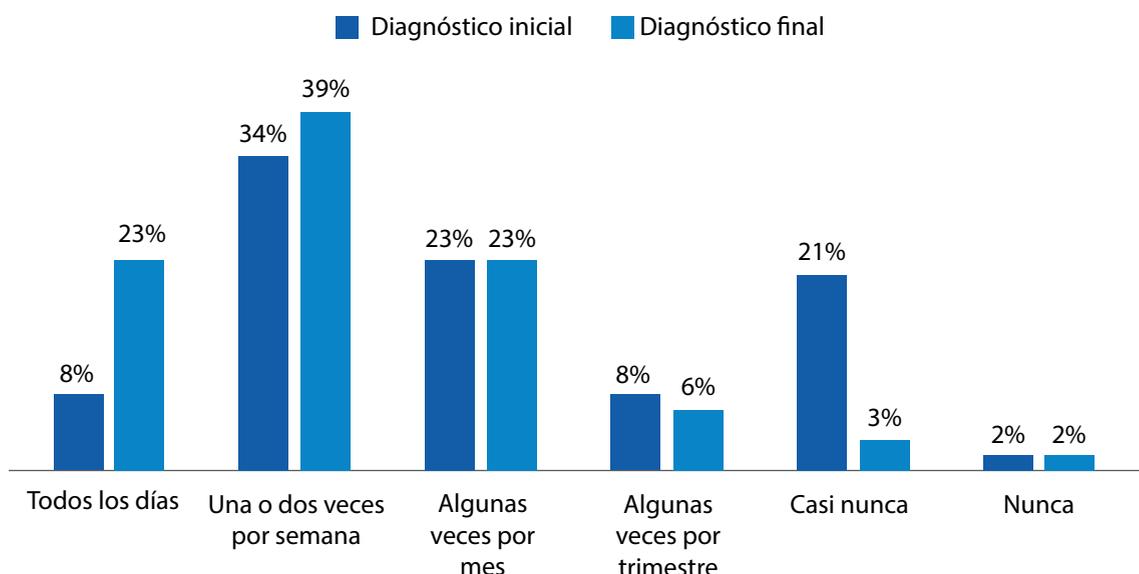
DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en los dos procesos correspondientes al diagnóstico inicial y final luego de la aplicación de la innovación educativa según los criterios de análisis: práctica de la lectura; interés lector; dificultades al leer y metodología pedagógica. En este último, se evidenció el principal hallazgo de este estudio el cual sustenta que incorporar metodologías activas en la asignatura de Lengua y Literatura modifica positivamente el interés y la motivación de las personas estudiantes con respecto a la lectura.

Práctica de la lectura

Figura 1

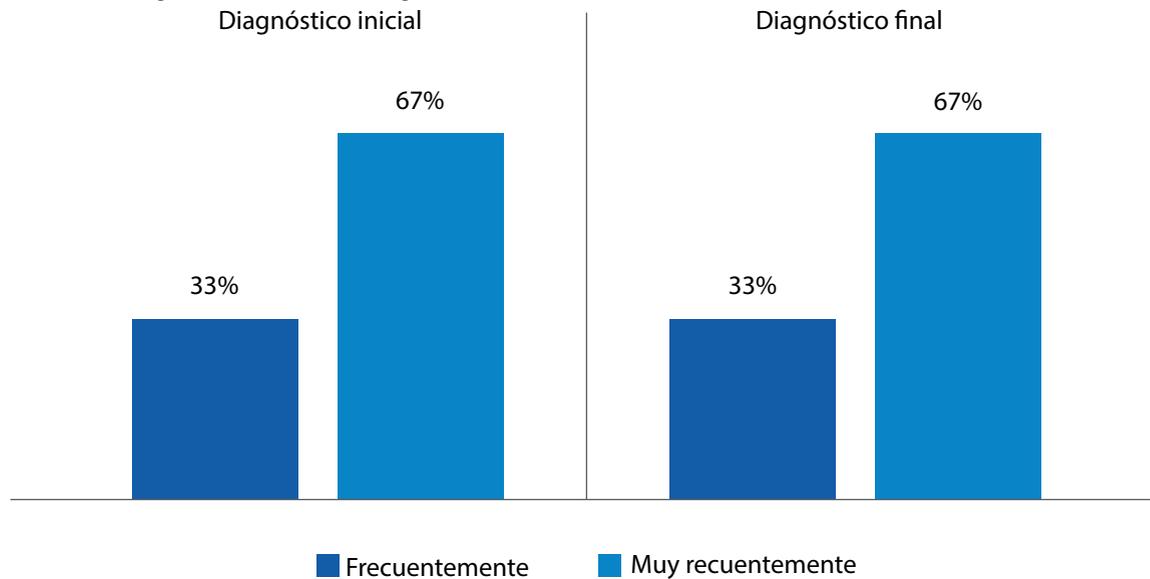
Frecuencia de lectura de un texto literario



Nota. *Elaboración propia.*

Figura 2

Uso de estrategias de lectura en la asignatura



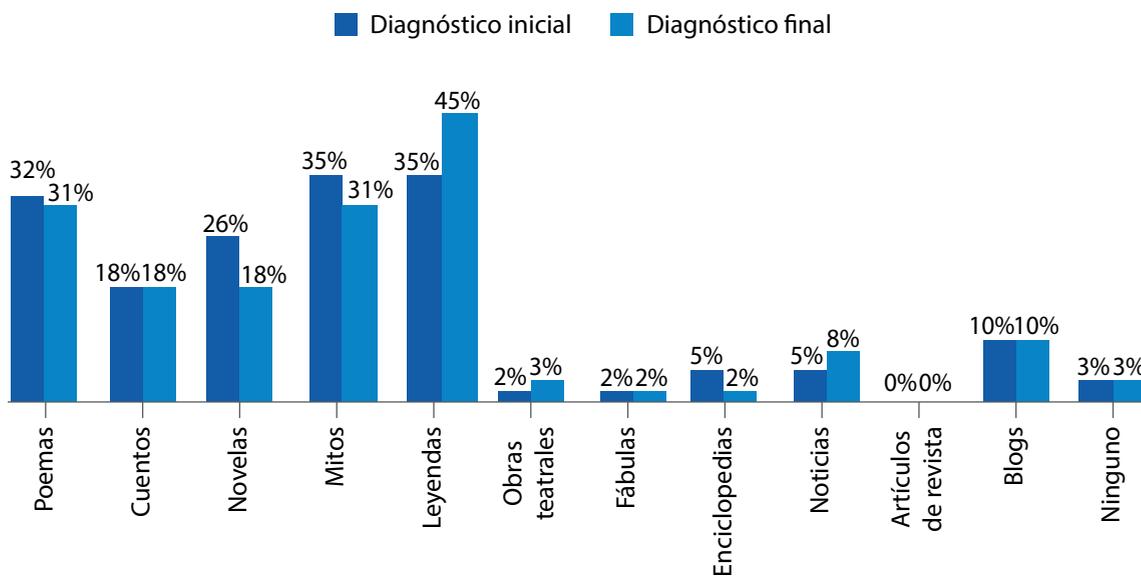
Nota. Elaboración propia.

En el criterio práctica de la lectura, la frecuencia fue uno de los aspectos a considerar en la muestra de estudio. El porcentaje disminuyó en leer casi nunca (3%) y aumentó en a una o dos veces por semana (39%) y a todos los días (23%), luego de la aplicación de las sesiones de plan lector. Por otro lado, se produjeron cambios en las reacciones de las personas estudiantes frente a las actividades que requerían de lectura como a resolución de enigmas y retos en recursos multimedia, elaboración de objetos con mensajes de interpretación literaria y juegos – dinámicas grupales, etc.; lo cual evidencia antes de la implementación de la propuesta pedagógica, un negativismo y resistencia a leer. No obstante, el profesorado afirmó observar una permutación en su motivación y presentar satisfacción con los textos literarios.

En parte, Barrios *et al.* (2023) sustentan estos resultados al afirmar que cuando “las personas realizan actividades donde se divierten, experimentan una realidad diferente, son ganadoras, poderosas y virtuosas; el aprendizaje se da de forma más rápida” (p. 74). No obstante, Rodríguez y Cortés (2021) discrepan parcialmente al asegurar que “la mejora en el desarrollo de la comprensión lectora no responde únicamente al uso de estos recursos por sí mismos, sino a un trabajo basado en estrategias que orientan al estudiantado a través de tres momentos de la lectura: prelectura, lectura y poslectura” (p.11). Aspectos que si fueron considerados en el presente estudio. Al evidenciar los efectos obtenidos en los educandos, las personas docentes mantuvieron su grado de acuerdo respecto al empleo de estrategias de lectura muy frecuentemente en su práctica áulica. Esta acción se justifica debido a que una metodología activa también promueve cambios en la labor del profesorado, al influir en la participación del ambiente de aprendizaje (Sanmartín, 2022).

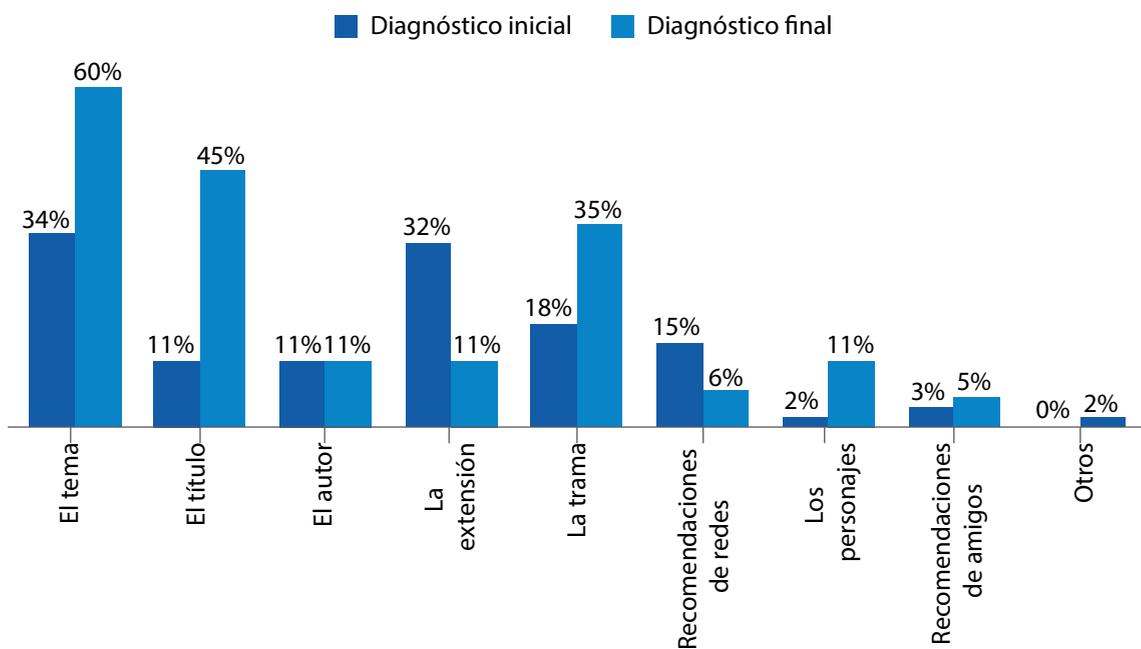
Interés lector

Figura 3
Preferencia del tipo de texto

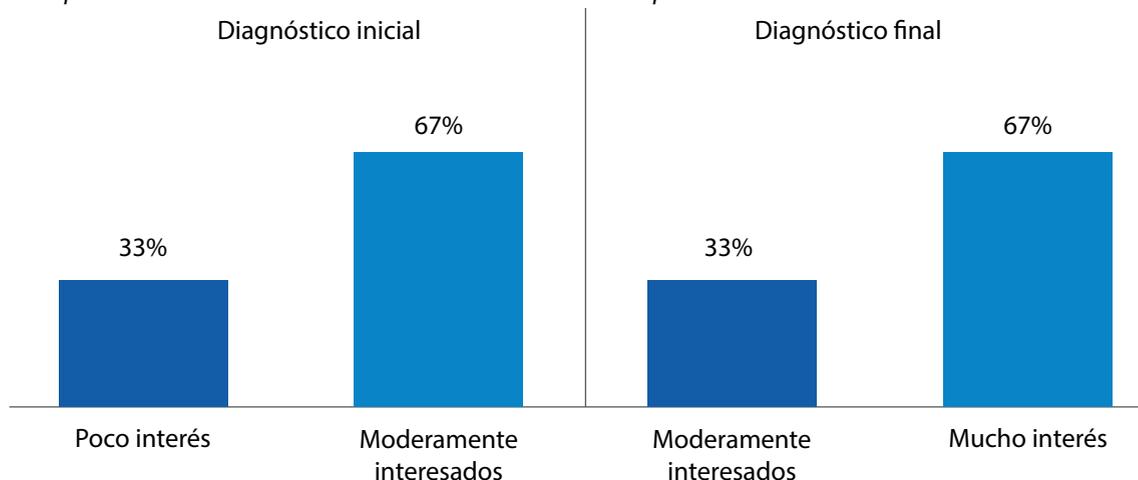


Nota. Elaboración propia.

Figura 4
Criterios para seleccionar textos según el interés del estudiantado



Nota. Elaboración propia.

Figura 5*Percepción de cada docente sobre el interés del estudiantado por la lectura*

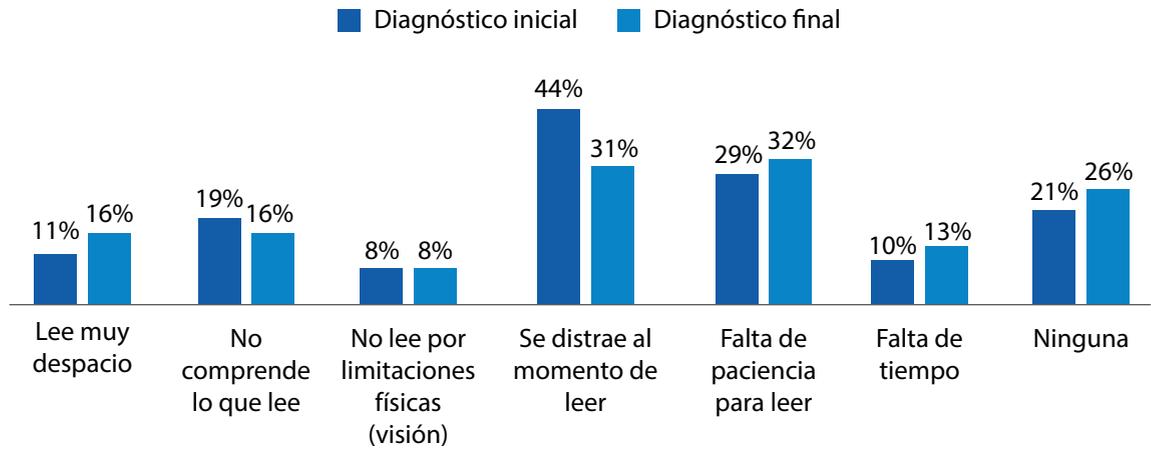
Nota. Elaboración propia.

Se consideró relevante conocer el tipo de texto de preferencia de las personas estudiantes de los diferentes cursos de bachillerato. La mayor parte de la muestra presentó un interés alto por los géneros narrativo y lírico, anteponiendo el gusto por los mitos (35%), las leyendas (35%) y los poemas (32%) en el diagnóstico inicial. Después de las sesiones de plan lector se observó que los porcentajes variaron, manteniéndose la preferencia por los textos narrativos antes mencionados.

No obstante, se observó una variación notable en los criterios de selección de los textos al pasar de considerar en mayor parte la extensión (32%), para tener en cuenta el tema (60%) y el título (45%). A partir de lo anterior, Álvarez *et al.* (2021) explican en su estudio que los cambios pueden deberse a que las apuestas didácticas diseñadas desde objetivos lingüísticos, metodologías activas y medios tecnológicos como elemento unión "propician que el aprendizaje trascienda en el espacio curricular experimentando un aprendizaje significativo por cuanto las herramientas lingüístico-literarias son el mecanismo para abordar competencias transversales de forma natural y sólida en un contexto de formación" (p.128). Esta modificación de conducta se justifica por la predilección que ha adquirido el estudiantado por la lectura, al pasar de interés moderado a mucho interés; llevando a considerar que los principios de metacognición y de autorregulación se acrecentaron de forma gradual y progresiva en el estudiantado durante la implementación de la propuesta pedagógica (Abarca, 2023).

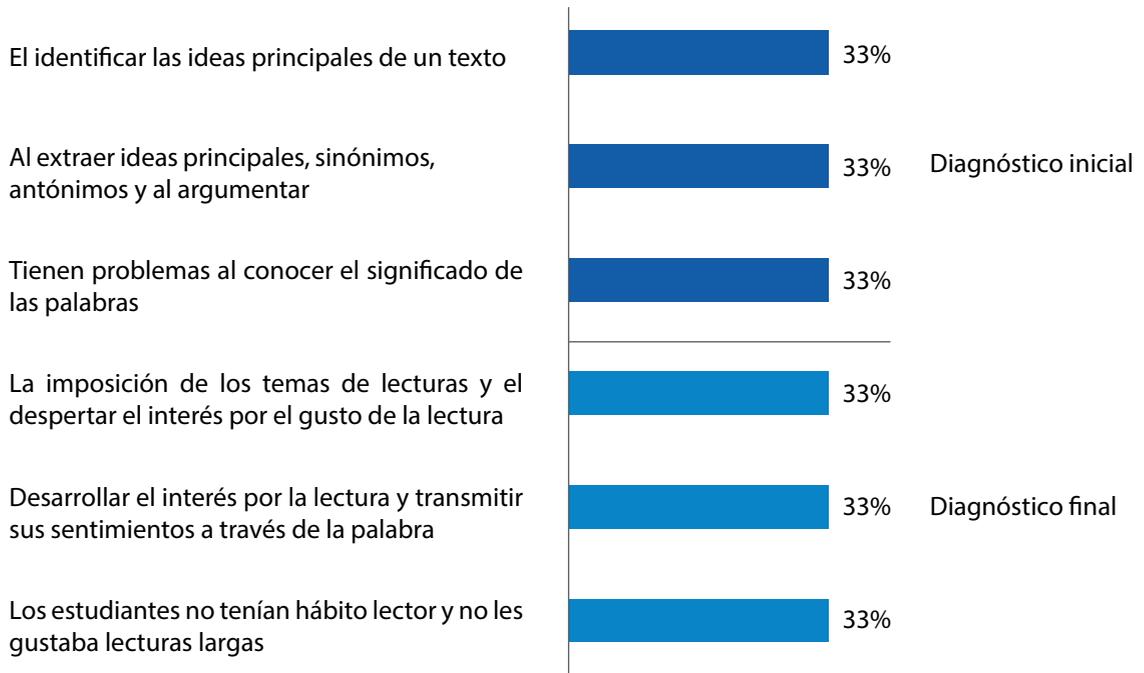
Dificultades al leer

Figura 6
Complicaciones con la lectura



Nota. Elaboración propia.

Figura 7
Dificultades en la lectura identificadas por las docentes en el estudiantado



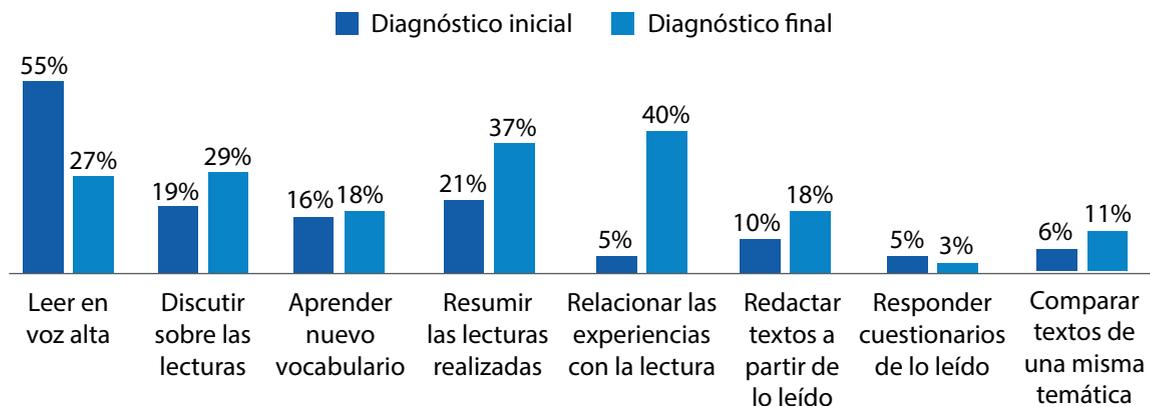
Nota. Elaboración propia.

En el criterio dificultades en la lectura, se consideró sustancial reconocer cuáles son las problemáticas relacionadas con el comportamiento lector. Las personas estudiantes manifestaron que la distracción y la falta de paciencia son los mayores inconvenientes. Tras la aplicación de las sesiones de lectura, el porcentaje sí disminuyó respecto al periodo atencional que mantienen al leer (31%). Para el personal docente, las estrategias pedagógicas de las metodologías activas, permitieron un avance en la superación de los obstáculos durante el proceso lector, sobre todo en aquellas relacionadas con el interés, la práctica y la comunicación a través de la palabra. Estos resultados coinciden con los de Contreras, (201) y Gómez y Ruiz (2017) para quienes “la inclusión de metodologías activas en las aulas de Educación Secundaria mejora los procesos de enseñanza y la consecución de los aprendizajes interdisciplinarios, incrementando la motivación del alumnado” (p.252). Por tanto, se evidencia que las personas participantes concuerdan en el alcance de resultados positivos lo cual ratifica que la implementación de las actividades didácticas mediadas por la gamificación, el aprendizaje cooperativo y la webquest “son idóneas para modificar y desarrollar capacidades cognitivas, emocionales y sociales” (Díaz, 2013, p.1111) en un tiempo de mediano o a largo plazo. “Estas repercusiones son positivas y tienen alto impacto tanto en el profesorado como en las personas estudiantes, pues ambos actores indirectamente se someten a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje” (Asunción, 2019, p. 75), pues cada una de estas metodologías conlleva diversos factores reflexivos-didácticos para su ejecución idónea en el aula.

Metodología pedagógica

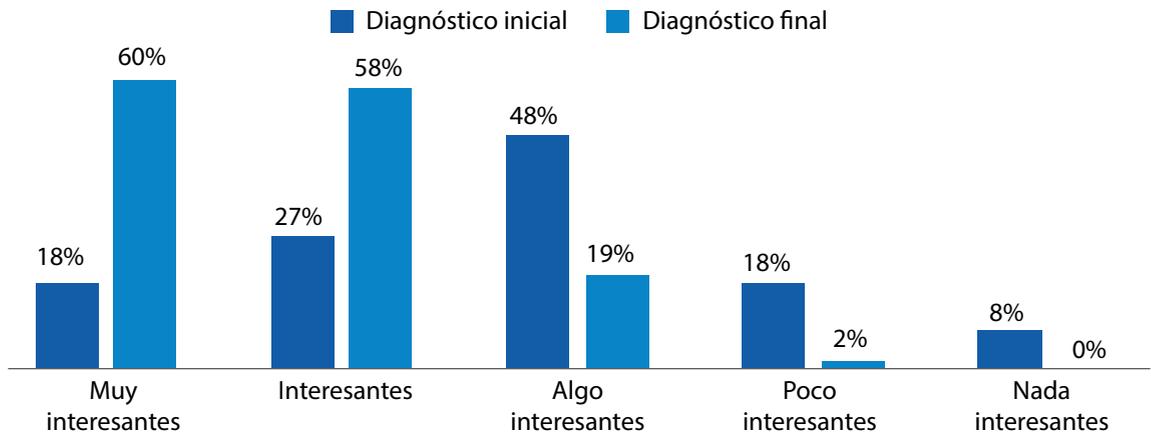
Figura 8

Actividades pedagógicas relacionadas con la lectura



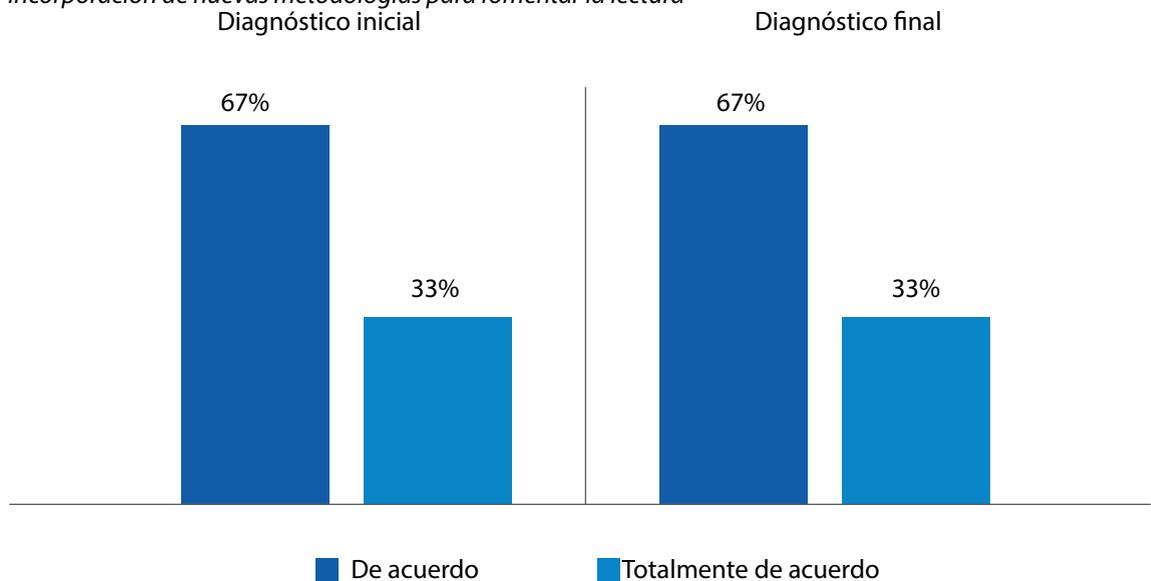
Nota. Elaboración propia.

Figura 9
Calificación de las actividades pedagógicas



Nota. Elaboración propia.

Figura 10
Incorporación de nuevas metodologías para fomentar la lectura



Nota. Elaboración propia.

Para el criterio metodológico pedagógico, se consideró como variables el tipo de actividades desarrolladas en las horas de Lengua y Literatura y la apreciación del estudiantado. La población encuestada afirmó que el leer en voz alta (55%) y resumir las lecturas (21%) eran actividades algo interesantes (48%). Después de las sesiones de plan lector, la percepción del estudiantado cambió, pues calificaron a las actividades como muy interesantes (60%) y la variable de relacionar las experiencias con la lectura (40%) adquirió relevancia. Estos cambios concuerdan con los resultados del estudio de Cortés y Rodríguez (2021) en donde la socialización de las prácticas de lectura beneficia a la comprensión lectora, ya sea con medios tradicionales o digitales como *booktuber*, foros, ambientes de aprendizaje con elementos

de videojuego, etc. Asimismo, Caizapanta *et al.* (2024) afirman que “la gamificación fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas. Además, que las estrategias didácticas digitales ayudan en el proceso de enseñanza –aprendizaje, fortaleciendo la comunicación oral y la concentración de los educandos” (p.2557). La variación en la calificación demuestra que a partir de experiencias didácticas de lectura literaria fundamentadas en el juego se fomentan habilidades y destrezas más enriquecedoras, ya que converge la diversión y el aprendizaje al mismo tiempo (Barrios *et al.*, 2023).

Por otro lado, el grado de acuerdo que el personal docente mantuvo en los dos procesos diagnóstico respecto a la incorporación de nuevas metodologías sostiene la necesidad de incorporar otros caminos para que la promoción lectora se desarrolle. Por ende, el enfoque cooperativo por su “contexto motivante y de enseñanza recíproca” (Salcedo, 2023, p.145); la gamificación con su versatilidad y adaptabilidad a los intereses y necesidades de las personas usuarias de la mano con la tecnología (Barrios *et al.*, 2023); y la webquest desde su marco constructivista a estratégico de promoción de la imaginación, la criticidad y la resolución de problemas (Alberca, 2021) son alternativas viables. Sin embargo, resulta relevante tener en consideración que su selección va de la mano de las necesidades del aula y no todas las metodologías son las adecuadas para uno u otro contexto (Angarita, 2018).

CONCLUSIONES

Aunque los datos estadísticos internacionales, nacionales y sectoriales han permitido tener un conocimiento del nivel de lectura de los niños, las niñas y la población joven en Latinoamérica en el ámbito educativo; y estos en parte han sido positivos no amerita que se descuide la necesidad de desplegar esfuerzos renovados para lograr un gusto por leer que perdure para la vida y no solo en los años de formación académica. Para Sabulsky y Alberione (2019), los hábitos del ecosistema digital no pueden ser ignorados, más aún en el campo de la lectura y escritura de los y las adolescentes que con los años han ido modificando su comunicación y forma de expresarse.

En las aulas se debe apostar por proyectos didácticos innovadores que valoren los recursos humanos, materiales e infraestructura del contexto educativo, como un paso previo a su diseño, ejecución y evaluación. En el colegio Gabriel Arsenio Ullauri se consideraron estos aspectos para que la propuesta pedagógica de fomento a la lectura por obras literarias en el nivel de bachillerato este adaptada a las realidades sociocultural y educativa de los destinatarios. Con el proceso diagnóstico inicial se obtuvo la información para delimitar los lineamientos esquemáticos y pedagógicos de las sesiones de plan lector, establecidos desde un carácter no impositivo. Las respuestas de las personas participantes permitieron considerar a la gamificación, el aprendizaje cooperativo y la webquest como las metodologías más óptimas para su incorporación en las aulas de primero y segundo de BGU. Estas por su distintos factores reflexivos y didácticos modifican y desarrollan capacidades cognitivas, emocionales y sociales en el estudiantado y de forma indirecta en el accionar del profesorado (Díaz, 2013 y Asunción, 2019).

Por otro lado, los criterios para la selección de los textos literarios a presentarse en las sesiones de lectura respondieron al interés lector del estudiantado, porque tal como afirma Proust (1996) no se puede generar a la fuerza una relación cordial entre el lector y el relato, si no hay la voluntad de hacerlo. Los hallazgos del diagnóstico inicial permitieron identificar el tipo de texto de preferencia dentro del canon literario para el nivel de bachillerato, obteniéndose una tendencia por las leyendas; sin embargo, otras tipologías de textos no tuvieron el impacto esperado por los autores de esta investigación después de la aplicación de las sesiones, pues la mayor parte de la muestra presentó constantemente una inclinación por los géneros narrativo y lírico.

No obstante, en los aspectos al momento de escoger un texto literario se obtuvo un cambio relevante, al dejar de considerar solo la extensión del escrito y pasar a estimar el título y el tema. Este cambio se explica por la contribución de este tipo de metodologías activas a la criticidad de las personas participantes en un contexto de formación propuesto por el personal docente desde un paradigma de aprendizaje significativo en donde las herramientas lingüísticas - literarias tienen un papel relevante (Álvarez et al., 2021).

Para Dueñas (2013) la educación literaria está perdiendo su protagonismo y las problemáticas se están agravando en las aulas. Esto se evidencia en el criterio dificultades en la lectura, donde la población encuestada manifestó que las problemáticas guardan relación con la falta de paciencia, la distracción al momento de leer y la identificación de ideas en el texto. Cabe mencionar que, aunque estas se mantuvieron presentes en la población después de las sesiones de plan lector, el porcentaje si disminuyó respecto al periodo atencional que mantiene el estudiantado durante la lectura. Además, con respecto a la práctica, la frecuencia cambió de leer casi nunca, a una o dos veces por semana y a todos los días. Desde la percepción de las docentes, las reacciones del estudiantado variaron porque se intervino en el interés lector, la motivación y la expresión de los sentimientos a través de la palabra. Por tanto, el alumnado al experimentar en las sesiones de lectura realidades diferentes favoreció que su conducta cambiara hacia los textos y el aprendizaje se desarrolle de una manera más rápida.

En el criterio metodológico, se evidenció que las dos muestras de estudio concuerdan en que las metodologías activas incentivan la lectura. Por un lado, las personas estudiantes calificaron a las actividades realizadas en las sesiones de plan lector como muy interesantes y resaltaron que permitían relacionar las experiencias personales con los textos leídos. Esto evidenció la apelación hacia la estimulación emocional dentro de un ambiente propicio (Dueñas, 2013). De igual manera, las docentes coinciden con la afirmación de los aprendices. Por consiguiente, la convergencia de opiniones puede explicarse porque el juego fue una herramienta crucial en la ejecución de las estrategias didácticas de la propuesta pedagógica, ya que fomenta habilidades y destrezas en las personas participantes en un ambiente de diversión y aprendizaje. Sin embargo, el uso de este no garantiza por completo el aprender, si se omite su utilización de forma estratégica acorde a los propósitos curriculares y al contexto de estudio.

Por último, al marcar las limitaciones de la presente investigación se reconoce que la población de estudio no es extensa y pertenece a un solo contexto específico circunscrito a la ciudad de Cuenca, Ecuador. Por ende, para futuras propuestas pedagógicas con metodologías activas se recomienda incorporar a otras personas estudiantes y profesorado de varias instituciones educativas para contar con un número poblacional representativo lo cual permita realizar estudios comparativos pormenorizados y alcanzar la transversalidad. Desde esta acción, se podría determinar a gran escala el impacto de las estas metodologías en el ámbito de la educación y en los diferentes subniveles de escolarización. Además, se invita al profesorado a seleccionar e incorporar estrategias pedagógicas desde esta tipología metodológica en las aulas para pensar en una nueva concepción de la didáctica de las asignaturas educativas.

REFERENCIAS

- Abarca, A. (2023). Metodologías Activas en Ecuador: Aproximación a la revisión de Literatura de aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas y aula invertida. *MLS-Educational Research*, 9(1), 97-109. <https://www.mlsjournals.com/Educational-Research-Journal/article/view/2429>
- Alberca, L. (2021). Influencia de la WebQuest para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de primero de secundaria de un colegio ubicado en un distrito de Lima Metropolitana. *Educa UMCH*, 1(18), 223-257. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/359/3592531010/3592531010.pdf>

- Angarita, J. (2018). Aproximación de la realidad aumentada como apoyo a la enseñanza de las ciencias naturales en educación básica primaria. *Revista Boletín Redipe*, 7 (12), 144-157. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6728828>
- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3, 82-95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226>
- Álvarez Herrero, J., Hernández Ortega, J., y Rovira Collado, J. (2021). Metodologías activas para un aprendizaje transmedia de la Lengua y la Literatura. *El Guiniguada*, 30, 122-134. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/1325>
- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Internacional Docentes 2.0 Tecnológica-Educativa*, 1 (1), 65-80. <https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/27/53>
- Barrios, D., Montes, A., y Parra, M. (2023). Gamificación, una estrategia didáctica para mejorar la lectura inferencial en una institución educativa de Casanare, Colombia. *Revista Perspectivas*, 18 (23), 72-85. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384517005/6384517005.pdf>
- Bernabeu, J. (2003). La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística* (21), 151 - 160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Briz Villanueva, E. y, Sanjuán Álvarez, M. (2023). De la comprensión lectora a la lectura expresiva: Hacia una enseñanza integradora. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 55-65. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/80971/4564456564229>
- Cardozo Rincón, G. (2015). La lectura: placer de los estudiantes. *Rastros Rostros*, 17 (31), 85-97. <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1098>
- Caro, M., y, González, M. (2009). *Didáctica de la Literatura. La Educación Literaria* [Archivo PDF]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/7791/1/didactica%20de%20la%20literatura%20%20educacion%20literaria.pdf>
- Contreras, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19 (2), 27-33. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331445859002.pdf>
- Díaz, L. (2013). Gamification plan design experience for promoting engagement and active learning in an undergraduate computational science course. [Sesión de conferencia]. European Distance And E-Learning Network Annual Conference. Le Joy Of Learning. Enhancing Learning Experience - Improving Learning Quality. University of Oslo, 12-15 de junio de 2013.
- Dueñas, J. (2013). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 135 - 156. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/42239>
- Formento, A. (2019). El aprendizaje cooperativo en Secundaria: un proyecto para acercar la literatura a los adolescentes. *Enseñanza & Teaching*, 37 (2), 45-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7299020>
- Fraga, R., Herrera, C., y, Fraga, S. (2007). *Investigación socioeducativa*. Klendarios.
- García Vidal, P., y, Martí Climent, A. (2021). Gamificación y TIC en la formación literaria. Una propuesta didáctica innovadora en Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 109-120. <https://doi.org/10.5209/dida.77660>
- Gómez, I. y, Ruiz, M. (2017). Análisis de metodologías activas con ABP, Transmedia y Gamificación para implementar las competencias en Ciencias Sociales y en Literatura en Rosabel Roig Vila, *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp.245-254). Octaedro Editorial

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Edición McGraw-Hill Interamericana. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hilario, P. (2022). Enfoque competencial y nuevas didácticas para la educación literaria. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (50), 67-86. <https://doi.org/10.15366/tarbiya2022.50.003>
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* [Archivo PDF]. https://ifdcсанлуisslu.infed.edu.ar/sitio/upload/Larrosa_Jorge.pdf
- MINEDUC Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. MINEDUC. <https://bit.ly/3XrdEy0>
- Otero, A. (2018). *Enfoques de investigación* [Archivo PDF]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Parrado, M., y Ruiz, C. La formación de lectores literarios. Una propuesta de gamificación. En L. Fiuza, J. Moreira & J. Vasconcelos (Eds.), *Formación docente y educación literaria* (69 – 190). EDUECE.
- Pernas, E. (2008). Animación a la lectura y promoción lectora. En P. López, y, J. Santos, Universidad de Coruña (Eds.). *Guía para bibliotecas escolares* (pp. 261-290). Servicio de Publicacións.
- Proust, M. (1996). *Sobre la lectura*. Pretextos.
- Rodríguez, G. y, Cortés, J. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica*, (56). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1156/1359>
- Sabulsky, G. y, Alberione, E. (2019). Prácticas de lectoescritura mediadas por TIC: aportes teóricos y metodológicos desde la antropología. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (8), 139-144. <https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23050/22808>
- Salcedo, M. (2023). El aprendizaje cooperativo como estrategia metodológica para mediar la comprensión de la lectura. *Letras*, 63 (103), 139-176. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras/article/view/2367/2502>
- Sanmartín, J. (2022). *Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) como una metodología activa para aumentar la motivación y el rendimiento escolar en los niños de Educación Inicial II de la Unidad Educativa Zoila Aurora Palacios en la ciudad de Cuenca* [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22541/1/UPS-CT009760.pdf>
- Sedano, M. (2015). Leer en el aula: propuesta para mejorar la lectura en secundaria. *Opción*, 31 (6), 1136-1159. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571062.pdf>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas *Lenguaje*, 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Silva Quiroz, J. y, Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa*, 17(73), 117- 131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179450594006>
- Solé, I. (1992a). *Estrategias de lectura*. Graó Editorial.
- Solé, I. (2005b). *Comprensión lectora*. Laboratorio Educativo.
- Trelease, J. (2001). *Manual de la lectura en voz alta*. Fundalectura.
- Vallejo, M. y, Villota, O. (2022). La didáctica de la literatura, un espacio para la reflexión para los docentes y su pedagogía. *Revista Huellas*, 8(2), 69–73. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/7704>