

Club De Lectura Como Proyecto De Aula Para Potenciar La Competencia Literaria.

Reading club as a classroom project to boost literary competence.

Juan David Cruz Ávila

Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Universidad de Córdoba

jcruzavila81@correo.unicordoba.edu.co

 <https://orcid.org/0009-0007-4489-544X>

Para citar este artículo / to reference this article

Cruz Ávila, J. D. (n.d.). Club De Lectura Como Proyecto De Aula Para Potenciar La Competencia Literaria. Avances En Educación Y Humanidades, 5(1). <https://doi.org/10.21897/25394185.3708>

Recibido: 12 de septiembre 2024

Aceptado: 11 de junio de 2025

Modificado: 12 de julio 2025

RESUMEN

El artículo sistematiza un proyecto de aula implementado en el grado quinto de la Institución Educativa Mogambo, motivado por el bajo desempeño de Colombia en comprensión lectora según resultados de Smartick, PISA y los obtenidos durante la observación de la Práctica Pedagógica V. Como principal objetivo, tuvo la meta de potenciar la competencia literaria de los alumnos, teniendo como estrategia principal la formación de un club de lectura. El enfoque de la investigación fue mixto, combinando métodos cuasiexperimentales, métodos de investigación-acción y la participación de los estudiantes. Los resultados iniciales, obtenidos a través de evaluaciones diagnósticas y un contrato pedagógico, revelan que los estudiantes tienen fortalezas en la comprensión literal, pero presentan dificultades en los niveles inferencial y crítico. El interés mostrado por los estudiantes hacia la literatura en la etapa inicial del estudio sugiere el uso de un corpus literario como una técnica válida para el fortalecimiento. Además, la implementación del proyecto de aula pretende fomentar un entorno educativo más dinámico y participativo. En conclusión, el proyecto evidencia la necesidad de metodologías innovadoras con el fin de mejorar la competencia literaria y alinear los resultados educativos con los estándares nacionales, proponiendo el club de lectura como una estrategia efectiva y motivadora.

Palabras claves:

Pedagogía, educación, literatura, cuento, poesía, teatro.

ABSTRACT

The article systematizes a classroom project implemented in the fifth grade of the Mogambo Educational Institution, motivated by Colombia's low performance in reading comprehension according to studies by Smartick, PISA and those obtained during the observation of Pedagogical Practice V. As its main objective, it had the goal of enhancing the literary competence of the students, having as its main strategy the formation of a reading club. The approach of the study was mixed, combining quasi-experimental methods, action-research methods and the active participation of the students. The initial results, obtained through diagnostic evaluations and a pedagogical contract, reveal that the students have strengths in literal comprehension, but present difficulties in the inferential and critical levels. The interest shown by the students towards literature in the initial stage of the study suggests the use of a literary corpus as a valid technique for empowerment. In addition, the implementation of the classroom project not only aims to enhance literary competence, but also to promote a more dynamic and participatory educational environment, aligning with contemporary standards of pedagogy. In conclusion, the project highlights the need for innovative methodologies to improve literary competence and align educational results with national standards, proposing the reading club as an effective and motivating strategy.

Keywords:

Pedagogy, education, literature, short story, poetry, theater.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo explora el impacto de un club de lectura como estrategia pedagógica para potenciar la competencia literaria en estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mogambo, esto ante la preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora en Colombia, evidenciados en resultados como los de Smartick y PISA. En consecuencia, se implementó un proyecto de aula con enfoque mixto que combinó métodos cuasiexperimentales y de la investigación-acción. Sobre los anteriores estándares, a través de una evaluación diagnóstica y un contrato pedagógico, se identificaron áreas de fortaleza y debilidad en la comprensión literal, inferencial y crítica de los estudiantes. Los resultados iniciales muestran un notable interés por la literatura, especialmente en géneros como la poesía y el cuento, lo que sugiere un potencial significativo para mejorar sus habilidades lectoras con el uso de obras literarias.

En otro sentido, se hizo un estudio de la situación problemática el cual reveló, según el trabajo elaborado en febrero de 2022 por Smartick, una plataforma metodológica de aprendizaje online de matemáticas y lectura para niños de 4 a 14 años, que Colombia ocupó el último lugar en

comprensión lectora, en comparación con 5 países (Osorio, 2022). En la nota media de los países participantes, España resalta con 5.6 puntos, seguido de Chile con 5.2, Perú con 5, México con 4.9 y Colombia con 4.6 puntos. En efecto, el fundador de Smartick, pone como énfasis la problemática que existe alrededor de metodologías antiguas en la educación colombiana, a su vez que, estas deben servir para reflexionar y proponer teorías pedagógicas actualizadas.

A nivel nacional, otra de las evidencias concretas del problema fueron los resultados obtenidos en las pruebas realizadas por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en donde los estudiantes obtuvieron un rendimiento menor que la media de la OCDE en lectura (OCDE, 2019, p. 3). Por otro lado, un estudio del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) arrojó que el analfabetismo del país es de 5,24 %, lo que significa que aproximadamente 1.857.000 colombianos, mayores de 5 años, no tienen competencias lectoras y escritas (Matera & Matera, s. f.). La relevancia de estos datos, por un lado, corrobora un problema de lectura y, por el otro, pone el foco en la poderosa influencia que tiene el entorno familiar en la capacidad lectora de los niños.

A nivel local, es necesario mencionar que, en el desarrollo de la Práctica Pedagógica Investigativa V, se realizó un proceso de reflexión y lectura de contexto con relación a la situación de lectura de los estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Mogambo. Se pudo recolectar que los estudiantes mostraron deficiencias en sus niveles de competencia literaria, quienes tendían a tener una lectura literal de cualquier texto. Evidenciado así, una disonancia con los Estándares Básicos de Competencia porque, según sus postulados, los estudiantes del grado valorado deberían comprender obras literarias de cualquier género (MEN, 2003, p. 37). Todo esto, evidencia la urgente necesidad de intervenir con metodologías educativas innovadoras para mejorar la competencia lectora y alinear los resultados con los estándares nacionales e internacionales.

2. MARCO TEÓRICO

En esta sección se desarrollan, brevemente, los conceptos de lectura, competencia literaria, club de lectura y proyecto de aula. Se apoyan en diversos autores cuya trayectoria es ampliamente reconocida en el campo de la educación. Los conceptos, que tienen la función de servir como referentes para el presente estudio, se transformaron en las rutas esenciales que encaminaron nuestro quehacer investigativo durante todo el trabajo.

2.1. Nociones sobre lectura

La obra más actual que plantea una concepción actualizada de lectura nos lleva a Mendoza, A. (2003) quién afirma que:

Leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar. La lectura, pues, no es un acto de decodificación de las combinaciones de letras, palabras o enunciados que presenta el texto, sino un proceso complejo apoyado en expectativas y en inferencias personales sobre el significado que establece el lector en función de su intertexto. (p. 228)

Con esta conceptualización de lectura la investigación se alinea en función de los paradigmas que entienden la lectura, ya no como un proceso jerarquizado en el que se tiene que superar una serie de niveles o memorizar un conjunto de códigos lingüísticos inconexos, sino que entendemos el proceso lector como algo complejo. Esa complejidad de la lectura se halla en que las propuestas teóricas tienen que avanzar hacia una comprensión de la lectura enmarcado dentro del descubrimiento de medios y fuerzas de significación en los propios procesos de acción social comunicativa (Ramírez-Peña, L. 2018). Es decir, leer es un acto comunicativo, ante todo, más que la memorización de códigos es una actividad sociocultural.

2.2. Nociones sobre competencia literaria

En cuanto a la competencia literaria, existe una complejidad que gira en torno a un acuerdo sobre su definición, ya que depende de una idiosincrasia dinámica delimitada por órdenes establecidas por una civilización única. No obstante, es posible llegar a una aproximación bastante clara como lo permite ver Antonio Mendoza (2007) al definirla como “una adquisición sociocultural, ante la evidencia de que los mecanismos poéticos surgen de un concreto modo de expresión reconocido por convenciones culturales” (p.55). Esta definición es comparable con la propuesta por J. Culler al entender la competencia literaria como “el conjunto de convenciones para leer los textos literarios” (citado por Mendoza, A. 2003, p. 55). En consecuencia, se puede deducir que la competencia literaria la determinan factores socioculturales y las normas convencionales que rigen la sociedad.

2.3. Nociones sobre el club de lectura

Los resultados de la investigación de las doctoras Álvarez Álvarez y Vejo Sáinz (2017) demostraron que el club de lectura es una estrategia idónea para el mejoramiento de la competencia literaria. Por ese motivo, se tomó esta temática para la formulación del proyecto de aula que además le imprime a nuestro proyecto una identidad significativa para los alumnos. Otro elemento característico del club de lectura es que permite construir espacios autónomos fuera del aula que rompan con la monotonía de las clases, momentos que los alumnos aprecian mucho. El club de lectura, de igual modo, plantea la consideración de darle continuidad al proyecto debido a la familiarización y habitualidad de los alumnos; emergiendo así como una estrategia adecuada para el logro de los objetivos propuestos.

2.4. Nociones sobre proyecto de aula

Barrios Oviedo, L., y Chaves Silva, M., (2015) sostienen que los proyectos de aula son prácticas fundamentales porque renuevan la relación maestro-alumno. Por otra parte, para Cerda Gutiérrez (2001) el proyecto de aula “es una estrategia y metodología que tiene por propósito principal movilizar la estructura cognoscitiva del estudiante en un proceso autónomo e interactivo” (p.52). Así pues, el proyecto de aula es una práctica que transforma la actividad del docente y alumno. Desde esta perspectiva, se toman como modelo los pasos propuestos por el docente Cerda (2001), en el siguiente orden: diagnóstico preliminar, descripción de la realidad situacional, fundamentación y justificación, objetivos y propósitos, definición de la población objeto, planeación de la fase operativa, metodología y medios, y, por último, evaluación del proyecto (p. 59). Así entonces, se espera contar con un sólido referente teórico para el modelo de nuestro quehacer docente, y en especial, que guíe y oriente las futuras actividades.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación es mixto, según la definición de Hernández Sampieri (2014), quien describe los métodos mixtos como “un conjunto de procesos que combinan la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, para finalmente integrarlos en una discusión conjunta.” En este sentido, se aplicó el método cuasiexperimental, realizando dos evaluaciones de control: una diagnóstica antes del estudio y otra durante el mismo. Adicionalmente, se empleó el método de investigación-acción, siguiendo la definición de Kemmis (citado por Marín Gallego, 2012), el cual describe este enfoque como “un proceso de autorreflexión llevado a cabo por los participantes en contextos sociales, con el objetivo de mejorar el contexto sociocultural.” Las técnicas de recolección y análisis de datos utilizadas incluyen la evaluación diagnóstica, formularios, cuestionarios, rúbricas y observación. Los instrumentos empleados fueron: esquemas de evaluación diagnóstica, esquemas de formularios, esquemas de cuestionarios, esquemas de rúbricas y diario de campo.

4. RESULTADOS

Inicialmente se aplicó un contrato pedagógico basado en la estrategia de Cerda Gutiérrez (2001) para fomentar la participación estudiantil en la toma de decisiones. Esto se hizo, a través de un formulario, que evaluó el interés y las percepciones de los estudiantes sobre la literatura, revelando un notable entusiasmo por explorar los distintos géneros literarios. Además, se identificaron áreas específicas de mejora en las competencias lectoras de los alumnos mediante una autoevaluación y coevaluación, destacando fortalezas en la comprensión literal y áreas de dificultad en los niveles inferencial y crítico. El formulario se complementó con una evaluación diagnóstica, estructurada en tres hojas (A, B y C), con el fin de validar los hallazgos preliminares y proporcionar una base sólida para futuras intervenciones pedagógicas

4.1. Aplicación del contrato (acuerdo) pedagógico

En relación con la pregunta *¿Te gustaría aprender más sobre poesía, cuentos y otros textos literarios?* De los 33 alumnos que respondieron el formulario, solo 1 marcó de forma negativa a la pregunta. Con esto se evidencia el interés por parte de los alumnos por ahondar más en los géneros literarios tales como el cuento o la poesía. La tendencia claramente se marca en favor de la disposición de los educandos en la recepción de otros formatos literarios más variados y polifacéticos de los que están acostumbrados.

Con respecto a la pregunta *¿Crees que tus compañeros necesitan aprender más sobre poesía, cuentos y otros textos literarios?* Los alumnos reconocieron, por medio de una coevaluación, una problemática extendida en el grupo, y es la necesidad de educarse en materia literaria. Esto se evidencia porque solo 1, de los 33 alumnos que resolvieron el formulario, respondió negativamente a la pregunta. También, se puede comprobar el estado de conciencia de los alumnos, en relación, con sus falencias en el área de la literatura.

El punto tres del formulario buscaba, a través de una autoevaluación, un reconocimiento por parte de los alumnos de sus niveles de comprensión lectora: literal, inferencial, crítico e intertextual. Fue

respondido de la siguiente manera:

De acuerdo con la afirmación “*Tengo dificultad para comprender las ideas que se encuentran en un texto*”, 9 alumnos respondieron afirmativamente y 24, negativamente. A partir de estos resultados, se percibe que los estudiantes reconocen su fortaleza en la capacidad de comprender las ideas literales de un texto. Esto quedó evidenciado por la tendencia general de las respuestas. Al mismo tiempo, quienes respondieron afirmativamente son conscientes de sus debilidades en las competencias literarias.

La afirmación *Tengo dificultad de comprender las ideas que se encuentran ocultas en un texto* fue respondida de forma afirmativa por 13 alumnos y negativa por parte de 20 alumnos. En esta sección, el número de alumnos que reconocen falencias en su nivel inferencial de lectura tendió a aumentar. De esta manera se demuestra que los educandos entienden que hay carencias con respecto al nivel inferencial. No obstante, las respuestas negativas siguen por encima del promedio. En lo relativo a la afirmación *Tengo dificultad para dar una opinión coherente de un texto*, que corresponde al nivel crítico, los alumnos que respondieron de forma afirmativa fueron 14 y negativa 19. Es evidente en este punto, que los alumnos tienen conciencia de que el nivel crítico es algo complejo, debido a la tendencia en alza de las respuestas afirmativas en comparación con las anteriores. En este sentido, es reconocible los problemas que un número representativo de alumnos tiene con respecto al nivel crítico.

El nivel intertextual fue evaluado por medio de la afirmación *Tengo dificultad para relacionar semejanzas o diferencias entre dos o más textos*. De los 33 alumnos encuestados 23 dieron una respuesta negativa y 10 una respuesta afirmativa. Se evidencia, entonces, que los alumnos perciben, de modo general, que no cuentan con muchas falencias al respecto.

La afirmación *Tengo dificultad en el reconocimiento de escritores representativos de mi región* fue respondida de manera negativa por 15 alumnos y positiva por 18. De lo anterior, se desprende que los educandos consideran que reconocen autores representativos de forma relativa. Pues, aunque las respuestas mayoritarias son positivas el intervalo de diferencia entre las respuestas negativas y afirmativas no es muy desigual. Así pues, la percepción de los alumnos es que se perciben competentes en el reconocimiento de autores de la Región.

Al respecto de la última afirmación, *Tengo dificultad en el reconocimiento de obras representativas de mi Región*, 18 estudiantes respondieron de forma afirmativa y 15 de forma negativa. De esto se deriva, que los alumnos son autoconscientes de no poder reconocer obras literarias de la Región, un aspecto bastante contradictorio en comparación con la penúltima afirmación.

4.2. Aplicación de la evaluación diagnóstica

Con la aplicación de la evaluación diagnóstica trampa durante las actividades y exámenes, se procedió a diseñar tres exámenes (Hoja A, Hoja B, Hoja C), de 9 preguntas cada uno, con algunas leves diferencias. La evaluación buscaba constatar el nivel de lectura de los estudiantes en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) y así medir indirectamente sus habilidades en competencia literaria. A continuación, se expondrán, punto por punto, los resultados de la evaluación:

4.2.1. Análisis de la hoja A

La evaluación diagnóstica de la Hoja A fue resuelta por un total de 11 estudiantes. Los resultados obtenidos del análisis de los datos fueron los siguientes:

La primera pregunta *Es importante reconocer el personaje principal de una narración porque este nos permite comprender los temas que unen a los otros personajes con el principal. En el texto 1, ¿Cuál es el personaje principal?*, que corresponde a la parte que evalúa el nivel literal, ningún estudiante la respondió de forma correcta. Por otra parte, la segunda pregunta *¿Cuál es el tipo de pez que asusta a Bigidima?*, el total de estudiantes que la respondieron de forma correcta fueron 10, de esto se deriva que solo 1 estudiante la haya respondido de forma incorrecta. En tercer lugar, la pregunta *¿Para qué recogía agua Bigidima del río?* fue respondida de forma correcta por 10 alumnos y de forma errónea por 1.

De modo genérico se aprecia que los 11 estudiantes tienen un nivel de competencia literal medio, siendo que del 100% de las preguntas del nivel literal, el 60% se respondieron correctamente. En la sección que evalúa el nivel inferencial de los estudiantes, continuando con la enumeración de la evaluación, en la pregunta cuatro, *¿Cuál es la intención del autor al escribir el texto 1?*, el número de estudiantes que respondió correctamente esta pregunta fue de 8 y, de manera errónea, 3. La siguiente pregunta *En el primer párrafo del texto puedes leer la palabra chagras, ¿Con cuál otra palabra la reemplazarías?* El número de estudiantes que respondió correctamente fue de 3 y erróneas 8. Hasta este punto se puede observar la tendencia de los estudiantes a tener un nivel de lectura inferencial promedio, es decir, no pasa de la media. No obstante, falta comparar con la sección de afirmaciones falsas o verdaderas que corresponde al punto 6 de la evaluación:

De acuerdo con la afirmación *Los hombres estaban agotados porque no podían sembrar cómodamente*, 5 estudiantes respondieron correctamente y 6 de forma errónea. Por otro lado, la afirmación *Al final del cuento no se solucionó el problema de la lluvia* las contestaron de manera correcta 2 estudiantes y, errónea, 9. Y, la afirmación, *Dado que no llovía los hombres regaban el cultivo con agua del río* fue contestada correctamente por 10 estudiantes y, errónea, por 1.

Las respuestas de los estudiantes en esta sección de la evaluación evidencian un nivel inferencial promedio, muy en relación con la tendencia que se venía dando al principio con las preguntas 4 y 5. Las respuestas correctas fueron 28 y, erróneas, 27, para 55 preguntas respondidas. Esto refleja que los alumnos tienen falencias al extraer las ideas implícitas en los textos literarios.

La sección que evaluaba el nivel crítico de los estudiantes se componía de tres preguntas destinadas a incentivar respuestas críticas de los alumnos. Estas preguntas eran, en primer lugar: *¿Crees correcto que Bigidima en un ataque de rabia le haya lanzado su lanza al pez? ¿Por qué?* Esta pregunta fue respondida de manera satisfactoria por 1 estudiante. En segundo lugar, la pregunta *El conflicto de la obra es* fue contestada de manera satisfactoria por 3 estudiantes, y de forma insatisfactoria por 8 estudiantes. En tercer lugar, la pregunta *Según tu opinión, ¿Crees posible que la lluvia salga de la herida de un pez?* Fue respondida de manera satisfactoria por solo 2 estudiantes.

Estos resultados reflejan la poca capacidad crítica de los estudiantes que resolvieron la evaluación, ya que del 100% de las preguntas, solo el 18% se respondió satisfactoriamente. Con respuestas satisfactorias se entiende respuestas con buena cohesión y coherencia, al mismo tiempo que, su contenido era lógico y respondía de forma directa, y sustentada la pregunta.

4.2.2. Análisis de la hoja B

La evaluación B fue resuelta por un total de 11 estudiantes. Los resultados del análisis de los datos obtenidos son los siguientes:

En relación con la pregunta *¿Cuál es el tipo de pez que asusta Bigidima?* 10 estudiantes respondieron de forma correcta, por el contrario, 1 de forma incorrecta. La pregunta *¿En dónde se incrustó la lanza que le arrojó Bigidima al pez?* La respondieron correctamente 8 alumnos, caso contrario, 3 de forma equivocada. Seguidamente, la pregunta *Según el texto, ¿Por dónde sale el agua de lluvia en el pez?* las respondieron correctamente 9 alumnos y de modo erróneo 2.

En general estos estudiantes mostraron un alto rendimiento en cuanto al nivel literal de lectura. Poco más del 80% supieron identificar textualmente aspectos relevantes que servían como indicador dentro de la obra, es decir, personajes y elementos determinantes. No obstante, aún el 18% de los alumnos que no presentan un buen rendimiento en el nivel literal es una muestra importante para considerar debido a que suman junto con la Hoja A. Todo esto significa que los estudiantes muestran buena competencia en la decodificación de los signos lingüísticos, identificación de la superestructura y personajes esenciales de la obra.

La sección que evalúa el nivel inferencial estaba compuesta por dos preguntas y un cuadro de afirmaciones falsas o verdaderas. En cuanto a la cuarta pregunta *Recuerda que existen diferentes géneros (clasificaciones) narrativos, estos son: la novela, la fábula, la leyenda, etc. ¿A cuál género pertenece el Texto 1?* 5 estudiantes señalaron la respuesta correcta y 6 la incorrecta. La pregunta *¿Cuál es el tipo de narrador en el texto 1?* fue 6 respondieron de forma correcta y 5 en forma incorrecta. Después, la primera afirmación *Los hombres estaban agotados porque no podían sembrar cómodamente* la respondieron correctamente 2 estudiantes. La segunda afirmación, *Al final del cuento no se solucionó el problema de la lluvia* no fue respondido correctamente por ningún alumno. Y, por último, la afirmación *Dado que no llovía los hombres regaban el cultivo con agua del río* fue respondida de forma correcta por 10 alumnos, errando solo 1.

Los resultados revelan una disparidad en la comprensión de los elementos narrativos entre los estudiantes, debido a que más del 50% de las respuestas están erradas. En efecto, se comprueba dificultades para comprender detalles específicos dentro del texto, como el motivo del agotamiento de los hombres y la falta de resolución del problema de la lluvia. Sin embargo, la mayoría de los alumnos mostraron comprensión al identificar el método de riego utilizado por los personajes. Estos hallazgos resaltan la necesidad de reforzar la comprensión de aspectos detallados de la narrativa en el aula.

La última parte de la evaluación fue respondida de la siguiente manera, la pregunta *¿Crees correcto que Bigidima en un ataque de rabia le haya lanzado su lanza al pez? ¿Por qué?* Esta pregunta fue respondida de manera satisfactoria por 5 estudiantes y, erróneamente, por 6. La pregunta *El conflicto de la obra es* fue contestada de manera satisfactoria por 3 estudiantes, y de forma insatisfactoria por 9 estudiantes. Y, la pregunta *Según tu opinión, ¿Crees posible que la lluvia salga de la herida de un pez?*, todos los estudiantes la respondieron insatisfactoriamente.

4.2.3. Análisis de la hoja C

El total de alumnos que realizó la prueba C fue de 10 estudiantes. Del análisis de los datos se obtuvieron los resultados que se pueden observar a continuación:

La primera pregunta, de la sección que evaluaba el aspecto literal, *¿Para qué recogía agua Bigidima?* las respondieron correctamente 10 alumnos, en efecto, ninguno cometió errores. La pregunta *Según el texto, ¿Por dónde sale el agua de lluvia en el pez?* 9 estudiantes respondieron de manera correcta y solo 1 de forma errónea. La última pregunta, *¿Cuál era la planta que regaba*

Bigidima a orillas del río? todos los alumnos contestaron correctamente.

La tendencia en esta parte de la evaluación coincide con las Hojas A y B. Los estudiantes, en términos genéricos, tienen un buen promedio de nivel de lectura literal. Comprenden que textualmente existen elementos y personajes de la historia que deben ser identificados, pues determinan la lectura y, por lo tanto, su buena comprensión. En este sentido, se aprecia un buen dominio de la decodificación de los códigos lingüísticos.

En la parte del nivel inferencial, la pregunta 4, *Todo texto de género narrativo tiene una estructura secuencial de la siguiente manera: inicio, nudo y desenlace. De acuerdo con la información anterior, ¿Cuál es el punto que muestra la secuencia correcta del Texto 1?*, fue respondida correctamente por los diez estudiantes. Por otra parte, la quinta pregunta, *En el primer párrafo del texto puedes leer la palabra chagras, ¿Con cuál otra palabra la reemplazarías?* la contestaron correctamente 7 estudiantes y, errónea 3. La sexta pregunta, *¿Cuál es el tipo de narrador en el Texto 1?* La respondió correctamente solo 1 estudiante, errando todos los demás.

Se comprueba en este punto que los estudiantes que realizaron la evaluación C muestran un buen nivel de inferencia estándar, debido a que el 80%, del total de todas las preguntas, fueron respondidas correctamente. De esto se deriva, que los estudiantes sean capaces de reconocer e identificar ideas no textuales. Además, de la estructura del texto y la tipología textual.

En cuanto a la última parte (nivel crítico) se evidencia que en relación con la primera pregunta *¿Crees que Bigidima en un ataque de rabia le haya lanzado su lanza al pez? ¿Por qué?* solo fue respondida correctamente por 1 estudiante. Esta tendencia se repitió con exactitud en las dos últimas preguntas: *El conflicto de la obra es y Según tu opinión, ¿crees posible que la lluvia salga de la herida de un pez?*

Los datos muestran que en el nivel crítico de comprensión, los estudiantes tienen dificultades significativas. Solo uno logró responder correctamente la primera pregunta sobre si Bigidima lanzó su lanza al pez por rabia. Esta misma tendencia se observó en las dos últimas preguntas: *identificar el conflicto de la obra y expresar si creen posible que la lluvia salga de la herida de un pez.*

5. ANÁLISIS DE LA FASE OPERATIVA

La fase operativa del proyecto se compone de la aplicación de 10 actividades dentro del club de lectura. El número de alumnos que participó de cada actividad fue de 10 estudiantes, al finalizar, cada uno fue evaluado según los criterios de una rúbrica y un cuadro de evaluación que complementa los criterios de la rúbrica. Los resultados se exponen a continuación:

Actividad 1: Liturgia literaria

La primera actividad de club de lectura fue una actividad pensada transversalmente a todas las demás actividades, es decir, antes del inicio de cualquier actividad se invitaba a los niños a participar de la liturgia literaria. Los alumnos leían una obra literaria de invención propia o de algún otro autor, para luego incitar al diálogo. Se incentivó la participación de todos los 10 integrantes del club de lectura, a partir, de su participación se obtuvo los siguientes resultados:

En relación con el criterio de *comprensión oral* de los 100 puntos posibles, los estudiantes obtuvieron un total de 72 puntos. Evidencia, este puntaje, que los alumnos, dentro del marco de un club de lectura, comprendieron las obras que leían y dialogaban con sus compañeros. Por otro lado, el criterio de *expresión oral* acumuló un total de 82 puntos de 100 posibles, demostrando que los niños, dentro del contexto del club de lectura, se sentían cómodos participando de la liturgia.

Adicionalmente, los puntos obtenidos en el criterio de *creatividad* fueron un total de 60 debido a que pocos alumnos escribieron las obras leídas, en cambio, prefirieron leer las obras escritas por otros autores.

Actividad 2 : Tour de Poesía Hispanoamericana

La segunda actividad del club de lectura inició, adecuando el área para el recibimiento de los niños. El énfasis de las obras literarias estaba puesto en la poesía hispanoamericana, es por eso que se escogieron los siguientes autores: Amado Nervo (Mexico) , José Asunción Silva (Colombia), José Martí (Cuba) , César Vallejo (Perú), Pablo Neruda (Chile) , Andrés Bello (Venezuela) , Mario Benedetti (Uruguay) y Alejandra Pizarnik (Argentina). Para tener un control de la asistencia a cada alumno que participó de la actividad se le entregó un “pasaporte”, el cual, el docente en formación tenía que firmar, así se obligaba al alumno a asistir a la actividad.

Los alumnos que participaron en la actividad fueron 10; al final, cada uno se evaluó según los criterios de la rúbrica en los cuadros de evaluación de forma individual de la siguiente manera: atendiendo al criterio de conocimiento de autores y obras, la puntuación total de los estudiantes fue de 74 de los 100 puntos posibles. Esto quiere denotar que los estudiantes, al término de la actividad, lograron adquirir un muy buen conocimiento de los autores y las obras.

En relación con el criterio de *interpretación de poemas* el puntaje total de los educandos fue de 74. A partir de estos resultados, hay que decir que el alumnado logró un promedio de interpretación de los poemas aceptable, es decir, que su interpretación de los poemas fue muy acertada. Continuando con el criterio de *presentación oral* el puntaje total de los alumnos fue de 76 puntos, esto demuestra que los alumnos en su comentario oral del poema leído tuvieron un tono, velocidad, pronunciación, actitud, etc., aceptable. De acuerdo con el criterio de *conexión temática y cultural*, el puntaje total obtenido fue de 92, es perfectamente observable, que los alumnos les gustó mucho la actividad y sobre todo la temática abordada centrada sólo en escritores hispanohablantes.

Actividad 3: Concurso de poesía

El concurso de poesía fue una actividad diseñada para evaluar y complementar con la lúdica, en especial, el trabajo teórico que se está haciendo. Se tuvieron en consideración tres criterios que son los siguientes: *originalidad y creatividad, calidad literaria, coherencia y cohesión*. Los datos obtenidos son lo que se muestran a continuación.

En lo relativo al criterio de *originalidad y creatividad*, los 10 obtuvieron una puntuación acumulativa 64. Este resultado se debe a que muchos de los estudiantes escribieron poemas inspirados en refranes o dichos cotidianos que combinaban con sus propias ideas, en ocasiones, los resultados demostraron un toque de creatividad. El criterio de *coherencia y cohesión* sumaron en total de 62 de 100 posibles, se consideraron los elementos de los versos o/y oraciones que tuvieron sentido, y se conectaron para evidenciar una idea completa. Las obras de los alumnos evidenciaron un grado normal de coherencia y cohesión para el nivel educativo, con excepción de algunas faltas particulares que, en ocasiones, hacían de difícil la comprensión del poema.

Para el criterio de *calidad literaria* se tuvo en cuenta el resultado de los dos anteriores criterios, en efecto, los resultados obtenidos acumularon un puntaje de 61 de 100 posibles. Bajo este puntaje, no es posible asegurar que los niños y niñas escribieron malos poemas, pues sobrepasa el promedio, pero si hay que subrayar que se necesita un refuerzo en la parte de escritura creativa tal como se consideró en el presente proyecto.

Actividad 4: Cadáver exquisito

Esta actividad consistía en construir una historia coherente y cohesiva entre todos los alumnos, el inicio lo proporcionaba el docente y los alumnos continuaban. Se esperaba una participación grupal que permitiera la elaboración de un cuento estructuralmente completo. La evaluación se apoyó en los criterios de *coherencia colectiva*, *creatividad y originalidad* y *colaboración*. Los resultados obtenidos son los siguientes:

La *coherencia colectiva* obtuvo 40 puntos de 100 puntos posibles, evidencia que hubo poca coherencia al reunir las partes del cuento, en especial, que hubo un nulo trabajo en equipo, por lo que es evidente la poca cohesión de las partes elaboradas. En cuanto al criterio de *creatividad y originalidad* obtuvieron un puntaje de 60 puntos, que, aunque en *coherencia colectiva* fue menor, a la hora de elaborar historias inconexas fueron creativos y originales. En el *criterio de colaboración*, obtuvieron 40 puntos. Los estudiantes, prácticamente se negaron a colaborar totalmente en la elaboración conjunta de la obra, prefiriendo crear contenidos propios parcialmente conectados.

Actividad 5: Dramatización de un cuento literario

Esta fue la actividad que generó más entusiasmo en los niños, pero también la que requirió más esfuerzo y gastos económicos, en parte, por el alquiler de los disfraces. Fue dividida en dos momentos, una primera en la que se socializaba el guion, junto con el cuento a dramatizar “La Noche Boca Arriba” de Julio Cortázar, y, la segunda, la práctica del drama y la puesta en escena. Se consideraron dos criterios, cooperación en grupo y creatividad en la puesta en escena. Los resultados son los siguientes:

El criterio de cooperación en grupo obtuvo un total de 84 puntos, de esta manera, se evidenció que los niños tuvieron una alta disposición para trabajar en grupo, además de, fortalecer sus niveles de sociabilidad y cohesión en el aula. A parte, el total de puntos obtenido en el criterio de creatividad en la puesta en escena demostró una buena recepción de la actividad, así como también gran participación en la elaboración del guion y la puesta en escena.

Actividad 6: Creación de finales alternativos

La actividad número 6 del presente proyecto consistía en la lectura en voz alta de un cuento literario por parte del docente frente a todos los integrantes del club, al finalizar, se proponía la idea de cambiar el final del cuento. Los criterios de evaluación fueron los enumerados a continuación: *coherencia con el texto original*, *originalidad* y *desarrollo narrativo*.

En cuanto al criterio *coherencia con el texto original*, los estudiantes acumularon un total de 84 puntos, apreciando su capacidad de escritura creativa y reconocimiento de cohesión-coherencia en un texto. El criterio de *originalidad* sumó 74 puntos, corroborando que los alumnos se esforzaron por crear finales creativos. Por último, *desarrollo narrativo* fue el que menos puntos obtuvo, un total de 68, sin embargo, aún es perceptible que en este punto los estudiantes marcaron una tendencia positiva a crear finales con estructuras narrativas sólidas.

Actividad 7: Tertulia Literaria

En la séptima actividad del club de lectura, se realizó una tertulia literaria que buscaba fomentar la discusión y el análisis de textos literarios entre los estudiantes. Los criterios evaluados fueron *capacidad de escucha*, *argumentación* y *conexión con el texto*. A continuación, se presentan los resultados obtenidos:

Capacidad de escucha obtuvo un total de 82 puntos de 100 posibles. Este resultado evidencia que la mayoría de los participantes mostraron una disposición adecuada para escuchar las opiniones

y comentarios de sus compañeros. En el criterio de *argumentación* los alumnos acumularon 58 puntos. Aunque el puntaje refleja que algunos estudiantes lograron construir argumentos coherentes y bien fundamentados, otros presentaron dificultades para articular sus ideas de manera clara y persuasiva. Finalmente, *conexión con el texto* sumó un total de 66 puntos, se observa que los estudiantes lograron hacer conexiones adecuadas entre los textos leídos y sus propias experiencias o conocimientos previos.

Actividad 8: Taller de Lectura y Escritura Poética en torno a un mismo motivo temático

En esta actividad, los estudiantes trabajaron en la lectura y escritura de poemas centrados en un motivo temático específico. Se evaluaron los criterios de *comprensión del motivo temático*, *creatividad poética* y *calidad de la lectura oral*.

De acuerdo con el criterio de *comprensión del motivo temático*, los estudiantes alcanzaron 85 puntos, lo que demuestra que la mayoría logró identificar y comprender el motivo temático central de los poemas. Por otro lado, *creatividad poética* sumó 78 puntos. La mayoría de los estudiantes mostró una notable creatividad en la composición de sus poemas, utilizando imágenes y recursos estilísticos innovadores, aunque algunos presentaron dificultades para mantener la coherencia con el motivo temático. El criterio de *calidad de la lectura oral* los estudiantes lograron 50 puntos reflejando que tuvieron algunas dificultades de entonación, ritmo y dicción.

Actividad 9: Taller de Escritura Creativa imitando modelos

En esta actividad, los estudiantes se enfocaron en la escritura creativa mediante la imitación de modelos literarios. Los criterios evaluados fueron *imitación efectiva*, *originalidad dentro de la imitación* y *estructura y cohesión*.

En relación con *Imitación efectiva* se obtuvo un total de 88 puntos, demostrando que fueron capaces de captar y reproducir de manera efectiva los estilos y técnicas de los modelos literarios presentados. Así mismo, el criterio *originalidad dentro de la imitación* sumó 76 puntos. A pesar de imitar los modelos literarios, muchos estudiantes lograron incorporar elementos originales en sus escritos, lo que añade un valor adicional a sus trabajos. Por último, *estructura y cohesión* obtuvo 62 puntos de 100 posibles, se evidencia que los estudiantes fueron capaces de construir textos bien estructurados y cohesionados.

Actividad 10: Libro Colaborativo

La última actividad del proyecto consistió en la creación de un poemario colaborativo, donde cada estudiante contribuyó con un poema. Se evaluaron los criterios de *contribución individual*, *creatividad* y *colaboración y coordinación*.

Contribución individual acumuló 84 puntos, lo que muestra que cada uno aportó de manera significativa a la creación del libro, con ideas y escritos que enriquecieron el proyecto final. En cuanto a la *creatividad*, los alumnos lograron 80 puntos. El libro resultante evidenció un alto grado de originalidad y variedad en los enfoques y estilos utilizados, lo que contribuyó a un producto final dinámico y atractivo. Por último, *la colaboración y coordinación* sumó 86 puntos, se destaca que la coordinación entre los estudiantes fue efectiva.

6. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio realizado por las docentes Álvarez Álvarez, C., y Vejo Sainz, R. (2017) arrojó que el club de lectura posibilitó el mejoramiento de cuatro competencias literarias: la comprensión lectora, la educación emocional y en valores, el enjuiciamiento literario y el disfrute con la literatura. Estos aspectos, en efecto, constituyen elementos claves que dan muestra del desarrollo de la competencia literaria en concordancia con Mendoza, A. (2003). La presente investigación corrobora que, en el marco de un club de lectura se fortalecen los mencionados componentes, pero también demuestra que fortalece los elementos de oralidad, cultural-enciclopédico, escritura creativa y trabajo grupal; demostrando que, de acuerdo en cómo el docente oriente el club, se podrán potenciar pocas o muchas competencias.

Una peculiaridad para mencionar en este estudio, es que se tomó como enfoque la propuesta pedagógica de Cerda Gutiérrez, H. (2001) sobre el proyecto de aula. Los resultados de este trabajo evidenciaron que el enfoque de proyecto de aula y el club de lectura se complementaron positivamente. La explicación de esta complementariedad se encuentra en lo que menciona Barrios Oviedo, L., y Chaves Silva, M., (2015) sobre este tema:

Los proyectos de aula favorecen el intercambio de información, la confrontación de puntos de vista distintos, y en esta actividad, el profesor debe estar especialmente atento a las interacciones que se producen en el grupo, interviniendo para propiciar que se analicen y resuelvan los conflictos en un clima de aceptación, ayuda mutua, cooperación y tolerancia. (p. 44)

El clima propiciado por el enfoque de proyecto de aula favorece la conjunción de un club de lectura con unas metas claras, sistematización de los datos, seguimiento y actualizaciones constantes. También, los alumnos se sienten con la libertad de participar de su proceso de formación, al mismo tiempo que socializan dentro de un espacio controlado, como demuestran los resultados obtenidos en cooperación o trabajo grupal.

Otro aspecto innovador de esta investigación, en comparación con el estudio de Álvarez Álvarez, C., y Vejo Sainz, R. (2017), es que suple la limitación del estudio de caso, metodología aplicada a su trabajo, al permitir generalizaciones debido al enfoque mixto que se adoptó para poder aplicar una metodología cuasi-experimental. Por tal motivo, se espera que los resultados hallados aquí, con pocas diferencias en sus variables, puedan ser replicados con los mismos niveles de éxito. No obstante, algunas limitaciones que se pueden subrayar de la presente investigación son la falta de una actividad más dinámica para aplicar el acuerdo pedagógico, pues el formulario condiciona las respuestas del estudiante, sesgando un poco los datos obtenidos. Asimismo, la falta de recursos para la elaboración de las actividades y un plazo de tiempo corto para la obtención de información, complicaron el desenvolvimiento del estudio.

Finalmente, considerando que la enseñanza de la lectura, de acuerdo Ramírez-Peña, L. (2018), debe estar orientada hacia la formación en competencia comunicativa, es posible considerar la diada proyecto de aula-club de lectura como un escenario idóneo para el fortalecimiento de la competencia comunicativa. Los resultados obtenidos en *cooperación, colaboración y coordinación, oralidad, etc.*, así lo demuestran. De esta manera el club de lectura se consolida como un proyecto de aula propicio para el potenciamiento de las competencias literarias en niños de grado quinto de primaria.

7. CONCLUSIÓN

La investigación demostró de manera contundente que el club de lectura es una estrategia más que apropiada para el potenciamiento de la competencia literaria en niños de quinto grado de primaria. Paralelamente, comprobó que abordar el club de lectura desde el enfoque de un proyecto de aula resulta una experiencia enriquecedora tanto para los alumnos como para el docente. Al maestro le proporciona un escenario que le permite adquirir la experiencia necesaria en el ámbito investigado pues el proyecto de aula exige una planeación arduamente sistematizada. En cambio, los alumnos se enriquecen con una nueva metodología de enseñanza que los transporta fuera de sus zona de confort, al mismo tiempo que aprenden y participan activamente de ese proceso.

REFERENCIAS

1. Álvarez Álvarez, C., y Vejo Sainz, R. (2017). *Mejora de la competencia literaria con un club de lectura escolar*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
2. Barrios Oviedo, L., y Chaves Silva, M., (2015). *Proyecto de aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*. Montería: Avances en Educación y Humanidades.
3. Cerda Gutiérrez, H. (2001). *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos*. Bogotá: Magisterio.
4. Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Education.
5. Marín Gallego, J. (2012). *Investigar en educación y pedagogía*. Bogotá: Magisterio.
6. Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura en primaria*. Madrid: Pearson Educación.
7. Osorio, C. A. J. (2022). *Colombia ocupa el último lugar de 5 países evaluados en ortografía*. la fm. <https://www.lafm.com.co/educacion/colombia-ocupa-el-ultimo-lugar-de-5-paises-evaluados-en-comprension-lectora-y-ortografia>
8. OCDE (2019). *Colombia - Country Note - PISA 2018 Results*. Recuperado el 29 de marzo de 2023 de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
9. Ramírez-Peña, L. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectiva y perspectivas*. Bogotá: Ediciones de la U.