

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN DIDÁCTICA

TESIS

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE TERCER GRADO SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

Trabajo presentado como requisito para optar al grado de Maestría en Didáctica

Asesora

Profesora Omayra Ruíz de

Ching

Por

Juana González

Julio 2026

Agradecimiento

A Dios, por darme la salud, la sabiduría y la fortaleza necesarias para culminar con éxito esta etapa tan importante de mi vida profesional.

A la Universidad de Panamá y al Centro Regional Universitario de San Miguelito (CRUSAM), por abrirme las puertas y permitirme adquirir los conocimientos especializados en esta Maestría en Didáctica.

A mis profesores, en especial a mi asesora Omayra Ruiz de Ching, por su guía, su paciencia y por compartir su valioso conocimiento y experiencia para la realización de esta tesis.

A mis colegas y compañeros de la Escuela Grecia, por su colaboración, su disposición durante el desarrollo de este trabajo y por su apoyo continuo en el ámbito laboral y personal.

Dedicatoria

A mi esposo, por ser mi compañero incondicional en este camino, por su paciencia y apoyo constante en cada noche de desvelo y en cada paso de este proyecto.

A mis hijos, quienes son mi motor, mi mayor inspiración y la razón por la que busco superarme cada día; gracias por comprender mis horas de estudio y por llenar mi vida de alegría.

A mis amigos, aquellos que, con sus palabras de aliento, su confianza en mis capacidades y su apoyo moral me motivaron a seguir adelante y nunca rendirme en este desafío académico.

Índice general

Agradecimiento ii

Dedicatoria iii

Índice general iv

Índice de tablas viii

Índice de figuras xi

Resumen xiv

Abstract xv

Introducción xvi

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES 2

1.1 Situación actual del problema 2

1.2 Planteamiento del problema 3

1.3 Justificación 4

1.4 Objetivos de la investigación 5

1.5 Delimitación 6

1.6 Limitaciones 7

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL 9

2.1 Antecedentes históricos 9

2.2 Antecedentes internacionales 11

2.3 Antecedentes nacionales 15

2.3 Marco Conceptual 19

2.3.1 Estrategias lúdicas (V_1) 19

2.3.1.1 Definición 19

2.3.1.2 Características de las estrategias lúdicas 21

2.3.1.3. Beneficios de las actividades lúdicas 21

2.3.1.4. El juego como estrategia didáctica 22

2.3.1.5 La lúdica 24

2.3.1.6 Tipos de juegos aplicados al desarrollo lector 24

2.3.1.7 La importancia de la gamificación en la educación 25

2.3.1.8 Rol del docente en la mediación lúdica 27

2.3.2 Lectoescritura (V_2) 28

2.3.2.1 Concepto de lectura 28

2.3.2.2. Niveles de la lectura 29

2.3.2.3 Enseñanza de la lectura 30

2.3.2.4. Definición de lectoescritura 30

2.3.2.5 Niveles de la lectoescritura 32

2.3.2.6 Estrategias para la aplicación de la lectoescritura 33

2.3.2.7 El aprendizaje 34

2.3.2.8 Aprendizaje de la lectoescritura 36

2.2.2.9 Actividades para favorecer la lectoescritura en los niños 36

2.3.2.10 Comprensión lectora 37

2.3.2.11 Niveles de compresión lectora 38

2.3.2.12 Problemas de la lectoescritura 40

2.3.2.13 Factores que influyen en la lectoescritura 41

2.3.2.14 Vocabulario 44

2.4 Marco Teórico 45

2.4.1 Teoría Constructivista 45

2.4.2 Teoría Sociocultural 46

2.4.3 Teoría del Aprendizaje Significativo 47

2.4.4 Teoría de la Conciencia Fonológica 48

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 52

3.1 Diseño de investigación 52

3.2 Hipótesis 54

3.2.1 Hipótesis (H_1) y (H_0) 54

3.3 Definición operacional de variables 54

3.4 Fuentes 59

3.4.1 Fuentes primarias 59

3.4.2 Fuentes secundarias 59

3.5 Población 59

3.6 Muestra 59

3.6.1 Tipo de muestra 60

3.6.2. Muestreo no probabilístico 61

3.7 Instrumentos 61

3.8. Procedimiento 62

3.9 Diseño estadístico 63

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS 65

4.1 Descripción de los resultados 65

4.2 Análisis de los resultados 110

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS 126

5.1 Conclusiones 126

5.2 Recomendaciones 129

5.3 Relaciones con otras investigaciones 131

CAPÍTULO VI. PROPUESTA 134

Referencias Bibliográficas 168

Índice de tablas

Tabla 1 Resumen de variables 43

Tabla 2 Teorías de la investigación entre las variables 49

Tabla 3 Matriz de operacionalización de variables. Relación entre las Estrategias Lúdicas y el Aprendizaje de la Lectoescritura en los Estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia – Las Cumbres. 54

Tabla 4 Edad de los docentes 65

Tabla 5 Sexo de los docentes 66

Tabla 6 Formación académica de los docentes 67

Tabla 7 Tipología de estrategias: Utiliza una variedad de juegos 69

Tabla 8 Integra variedad de juegos con mucha frecuencia 70

Tabla 9 Adapta actividades lúdicas a los contenidos curriculares 71

Tabla 10 Incorpora dinámicas interactivas para fomentar la participación 73

Tabla 11 Participación estudiantil: Alto nivel de participación 74

Tabla 12 Orienta a los estudiantes sobre sus errores al finalizar la clase 75

Tabla 13 Creo una comunidad de aprendizaje colaborativo 76

Tabla 14 Diseña actividades para trabajo en equipo 78

Tabla 15 Impacto en el aprendizaje: Atención y concentración durante las actividades lúdicas 79

Tabla 16 Al aplicar actividades lúdicas incrementa la creatividad de los estudiantes .. 80

Tabla 17 Los estudiantes han mejorado significativamente en sus habilidades de resolución de problemas 81

Tabla 18 Cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes 83

Tabla 19 Evaluación de resultados: Análisis de resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas..... 84

Tabla 20 Evalúo el progreso de mis estudiantes a través de pruebas de comprensión 85

Tabla 21 Utiliza evaluaciones formativas para monitorear el progreso de los estudiantes..... 87

Tabla 22 Alto nivel de motivación durante las actividades en clase..... 88

Tabla 23 Comprensión lectora: Los estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos..... 89

Tabla 24 Realiza lecturas grupales con los estudiantes..... 90

Tabla 25 Implementa estrategias de comprensión lectora con los estudiantes 92

Tabla 26 Aumento en la fluidez y análisis crítico en mis estudiantes..... 93

Tabla 27 Producción escrita: Implementa sesiones de escritura narrativas y creación literaria con los estudiantes..... 94

Tabla 28 Desarrolla actividades de redacción y creación de textos..... 95

Tabla 29 Habilidad en la producción de textos con coherencia y originalidad 97

Tabla 30 Organiza con los estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios..... 98

Tabla 31 Motivación y Actitud: Procura que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia..... 99

Tabla 32 Diseña actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones de los estudiantes 100

Tabla 33 Organiza clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de los estudiantes 102

Tabla 34 Enseña a los estudiantes a ser lectores autónomos y críticos 103

Tabla 35 Evaluación de habilidades: Diseño evaluaciones de habilidades lectoras .. 104

Tabla 36 Los estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio 106

Tabla 37 Desarrolla actividades que permitan a los estudiantes comparar sus habilidades lectoras..... 107

Tabla 38 Implementa estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de los estudiantes..... 109

Índice de figuras

Figura 1 Edad de los docentes de tercer grado de la escuela Grecia 66

Figura 2 Sexo de los docentes de tercer grado de la escuela Grecia 67

Figura 3 Formación académica de los docentes de tercer grado de la escuela..... 68

Figura 4 Distribución porcentual sobre el uso de variedad de juegos 69

Figura 5 Distribución porcentual sobre la integración de juegos con mucha frecuencia 71

Figura 6 Distribución porcentual de la adaptación de actividades lúdicas a los contenidos curriculares 72

Figura 7 Distribución porcentual de la incorporación dinámicas interactivas 73

Figura 8 Distribución porcentual si existe un alto nivel de participación de los estudiantes con el aprendizaje 74

Figura 9 Distribución porcentual de los docentes si orienta a los estudiantes sobre sus errores al finalizar la clase..... 76

Figura 10 Distribución porcentual de los docentes si crean comunidad de aprendizaje colaborativo..... 77

Figura 11 Distribución porcentual de docentes si diseñan actividades para trabajo en equipo 78

Figura 12 Distribución porcentual si los docentes observan un aumento en su atención y concentración durante las actividades lúdicas 79

Figura 13 Distribución porcentual de los docentes que al aplicar actividades lúdicas he notado un incremento en la creatividad de los estudiantes..... 81

Figura 14 Distribución porcentual de los docentes que observan que los estudiantes han mejorado significativamente en sus habilidades de resolución de problemas 82

Figura 15 Distribución porcentual de los docentes que han observado un cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes 83

Figura 16 Distribución porcentual de los docentes sobre el análisis de resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas ... 84

Figura 17 Distribución porcentual de los docentes del progreso de mis estudiantes a través de pruebas de comprensión 86

Figura 18 Distribución porcentual de los docentes en la utilización de evaluaciones formativas para monitorear el progreso de mis estudiantes 87

Figura 19 Distribución porcentual de los docentes sobre el alto nivel de motivación durante las actividades en clase 88

Figura 20 Distribución porcentual realizada a los docentes si los estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos 90

Figura 21 Distribución porcentual de los docentes si realiza lecturas grupales con los estudiantes 91

Figura 22 Distribución porcentual de los docentes si implementa estrategias de comprensión 92

Figura 23 Distribución porcentual de los docentes sobre el aumento en la fluidez y análisis crítico de los estudiantes 93

Figura 24 Distribución porcentual de los docentes que implementan sesiones de escritura narrativas y creación literaria con los estudiantes 95

Figura 25 Distribución porcentual de los docentes si desarrolla actividades de redacción y creación de textos 96

Figura 26 Distribución porcentual sobre si los docentes aplican la habilidad de producción de textos con coherencia y originalidad 97

Figura 27 Distribución porcentual de los docentes si organizan con los estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios 98

Figura 28 Distribución porcentual si los docentes procuran que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia 100

Figura 29 Distribución porcentual de los docentes si diseñan actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones de los estudiantes..... 101

Figura 30 Distribución porcentual de los docentes si organizan clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de los estudiantes 102

Figura 31 Distribución porcentual de los docentes sobre la enseñanza a los estudiantes a ser lectores autónomos y críticos..... 104

Figura 32 Distribución porcentual sobre si los docentes diseñan evaluaciones de habilidades lectoras para el progreso y comprensión de los estudiantes..... 105

Figura 33 Distribución porcentual de los docentes si los estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio..... 106

Figura 34 Distribución porcentual de los docentes si desarrollan actividades que permitan a los estudiantes comparar sus habilidades lectoras 108

Figura 35 Distribución porcentual de los docentes que implementan estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de los estudiantes 109

Resumen

Este estudio tiene como objetivo principal describir la percepción docente sobre el uso de estrategias lúdicas y su valoración sobre el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de tercer grado.

Se plantean preguntas específicas sobre las percepciones de los docentes, la efectividad de estas estrategias, y el nivel de habilidades de lectoescritura entre los estudiantes. A través de un diseño no experimental, se utilizarán encuestas y cuestionarios para recolectar datos de una muestra de docentes.

Los resultados arrojados pueden contribuir a la comprensión de la importancia de métodos pedagógicos innovadores en la enseñanza de la lectoescritura, así como a la mejora de la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes.

Palabras clave: lectura, método, escritura, aprendizaje, rendimiento escolar.

Abstract

This study aims to describe teachers' perceptions regarding the use of play-based strategies and their assessment of literacy learning in third-grade students.

Specific questions are posed regarding teachers' perceptions, the effectiveness of these strategies, and the students' literacy skills. A non-experimental design will be used to collect data from a sample of teachers through surveys and questionnaires.

The results obtained may contribute to understanding the importance of innovative pedagogical methods in literacy instruction, as well as to improving teacher training and students' academic performance.

Keywords: reading, method, writing, learning, academic performance.

Introducción

El presente estudio tiene como objetivo investigar la percepción de los docentes de tercer grado sobre el uso de estrategias lúdicas y su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia. De acuerdo con las pruebas PISA y el ERCE 2019 muestran que una gran cantidad de estudiantes no alcanza los niveles mínimos requeridos en lectura y escritura. Esta situación no solo afecta su rendimiento académico, sino que también limita su capacidad para comunicarse efectivamente en un entorno cada vez más demandante.

Es importante señalar que el uso e implementación de estrategias lúdicas por parte de los docentes ayuda a enfrentar estas dificultades y potencia la comprensión lectora, así como la motivación de los estudiantes.

Según la investigación no solo se pretende analizar la relación entre las actividades lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura, sino también indagar sobre la percepción de los docentes respecto a la efectividad de estas metodologías en comparación con enfoques más tradicionales.

A continuación, se detallan los siguientes capítulos:

Capítulo I: Aspectos generales

En este capítulo se presenta la situación actual del problema y se plantea la investigación, formulando las preguntas que guiarán el estudio. También se incluye la justificación, que destaca la relevancia de la investigación, no solo para los estudiantes, sino también para los docentes. Asimismo, se describen los objetivos generales y específicos del estudio.

Capítulo II: Marco referencial

Se analizan los antecedentes históricos y teóricos que sustentan la importancia de la lectoescritura y el uso de estrategias lúdicas. Este marco contextualiza la investigación dentro de un panorama educativo más amplio, proporcionando una base más sólida para los argumentos que se expondrán.

Capítulo III: Metodología

Se detalla el enfoque metodológico adoptado para la investigación, el diseño de esta y las técnicas de recolección de datos. Se especifica cómo se llevará a cabo la intervención y la evaluación de resultados, teniendo en cuenta la naturaleza no experimental del estudio.

Capítulo IV: Resultados y Capítulo V: Discusión de Resultados

Estos capítulos presentan un análisis de la percepción de los docentes sobre la efectividad de las estrategias lúdicas y explorarán su impacto en el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, este estudio es un factor determinante no solo para mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes de la Escuela Grecia, sino también para contribuir a la discusión más amplia sobre los métodos de enseñanza en el sistema educativo panameño. Además, los hallazgos de esta investigación pueden servir de base para futuras políticas educativas y programas de capacitación docente, lo que podría tener un impacto positivo en todo el país para fortalecer la toma de decisiones pedagógicas.

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES

1.1 Situación actual del problema

La problemática de la lectoescritura en Panamá ha mostrado una tendencia preocupante en los últimos años, especialmente entre los estudiantes de tercer grado.

Según Villalaz, Fong y Solano (2008), los resultados de la prueba PISA de 2009 indican que un alarmante 86.5% de los estudiantes no superaron los 480 puntos en lectura, con un 65% alcanzando únicamente el nivel dos de desempeño. En 2018, la situación no mejoró significativamente, ya que el 15% de los estudiantes de 15 años aún no alcanzaron el nivel mínimo de competencia en lectura.

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2019), el 44.3% de los estudiantes de tercer grado se encontraban en el nivel más bajo de desempeño en lectura, y el ERCE reflejó un puntaje estadísticamente inferior al promedio regional.

Estos resultados evidencian una problemática en la Escuela Grecia que requiere atención urgente. La implementación efectiva de estrategias lúdicas, acompañadas de una capacitación adecuada para los docentes, podría ser la clave para mejorar el rendimiento académico y motivar a los estudiantes hacia la lectura y la escritura.

La Escuela Grecia enfrenta una serie de desafíos en cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, evidenciados por datos preocupantes sobre el rendimiento de los estudiantes en el área de español. Sin embargo, se han implementado diversos proyectos de aula como: Rincón de lectura, donde se practica la lectura una vez por semana; El libro viajero, técnicas de lectura con los padres para estudiantes de grados bajos, el Programa de Aprendamos todos a Leer (ATAL), todo esto busca mejorar las

habilidades de los estudiantes al fomentar un ambiente más interactivo y motivador para la lectura, a pesar de los proyectos aún enfrentan dificultades en la lectoescritura.

Es importante investigar si los docentes utilizan estrategias lúdicas en su enseñanza, dado que se ha demostrado que son efectivas. El compromiso de los educadores es crucial para superar los obstáculos presentes y fomentar un ambiente más interactivo y motivador para la lectura.

1.2 Planteamiento del problema

En el contexto de la escuela Grecia, ubicada en Las Cumbres, se ha observado que los estudiantes de tercer grado presentan dificultades en la adquisición de las habilidades de lectoescritura. Debido a esta necesidad de explorar estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura que puedan motivar a los estudiantes y facilitar su aprendizaje.

Pregunta general

¿Cuál es la percepción de los docentes de tercer grado sobre el uso de estrategias lúdicas y su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura?

Preguntas específicas

Estrategias lúdicas

¿Cuáles son las estrategias lúdicas más efectivas que se usan actualmente en las aulas de tercer grado para fomentar el aprendizaje de la lectoescritura?

¿Cómo es la percepción de los docentes en la efectividad de las actividades lúdicas en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza en la adquisición de habilidades de lectoescritura?

Aprendizaje de la lectoescritura

¿Cómo describen los docentes el nivel de habilidades de lectoescritura de los estudiantes de tercer grado que participan en actividades lúdicas?

¿De qué manera afectan las actividades lúdicas la motivación y el interés de los estudiantes de tercer grado hacia la lectura y la escritura?

1.3 Justificación

Esta investigación se centra en el uso de estrategias lúdicas para el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia, ubicada en Las Cumbres. La implementación de estas estrategias ofrece un enfoque innovador y efectivo que no solo incrementa la motivación de los alumnos, sino que también mejora su rendimiento académico y fortalece sus habilidades de comunicación. Los estudiantes son los principales beneficiarios, ya que podrán mejorar sus habilidades de lectura y escritura a través de actividades lúdicas.

La importancia de esta investigación es evidente ante la situación crítica presentada en los resultados de las pruebas internacionales PISA y el estudio ERCE 2019. En la Escuela Grecia, se ha comprobado que la persistencia en métodos tradicionales y monótonos contribuye al desinterés y a la baja comprensión de textos. Abordar este problema es esencial, dado que un niño que no aprende a leer y escribir correctamente en tercer grado enfrentará dificultades significativas para procesar información en otras áreas del conocimiento en el futuro.

Finalmente, este estudio contribuye a la formación docente y al desarrollo integral de los estudiantes, reforzando el compromiso de la Escuela Grecia con la calidad educativa. Al promover estrategias lúdicas, la institución se posiciona como un espacio innovador en la enseñanza. Además, los padres de familia notarán un avance en el rendimiento académico de sus hijos, lo que fortalece la imagen institucional y fomenta un ambiente de aprendizaje más positivo y colaborativo.

1.4 Objetivos de la Investigación

1.4.1 Objetivo general

Describir la percepción de los docentes sobre el uso de estrategias lúdicas y su valoración sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar estrategias lúdicas más frecuentemente utilizadas por los docentes y percibidas como efectivas para promover el aprendizaje de la lectoescritura en tercer grado.

Describir la valoración que hacen los docentes sobre las habilidades de lectoescritura de los estudiantes a partir de su experiencia en el aula.

Analizar la percepción de los docentes sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Desarrollar una propuesta pedagógica basada en la implementación sistemática de estrategias lúdico-tecnológicas y rutinas de pensamiento en la comprensión lectora.

1.5 Delimitación

Este estudio se realiza en la Escuela Grecia, Las Cumbres, y se centra exclusivamente en los docentes y estudiantes de tercer grado durante el año escolar 2025. Se limita al análisis de las estrategias lúdicas implementadas en el aula y la percepción docente sobre su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura, sin abarcar otros niveles educativos o instituciones. Además, la investigación se enfoca en la percepción docente sobre la efectividad de estas estrategias y no incluye la opinión de los estudiantes o padres de familia.

a. Delimitación teórica:

- Estrategias
- Lúdicas
- Aprendizaje
- Lectoescritura

b. Delimitación espacial:

- Lugar: Escuela Grecia
- Distrito: Panamá
- Región: Panamá Norte

c. **Delimitación temporal:**

La investigación se inició en el año 2025

d. Delimitación social:

La investigación se efectuó con los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia.

e. Delimitación según especialidad:

Desde el enfoque didáctico la enseñanza debe ser lúdica para que el aprendizaje sea efectiva, interactiva, motivadora en los estudiantes.

1.6 Limitaciones

El estudio tiene alcance descriptivo basado en percepción docente. No se aplicaron instrumentos a estudiantes ni se establecieron comparaciones entre grupos, por lo que no es posible establecer relaciones causales ni correlaciones estadísticas.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes históricos

Estos antecedentes históricos reflejan la evolución continua de la lectoescritura, mostrando cómo cada época ha contribuido a la construcción de métodos de enseñanza más inclusivos y variados.

En la Antigüedad, surgieron las primeras formas de escritura, como la cuneiforme en Mesopotamia y los jeroglíficos en Egipto. Estas innovaciones, por un lado, se desarrollaron con el propósito de registrar información y contar historias. En este sentido, eran utilizados predominantemente por sacerdotes y escribas. Así, la escritura no solo representaba un avance en la comunicación, sino que también era fundamental para la administración y la cultura de la época.

Para la Edad Media, la enseñanza de la lectoescritura se centró mayormente en textos religiosos. Por lo tanto, los monasterios y las escuelas catedralicias se convirtieron en los principales centros de aprendizaje, donde la lectura del latín era crucial para la formación clerical. Por ello, esta fase marcó una época en la que la monarquía y la iglesia monopolizaban el conocimiento, limitando el acceso a la lectoescritura al clero y a unos pocos privilegiados.

Después con el Renacimiento, la invención de la imprenta por Johannes Gutenberg revolucionó la difusión de libros y textos. Como resultado, este avance tecnológico incrementó el acceso a la lectura y la escritura entre las masas, fomentando así un ambiente de curiosidad intelectual y un aumento del

conocimiento. A través de este período, la alfabetización comenzó a expandirse más allá de las élites.

Posteriormente en el siglo XVIII se comenzó a desarrollar métodos sistemáticos para la enseñanza de la lectoescritura. En consecuencia, se introdujeron enfoques como el método silábico y el método global, los cuales buscaban hacer el aprendizaje más accesible a un público más amplio. De este modo, este período sentó las bases para un enfoque más estructurado y organizado en la enseñanza.

Encontramos que, en el siglo XIX, se crea el sistema de educación pública en varios países. En este contexto, tanto psicólogos como educadores comenzaron a investigar de manera más profunda el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Por consiguiente, teorías sobre la psicología del aprendizaje, aportadas por figuras como Jean Piaget y Lev Vygotsky, comenzaron a influir en las metodologías educativas, enfatizando así la importancia del desarrollo cognitivo en el aprendizaje.

En este mismo sentido en los años 60 y 70, se popularizaron enfoques como el Método Fonético y el Método Global, que tenían como objetivo mejorar la eficacia en la enseñanza de la lectura y la escritura. De esta manera, estas metodologías ofrecieron diferentes estrategias de aproximación al aprendizaje, aumentando, por consiguiente, el interés y la participación de los estudiantes.

Luego, en los años 80 y 90 se introduce la tecnología, como computadoras y software educativo, transformando notablemente la enseñanza de la lectoescritura. Así, estas herramientas brindaron nuevas oportunidades para el aprendizaje, permitiendo a los educadores incorporar recursos innovadores y dinámicos en el aula.

Finalmente, en el siglo XXI, la enseñanza de la lectoescritura se ha enriquecido con un enfoque multimodal. Este enfoque, por un lado, integra textos digitales, visuales y sonoros; por otro lado, reconoce la importancia de la alfabetización digital y mediática en un mundo cada vez más conectado. Es así, como la educación actual busca adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes, preparándolos para interactuar efectivamente con una variedad de formatos y plataformas.

2.2 Antecedentes internacionales

Como resultado de la exploración de documentos relacionados con el trabajo de investigación se encontró lo siguiente:

Durand, A. y Príncipe F. (2019), presentó la *investigación ¿De qué manera las estrategias lúdicas fomentan el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos del III ciclo?* El estudio se desarrolló en la Institución Educativa Generalísimo Don José de San Martín de Huaura de Perú, con los estudiantes de tercer grado. Fue de carácter descriptivo correlacional, con un diseño no experimental, se consideró como variable independiente: estrategias lúdicas y dependiente la lectoescritura. Los resultados obtenidos, permiten precisar que las estrategias lúdicas fomentan el aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos del III ciclo de la Institución Educativa Generalísimo Don José de San Martín de Huaura en el 2017. Con base a los resultados se ofrecen una serie de recomendaciones a los docentes y directivos dirigidos a optimizar el desempeño escolar de los alumnos de la Institución Educativa en estudio.

Este estudio establece una base sólida al evidenciar que las estrategias lúdicas tienen un impacto positivo en el aprendizaje de la lectoescritura. Las recomendaciones proporcionadas para docentes y directivos son determinantes, ya que destacan la importancia de implementar prácticas lúdicas de manera sistemática.

Por su parte, Castillo, A. y Chillogallo, J. (2022) realizaron la investigación *"La lúdica y la lectoescritura en el tercer grado de educación básica"* en Loja-Ecuador, de cuyo objetivo de estudio fue determinar el aporte en la lectoescritura del tercer grado. Se realizó con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo, con diseño no experimental; los métodos: documental, hermenéutico, analítico y estadístico; las técnicas: observación y encuesta; los instrumentos: cuestionario y prueba de lectura y escritura del Dr. Ricardo Olea la misma que prevaleció por su carácter pedagógico. El muestreo fue no probabilístico, incluyó 3 docentes y 22 estudiantes. Respecto a los resultados obtenidos, la mayoría de las escalas son deficientes en distintos grados, el porcentaje más alto fue lectoescritura deficiente en distintos grados. Por ende, se concluyó que la lectoescritura es un proceso esencial, porque mediante su aprendizaje el niño define al lenguaje como la mejor opción para comunicarse, expresar ideas y sentimientos. Sin embargo, los estudiantes presentaron varias deficiencias y se evidenció que la mayoría de los docentes no está haciendo uso de las estrategias lúdicas en el aprendizaje.

Esta investigación resalta las deficiencias en la lectoescritura entre los estudiantes y el escaso uso de estrategias lúdicas por parte de los docentes. Se puede utilizar esta información para justificar la necesidad de tu estudio, argumentando que no solo es esencial enseñar lectoescritura, sino que también es fundamental la capacitación de docentes en métodos lúdicos.

Luego, Cuasapud, J. y Maiguashca, M. (2023) en su *Artículo "Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica*", publicado en la revista científica Uisrael, Quito-Ecuador, indican que en el entorno educativo son de gran importancia, puesto que son aquellas actividades que permiten que el niño se desenvuelva a través del juego de manera eficaz. Para el desarrollo de este trabajo se utilizó el método deductivo y la investigación documental con enfoque cualitativo. En cuanto a los resultados obtenidos, se identificó un déficit en el uso de metodologías lúdicas por parte de los docentes, las cuales afectan directamente el aprendizaje, además se evidenció que existe un retroceso en la enseñanza de esta, pues, a partir del año 2012 al 2019 los datos arrojados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) fueron del 12% al 18.10%, por consiguiente, se tomó en consideración la aplicación de diversas estrategias para la construcción de aprendizajes significativos, no obstante, se demostró que la mayoría de los estudiantes prefieren leer textos llamativos y de su interés.

La identificación de un déficit en el uso de metodologías lúdicas y el análisis histórico de su evolución de 2012 a 2019 ofrecen un contexto importante para esta investigación. Sin embargo, falta de metodologías lúdicas afecta el rendimiento estudiantil, además de sugerir modelos de estrategias lúdicas basadas en las preferencias de los estudiantes por textos atractivos.

Posteriormente, Riascos, G. (2022), presenta una propuesta de intervención disciplinar con la finalidad de diseñar una estrategia lúdica para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de tercero primaria de la

Institución Educativa Sagrada Familia, en el municipio de López de Micay-Cauca, Bogotá. Las actividades que se plantearon para mejorar esta situación hicieron parte de un enfoque cualitativo, con la intención de conocer y solucionar las diferentes conductas que alteran la convivencia dentro del aula de clases. El método inductivo permitió la exploración y descripción de los sucesos, y el tipo de investigación fue la investigación-acción. Las diversas actividades lúdicas se diseñaron con la intención de motivar a los estudiantes en la participación activa de las dinámicas propuestas en el salón de clases, con lo cual se consigue un avance positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio ilustra cómo las actividades lúdicas pueden abordar no solo el aprendizaje de la lectoescritura, sino también mejorar la convivencia en el aula. Es decir, que no solo contribuyen a la parte académica, sino también al desarrollo social y emocional de los estudiantes.

En este mismo sentido, Verdezoto, N., Moyano, T., y Núñez, F. (2023) realizaron el artículo denominado *"La influencia de la lectoescritura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños en Educación General Básica".* En el cual se empleó un enfoque de investigación mixta, combinando métodos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral. Se analizó un grupo de 650 estudiantes lo que determinó deficiencias en la lectura y escritura debido al escaso hábito lector y la incompleta utilización de materiales y métodos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aplicó encuestas a los educadores, las cuales los resultados destacaron la necesidad de estrategias pedagógicas exitosas, como la adaptación a estilos de aprendizaje individuales y la integración de la lectoescritura en diversas

áreas del currículo, la falta de métodos y materiales adecuados y más efectivo, al igual que la necesidad de capacitación continua.

La aplicación de un enfoque mixto para analizar deficiencias en la lectoescritura y la necesidad de materiales adecuados refuerza la idea de que la solución a estos problemas debe ser integral. Se debería tomar como ejemplo este enfoque, porque proporciona no solo estrategias lúdicas, sino también recursos y formación continua a docentes, además de evaluar los estilos de aprendizaje en el aula.

Estos estudios confirman la pertinencia de analizar la relación entre estrategias lúdicas y la lectoescritura en el contexto panameño, donde aún persiste una brecha entre la teoría pedagógica y la práctica docente.

2.3 Antecedentes nacionales

Rodríguez, Y. (2023) presenta la tesis *"El uso de estrategias didácticas para mejorar la lectoescritura en estudiantes de primero a tercer grado*" de la escuela en busca de un mañana. Se aplicó una metodología enmarcada en el diseño correlacional, orientada en un enfoque mixto y en donde se aplicó la técnica de observación a los participantes y encuestas. Para el análisis de datos se utilizó la estadística descriptiva con el apoyo del programa EXCEL (Microsoft 2019) lo que permitió tabular e interpretar la información recaba a través de la construcción de tablas y figuras. De los resultados, dar un nuevo significado a la práctica pedagógica frente a las concepciones del desarrollo de las competencias lectoescritora; dentro de las cuales el maestro de grado se convierte en la fuente de información de un antes y después para los

mecanismos de atención de los estudiantes. De esta manera proponer alternativas para mejorar las deficiencias y dificultades de este grupo etario seleccionados.

Esta tesis guarda relación con el actual trabajo, porque destaca la importancia de las estrategias didácticas en la mejora de las estrategias lúdicas pueden ser una alternativa viable para transformar y mejorar la metodología utilizada por los docentes, generando un impacto positivo en el aprendizaje de la lectoescritura.

En ese contexto, Gordillo, J. (2023) realizó la investigación *"Estrategias didácticas para la enseñanza del español a estudiantes con problemas de lectoescritura*" en la Escuela Carrizal. El tipo de investigación fue cuantitativo y mixto con un diseño no experimental transaccional, con un enfoque cuantitativo de los resultados. La cual contó con una población de 7 docentes y 14 padres de familias, que participaron en el estudio. El análisis de los datos e instrumentos fueron sometidos a los programas SPSS Método Alfa de Cronbach, para una mayor confiabilidad.

Esta investigación tiene relevancia porque presenta un enfoque cuantitativo, centrada en estrategias lúdicas, con un enfoque didáctico basado en que el juego puede ser más efectivo para mejorar la lectoescritura.

Rodríguez, I. (2024) presentó su tesis "*Estrategias Didácticas y su efectividad en el logro de la lectoescritura en los primeros grados del centro educativo Marie Poussepin, Curundú".* La investigación fue mostrada de manera cuantitativa, con un alcance descriptivo y con un diseño metodológico no experimental. Para realizar la investigación se seleccionó una muestra, de 15 y 16 estudiantes entre los dos terceros grados haciendo un total de 31 niños. Se aplicó instrumentos a la directora, docentes, padres de familia y estudiantes donde se busca conocer si las estrategias didácticas

utilizadas por los docentes son del agrado de los estudiantes y si están despertando el interés adecuado a los estudiantes para lograr que ese proceso de la lectoescritura en los primeros grados sea más fácil, agradable y llevadero.

Esta tesis analizó la efectividad de estrategias lúdicas en los primeros grados, argumentando que no solo son eficaces, sino que también son bien recibidas por los estudiantes, lo cual es vital para el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura.

Herrera, E. (2024) realizó la tesis *"Estrategias didácticas en la enseñanza de la lectoescritura en los estudiantes de C.E.B.G Chubé, de la comarca Ngäbe-Buglé",* especialmente soslayó las estrategias didácticas que recomienda el Ministerio de Educación y su implementación por parte del docente en las clases. La muestra estuvo conformada por 142 estudiantes de educación primaria. Los estudiantes se evaluaron mediante dos pruebas: una de primer a segundo nivel y de tercero a sexto nivel, ambas establecidas por el MEDUCA. Los resultados mostraron que las estrategias más utilizadas en los niveles bajos, correspondientes a primero y segundo grado fueron: el dictado, escritura del nombre, lectura en voz alta; y para los niveles de tercero, cuarto, quinto y sexto: el dictado de palabras, oraciones, lectura en voz alta dejando sin aplicar otras estrategias recomendadas por MEDUCA. Por otro lado, se les aplicó la prueba a los estudiantes de quinto y sexto con el fin de comparar resultados en las evaluaciones de años anteriores, se tomó como referencia los resultados de años anteriores siendo el caso a los datos de las pruebas de los años 2021 y 2022. Los resultados principales son: en primer grado se pudo observar una

significación asintótica de 0.172. La teoría dice que cuando este valor es mayor a 0.05 significa que existe asociación, pero no es estadísticamente significativa.

Herrera investigó las estrategias didácticas recomendadas por el Ministerio de Educación, evaluando su implementación en el aula. Los resultados indicaron que muchas de estas estrategias no se aplican, limitando el desarrollo de habilidades.

Este trabajo tiene semejanza a la propuesta, porque comprueba que las estrategias lúdicas, son innovadoras, menos tradicionales y son necesarias para cubrir las brechas que deja la implementación actual.

De igual forma Arroyo, J. (2024) indicó en su artículo “Actividades lúdico - didáctico en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para el desarrollo de competencias lingüísticas” en la UMECIT, que el enfoque tradicional en la enseñanza de la lengua castellana ha limitado el desarrollo integral de los estudiantes, afectando sus habilidades lingüísticas y comunicativas, y cómo la lúdica aplicada de manera estratégica, puede transformar la enseñanza de la lectoescritura. También se destaca que los beneficios del juego no solo facilitan la comprensión, sino que fomenta el desarrollo social, emocional y cognitivo en los estudiantes. Y que las estrategias lúdicas en el aula promueven un aprendizaje significativo; mejorando las competencias lectoras y escritoras, implicando el rol del docente en el apoyo del desarrollo integral a través de la innovación didáctica.

Este artículo apoya a esta tesis, ya que evidencia que la efectividad de las actividades lúdicas en el aula ayuda a mejorar las habilidades lectoescritoras y también fomenta un desarrollo integral en los estudiantes. Y el rol del docente como mediador en este proceso.

La suma de estos antecedentes proporciona un marco sólido para esta investigación, respaldando la importancia de las estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes de tercer grado. Cada estudio ofrece perspectivas, datos y argumentos, que posiciona que esta tesis es una respuesta a los desafíos actuales en la educación básica.

2.3 Marco conceptual

2.3.1 Estrategias lúdicas (V_1)

2.3.1.1 Definición

El uso de estrategias lúdicas ayuda a la adquisición de conocimientos, favoreciendo de este modo el proceso de aprendizaje.

Para Escalante (2007) las estrategias lúdicas son “instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas” (p. 234), esto hace referencia a que el docente utiliza diversas estrategias que ayudan a facilitar la enseñanza y la compresión de los contenidos, propiciando de esta manera la participación del educando.

El autor define las estrategias lúdicas como herramientas que mejoran las actividades de aprendizaje y la resolución de problemas. Esto significa que los docentes implementan variadas estrategias lúdicas para facilitar la enseñanza y ayudar a los estudiantes a comprender mejor los contenidos, estas prácticas no solo hacen que el aprendizaje sea más dinámico, sino que también estimulan la motivación y el interés de los estudiantes.

Según Martínez (2012), “denota el conjunto de actividades que llevan a cabo los maestros, como parte de su trabajo en el aula o en relación directa con

él, con el objetivo de que los estudiantes alcancen los aprendizajes establecidos en planes de estudio" (p. 1).

La cita de Martínez subraya que las actividades que realizan los maestros en el aula son esenciales para que los estudiantes logren los aprendizajes, también que la intervención docente no solo implica transmitir conocimientos, sino también diseñar estrategias que respondan a las necesidades de los alumnos.

Según Gómez et al. (2015), el concepto de lúdica es intrínsecamente complejo, ya que desempeña un papel crucial en el desarrollo humano. "La lúdica se relaciona con la capacidad de los individuos para generar emociones vinculadas al entretenimiento, la diversión y el esparcimiento, permitiendo así experimentar una amplia gama de sentimientos como alegría, risa o melancolía" (p. 28).

Las autoras sostienen que la lúdica es fundamental en la formación de la personalidad y en la transmisión de valores, además de ser un medio eficaz para la adquisición de conocimientos.

Autores como Jiménez, (2002) respecto a la importancia de la lúdica y su rol proactivo en el aula, sostiene que:

> La lúdica es una forma de relacionarse con la vida, los espacios cotidianos, de una manera divertida y de goce. El sentido del humor, el arte y otra serie de actividades que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que producen dichos eventos. (p.42).

La cita destaca que la lúdica es esencial para relacionarnos con la vida y los demás, a través de ella se fortalece momentos de diversión y creatividad, alivia

tensiones y fortalece la conexión social, creando un bienestar emocional estable en nuestra vida cotidiana.

2.3.1.2 Características de las estrategias lúdicas

Según Reyes (2015) expresa algunas características notables en las estrategias lúdicas:

- Incorpora elementos de juego que hacen que el aprendizaje sea más ameno y agradable.
- Fomenta la colaboración y el trabajo en equipo entre los estudiantes.
- Estimula el pensamiento creativo y la expresión artística.
- Los estudiantes participan activamente en su propio proceso de aprendizaje en lugar de ser receptores pasivos de información.
- A través de juegos y actividades, se promueve la capacidad de análisis y resolución de problemas.
- Puede ser ajustada según las necesidades y niveles de los estudiantes.

2.3.1.3. Beneficios de las actividades lúdicas

Las actividades lúdicas ofrecen múltiples beneficios como lo señala Sánchez (2016) tanto en el ámbito educativo como en el desarrollo personal. Algunos de los más destacados son:

- Estimulación cognitiva que fomentan habilidades como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico.

- Desarrollo de habilidades sociales donde promueven la interacción, el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación.
- Relajación y manejo del estrés son las que permiten liberar tensiones y mejorar el estado de ánimo.
- Mejora de la atención y la concentración.
- Fomento de la motivación y el aprendizaje porque a través del juego puede aumentar la motivación y el interés en diversas áreas del conocimiento.
- Desarrollo de actividades físicas que promueven el desarrollo de habilidades motoras y la coordinación.
- Aumenta el Autoestima porque construye mejor autoimagen y confianza en uno mismo.

2.3.1.4. El juego como estrategia didáctica

Además, (Megías y Lozano, 2000) insiste en que los juegos son muy importantes para el desarrollo integral, en el proceso de enseñanza debe ser utilizado como estrategia metodológica y debe ser lleno de diversión, motivación y creatividad.

En base al autor la inclusión de juegos en el proceso educativo no solo hace que el aprendizaje sea más ameno, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades sociales, resolver problemas y trabajar en equipo. Al introducir elementos lúdicos, se puede incrementar la participación de los alumnos, lo que a su vez puede llevar a una mayor retención del conocimiento.

Para Marín (2018), el juego permite abordar contenidos curriculares de manera más atractiva y significativa, lo que aumenta el interés de los estudiantes y facilita su comprensión y retención de la información.

En este sentido, el autor se refiere que el aprendizaje lúdico se convierte en un poderoso recurso para favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes y su disposición a aprender de manera activa y autónoma.

Sin embargo, las actividades lúdicas han ganado espacio en el proceso educativo, (Zuluaga y Gómez, 2016) insistieron: “Enseñar a través del juego es una propuesta para contribuir a potenciar las habilidades de los estudiantes en el aula”.

Al integrar el juego en el proceso educativo, como subrayan Zuluaga y Gómez, se les ofrece a los estudiantes una vía dinámica para desarrollar habilidades como la colaboración, el pensamiento crítico y la creatividad.

El juego como estrategia lúdica para trabajar la lectoescritura

La lectoescritura es uno de los procesos más complejos en la vida del ser humano, considerándose como un factor esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello por lo que (Cuasapud Morocho y Quintana, 2023) la tarea principal tarea del docente es ayudar a sus alumnos/as a aprender la lectura y escritura. El autor Mendieta et al. (2018) propone la utilización del juego como herramienta de aprendizaje para trabajar la lectoescritura.

Los autores expresan que el docente debe utilizar juegos didácticos en la enseñanza de la lectoescritura, para que el aprendizaje sea divertido y significativa.

2.3.1.5 La Lúdica

Según (Jiménez, 1998) la lúdica como experiencia cultural es una dimensión transversal que atraviesa toda la vida, no son prácticas, no son actividades, no es una ciencia, ni una disciplina, ni mucho menos una nueva moda, sino que es un proceso inherente al desarrollo humano en toda su dimensionalidad psíquica, social, cultural y biológica. Desde esta perspectiva, la lúdica está ligada a la cotidianidad, en especial a la búsqueda del sentido de la vida y a la creatividad humana.

Jiménez expresa que la lúdica abarca todas las dimensiones de la vida, además no se limita a prácticas o actividades específicas, sino que se integra en la cotidianidad, enriquece las relaciones interpersonales y contribuye al bienestar emocional y psicológico, destacándose como un elemento esencial en el aprendizaje y la socialización a lo largo de toda la vida

2.3.1.6 Tipos de juegos aplicados al desarrollo lector

De acuerdo con Alcívar et al. (2023) en su trabajo de investigación plantea tres tipos de juegos indispensables para el desarrollo lector, cuales se describen a continuación:

Juegos de mesa: Los juegos de mesa son una excelente herramienta para desarrollar la lectura, puesto que fomentan la interacción social, el pensamiento estratégico y la comprensión lectora. Por ejemplo, juegos como Scrabble y Timeline requieren que los participantes utilicen vocabulario y habilidades de asociación para avanzar, lo que mejora sus habilidades de lectura y comprensión.

Estos juegos permiten a los estudiantes afrontar retos que estimulan la mente de una forma divertida y accesible para todas las edades.

Juegos digitales: Los juegos digitales representan una forma moderna y efectiva de fortalecer las habilidades lectoras. Las plataformas como Kahoot o aplicaciones de aprendizaje basadas en juegos como Duolingo History incluyen desafíos relacionados con la lectura, por ejemplo, implica reconocer palabras, completar oraciones o responder preguntas basadas en texto.

Estas herramientas captan la atención de los estudiantes a través de gráficos atractivos y recompensas instantáneas, aumentando de esa manera su motivación.

Juegos cooperativos: Los juegos cooperativos se centran en la cooperación y el trabajo en equipo, brindando una oportunidad única para practicar habilidades lectoras con otras personas. Los juegos como, por ejemplo, la búsqueda del tesoro puede incluir actividades sobre leer pistas o resolver rompecabezas con la intención de fortalecer la comprensión lectora, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la competencia sana.

2.3.1.7 La importancia de la gamificación en la educación

Para Squire (2021) la gamificación puede definirse como el uso de elementos propios de los juegos, como la competencia, los desafíos, las recompensas y las dinámicas de progreso, en contextos no lúdicos.

El autor destaca cómo el juego no solo aumenta la motivación de los estudiantes, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje positivo, para enfrentar los desafíos y desarrollar habilidades críticas como la resolución de problemas.

Aplicación de la estrategia lúdica en el aula Arnau (2022) explora el uso de las metodologías lúdicas en el aula como una estrategia pedagógica innovadora. Estas metodologías se centran en incorporar el juego como elemento principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Arnau se enfoca que al integrar el juego como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hacerlo, se busca no solo captar la atención de los estudiantes, sino también facilitar un aprendizaje significativo.

Decroly, citado por (Tineo, 2011), explica que el juego desempeña un papel de mucha importancia, en la educación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje; considerando el aspecto intelectual, moral y social, es decir, en la educación integral del estudiante (p.65).

Se resalta la importancia del juego como herramienta educativa integral. Hace énfasis en el desarrollo intelectual, moral y social; sugiere que el aprendizaje va más allá de la adquisición de conocimientos.

Por otro lado, Piaget (1936, p. 92) señala que "a través del juego simbólico, los niños pueden construir representaciones mentales y desarrollar habilidades lógicas". Y en ese mismo sentido, Piaget (1961) sostiene que el juego también desempeña un papel fundamental en el desarrollo social de los niños.

Considerando lo que expresa Piaget a través del juego los niños aprenden a interactuar con otros, a compartir, a tomar turnos, a resolver conflictos de manera pacífica y desarrolla habilidades de comunicación y trabajo en equipo.

2.3.1.8 Rol del docente en la mediación lúdica

Del mismo modo, Meneses y Monge, (2001) señalan que el educador es un guía, su dirección es dar indirectamente creando oportunidades, brindando el tiempo y el espacio necesarios, ofreciendo materiales y conocimiento. La forma de juego se basa principalmente en la edad del aprendiz. A la hora de elegir un juego, el educador debe considerar que la experiencia a realizar es positiva. (pp. 113-124).

Los autores destacan que el educador actúa como un guía que facilita el aprendizaje al crear oportunidades y proporcionar el tiempo, el espacio y los materiales necesarios. Importante en este proceso es la consideración de la edad del aprendiz al seleccionar actividades lúdicas, ya que la elección del juego debe asegurar que la experiencia sea positiva y enriquecedora para el desarrollo del estudiante.

Vásquez (2010) presenta un gran aporte:

> "El maestro es la figura clave de la enseñanza, considerada ésta como un componente del proceso educativo que implica la relación dinámica, consciente y válida entre maestro, tiempos, saberes, recursos, estudiantes, métodos, técnicas y tácticas, valoraciones y mejoramientos. Enseñanza que puede darse de una manera directa, cuando el maestro se impone y dirige la acción a desarrollar por el estudiante y, de una manera indirecta, cuando el maestro, en un acto de desprendimiento de sus saberes y experiencias, genera la participación de los estudiantes, solicita sus opiniones, motiva la discusión, promueve la

investigación y la reflexión crítica de aquello que se trata de enseñar y de aprender".

El maestro juega un papel muy importante en el proceso educativo, actuando como un vínculo dinámico entre diversos elementos, como estudiantes, saberes y métodos. La enseñanza puede ser directa, donde el maestro guía y dirige, donde no solo imparte conocimiento, sino que también inspira y empodera a sus alumnos para que se involucren de manera activa en su aprendizaje.

Según Arnau (2022), el docente debe actuar como guía y facilitador del juego, proporcionando las condiciones adecuadas para que los estudiantes puedan participar de manera activa y significativa. Sin embargo, el autor se refiere que el docente debe conocer las necesidades e intereses de sus estudiantes, seleccionar los juegos apropiados y establecer un ambiente seguro y de confianza que fomente la participación.

2.3.2 Lectoescritura (V_2)

2.3.2.1 Concepto de lectura

Por su parte (Cajahuaringa, S/A) afirma que la lectura "es un medio de adquisición de ideas. Por medio de la lectura el niño afirma sus nociones de elocución. Además, debemos considerar que la lectura es la base de la cultura". (p. 53)

Podemos expresar entonces que la lectura es comprender el significado de un texto a partir del conocimiento de los símbolos gráficos y descifrarlos, es decir, se logra obtener información y reflexionar acerca de lo que se lee y de la realidad.

Orellana-Fernández et al. (2020) que:

La lectura debería ser enseñada de manera más didáctica, pues, teniendo a disponibilidad recursos tecnológicos asertivos deberíamos dar uso adecuado de

> los mismos ya que en el siglo XXI los niños prácticamente nacen con la tecnología y que mejor manera de incentivar al uso adecuado de las mismas guiando estas tecnologías a su aprendizaje (p. 678).

Los autores se refieren a la necesidad de enseñar la lectura de manera didáctica; aprovechando los recursos tecnológicos que hay en el siglo XXI donde los niños crecen en un entorno tecnológico, esto implica no solo integrar la tecnología en la enseñanza, sino también fomentar su uso adecuado para incentivar el interés de los estudiantes en el proceso de lectura.

2.3.2.2. Niveles de la lectura

Para introducir de manera sencilla y apropiada la lectura, el autor Swartz (2010), nos detalla cuatro métodos o niveles de instrucción que son:

- Lectura literal: Comprensión básica del texto, implica responder preguntas sobre lo que está directamente escrito.
- Lectura inferencial: Implica hacer inferencias y deducciones a partir del texto. Los lectores interpretan significados que no están explícitamente mencionados, conectando información y experiencias previas.
- Lectura crítica: Evaluación del contenido del texto, analizando su credibilidad, argumentos y perspectivas. Los lectores formulan opiniones y juicios sobre lo leído.
- Lectura creativa: Implica la capacidad de imaginar y crear nuevas ideas a partir del texto. Los lectores pueden reinterpretar la obra y proponer finales alternativos o nuevas tramas.

2.3.2.3 Enseñanza de la lectura

La lectura se puede comenzar mucho antes de la etapa escolar, tomando en cuenta los saberes propios y vivencias que ya posee.

De acuerdo con Castellanos et al., (2017) se entiende que la lectura y escritura son procesos complejos de comprensión y producción de textos escritos, y permiten al estudiante construir aprendizajes en todas las áreas académicas, el acceso al conocimiento reconstruido, así como manifestar sus ideas, opiniones, saberes previos, incrementando de esta manera su bagaje intelectual. (p.83)

En la misma línea de pensamiento Rodríguez et al., (2024) realiza un abordaje acerca de la enseñanza de la lectura, el autor manifestó que en la infancia los niños deberían tener de manera periódica sesiones de práctica de lectura: los niños de siete años, sesiones de quince minutos (tal vez dos al día). Para los de nueve, sesiones de media hora. Estas sesiones, además, deben ser sesiones de lectura en silencio, sostenida e ininterrumpida. (p.36)

Los autores presentan valiosas opiniones en la enseñanza de la lectura en tanto uno decía que se parte de los saberes propios que tiene el niño; y el otro señala que se debe cultivar la lectura con sesiones y por edad de manera continua y ambas características son valiosas para el desarrollo lector del estudiante.

2.3.2.4. Definición de lectoescritura

De acuerdo con Ferreiro (1982) la lectoescritura es el proceso de adquisición de habilidades que permiten a los individuos leer y escribir de manera efectiva, integrando la comprensión de textos y la producción escrita, fundamentales para la comunicación y el aprendizaje (p.34).

Es decir, es el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, se enfatiza básicamente en los primeros ciclos de escolaridad. Y es en el nivel inicial donde se prepara al niño con diversas actividades para que al entrar al nivel primario tengan las habilidades básicas para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para (Ferreiro y Teberosky, 1991) la lectoescritura: “es el proceso en el que el niño participa activamente. El niño construye el significado en su lectura y en su escritura, avanzando por etapas de desarrollo de estas habilidades” (p. 345).

Ferreiro y Teberosky describen la lectoescritura como un proceso activo en el que el niño participa de manera constructiva. En este contexto, el aprendizaje no es pasivo; el niño construye significados a través de su lectura y escritura, avanzando a través de diferentes etapas de desarrollo de estas habilidades.

Algunos estudios como los de Fraca, (2003) leer implica una actividad intelectual donde el lector interactúa con el texto escrito para extraer un significado mediante la interrelación del conocimiento del lector y el contenido del texto. También se refiere a la escritura, que consiste en una actividad intelectual mediante la cual se transmiten mensajes con significados a través de un sistema de escritura, en forma de textos, en una situación determinada y con una intención específica, el niño luego de elaborar un dibujo, lo describe a través de un escrito. (p.74)

La cita de Fraca destaca que leer es una actividad que implica la interacción del lector con el texto, donde conecta el conocimiento previo con el contenido. Igualmente, describe que un dibujo son ejemplos de cómo se ejercita la lectura y la escritura.

Villamizar y Pacheco, (1998), plantean que la lectoescritura “debe proporcionar al niño situaciones de aprendizaje y tenga la oportunidad de incorporar su experiencia previa de lenguaje, en el aprendizaje de la lectura, mediante actividades planificadas y graduadas, según un orden de complejidad creciente, con un significado para el niño.” (p.125)

Los autores muestran una guía metodológica para la enseñanza de la lectura, teniendo en cuenta a la elección de material de lectura y el significado que le dé el niño. Esto enfatiza la importancia de crear un entorno de aprendizaje que conecte con las experiencias previas de los niños y que facilite su desarrollo en la lectoescritura.

2.3.2.5 Niveles de la lectoescritura

Para Mendieta et al. (2018) son las fases del proceso de aprendizaje de la lectura.

- Etapa concreta: Cuando el niño no comprende la escritura y las letras. Dibuja formas y curvas sin ninguna relación.
- Etapa presilábica: Cuando el niño interpreta el significado de una palabra o un texto escrito, pero no demuestra dominio.
- Etapa silábica: Cuando el niño logra diferenciar principalmente el tamaño de la palabra escrita. Intenta leer e interpretar la palabra.

- Etapa alfabética: Cuando el niño es capaz de empezar a distinguir las letras e interpretarlas, tratará de leer lo que está escrito. Es a partir de esta etapa que el niño empieza a desarrollar poco a poco la capacidad de leer.

2.3.2.6 Estrategias para la aplicación de la lectoescritura

Existen estrategias didácticas que pueden ser empleadas por el docente a través que les permitirá cumplir su objetivo.

Según el autor Swartz (2010), detalla algunos métodos de instrucción en la lectoescritura.

- Lectura en tono alto.
- Lectura comparada.
- Lectura guiada.
- Lectura independiente.
- El docente lee.
- El docente modela
- Todos leen juntos; el maestro escucha

El autor Zayas (2016), ofrece una serie de estrategias para trabajar dentro del aula:

- Aplicar la estrategia de colocar libros en diferentes lugares en el interior del aula, para que los estudiantes practiquen la lectura y puedan comentar con sus compañeros.
- Hacer de un teatro la biblioteca del aula, donde se participe en cuentacuentos, se lean artículos, novelas, revistas, informaciones en

las redes sociales e internet, o historias, que se puedan compartir y modificar su final.

- Organizar dramatizaciones con los estudiantes donde se construyan escenarios y personifiquen los personajes de las obras y el juego de roles como métodos y premisas para motivar por la lectura a los estudiantes, donde estos representen a los personajes de las obras literarias.
- Participar en actividades lúdicas de pasa palabras, sopa de letra, crucigramas, cambio de roles.
- Implementar concursos de lectura y redacción con los estudiantes, como también club de lectores con docentes y familiares.
- Invitar a personajes talentosos que tiene la comunidad para participar en celebraciones como el día del libro y actividades culturales.
- Buscar patrocinadores para que donen libros a los estudiantes para practicar lectura, al igual que incentivos a los más destacados.

Todas estas estrategias recomendadas son fundamentales para alcanzar los objetivos establecidos y para fortalecer el apoyo a los modelos culturales propios en el arte de la lectoescritura. Se trata de una dificultad que puede ser superada mediante prácticas educativas efectivas y la colaboración de todos los involucrados.

2.3.2.7 El aprendizaje

El aprendizaje lo podemos definir con el desarrollo de las personas a partir de sus experiencias, según los estímulos que reciba. Para Zabalsa (1991) “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del

alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje" (p.174).

El autor destaca la complejidad del aprendizaje y que, al integrar diversas metodologías, aumenta la motivación de los estudiantes. Además, considera factores externos, como el contexto social, que influyen en el aprendizaje.

Piaget (1975), por otra parte, se refiere que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el sujeto, a través de la experiencia, la manipulación de objetos, la interacción con las personas genera o construye conocimiento, modificando, en forma activa sus esquemas cognoscitivos del mundo que lo rodea, mediante el proceso de asimilación y acomodación (p.57).

Queda claro que para Piaget la adquisición de los conocimientos es directamente proporcional a la manera en que se logra la motivación de las personas, así que, el aprendizaje está sujeta a la forma en que se desenvuelven los estudiantes en medio del entorno educativo.

Por su parte, Vygotsky (1995) expresa lo que, el aprendizaje se produce en un contexto de interacción con: adultos, pares, cultura, instituciones. Estos son agentes de desarrollo que impulsan y regulan el comportamiento del sujeto, el cual desarrolla sus habilidades mentales (pensamiento, atención, memoria, voluntad) a través del descubrimiento y el proceso de interiorización, que le permite apropiarse de los signos e instrumentos de la cultura, reconstruyendo sus significados. (p.47)

En base a lo manifestado por Vygotsky, el aprendizaje en los estudiantes brinda buenos resultados cuando en el grupo de educandos se emplean motivos

de impulso que despierten el interés en la adquisición de saberes por parte de estos, que funcionan de manera armónica con la finalidad de lograr el objetivo, el cual se basa en aprender.

2.3.2.8 Aprendizaje de la lectoescritura

En un documento pedagógico enfocado en la orientación para el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1990) indica que “los estudios gramaticales han señalado que leer es buscar el significado de lo que se lee para adquirir conocimientos” (p. 52).

Este subraya la importancia de la lectura en el proceso activo de los niños, qué, no solo decodifican palabras, sino que también buscan comprender y asimilar la información, lo que es fundamental para su aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Según la Real Academia Española (RAE), en el Diccionario de la lengua española (2014), se denomina lectoescritura a la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente. En este sentido leer y escribir son dos de las habilidades comunicativas con mayor relevancia, formando en su conjunto, el lenguaje.

2.2.2.9 Actividades para favorecer la lecto-escritura en los niños

Entre las actividades que recomiendan Mendieta et al. (2018), para favorecer la lectoescritura es que los niños cuenten lo que observan, expresando lo que viven a diario, describiendo, relatando y contando, lo que favorecerá su expresión y el desarrollo del lenguaje. Cuando los niños construyen un cuento, aprenden a proponer, elaborar, clasificar elementos, formular preguntas, etc. Asimismo, al leer y cantar canciones, los niños pueden codificar y decodificar textos escritos.

Al aprender a escribir el niño debe iniciar con las grafías y su trazo una por una, el mecanismo del ligado y obtener regularidad en la escritura. Además, en el aprender a decodificar la lectura, la correspondencia grafía-fonema, aprender el mecanismo de articulación de fonemas y palabras, y obtener fluidez en la lectura. Estos elementos y sus desagregados son aspectos a los que con frecuencia no prestamos mucha atención en el proceso de enseñanza, esperamos que los niños lo logren, pero no los ejercitamos con intencionalidad.

En efecto, el aprendizaje del estudiante se percibe al realizar el proceso de lectoescritura, pues, a través de la primera etapa el niño aprende a realizar trazos, debido a que en esta etapa empieza su desarrollo, tanto en la lectura, como en la escritura, fomentando la libre expresión a la hora de interpretar la información presentada; mientras que en la segunda etapa comienzan a relacionar sonidos con grafías, encontrando una secuencia lógica de las palabras.

2.3.2.10 Comprensión lectora

La comprensión lectora está ligada a la capacidad que tiene el niño en cuanto a lo que lee, relacionándolo con los conocimientos que ya posee y comprendiendo el texto en estudio.

En este sentido, Álvarez et al., (2012) aduce que la comprensión lectora "es el proceso de construir conocimiento relacionando las ideas del texto con los conocimientos previos del lector, proceso en el que el constructivismo pone un gran interés" (p. 18).

Álvarez et al. afirman que la comprensión lectora es un proceso que consiste en construir conocimiento al relacionar las ideas del texto con los conocimientos previos del lector. Este enfoque refleja el interés del constructivismo en cómo los lectores utilizan sus experiencias para interpretar y entender lo que leen.

Por otro lado, González (2019), confirma que no se aprende a leer de una vez ni de una sola forma, sino que cada día hay que buscar nuevas maneras y metodologías que puedan ayudar a mejorar la lectura; es decir, la comprensión lectora es un proceso dinámico que requiere la atención oportuna del docente para no limitar la actividad lectora de los estudiantes. (p.15).

González destaca que aprender a leer es un proceso dinámico que necesita que los docentes busquen constantemente nuevas estrategias, técnicas y metodologías, para crear un ambiente motivador y dinámico, todo debe estar basado a la vanguardia del siglo XXI.

2.3.2.11 Niveles de compresión lectora

De acuerdo con las autoras Córdoba, Mejía y Oviedo (2010), nos brindan algunos niveles para ampliar sobre los textos, el análisis y la compresión.

Primer nivel

- Preguntas exploratorias y de selección múltiple
- Completar cuadros y esquemas referentes al texto.

Segundo nivel

- Mapas conceptuales y resúmenes en cuanto a la comprensión de los textos.

- Redactar oraciones propias que surjan de textos leídos, que tengan conectores y secuencia lógica en las ideas surgidas, ya sean reales o imaginarias.
- Presentar a los estudiantes una serie de imágenes, las cuales serán numeradas según la secuencia del cuento leído.

Tercer nivel

- Indagar al discente con la finalidad de orientar los conceptos propios del glosario, para ampliar mucho más el léxico.
- Realizar interrogantes que den espacio a relacionar y construir en la imaginación nuevas historias.

Cuarto nivel

- Interpretar y crear para que los individuos reflejen sus propios conocimientos y se afiance la autoestima propia.

Quinto nivel

- Este peldaño considera el fomento de las habilidades poéticas, donde dan paso a su imaginación y se afianza la redacción en creación de textos.
- Construir acróstico, creación de historietas a partir de una imagen.
- Alcanzar la motivación del estudiante a través de la estimulación y la utilización de textos narrativos, canciones, poemas, dibujos, representaciones teatrales del lenguaje (p.112-113).

Estos niveles proporcionan información valiosa sobre las metodologías y estrategias que el docente emplea en el aula para llevar a cabo actividades motivacionales. Estas prácticas son fundamentales para lograr una formación integral

en los niños, adecuándose a las etapas cognoscitivas de su desarrollo y la estructura de su pensamiento.

2.3.2.12 Problemas de la lectoescritura

A continuación, se mencionarán algunos problemas de lectoescritura que se han detectado en los estudiantes, presentado por Ramírez (2020, p. 1-5).

- Existe un bajo índice de lectura en los alumnos, en los padres de familia, en los maestros, en la comunidad porque no se les ha formado con un buen hábito de lectoescritura.
- Hay una pobreza de vocabulario y redacción, y el poco uso del diccionario por tal motivo existe una ortografía deficiente.
- Falta desarrollar más los valores de interés, el estímulo y la autoestima para poder tener en cuenta lo que el alumno hace en el campo de la lectoescritura; en otras palabras, falta trabajar más el elemento afectivo porque no hay claridad entre el profesor y el alumno acerca del lenguaje de las áreas.
- La lectoescritura repercute en la expresión oral del individuo; por lo tanto, hay carencias en la expresión oral, incoherencias en el manejo de las ideas e incapacidad para tener diálogos, porque falta plantear una alfabetización o capacitación de maestros para que ellos radien elementos que tiendan a mejorar las diferencias entre la lectura y la escritura esa alfabetización compete a todas las áreas.

- En la lectura y en la expresión oral encontramos bajos niveles de comprensión, interpretación, análisis, síntesis y explicación lo cual hace que los alumnos realicen una lectura no entendible.

De alguna forma se ha descuidado el uso de los cuadernos para cumplir la función en beneficio a la lectoescritura.

En este sentido, se resalta que los estudiantes leen por obligación y no por placer. La obligación causa ansiedad y la ansiedad jamás puede ser fiel compañero de la lectura y la escritura. Se debe hacer de la lectoescritura un acto placentero que nos lleva a recreación en las distintas áreas del currículo.

2.3.2.13 Factores que influyen en la lectoescritura

Se señalan a continuación los factores que influyen en el niño para la enseñanza y su preparación para poder llegar a la lectura y a la escritura.

Para (Montenegro y Montenegro, 2010, pp. 1-210) plantean algunos de ellos:

- Factores orgánicos o fisiológicos: Edad cronológica, el sexo y a los factores sensoriales.
- Factores cognitivos: Incluyen habilidades como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento crítico.
- Factores emocionales: La motivación, la autoestima y las actitudes.
- Factores sociales: El entorno familiar, la interacción con compañeros y el apoyo de docentes juegan un papel crucial en la adquisición de habilidades de lectoescritura.

- Factores lingüísticos: La familiaridad con el lenguaje, el vocabulario y las estructuras gramaticales afectan la capacidad de los estudiantes para leer y escribir con fluidez.
- Factores pedagógicos: Los métodos de enseñanza, las estrategias didácticas y la calidad de la instrucción son determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura. Un enfoque adecuado puede facilitar el proceso.

Existen diversas recomendaciones para mejorar el rendimiento de los estudiantes en la aplicación de lectura, Cubilla et al. (2021) presenta algunas de ellas:

- Aplicar métodos de enseñanza de lectura efectivos durante las horas de clases.
- Hacer énfasis en los primeros años en habilidades como la conciencia fonológica, ya que se ha puesto en evidencia que explica el éxito en la decodificación de los estudiantes panameños.
- Desarrollar desde el inicio de la escolaridad capacidades del lenguaje oral como la comprensión de estructuras gramaticales o el vocabulario, ya que a partir de 4° grado contribuyen fuertemente a la comprensión lectora.
- Llevar a cabo evaluaciones diagnósticas de la decodificación de la lectura y brindar apoyo adicional individual o en grupos pequeños a estudiantes que lo requieran.
- Ofrecer tutorías que pueden ser realizadas por voluntarios capacitados.

En efecto, es necesario suministrar algún tipo de estrategias para introducir de forma sencilla la lectoescritura de forma apropiada, con la seguridad que nos brindará buenos resultados, debido a la participación tanto individual como grupal de los

estudiantes, en donde el docente establece actividades de lectura dirigida con un tono de voz elevado, de tal forma que se vaya interactuando y se fomente una mejor comprensión, análisis y un incremento del vocabulario.

A continuación, se presenta un cuadro de resumen de las variables estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura.

Tabla 1

Resumen de variables

Aspecto	**Contenido**
Estrategias lúdicas	Ayudan en la adquisición de conocimientos y fomentan un aprendizaje dinámico.
Características	• Incorporan el juego. • Fomenta el trabajo en equipo. • Promueve el pensamiento creativo. • Los estudiantes participan activamente. • Estimula la capacidad de análisis y resolución de problemas.
Beneficios de las estrategias lúdicas	• Estimula el cerebro. • Desarrolla la empatía, trabajo colaborativo. • Libera estrés y mejora el estado de ánimo de los estudiantes. • Crea confianza entre los estudiantes y el docente.
Niveles de la lectoescritura	• Etapa concreta. • Presilábica. • Silábica. • Alfabética.

Factores que influyen en la lectoescritura	• Sociales. • Pobreza de vocabulario. • Baja motivación • Falta de metodologías del docente

Nota: elaboración propia, 2026.

2.3.2.14 Vocabulario

- **Conciencia fonológica:** Para Mann, citado por Carrillo y Marín (1992, p. 51), considera que la conciencia fonológica es la conciencia explícita de la existencia de unidades fonológicas tales como los fonemas, las sílabas. Por su parte, Tunmer y Col, citados por Tejedor y Rodríguez (1996) la definen como la capacidad para ejecutar operaciones mentales sobre el producto del mecanismo de percepción del habla.

- **Metacomprensión:** Abarca procesos de planificación, monitoreo y supervisión de la lectura, funciones metacognitivas fundamentales para lograr una interpretación completa y efectiva del texto (Elosua y García, 1993).

- **Escritura:** Para Crisólogo (2008), la escritura viene a ser “un sistema de signos trazados sobre un soporte material para representar los sonidos del lenguaje hablado” (p. 135)

- **Estrategia**: (Espasa, 2001) una estrategia “es el arte de dirigir las operaciones militares, arte, traza para dirigir un asunto, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (p. 1002).

- **Lúdica**: (Gómez, Molano y Rodríguez, 2015) sostienen que la lúdica es un concepto muy complejo, ya que es parte del desarrollo de todo ser humano. (p. 28)

- **Metodología:** (Montero, 2017, p. 1389) expresa que “una metodología permite que los estudiantes inicien el aprendizaje, pretendiendo incentivar la motivación de continuar, y que promueve la aplicación de conocimientos recién adquiridos que generan cambios en el ambiente regular de las clases” .Se trata de una actividad que se realiza para divertirse, entretenerse, aprender, desarrollar habilidades y explorar el mundo.

2.4 Marco Teórico

Las teorías juegan un papel fundamental al ofrecer un marco de referencia que guía la comprensión y la práctica de distintos fenómenos. Se enfoca en las teorías más relevantes que sustentan la importancia de las actividades lúdicas, y el aprendizaje de la lectoescritura.

2.4.1 Teoría constructivista

Jean Piaget (1975) conocido por su Teoría Constructivista del Desarrollo Cognitivo, aporta varios principios importantes al tema de las estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes de tercer grado.

Piaget sostiene que los niños construyen su comprensión del mundo mediante la experiencia activa. Permiten a los estudiantes explorar y manipular conceptos a través de juegos y actividades prácticas, facilitando así la asimilación y acomodación de nuevos conocimientos.

De igual modo**,** identifica varias etapas del desarrollo cognitivo, y para el tercer grado, los niños se encuentran en la etapa de operaciones concretas.

Aunque Piaget enfatiza el funcionamiento individual del aprendizaje, también reconoce la importancia de la interacción social. Las estrategias lúdicas

suelen implicar colaboración y comunicación entre pares, lo que enriquece el proceso de aprendizaje y permite a los estudiantes aprender de las experiencias de los demás.

La teoría constructivista de Jean Piaget, que enfatiza que los niños construyen su comprensión del mundo a través de experiencias activas, se relaciona con las estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura en tercer grado. En la etapa de operaciones concretas, estas actividades prácticas facilitan la asimilación de conceptos de lectoescritura, mientras que la interacción social promovida por los juegos fomenta la colaboración y el aprendizaje entre pares, enriqueciendo así el proceso educativo y apoyando el desarrollo de habilidades lectoescritoras.

2.4.2 Teoría sociocultural

Lev Vygotsky (1979) conocido por su Teoría Sociocultural del Desarrollo, enfatiza el papel fundamental de la interacción social y el contexto cultural en el aprendizaje. En relación con las estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes de tercer grado, destacando varios aspectos.

Introduce la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que describe la diferencia entre lo que un estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o compañeros más capacitados.

Para Vygotsky, el aprendizaje ocurre principalmente en un contexto social que involucra el trabajo en grupo, diálogo y colaboración, lo que permite a los estudiantes aprender unos de otros y construir significados de manera conjunta.

Admite que el juego, es una actividad esencial para el desarrollo cognitivo. A través del juego, los estudiantes experimentan situaciones que les permiten practicar y reforzar sus habilidades de lectura y escritura en un ambiente seguro y estimulante.

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky se relaciona estrechamente con las variables porque enmarca que los estudiantes pueden mejorar la lectoescritura cuando trabajan de manera colaborativa entre compañeros; considerando que las estrategias lúdicas fomentan esta colaboración y el diálogo. Y el juego ofrece un ambiente seguro donde los estudiantes practican habilidades de lectura y escritura, reforzando así su aprendizaje. Destacando qué las estrategias lúdicas pueden enriquecer el proceso de enseñanza de la lectoescritura en un contexto social.

2.4.3 Teoría del aprendizaje significativo

David Ausubel (1983) es conocido por su Teoría del Aprendizaje Significativo, que enfatiza la importancia de conectar nuevos conocimientos con lo que los estudiantes ya saben. En relación con las estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes de tercer grado, Ausubel destaca varios puntos claves:

- El aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos se pueden relacionar con conocimientos previos.
- Las actividades lúdicas fomentan la participación de los estudiantes, lo que les permite explorar y experimentar con los conceptos de lectoescritura de manera divertida y atractiva.

Ausubel propone que el conocimiento puede ayudar a los estudiantes a estructurar y organizar información de manera visual y práctica, lo que facilita la comprensión.

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel se conecta con las variables estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura, al señalar que el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conceptos se relacionan con conocimientos previos. Las estrategias lúdicas fomentan la participación activa de los estudiantes.

2.4.4 Teoría de la conciencia fonológica

Marilyn Jager Adams (1990), destaca la importancia de la conciencia fonológica como fundamental para el desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Implica la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del habla, lo cual es relevante para decodificar palabras y adquirir fluidez en la lectura.

Además, la integración de estrategias lúdicas que pueden ser herramientas efectivas para fomentar la conciencia fonológica. A través de juegos, rimas y actividades interactivas, los estudiantes pueden practicar la identificación de sonidos, sílabas y rimas de una manera divertida y atractiva.

Específicamente se resumen en la Teoría del Aprendizaje Constructivista, cuyos exponentes son Jean Piaget, Lev Vygotsky.

Esta teoría sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la mediación social. El aprendizaje se facilita mediante experiencias significativas y las estrategias lúdicas, al fomentar la exploración y el juego, se alinean perfectamente con este enfoque, promoviendo un aprendizaje activo y participativo en la lectoescritura.

Esta teoría se relaciona directamente con las variables, al subrayar que la conciencia fonológica es esencial para el desarrollo de habilidades de lectura y

escritura. Al incorporar estrategias lúdicas, como juegos y actividades interactivas, se crean herramientas promoviendo un aprendizaje activo.

Tabla 2

Teorías de la investigación entre las variables

Autor	Teoría	Aporte propio
Jean Piaget	Teoría constructivista	Sostiene que el aprendizaje es un proceso activo; al integrar estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura, los estudiantes no solo asimilan mejor la información, sino que también desarrollan habilidades críticas para su crecimiento cognitivo.
Lev Vygotsky	Teoría sociocultural	A través de actividades lúdicas se fomenta el trabajo en grupo, los estudiantes pueden compartir conocimientos y ampliar su comprensión de la lectoescritura. Este enfoque colaborativo no solo mejora la capacidad lectora, sino que también fortalece las relaciones interpersonales en el aula.
David Ausubel	Teoría del aprendizaje significativo	El aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona con los conocimientos previos. Al utilizar estrategias lúdicas, los educadores pueden crear

		conexiones significativas entre lo que los estudiantes ya saben y los nuevos conceptos de lectoescritura, haciendo que el aprendizaje sea más accesible y duradero.
Marilyn Jager Adams	Teoría de la conciencia fonológica	Destaca la importancia de la conciencia fonológica como base para la lectura y escritura. Se debe incorporar juegos y actividades que desafíen a los estudiantes a identificar y manipular sonidos no solo hace que el aprendizaje sea divertido, sino que también refuerza las habilidades fundamentales necesarias para la fluidez lectora.

Nota: Elaboración propia, 2026.

III CAPÍTULO

METODOLOGÍA

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

Una vez terminado el marco referencial, se presenta el marco metodológico con el diseño de investigación, la hipótesis, la definición de variables, población, muestra, instrumentos, procedimientos, diseño estadístico; utilizando las variables estrategias lúdicas y lectoescritura.

3.1 Diseño de investigación

La presente investigación es de tipo descriptivo, no experimental y transversal. El alcance descriptivo permite especificar las propiedades y características de la percepción docente sobre el uso de estrategias lúdicas y su valoración sobre el aprendizaje de la lectoescritura, sin pretensión de establecer relaciones causales ni correlaciones estadísticas entre variables (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Dado el tamaño de la muestra (n=8) y la naturaleza del instrumento, basado en la autopercepción de los propios docentes, el análisis estadístico se limita a estadística descriptiva: frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central. Este enfoque responde fielmente a los datos recolectados y permite caracterizar las prácticas y percepciones del grupo estudiado.

Los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia, Las Cumbres, perciben de manera mayoritariamente favorable el uso de estrategias lúdicas en el aula y valoran positivamente su impacto en el aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes.

Este supuesto es de naturaleza descriptiva y se verifica mediante el análisis de frecuencias y porcentajes obtenidos en el instrumento aplicado, sin requerir prueba estadística inferencial.

El diseño metodológico que se aplica en esta investigación es el diseño no experimental. Según Sampieri (2014), este se caracteriza por la observación y la recopilación de datos sin la manipulación deliberada de una variable independiente. En otras palabras, en un diseño no experimental el investigador no introduce cambios controlados para observar efectos, sino que observa, registra y analiza la información tal como se presenta en el contexto natural de estudio. Por ello, en esta investigación se registra la frecuencia de uso de las estrategias lúdicas y el nivel de desarrollo de la lectoescritura, sin intervenir en el proceso educativo.

En cuanto al alcance, en esta investigación el estudio es descriptiva, no experimental, transversal. Según Hernández – Sampieri et al. (2014), la investigación descriptiva busca especificar propiedades y características de fenómenos (p. 92), mientras que la experimental manipula variables independientes bajo control para analizar consecuencias (p.129). Por su parte el diseño transversal recolecta datos en un solo momento para analizar su incidencia (p.154). Este componente es importante para documentar el estado del aprendizaje de la lectoescritura en el contexto donde se aplican las estrategias lúdicas e identificar áreas que requieren fortalecimiento. Por ello, este estudio explora la relación entre las variables “estrategias lúdicas” y “aprendizaje de la lectoescritura”, midiendo y analizando ambas, con el fin de aportar evidencia que sustente la utilidad de las estrategias lúdicas en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura dentro del contexto investigado.

3.2 Hipótesis

3.2.1 Hipótesis (H_1) y (H_0)

Se supone que los docentes de tercer grado perciben de manera favorable la relación entre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes.

3.3 Definición operacional de variables

Tabla 3

Matriz de operacionalización de variables. Relación entre las Estrategias Lúdicas y el Aprendizaje de la Lectoescritura en los Estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia – Las Cumbres

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores observables	Ítems / reactivos (código)	Escala (1–5)	Interpretación
Estrategias lúdicas (independiente).	Las estrategias lúdicas en el aula ayudan a crear un ambiente participativo donde los estudiantes desarrollan habilidades sociales y cognitivas a través del juego" González (2020).	Las estrategias lúdicas se medirán mediante un cuestionario tipo Likert escala 1-16, aplicado a los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia – Las Cumbres. Los docentes reportarán la frecuencia con que aplican actividades lúdicas en el aula, considerando la tipología de juegos utilizados,	Tipología de estrategias.	Uso de variedad de juegos, integración frecuente de juegos, adaptación al currículo y uso de dinámicas interactivas.	1–4 (4 ítems)	Likert 1–5	Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5
			Participación estudiantil.	Participación/compromiso; retroalimentación al cierre, comunidad colaborativa y trabajo en equipo	5–8 (4 ítems)	Likert 1–5	Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5
			Impacto en el aprendizaje	Atención y concentración,	9–12 (4 ítems)	Likert 1–5	Bajo=1–2 Medio=3

		el nivel de participación estudiantil generado, el impacto percibido en el aprendizaje y los resultados obtenidos mediante su evaluación.	Evaluación de resultados.	creatividad, resolución de problemas, actitudes (participación/entusiasmo). Análisis de resultados para mejoras, evaluación de progreso (pruebas, lectura, vocabulario, resúmenes y diario); uso de evaluación formativa y motivación durante actividades.	13–16 (4 ítems)	Likert 1–5	Alto=4–5 Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores observables	Ítems / reactivos (código)	Escala (1–5)	Interpretación
Aprendizaje de la lectoescritura (dependiente).	La lectura y la escritura, así como sus resultados educativos, son motivo de preocupación para los sistemas educativos, ya que las evaluaciones revelan que los niveles de aprendizaje aún están por debajo de lo	El aprendizaje de la lectoescritura se medirá mediante un cuestionario tipo Likert (escala 1–5) de 16 ítems, aplicado a los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia – Las Cumbres. Los docentes reportarán la frecuencia con que sus estudiantes demuestran avances en cuatro dimensiones: la comprensión lectora	Comprensión lectora. Producción escrita.	Análisis crítico de textos, lecturas grupales, estrategias de comprensión; fluidez y análisis. Escritura narrativa/creación; redacción de textos coherentes; producción con coherencia y originalidad; talleres por géneros. Metacognición (comprender,	1–4 (4 ítems) 5–8 (4 ítems)	Likert 1–5 Likert 1–5	Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5 Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5

	esperado, Rodas (2025).	alcanzada (ítems 1–4), la producción escrita desarrollada (ítems 5–8), la motivación lectora y actitud hacia la lectoescritura evidenciada (ítems 9–12) y el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras observado (ítems 13–16).	Motivación y actitud. Evaluación de habilidades.	evaluar experiencia); escritura conectada a intereses; clubes/proyectos de aula; autonomía lectora crítica. Evaluaciones lectoras (guiadas, análisis y discusión); síntesis y juicio propio; comparación con estándares, estrategias de escritura (talleres, modelado, libre y revisión).	9–12 (4 ítems) 13–16 (4 ítems)	Likert 1–5 Likert 1–5	Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5 Bajo=1–2 Medio=3 Alto=4–5

3.4 Fuentes

3.4.1 Fuentes primarias

Dentro de los instrumentos que se tomaron en cuenta para recoger datos fueron considerados previamente la consulta al director, los docentes de tercer grado de ambos turnos de la escuela Grecia. En la cual se elaboró un instrumento que consistía en una encuesta, que contenía un cuestionario.

3.4.2 Fuentes secundarias

Como fuentes secundarias se consultaron libros, artículos científicos, tesis e informes institucionales, priorizando bases de datos académicas y repositorios universitarios, a fin de sustentar el marco teórico, la operacionalización de variables y la discusión de resultados.

3.5 Población

Para el desarrollo de esta investigación se hace necesario determinar el espacio donde llevará a cabo y a quien va dirigida. Según Tamayo y Tamayo (2001, p.114) la población de una investigación es: “la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades de la población poseen unas características comunes, la cual se estudia y da origen a los datos de investigación”.

La población estará constituida por todos los docentes de 3.º grado del C.E.B.G. Bilingüe Grecia (turno matutino y vespertino). El tamaño poblacional corresponde a N = 8.

3.6 Muestra

Según Hernández et al, (2014), la muestra “es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, documentos, etc., sobre el cual se habrán de

recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia" (p.94).

Para realizar esta investigación se seleccionó los docentes de tercer grado del turno vespertino y matutino del Centro Educativo Básico General Bilingüe Grecia, en las Cumbres, Panamá Norte.

3.6.1 Tipo de muestra

El tipo de muestreo que se llevó a cabo es no probabilístico - por conveniencia.

Según Tamayo y Tamayo (2001, p. 177), el muestreo es un instrumento de gran validez, en la investigación, con el cual el investigador selecciona las unidades representativas a partir de las cuales obtendrá los datos que le permitirá extraer inferencias acerca de la población sobre la cual se investiga.

La muestra estuvo conformada por n = 8 docentes (4 del turno matutino y 4 del turno vespertino), seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando accesibilidad, disponibilidad y autorización institucional para la aplicación del instrumento.

Y de acuerdo, con Hernández et al (2014), el muestreo por conveniencia consiste en seleccionar individuos que están fácilmente accesibles para el investigador, lo que posibilita la recolección de datos de manera más rápida y económica, aunque puede comprometer la representatividad de la muestra (p. 203).

Se eligió este muestreo por conveniencia porque permite un acceso rápido a estudiantes y docentes, facilita la recolección de datos en un tiempo reducido, y es económico. Además, es útil para realizar una exploración preliminar sobre el impacto

de las estrategias lúdicas y ofrece perspectivas sobre la lectoescritura en los estudiantes.

3.6.2. Muestreo no probabilístico

Malhotra, (2008) El muestreo no probabilístico se emplea cuando es difícil obtener la muestra por el método de muestreo probabilístico. Este método una técnica de muestreo que no realiza procedimientos de selección al azar, sino que se basan en el juicio personal del investigador para realizar la selección de los elementos que pertenecerán a la muestra.

El muestreo no probabilístico puede ser útil en situaciones donde el tiempo o los recursos son limitados, o cuando el acceso a la población es complicado. Es fundamental establecer criterios claros para la inclusión de elementos en la muestra, también ser transparente en la generalización de los resultados.

3.7 Instrumentos

Para esta investigación se usó la escala de Likert que es una herramienta me medición psicométrica en encuestas para cuantificar actitudes, opiniones y percepciones. Se aplicó un cuestionario tipo Likert de 32 ítems, organizado en 8 dimensiones (4 ítems por dimensión), con cinco opciones de respuesta: 1 = totalmente en desacuerdo, 2 = en desacuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 = de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Para Likert, R. (1932) La escala de Likert es un instrumento de medición que evalúa actitudes o percepciones proporcionando a los encuestados en un

rango de opciones de respuesta, generalmente en una escala de 5 o 7 puntos, que va desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo" (p.1).

3.8. Procedimiento

ETAPA I: Planificación y diseño

- Elaboración de protocolo de investigación.
- Elaboración de notas de aval para las autoridades
- Redacción de cartas de consentimiento informado.
- Construcción del instrumento de recolección de datos.

ETAPA II: Trabajo de campo

- Registro del protocolo de investigación.
- Visitas a instituciones entrega de notas de aval.
- Presentación de cartas de consentimiento a la Unidad de Análisis.
- Aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

ETAPA III: Análisis de resultados

- Recolección de documentos de investigación.
- Revisión de resultado de la encuesta.
- Tabulación y elaboración de cuadro de frecuencia.
- Redacción y esquematización de resultados.

ETAPA IV: Informe de Investigación

- Redacción ejecutiva de informe de investigación.
- Elaboración de artículo científico basados en el estudiante.
- Publicación del informe ejecutivo.

3.9 Diseño estadístico

La investigación adoptó un diseño no experimental de tipo transversal, descrito como descriptivo. Por lo que Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2010) Definen la estadística descriptiva como la descripción de datos, puntuaciones o valores obtenidos para cada variable y el enfoque correlacional busca medir el grado de asociación entre dos o más variables, sin manipularlas, observando cómo interactúan en su contexto natural.

El análisis consideró:

- Estadística descriptiva: Frecuencias y porcentajes para variables categóricas y medidas de tendencia central.
- El procesamiento se realizó en Excel.

IV CAPÍTULO

RESULTADOS

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Descripción de los resultados

Una vez aplicados los instrumentos de recolección de datos, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para su descripción. La información obtenida permitió sustentar las conclusiones de la investigación y mostró la percepción de los docentes de tercer grado de la escuela Grecia, Las Cumbres, respecto a la relación entre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura. Se utilizó la escala de Likert la cual se les solicitó a los encuestados indicar los niveles de:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = Parcialmente en desacuerdo

3 = No deseo opinar

4 = Parcialmente de acuerdo

5 = Totalmente de acuerdo

A continuación, se detallan los cuadros de indicadores, frecuencia y porcentaje, además las gráficas porcentuales para describir los resultados.

Tabla 4

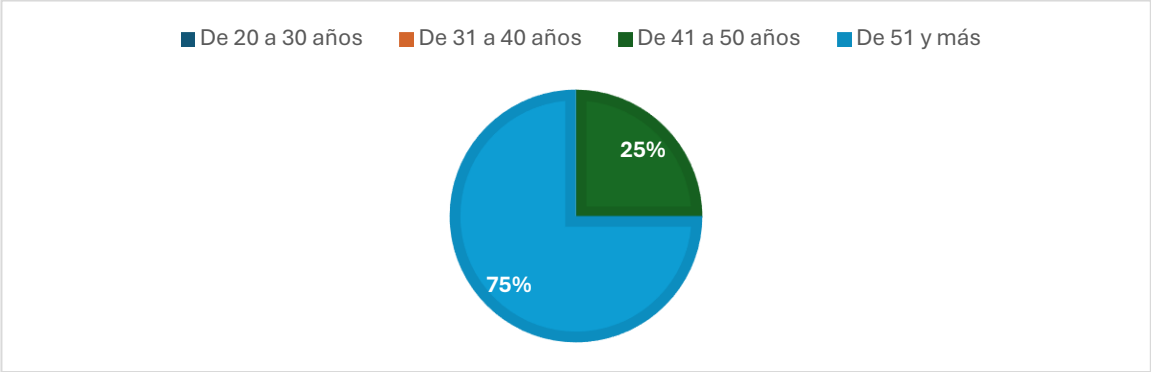
Edad de los docentes

Indicadores	**Frecuencia**	**Porcentaje %**
De 20 a 30 años	0	0%
De 31 a 40 años	0	0%
De 41 a 50 años	2	25%
De 51 y más	6	75%
Total	**8**	**100%**

Nota: Encuesta realizada a 8 docentes de tercer grado de la escuela Grecia, González (2025).

Figura 1

Edad de los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia



Como se observa de forma conjunta en la tabla 4 y su correspondiente figura 1, referentes a la distribución por edades de la muestra, el 75% de las personas encuestados (n=6) pertenecen al rango de 51 años o más, mientras que el 25% restante (n=2) se ubica en el intervalo de 41 a 50 años; es de destacar que no se registraron participantes menores de 41 años. Estos hallazgos cuantitativos evidencian que la población de docentes de tercer grado del Centro Educativo Básico General Bilingüe Grecia está constituida en su totalidad por personal con una prolongada trayectoria dentro del sistema educativo panameño.

Tabla 5

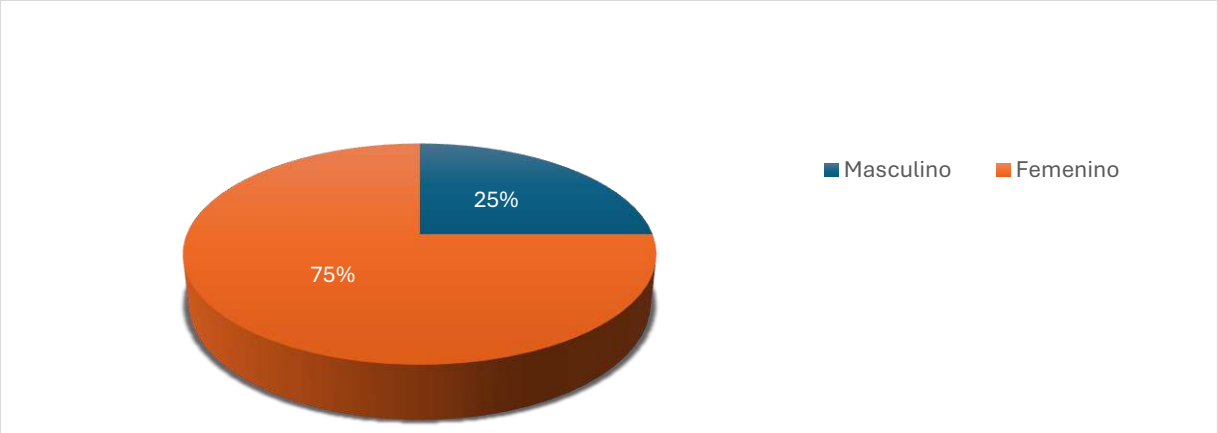
Sexo de los docentes

Indicadores	Frecuencia	Porcentaje %
Masculino	2	25%
Femenino	6	75%
Total	**8**	**100%**

Nota: Sexo de los docentes de tercer grado de la escuela Grecia, González (2025).

Figura 2

Sexo de los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia



Al examinar la tabla 5 y su respectiva figura 2, se constata una marcada prevalencia de género dentro de la muestra de estudio, donde el 75% de los docentes encuestados (n=6) corresponden al sexo femenino, frente a un 25% (n=2) que pertenecen al sexo masculino. Los datos revelan de manera unívoca la tendencia histórica de feminización en la docencia de la educación básica general.

Tabla 6

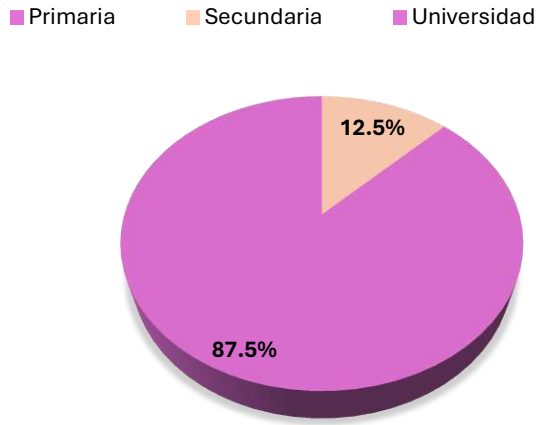
Formación académica de los docentes

Formación académica	Frecuencia	Porcentaje %
Primaria	0	0%
Secundaria	1	12.5%
Universidad	7	87.5%
Total	**8**	**100%**

Nota: Formación académica de los docentes de tercer grado de la escuela Grecia, González (2025).

Figura 3

Formación académica de los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia



De acuerdo con los datos consolidados en la tabla 6 y la figura 3 respecto al perfil instruccional, el 87.5% de los educadores (n=7) declaran poseer formación de nivel universitario, en contraste con un 12.5% (n=1) cuya titulación máxima alcanzada corresponde a la educación secundaria; no se identificaron casos con escolaridad limitada a la primaria. Esto demuestra cuantitativamente que la gran mayoría de la muestra cuenta con una preparación académica formal avanzada para ejercer efectivamente su rol en el aula de clases.

Tabla 7

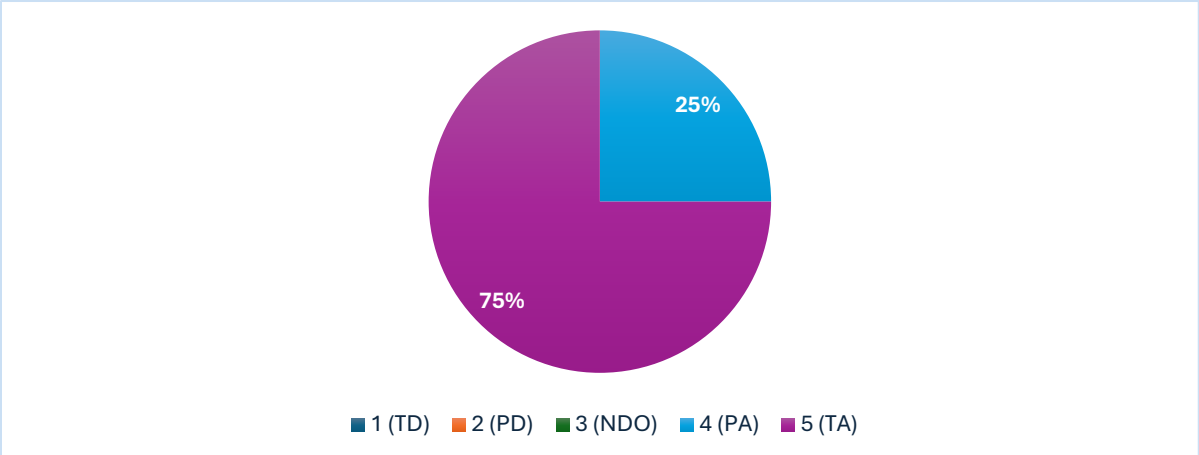
Tipología de estrategias: Utiliza una variedad de juegos

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	6
Utilizo una variedad de juegos como: bingo de palabras, adivinanzas, juego de palabras encadenadas, lectura dramatizada, palabras cruzadas para enriquecer el aprendizaje en clase.				25%	75%

Nota: Encuesta realizada a 8 docentes sobre el uso de variedad de juegos, González (2025).

Figura 4

Distribución porcentual sobre el uso de variedad de juegos



La tabla 7 y la figura 4 exponen que el 75% de los docentes (n=6) manifiesta estar "totalmente de acuerdo" en el uso variado de recursos interactivos como bingos,

adivinanzas y lecturas dramatizadas, mientras que el 25% restante (n=2) se declara "parcialmente de acuerdo". El hecho de que las opciones de desacuerdo o neutralidad obtuvieran un 0% confirma que la totalidad de la muestra declara incorporar la lúdica para enriquecer sus clases.

Tabla 8

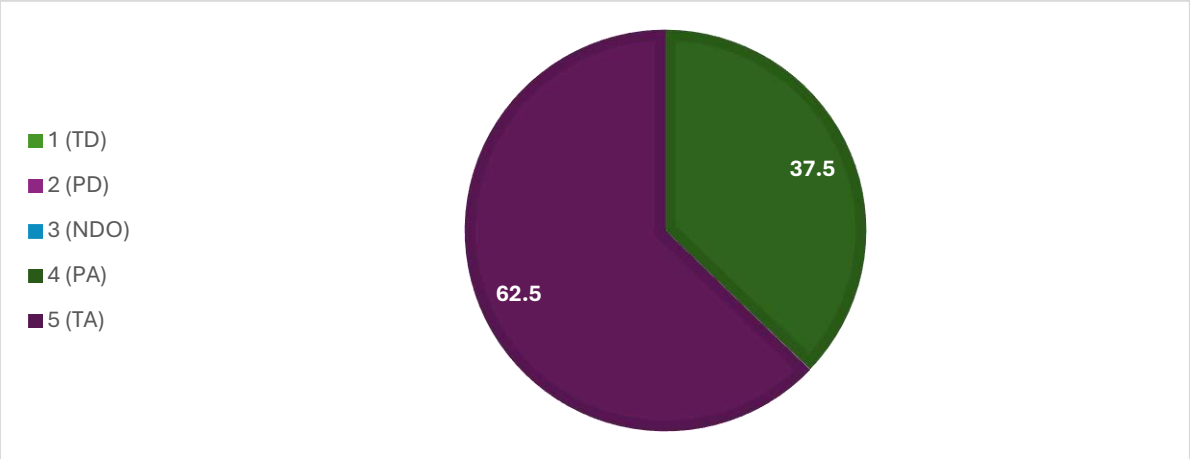
Integra variedad de juegos con mucha frecuencia

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				3	5
Integro los juegos bingo de palabras, adivinanzas, juego de palabras encadenadas, lectura dramatizada, palabras cruzadas con mucha frecuencia para mantener el interés de mis estudiantes.				**37%**	**63%**

Nota: Encuesta aplicada a 8 docentes sobre la integración de juegos con frecuencia para mantener el interés de los estudiantes, González (2025).

Figura 5

Distribución porcentual sobre la integración de juegos con mucha frecuencia



Según se aprecia en la tabla 8 y su correspondiente figura 5, el 62.5% de los encuestados (n=5) se encuentra "totalmente de acuerdo" con la integración sistemática y frecuente de actividades lúdicas para sostener el interés estudiantil, en tanto que el 37.5% (n=3) se posiciona "parcialmente de acuerdo". Las frecuencias demuestran un consenso absoluto sobre la pertinencia de la estrategia, si bien una fracción de la muestra denota ciertos matices o restricciones en la regularidad de su aplicación práctica.

Tabla 9

Adapta actividades lúdicas a los contenidos curriculares

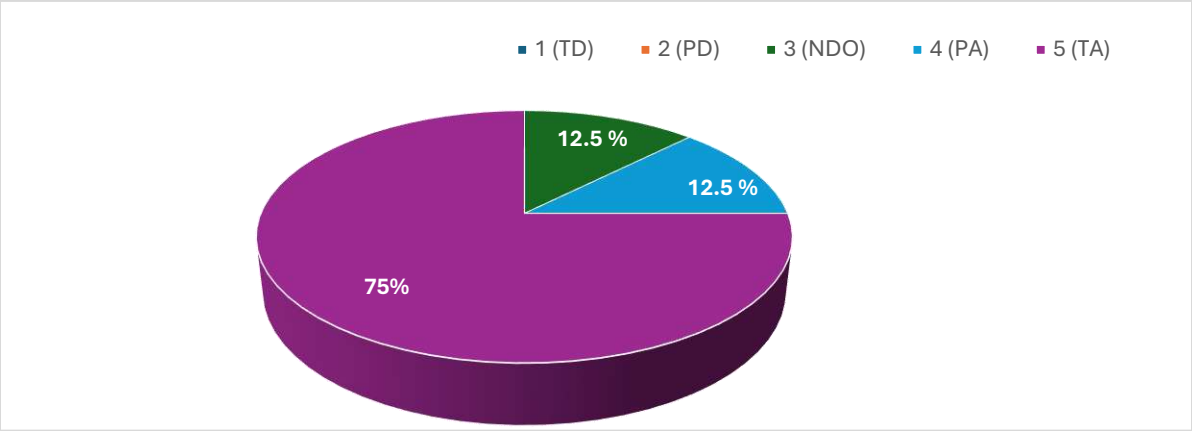
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	**1**	**6**
Adapto las actividades lúdicas a los			**12.5%**	**12.5%**	**75%**

contenidos curriculares para mejorar el aprendizaje.					

Nota: encuesta aplicada a los docentes sobre la adaptación de actividades lúdicas a los contenidos curriculares González, (2025).

Figura 6

Distribución porcentual de la adaptación de actividades lúdicas a los contenidos curriculares



Al analizar los resultados de la tabla 9 y la figura 6, se observa que el 75% de la población docente (n=6) expresa estar "totalmente de acuerdo" con la adecuación de las dinámicas de juego a los objetivos curriculares, dividiéndose el porcentaje restante equitativamente con un 12.5% (n=1) para la opción "parcialmente de acuerdo" y otro 12.5% (n=1) que optó por "no deseo opinar". Los datos reflejan que la planeación didáctica orientada al juego es un eje predominante, a pesar de la existencia de una postura neutral.

Tabla 10

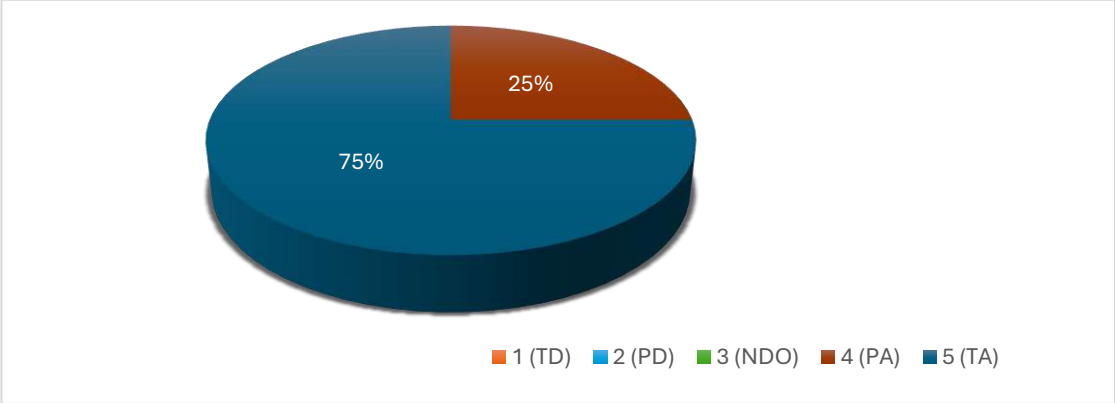
Incorpora dinámicas interactivas para fomentar la participación

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	6
Incorporo dinámicas interactivas para fomentar la participación y mejorar el aprendizaje.				25%	75%

Nota: Encuesta aplicada a docentes sobre la incorporación dinámicas interactivas, González (2025).

Figura 7

Distribución porcentual de la incorporación dinámicas interactivas



Se refleja en la tabla 10 y su respectiva figura 7, el 75% de los sujetos de estudio (n=6) se sitúan en "totalmente de acuerdo" respecto a la incorporación de dinámicas interactivas para promover la participación estudiantil, complementándose con un 25% (n=2) que manifiesta estar "parcialmente de acuerdo". La ausencia de respuestas en categorías negativas valida estadísticamente que la muestra percibe estas prácticas como herramientas esenciales para la dinamización del aprendizaje.

Tabla 11

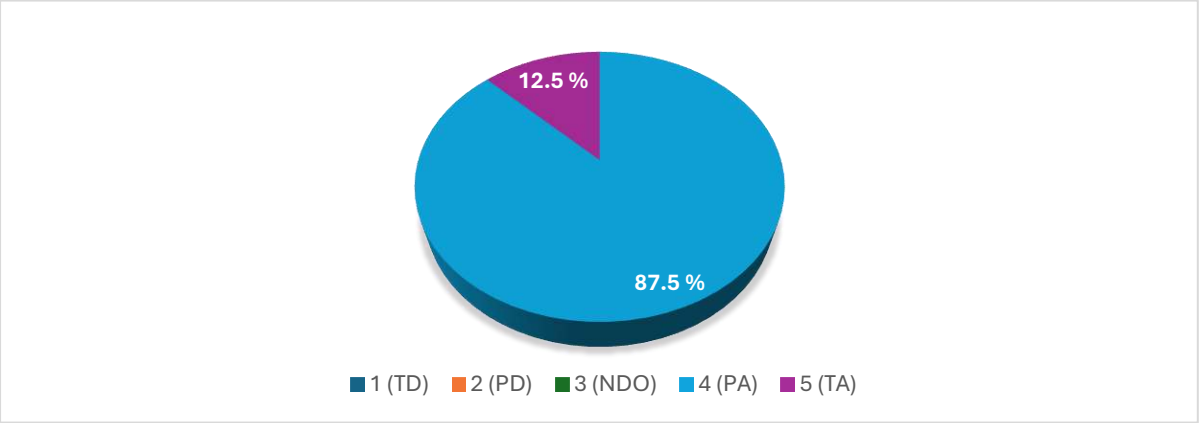
Participación estudiantil: Alto nivel de participación

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				7	1
Afirmo que existe un alto nivel de participación que refleja el compromiso de mis estudiantes con el aprendizaje.				**87.5%**	**12.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si existe un alto nivel de participación de los estudiantes con el aprendizaje, González (2025).

Figura 8

Distribución porcentual si existe un alto nivel de participación de los estudiantes con el aprendizaje



En la tabla 11 y la figura 8 se muestran una tendencia inversa en la intensidad de aceptación, registrando que el 87.5% de los docentes (n=7) se encuentran "parcialmente de acuerdo" con la existencia de un alto nivel de participación y compromiso estudiantil, mientras que únicamente el 12.5% (n=1) afirma estar "totalmente de acuerdo". Este resultado evidencia que, los docentes de tercer grado mantienen reservas sobre cuál es el nivel de exigencia y esfuerzo mental para que los alumnos aprendan sin tener frustraciones cognitivas.

Tabla 12

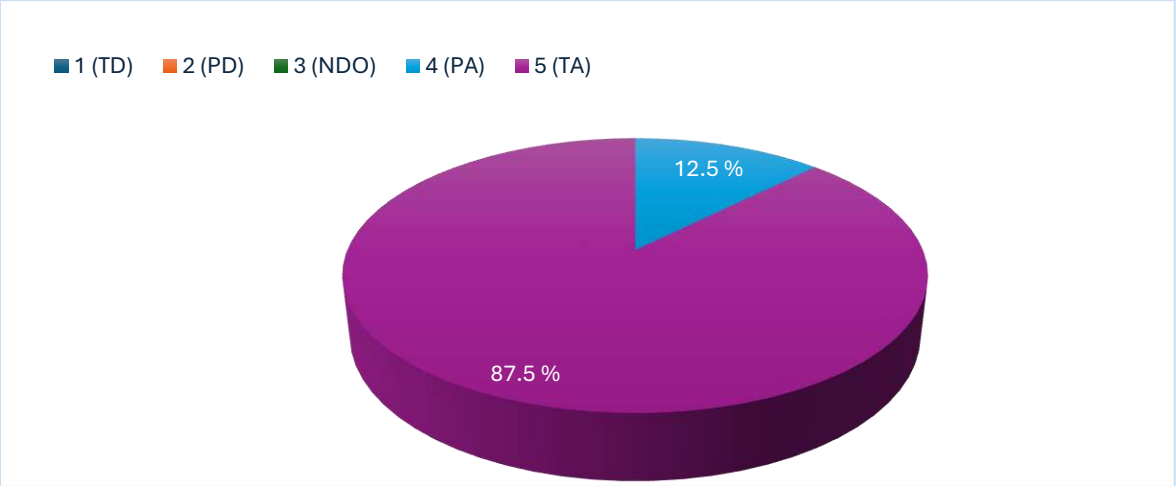
Orienta a los estudiantes sobre sus errores al finalizar la clase

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				1	**7**
Al culminar una clase oriento a mis estudiantes sobre sus errores y las oportunidades de mejora.				**12.5%**	**87.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si orienta a los estudiantes sobre sus errores al finalizar la clase, González (2025).

Figura 9

Distribución porcentual de los docentes si orienta a los estudiantes sobre sus errores al finalizar la clase



A partir de la información descrita en la tabla 12 y la figura 9, se constata que el 87.5% de los docentes (n=7) se declara "totalmente de acuerdo" con realizar procesos de retroalimentación constructiva al cierre de la sesión para orientar las oportunidades de mejora de los alumnos, restando un 12.5% (n=1) en la categoría "parcialmente de acuerdo". La concentración de frecuencias en el nivel máximo comprueba que la evaluación formativa constituye prácticas pedagógicas entre los docentes.

Tabla 13

Creo una comunidad de aprendizaje colaborativo

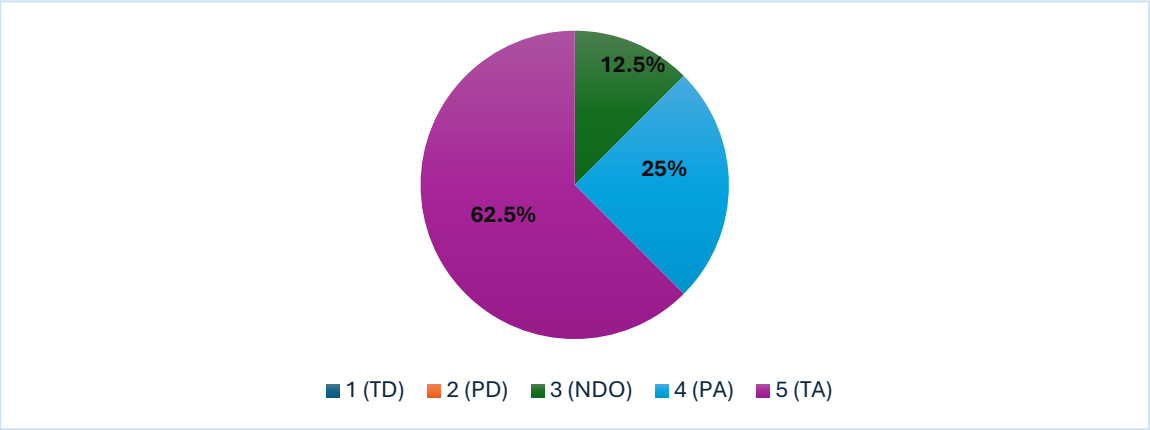
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5

Me esfuerzo por crear una comunidad de aprendizaje colaborativo donde mis estudiantes construyan, compartan y se apoyen mutuamente.			**12.5%**	**25%**	**62.5%**

Nota: Encuesta realizada a los docentes si crean comunidad de aprendizaje colaborativo, González (2025).

Figura 10

Distribución porcentual de los docentes si crean comunidad de aprendizaje colaborativo



De la lectura combinada de la tabla 13 y la figura 10, se infiere que el 62.5% de los participantes (n=5) se ubica "totalmente de acuerdo" en sus esfuerzos por consolidar una comunidad de aprendizaje colaborativo en el aula. El porcentaje restante se desglosa en un 25% (n=2) "parcialmente de acuerdo" y un 12.5% (n=1) en la categoría "no deseo opinar", lo que demuestra un apoyo mayoritario que los participantes aprendan activamente en grupo.

Tabla 14

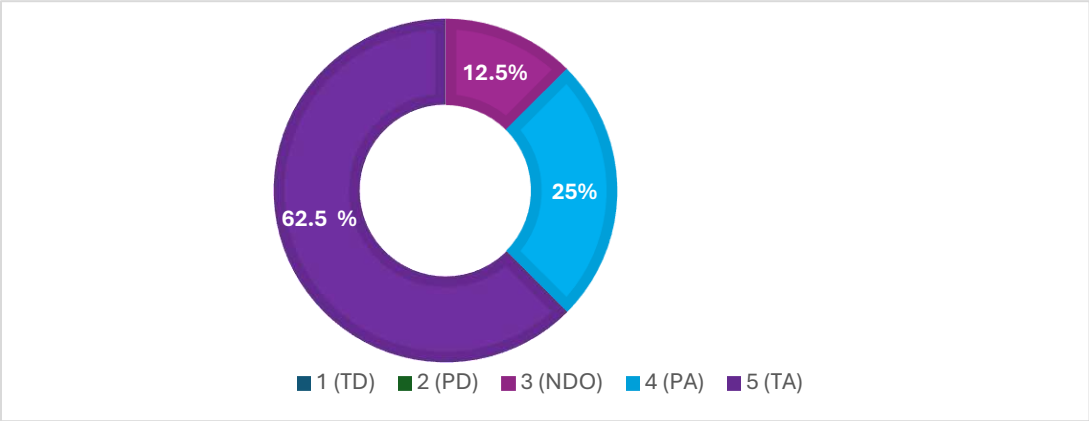
Diseña actividades para trabajo en equipo

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5
Diseño actividades que impulsan el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, como: proyectos grupales, debates, juego de roles, talleres, etcétera.			**12.5%**	**25%**	**62.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si diseña actividades para trabajo en equipo, González (2025).

Figura 11

Distribución porcentual de docentes si diseñan actividades para trabajo en equipo



Como se observa en la tabla 14 y la figura 11, el 62.5% de los docentes (n=5) afirma estar "totalmente de acuerdo" en el diseño explícito de proyectos grupales, talleres y juegos de rol enfocados en el trabajo en equipo; mientras que el 25% (n=2) sostiene estar "parcialmente de acuerdo" y un 12.5% (n=1) manifiesta "no deseo opinar". Los datos numéricos obtenidos confirman y coinciden plenamente, ratificando

el predominio de la planificación de procesos usando métodos con estructuras para el trabajo en equipo con fines pedagógicos.

Tabla 15

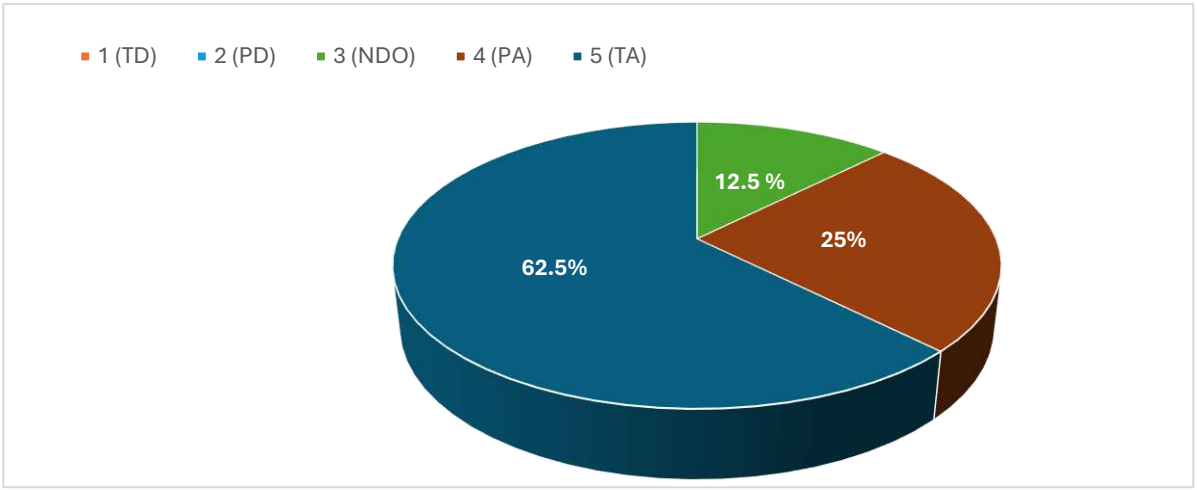
Impacto en el aprendizaje: Atención y concentración durante las actividades lúdicas

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5
Cuando trabajo con mis estudiantes he observado que muestran un aumento en su atención y concentración durante las actividades lúdicas.			12.5%	25%	62.5%

Nota: Encuesta realizada a docentes si los estudiantes muestran aumento en su atención y concentración durante las actividades lúdicas, González (2025).

Figura 12

Distribución porcentual si los docentes observan un aumento en su atención y concentración durante las actividades lúdicas



Al verificar los datos de la tabla 15 y su correspondiente figura 12 dentro de la dimensión de impacto en el aprendizaje, el 62.5% de la muestra (n=5) coincide en estar "totalmente de acuerdo" con que el uso del juego incrementa notablemente la atención y concentración de los estudiantes de tercer grado. Por otro lado, un 25% (n=2) se manifiesta "parcialmente de acuerdo" y el 12.5% (n=1) se abstiene bajo la opción "no deseo opinar", validando que el juego funciona como herramienta útil y efectiva para combatir las distracciones de los alumnos en el aula.

Tabla 16

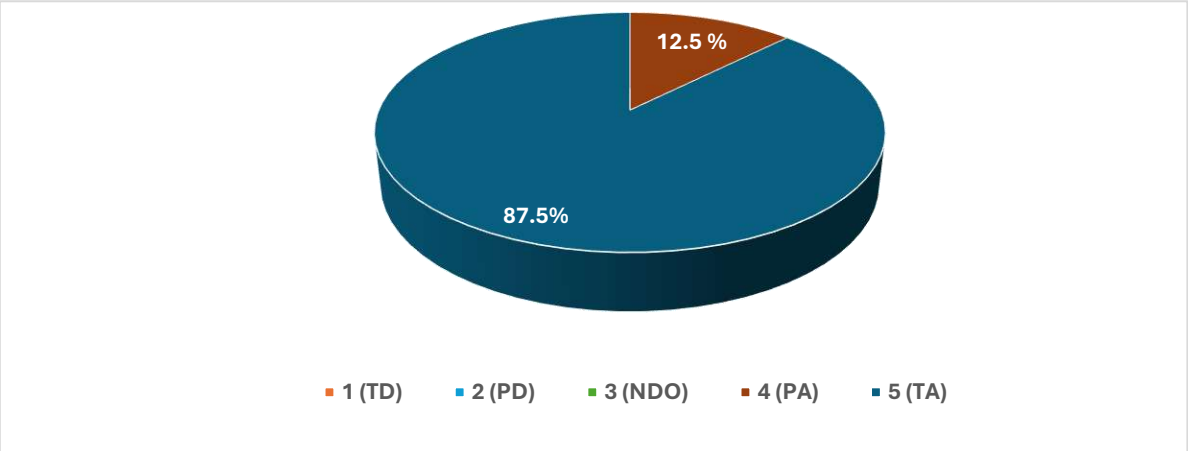
Al aplicar actividades lúdicas incrementa la creatividad de los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				1	7
Cuando aplico actividades lúdicas he notado un incremento en la creatividad de mis estudiantes.				**12.5%**	**87.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si al aplicar actividades lúdicas incrementa la creatividad de los estudiantes, González (2025).

Figura 13

Distribución porcentual de los docentes que al aplicar actividades lúdicas he notado un incremento en la creatividad de los estudiantes



Los procesos cognitivos expuestos en la tabla 16 y la figura 13, el 87.5% de los educadores (n=7) puntúa estar "totalmente de acuerdo" en que las estrategias lúdicas catalizan un incremento directo en la creatividad de sus estudiantes, en tanto el 12.5% (n=1) se sitúa "parcialmente de acuerdo". El resultado cuantitativo refleja un consenso casi total de la muestra sobre las bondades del juego para la libre expresión y la estimulación cognitiva de los alumnos.

Tabla 17

Los estudiantes han mejorado significativamente en sus habilidades de resolución de problemas

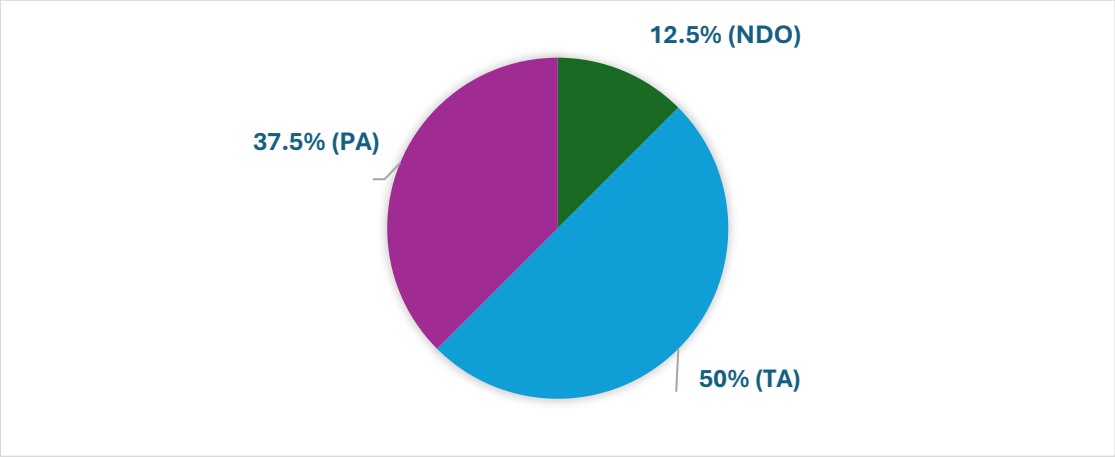
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	3	4
Mis estudiantes han mejorado			12.5%	37.5%	50%

significativamente en sus habilidades de resolución de problemas.					

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre como los estudiantes han mejorado significativamente en sus habilidades de resolución de problemas, González (2025).

Figura 14

Distribución porcentual de los docentes que observan que los estudiantes han mejorado significativamente en sus habilidades de resolución de problemas



Se observa en la tabla 17 y la figura 14, la percepción sobre el impacto en las habilidades complejas muestra que un 50% de los docentes (n=4) está "totalmente de acuerdo" en que sus estudiantes han mejorado significativamente en resolución de problemas, un 37.5% (n=3) está "parcialmente de acuerdo" y un 12.5% (n=1) se inclina por "no deseo opinar". Los datos sugieren una estimación predominantemente favorable (87.5% agregado), los docentes confirman la efectividad del juego, desarrollando habilidades difíciles de resolver y transforma el pensamiento del alumno.

Tabla 18

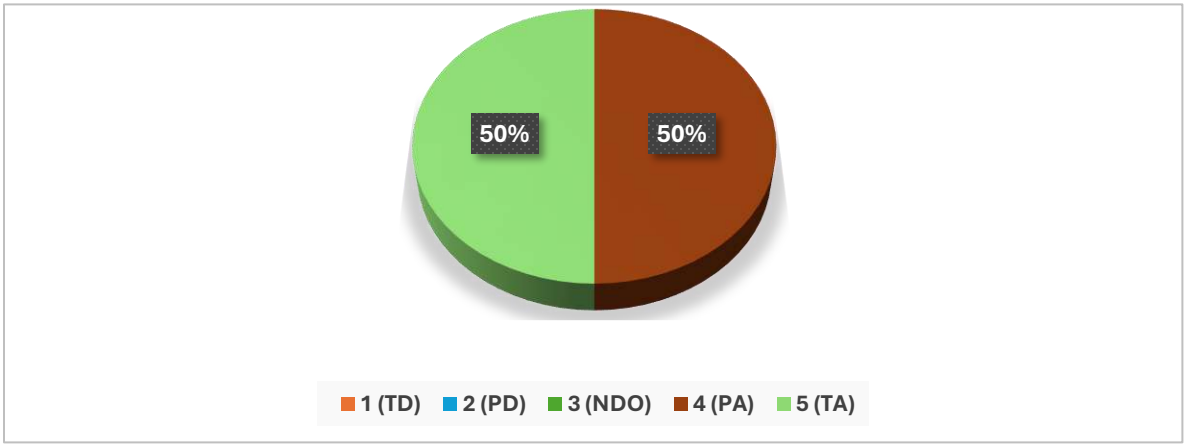
Cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				4	4
He observado un cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes, reflejado en mayor participación y entusiasmo.				50%	50%

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre el cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes, González (2025).

Figura 15

Distribución porcentual de los docentes que han observado un cambio positivo en las actitudes de mis estudiantes



Conforme se describe en la tabla 18 y la figura 15, las percepciones de los docentes indican que un 50% (n=4) en la opción "parcialmente de acuerdo" y el otro 50% (n=4) en "totalmente de acuerdo". Al no registrarse respuestas neutrales ni negativas, se deduce que el 100% de la muestra de tercer grado comprueba el método funciona y ha logrado que los estudiantes se sientan motivados en la clase.

Tabla 19

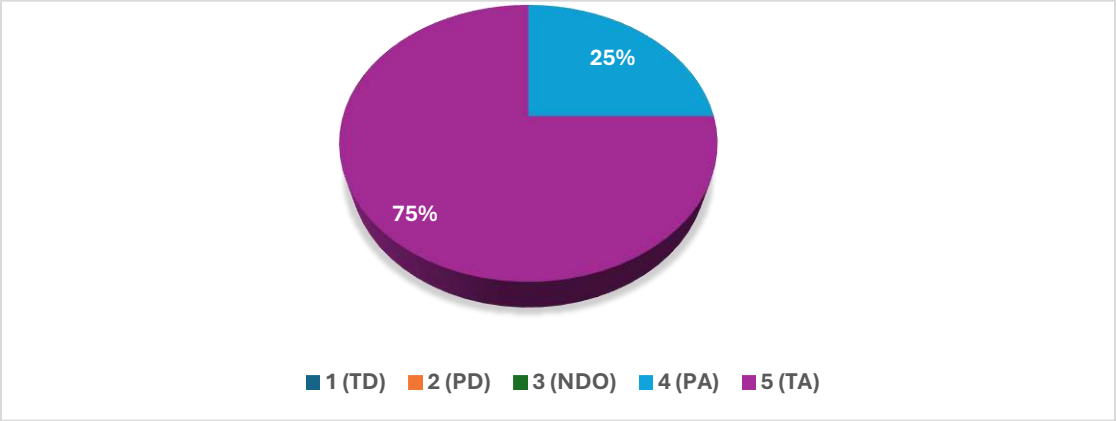
Evaluación de resultados: análisis de resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	6
Analizo los resultados académicos de mis estudiantes para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas.				25%	75%

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre el análisis de resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas, González (2025).

Figura 16

Distribución porcentual de los docentes sobre el análisis de resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones pedagógicas



En lo concerniente a la dimensión de evaluación de resultados, la tabla 19 y la figura 16 reportan que el 75% de los docentes (n=6) se manifiesta "totalmente de acuerdo" con el análisis riguroso de las calificaciones y producciones académicas para el diseño de intervenciones pedagógicas, mientras que el 25% (n=2) se encuentra "parcialmente de acuerdo". Los datos reflejan un alto sentido de responsabilidad diagnóstica y una práctica de planificación basada en evidencias cuantitativas del rendimiento escolar.

Tabla 20

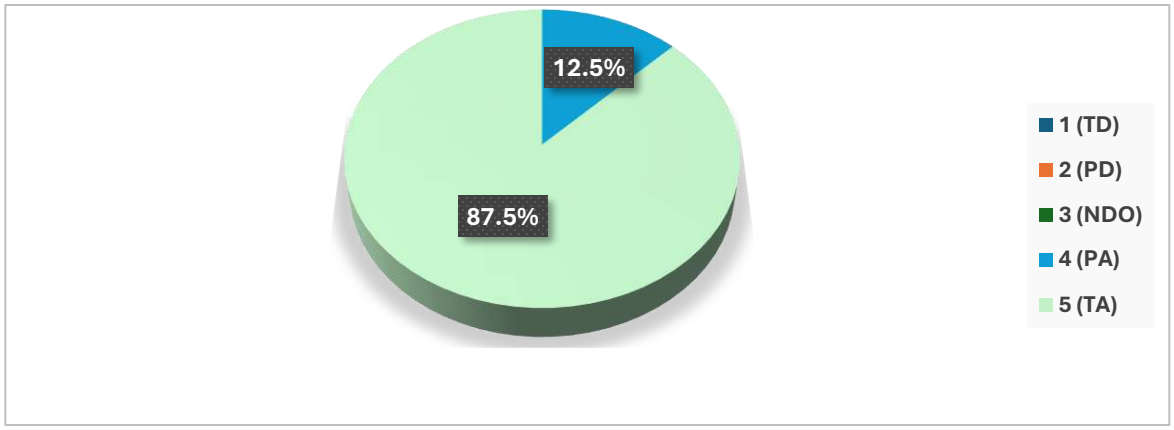
Evalúo el progreso de mis estudiantes a través de pruebas de comprensión

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				1	7
Evalúo el progreso de mis estudiantes a través de pruebas de comprensión, lectura en voz alta, ejercicio de vocabulario, resúmenes, diario de lectura, etcétera.				**12.5%**	**87.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre la evaluación del progreso de los estudiantes a través de pruebas de comprensión, González (2025).

Figura 17

Distribución porcentual de los docentes del progreso de mis estudiantes a través de pruebas de comprensión



Como se observa de forma conjunta en la tabla 20 y su correspondiente figura 17, el 87.5% de la muestra docente (n=7) está "totalmente de acuerdo" en que evalúa el avance lectoescritor mediante instrumentos variados (lectura en voz alta, ejercicios de vocabulario, resúmenes y diarios de lectura), mientras que el 12.5% (n=1) se describe como "parcialmente de acuerdo". La concentración estadística ratifica el empleo de un sistema de evaluación diversificado e integral para monitorear el desempeño lingüístico de los estudiantes.

Tabla 21

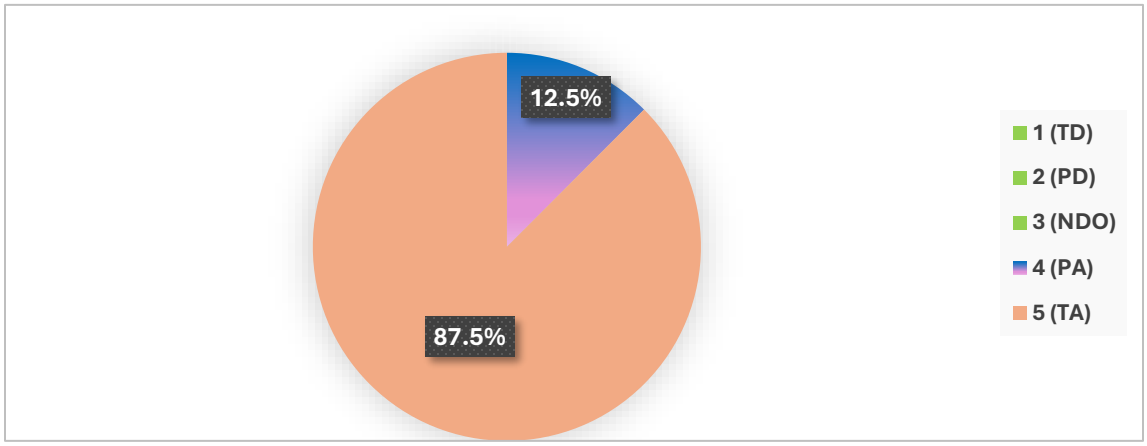
Utiliza evaluaciones formativas para monitorear el progreso de los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				1	7
Utilizo evaluaciones formativas para monitorear el progreso de mis estudiantes y adaptar mi enseñanza.				12.5%	87.5%

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre como utilizo evaluaciones formativas para monitorear el progreso de mis estudiantes, González (2025)**.**

Figura 18

Distribución porcentual de los docentes en la utilización de evaluaciones formativas para monitorear el progreso de mis estudiantes



Al revisar la tabla 21 y la figura 18, resalta que el 87.5% de los encuestados (n=7) ratifica estar "totalmente de acuerdo" con la implementación de la evaluación formativa continua para ajustar sobre la marcha su práctica de enseñanza, quedando

un 12.5% (n=1) "parcialmente de acuerdo". Esto demuestra que los maestros no limitan el proceso a mediciones sumativas de cierre, sino que conciben la evaluación como un mecanismo dinámico y regulador del aprendizaje.

Tabla 22

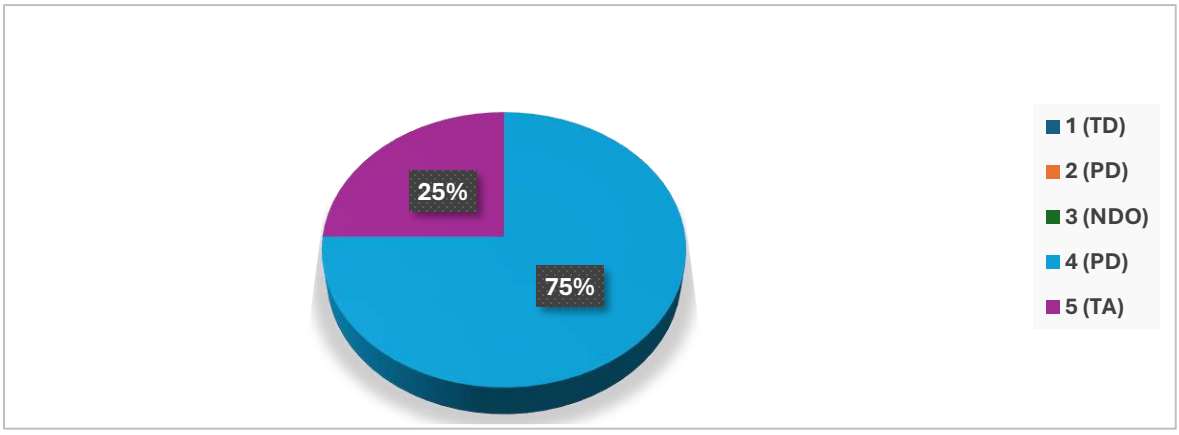
Alto nivel de motivación durante las actividades en clase

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PD)	5 (TA)
				6	2
Mis estudiantes muestran un alto nivel de motivación durante las actividades en clase.				75%	25%

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre el alto nivel de motivación durante las actividades en clases, González (2025).

Figura 19

Distribución porcentual de los docentes sobre el alto nivel de motivación durante las actividades en clase



De acuerdo con la tabla 22 y su respectiva figura 19, el 75% de los docentes de la Escuela Grecia (n=6) está "parcialmente de acuerdo" al declarar que sus alumnos demuestran un elevado nivel de motivación en el transcurso de las lecciones, mientras el 25% (n=2) se declara "totalmente de acuerdo". Las frecuencias demuestran que, el impacto motivacional es plenamente reconocido por los educadores.

Tabla 23

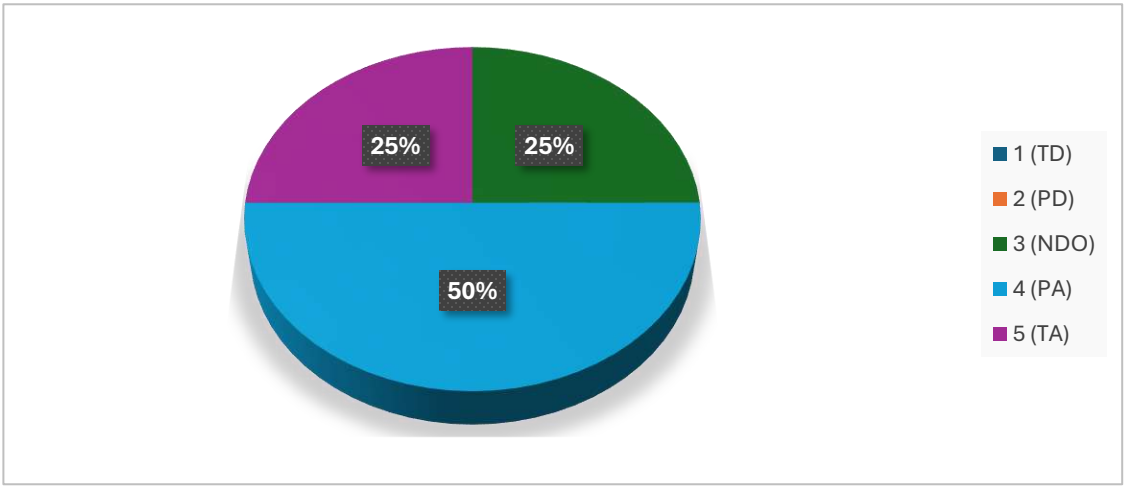
Comprensión lectora: Los estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			2	**4**	**2**
Mis estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos.			**25%**	**50%**	**25%**

Nota: Encuesta realizada a los docentes si los estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos, González (2025).

Figura 20

Distribución porcentual realizada a los docentes si los estudiantes realizan análisis críticos de diferentes textos



La tabla 23 y la figura 20 evidencian una marcada dispersión de los datos: el 50% (n=4) de los encuestados está "parcialmente de acuerdo" con que sus alumnos de tercer grado ejecutan análisis críticos de los textos, un 25% (n=2) está "totalmente de acuerdo" y un 25% (n=2) restante manifiesta "no deseo opinar". Estos resultados denotan que la comprensión lectora en niveles avanzado representa un gran desafío y de más complejidad, según la percepción docente.

Tabla 24

Realiza lecturas grupales con los estudiantes

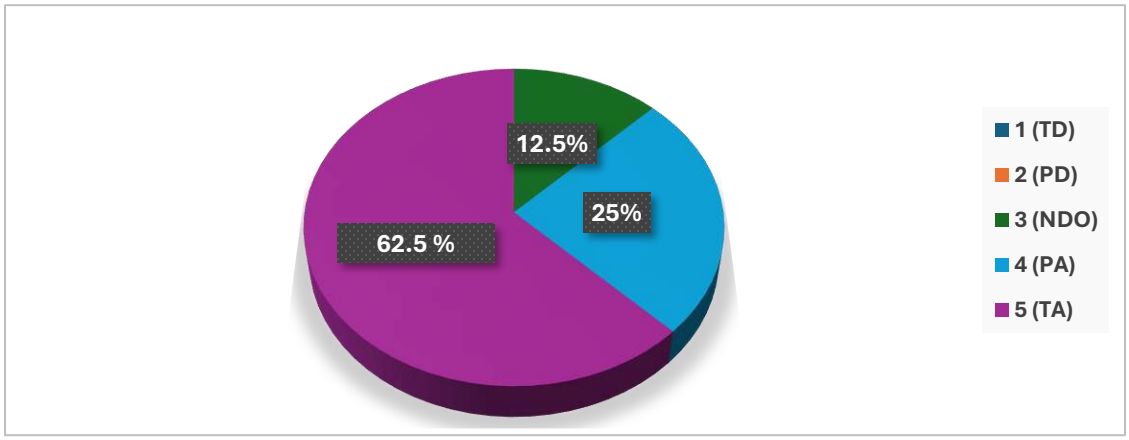
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5
Realizo lecturas grupales como: club de lectura, lectura en voz			12.5%	25%	62.5%

alta, círculo de discusión, lectura compartida.					

Nota: Encuesta realizada a los docentes si realiza lecturas grupales con los estudiantes, González (2025).

Figura 21

Distribución porcentual de los docentes si realiza lecturas grupales con los estudiantes



Conforme se expone en la tabla 24 y la figura 21, el 62.5% de la muestra (n=5) se sitúa en la categoría "totalmente de acuerdo" respecto a las lecturas compartidas, clubes de lectura y círculos de discusión; el 25% (n=2) expresa estar "parcialmente de acuerdo" y el 12.5% (n=1) indicó que "no desea opinar". Los valores acumulados (87.5%) sustentan que la realización de estas actividades capta la atención de los estudiantes de manera creativa.

Tabla 25

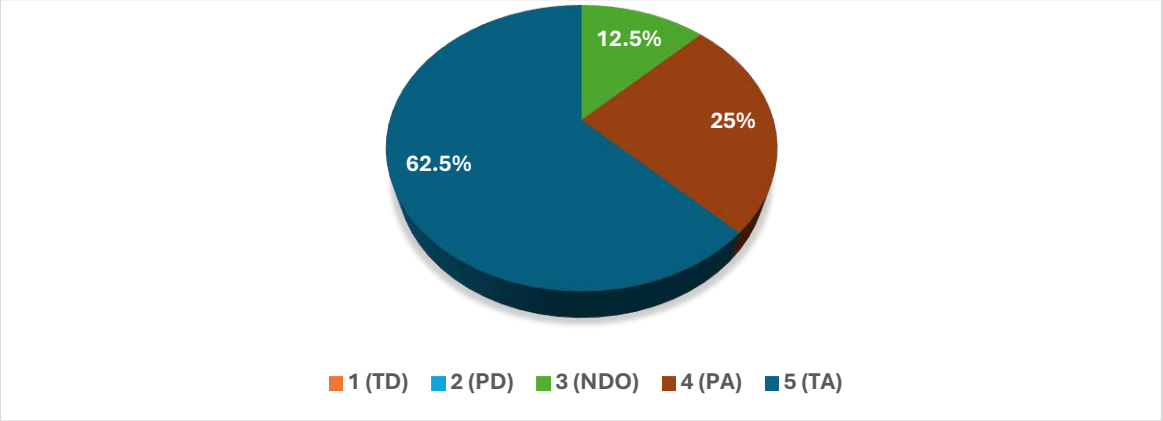
Implementa estrategias de comprensión lectora con los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5
Implemento estrategias de comprensión, como el diálogo colaborativo, lecturas compartidas, resumen, visualización de imágenes mentales, etc.			**12.5%**	**25%**	**62.5%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si implementa estrategias de comprensión, González (2025).

Figura 22

Distribución porcentual de los docentes si implementa estrategias de comprensión



Los datos presentados en la tabla 25 y la figura 22, el 62.5% de los profesores (n=5) está "totalmente de acuerdo" con la aplicación directa de herramientas meta-comprensivas como diálogos colaborativos, resúmenes y visualización de imágenes conceptuales. Por su parte, el 25% (n=2) se declara "parcialmente de acuerdo" y el

12.5% (n=1) sostiene que "no desea opinar", confirmando que la mayoría aplica estrategias de comprensión con enfoques constructivistas para guiar el procesamiento intelectual de los estudiantes.

Tabla 26

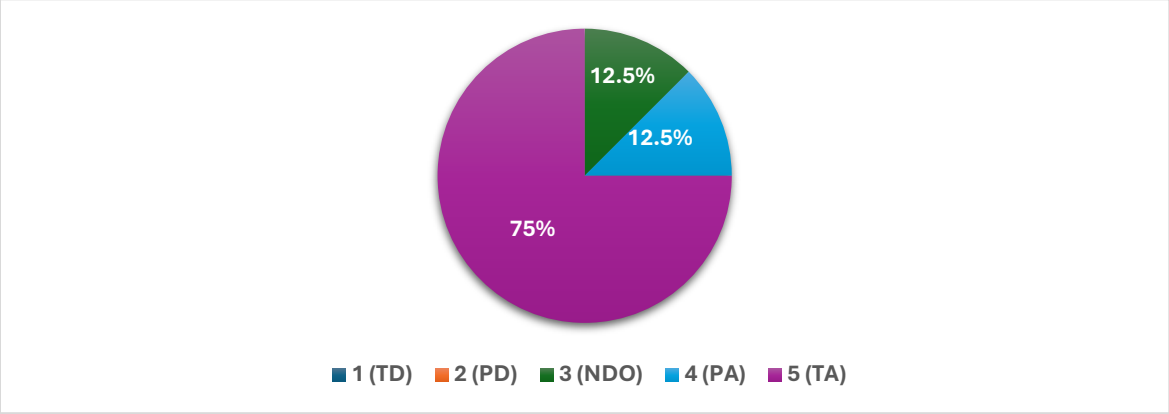
Aumento en la fluidez y análisis crítico en mis estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	1	6
He notado un aumento en la fluidez y análisis crítico en mis estudiantes.			12.5%	12.5%	75%

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre el aumento en la fluidez y análisis crítico de los estudiantes, González (2025).

Figura 23

Distribución porcentual de los docentes sobre el aumento en la fluidez y análisis crítico de los estudiantes



Al examinar la tabla 26 y su respectiva figura 23, se observa que el 75% de los docentes evaluados (n=6) se manifiesta "totalmente de acuerdo" con haber percibido un incremento significativo en la fluidez lectora y el análisis crítico de sus estudiantes tras sus prácticas pedagógicas. El resto de la muestra se divide por igual, arrojando un 12.5% (n=1) para "parcialmente de acuerdo" y un 12.5% (n=1) para la alternativa neutral "no deseo opinar". Esto indica una percepción de éxito metodológico altamente dominante dentro de la muestra estudiada.

Tabla 27

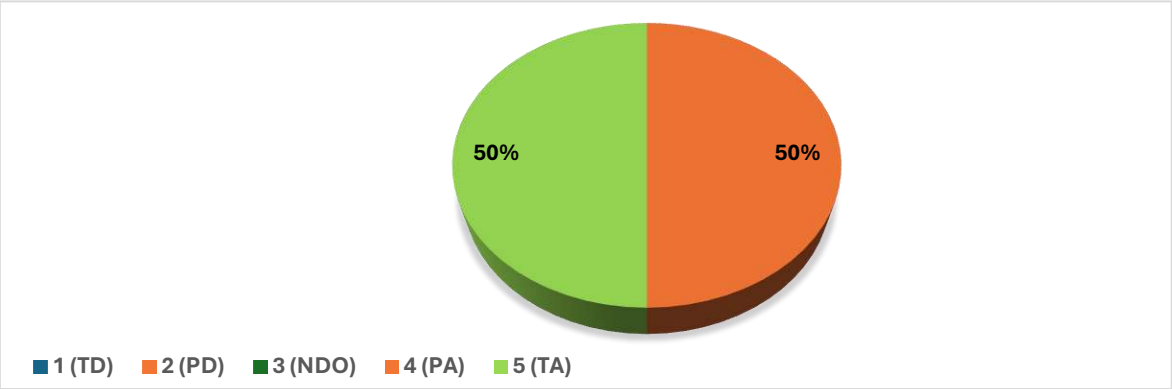
Producción escrita: Implementa sesiones de escritura narrativas y creación literaria con los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				4	**4**
Implemento sesiones de escritura narrativas y creación literaria en mis estudiantes.				**50%**	**50%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si implementa sesiones de escritura narrativas y creación literaria con los estudiantes, González (2025).

Figura 24

Distribución porcentual de los docentes que implementan sesiones de escritura narrativas y creación literaria con los estudiantes



Como se evidencia en la tabla 27 y su correspondiente figura 24, respecto al desarrollo de la producción escrita, las opiniones de la muestra se distribuyen de manera simétrica y equivalente, donde el 50% de los docentes (n=4) manifiesta estar "parcialmente de acuerdo" y el otro 50% (n=4) se posiciona "totalmente de acuerdo". Estos resultados demuestran que el 100% de los docentes encuestados incorpora formalmente espacios de creación literaria y talleres de géneros narrativos dentro de sus planificaciones.

Tabla 28

Desarrolla actividades de redacción y creación de textos

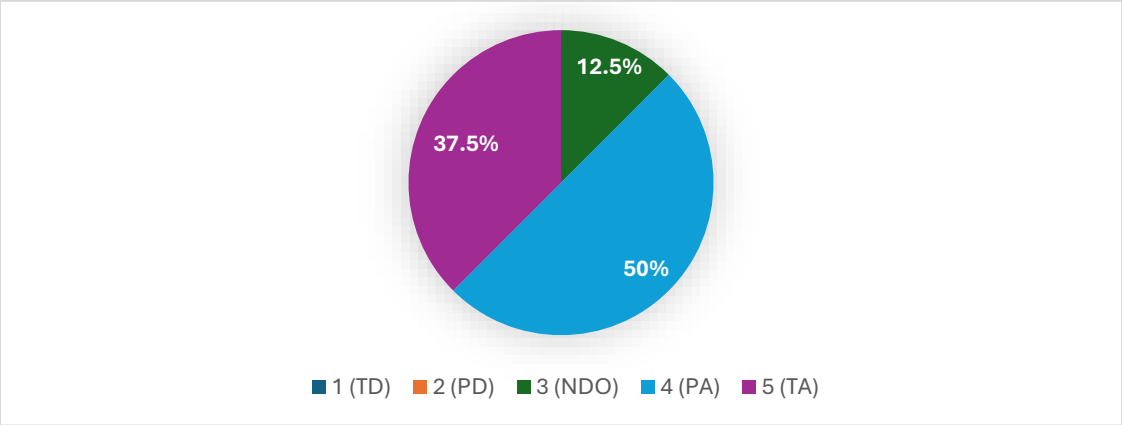
Dimensión	**1 (TD)**	**2 (PD)**	**3 (NDO)**	**4 (PA)**	**5 (TA)**
			1	**4**	**3**
Desarrollo actividades de redacción y			**12.5%**	**50%**	**37.5%**

creación de textos coherentes con mis estudiantes.					

Nota: Encuesta realizada a los docentes si desarrollan actividades de redacción y creación de textos, González (2025).

Figura 25

Distribución porcentual de los docentes si desarrolla actividades de redacción y creación de textos



Al examinar la tabla 28 y su correspondiente figura 25, se observa que el 75% de los docentes encuestados (n=6) manifestó estar "totalmente de acuerdo" con enfatizar la enseñanza de la redacción y creación de textos de sus estudiantes, mientras que el 25% restante (n=2) se declaró "parcialmente de acuerdo". Los datos demuestran que la corrección lingüística constituye un eje prioritario en la planificación didáctica de las asignaciones.

Tabla 29

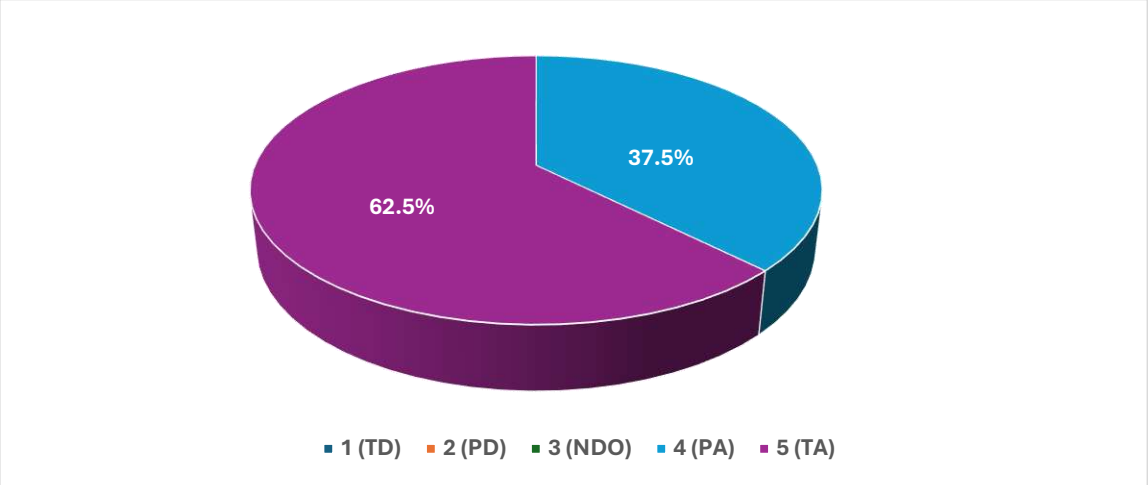
Habilidad en la producción de textos con coherencia y originalidad

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				3	5
Aplico con mis estudiantes la habilidad en la producción de textos con coherencia y originalidad.				**37.5%**	**62.5%**

Nota: Encuesta realizada a los docentes si aplican la habilidad de producción de textos con coherencia y originalidad, González (2025).

Figura 26

Distribución porcentual sobre si los docentes aplican la habilidad de producción de textos con coherencia y originalidad



De acuerdo con los datos consolidados en la tabla 29 y la figura 26 respecto a la dimensión psicomotora de la escritura, el 62.5% de los educadores (n=5) afirma estar

"totalmente de acuerdo" con la implementación de pautas específicas para mejorar la caligrafía y la legibilidad de los textos elaborados por los alumnos, en tanto que un 37.5% (n=3) se posiciona "parcialmente de acuerdo". El análisis de frecuencias evidencia un consenso absoluto entre los participantes en torno al desarrollo de la producción escrita.

Tabla 30

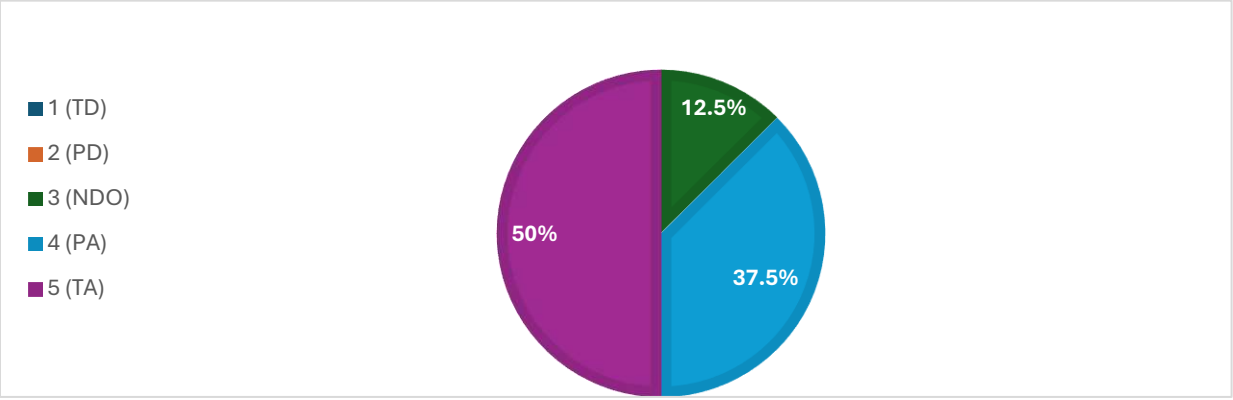
Organiza con los estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	3	4
Organizo con mis estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios.			12.5%	37.5%	50%

Nota: Encuesta realizada a docentes si organizan con los estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios, González (2025).

Figura 27

Distribución porcentual de los docentes si organizan con los estudiantes talleres de escritura con diferentes géneros literarios



Como se observa de forma conjunta en la tabla 30 y la figura 27, con respecto a la organización de talleres de escritura orientadas a diversos géneros literarios, el 50% de los docentes encuestados (n=4) manifestó estar "totalmente de acuerdo", seguido por un 37.5% (n=3) que se declaró "parcialmente de acuerdo", mientras que el 12.5% restante (n=1) indicó "no deseo opinar". Estos datos reflejan que la gran mayoría del personal docente reporta la incorporación de talleres estructurados como parte de sus prácticas habituales para la producción de textos en el aula.

Tabla 31

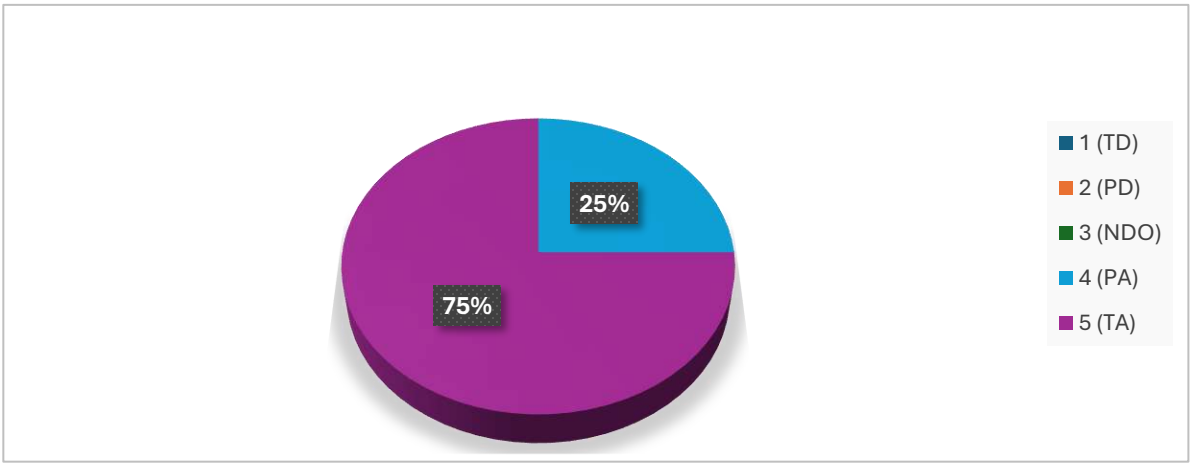
Motivación y Actitud: Procura que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	6
Procuro que mis estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia durante la clase.				25%	75%

Nota: Encuesta realizada si los docentes procuran que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia, González (2025).

Figura 28

Distribución porcentual si los docentes procuran que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia



Se aprecia en la tabla 31 y su respectiva figura 28, que el 75% de los docentes evaluados (n=6) manifiestan "totalmente de acuerdo" que los estudiantes comprendan y evalúen sus propias experiencias y el 25% (n=2) están "parcialmente de acuerdo"; no hay respuestas en las demás categorías (0%). Esto indica una precepción mayoritaria en la fomentación de la autoevaluación y reflexión de su propia experiencia entre los estudiantes.

Tabla 32

Diseña actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones de los estudiantes

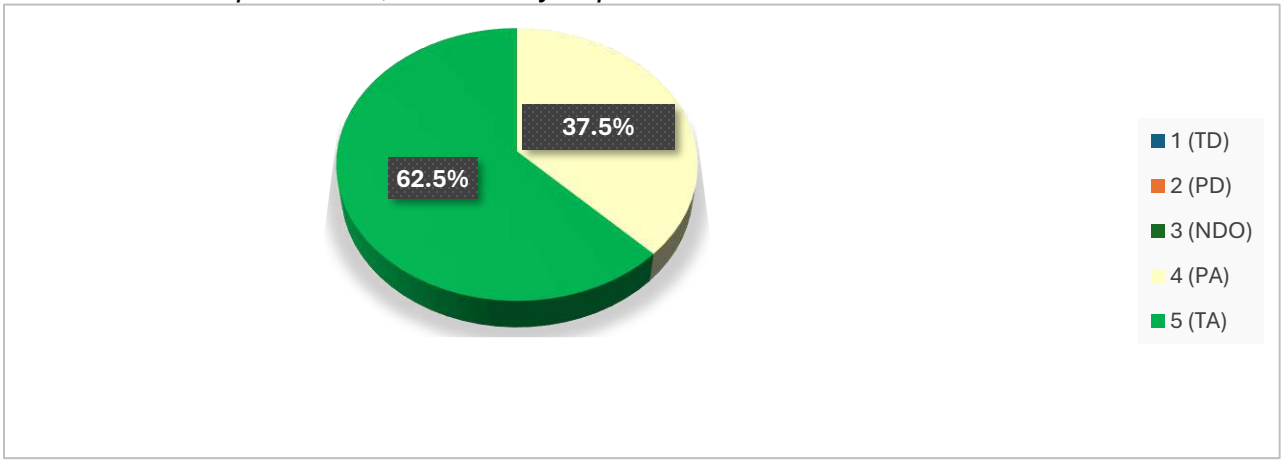
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				3	5
Diseño actividades de escritura que conecten				37.5%	62.5%

con experiencias, intereses y aspiraciones de mis estudiantes.					

Nota: Encuesta realizada a docentes si diseñan actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones de los estudiantes, González (2025).

Figura 29

Distribución porcentual de los docentes si diseñan actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones de los estudiantes



Como queda reflejado en la tabla 32 y la figura 29, el 62.5% (5/8) están "totalmente de acuerdo" y el 37.5% (3/8) están "parcialmente de acuerdo"; no hay respuestas en las demás categorías (0%). La mayoría de los docentes diseñan actividades de escritura que conecten con experiencias, intereses y aspiraciones en los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo.

Tabla 33

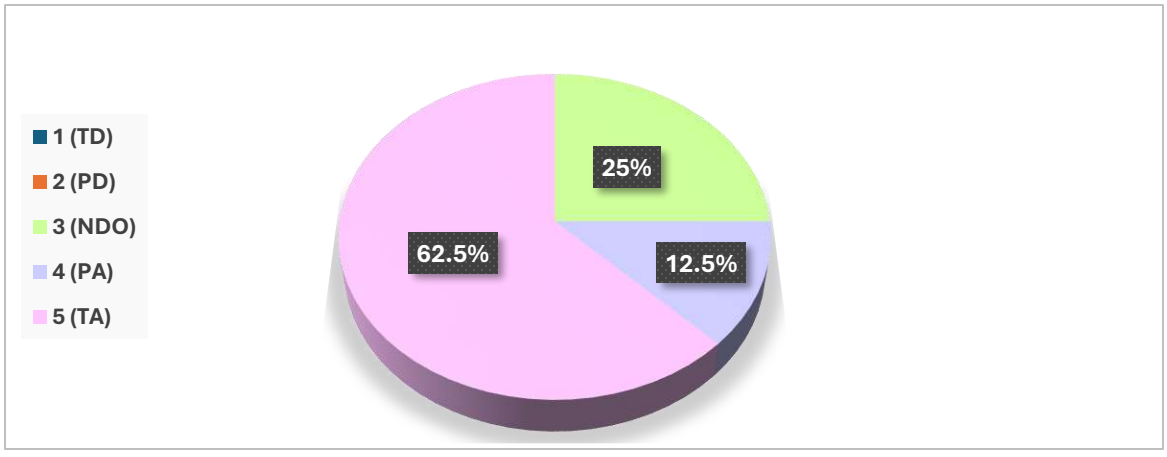
Organiza clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			2	1	5
Organizo clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de mis estudiantes.			25%	12.5%	62.5%

Nota: Encuesta realizada a docentes si organizan clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de los estudiantes, González (2025).

Figura 30

Distribución porcentual de los docentes si organizan clubes de lecturas y proyectos de aula que estimulen la participación de los estudiantes



De la lectura combinada de la tabla 33 y la figura 30, infiere que el 62.5% de los participantes (n=5) se ubica "totalmente de acuerdo" referentes a la organización de

clubes y proyectos, el restante en 12.5% (n=1) para la opción "parcialmente de acuerdo " y en un 25% (n=2) para "no deseo opinar ". Esto indica una percepción de éxito metodológico en la mayoría de los docentes en lo referente al uso de estrategias que estimulen la participación de los estudiantes.

Tabla 34

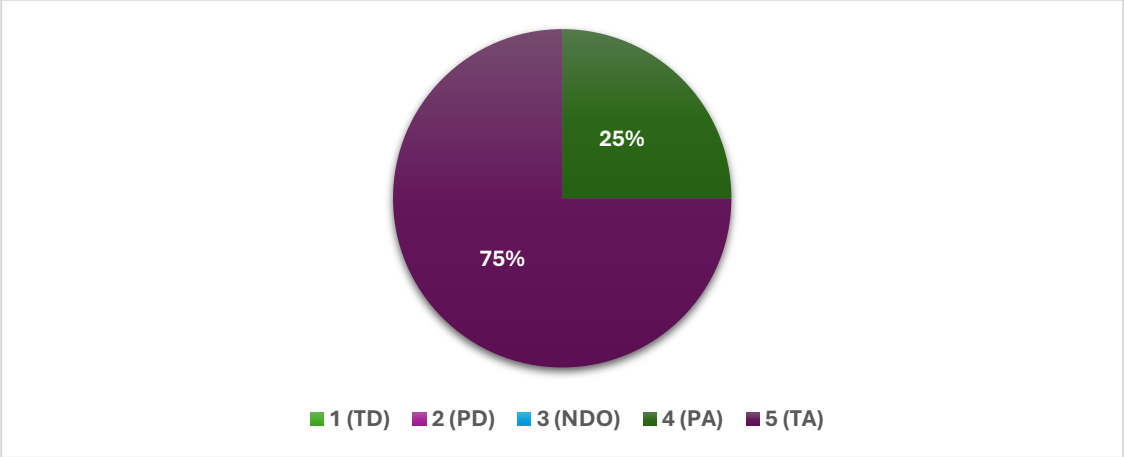
Enseña a los estudiantes a ser lectores autónomos y críticos

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	**6**
Enseño a mis estudiantes a ser lectores autónomos y críticos.				**25%**	**75%**

Nota: Encuesta realizada a docentes sobre la enseñanza a los estudiantes a ser lectores autónomos y críticos, González (2025).

Figura 31

Distribución porcentual de los docentes sobre la enseñanza a los estudiantes a ser lectores autónomos y críticos



Al examinar la tabla 34 y su respectiva figura 31, se observa que el 75% de los docentes evaluados (n=6) se manifiesta “totalmente de acuerdo” con enseñar activamente a sus estudiantes a convertirse en lectores autónomos y críticos. El resto de la muestra se concentró en la opción “parcialmente de acuerdo” con un 25% (n=2), denotándose una ausencia absoluta (n=0) en las alternativas neutrales o de desacuerdo. Esto demuestra que casi todos los maestros encuestados coinciden en que han logrado enseñar con éxito a sus alumnos a leer por sí mismos.

Tabla 35

Evaluación de habilidades: Diseño evaluaciones de habilidades lectoras

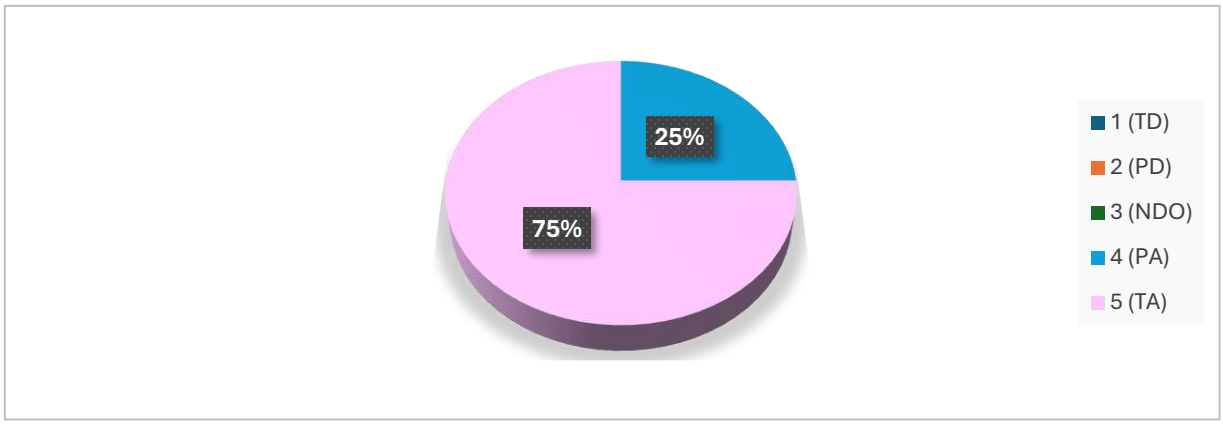
Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
				2	6

Diseño evaluaciones de habilidades lectoras como lecturas guiadas, análisis de textos, discusiones críticas para medir el progreso y comprensión de mis estudiantes.				**25%**	**75%**

Nota: Encuesta realizada a los docentes si diseñan evaluaciones de habilidades lectoras para el progreso y comprensión de los estudiantes, González (2025).

Figura 32

Distribución porcentual sobre si los docentes diseñan evaluaciones de habilidades lectoras para el progreso y comprensión de los estudiantes



Se aprecia en la tabla 35 y su respectiva figura 32, que el 75 % de los docentes encuestados (n=6) se manifiesta “totalmente de acuerdo” con diseñar evaluaciones de habilidades lectoras como lecturas guiadas, análisis de textos y discusiones críticas para medir el progreso y la comprensión de sus estudiantes. El resto de la muestra se concentró en la opción “parcialmente de acuerdo” con un 25 % (n=2), denotándose una

ausencia absoluta (n=0) en las opciones neutrales o de desacuerdo. Esto demuestra que casi todos los maestros encuestados coinciden en que planifican y aplican con éxito estas estrategias de evaluación en el aula.

Tabla 36

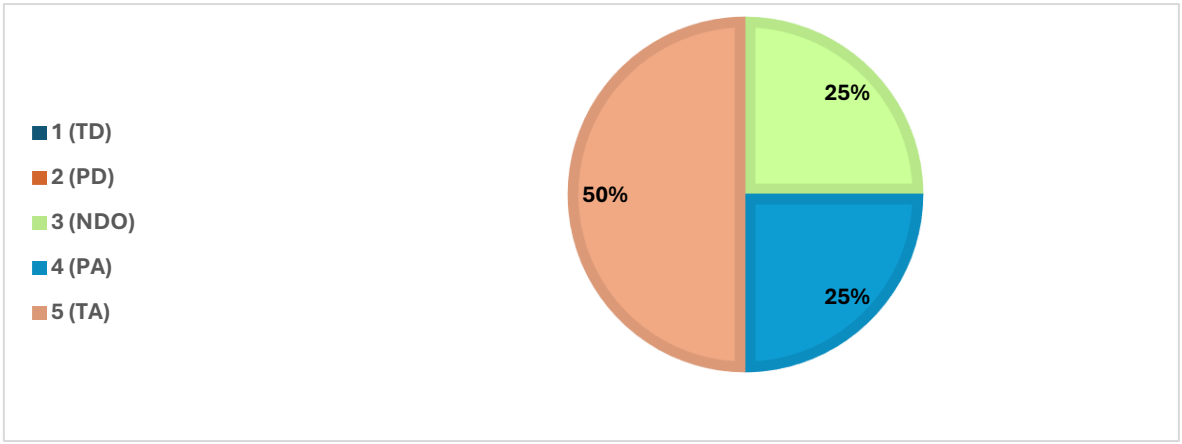
Los estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			2	**2**	4
Mis estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio.			**25%**	**25%**	**50%**

Nota: Encuesta realizada a docentes si os estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio, González (2025).

Figura 33

Distribución porcentual de los docentes si los estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio



Al revisar la tabla 36 y su respectiva figura 33, se observa que el 50 % de los encuestados (n=4) indicaron “totalmente de acuerdo” con que sus estudiantes pueden sintetizar la información de un texto y formular su propio juicio. El 25 % (n=2) para “parcialmente de acuerdo” y un 25 % (n=2) para la alternativa neutral “no deseo opinar”. Esto indica que, aunque la mitad de los maestros encuestados percibe de manera positiva el logro de esta habilidad, existe un grupo considerable que muestra reservas o resultados parciales en el aula.

Tabla 37

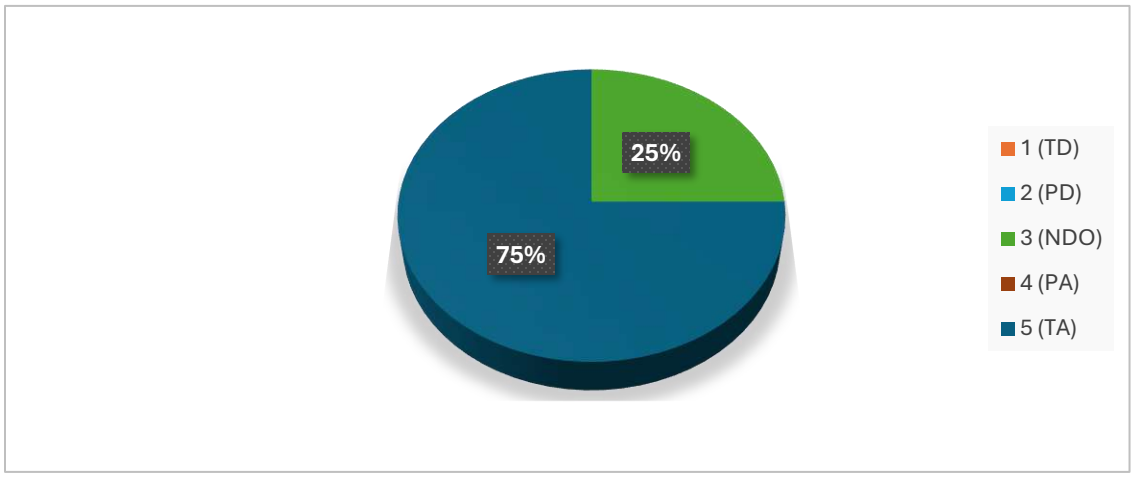
Desarrolla actividades que permitan a los estudiantes comparar sus habilidades lectoras

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			2		**6**
Desarrollo actividades que permiten a mis estudiantes comparar sus habilidades lectoras con estándares establecidos, evaluando su progreso y comprensión.			**25%**		**75%**

Nota: Encuesta realizada a los docentes si desarrollan actividades que permitan a los estudiantes comparar sus habilidades lectoras, González (2025).

Figura 34

Distribución porcentual de los docentes si desarrollan actividades que permitan a los estudiantes comparar sus habilidades lectoras



Al observar la tabla 37 y su respectiva figura 34, se nota que el 75 % de los docentes encuestados (n=6) se manifiesta “totalmente de acuerdo” con desarrollar actividades que permiten a sus estudiantes comparar sus habilidades lectoras con estándares establecidos para evaluar su progreso y comprensión. El resto de la muestra optó únicamente por la alternativa neutral “no deseo opinar”, arrojando un 25% (n=2), sin registrarse respuestas en las demás opciones. Esto demuestra que la gran mayoría de los maestros afirman aplicar estos parámetros de comparación en el aula, mientras que una cuarta parte prefiere mantener reservas al respecto.

Tabla 38

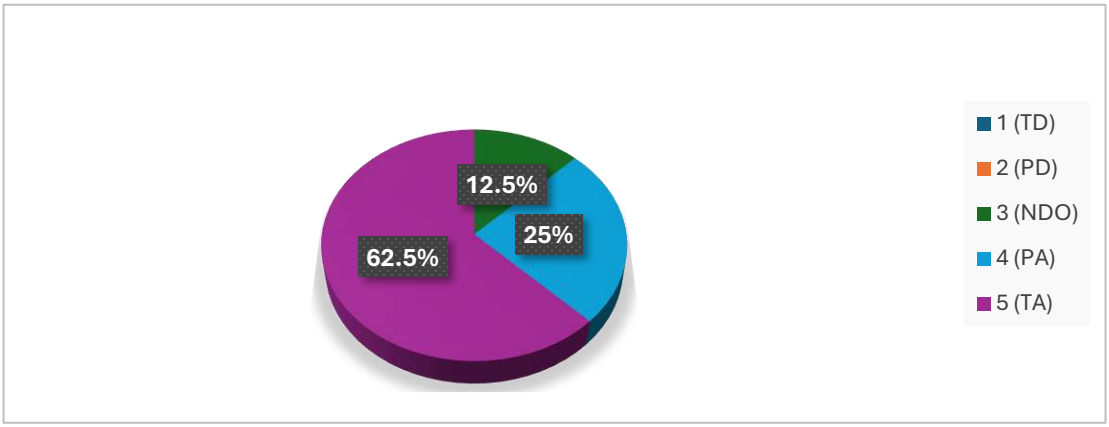
Implementa estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de los estudiantes

Dimensión	1 (TD)	2 (PD)	3 (NDO)	4 (PA)	5 (TA)
			1	2	5
Implemento estrategias como talleres de escritura, modelado, escritura libre y revisión de textos, para estimular la creatividad y claridad en la expresión de mis estudiantes.			**12.5%**	**25%**	**62.5%**

Nota*:* Encuesta realizada a docentes que implementan estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de los estudiantes, González (2025).

Figura 35

Distribución porcentual de los docentes que implementan estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de los estudiantes



De acuerdo con la tabla 38 y su respectiva figura 35, denota que el 62.5% de los docentes evaluados (n=5) se declara “totalmente de acuerdo” con aplicar estrategias para estimular la creatividad y claridad en la expresión de sus estudiantes. Por otro lado, un 25 % (n=2) está “parcialmente de acuerdo” y el 12.5% (n=1) restante eligió la opción neutral “no deseo opinar”. Esto significa que la mayor parte de los maestros dice que usa estas actividades en sus clases, mientras que un grupo pequeño muestra un avance parcial o prefiere guardarse su opinión.

4.2 Análisis de los resultados

El análisis se organiza en cuatro secciones, cada uno articulado directamente con uno de los objetivos específicos, variables y dimensiones de la investigación, y se cierra con una síntesis interpretativa general.

4.2.1 Estrategias lúdicas más frecuentemente utilizadas y percibidas como efectivas

Atendiendo la identificación de las estrategias lúdicas más frecuentemente utilizadas por los docentes y percibidas como efectivas para promover el aprendizaje de la lectoescritura en tercer grado, los hallazgos correspondientes a la dimensión de tipología de estrategias (Tablas 7 a 10) configuran un panorama claramente favorable hacia el uso del juego como recurso pedagógico en las aulas estudiadas. El 100% de los docentes encuestados declaró incorporar estrategias lúdicas en su práctica cotidiana, aunque con intensidades diferenciadas que merecen una lectura cuidadosa.

En lo que respecta a la variedad de recursos lúdicos empleados, el 75% de los docentes manifestó estar totalmente de acuerdo con el uso de juegos como el bingo de

palabras, las adivinanzas, los juegos de palabras encadenadas, la lectura dramatizada y las palabras cruzadas (tabla 7), mientras que el 25% restante expresó un acuerdo parcial. Esta cifra es relevante en la medida en que, como sostienen Gómez et al. (2015), la actividad lúdica no es una práctica complementaria ni anecdótica, sino un componente estructural del desarrollo cognitivo y social del niño, cuya integración sistemática en el aula transforma el ambiente de aprendizaje en un espacio de participación genuina. La diversidad de juegos reportada por los docentes evidencia que esta comprensión está instalada en la cultura pedagógica de la Escuela Grecia.

No obstante, cuando se analiza la frecuencia de aplicación de dichas estrategias, el porcentaje de acuerdo total desciende al 62.5% (tabla 8), y el 37.5% restante reporta una integración parcial. Esta brecha entre el reconocimiento de la variedad de estrategias (75%) y su aplicación frecuente (62.5%) constituye un hallazgo de primer orden: sugiere que, aunque los docentes conocen y valoran el repertorio lúdico disponible, existen condiciones contextuales, como: la presión curricular, la escasez de materiales o la ausencia de planificación sistemática- que limitan su implementación constante. En este sentido, Castillo y Chillogallo (2022) señalan que la efectividad de las estrategias lúdicas en el desarrollo de competencias lectoras depende no solo de su existencia en el aula, sino de su aplicación regular y progresiva, dado que los procesos de adquisición de la lectoescritura son acumulativos y requieren práctica sostenida en el tiempo.

Un aspecto particularmente alentador es la adaptación de las actividades lúdicas a los contenidos curriculares, reportada por el 75% de los docentes en acuerdo total (Tabla 9). Este dato revela que el juego no se concibe como un espacio ajeno al

programa de estudio, sino como un vehículo de mediación pedagógica intencionada. Dicha comprensión es coherente con los planteamientos de Montero (2017), quien argumenta que las metodologías lúdicas son más eficaces cuando nacen de una articulación explícita entre los objetivos de aprendizaje y las actividades propuestas, de manera que el estudiante construya conocimiento significativo sin percibir el límite entre el juego y el estudio.

En cuanto a la incorporación de dinámicas interactivas para fomentar la participación y mejorar el aprendizaje, la totalidad de los docentes encuestados se ubicó en las categorías 4 y 5 de la escala Likert: el 75% en acuerdo total y el 25% en acuerdo parcial (tabla 10). Este resultado indica que la interacción entre pares y la participación activa del estudiante constituyen principios pedagógicos firmemente arraigados en la práctica docente analizada. Tal convicción encuentra sólido sustento en la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1979), cuyo concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) establece que el aprendizaje se produce de manera óptima cuando el estudiante opera en colaboración con otros más expertos, ya sean pares o el docente mismo, en tareas que se ubican ligeramente por encima de su nivel de competencia actual. Las dinámicas interactivas crean precisamente ese espacio de andamiaje donde el juego actúa como mediador entre el conocimiento previo y el conocimiento nuevo.

Complementariamente, la perspectiva de Adams (1990) sobre la conciencia fonológica otorga un marco específico para comprender la pertinencia de juegos como el bingo de palabras, las adivinanzas y los juegos de palabras encadenadas: estas actividades desarrollan de manera implícita y lúdica la capacidad de los estudiantes para identificar, segmentar y manipular los sonidos del habla, que es la habilidad

fonológica que más consistentemente predice el éxito en la lectura inicial. Bravo-Valdivieso (2004) refuerza esta idea al identificar la conciencia fonológica como una "Zona de Desarrollo Próximo" para el aprendizaje de la lectura, es decir, un espacio de sensibilidad especial donde la instrucción mediada -incluida la instrucción lúdica- produce su mayor impacto.

En síntesis, los datos vinculados al primer objetivo revelan que los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia poseen un repertorio lúdico diverso y pedagógicamente fundamentado, con énfasis en juegos de palabras, dinámicas interactivas y actividades articuladas al currículo. Sin embargo, la heterogeneidad en la frecuencia de aplicación advierte sobre la necesidad de sistematizar estas prácticas para garantizar su impacto sostenido en el aprendizaje de la lectoescritura.

4.2.2 Valoración docente sobre las habilidades de lectoescritura de los estudiantes

Se describe la valoración que hacen los docentes sobre las habilidades de lectoescritura de sus estudiantes, a partir de su experiencia directa en el aula. Los ítems correspondientes a las dimensiones de comprensión lectora (tablas 23 a 26) y producción escrita (tablas 27 a 30) permiten construir un perfil diferenciado de estas habilidades, donde los avances conviven con áreas que aún demandan fortalecimiento pedagógico.

Respecto a la comprensión lectora, la percepción docente muestra resultados que varían según la complejidad cognitiva de la habilidad evaluada. Por una parte, el 75% de los docentes reportó haber observado un aumento en la fluidez y el análisis

crítico de sus estudiantes (tabla 26), lo que constituye el dato más favorable de esta dimensión.

Por otra parte, solo el 25% está totalmente de acuerdo en que sus estudiantes realizan análisis críticos de textos, mientras que el 50% lo afirma parcialmente y un significativo 25% prefirió no opinar (tabla 23). Esta distribución bimodal sugiere que la fluidez lectora, entendida como la capacidad de decodificar y leer con automaticidad y expresión adecuada- muestra avances más perceptibles y generalizados que el análisis crítico, que implica procesos de mayor elaboración intelectual.

Esta diferencia entre habilidades de distintos niveles de complejidad no resulta sorprendente desde la perspectiva del desarrollo lector. Córdoba et al. (2010) proponen una taxonomía de niveles de comprensión lectora que progresa desde las preguntas literales y de selección múltiple - nivel más básico - hasta la interpretación, la creación y las habilidades poéticas en los niveles superiores.

Conforme a este modelo, el análisis crítico de textos se ubica en un nivel avanzado que, en el contexto de tercer grado, se encuentra aún en construcción. De manera convergente, González (2019) sostiene que la comprensión lectora es un proceso dinámico que no se adquiere de una sola vez, sino que requiere la atención continua del docente y la renovación constante de las metodologías empleadas, precisamente para no limitar la actividad lectora de los estudiantes ni estancar su progresión hacia los niveles de comprensión más profundos.

La práctica de lecturas grupales, reportada en acuerdo total por el 62.5% de los docentes (tabla 24) y la implementación de estrategias de comprensión como el diálogo colaborativo, la lectura compartida y la visualización de imágenes mentales, reportada

en el mismo porcentaje (tabla 25), revelan que existe una base metodológica activa en el aula. Estas prácticas encuentran respaldo en los postulados de Ausubel (1983), cuya Teoría del Aprendizaje Significativo establece que el conocimiento se consolida cuando el nuevo aprendizaje se conecta con estructuras cognitivas previas del estudiante.

La lectura grupal y el diálogo colaborativo son estrategias que activan precisamente esa conexión: al compartir interpretaciones, el estudiante confronta su comprensión individual con la del grupo, identificando matices, corrigiendo errores y enriqueciendo su visión del texto.

Asimismo, la habilidad de los estudiantes para comparar sus competencias lectoras con estándares establecidos, reportada en acuerdo total por el 75% de los docentes (tabla 37), indica que existe un referente evaluativo que orienta la práctica docente, aunque el 25% que optó por no opinar en este ítem sugiere la presencia de incertidumbre sobre dichos criterios de referencia.

En lo referente a la producción escrita, los resultados son más uniformes y con mayor concentración en las categorías altas de la escala. El 100% de los docentes declaró implementar sesiones de escritura narrativa y creación literaria (tabla 27); el 62.5% aplica la producción de textos con coherencia y originalidad de manera plena (tabla 29); y el 62.5% diseña actividades de escritura vinculadas con las experiencias, los intereses y las aspiraciones de sus estudiantes (tabla 32).

Esta última práctica resulta especialmente significativa desde el enfoque del aprendizaje significativo, pues cuando la escritura parte de la experiencia vivencial del niño, la producción textual adquiere propósito genuino y el proceso creativo se convierte en una expresión auténtica, no en una tarea impuesta.

En términos de Zayas (2016), citado en el capítulo II, conectar la escritura con los intereses del estudiante es uno de los caminos más eficaces para romper la barrera entre la obligación y el placer de escribir.

Sin embargo, no todos los resultados de esta dimensión son igualmente alentadores. La redacción de textos coherentes registra la distribución más moderada de este bloque: solo el 37.5% está en acuerdo total, el 50% en acuerdo parcial y el 12.5% no desea opinar (tabla 28). De manera similar, la capacidad de los estudiantes para sintetizar información de un texto y formular su propio juicio muestra una distribución fragmentada: 50% en acuerdo total, 25% en acuerdo parcial y 25% sin opinar (tabla 36). Ambos datos apuntan a que la coherencia textual y la síntesis crítica son procesos en construcción que demandan intervención pedagógica específica. Ferreiro y Teberosky (1991) ya advertían que la producción escrita coherente implica una comprensión profunda de las convenciones del lenguaje escrito que va mucho más allá de la codificación grafema-fonema, y que solo se consolida mediante la práctica reflexiva y la retroalimentación sistemática.

En conjunto, la valoración docente sobre las habilidades de lectoescritura de sus estudiantes describe un grupo en proceso de consolidación: con avances evidentes en fluidez lectora, escritura narrativa y estrategias de comprensión, pero con brechas pendientes en el análisis crítico, la síntesis autónoma y la coherencia textual. Esta caracterización es relevante porque fundamenta empíricamente las áreas prioritarias que el programa de intervención propuesto en el capítulo VI deberá atender de manera específica y sistemática.

4.2.3 Percepción sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje

Al analizar la percepción de los docentes sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Este es, posiblemente, el objetivo que concentra la mayor riqueza interpretativa del estudio, dado que los datos abarcan cuatro subdimensiones íntimamente relacionados: participación estudiantil (tablas 11 a 14), impacto en el aprendizaje (tablas 15 a 18), evaluación de resultados (tablas 19 a 21) y motivación y actitud (tablas 22, 31 a 34).

En cuanto a la participación estudiantil, los resultados muestran una valoración positiva, aunque matizada. El 87.5% de los docentes está parcialmente de acuerdo y el 12.5% totalmente de acuerdo, en que existe un alto nivel de participación que refleja el compromiso de sus estudiantes (tabla 11).

La concentración en el acuerdo parcial, lejos de interpretarse como una señal de desconfianza, puede leerse como una evidencia de que los docentes distinguen entre participación superficial y compromiso profundo y reconocen que, si bien sus estudiantes se involucran en las actividades, aún hay margen para profundizar esa implicación. En este sentido, la retroalimentación al cierre de las clases resulta estratégica: el 87.5% de los docentes reportó estar totalmente de acuerdo en orientar a sus estudiantes sobre sus errores y oportunidades de mejora al finalizar cada sesión (tabla 12).

Como apuntan Ardilla y Fernández (2021), la retroalimentación inmediata y formativa es uno de los dispositivos pedagógicos de mayor impacto en el aprendizaje, pues permite al estudiante ajustar sus estrategias de comprensión y producción en

tiempo real, sin que el error se convierta en un obstáculo definitivo sino en un insumo para el aprendizaje.

La construcción de comunidades de aprendizaje colaborativo presenta resultados que merecen atención particular. El 62.5% de los docentes está en total acuerdo con esforzarse por crearlas en el aula (tabla 13), y el mismo porcentaje diseña actividades de trabajo en equipo como proyectos grupales, debates y juego de roles (tabla 14). No obstante, el 12.5% que prefirió no opinar en ambos ítems advierte que esta práctica no está completamente instalada en todas las aulas.

Desde la perspectiva de Vygotsky (1979), este dato es pedagógicamente crítico: si el aprendizaje es un proceso fundamentalmente social que ocurre en la interacción con otros, la ausencia de espacios colaborativos estructurados limita precisamente las condiciones que hacen posible el aprovechamiento de la ZDP. En otras palabras, los docentes que aún no han consolidado entornos de aprendizaje colaborativo están operando en un marco pedagógico que subutiliza el potencial social del grupo como recurso de enseñanza.

Meneses y Monge (2001) coinciden en señalar que el juego colectivo, cuando está intencionalmente diseñado, no solo desarrolla habilidades cognitivas sino también competencias sociales y comunicativas que son indispensables para la lectoescritura.

El bloque del impacto en el aprendizaje contiene los datos más contundentes de toda la investigación. En primer lugar, el 87.5% de los docentes percibe que las actividades lúdicas incrementan la atención y concentración de sus estudiantes (tabla 15). Este hallazgo coincide con lo documentado por Moya (2024), quien señala que el juego produce una disposición cognitiva particular en el estudiante, usualmente

denominada estado de flujo, caracterizada por una concentración voluntaria e intensa en la tarea, ausencia de distracción y sensación de control sobre el propio desempeño, condiciones que son precisamente las que favorecen el aprendizaje profundo. En segundo lugar, y de manera aún más pronunciada, el 87.5% está en acuerdo total en que las actividades lúdicas incrementan la creatividad de sus estudiantes (tabla 16): este es el dato con mayor consenso de toda la dimensión de impacto, y resulta coherente con los planteamientos de Piaget (1961), quien sostuvo que el juego simbólico, aquel en que el niño usa objetos o situaciones para representar otros, es el mecanismo cognitivo a través del cual el niño de primaria ejercita la imaginación, ensaya soluciones ante situaciones novedosas y desarrolla el pensamiento flexible que subyace tanto a la producción creativa como a la comprensión de textos narrativos complejos.

El impacto sobre el cambio de actitudes es igualmente destacable: la totalidad de los docentes observó un cambio positivo en las actitudes de sus estudiantes hacia el aprendizaje, reflejado en mayor participación y entusiasmo (tabla 18), con una distribución equitativa del 50% en acuerdo total y 50% en acuerdo parcial.

Este hallazgo es de especial relevancia en el contexto panameño, donde los datos del ERCE (UNESCO, 2019) y de las pruebas PISA muestran que el 44.3% de los estudiantes de tercer grado se ubica en el nivel más bajo de desempeño lector, y donde el bajo interés por la lectura ha sido identificado como uno de los factores más persistentes que dificultan la adquisición de la lectoescritura (Cubilla et al., 2021). Que el 100% de los docentes observe un cambio positivo en las actitudes cuando implementa estrategias lúdicas es, en este contexto, una evidencia de que el juego no

solo enseña contenidos, sino que recompone la relación afectiva del estudiante con el aprendizaje mismo.

La mejora en habilidades de resolución de problemas, percibida en algún grado por el 87.5% de los docentes (50% totalmente de acuerdo y 37.5% parcialmente de acuerdo, tabla 17), merece una lectura cuidadosa. Piaget (1975) argumentó que el desarrollo cognitivo en la etapa de operaciones concretas, que corresponde a los estudiantes de tercer grado, se caracteriza por la capacidad creciente de resolver problemas apoyándose en objetos y situaciones concretas, capacidad que el juego desarrolla de manera natural al plantear desafíos que requieren estrategias, anticipación de consecuencias y toma de decisiones. Que el 12.5% prefiera no opinar sobre este ítem sugiere que el impacto en la resolución de problemas puede ser más difícil de percibir o de atribuir con certeza a las estrategias lúdicas en el corto plazo, especialmente sin instrumentos de observación sistemática.

En cuanto a la evaluación de resultados, los datos revelan que los docentes de la Escuela Grecia practican una evaluación orientada hacia la mejora continua. El 75% analiza sistemáticamente los resultados académicos de sus estudiantes para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones (tabla 19), y el 87.5% reporta tanto la aplicación de pruebas de comprensión, lectura en voz alta, vocabulario y diario de lectura (tabla 20) como el uso de evaluaciones formativas para monitorear el progreso y adaptar la enseñanza (tabla 21).

Esta convergencia entre la evaluación del proceso y la evaluación del producto configura lo que Díaz y Hernández (2002) denominan una práctica evaluativa constructivista, donde la evaluación no cierra el proceso de aprendizaje, sino que lo

retroalimenta en tiempo real. Sin embargo, cabe señalar que el 25% de docentes que prefirió no opinar sobre la comparación de habilidades lectoras con estándares establecidos (tabla 37) sugiere que no todos los docentes tienen igual claridad sobre los referentes externos de desempeño para tercer grado, lo que podría limitar la objetividad de sus diagnósticos individuales.

En el subdimensión de motivación y actitud, el 100% de los docentes percibe que sus estudiantes muestran un alto nivel de motivación durante las actividades en clase (75% en acuerdo parcial y 25% en acuerdo total, tabla 22). La concentración mayoritaria en el acuerdo parcial, y no en el total, podría interpretarse como que la motivación es percibida como positiva pero no constante, lo que apunta a la necesidad de diversificar y renovar continuamente las actividades para sostener el interés en el tiempo.

En complemento con esto, el 75% de los docentes procura que los estudiantes comprendan y evalúen su propia experiencia de aprendizaje durante la clase (tabla 31), y el 62.5% organiza clubes de lectura y proyectos de aula que estimulan la participación activa (tabla 33). Estas prácticas evidencian una orientación metacognitiva que sintoniza con lo planteado por Elosúa y García (1993), quienes sostienen que la metacomprensión, la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y supervisar su propia lectura; es una condición indispensable para la comprensión efectiva de textos, y que puede fomentarse desde los primeros grados mediante actividades que inviten al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, el 75% de los docentes declara enseñar a sus estudiantes a ser lectores autónomos y críticos (tabla 34). Este dato es, quizás, el que mejor sintetiza la

ambición pedagógica del grupo estudiado: no se trata únicamente de que los estudiantes lean y escriban, sino de que desarrollen una relación autónoma y crítica con los textos, que los conviertan en usuarios activos del lenguaje escrito. Como señalan Caballeros Ruiz et al. (2014), la autonomía lectora no se construye de un día para otro, sino que es el producto de años de práctica guiada, retroalimentación sistemática y exposición a textos diversos; que los docentes de tercer grado ya orienten su práctica hacia ese horizonte habla de una comprensión madura de los fines de la educación lectora.

En suma, el análisis correspondiente al tercer objetivo específico permite afirmar que la percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas es consistentemente positiva y multidimensional: abarca mejoras en atención, creatividad, actitudes, motivación, participación, retroalimentación y evaluación formativa. No obstante, la heterogeneidad en algunos ítems clave, especialmente en la práctica colaborativa y en la comparación con estándares externos, señala que la percepción favorable no se ha traducido aún en una sistematización uniforme de prácticas que permita objetivar y medir el impacto de las estrategias lúdicas más allá de la autopercepción docente.

4.2.4 Síntesis interpretativa general

El análisis integrado de los resultados presentados en los cuatro apartados anteriores permite trazar un perfil coherente y matizado de la práctica pedagógica en la Escuela Grecia en relación con el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura en tercer grado.

Ese perfil se caracteriza por la coexistencia de fortalezas consolidadas, áreas en proceso de desarrollo y necesidades de sistematización que, tomadas en conjunto, confirman la pertinencia del presente estudio y la urgencia de la propuesta de intervención.

En términos de fortalezas, los docentes de la Escuela Grecia constituyen un cuerpo pedagógico experimentado, universitariamente formado y genuinamente comprometido con la innovación metodológica. Sus prácticas evidencian una comprensión fundamentada del valor del juego como mediador del aprendizaje: incorporan variedad de estrategias lúdicas, adaptan las actividades al currículo, promueven la participación, retroalimentan de manera sistemática y orientan sus evaluaciones hacia la mejora continua.

Estos son los indicadores de una práctica docente reflexiva, en el sentido que Schön (1987) otorga al término: una práctica que se piensa a sí misma, que ajusta sus métodos a la realidad de los estudiantes y que no se limita a la reproducción mecánica de rutinas establecidas.

En cuanto a las tensiones y áreas pendientes, el análisis revela que el análisis crítico de textos y la síntesis autónoma son las habilidades de lectoescritura con menor consenso docente; la coherencia textual en la producción escrita muestra avances moderados; la implementación de comunidades colaborativas no es universal; y la ausencia de instrumentos estandarizados de medición impide, por el momento, objetivar el impacto real de las estrategias lúdicas en el rendimiento académico. Estas limitaciones, lejos de invalidar los hallazgos, los enriquecen: como señala Hernández Sampieri et al. (2014), en los estudios descriptivos no experimentales, la identificación

precisa de las brechas entre el estado actual y el estado deseado es precisamente el aporte más valioso que la investigación puede ofrecer como insumo para el diseño de intervenciones.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados de este estudio se inscriben en una corriente consolidada de investigación regional que documenta el impacto positivo del juego sobre la motivación y las competencias lectoras en educación básica. Castillo y Chillogallo (2022), Cuasapud y Maiguashca (2023) y Durand (2019), entre otros, han llegado a conclusiones convergentes con los hallazgos aquí presentados desde distintos contextos latinoamericanos: cuando el juego se integra de manera planificada y sistemática en la enseñanza de la lectoescritura, los estudiantes muestran mayor motivación, participación y rendimiento.

La diferencia que aporta este estudio es su localización específica en el contexto panameño, la Escuela Grecia - Las Cumbres, donde las condiciones de infraestructura, los perfiles docentes y las características de la población estudiantil hacen que la evidencia empírica aquí generada sea irreducible a generalizaciones abstractas y sea, por tanto, de mayor utilidad para la toma de decisiones pedagógicas institucionales.

En suma, los resultados confirman que los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia aplican estrategias lúdicas, perciben su impacto positivo en múltiples dimensiones del aprendizaje y mantienen prácticas evaluativas orientadas a la mejora.

V CAPÍTULO

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 Conclusiones

La presente investigación descriptiva tuvo como propósito central explorar la relación percibida entre el uso de estrategias lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia, Las Cumbres, desde la perspectiva de los ocho docentes que conformaron la muestra. A partir del análisis de los resultados obtenidos mediante el cuestionario tipo Likert, y en correspondencia directa con cada uno de los objetivos específicos planteados en el capítulo I, se formulan las siguientes conclusiones.

En atención al primer objetivo específico -identificar las estrategias lúdicas más frecuentemente utilizadas y percibidas como efectivas-, se concluye que los docentes de tercer grado de la Escuela Grecia aplican con regularidad un repertorio diverso de estrategias lúdicas que incluye el bingo de palabras, las adivinanzas, los juegos de palabras encadenadas, la lectura dramatizada, las palabras cruzadas y las dinámicas interactivas. El 75% de los docentes declaró utilizar esta variedad de juegos, y el 62.5% los integra con mucha frecuencia para mantener el interés de sus estudiantes. Adicionalmente, el 75% reportó adaptar las actividades lúdicas a los contenidos curriculares y el 75% incorporar dinámicas interactivas de manera sistemática. Estos resultados evidencian que el juego ha dejado de ser una actividad marginal o espontánea en estas aulas para convertirse en un recurso pedagógico intencionalmente planificado, aunque la brecha entre la variedad declarada y la frecuencia de aplicación señala que su implementación no es aún del todo homogénea entre los docentes del grupo.

En respuesta al segundo objetivo específico -describir la valoración de los docentes sobre las habilidades de lectoescritura de sus estudiantes-, los resultados permiten concluir que el perfil lector y escritor de los estudiantes de tercer grado muestra avances consolidados en algunas dimensiones y zonas de desarrollo pendiente en otras. En la comprensión lectora, el 75% de los docentes reportó un aumento perceptible en la fluidez y el análisis crítico de sus estudiantes, y el 62.5% implementa lecturas grupales y estrategias de comprensión de manera regular. Sin embargo, el análisis crítico de textos como habilidad autónoma presenta menor consenso: solo el 25% está en acuerdo total, y el 25% prefiere no opinar, lo que indica que esta competencia se encuentra en un estadio de consolidación que demanda mayor atención didáctica. En producción escrita, el 100% de los docentes declara implementar sesiones de escritura narrativa y el 62.5% trabaja la producción de textos con coherencia y originalidad; no obstante, la redacción de textos coherentes y la síntesis autónoma presentan los porcentajes más moderados de toda esta dimensión, configurando las áreas de mayor necesidad de intervención específica.

En cuanto al tercer objetivo específico -analizar la percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje-, se concluye que dicha percepción es consistentemente positiva y abarca múltiples dimensiones del aprendizaje. El impacto más contundente se observa en el incremento de la creatividad, con un 87.5% de los docentes en acuerdo total, seguido del aumento en la atención y concentración durante las actividades lúdicas, con el mismo porcentaje. De igual manera, la totalidad de los docentes encuestados reportó un cambio positivo en las actitudes de sus estudiantes -mayor participación y entusiasmo- cuando se aplican estrategias lúdicas, y

el 87.5% percibió mejoras en la resolución de problemas. En el plano evaluativo, el 87.5% de los docentes aplica evaluaciones formativas y pruebas de comprensión para monitorear el progreso de sus estudiantes, lo que evidencia una cultura de mejora continua. Sin embargo, la heterogeneidad en la práctica colaborativa, con un 12.5% que prefiere no opinar sobre la creación de comunidades de aprendizaje y el diseño de actividades en equipo, y la ausencia de instrumentos de medición estandarizados del impacto lúdico constituyen las limitaciones más relevantes para objetivar esta percepción favorable más allá de la autopercepción docente.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo específico -diseñar un programa de intervención pedagógica lúdica semanal-, se concluye que los datos obtenidos en esta investigación proporcionan el fundamento empírico necesario para justificar y orientar dicho diseño. Las fortalezas documentadas, repertorio lúdico diverso, orientación evaluativa formativa, alta formación universitaria del cuerpo docente y predisposición positiva hacia el juego como herramienta de enseñanza garantizan condiciones favorables para la implementación de una intervención estructurada. Al mismo tiempo, las brechas identificadas como la heterogeneidad en la frecuencia de aplicación, escasez de prácticas colaborativas universalmente consolidadas y ausencia de mediciones objetivas del progreso, determinan con precisión las prioridades que el programa "Leo, Escribo y Aprendo" debe atender. En ese sentido, la investigación no solo describe el estado actual de la práctica pedagógica en la Escuela Grecia, sino que provee el diagnóstico situado que da rigor y pertinencia a la propuesta desarrollada en el capítulo VI.

5.2 Recomendaciones

A partir de los hallazgos y conclusiones de la investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los docentes, la dirección de la Escuela Grecia y las instancias de gestión pedagógica de la región educativa correspondiente.

En primer lugar, se recomienda sistematizar y documentar las prácticas lúdicas que los docentes ya aplican en el aula. La elaboración de guías didácticas, secuencias de actividades y registros de aula permitiría que las estrategias exitosas dejen de depender exclusivamente de la experiencia individual de cada docente y se conviertan en un patrimonio pedagógico compartido por todo el equipo de tercer grado. Esta sistematización garantizaría, además, coherencia metodológica entre turnos y grupos, reduciendo la heterogeneidad en la frecuencia de aplicación que los datos evidencian.

En segundo lugar, resulta imprescindible incorporar instrumentos de medición objetiva del impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. La percepción docente, aunque valiosa como insumo diagnóstico, no sustituye la evidencia cuantitativa sobre el progreso de los estudiantes. Se recomienda aplicar evaluaciones diagnósticas de entrada y de salida que incluyan pruebas de comprensión lectora, fluidez y producción escrita al inicio y al cierre de cualquier intervención pedagógica, de modo que sea posible documentar avances, identificar casos que requieren apoyo individualizado y tomar decisiones pedagógicas sustentadas en datos objetivos.

En tercer lugar, se recomienda fortalecer la formación docente continua en el área de pedagogía lúdica, con énfasis en tres competencias específicas: la planificación de actividades lúdicas articuladas a los objetivos curriculares del tercer

grado, la adaptación de estrategias para atender la diversidad del aula, incluyendo estudiantes con necesidades educativas especiales, y la evaluación formativa de los aprendizajes en contextos de juego. Esta formación podría articularse con los espacios de reunión pedagógica ya existentes en la escuela, sin requerir una inversión adicional significativa, siempre que cuente con el aval y el liderazgo de la dirección institucional.

En cuarto lugar, se recomienda implementar de manera formal el programa de intervención lúdica estructurada "Leo, Escribo y Aprendo", cuyo diseño se presenta en el capítulo VI. Las trece sesiones semanales propuestas responden directamente a las áreas de mayor necesidad identificadas en esta investigación: el análisis crítico de textos, la coherencia en la producción escrita y la síntesis autónoma. La participación de todos los docentes de tercer grado (ambos turnos), apoyada por docentes de educación especial para la atención inclusiva, maximizaría el alcance del programa y favorecería la generación de evidencias comparables entre grupos.

En quinto y último lugar, se sugiere incorporar de manera sistemática evidencias de los estudiantes, como: portafolios de escritura, registros de lectura, rúbricas de producción textual, como parte de la evaluación formativa continua. Estos instrumentos no solo permiten documentar el progreso individual de cada estudiante a lo largo del tiempo, sino que también ofrecen a los propios alumnos la oportunidad de reconocer sus avances, lo que potencia la motivación intrínseca y el sentido de autoeficacia, factores que la literatura especializada identifica como determinantes en la consolidación de la lectoescritura en los primeros grados de la escolarización básica.

5.3 Relaciones con otras investigaciones

La investigación se inscribe en una línea amplia y creciente que explora la relación entre las actividades lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura en educación básica. Los resultados descriptivos y las percepciones docentes recogidas en la Escuela Grecia permiten establecer puntos de convergencia significativos con estudios previos desarrollados en contextos latinoamericanos similares.

En el ámbito regional, Castillo y Chillogallo (2022) documentaron en Ecuador que la integración planificada de estrategias lúdicas en el tercer grado de educación básica produce mejoras perceptibles en la motivación y en la fluidez lectora de los estudiantes, hallazgo que coincide con la percepción del 87.5% de los docentes de la Escuela Grecia sobre el incremento en la atención y la creatividad. Por su parte, Cuasapud y Maiguashca (2023) demostraron que los programas de intervención lúdica logran resultados más consistentes cuando parten de un diagnóstico preciso de las fortalezas y brechas del cuerpo docente, condición que la presente investigación satisface. Asimismo, Durand (2019), en el contexto peruano, documentó que las estrategias lúdicas producen impactos positivos en la lectoescritura cuando se aplican de manera sistemática y acompañadas de mediciones objetivas de progreso, lo que refuerza la necesidad de incorporar evaluaciones pre-post señalada en las recomendaciones del presente estudio.

A nivel nacional, tesis recientes desarrolladas en la Universidad de Panamá - entre ellas las de Gordillo (2023), Herrera (2024) y Correa (2024), subrayan la necesidad de vincular estrategias didácticas innovadoras con procesos de formación docente continua, una articulación que el programa "Leo, Escribo y Aprendo" incorpora

explícitamente en su diseño. Adicionalmente, el informe de Cubilla et al. (2021) sobre las tres brechas de la lectoescritura en Panamá contextualiza los hallazgos de esta investigación dentro de una problemática nacional de amplio alcance: la dificultad de un porcentaje significativo de estudiantes panameños para alcanzar niveles básicos de comprensión lectora en los primeros grados de la escolarización. En ese sentido, los datos de la Escuela Grecia no son una excepción localizada, sino una expresión particular de un desafío sistémico que requiere respuestas igualmente sistemáticas.

A diferencia de la mayoría de los estudios citados, que adoptaron diseños correlacionales o cuasiexperimentales, la presente investigación se enmarca en un alcance exclusivamente descriptivo centrado en la percepción docente, lo que responde a las características específicas de la muestra de ocho docentes y del contexto de la Escuela Grecia. Esta delimitación no resta valor a los hallazgos; por el contrario, la profundidad del diagnóstico situado que ofrece constituye su aporte diferencial: una evidencia empírica localizada, contextualizada y directamente útil para la toma de decisiones pedagógicas en esta institución y para el diseño de intervenciones que puedan ser evaluadas con rigor en fases de investigación posteriores.

VI CAPÍTULO

PROPUESTA

CAPÍTULO VI. PROPUESTA

ESTRATEGIAS LÚDICO-TECNOLÓGICAS PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TERCER GRADO DE LA ESCUELA GRECIA

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de intervención pedagógica, titulada **"Estrategias Lúdico-Tecnológicas para Potenciar la Comprensión Lectora en Tercer Grado de la Escuela Grecia"**, se diseña con el propósito de transformar las prácticas de aula mediante una metodología estructurada y sistemática. A partir de los hallazgos del diagnóstico institucional, se evidenció que, el cuerpo docente implementa actividades lúdicas de manera empírica, los estudiantes de tercer grado muestran rezagos significativos en el procesamiento cognitivo de textos, particularmente en las dimensiones inferencial y crítica.

A diferencia de los enfoques tradicionales enfocados en la mecánica de la lectoescritura elemental (decodificación y transcripción), esta propuesta prioriza la comprensión lectora como un eje cognitivo transversal. A diferencia de los enfoques tradicionales enfocados en la mecánica de la lectoescritura elemental (decodificación y transcripción), esta propuesta prioriza la comprensión lectora como un eje cognitivo transversal. Además, busca estandarizar estrategias eficaces a través de una guía didáctica autoinstruccional para el docente, el diseño de materiales específicos y la aplicación de sistemas de evaluación formativa de control (pre-test y post-test), asegurando que el impacto pedagógico sea medible, replicable y no dependa únicamente de los esfuerzos individuales de cada educador.

La propuesta dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la alternancia planificada de dos escenarios fundamentales: el aula de clases regular y el aula de informática, con todos los docentes de tercer grado, de ambos turnos, en un periodo de 35 minutos, una vez por semana durante 13 semanas consecutivas. En estos espacios se integrarán juegos lúdicos, competencias mentales, rutinas de pensamiento y herramientas de gamificación digital. Asimismo, se promueve un marco de inclusión con el apoyo de docentes de educación especial para garantizar la participación efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), involucrando de manera corresponsable a los directivos y padres de familia.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

- Diseñar y aplicar una guía pedagógica basada en estrategias lúdico-tecnológicas y rutinas de pensamiento, estructurada para sesiones semanales de 35 minutos durante 13 semanas consecutivas, con el fin de potenciar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) en los estudiantes de tercer grado de la Escuela Grecia.

2.2 Objetivos específicos

- Diseñar una guía pedagógica con orientaciones metodológicas, recursos digitales y secuencias didácticas para la enseñanza de la lectura comprensiva.
- Diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora de los estudiantes en sus tres dimensiones fundamentales mediante la aplicación de un instrumento pre-test de base estructurada.
- Ejecutar la guía pedagógica alternando sesiones lúdico-cognitivas en el aula regular

y sesiones gamificadas en el aula de informática.

- Evaluar el impacto del proyecto a través de un instrumento post-test, sistematizando los resultados cuantitativos y cualitativos para la formulación de recomendaciones para su continuidad y mejoramiento.

3. ANTECEDENTES

Desde el año 2015, la Escuela Grecia experimentó numerosas dificultades en su infraestructura física, lo que obligó a la dirección del plantel a adoptar horarios especiales, jornadas recortadas y una constante reorganización y rotación de espacios físicos y turnos. Esta situación afectó drásticamente la continuidad pedagógica, reduciendo de manera significativa el tiempo disponible para la lectura guiada y limitando el desarrollo de competencias de comprensión lectora en los estudiantes.

En el año 2025, la institución logró restablecer de manera definitiva el horario regular, recuperando las condiciones organizativas y de tiempo necesarias para el diseño y la ejecución de proyectos de intervención en diversas áreas. El diagnóstico formal aplicado tras este retorno confirmó deficiencias críticas en la comprensión lectora de los alumnos de tercer grado. Aprovechando la estabilidad institucional recuperada, la propuesta estructura metodológicamente el uso de juegos didácticos y herramientas tecnológicas en la comprensión lectora. De este modo, se orienta la práctica lúdica de los docentes hacia fines pedagógicos evaluables.

4. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora constituye la base fundamental para la adquisición de conocimientos en todas las áreas del currículo escolar. Un estudiante que no logra

comprender lo que lee en el tercer grado de educación básica general arrastrará dificultades estructurales que limitarán su éxito académico futuro. Por lo tanto, resulta de carácter urgente proveer una respuesta metodológica a las necesidades identificadas en la Escuela Grecia.

Esta propuesta se justifica plenamente al ofrecer una estrategia pedagógica de bajo costo y alto impacto que optimiza la infraestructura existente en la escuela (el aula de clases y el aula de informática). Al articular herramientas tecnológicas con juegos de competencia mental y rutinas de pensamiento, se eleva la motivación del estudiante y se ofrece al docente una guía didáctica estructurada paso a paso. Esto transforma las sesiones en espacios interactivos de aprendizaje, alineados con las exigencias del nivel cognitivo de los estudiantes.

Los beneficiarios directos de esta propuesta es la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y dirección), además, puede ser un plan piloto en dicha escuela y servir como modelo para en otras escuelas.

Se realizará con todos los docentes de tercer grado, de ambos turnos, en un periodo de 35 minutos, una vez por semana durante 13 semanas consecutivas. con la intervención de docentes de educación especial para contribuir con los estudiantes de necesidades educativas especiales.

Actividades/Tareas/Responsables

Para realizar esta propuesta se desarrollará en un periodo de 35 minutos, una vez por semana durante 13 semanas consecutivas. Con los estudiantes.

Actividades

Semana 1: Entrega y apropiación de la guía pedagógica

La fase inicial constituye el pilar operativo para este proyecto y se enfoca en la entrega y socialización de la guía didáctica a los docentes (4 educadores del turno matutino y 4 del turno vespertino). Durante esta semana, los docentes realizarán una revisión autoinstruccional del documento, explorarán los enlaces de las herramientas digitales y coordinarán el uso de los espacios (aula regular y aula de informática) para asegurar la correcta ejecución de las secuencias didácticas a partir de la siguiente semana**.**

Semana 2: Aplicación del pre-test / Aula regular

Evaluación de comprensión lectora pre-test

Nombre del estudiante: _____. Fecha: _____.

Grado: 3.º de Primaria

Lee el siguiente texto con mucha atención:

El misterio del huerto escolar



En la escuela de San Isidro, los niños de tercer grado sembraron tres filas de tomates en el huerto. Todos los días, a la hora del recreo, Camilo y Sofía se encargaban de regar las plantas con una pequeña regadera verde. Un martes por la mañana, los niños descubrieron con tristeza que los tomates más grandes y rojos habían desaparecido, y en el suelo solo quedaban unas extrañas huellas redondas.

Asustados, pensaron que alguien los había robado. Sin embargo, por la tarde, la maestra les pidió que guardaran silencio y observaran por la ventana. Detrás de un arbusto, apareció una familia de iguanas que, con mucha calma, comenzó a morder los tomates caídos. Camilo sonrió y entendió que el huerto no tenía enemigos, sino vecinos con mucha hambre. Desde ese día, los niños siembran una fila extra de tomates solo para sus visitantes.

Sección de preguntas

Nivel 1: Comprensión literal (lo que dice el texto)

1. ¿Qué fruta o verdura sembraron los niños en el huerto escolar?

   ---

2. ¿Qué días y en qué momento regaban Camilo y Sofía las plantas?

   ---

3. ¿De qué color era la regadera que utilizaban los niños?

Nivel 2: Comprensión inferencial (lo que descubrimos entre líneas)

4. Al inicio de la historia, ¿por qué los niños sintieron tristeza?

   ---

5. ¿De quiénes eran las "extrañas huellas redondas" que encontraron en el suelo?

6. ¿Por qué la maestra les pidió a los niños que guardaran silencio y miraran por la ventana?

Nivel 3: Comprensión crítico-Valorativo (tu opinión y tus ideas)

7. ¿Qué opinas de la decisión que tomaron los niños de sembrar una fila extra de tomates para las iguanas? ¿Por qué?

---

8. Si tú fueras Camilo o Sofía, ¿cómo habrías reaccionado al ver que los tomates desaparecieron?

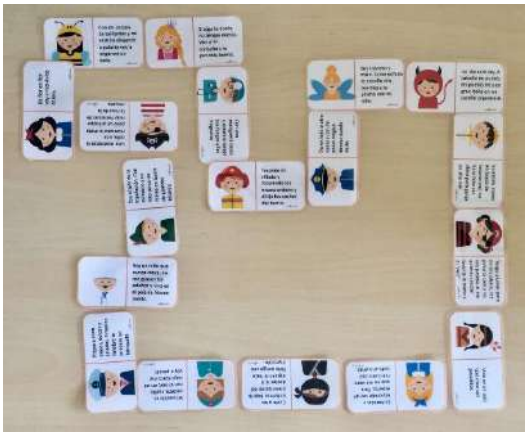
Clave de respuestas (para el docente)

- **Respuestas literales:** 1. Tomates. / 2. Los martes por la mañana (o todos los días a la hora del recreo). / 3. Verde.
- **Respuestas inferenciales:** 4. Porque pensaron que alguien les había robado su trabajo y esfuerzo al desaparecer los tomates más grandes. / 5. Eran las huellas de las iguanas. / 6. Para que no asustaran a los animales y pudieran descubrir quiénes se estaban comiendo los tomates sin alterar la escena.
- **Respuestas críticas:** 7 y 8. Se califica la coherencia del argumento del niño, su empatía hacia la naturaleza y su capacidad para proponer soluciones pacíficas.

Semana 3: Lecturas comprensivas / Aula de informática

Lectura	Actividad	Herramienta digital
El ratoncito y el gato	Preguntas literales e inferenciales.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/lengua-castellana/123680
Las ballenas	Marca las respuestas inferenciales y críticas, verdadero y falso.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/lenguaje-y-comunicacion/1832302
Imagen y señalar objetos	Marca que objetos hay en la imagen.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/audicion-y-lenguaje-al/124867

Semana 4: Juego de adivinanzas / Aula regular

Juego lúdico	Actividad	Herramienta/Recurso
Adivinanzas con fichas. 	Para jugar se puede hacer de la misma forma que cuando jugamos al dominó sólo que en este caso sólo hay 18 fichas y habría que repartir como mucho 3 por cada jugador y así poder robar o pasar. Ganaría el primero que se quedara sin fichas. Es diseñado para leer y adivinar mientras el niño desarrolla la expresión oral y	Papel, cartón, fichas.

	relaciona el contenido del texto con una persona o personaje de cuentos o películas. Son mini fichas de comprensión lectora.	

Semana 5: Lecturas comprensivas / Aula de informática

Lectura	Actividad	Herramienta digital
El fútbol por la amistad	Completar preguntas, unir palabras con el significado, marcar el deporte del protagonista.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/comprension-y-expresion-del-lenguaje/366318
El supermercado	Completar las preguntas seleccionando las opciones correctas, buscar el significado de alguna palabra desconocida.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/lengua-castellana/888902
Job sale a buscar ideas	Lectura comentada por párrafos, marca la respuesta correcta, verdadero y falso, analizar si las afirmaciones son reales o fantasía.	Liveworksheets https://www.liveworksheets.com/worksheet/es/lengua-castellana/186925

Semana 6: Rutinas de pensamiento / Aula regular

Con esta rutina tus alumnos podrán hacer observaciones cuidadosas, potenciarán la curiosidad y se prepararán para la indagación. Al comienzo de una unidad te puede servir para motivar el interés de los estudiantes. Se realiza en tres pasos:

Lee, analiza y reflexiona

El ciervo y su reflejo»

Había una vez un ciervo que se acercó a un lago para beber. Al ver su reflejo en el agua, dijo:

—¡Qué cuernos tan majestuosos! Son impresionantes. Pero ¿estas patas? ¡Qué frágiles y finas en comparación con los cuernos!

De pronto, apareció un león dispuesto a comerle. El ciervo corrió y corrió con sus ágiles patas. Casi había despistado al león cuando sus cuernos se enredaron en las ramas de un árbol. Y entonces comprendió que lo que tanto admiraba, su cornamenta, iba a ser su perdición.

- **Moraleja:** Valora y aprecia lo que tienes: lo necesitarás cuando menos lo esperes. Esta fábula nos enseña a querernos como somos y a valorar lo que tenemos, sin compararnos.

Aplica la rutina de pensamiento

Veo	Pienso	Me pregunto
Párate y mira. ¿Qué ves?	¿Qué es? ¿Cómo es el objeto? ¿Qué piensas? ¿Qué te parece el objeto? ¿Te recuerda a algo?	Hazte preguntas. ¿Por qué es así? ¿Por qué piensas eso sobre él?

Semana 7: Juegos lúdicos de comprensión / Aula de informática

Lectura	Actividad	Herramienta digital
Sopa de letras	Competencia de sopa de letras.	Cokitos https://www.cokitos.com/?s=sopa+de+letras

Pasa palabras	Responder los sinónimos tipo competencia por cronómetro.	Cokitos https://www.cokitos.com/pasapalabra-con-sinonimos/play/
Encontrar la palabra correcta	Leer y arrastrar la palabra correcta.	Wordwall https://wordwall.net/es/resource/4980226/la-palabara-correcta-juego-de-tercer-grado
Ruleta aleatoria	Leer lo que corresponde al girar la ruleta.	Wordwall https://wordwall.net/es/resource/3690242
Juegos de pistas	Rueda aleatoria para responder a preguntas.	Wordwall https://wordwall.net/es/resource/3943925/ruleta/veamos-quien-responde

Preguntas para el juego de pistas

Ciencia y naturaleza

- ¿Qué planeta de nuestro sistema solar está más cerca del Sol?
    - *Respuesta:* Mercurio.
- ¿Cuál es el único satélite natural que tiene la Tierra?
    - *Respuesta:* La Luna.
- ¿Cómo se les llama a los animales que nacen del vientre de su madre, como los perros o los humanos?
    - *Respuesta:* Vivíparos.
- ¿De qué gas vital para los seres humanos nos proveen los árboles y plantas?
    - *Respuesta:* Oxígeno.

Lenguaje y literatura

- ¿Qué es un verbo en una oración?

    - *Respuesta:* La acción que realiza el sujeto.
- ¿Cuáles son las tres palabras que forman los artículos en español?
    - *Respuesta:* El, la, los, las (o un, una, unos, unas).
- Si digo "el perro *peludo*", ¿qué palabra es el adjetivo?
    - *Respuesta:* Peludo.
- ¿Cómo se llaman las palabras que significan lo mismo, como *bonito* y *hermoso*?
    - *Respuesta:* Sinónimos.

Matemáticas y lógica

- ¿Cuánto es 6 × 7?
    - *Respuesta:* 42.
- ¿Cuántos lados iguales tiene un triángulo equilátero?
    - *Respuesta:* Tres.
- Si tienes 20 dulces y los repartes en partes iguales entre tus 4 amigos, ¿cuántos dulces le tocan a cada uno?
    - *Respuesta:* 5 dulces.
- ¿Cómo se escribe el número 10 en numeración romana?
    - *Respuesta:* X.

Ciencias Sociales

- ¿En qué continente se encuentra nuestro país, Panamá?
    - *Respuesta:* En América (o Centroamérica).
- ¿Cómo se llamaban las tres famosas carabelas con las que Cristóbal Colón llegó a América?
    - *Respuesta:* La Niña, la Pinta y la Santa María.

- ¿Cuál es el océano más grande del mundo?
    - *Respuesta:* El océano Pacífico.

Preguntas rompehielos

- Si pudieras tener un superpoder, ¿cuál elegirías y por qué?
- Si fueras un animal, ¿qué animal serías y por qué?
- ¿Cuál es tu sabor de helado favorito en el mundo?

Semana 8: Cambia la historia de la lectura y aplica la rutina de pensamiento / Aula regular

Esta rutina de pensamiento un juego muy divertido que estimula la creatividad de los niños.

Lee y cambia la historia al inicio y final del texto.

El árbol de los deseos

(Cuento infantil)

Lucas encontró un árbol muy viejo en el fondo del bosque. En su tronco tenía un cartel brillante que decía: "Soy un árbol mágico, si dices las palabras correctas verás la magia". El niño probó diciendo "¡Abracadabra!" y "¡Hocus Pocus!", pero nada pasaba. Cansado y un poco triste, Lucas se arrodilló frente al árbol y le dijo: "Por favor, arbolito, déjame ver tu magia". En ese instante, una luz dorada iluminó las ramas y el árbol se llenó de deliciosos chocolates y juguetes nuevos. Lucas sonrió feliz y entendió que la palabra más mágica de todas siempre es "por favor".

Responde las preguntas

- ¿Qué pasaría si Lucas, en lugar de ponerse triste y decir "por favor", se hubiera enojado y le hubiera dado una patada al árbol?
- Piensen en la personalidad del árbol mágico. Si es un árbol que premia la amabilidad, ¿cómo reaccionaría ante el enojo y una patada?
- Los niños deben escribir o dibujar el nuevo desenlace en sus cuadernos basándose en esa acción.

Aplica la rutina de pensamiento CSI: Color, Símbolo, Imagen.

La rutina CSI consiste en captar la esencia de las ideas al leer o escuchar algo y representarla de manera no verbal mediante un color, un símbolo y una imagen.

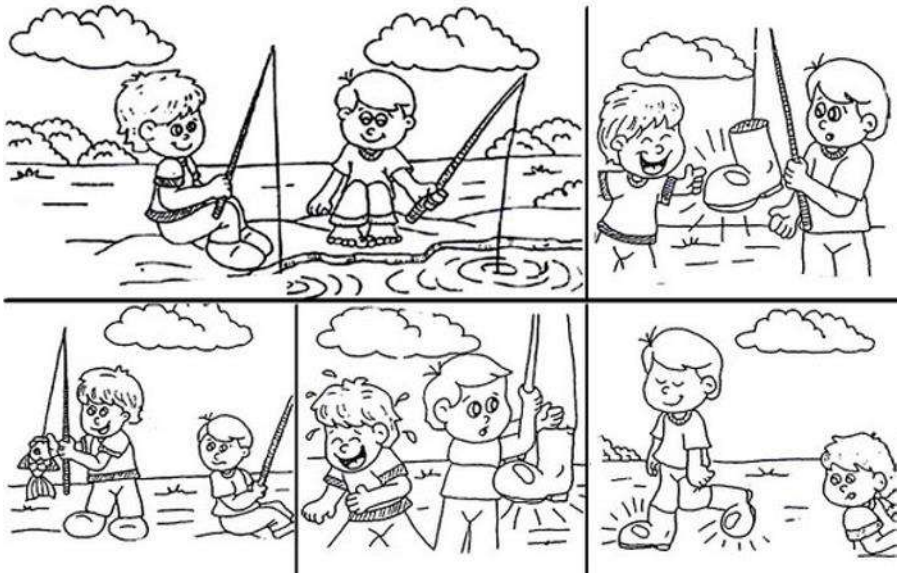
COLOR	SÍMBOLO	IMAGEN

Semana 9: Juegos de comprensión lectora / Aula de informática

Juego lúdico	**Actividad**	**Herramienta/Recurso**
Juegos lúdicos y concurso de respuestas	Juego con cronometraje y resolución de preguntas.	Wordwall https://wordwall.net/es/resource/37866049 https://wordwall.net/es/resource/20111962/comprension-lectora https://wordwall.net/es/resource/20231778/lectura-comprensiva/comprension-lectora https://wordwall.net/es/resource/20751540 https://wordwall.net/es/resource/16114110

Semana 10: Inventa a partir de imágenes/ Dados con preguntas/ Aula regular

Este juego de comprensión lectora desarrollará su imaginación.



Dinámicas de juego

- Crear el cuento completo los estudiantes deben ordenar las imágenes cronológicamente (principio, nudo y desenlace) y que te cuente la historia de corrido.
- El docente narra la primera imagen inventando un detalle divertido, y ellos deben continuar la siguiente imagen siguiendo la lógica.
- Ejemplos: ¿Qué pasó antes y después?, ¿Qué crees que pasó justo antes de esto?" o ¿Cómo crees que terminará?
- Jueguen a que cada uno toma el papel de un personaje de la imagen y actúen.

Dado con preguntas

Lee y luego reflexiona con el dado de preguntas elaborado por el docente.

La zorra y la cigüeña

Cuentan que una zorra invitó a cenar a su vecina la cigüeña. Le sirvió sopa en un plato llano, y la pobre cigüeña no pudo tomar nada con su largo pico. Entonces la cigüeña invitó a comer a la zorra. Le sirvió un delicioso guiso de carne en una vasija alta.

—Vecina, así no alcanzo a comer nada —se quejó la zorra.

—¿De verdad? Pues entonces disfrutarás de mi cena tanto como yo disfruté de la tuya.

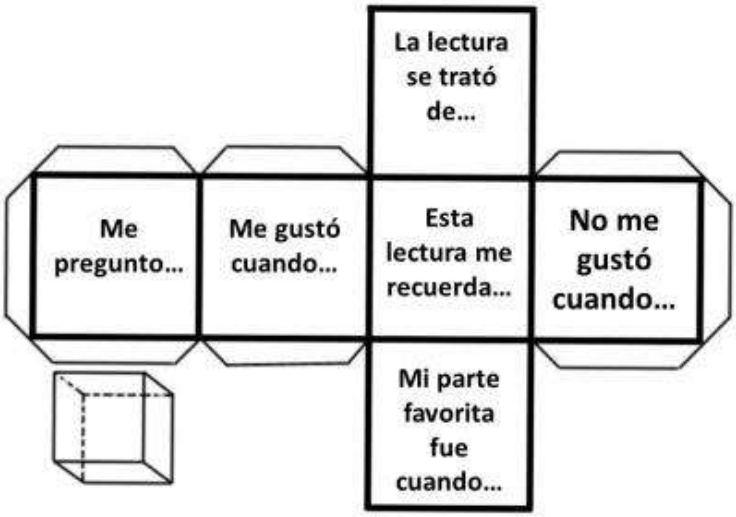
Semana 11: Juegos didácticos / Aula de informática

Juego lúdico	Actividad	Herramienta/Recurso
Juegos didácticos	Juego con cronometraje y resolución de preguntas.	Educaplay https://es.educaplay.com/tipos-de-actividades/froggy-jumps.html
Ruletas de diversos temas	Lectura de palabras, frases, silabas, oraciones, etcétera.	Wordwall https://wordwall.net/es-cl/community/leer/ruleta
Lectura comprensiva	Leer y responder las preguntas literales, inferenciales y críticas.	**Video:** El misterio de las mariposas viajeras https://surl.li/eosytz

Observa el video y responde

1. **Nivel literal**

- ¿De qué color son las alas de las mariposas monarca?



- ¿Hacia qué país vuelan las mariposas cuando empieza el frío invierno?
- ¿Qué elemento de la naturaleza usan para guiar su camino durante el viaje?

2. Nivel inferencial

- ¿Por qué las mariposas no se quedan en Canadá durante el invierno? (Deducción: El frío extremo o la nieve congelarían sus alas o las dejarían sin alimento).
- ¿Por qué crees que se cuelgan muy juntas en los árboles al llegar a México? (Deducción: Al agruparse, comparten su calor corporal para no morir de frío).
- ¿Qué pasaría con el viaje de las mariposas si el cielo estuviera completamente nublado por muchos días? (Deducción: Se perderían o les costaría avanzar porque necesitan la luz del sol para guiarse).

3. Nivel crítico-valorativo

- ¿Qué es lo que más te asombra del viaje de las mariposas monarca y por qué?
- Si los seres humanos cortaran los bosques donde duermen las mariposas en México, ¿qué impacto crees que tendría en la naturaleza?
- ¿Qué acciones podemos hacer los niños y los adultos para proteger a los animales que viajan largas distancias?

Semana 12: Dictados lúdicos/ Rutina de pensamiento / Aula regular

Dictado ilustrado

El dictado ilustrado combina lenguaje y expresión plástica. En este caso, los alumnos deben dibujar elementos clave del texto a medida que lo escriben, lo que activará su imaginación y les ayudará a visualizar las palabras.

Un ejemplo: El docente dicta y los alumnos dibujan.

«El gato pelirrojo dormía plácidamente sobre la alfombra verde».

Así, dibujarían un gato naranja y una alfombra al lado de la frase. En definitiva, una forma creativa de fijar vocabulario y ortografía.

Dictado emocional

Al utilizar relatos breves con carga afectiva o valores, podemos potenciar la educación emocional junto con la comprensión lectora. Los estudiantes no solo escriben las palabras, sino que reflexionan sobre su significado.

Por ejemplo, puedes dictar un microrrelato sobre un niño que supera sus miedos o una fábula sobre la honestidad. Tras el dictado, abre un diálogo sobre las emociones y las lecciones del texto. Así conectarás la lengua con la realidad de tus alumnos y fomentarás su pensamiento crítico.

Dictado mudo o con pictogramas

En este caso, el docente sustituye algunas palabras por imágenes o pictogramas. En consecuencia, los estudiantes deben inferir el término a partir del contexto y completar el dictado. Esta variante trabaja también la comprensión lectora y el pensamiento deductivo.

Ejemplo: el docente dicta

«Margarita comió una 🍕 de 🧀 y luego bebió un vaso de 🥛».

Y los alumnos tendrían que escribirlo completo: «María comió una pizza de queso y luego bebió un vaso de leche». Una manera divertida de reforzar campos semánticos y familias de palabras.

Dictado de roles (cooperativo)

En este dictado, los estudiantes asumen diferentes roles: uno dicta, otro escribe y un tercero revisa. Luego, intercambian papeles. Así, practican:

- Escucha activa.
- Expresión oral.
- Corrección entre pares.
- Interacción positiva.
- Responsabilidad compartida.

Asimismo, puedes usarlo con textos de diferentes temáticas para trabajar contenidos transversales.

Dictado con movimientos o canciones

El dictado kinestésico combina palabras y acciones para reforzar la memoria y la atención. Es especialmente útil para estudiantes con necesidades específicas o estilos de aprendizaje más activos.

Por ejemplo, imagina dictar una canción sobre los días de la semana, mientras los niños realizan gestos asociados a cada día. O una poesía sobre animales donde imitan sus sonidos y movimientos. Aprenderán ortografía y se divertirán a la vez.

RUTINA DE PENSAMIENTO: PIF: PALABRA, IDEA, FRASE

El valor del agua

En un pequeño pueblo rodeado de montañas, el agua siempre había corrido libremente por los ríos. Los habitantes la usaban sin control: dejaban los grifos abiertos,

limpiaban las calles con mangueras durante horas y arrojaban basura al río. Un verano, una gran sequía secó los pozos y el río se convirtió en un camino de piedras calientes. El pueblo entero descubrió entonces la desesperación de la sed. Tuvieron que caminar kilómetros bajo el sol para conseguir un solo balde de agua limpia. Cuando las lluvias finalmente regresaron, el pueblo entero celebró, pero algo había cambiado para siempre: ahora cada gota era cuidada como si fuera oro puro.

Pide a tus alumnos que, tras leer el texto, seleccionen los siguientes tres elementos:

- **PALABRA:** Una sola palabra que les haya llamado la atención o que resuma el texto.
    - Ejemplos de los alumnos: **"Cuidado"**, **"Sequía"** o **"Valor"**.
- **IDEA:** Un concepto o pensamiento que consideren central o importante.
    - Ejemplos de los alumnos: "No valoramos lo que tenemos hasta que lo perdemos" o "El agua es necesaria para la vida".
- **FRASE:** Una oración exacta del texto (o creada por ellos) que resuma perfectamente la historia.
    - Ejemplos de los alumnos: "Ahora cada gota era cuidada como si fuera oro puro".

MODELO DE BITÁCORA DOCENTE (REGISTRO SEMANAL DE AULA)

Este instrumento estandarizado permite recolectar los datos cualitativos-cuantitativos semana a semana, sirviendo de insumo directo para el análisis del desempeño de los estudiantes.

Fecha: _____. Grado: 3°_____ Turno: _____

Docente responsable**:** _____. Semana de intervención: Nº ____.

Escenario de trabajo: [ ] Aula de Clases [ ] Aula de Informática

Guía de calificación para el docente:

- **5: Excelente** (Autónomo, argumenta y propone).
- **4: Muy bueno** (Cumple con todo y requiere mínima guía).
- **3: Satisfactorio** (Cumple con lo básico, nivel literal logrado).
- **2: En proceso** (Muestra dificultades, requiere apoyo constante).
- **1: Inicio** (No logra realizar la actividad propuesta).

Nombre del Estudiante	**Actividad 1**	**Actividad 2**	**Actividad 3**	**Calificación Final (1-5)**
1.				
2.				
3.				

Notas / Ajustes de la semana: _____.

PRUEBA POST-TEST: COMPRENSIÓN LECTORA Y PENSAMIENTO CRÍTICO

Nombre del estudiante: _____. Fecha: _____. Grado: 3.º ___

PARTE I: LECTURA COMPRENSIVA

Lee el siguiente texto prestando mucha atención a los detalles, los personajes y las acciones.

El rescate en el Arrecife de Coral

En las cálidas aguas del Océano Pacífico, cerca de las costas de Panamá, vivía un pequeño pez cirujano llamado Azulito. Azulito tenía las escamas de un color azul brillante y le encantaba nadar entre las algas. Su mejor amiga era una tortuga marina llamada Tuga, que era muy sabia y vivía de forma vivípara en el océano (poniendo sus huevos en la arena).

Un viernes por la mañana, mientras jugaban a las escondidas, una enorme sombra cubrió el agua. Era un barco turístico que avanzaba muy rápido. El ruido del motor asustó tanto a Azulito que nadó sin mirar y quedó atrapado en una vieja red de pesca abandonada en el fondo del mar.

—¡Ayuda, Tuga! No puedo mover mis aletas— lloró el pequeño pez.

Tuga, manteniendo la calma, nadó hacia él. Sabía que la fuerza no funcionaría, así que usó su fuerte pico para cortar con mucha paciencia los hilos de la red, uno por uno. Cuando Azulito quedó libre, dio tres saltos de felicidad en el agua. Desde ese día, los dos amigos prometieron guiar a los peces más jóvenes de la comunidad para alejarlos de los peligros que los humanos dejan en el mar.

PARTE II: PREGUNTAS SOBRE LA LECTURA

📍 **Nivel 1: Comprensión literal**

1. ¿En qué océano y cerca de qué país ocurre la historia de Azulito?

_____

2. ¿Qué objeto exacto causó que Azulito quedara atrapado en el fondo del mar?

_____

3. ¿Qué parte de su cuerpo usó la tortuga Tuga para cortar los hilos de la red?

_____

🔍 **Nivel 2: Comprensión inferencial**

4. ¿Por qué Azulito no vio la red de pesca antes de quedar atrapado en ella?

_____

5. De acuerdo con lo aprendido en las clases de ciencia de la semana 7, el texto dice que las tortugas ponen huevos en la arena. ¿Es correcto decir que son animales vivíparos u ovíparos? ¿Por qué?

_____

6. ¿Qué causó la "enorme sombra" que cubrió el agua el viernes por la mañana?

_____

🧠 **Nivel 3: Comprensión crítico-valorativa (tu opinión y criterio)**

7. ¿Qué opinas de la promesa que hicieron Azulito y Tuga al final de la historia? ¿Cómo ayuda eso a su comunidad marina?

_____

8. Cambia la historia: Si Tuga se hubiera enojado con Azulito por no tener cuidado y se hubiera ido a dormir en lugar de ayudarlo, ¿cómo habría terminado este cuento?

_____

_____

🎨 **PARTE III**: APLICACIÓN DE RUTINA DE PENSAMIENTO (CSI)

Demuestra la esencia de la lectura del arrecife utilizando la rutina CSI (color, símbolo e imagen) que practicaste en clase. No uses palabras.

🎨 COLOR	🔣 SÍMBOLO	🖼️ IMAGEN

Pinta el recuadro con un color que represente la emoción de la historia.	Dibuja un signo o símbolo abstracto que resuma el tema central.	Dibuja un boceto rápido de la idea más importante del texto.

🔑 CLAVE DE RESPUESTAS Y CRITERIOS (para el docente)

Puntajes y respuestas esperadas:

- Preguntas literales (1 punto c/u - Total: 3 pts.)
    1. Océano Pacífico, cerca de Panamá.
    2. Una vieja red de pesca abandonada.
    3. Su pico (fuerte pico).
- Preguntas inferenciales (2 puntos c/u - Total: 6 pts.)

  4. Porque el ruido del barco lo asustó y nadó rápido sin mirar hacia dónde iba (estaba jugando).

  5. Son ovíparos (el texto contiene un error intencional para verificar si el alumno analiza de verdad; las tortugas ponen huevos, por lo tanto, no nacen del vientre materno).

  6. Fue causada por el barco turístico que pasaba por la superficie.
- Preguntas críticas y cambio de historia (2 puntos c/u - Total: 4 pts.)

  7. Se evalúa la empatía ambiental del alumno y su noción de cuidado del entorno.

  8. El alumno debe estructurar un desenlace coherente basado en la negligencia o el peligro latente del pez atrapado.
- Sección CSI (3 puntos - Total: 3 pts.)

- 1 pt. por color adecuado (ej. azul por el mar, rojo por el peligro, verde por la salvación) + 1 pt. por símbolo abstracto con sentido + 1 pt. por imagen lógica.

EVALUACIÓN SEMANAL (uso del estudiante)

MI PASAPORTE DE APRENDIZAJE

Mi Nombre: _____. Semana _____. Fecha: _____

1. Mis actividades de la semana

Escribe el nombre de las actividades o lecturas que hiciste en el salón o en la computadora.

Actividad 1: _____

Actividad 2: _____

Actividad 3: _____

2. ¿Cómo me sentí trabajando?

Colorea o marca con una X la carita que mejor represente tu esfuerzo en la semana.

[🤩] ¡Excelente! Trabajé muy bien, terminé a tiempo y ayudé a mis compañeros.

[🙂] ¡Bien! Hice mis actividades de forma correcta y puse atención.

[😐] Puedo mejorar. Me distraje un poco o me costó trabajo terminar la actividad.

3. Lo que aprendí hoy

Completa estas tres frases cortas con tus propias palabras:

💡 Lo que más me gustó de las actividades de esta semana fue:

_____

🔍 Una palabra nueva que aprendí en las lecturas fue:

_____

🛠️ Algo que me resultó un poco difícil de resolver fue:

_____

4. Firma del guardián (papá, mamá o tutor) _____

RÚBRICA ANALÍTICA DE EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES AL FINAL DEL PROYECTO

Nombre del estudiante: _____

Grado: 3.º de primaria

Puntaje total máximo: 25 puntos

Criterios de evaluación	🌟 Excelente (5 pts.)	✨ Muy bueno (4 pts.)	📈 Satisfactorio (3 pts.)	🧪 En proceso (2 pts.)	🚨 Inicio (1 pt.)
Comprensión literal e inferencial	Localiza datos exactos de inmediato y deduce pistas u opiniones ocultas en el texto de forma autónoma.	Localiza datos exactos con facilidad y logra hacer inferencias lógicas si se le da una pequeña pista.	Encuentra la información directa en el texto, pero se le dificulta deducir lo que pasa "entre líneas".	Requiere apoyo constante del docente para entender el texto o responder preguntas básicas.	No logra identificar los personajes principales ni las acciones básicas de la lectura.
Pensamiento crítico y creativo	Modifica historias con lógica, justifica sus elecciones de color de forma profunda y diseña símbolos muy originales.	Propone cambios coherentes a las historias y asocia colores o símbolos con sentido a las lecturas.	Cambia partes de la historia con frases muy simples y dibuja elementos literales en lugar de símbolos abstractos.	Muestra mucha dificultad para proponer un final diferente o explicar por qué eligió un color en su rutina CSI.	No logra expresar opiniones sobre las lecturas ni completar las actividades de pensamiento visual.
Habilidad y autonomía digital (Liveworksheets / Wordwall / Cokitos)	Resuelve las actividades digitales de forma totalmente independiente,	Utiliza las herramientas digitales siguiendo las instrucciones y	Completa las actividades en la computadora, pero avanza muy lento o requiere apoyo	Se distrae constantemente en el aula de informática o necesita que el	No logra interactuar con las plataformas digitales ni resolver los

	maneja el mouse/pantalla y autocorrige sus errores.	resuelve los juegos con mínima ayuda técnica.	para entender cómo arrastrar/unir.	docente les dé clic a las opciones.	ejercicios interactivos.
Expresión oral y trabajo lúdico	Explica sus ideas con claridad, respeta los turnos en los juegos y actúa el papel de sus personajes con entusiasmo.	Comparte sus respuestas oralmente de forma clara y participa activamente en los juegos respetando las reglas.	Participa en los juegos y dinámicas, pero habla en voz muy baja o le cuesta explicar el orden de sus imágenes.	Muestra timidez extrema que le impide participar o no respeta las reglas de los juegos de mesa/roles.	No participa en las dinámicas lúdicas del salón ni comparte sus ideas con el grupo.
Autoevaluación y seguimiento	Entrega su informe semanal todos los viernes con reflexiones muy completas y firmado puntualmente por sus padres.	Completa su informe semanal a tiempo con dibujos claros y lo trae firmado la mayoría de las veces.	Llena su informe semanal de forma incompleta (solo dibuja o solo pinta) y olvida las firmas frecuentemente.	Entrega el informe con semanas de retraso y las respuestas no coinciden con las actividades realizadas.	No realiza sus informes semanales de autoevaluación ni los presenta en el salón.

Evaluación final del proyecto

Proyecto: _____

Docente: _____ Grado: 3° "___"

Duración total: _____ semanas (del / al / de 2026)

Eficacia del proyecto

Marca con una X según los resultados observados en el grupo de manera general:

Criterio de éxito del proyecto	Sí	No	A medias
Interés ¿El material capturó la atención de los niños?			
Claridad ¿Las instrucciones fueron claras y los niños entendieron qué hacer?			
Nivel ¿La dificultad de las secuencias fue la adecuada para 3° grado?			
Tiempo ¿El tiempo asignado a la semana bastó para evaluar a todos?			
Autonomía ¿Los niños lograron proponer ideas propias sin depender tanto del docente?			

Semáforo de alerta (monitoreo de resultados)

Revisa tu bitácora semanal y marca el nivel en el que se encuentra el proyecto.

🟢 Verde (éxito)	Más del 80% de los alumnos alcanzaron el nivel logrado (L). El proyecto cumple su meta.	
🟡 Amarillo (ajustes)	La mayoría está en proceso (EP). El proyecto funciona, pero necesita más andamiaje (preguntas guía).	
🔴 Rojo (reestructurar)	La mayoría está en inicio (I). El enfoque del proyecto es muy difícil o los materiales no son los adecuados.	

Consolidado de logros de comprensión lectora

Para ver el impacto real en el grado, completen la siguiente tabla sumando los resultados de cada sección:

Grado y sección	N° alumnos en nivel avanzado 🟢	N° alumnos en nivel intermedio 🟡	N° Alumnos en nivel inicial 🔴	Principal fortaleza detectada
3°				
TOTAL				

Acuerdos y plan de mejora

- ¿Qué se mantiene para el próximo proyecto de comprensión lectora?

  _____

- ¿Qué se elimina o modifica porque no dio resultados?

  _____

- ¿Qué estrategia de apoyo propones para los alumnos que se quedaron en el nivel inicial?

_____

Responsables generales

- Juana González: Coordinadora del Programa (investigador/autor de la tesis) en la planeación, monitoreo y evaluación final.
- Docentes de 3.º grado (4 matutino + 4 vespertino).
- La directora de la escuela en logística y aval institucional.
- Padres de familia en el apoyo de lectura en casa y apoyo al portafolio.
- Estudiantes en la presentación de sus evidencias

Productos esperados

- Registro semanal de cada estudiante.
- Informes de progreso docente (registro semanal).
- Aplicación de pre y post-test.
- Evaluación del proyecto.
- Portafolio de los estudiantes con los registros semanales y la rúbrica.

Cronograma de ejecución

Actividades	Semanas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Entrega y apropiación de la guía.													
Diagnóstico inicial pre-test.													
Lecturas comprensivas con actividades (preguntas literales, inferenciales y críticas, verdadero y falso, reconocimiento de objetos) en Liveworksheets.													
Juego de adivinanzas con fichas.													
Lecturas comprensivas con actividades (preguntas, unir palabra con el significado) en Liveworksheets.													
Rutinas de pensamiento “Veo, Pienso y me Pregunto”.													
Juegos lúdicos de comprensión lectora (sopa de letras, pasa palabra, búsqueda de palabras, rueda aleatoria).													
Cambiar la historia de la lectura y aplicar la rutina de pensamiento “Color, Símbolo, Imagen” CSI.													
Juegos de comprensión lectora en Liveworksheets y Wordwall.													
Crear una historia a partir de la imagen y dado con preguntas.													

Juegos educativos en Educaplay. Ruletas de palabras, frases, oraciones, sílabas en Wordwall. Video y respuestas usando los 3 niveles de comprensión lectora.													
Dictados lúdicos (ilustrado, emocional, imágenes, roles cooperativos, movimientos o canciones).													
Aplicación del post-test. Evaluación del proyecto. Entrega de portafolio de los estudiantes.													

Presupuesto estimado

Insumos	Costo
Impresiones	**40.00**
Encuadernación del material de los docentes.	**30.00**
Transporte	**10.00**
Incentivo para los estudiantes.	**100.00**
TOTAL	**180.00**

Indicadores de proceso y resultados

Indicadores de proceso	Indicadores de resultados
% de sesiones realizadas.	Semanal, mensual y al cierre.
Nº de portafolios entregados completos.	Cada 4 semanas y al final en la semana 13.
Registro de asistencia promedio a sesiones.	Semanal
Variación promedio en puntaje de comprensión lectora.	Dos momentos (pre y post).
Mejora en la fluidez lectora.	Mediciones semanales.
% de estudiantes con mejora en comprensión lectora.	Revisión semanal.
Aumento en % de respuestas positivas.	Pre (semana1) y post (semana13). Evaluación del proyecto.

Referencias bibliográficas

Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios.*, 82-95. Obtenido de https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226/237

Adams, MJ (1990). *Comenzando a leer: Pensar y aprender sobre la impresión.* *https://es.aft.org/ae/springsummer1998/adams_foorman_lundberg_beeler*

Ait, H., Rodríguez, J., Manzano, A., Aguilar, J. (2023). *El juego como recurso de aprendizaje para trabajar la lectoescritura: una revisión sistemática.* http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.2023

Aguirre Aguirre, R. V., y Saltos López, J. L. (2025). Beneficios, limitaciones y competencias de la lecto escritura en entornos virtuales de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *6*(2), 538. https://orcid.org/0009-0006-0938-9755

Alcívar, P. J., Táquez, E. L., Verdesoto, G. M., Vera, L. L., Fernández, M. L., y Maldonado, J. E. (2023). Influencia del juego como recurso didáctico en la enseñanza de la asignatura de matemáticas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 2(1), 11–20. https://doi.org/10.69516/eytyf081

Álvarez, L. (2012). *Comprensión lectora y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de los terceros y cuartos años de básica de la unidad educativa "Matovelle", de la parroquia el quinche, cantón Quito, provincia de Pichincha*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica De Ambato]. https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5806/1/Tesis%20laura%20Alvarez.pdf

Anthony, JL, y Francis, DJ (2005). *Desarrollo de la conciencia fonológica*. https://doi.org/10.1111/j.09637214.2005.00376.x?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle

Ardilla, D.y Fernández, T. (2021). Artículo. Las estrategias lúdicas familiares en el aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes del grado primero. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.61343

Arnau, L. (2022). *Metodologías lúdicas para la personalización del aprendizaje. Graó*. https://orcid.org/0009-0007-8246-9695

Arroyo, J. (2024). *Actividades Lúdicas - Didáctico en el Proceso de Enseñanza de la Lectoescritura para el Desarrollo de Competencias Lingüísticas*. https://doi.org/10.5281/zenodo.13913371

Arteaga, M. y Corrión, R. M. (2022). Modelo de lectoescritura. Perspectivas y retos de la pedagogía conceptual. *Conrado, 18, (80) 84-91* https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://scielo.sld.cu/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1990-86442022000100084&ved=2ahUKEwit6LXYmMuMAxUORTABHeRtMwcQFnoECCEQAQ&usg=AOvVaw3B88kUv3Tdq7vJUEVCOsa1

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1 10.* https://awenpsicologia.com/teoria-del-aprendizaje-significativo-de-ausubel/

Bósquez, A., y Cachupud, J. (2024). *Educación Lúdica: Estrategias y Recursos para el Aula del Siglo XXI.* Editorial Innovación. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125

Bravo-Valdivieso, L. (2004). Revista "*La conciencia fonológica como una posible 'zona' de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial*". Latinoamericana de Psicología, 36(1), 21-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142195

Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano: experimentos de la naturaleza y el diseño*. Harvard University Press. https://hdl.handle.net/20.500.12365/18032

Caballeros Ruiz, MZ, Sazo, E., y Gálvez Sobral, JA (2014). *El Aprendizaje de la Lectura y Escritura en los Primeros Años de Escolaridad*. https://www.redalyc.org/pdf/284/28437146008.pdf

Campos, A. (1990*).* "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Revista Infancia y Aprendizaje, 49, 3-19.* https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf

Calle Andrade, J. D., Molina Jácome, D. E., Agualongo Gavilanes, J. M., Tinoco Apolo, D. J., Mera Carriel, M. A., y Chacha German, N. M. (2025). *Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la lectoescritura en los primeros años de Educación Básica*. Revista Gnerando. (Este es un estudio hipotético para el año 2025). https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.606

Caorin, A. F. (2023). Estrategias para favorecer y fortalecer la lectoescritura en alumnos de primer grado de Escuela Primaria. 7 (5), 8485-8500*. Ciencia Latina Revista Científica.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9482078

Carrillo, M. y Marín, J. (1992). *Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura. Centro de Investigación y Documentación Educativa. España: Ministerio de Educación y Ciencia.* https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/5752

Castellano, S. (2017). *Estrategias didácticas para mejorar la lectura y escritura.* Universidad Nacional Experimental Rafael María Bara!, 91. https://share.google/wV42LKrANrFIIdRnh

Castillo (2021). *Libro Plan Nacional de Lectura de Panamá -MEDUCA*. https://isbn.binal.ac.pa/risbn53/catalogo.php?mode=detalle&nt=23224

Castillo Calderón, A. C., y Chillogallo Ordóñez, J. E. (2022). La lúdica y la lectoescritura en el tercer grado de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(4), 41-51.* https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2913

Castillo, A. y Chillogallo, J. (2022). La Lúdica y la Lectoescritura en tercer grado de educación básica. *Ciencia Latina, Revista Multidisciplinaria, 6 (4), 41-51*. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48341.pdf

Cisneros, L. J. (1972). REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española. Madrid, Espasa-Calpe, 1973. *Pontificia Universidad Católica del Perú*, *9*, 219- 22. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/114291

Crisólogo, A. (2008). *Diccionario Pedagógico*. Lima: Ediciones Abedul. http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Diccionario%20pedagogico.pdf

Córdoba, Mejía y Oviedo, S. (2010). Formas de enseñanza de la comprensión lectora de textos. *Pasto: Kimpres Ltda*. Obtenido de http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Correa, M. (2024), Tesis *Estrategias Didácticas Innovadoras para Mejorar la Lectura y Escritura Maestría en Didáctica. Universidad de Panamá.* http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9243

Cuasapud y Quintana (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, *10*(1), 151-165. Epub 10 de abril de 2023. https://orcid.org/0000-0002-6974-3000

Cuasapud, J. (2023). Revista Científica *Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura.* Quito-Ecuador. 155. vol. 10 núm. 1 – enero abril 2023 https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694

Cuasapud, J. y Maiguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura*. Revista Científica UISRAEL.* https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694

Cubilla, D., De León, N., Chérigo, A., Grajales, M., Ortega, A., Puertas, L., y Salgado, P. (2021). **Las 3 brechas de la lectoescritura*.* Centro de Innovación Educativa ProEd. http://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/292/Lectoescritura-Informe-Publico-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

De León, N., Cubilla-Bonnetier, D., Chérigo, A., Grajales, M., Ortega, A., Puertas, L., y Salgado, P. (2021). *Las 3 brechas de la lectoescritura*. Centro de Innovación Educativa ProEd. https://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/292/Lectoescritura-Informe-Publico-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz, F. y Hernández, G. (2002*). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill. México. https://share.google/nHEwfaQJMxcoA3SiO

Diamond, A. (2007). *Consecuencias de las variaciones en los genes que afectan la dopamina en la corteza prefrontal.* https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2913

Durand A. (2019). *Las estrategias Lúdicas y el aprendizaje de la lectoescritura*. Tesis de Licenciatura en educación primaria. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión Huacho Perú. https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/3604

Elosúa, M. R. y García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar. Narcea*. https://cutt.ly/lMlsE0r.

Espasa. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua. http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola-2001

Escalante, G. (2007). *Lecturas y escrituras del hábitat construido: propuesta para la comprensión de los modos de habitar*. Universidad Nacional de Colombia.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-862023000100151&script=sci_arttext

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* México: Siglo XXI. https://es.scribd.com/document/566072981/Los-Sistemas-de-Escritura-en-El-Desarrollo-Del-Nino-1

Ferreiro, E. (1982). *Los primeros pasos en la escritura*. Editorial Morata. https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121724001.pdf

Ferreiro, E. (1986). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Ediciones Morata, pp. 45-67. https://www.aacademica.org/000-067/173

Ferreiro, E. (1990). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores. Libro. https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover&hl=es&pli=1#v=onepage&q&f=false

Ferreiro, E. (2006, julio-diciembre). La escritura antes de la letra. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa, 3.* http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm

Fraca, L. (2003). Pedagogía integradora en el aula. Caracas: *Los Libros de El Nacional. pp. 177-185* https://www.redalyc.org/pdf/410/41070106.pdf

Ginela, (2023) *Didáctica de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado post pandemia.*

https://doi.org/10.48204/societas.v26n1.4720

Gómez, T., Molano, O y Rodríguez, S., (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa Niño Jesús de Praga.* Ibagué : Universidad del Tolima. http://repository.ut.edu.co/handle/001/1537

Gómez, A. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga.* Editorial. https://repositoriy.ut.edu.co/handle/0001/1537

González, M. (2015). *El juego como estrategia didáctica en la educación primaria*. Artículo de Educación. México https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10280125.pdf

González, L. (2019). La comprensión lectora y su importancia para estudiantes de la Universidad Mundo Maya, campues Campeche. *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología, 12 (36), 33-40.* https://es.scribd.com/document/700729841/COMPRENSION-LECTORA

González, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*. Obtenido de http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/83/63

Gordillo, J. (2023), Tesis *Estrategias didácticas para la enseñanza del español a estudiantes con problemas de lectoescritura*. Maestría. Universidad de Panamá. https://up-rid.up.ac.pa/8360/1/jose_gordillo.pdf

Hernández R, Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). McGraw-Hill. http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: McGraw-Hill. https://share.google/sCBd8MW7qN60uiCU4

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Libro. Editorial Interamericana. https://www.academia.edu/download/122835004/Hernandez_Metodologia_de_la_investigacion_Ruta.pdf

Herrera, E. (2024). *Estrategias didácticas utilizadas por maestros de una escuela primaria pública de la comarca Ngabe-Buglé, asociadas al nivel de lectoescritura de sus estudiantes*. Tesis de maestría. Repositorio Institucional de la Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/8588

Hidalgo, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Revista innovación digital y experiencias educativas.* https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/ Carmen_Sanchez_1.pdf

Huizinga, J. (1968). *Homo ludens*. Buenos Aires: Emecé Editores S.A. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191

Jiménez, B. (2002*). Lúdica y recreación*. Colombia: Magisterio.

https://doi.org/10.14483//udistrital.jour.infimg.2015.1.a03

Loor, E., y Moscoso, S. (2020). Técnicas lúdicas innovadoras de aprendizaje en estudiantes con síndrome de Down. *Pacha Revista de Estudios Contemporáneos del Sur Global, 3(9), 1- 15 p.* https://revistapacha.religacion.com/index.php/about/article/view/132/190

Malhotra, N. K. (2008). Muestreo; diseño y procedimientos. En N. K. Malhotra, Investigación de Mercados (págs. 332-360). México: *Pearson Educación, Prentice Hall*. https://www.gestiopolis.com/wp-content/uploads/2017/02/muestreo-probabilistico-no-probabilistico-guadalupe.pdf

Marín, I. (2018). *¿Jugamos?: Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación.* Barcelona: Paidós Educación. https://books.google.com/books/about/Jugamos.html?id=qjBKDwAAQBAJ

Martínez, F. (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. *Revisión de la literatura. RELIEVE,18, (1), 1-22.* http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm

Martínez, A. (2023). *Lectoescritura: Un enfoque integral para el desarrollo de competencias lingüísticas en la educación básica*. Editorial Educarte. https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf

Megías, A., y Lozano, L. (2000). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: I Editex S.A. https://www.researchgate.net/publication/292978306_El_juego_infantil_y_su_metodologia

Meneses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación, 25(2), 113-124*
https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf?utm_source=chatgpt.com

Mieles, (2022), Artículo de investigación. Estrategia metodológica para el mejoramiento de la lectoescritura.
https://share.google/IjBk818SaWUFcvbHf

Meneses, M., y Monge, M. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación, 25(2), 113-124*
https://www.redalyc.org/pdf/440/44025210.pdf?utm_source=chatgpt.com

Mendieta Toledo, L., Bermeo Muñoz, SV, & Vera Reyes, JE (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espirales Revista Multidisciplinaria De investigación* , *2* (23).
https://doi.org/10.31876/re.v2i23.388

Montenegro, M.,y Montenegro, H. (2010*). Sistematización de la didáctica del proceso de lectoescritura de los niños y niñas de segundo de Educación Básica.* Quito: Universidad Técnica de Cotopaxi. Obtenido
http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/557/1/T-UTC-0464.pdf

Moghadam, Z. y Ghaderpour, M. (2012). *Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica*.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342021000200354

Montero, B. (2017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza. Pensamiento matemático. *Revista de Investigación, 7(1), 75-92.*
https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065

Moya, B. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. https://orcid.org/0009-0007-8246-9695

Orellana-Fernández, O., García-Herrera, D., Castro-Salazar, A., y Erazo-Álvarez, J., (2020). Iniciación a la lectura a través de las TIC: Una propuesta metodológica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia, 5(1), 673-691.* http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.804

Pérez (2023).Tesis *Diagnóstico de la Comprensión Lectora a través de Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje.* Universidad de Panamá. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/7785

Pérez, F. (2014). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-94442014000200002&script=sci_arttext

Pérez, N. y Govea G. (2022). *Estrategia Didáctica para la Comprensión Lectora en los Estudiantes de sexto grado.* Unicyt. https://share.google/wNRNJHQDZae49Z4Ja

Piaget, J. (1954). *El desarrollo de la inteligencia en el niño*. https://share.google/cK8Og3Zhdza7ip1kr

Piaget, J. (1936). *La génesis del pensamiento lógico en el niño*. Editora Nacional. https://piagetflix.com/wp-content/uploads/2020/02/2-El-Nacimiento-de-La-Inteligencia-en-El-Nino-Jean-Pieget.pdf

Piaget, J. (1961). *El juego y la formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica. https://books.google.com/books?id=iulOSwAACAAJ&dq=inauthor:%22Jean+Piaget%22

&hl=es&newbks=1&newbks_redir=1&sa=X&ved=2ahUKEwiwyKnjr8iSAxV-yMkDHV_mMo0Q6AF6BAgJEAM

Piaget, J. (1975). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI. https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf

Posada González, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica* (Doctoral dissertation). https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:qV4RAToCMO4J:scholar.google.com/+la+ludica+y+el+juego+diferencias+&hl=es&as_sdt=0,5

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. *Parte 1. En el horizonte, 9(5), 1-6.* https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf

Ramírez, R. (2020). Dificultad de aprendizaje de la Lectura y la Escritura. *Educere, 4, 1- 5.* https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.7 en línea]. https://dle.rae.es/

Reyes, T. (2015). *Aplicación de las actividades lúdicas en el aprendizaje de la lectura en niños de educación primaria [*Tesis Doctoral, Universidad Nacional Abierta]. https://portal.amelica.org/ameli/journal/466/4663257006/4663257006.pdf

Riascos, G. (2022). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercero Primaria de la I. E. Sagrada Familia, municipio López de Micay-Cauca.* https://share.google/rNF6BDqlXVeFdQ3aA

Rodas, S. (2025). El aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años escolares desde las neurociencias. Una revisión sistemática. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, *14*. https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/845

Rodríguez, Y. (2023). *El uso de estrategias didácticas para mejorar la lecto - escritura en estudiantes de primero a tercer grado de la Escuela En Busca de un Mañana* Tesis de maestría. Repositorio Institucional de la Universidad de Panamá. https://up-rid.up.ac.pa/9234/1/yelitza_rodriguez.pdf

Rodríguez, I. (2024). *Estrategias didácticas y su efectividad en el logro de la lectoescritura en los primeros grados del Centro Educativo Marie Poussepin* (Tesis de maestría). Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación. http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9622

Rodríguez Martín, I., Ramírez Orellana, E., Martín Domínguez, J., & Martín Sánchez, I. (2024). *Primeros pasos hacia la alfabetización inicial.* https://gredos.usal.es/handle/10366/168080

Sánchez. (2016). 92Gestión de una estrategia didáctica para el desarrollo de las competencias lecto-escritoras en la educación básica primaria. *Revista de la Facultad de Educación 2016; 23: 92-105.* https://revistas.utch.edu.co/index.php/Educacion/article/view/670/583

Sobeida. (2022, abril 28). Programa *“Aprendamos Todos a Leer”, una estrategia implementada para alfabetización de los niños y niñas de Panamá*. Nacional FM. https://sertv.gob.pa/nacionalfm/programa-aprendamos-todos-a-leer-una-estrategia-implementada-para-alfabetizacion-de-los-ninos-y-ninas-de-panama/

Squire, K. (2021). Videojuegos y aprendizaje: Una introducción a la gamificación. *Routledge.* https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i25.4048

Swartz, S. (2010). Cada niño un lector, Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir. Chile: *Ediciones@UC.CLE.* https://share.google/xYRJFYDkWLUPWbOHg

Tamayo, M. (2001). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa. https://goo.su/XP9Y5

Tesauro de la UNESCO. https://share.google/IW4JJCvhDGfIg8qre

Tineo, L. (2011). *Eduque con juegos.* Lima. https://sf4b82729bdc99ec0.jimcontent.com/download/version/1519911872/module/13872381678/name/La%20investigaci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica%20Tamayo%20y%20Tamayo.pdf

Torres, (2022). *Actividades lúdicas para la comprensión lectora de los estudiantes de 3ro en el área de lengua y literatura.* https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/20279?mode=full

UNESCO. (2019). *Informe de resultados ERCE 2019: Lectura, matemática y ciencias naturales. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/ERCE2019

Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones*. Bogotá: Kimpres Ltda. http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es

Vásquez y Pérez (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (11), 19. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150029/html/

Vásquez y Ríos (2024). *Juegos Lúdicos para la mejora de la Comprensión Lectora de los Estudiantes de Tercer Grado del Nivel Primario de la Institución Educativa Abner Alberto Monroy Cachay, Ucayali.* https://hdl.handle.net/20.500.14621/7348

Vásquez Vásquez, G. A., y Pérez Azahuanche, M. A. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, *11*, e805. https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150029/html/

Venegas, Proaño, Bungacho, Tello, (2021). *Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. p. 502.* https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/191

Verdezoto Aguiar, N. A., Moyano Verdezoto, T. M., y Núñez Aguiar, F. del R. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. *Explorador Digital, 7(3), 75-102.* https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684

Villamizar, G., & Pacheco, M. (1998). La lectoescritura en el sistema escolar / Gustavo Villamizar. (R. Herrero Velarde y Fernández de Casadevante, Ed.; 2a. ed. / Editor Ricardo Herrero Velarde.). *Editorial Laboratorio Educativo.*

https://descubridor.banrepcultural.org/discovery/fulldisplay/alma991015658349707486/57BDLRDC_INST:57BDLRDC_INST

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%202%20desarrollo%20procesos%20psicologicos%20superiores,%20VIGOTSKI.pdf

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Francia: Fausto. https://abacoenred.org/wp-content/uploads/2015/10/Pensamiento-y-Lenguaje-Vigotsky-Lev.pdf

Zabalsa. (1991). *Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://s0952b176a37fad38.jimcontent.com/download/version/1536027224/module/10645728883/name/ZABALZA%20%20LOS%20ESPACIOS%20DE%20INTERVENCI%C3%93N.pdf

Zayas y Quesada (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *Edu Sol, 16, 55,62.* https://share.google/35TE1FIX91PuhduNJ

Zuluaga, C., y Gómez, M. (2016). Metodología lúdica para la enseñanza de la programación dinámica determinista en un contexto universitario. *Entramado, 12(1), 236-249.* https://doi.org/10.18041/entramado.2016v12n1.23124