UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

EXTENSIÓN PUJILÍ

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

"ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA"

Proyecto de Investigación presentado previo a la obtención del Título de Licenciadas en Educación Básica.

Autoras:
Chuqui Saquinga Yoselin Liseth
Guanoluisa Jaque Stefany Aracely

Tutora:
M.Sc. Iralda Mercedes Tapia Montenegro

Pujilí - Ecuador
Agosto - 2026

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Nosotras, CHUQUI SAQUINGA YOSELIN LISETH, con cédula de identidad N.° 0503936353, y GUANOLUISA JAQUE STEFANY ARACELY, con cédula de identidad N.° 0550535025, declaramos ser autoras del proyecto de investigación titulado "ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA", desarrollado bajo la tutoría de la M.Sc. Iralda Mercedes Tapia Montenegro.

Por eso, asumimos la responsabilidad académica y ética por las ideas, el procedimiento metodológico, el análisis y las conclusiones expuestas en este documento.

Pujilí, agosto de 2026

Yoselin Liseth Chuqui Saquinga
C.I. 0503936353

Stefany Aracely Guanoluisa Jaque
C.I. 0550535025

AVAL DE LA TUTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En calidad de tutora del trabajo de investigación titulado "ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA", elaborado por las postulantes CHUQUI SAQUINGA YOSELIN LISETH y GUANOLUISA JAQUE STEFANY ARACELY, estudiantes de la carrera de Educación Básica, certifico que el documento ha sido orientado de acuerdo con los lineamientos metodológicos y académicos establecidos para los trabajos de integración curricular de la Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión Pujilí.

Por lo expuesto, considero que el informe reúne las condiciones necesarias para ser sometido a la revisión del Tribunal de Lectores que designe la institución, sin perjuicio de las observaciones y decisiones que correspondan a las instancias académicas competentes.

Pujilí, agosto de 2026

M.Sc. Iralda Mercedes Tapia Montenegro
C.I. 0501767487
TUTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN

En calidad de Tribunal de Lectores, y una vez revisado el informe de investigación titulado "ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA", elaborado por las postulantes CHUQUI SAQUINGA YOSELIN LISETH y GUANOLUISA JAQUE STEFANY ARACELY, se deja constancia de que el trabajo fue presentado para el proceso de evaluación correspondiente, de conformidad con la normativa institucional vigente.

Para constancia, firman:



Lector 1 (Presidenta)
Dra. Agnese Bosisio Ph.D.
C.C: 1752553444



Lector 2
M.Sc. Carlos Alfonso Peralvo López
CC: 0501449508



Lector 3
M.Sc. José Nicolás Barbosa Zapata
C.I.: 0501886618

AGRADECIMIENTO

Expresamos nuestro agradecimiento a la Universidad Técnica de Cotopaxi, Extensión Pujilí, y a los docentes de la carrera de Educación Básica, quienes acompañaron nuestra formación y compartieron conocimientos que fueron necesarios para desarrollar este trabajo. De manera especial, agradecemos a nuestra tutora, M.Sc. Iralda Mercedes Tapia Montenegro, por la orientación, la lectura atenta y las observaciones realizadas durante el proceso investigativo.

Agradecemos también a la Unidad Educativa "Gabriela Mistral", a la docente y a los estudiantes de Segundo E.G.B. por permitirnos observar una experiencia real de aula. Finalmente, reconocemos el apoyo de nuestras familias, que comprendieron las exigencias de esta etapa y estuvieron presentes con paciencia, confianza y ánimo constante.

Yoselin y Stefany

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, porque estuvieron presentes en cada etapa de nuestra formación y nos ayudaron a continuar incluso en los momentos de cansancio. Su apoyo cotidiano, sus consejos y la confianza que depositaron en nosotras hicieron posible que esta meta dejara de ser una idea y se convirtiera en un logro compartido.

A Dios, por la vida y la fortaleza para concluir este proceso; a quienes creyeron en nosotras y nos animaron a seguir; y a los niños y docentes que, con su trabajo diario, muestran que la educación se construye con paciencia, responsabilidad y esperanza.

Yoselin y Stefany

TEMA: "ESTRATEGIA LUDICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LECTORA"

Autoras: Chuqui Saquinga Yoselin Liseth

Guanoluisa Jaque Stefany Aracely

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Gabriela Mistral", en el año lectivo 2025-2026. Se trabajó desde el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, mediante un diseño no experimental, transversal y de estudio de caso, con alcance descriptivo-interpretativo. La población estuvo conformada por una docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.; la unidad de observación fue una sesión de lectura de 40 minutos realizada el 9 de junio de 2026, registrada mediante observación no participante y una guía estructurada de diez indicadores. La información se organizó en matrices de operacionalización y procesamiento y se agrupó en tres temas de análisis. Durante la sesión se observaron una canción y un juego de palabras vinculados con el cuento, el uso de cuentos ilustrados, imágenes y tarjetas, lectura compartida por turnos, preguntas antes, durante y después de la lectura, trabajo colaborativo, diálogo, normas de convivencia y retroalimentación respetuosa. Estas actuaciones ofrecieron oportunidades para activar vocabulario, sostener la atención, practicar la lectura oral, orientar la comprensión y favorecer la participación. Sin embargo, al tratarse de una sola sesión y no haberse aplicado pruebas individuales, los datos no permiten medir avances, establecer causalidad ni determinar que una estrategia haya sido más eficaz que otra. Se concluye que las estrategias lúdicas pueden aportar al proceso lector cuando responden a un propósito didáctico, mantienen el vínculo con el texto y se acompañan de mediación y seguimiento formativo.

Palabras clave: estrategias lúdicas, competencia lectora, lectura compartida, motivación, educación básica.

TOPIC: "PLAY-BASED STRATEGIES FOR DEVELOPING READING COMPETENCE"

Authors: Chuqui Saquinga Yoselin Liseth
Guanoluisa Jaque Stefany Aracely

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the relationship between playful strategies and the development of reading competence among second-grade Basic General Education students at the "Gabriela Mistral" Educational Unit during the 2025-2026 school year. The study followed an interpretive paradigm and a qualitative approach, using a non-experimental, cross-sectional case-study design with a descriptive-interpretive scope. The population consisted of one teacher and 16 second-grade students; the unit of observation was a 40-minute reading lesson conducted on June 9, 2026, documented through non-participant observation and a structured guide containing ten indicators. The information was organized in operationalization and processing matrices and grouped into three analytical themes. During the lesson, a song and a word game linked to the story were observed, together with illustrated stories, pictures and cards, shared turn-taking reading, questions before, during and after reading, collaborative work, dialogue, classroom rules, and respectful feedback. These practices provided opportunities to activate vocabulary, sustain attention, practise oral reading, guide comprehension, and encourage participation. However, because only one lesson was observed and no individual tests were administered, the data do not allow progress to be measured, causality to be established, or one strategy to be identified as more effective than another. The study concludes that playful strategies can contribute to the reading process when they serve a clear pedagogical purpose, remain connected to the text, and are accompanied by mediation and formative follow-up.

Keywords: playful strategies, reading competence, shared reading, motivation, basic education.

ÍNDICE

PORTADA i
DECLARACIÓN DE AUTORÍA ii
AVAL DE LA TUTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN iii
APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN iv
AGRADECIMIENTO v
DEDICATORIA vi
RESUMEN vii
ABSTRACT viii
ÍNDICE ix
ÍNDICE DE TABLAS xiii
1. INFORMACIÓN GENERAL 1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 1
2.1. Contextualización del problema 1
2.2. Formulación del problema 4
3. JUSTIFICACIÓN 4
4. OBJETIVOS 5
4.1. Objetivo general 5
4.2. Objetivos específicos 5
5. ACTIVIDADES Y SISTEMA DE TAREAS 6
6. MARCO TEÓRICO 7
6.1. Antecedentes investigativos 7
6.1.1. Balance crítico de los antecedentes y vacío de investigación 10
6.2. Enfoque pedagógico 12
6.2.1. Perspectiva constructivista 12
6.2.2. Perspectiva sociocultural 12
6.2.3. Aprendizaje lúdico guiado 13
6.3. Estrategias lúdicas 14
6.3.1. Conceptualización y rasgos 14
6.3.2. Planificación de la estrategia lúdica 14
6.3.3. Juegos de palabras y recursos ilustrados 15
6.3.4. Lectura compartida y dramatización 15

6.3.5. Gamificación y límites de aplicación 16
6.3.6. Trabajo colaborativo, comunicación y convivencia 16
6.3.7. Retroalimentación durante actividades lúdicas 17
6.3.8. Principios para diseñar una experiencia lúdica de lectura 17
6.3.9. Secuencia didáctica lúdica antes, durante y después de la lectura 18
6.4. Competencia lectora 20
6.4.1. Conceptualización 20
6.4.2. Fluidez lectora 20
6.4.3. Vocabulario y competencia semántica 21
6.4.4. Comprensión literal, inferencial y crítica 21
6.4.5. Estrategias antes, durante y después de la lectura 22
6.4.6. Motivación y disposición para leer 22
6.4.7. Lectura autónoma 23
6.4.8. Oralidad, diálogo y monitoreo de la comprensión 23
6.4.9. Manifestaciones observables y seguimiento de la competencia lectora 24
6.5. Relación entre estrategias lúdicas y competencia lectora 26
6.5.1. Condiciones pedagógicas de la relación 27
6.5.2. Riesgos y límites de aplicación 27
6.5.3. Inclusión, diferenciación y participación equitativa 28
6.6. Preguntas científicas 29
7. MARCO METODOLÓGICO 29
7.1. Paradigma interpretativo 29
7.2. Enfoque de la investigación 29
7.3. Diseño de la investigación 30
7.4. Tipo y alcance de la investigación 30
7.5. Métodos 31
7.5.1. Método inductivo 31
7.5.2. Método analítico-sintético 31
7.5.3. Método hermenéutico 31
7.6. Técnica e instrumento de recolección de información 31
7.6.1. Observación no participante 31
7.6.2. Guía de observación estructurada 31

7.6.3. Coherencia interna y correspondencia del instrumento 32
7.7. Categorías de análisis.....32
7.7.1. Definición operativa de categorías y unidades de significado 33
7.8. Población, muestra y unidad de observación.....34
7.9. Recopilación y procesamiento de la información.....34
7.10. Análisis e interpretación de la información 35
7.10.1. Ruta de codificación y decisiones interpretativas 36
7.10.2. Criterios de calidad del análisis cualitativo.....37
7.11. Consideraciones éticas.....38
7.12. Limitaciones del estudio 38
8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 38
8.1. Organización y procesamiento de los hallazgos 38
8.1.1. Matriz de operacionalización de categorías 39
8.1.2. Matriz de procesamiento de la guía de observación 41
8.1.3. Síntesis de evidencias observadas.....52
8.2. Tema 1: Apertura lúdica y recursos para la disposición lectora 53
8.2.1. Canción y juego de palabras vinculados con el cuento.....53
8.2.2. Adecuación de actividades y materiales 53
8.2.3. Cuento ilustrado, imágenes y tarjetas como recursos lúdicos.....54
8.2.4. Interés y participación voluntaria.....54
8.3. Tema 2: Lectura compartida, preguntas e interacción para construir significado 55
8.3.1. Lectura oral por fragmentos y respeto de turnos.....55
8.3.2. Preguntas antes de la lectura 55
8.3.3. Preguntas durante la lectura 56
8.3.4. Preguntas después de la lectura y reflexión 56
8.3.5. Trabajo colaborativo 57
8.3.6. Comunicación e intercambio de ideas.....57
8.4. Tema 3: Convivencia y retroalimentación como condiciones de participación ..58
8.4.1. Normas, respeto y cooperación.....58
8.4.2. Retroalimentación respetuosa y oportuna 58
8.5. Discusión 59

8.5.1. Contrastes y tensiones identificados en el caso 61
8.5.2. Implicaciones pedagógicas para el seguimiento 62
8.6. Respuesta a las preguntas científicas 63
9. CONCLUSIONES 64
10. RECOMENDACIONES 64
11. REFERENCIAS 65
12. ANEXOS 67
Anexo 1. Guía de observación sistematizada 67
Anexo 2. Hoja de vida resumida - Yoselin Liseth Chuqui Saquinga 69
Anexo 3. Hoja de vida resumida - Stefany Aracely Guanoluisa Jaque 70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Actividades y sistema de tareas en relación con los objetivos específicos 6
Tabla 2. Síntesis de antecedentes investigativos 8
Tabla 3. Relación entre estrategias lúdicas y procesos lectores 26
Tabla 4. Categorías, subcategorías e indicadores de análisis 32
Tabla 5. Población y unidad de observación 34
Tabla 6. Ruta de recopilación y procesamiento de la información 35
Tabla 7. Matriz de operacionalización de categorías 39
Tabla 8. Matriz de procesamiento de la guía de observación.....41
Tabla 9. Síntesis de evidencias observadas 52
Tabla 10. Correspondencia entre preguntas científicas y hallazgos 63

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. INFORMACIÓN GENERAL

Dato	Descripción
Título del proyecto	Estrategias lúdicas para el desarrollo de la competencia lectora.
Fecha de inicio	30 de abril de 2026.
Fecha de finalización	3 de agosto de 2026.
Lugar de ejecución	Unidad Educativa “Gabriela Mistral”, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi.
Unidad académica que auspicia	Universidad Técnica de Cotopaxi - Extensión Pujilí.
Carrera que auspicia	Educación Básica.
Proyecto de investigación vinculado	Aprender leyendo: estrategias colaborativas para fomentar la cultura lectora en Educación Básica.
Tutora	M.Sc. Iralda Mercedes Tapia Montenegro. C.I. 0501767487. Correo: iralda.tapia7487@utc.edu.ec.
Investigadora 1	Chuqui Saquinga Yoselin Liseth. C.I. 0503936353. Correo: yoselin.chuqui6353@utc.edu.ec.
Investigadora 2	Guanoluisa Jaque Stefany Aracely. C.I. 0550535025. Correo: stefany.guanoluisa5025@utc.edu.ec.
Área de conocimiento	Educación.
Línea de investigación	Educación, comunicación y diseño para el desarrollo humano y social.
Sublínea de investigación	Prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares inclusivas en las áreas del conocimiento.

Nota. Información general del proyecto de investigación.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Contextualización del problema

Aprender a leer durante los primeros años escolares supone bastante más que pronunciar palabras correctamente. Para construir significado, los niños necesitan relacionar los signos escritos con sonidos, vocabulario, experiencias previas y un propósito comunicativo. La exigencia es particular en segundo año: mientras consolidan la decodificación, también empiezan a contar qué comprendieron, anticipar acontecimientos y comentar textos breves. Si el trabajo de aula se reduce a repetir sílabas o recordar respuestas aisladas, la lectura se vuelve mecánica con facilidad y pierde valor como medio de comunicación y aprendizaje. En concordancia, "La lectura es una habilidad fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Las dificultades lectoras pueden tener consecuencias negativas en su trayectoria académica y personal, por lo que es importante identificarlas y brindar intervención temprana." (Tixi Sotamba & Piedra Martinez, 2024, p. 8621).

En este sentido, Gutiérrez Fresneda (2022) afirma que "El aprendizaje de la lectura no constituye un proceso automático" (p. 77). Esta idea permite reconocer que la comprensión requiere algo más que decodificar: necesita acciones cognitivas, mediación y oportunidades para que el estudiante participe activamente en la construcción de significado.

A partir de los resultados obtenidos, es posible identificar fortalezas, dificultades y necesidades que requieren atención, lo que facilita la toma de decisiones orientadas al mejoramiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el uso de nuevas herramientas como la tecnología.

La discusión tampoco se limita a la tecnología. En un aula con recursos diversos, una canción, tarjetas ilustradas, preguntas, lectura por turnos o una dramatización breve adquieren valor cuando se vinculan con el texto y con un propósito lector concreto. Por ello, el análisis no atribuyó la comprensión a la novedad del recurso, sino a la forma en que la docente lo integró dentro de la secuencia de lectura. En este sentido, "La creciente digitalización de la vida social ha modificado sustancialmente las prácticas cotidianas, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este artículo es analizar

la lectura digital en una comunidad educativa de software libre.” (Maina & Basel, 2024, p. 133).

En el ámbito nacional, el informe de resultados de Básica Elemental aporta un referente para dimensionar las dificultades lectoras. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025) informa que “el 58,3 % del estudiantado del subnivel Básica Elemental no alcanzó el nivel de logro mínimo de competencia” (p. 26). Este dato se utiliza únicamente como contexto nacional y no para atribuir ese resultado al grupo observado en la presente investigación.

En el contexto curricular ecuatoriano, la enseñanza de Lengua y Literatura se orienta hacia situaciones comunicativas con sentido, la participación y la comprensión de textos. Desde esa perspectiva, la lúdica resulta pertinente cuando invita a manipular palabras, dialogar, representar escenas o resolver preguntas que nacen de un texto, siempre que la actividad conserve una finalidad pedagógica reconocible. En esta línea, Cárdenas Jiménez et al. (2025) explican que “La presente investigación abordó las estrategias de enseñanza aplicadas para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica en contextos rurales del Ecuador, a partir de un enfoque metodológico mixto.” (p. 72).

El caso se situó en la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”, donde se observó cómo una docente de segundo año incorporaba recursos lúdicos en una clase de lectura. No hubo una prueba estandarizada ni un diagnóstico cuantitativo previo. La base empírica fue una guía aplicada el 9 de junio de 2026 y una matriz cualitativa con las actuaciones docentes y las respuestas visibles de 16 estudiantes durante 40 minutos. Esta delimitación hizo posible interpretar la práctica, pero no asignar niveles lectores, calcular porcentajes o hablar de mejoras que el instrumento nunca estuvo diseñado para medir.

En esos 40 minutos quedaron registrados una canción, un juego de palabras relacionado con el cuento, tarjetas, imágenes, lectura compartida por turnos y preguntas planteadas en varios momentos. También hubo trabajo colaborativo, intercambio de ideas, recordatorio de normas y retroalimentación respetuosa. En conjunto, estas escenas permiten explorar cómo la dimensión lúdica se enlazó con la motivación, la práctica oral y la comprensión guiada, siempre dentro de una clase específica y sin convertirla en retrato de todos los estudiantes o de la práctica habitual de la institución.

De ahí surge el problema de investigación: comprender cómo las estrategias lúdicas presentes en una situación auténtica de aula acompañaron el proceso lector. No se pretendió probar que el juego causó un aumento del rendimiento ni comparar un antes y un después. El propósito, más acotado, fue describir e interpretar una práctica concreta para reconocer sus fortalezas, las condiciones que le dieron sentido y los aspectos que necesitarían un seguimiento más prolongado.

La cuestión no era averiguar si existían actividades lúdicas, pues estas ya aparecían en la clase, sino precisar qué función cumplía cada una. Una canción atrae la atención, pero gana valor didáctico si recupera palabras, personajes o situaciones que luego aparecen en el cuento. Una imagen puede servir para anticipar, verificar o explicar; si sustituye de manera permanente la lectura de las palabras, su aporte se empobrece. Esta diferencia llevó a mirar de forma conjunta el recurso, la consigna, la participación y el propósito.

Otro cuidado consistió en no confundir participación visible con aprendizaje demostrado. Levantar la mano, responder con entusiasmo o aceptar un turno de lectura son señales relevantes, aunque por sí solas no prueban un avance sostenido en fluidez o comprensión. El análisis se concentró, entonces, en oportunidades observables: escuchar, leer, anticipar, conversar, corregir y vincular el cuento con experiencias próximas. Las interpretaciones no fueron más allá de ese registro.

El caso tiene interés para la práctica docente precisamente por su sencillez material. La clase se sostuvo con recursos impresos, oralidad, turnos y preguntas, una combinación que permite revisar decisiones adaptables a otros grupos sin presentar la experiencia como receta. Cualquier uso posterior tendría que considerar el nivel lector, la diversidad del aula, el tiempo disponible y la respuesta concreta de los estudiantes.

2.2. Formulación del problema

¿Cómo se relacionan las estrategias lúdicas empleadas por la docente con el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”?

3. JUSTIFICACIÓN

La pertinencia de este trabajo parte de una necesidad cotidiana de la educación básica: que la lectura inicial sea comprensible, participativa y gradual. En segundo año aún hacen falta modelos de lectura, apoyo para reconocer vocabulario, preguntas que

orienten la atención y espacios donde equivocarse no provoque temor. Las actividades lúdicas pueden contribuir a crear esas condiciones, pero solo cuando obedecen a una intención didáctica y no se utilizan para llenar el tiempo o repartir premios. En este sentido, “La comprensión lectora es uno de los retos más importantes en la educación latinoamericana” (Armijos Uzho et al., 2023, p. 1).

En el plano teórico se pusieron en diálogo estudios recientes sobre estrategias lúdicas, motivación, lectura compartida, comprensión y evaluación formativa. Esta revisión permitió reunir aportes distintos sin concentrar el sustento en una sola referencia y ofreció criterios cercanos al tema, al nivel educativo y a las actuaciones observadas en el aula. En concordancia, “Esta revisión sistemática tuvo como propósito analizar las estrategias innovadoras implementadas en el aula para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica.” (Neira Sancho et al., 2025, p. 160).

El aporte práctico se concreta en diez indicadores para mirar una clase como secuencia y no como suma de juegos: motivación, adecuación a la edad, recursos, lectura oral, preguntas en tres momentos, interés, colaboración, comunicación, convivencia y retroalimentación. Constatar que hubo una dinámica lúdica dice poco. También es necesario reconocer qué hizo la docente, cómo esa acción remitió al cuento y qué respuestas pudieron observarse en el grupo.

Metodológicamente, se optó por una observación no participante que ayudó a registrar la clase sin intervenir en su planificación. Más tarde, la información se ordenó en una matriz con indicador, descripción, hallazgo, sustento teórico y reflexión. Esta ruta dejó un hilo reconocible entre dato e interpretación: cada lectura analítica podía volver a una escena concreta. A la vez, hizo visibles los límites del material disponible, pues una sesión aislada no sirve para medir progreso, frecuencia habitual ni efectos a largo plazo.

Los beneficiarios directos fueron la docente y los 16 estudiantes de Segundo E.G.B., ya que el análisis volvió visibles prácticas susceptibles de mantenerse o fortalecerse. De manera indirecta, la institución y las familias cuentan con criterios sencillos para acompañar la lectura mediante textos cercanos y conversaciones, y los docentes en formación disponen de un ejemplo situado sobre cómo enlazar una dinámica lúdica con una acción lectora específica.

La viabilidad estuvo dada por la existencia de la guía y de una matriz que conservaba los registros de la clase, además del acceso a literatura académica y

documentos curriculares. El trabajo no exigió recursos costosos y protegió la identidad infantil: no incluyó nombres, calificaciones ni diagnósticos individuales. En coherencia con la evidencia disponible, se mantuvo en un plano descriptivo e interpretativo.

Como aporte educativo, la investigación propone mirar no solo si se juega, sino qué hace ese juego dentro de la lectura. Preguntas como "¿qué vocabulario activa?", "¿qué parte del cuento se comprende gracias a la imagen?", "¿qué modalidad ofrece más oportunidades de participación?" o "¿cómo se corrige sin dañar la seguridad del niño?" conectan la lúdica con la evaluación formativa y evitan que quede reducida a entretenimiento.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

Analizar la relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa "Gabriela Mistral" en el año lectivo 2025-2026.

4.2. Objetivos específicos

- Fundamentar teóricamente las estrategias lúdicas y los componentes de la competencia lectora con la revisión de fuentes académicas y documentos educativos pertinentes.
- Describir las estrategias lúdicas y las actuaciones pedagógicas registradas durante una sesión de lectura en segundo año de Educación General Básica con una guía de observación estructurada.
- Interpretar la relación entre las evidencias observadas y los procesos de motivación, lectura oral, comprensión, interacción y retroalimentación relacionados con la competencia lectora.

5. ACTIVIDADES Y SISTEMA DE TAREAS

Tabla 1

Actividades y sistema de tareas en relación con los objetivos específicos

Objetivo específico	Actividades / tareas	Resultado de la actividad	Evidencias
Fundamentar teóricamente las estrategias lúdicas y la competencia lectora.	Buscar y seleccionar literatura reciente; revisar documentos curriculares; elaborar fichas de lectura; organizar antecedentes, enfoque y bases conceptuales.	Marco teórico coherente con las categorías del estudio.	Fichas bibliográficas, citas verificadas, referencias en APA 7 y matriz de categorías.
Describir las estrategias y actuaciones registradas en la sesión.	Revisar la guía; ordenar los diez indicadores; recuperar las descripciones disponibles; depurar afirmaciones no respaldadas; construir una síntesis de evidencias.	Descripción situada de la clase observada, sin porcentajes ni datos añadidos.	Guía de observación y matriz de procesamiento.
Interpretar la relación entre evidencias y procesos lectores.	Codificar la información; agruparla en temas; contrastar los hallazgos con la literatura; reconocer alcances y limitaciones; redactar conclusiones y recomendaciones.	Interpretación argumentada sobre motivación, mediación, fluidez, comprensión e interacción.	Resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

Nota. Las actividades se formularon de acuerdo con el carácter cualitativo y observacional del estudio.

6. MARCO TEÓRICO

6.1. Antecedentes investigativos

La selección de antecedentes respondió a cinco núcleos del problema: aprendizaje lúdico, lectura compartida, motivación, fluidez y retroalimentación. Se dio prioridad a publicaciones de los últimos cinco años, sin excluir algunos textos clásicos indispensables para explicar procesos pedagógicos aún vigentes. Más que reunir definiciones, la revisión buscó construir una lente para interpretar las actuaciones observadas en el aula. Además, "La lectoescritura es una competencia fundamental en la formación integral del estudiante de educación básica, pues constituye la base para el acceso al conocimiento, la expresión del pensamiento y la participación activa en la sociedad." (Mora-Rosales et al., 2025, p. 100).

Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023) afirman que "Las estrategias lúdicas en el entorno educativo son de gran importancia" (p. 151). Esta formulación permite reconocer la lúdica como una decisión pedagógica que debe relacionarse con el aprendizaje. En el presente estudio, este antecedente ayuda a valorar la canción, el juego de palabras y los recursos ilustrados como apoyos vinculados con una tarea de lectura y no como momentos separados del proceso lector.

Otro antecedente cercano al nivel escolar analizó actividades lúdicas orientadas a la comprensión de textos en estudiantes de segundo grado de educación primaria. Su cercanía con la población resulta pertinente para el presente estudio; sin embargo, sus resultados no se trasladaron al grupo observado porque aquí no se aplicó una intervención experimental ni pruebas de rendimiento, sino una observación cualitativa de una sesión.

En relación con la gamificación, Calderón Arévalo et al. (2022) concluyen que "la gamificación tiene incidencia en la comprensión lectora" (p. 63). Su estudio permite distinguir entre una estrategia gamificada y el uso general de recursos lúdicos. En la clase analizada no se registraron puntos, insignias, niveles ni dispositivos digitales; por ello, la gamificación se conserva como referencia conceptual y no como una estrategia observada.

Algo similar ocurre con la gamificación. Retos, narrativas, retroalimentación o sistemas de progreso solo adquieren sentido pedagógico cuando mantienen relación con el aprendizaje esperado. En este proyecto la gamificación se mantuvo como referencia

teórica, no como descripción de la clase, donde solo se registraron canción, juego de palabras, recursos ilustrados y actividades asociadas al cuento.

Carrera Vargas et al. (2025) sostienen que “La lectura compartida en educación básica se reconoce como una práctica potente” (p. 123). Este antecedente resulta cercano a la lectura por turnos observada en el caso porque relaciona esta modalidad con procesos de comprensión. En este estudio no se midieron efectos, sino que se interpretó cómo la lectura compartida apareció dentro de una única sesión.

Los antecedentes sobre lectura dialógica muestran que el intercambio entre adulto y niño puede abrir oportunidades para expresar lo comprendido, ampliar respuestas y trabajar vocabulario. La relación con este estudio se encuentra en la función mediadora de la docente, porque las preguntas abiertas y el diálogo no fueron añadidos decorativos, sino recursos para que los estudiantes expresaran lo que comprendieron y relacionaran el texto con experiencias cercanas.

Los antecedentes sobre evaluación formativa permiten considerar la retroalimentación como una acción que acompaña el proceso y orienta ajustes durante la lectura. En la clase, esa función apareció cuando la docente reconoció aciertos, corrigió con respeto y ofreció sugerencias. Los registros no permiten estimar el efecto de esas intervenciones; sí muestran un acompañamiento inmediato que evitó dejar la corrección para el final.

Los estudios sobre aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua resaltan la interacción, las responsabilidades compartidas y el diálogo. Este antecedente permite comprender que el trabajo grupal asociado a la lectura puede aportar más que convivencia: obliga a explicar ideas, escuchar interpretaciones y negociar respuestas. En el caso estudiado, la docente organizó actividades que generaron intercambio y apoyo entre compañeros, según la información registrada.

Tabla 2

Síntesis de antecedentes investigativos

Autor/a y año	Tipo de estudio	Aporte principal	Relación con esta investigación
Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023)	Investigación documental cualitativa	Estrategias lúdicas aplicadas a la lectoescritura en Educación General Básica del Ecuador.	Aporta una base nacional para analizar la lúdica como recurso planificado en lectura.
Vásquez Vásquez y Pérez Azahuanche (2020)	Estudio cuasi experimental	Programa de actividades lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de segundo grado.	Constituye un antecedente cercano por el nivel escolar y por la relación entre lúdica y comprensión.
Calderón Arévalo et al. (2022)	Estudio correlacional	Gamificación y comprensión lectora en estudiantes de primaria.	Permite diferenciar la gamificación de otras estrategias lúdicas y delimitar sus alcances.
Chura Condori et al. (2022)	Estudio cuasi experimental	Estrategia de niveles lingüísticos orientada a mejorar la comprensión lectora.	Aporta evidencia sobre la necesidad de intervenir de forma intencional en los procesos de comprensión.
Carrera Vargas et al. (2025)	Revisión narrativa	Lectura compartida y su relación con la comprensión lectora en educación básica.	Sustenta la lectura compartida, las preguntas y la construcción conjunta de significado.
Gutiérrez Fresneda (2022)	Estudio cuasi experimental	Estrategias cognitivas, formulación de preguntas y comprensión lectora en Educación Primaria.	Apoya el uso pedagógico de preguntas y acciones cognitivas durante la lectura.

Autor/a y año	Tipo de estudio	Aporte principal	Relación con esta investigación
Tabernero Sala et al. (2022)	Estudio cuantitativo ex post facto	Variables individuales y contextuales vinculadas con la motivación lectora en Educación Primaria.	Ayuda a interpretar el interés observado sin confundirlo con una medición de motivación.
Menacho López (2021)	Estudio preexperimental	Aprendizaje compartido y estrategias colaborativas para la comprensión lectora.	Sustenta el diálogo, la interacción y el trabajo colaborativo alrededor del texto.

Nota. La síntesis presenta los aportes usados para interpretar la observación; no supone que los diseños o poblaciones de los antecedentes sean equivalentes al caso estudiado.

Al leer los antecedentes en conjunto aparece una coincidencia: la estrategia adquiere valor cuando existe una organización pedagógica y una finalidad lectora. Chura Condori et al. (2022) explican que su estudio buscó "determinar la eficacia de la estrategia basada en los siete niveles lingüísticos para mejorar la comprensión de textos" (p. 42). Esta referencia ayuda a mantener la atención en la finalidad de comprensión y no solamente en la presencia de una actividad llamativa.

El aprendizaje basado en juegos también ha sido examinado en educación infantil. La literatura revisada advierte que el valor de una actividad depende de su diseño, duración y adecuación al propósito. En lectura inicial, esta precaución es central: un recurso puede resultar llamativo, pero solo se convierte en apoyo lector cuando promueve atención al texto, uso de vocabulario, comprensión o expresión oral. En concordancia, "El juego, utilizando la lectura, ayuda a incentivar en los niños el deseo, la pasión por la lectura, la imaginación, las relaciones humanas, la comprensión y el pensamiento crítico." (Díaz-Romero et al., 2024, p. 133).

En el campo de la lectura dialógica, los antecedentes revisados resaltan la importancia de las preguntas, las respuestas del niño y la retroalimentación del adulto, así como el acompañamiento sostenido en la práctica lectora. Aunque sus diseños fueron distintos del estudio de caso aquí desarrollado, estos aportes respaldan la necesidad de observar la calidad del intercambio alrededor del texto.

Los antecedentes sobre evaluación formativa y logro lector señalan la utilidad de emplear la información obtenida durante la enseñanza para ajustar apoyos. Durante la clase, la retroalimentación apareció como parte de la actividad y no únicamente al final. Esta relación ayudó a considerar la corrección respetuosa y las sugerencias como una condición que sostiene la participación y el avance durante la lectura.

Los estudios revisados no son equivalentes: unos sintetizan intervenciones experimentales; otros describen prácticas docentes, interacciones o percepciones estudiantiles. Por ese motivo, sus efectos no se trasladaron al grupo de la Unidad Educativa "Gabriela Mistral". Se utilizaron para construir criterios de lectura y, en conjunto, permiten sostener que una propuesta lúdica necesita propósito, participación, intercambio, retroalimentación y ajuste al contexto. Esos criterios fueron los que después se contrastaron con la guía.

6.1.1. Balance crítico de los antecedentes y vacío de investigación

La literatura informa resultados favorables sobre juego guiado, lectura dialógica, cooperación y evaluación formativa, pero reúne edades, duraciones, diseños e instrumentos muy distintos. Algunas investigaciones comparan grupos y aplican pruebas; otras se ocupan de las prácticas o de las interacciones. Esta variedad impide presentar la lúdica como una técnica con efectos idénticos en cualquier aula y obligó a separar dos planos: lo que explican los estudios previos y lo que, en efecto, quedó registrado en la observación.

Las revisiones examinadas coinciden en que la actividad del docente condiciona el valor del juego. No basta con incorporar materiales atractivos o cambiar el nombre de una tarea tradicional. El estudiante necesita comprender qué debe hacer, por qué esa acción guarda relación con el contenido y qué oportunidades tendrá para tomar decisiones. La organización del tiempo, el tipo de apoyo, la composición de los grupos y la retroalimentación modifican la experiencia. Esta perspectiva ayudó a examinar la canción, las imágenes y el juego de palabras como partes de una secuencia y no como recursos independientes. Asimismo, Vasquez Mena et al. (2024) afirman que "La lectura, al ser un proceso intencional y voluntario, requiere de habilidades, destrezas y estrategias didácticas para comprender el texto de manera efectiva, siendo el profesorado la clave fundamental para la consecución de este proceso." (p. 165).

La evidencia revisada advierte que el juego guiado no supera de manera uniforme a otras formas de enseñanza: sus resultados dependen tanto del dominio como de la calidad de la intervención adulta. La advertencia es especialmente pertinente en lectura inicial, donde conviven reconocimiento de palabras, fluidez, vocabulario, comprensión y disposición. Una misma dinámica puede favorecer la expresión oral y ofrecer poca práctica de decodificación; de ahí que no se le atribuyeran beneficios generales sobre todos los componentes lectores.

Los estudios sobre lectura dialógica aportan una mirada más específica. La interacción se vuelve productiva cuando el adulto solicita respuestas, amplía lo dicho por el niño y mantiene un intercambio relacionado con el texto; además, la práctica sostenida y la participación de mediadores pueden vincularse con componentes de fluidez. En el presente caso se observaron preguntas y lectura compartida, aunque no se registraron transcripciones, número de intervenciones ni cambios longitudinales. El vacío no estuvo en reconocer la estrategia, sino en documentar con mayor detalle cómo se construyeron las respuestas.

La evaluación formativa plantea una diferencia importante entre corregir y dar seguimiento. La información obtenida durante la enseñanza adquiere valor cuando se utiliza para ajustar la intervención. La guía documentó correcciones respetuosas y sugerencias, pero no indicó qué dificultad tuvo cada estudiante ni qué decisión adoptó después la docente. Se reconoció, por tanto, una práctica de acompañamiento, no un sistema completo de seguimiento individual.

En el contexto ecuatoriano, los documentos curriculares orientan el desarrollo de competencias comunicacionales y la participación en prácticas de lectura desde los primeros subniveles. Aun así, los indicadores nacionales continúan mostrando desafíos en comprensión. El dato macro no explica por sí solo lo que ocurre en una clase concreta. Esta investigación de caso aporta justamente una escala distinta: permite mirar cómo una docente organiza recursos, turnos, preguntas y normas durante una sesión, y qué respuestas visibles produce esa organización en el grupo. De manera complementaria, Arias Quispe et al. (2025) advierten que “El nivel de la comprensión lectora en los estudiantes de educación primaria ha disminuido a raíz de la pandemia, principalmente en los países en desarrollo de América Latina, donde el aprendizaje de los estudiantes ha retrocedido dos años.” (p. 1).

El vacío atendido fue descriptivo e interpretativo. La pregunta no consistió en demostrar que las estrategias lúdicas causaron una mejora, sino en comprender cómo se articularon con oportunidades de lectura, diálogo y retroalimentación en Segundo E.G.B. Esta elección responde a los datos disponibles y evita presentar como experimento lo que fue una observación. También deja una base concreta para trabajos posteriores con varias sesiones, muestras de lectura y seguimiento del progreso.

6.2. Enfoque pedagógico

6.2.1. Perspectiva constructivista

El constructivismo entiende el aprendizaje como una actividad en la que el estudiante relaciona la nueva información con conocimientos y experiencias previas. Desde esta perspectiva, leer no consiste en recibir pasivamente el significado que contiene un texto. El lector anticipa, formula hipótesis, verifica información, repara confusiones y reorganiza lo comprendido. La intervención docente es necesaria para crear situaciones que movilicen estos procesos y para ofrecer apoyos que luego puedan retirarse poco a poco. Además, “La comprensión lectora es un proceso cognitivo que involucra un gran número de tareas mentales simultáneas; este proceso demanda una seria atención al detalle del cómo lograrla en el estudiantado” (Arreola Saldívar & Coronado Manqueros, 2021, p. 237).

Las preguntas antes, durante y después de la lectura guardan relación con esta concepción. Antes de leer, permiten recuperar vocabulario, observar ilustraciones y anticipar el contenido. Durante la lectura, ayudan a comprobar hipótesis, identificar información relevante y reconocer dificultades. Al finalizar, ayudan a construir una síntesis, expresar una opinión y relacionar el texto con otras experiencias. Esta secuencia sustenta una enseñanza estratégica de la comprensión.

Una actividad lúdica resulta coherente con el constructivismo cuando provoca decisiones, comparaciones, explicaciones o resolución de pequeñas dificultades. Por ejemplo, un juego de palabras puede ayudar a activar vocabulario, unas tarjetas ilustradas pueden apoyar la anticipación. Ordenar escenas puede exigir reconocer la secuencia narrativa. Si la actividad solo distrae o recompensa sin conectar con el texto, su valor pedagógico se reduce. La planificación debe precisar qué proceso lector se busca movilizar.

6.2.2. Perspectiva sociocultural

La perspectiva sociocultural destaca el aprendizaje que se construye mediante la interacción con otras personas y con el lenguaje. Menacho López (2021) sostiene que "El trabajo colaborativo influye positivamente en el aprendizaje de los educandos" (p. 1). En una clase de lectura, esta interacción puede concretarse mediante preguntas, lectura compartida, reformulación de respuestas y actividades en las que los estudiantes explican y escuchan interpretaciones.

El diálogo alrededor del cuento permite que los estudiantes escuchen formas distintas de interpretar una situación. Cuando un niño explica una idea y otro la completa, el significado se construye socialmente. Esto no elimina la responsabilidad individual de leer, pero amplía las oportunidades para comprender. La docente necesita regular los turnos, incluir a quienes participan menos y evitar que el intercambio sea dominado por unas pocas voces.

La convivencia también forma parte del aprendizaje sociocultural. Respetar turnos, escuchar y ayudar al compañero no son elementos externos a la competencia lectora: crean las condiciones para que el lenguaje circule y para que las interpretaciones sean revisadas en comunidad. En la clase analizada, el recordatorio de normas antes de la actividad ayudó a organizar la participación. El registro disponible no permite afirmar cambios socioemocionales, aunque sí muestra una mediación orientada al respeto y la cooperación.

6.2.3. Aprendizaje lúdico guiado

El aprendizaje lúdico guiado se ubica entre el juego enteramente libre y una instrucción que decide cada paso. La docente define el propósito, prepara los materiales y propone una situación, pero reserva un margen real para explorar, responder y elegir. La implicación debe mantenerse tanto en el plano cognitivo como en el social; por eso, guiar no significa controlar todos los movimientos, sino sostener una estructura que mantenga la experiencia enlazada con el aprendizaje.

En lectura, esta orientación puede adoptar formas sencillas: descubrir palabras relacionadas con un personaje, buscar una tarjeta que represente una acción, completar oralmente una frase, anticipar el desenlace o asumir un rol breve. El docente observa las respuestas y ajusta la ayuda. La alegría o el movimiento son valiosos, pero no reemplazan la reflexión. El equilibrio se alcanza cuando el estudiante disfruta y, al mismo tiempo,

tiene que interpretar, recordar o justificar información del texto. En este sentido, “Para dar solución al problema, la investigación plantea como objetivo analizar las estrategias activas mediante la revisión bibliográfica que fortalezcan el desarrollo las habilidades de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica.” (Morocho Pesántez & Chiqui Tigsi, 2025, p. 16).

En la sesión se reconoció esa combinación de estructura y participación: canción y juego de palabras al inicio, materiales ilustrados, lectura por turnos y preguntas a lo largo del cuento. No se trató como una intervención experimental. Se interpretó como una muestra situada de juego guiado porque las actividades remitían al texto y estuvieron acompañadas por orientación, acuerdos de convivencia y retroalimentación.

La orientación adulta necesita, entonces, dos cualidades que a veces entran en tensión: claridad para no perder el propósito y flexibilidad para escuchar lo que aporta el niño. Corregir de inmediato cada respuesta reduce la iniciativa; dejar la dinámica sin una finalidad reconocible puede volverla entretenida, pero ajena a la lectura. El equilibrio se construye al observar al grupo y graduar la ayuda de acuerdo con las respuestas de los estudiantes.

En una actividad lectora, esa ayuda puede tomar la forma de una pregunta, una pista visual, la elección entre dos personajes o una invitación a justificar. Son intervenciones pequeñas, pero revelan si el estudiante todavía necesita apoyo o si ya puede avanzar con mayor autonomía.

6.3. Estrategias lúdicas

6.3.1. Conceptualización y rasgos

Las estrategias lúdicas son procedimientos didácticos que incorporan rasgos del juego -reto, curiosidad, imaginación, reglas, elección, interacción o sorpresa- para favorecer un aprendizaje determinado. Su carácter estratégico exige que exista una relación entre objetivo, actividad, material, mediación y evaluación. Una dinámica puede ser entretenida sin ser una estrategia didáctica; se convierte en estrategia cuando responde a una necesidad de aprendizaje y genera evidencia que permite orientar el proceso. Asimismo, López et al. (2023) advierten que “La enseñanza de la lectura en educación primaria enfrenta desafíos significativos, especialmente en contextos de recursos limitados como la Escuela Primaria Estadal Maritza Mena de Pérez, Estado Cojedes, Venezuela.” (p. 10).

Las prácticas lúdicas en primaria pueden incluir pensamiento, manipulación, movimiento y tecnología. Esta amplitud evita reducir la lúdica a competencias o premios. Una conversación imaginativa sobre un personaje, una lectura con voces, un desafío de ordenar escenas o una búsqueda de palabras también pueden adoptar cualidades lúdicas. La elección depende de la edad, el texto, el tiempo disponible y las características del grupo. En este sentido, "El uso de las fábulas como herramienta pedagógica para mejorar la comprensión lectora de los niños es una de las estrategias didácticas que ha sido objeto de interés en la comunidad educativa." (Chang Morales et al., 2024, p. 245).

Para que la estrategia sea inclusiva, sus reglas deben ser comprensibles y la participación debe admitir distintas formas de respuesta. Un estudiante puede leer en voz alta, señalar una imagen, explicar oralmente, trabajar con un compañero o representar una acción. La diversidad de vías reduce la presión sobre quienes todavía están consolidando la decodificación. Con todo, la adaptación no debe disminuir el propósito lector. Debe ofrecer apoyos para alcanzarlo.

6.3.2. Planificación de la estrategia lúdica

La planificación comienza con una pregunta concreta: ¿qué se espera que los estudiantes comprendan o practiquen? A partir de esa respuesta se selecciona el texto y se decide si la actividad ayudará a reconocer vocabulario, ordenar secuencias, leer con fluidez, inferir una emoción o emitir una opinión. Después se establecen reglas breves, materiales, tiempo, formas de agrupación y criterios de observación. Esta ruta evita que el juego se convierta en una actividad desconectada del currículo. Nugra Sanizaca (2022) señala que esta vía "puede brindar a los estudiantes y docentes nuevas formas de enseñanza-aprendizaje" (p. 665).

La dificultad debe ser alcanzable y ofrecer una oportunidad real de pensar. Si el reto es demasiado sencillo, los estudiantes pueden participar sin leer. Si es excesivo, la frustración desplaza el interés. El docente puede graduar el apoyo con pistas, modelado, repetición de la consigna, lectura conjunta o trabajo en parejas. La retroalimentación debe centrarse en la estrategia utilizada y en el significado, no únicamente en anunciar si una respuesta es correcta o incorrecta. Por ello, la dificultad, los conocimientos previos y el objetivo de aprendizaje deben considerarse en la planificación.

El cierre es tan importante como el inicio. Después del juego, conviene preguntar qué se descubrió, qué parte del texto ayudó a resolver el reto y qué resultó difícil. Esta

conversación transforma la experiencia en aprendizaje consciente. También ofrece información para planificar una nueva sesión. En el caso analizado, las preguntas finales y la retroalimentación cumplieron parte de esta función, aunque la guía no registró un seguimiento posterior que permitiera valorar continuidad.

6.3.3. Juegos de palabras y recursos ilustrados

Los juegos de palabras pueden utilizarse para reconocer sonidos, formar vocabulario, relacionar palabras con imágenes o recuperar conceptos antes de leer. En segundo año deben evitar la competencia excluyente y ofrecer tiempo suficiente para responder. Cuando se conectan con el cuento, preparan al lector para encontrar términos y comprender acciones. La canción observada también pudo funcionar como organizador de la atención y como transición hacia la actividad, siempre que su contenido estuviera relacionado con la lectura.

Las imágenes y tarjetas ilustradas son apoyos semióticos, permiten anticipar, confirmar significados y reconstruir secuencias. No deberían usarse para sustituir permanentemente el texto, sino para acompañar el proceso mientras el estudiante consolida sus recursos lingüísticos. Una pregunta como "¿qué detalle de la imagen te hace pensar eso?" obliga a justificar y evita respuestas basadas solo en adivinación.

En la matriz de observación se indicó que la docente usó cuentos ilustrados, imágenes y tarjetas acordes con la edad. La información no incluye el título del cuento ni la cantidad de tarjetas, por lo que esos datos no se añadieron. El análisis se concentró en la función registrada: facilitar la atención, la participación y la comprensión de la historia. Esta forma de presentación respeta el límite entre descripción disponible e información desconocida.

6.3.4. Lectura compartida y dramatización

La lectura compartida distribuye la actividad entre docente y estudiantes. Puede incluir modelado, lectura coral, eco, turnos breves o relectura de fragmentos. Su propósito no es exponer públicamente al estudiante que presenta dificultad, sino ofrecer práctica acompañada. En el caso estudiado se registró lectura por fragmentos y respeto de turnos, por lo que esta modalidad se interpretó como una oportunidad de práctica guiada y no como una medición individual de fluidez. De manera complementaria, Troya Santillán et al. (2024) señalan que "La lectura guiada se ha establecido como una metodología que favorece la comprensión al posibilitar la intervención directa del docente en la orientación

y el apoyo a los estudiantes en la construcción de significados a partir de los textos.” (p. 870).

La dramatización permite representar personajes, acciones o conflictos después de comprender el texto. Exige identificar quién habla, qué ocurre y por qué actúa cada personaje. Por esa razón puede apoyar la comprensión literal e inferencial, además de la expresión oral. Pese a ello, en la evidencia disponible no se describió una dramatización durante la sesión. Se conserva en la fundamentación como una estrategia posible vinculada con el tema, pero no se presenta como resultado de la observación.

La diferencia entre marco teórico y resultados es fundamental. El marco puede explicar un repertorio de estrategias relacionadas con la lectura. Los resultados solo deben incluir aquello que fue registrado. De este modo, la investigación evita confundir recomendaciones o posibilidades pedagógicas con hechos ocurridos. Esta separación fortalece la credibilidad del análisis y reduce afirmaciones sin respaldo.

6.3.5. Gamificación y límites de aplicación

La gamificación incorpora elementos propios del diseño de juegos en actividades que no son juegos completos, por ejemplo retos, insignias, niveles, narrativas o barras de progreso. En lectura, un sistema de retos puede estimular continuidad, pero también corre el riesgo de desplazar la motivación hacia la recompensa externa.

Una recompensa puede ser útil de manera puntual, aunque no debería reemplazar la satisfacción de comprender, elegir un texto o compartir una interpretación. Las estrategias lúdicas necesitan ofrecer opciones, retos posibles y reconocimiento del esfuerzo. El propósito final es que el estudiante encuentre razones para leer más allá del premio.

En la sesión analizada no se registraron niveles, puntos, insignias o recompensas; por ello, no se afirmó que la docente aplicó gamificación. El concepto se incluyó para diferenciarlo del juego didáctico general y para evitar usar ambos términos como sinónimos. Esta precisión también orienta futuras planificaciones: si se decide gamificar, debe documentarse qué elementos se usan y qué comportamiento o aprendizaje se espera favorecer.

6.3.6. Trabajo colaborativo, comunicación y convivencia

El trabajo colaborativo exige una tarea compartida en la que los participantes intercambien información o coordinen decisiones; reunir estudiantes en un mismo grupo

no garantiza colaboración. Si uno resuelve y los demás observan, el intercambio resulta limitado. Para distribuir la responsabilidad, la docente puede asignar funciones, solicitar una respuesta consensuada o pedir que cada integrante aporte una parte de la secuencia. La lectura ofrece un terreno apropiado para comparar interpretaciones y justificarlas con el texto. De manera complementaria, Mejía Medina et al. (2025) reportan que "A través de una metodología mixta, que combinó datos cuantitativos y cualitativos, se evaluaron los efectos de la aplicación de organizadores gráficos, la lectura guiada con preguntas inferenciales y el trabajo colaborativo." (p. 14).

El trabajo colaborativo en la enseñanza de la lengua requiere oportunidades reales para explicar, escuchar y construir respuestas con otros. En estudiantes pequeños, estas habilidades necesitan reglas explícitas: respetar turnos, escuchar y expresar desacuerdos sin descalificar. Una tarea grupal resulta pedagógicamente útil cuando todos tienen una función y cuando el intercambio se mantiene relacionado con el texto leído. En este sentido, Villón Asencio et al. (2024) plantean el aprendizaje colaborativo "para el fortalecimiento de la comprensión lectora" (p. 334).

La guía registró que la docente generó espacios de interacción, formuló preguntas abiertas y recordó normas antes de iniciar las actividades. Estas actuaciones se interpretaron como mediación para organizar la comunicación. No se evaluó la calidad de todas las intervenciones de cada estudiante ni se contó la frecuencia de participación. Por tanto, el resultado se expresa de manera cualitativa y limitada a lo descrito en la matriz.

6.3.7. Retroalimentación durante actividades lúdicas

La retroalimentación ofrece información que ayuda al estudiante a reconocer lo que comprendió, identificar un error y decidir cómo continuar. Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que "La evaluación es un proceso indisociable de la enseñanza y el aprendizaje" (p. 83). Desde esta perspectiva, una pista, una pregunta de seguimiento o la invitación a volver al texto pueden acompañar la actividad sin reducir la evaluación a una calificación final.

La forma de corregir influye en la disposición para participar. En lectura oral, una corrección pública y brusca puede aumentar la inseguridad. Una intervención respetuosa puede modelar la pronunciación y permitir un nuevo intento. Reconocer una respuesta correcta también es útil cuando se explica qué estrategia fue efectiva. La

retroalimentación debería vincularse con criterios comprensibles: leer con claridad, buscar una pista, relacionar ideas o justificar con el texto.

Según la matriz, la docente reforzó respuestas acertadas, corrigió errores con respeto y ofreció sugerencias para mejorar la comprensión. La investigación no comprobó cuánto aprendió cada estudiante después de estas acciones. El hallazgo se limita a reconocer la presencia de una retroalimentación oportuna y coherente con una participación segura. Un registro longitudinal permitiría examinar si este acompañamiento se mantiene y cómo guarda relación con el progreso lector.

6.3.8. Principios para diseñar una experiencia lúdica de lectura

Una experiencia lúdica de lectura necesita coherencia interna. El primer principio es la correspondencia con el propósito: cada dinámica debe apoyar una acción como anticipar, reconocer vocabulario, ordenar acontecimientos, practicar lectura oral o explicar una idea; el segundo es la participación distribuida. Una actividad no resulta inclusiva si solo intervienen quienes leen con mayor seguridad. El tercero es la posibilidad de recibir ayuda y volver a intentar, porque el error forma parte del aprendizaje.

El cuarto principio es la adecuación de los recursos. Las imágenes deben ser legibles y relacionadas con el texto, las tarjetas, manejables, y las consignas, breves. El quinto es la integración de lenguaje oral y escrito. Antes de exigir una respuesta escrita, puede ser necesario conversar, señalar, representar o reconstruir oralmente. El sexto es la retroalimentación: la docente debe indicar qué estuvo bien, qué necesita revisión y qué estrategia puede utilizarse para continuar. Además, “Desde esta perspectiva, se plantea la descripción conceptual e investigativa de diferentes argumentos que resaltan la necesidad de transformar la práctica docente, por medio de recursos y herramientas innovadoras, que estén a la vanguardia de la sociedad actual.” (Noguera Astaiza, 2023, p. 31).

Finalmente, la evaluación no debe aparecer como un momento separado de la lúdica. Las respuestas, preguntas, lecturas, dibujos o secuencias organizadas brindan información sobre el proceso. Esta evidencia ayuda a decidir si conviene releer, modelar, cambiar la agrupación o proporcionar otro apoyo. Desde esta perspectiva, jugar y evaluar no son acciones opuestas. La evaluación formativa puede integrarse de manera discreta a la actividad sin convertirla en una competencia que genere temor.

6.3.9. Secuencia didáctica lúdica antes, durante y después de la lectura

La planificación de una experiencia lúdica puede organizarse en tres momentos conectados. Antes de la lectura se prepara el propósito, se activa vocabulario y se despierta una pregunta que el texto permitirá responder. Durante la lectura se sostienen la atención y la construcción de significado con pausas, pistas, lectura compartida o pequeñas decisiones. Después se recuperan las ideas principales, se explica lo comprendido y se propone una producción breve. Esta secuencia no obliga a usar el mismo recurso en todas las fases. Exige que cada acción conduzca a la siguiente.

En el momento previo, la lúdica cumple una función de disposición. Una canción, una adivinanza o un juego de palabras puede recuperar sonidos, personajes o expresiones que aparecerán en el cuento. La actividad debe ser breve y guardar relación directa con el texto. Cuando se prolonga demasiado, puede consumir el tiempo destinado a leer. También conviene evitar anticipar toda la historia: el interés surge cuando el estudiante cuenta con algunas pistas, pero todavía necesita consultar el texto para confirmar sus hipótesis.

La activación de conocimientos previos requiere preguntas abiertas y accesibles. Observar la portada, identificar elementos de una ilustración o asociar una palabra con una experiencia cercana permite que el grupo ingrese al texto desde lo que ya conoce. La docente puede escuchar respuestas diferentes sin corregirlas de inmediato, siempre que las conserve como hipótesis. Después, la lectura ofrece información para confirmarlas, modificarlas o descartarlas. Esta dinámica transforma el error inicial en una oportunidad de contraste. En este sentido, “La investigación que se presenta a continuación tuvo por objetivo determinar si las estrategias didácticas inciden en la comprensión de texto en estudiantes de primaria desde un enfoque metacognitivo.” (Mendoza Ramos et al., 2023, p. 167).

Durante la lectura, la decisión más importante es dónde detenerse. Una pausa excesiva fragmenta el relato y disminuye el disfrute. La ausencia total de pausas puede dejar sin apoyo a quienes pierden el hilo. Las pausas pueden utilizarse para anticipar, comprobar y reparar la comprensión. En segundo año, una pregunta breve, una imagen o la repetición de una frase pueden ayudar a retomar el sentido. La mediación debe responder a señales del grupo, no a un cuestionario rígido aplicado después de cada párrafo.

La lectura por turnos necesita cuidado. Ofrece práctica oral y hace visible el texto, pero puede generar ansiedad si los fragmentos son largos o si la corrección se realiza frente al grupo de manera brusca. Una alternativa es combinar lectura modelada por la docente, lectura coral, parejas y participaciones voluntarias. El propósito no consiste en exponer diferencias, sino en brindar oportunidades graduadas. La retroalimentación puede centrarse en una dificultad a la vez y ofrecer una estrategia concreta para volver a intentar.

Los recursos visuales cumplen una función de apoyo temporal. Las tarjetas e imágenes pueden aclarar vocabulario, ordenar acontecimientos o representar relaciones entre personajes. Su uso debe dirigir la atención hacia la palabra escrita. Por ejemplo, después de identificar una imagen, el estudiante puede localizar en el cuento la frase que la describe. Esta transición evita que la comprensión dependa únicamente de la ilustración y ayuda a crear una relación progresiva entre el referente visual, la oralidad y el texto. En esta línea, Mora Villamar et al. (2024) afirman que "Las narrativas digitales, al combinar texto, imágenes, audio y otros elementos multimedia, proporcionan oportunidades de interacción que captan la atención de los estudiantes y mejoran su capacidad de comprensión en profundidad." (p. 37).

Después de la lectura, las actividades lúdicas pueden servir para reconstruir y argumentar. Ordenar escenas, elegir un título, representar una situación o completar una frase permite revisar la comprensión sin recurrir exclusivamente a una prueba escrita. La tarea debe exigir algo más que recordar datos. Una representación puede acompañarse de la pregunta "¿qué parte del cuento respalda esa acción?". Una secuencia puede incluir la explicación de por qué un acontecimiento ocurrió antes que otro. En concordancia, "Así, el presente trabajo tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora a nivel inferencial en dicha población, con una metodología cualitativa se realizó un diagnóstico que sustentó la construcción de una secuencia didáctica." (Chumbe Mejía, 2023, p. 113).

El cierre también ofrece información para planificar. Las respuestas permiten reconocer palabras desconocidas, confusiones sobre la secuencia o dificultades para justificar. Esta evidencia puede orientar la decisión de retomar vocabulario, modelar una estrategia o reagrupar a los estudiantes en una clase posterior. La lúdica adquiere continuidad cuando la observación del día orienta la siguiente decisión y no queda como una actividad aislada.

La secuencia completa necesita flexibilidad. El tiempo real del aula, la energía del grupo y las diferencias lectoras pueden exigir cambios. Una planificación rigurosa no consiste en cumplir cada paso sin desviaciones, sino en conservar el propósito mientras se ajustan los apoyos. La docente decide qué actividad abre la curiosidad, qué intervención sostiene la comprensión y qué evidencia permitirá cerrar. Esta mirada resulta coherente con el juego guiado, donde existe orientación adulta sin anular la participación infantil.

6.4. Competencia lectora

6.4.1. Conceptualización

La competencia lectora integra conocimientos lingüísticos, procesos cognitivos, disposiciones y prácticas sociales que permiten comprender y usar textos. En los primeros grados se construye sobre el reconocimiento del sistema escrito, pero no se agota en la decodificación. Un estudiante puede pronunciar una oración sin explicar su sentido. También puede comprender una historia escuchada aunque todavía necesite apoyo para leerla de forma autónoma. La enseñanza debe atender esta relación entre código, lenguaje oral y construcción de significado. En este sentido, “La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea” (Jiménez Pérez, 2014, p. 65).

La lectura debe estar vinculada con propósitos y contextos de comunicación. Esta visión exige ofrecer textos diversos y situaciones en las que leer tenga una finalidad reconocible: descubrir información, disfrutar una historia, seguir una instrucción o dialogar sobre un problema. Las estrategias lúdicas pueden contribuir a ese propósito cuando plantean una razón para volver al texto y no solo para completar una ficha. Además, “La actual importancia de la comprensión lectora radica en su impacto crucial en el progreso personal y académico de los estudiantes, ya que potencia el pensamiento crítico y estructurado, basándose en una evaluación precisa de la información analizada.” (López Litardo et al., 2024, p. 117).

La competencia se desarrolla de forma gradual y reúne varias dimensiones. La fluidez libera atención para el significado; el vocabulario ayuda a comprender palabras y relaciones; las estrategias orientan la anticipación, la verificación y la síntesis; y la motivación sostiene el esfuerzo. A ello se suma el diálogo, que permite elaborar explicaciones. Ninguna dimensión representa por sí sola toda la competencia, razón por

la cual la guía incluyó lectura oral, preguntas, participación, comunicación y retroalimentación. En esta línea, Ferroni (2021) señala que “El presente trabajo se propuso analizar la contribución de la comprensión de lenguaje oral y la velocidad y la precisión en la lectura de palabras en la comprensión lectora en lectores iniciales del español.” (p. 1).

6.4.2. Fluidez lectora

La fluidez comprende precisión, ritmo y expresividad adecuados al texto. No equivale a leer con la mayor velocidad posible. Una lectura demasiado rápida puede omitir pausas y afectar la comprensión. Una lectura excesivamente entrecortada demanda tantos recursos de atención que dificulta mantener el sentido de la oración. En segundo año, la fluidez necesita práctica breve, frecuente y acompañada, con textos ajustados al nivel de los estudiantes. Calero (2014) advierte que “la velocidad lectora no es sino un aspecto, un indicador singular de la fluidez lectora” (p. 34).

La lectura compartida ofrece un contexto de apoyo. El docente puede modelar una frase, invitar al grupo a repetir, distribuir fragmentos breves o realizar relecturas. La elección de turnos debe proteger a los estudiantes de la exposición innecesaria. También conviene observar si el niño corrige por sí mismo, respeta signos básicos y mantiene una entonación relacionada con el significado. Estos elementos aportan información más útil que una valoración general de “lee bien” o “lee mal”.

Durante la sesión observada, cada estudiante participó en la lectura de un fragmento, de acuerdo con la descripción disponible. La actividad guardó relación con práctica de pronunciación, ritmo y confianza para intervenir. No se aplicó una escala de fluidez ni se registraron palabras correctas por minuto, por lo que el estudio no asignó niveles. El resultado se interpreta como una oportunidad de práctica oral mediada, no como evidencia de mejora cuantificada.

6.4.3. Vocabulario y competencia semántica

Comprender un texto exige reconocer el significado de las palabras y las relaciones que establecen dentro de una oración o una historia. El vocabulario se amplía con conversaciones, lectura frecuente y explicación contextualizada. Las imágenes pueden apoyar la comprensión inicial, pero el docente necesita llevar al estudiante desde la asociación visual hacia el uso de la palabra en nuevas frases. Preguntar por sinónimos sencillos, acciones o características ayuda a profundizar el significado. Quezada Gaponov

et al. (2024) encontraron que “vocabulario y comprensión oral fueron las dos habilidades con más influencia sobre la comprensión lectora” (p. 757).

La competencia semántica también incluye interpretar referencias, secuencias y relaciones causales. En un cuento, saber qué ocurrió primero, quién realizó una acción o por qué cambió un personaje permite construir coherencia. Los juegos de ordenar escenas o relacionar palabras con personajes pueden hacer visibles estas conexiones. La actividad lúdica debe conservar la exigencia de explicar por qué una respuesta es adecuada.

La canción, el juego de palabras y las tarjetas ilustradas registradas en la observación pudieron activar vocabulario relacionado con el cuento. La matriz no especificó las palabras trabajadas ni las respuestas individuales; por ello, el análisis no afirmó adquisición de vocabulario. Se reconoció, con cautela, que estos recursos ofrecieron apoyos para anticipar y comprender información durante la lectura.

6.4.4. Comprensión literal, inferencial y crítica

La comprensión literal permite recuperar información expresada directamente: personajes, lugares, acciones o secuencias. Aunque suele considerarse un nivel inicial, requiere atención y organización. Las preguntas literales son útiles para verificar la representación básica del texto, pero no deberían ocupar toda la conversación. El estudiante necesita avanzar hacia relaciones que no aparecen formuladas de manera explícita.

La comprensión inferencial implica combinar pistas del texto con conocimientos previos para explicar causas, anticipar consecuencias o interpretar emociones. El docente puede preguntar qué cree que ocurrirá, por qué un personaje actuó de determinada manera o qué detalle permite sostener una respuesta. La inferencia no debe confundirse con adivinar: requiere justificar con indicios disponibles. Las imágenes pueden aportar pistas, pero la explicación debe regresar al texto o a la situación narrada. En relación con este proceso, “La comprensión lectora es producto del proceso de atender, entender, identificar, relacionar conceptos claves” (Moreira-Cedeño & Carrión-Mieles, 2021, p. 486).

La comprensión crítica se inicia cuando el estudiante compara, valora y expresa una posición. En segundo año puede manifestarse con preguntas sencillas: si la decisión de un personaje fue adecuada, qué habría hecho el lector o qué enseñanza relaciona con su entorno. No se espera un análisis abstracto propio de niveles superiores, sino una

opinión argumentada de acuerdo con la edad. La matriz señaló preguntas de reflexión al finalizar la lectura, aunque no transcribió las respuestas. Por eso solo se interpretó la oportunidad pedagógica ofrecida. En este sentido, “Una de las habilidades más importantes que estimula el pensamiento crítico en los estudiantes es la compresión lectora; sin embargo, en el contexto de la educación básica primaria del Caribe colombiano, su desarrollo constituye un reto educativo.” (Monsalve-Suárez et al., 2024, p. 144).

6.4.5. Estrategias antes, durante y después de la lectura

Antes de leer, el propósito debe ser comprensible para los estudiantes. Observar el título y las imágenes, conversar sobre palabras clave y anticipar el contenido activa conocimientos previos. Esta fase no debe extenderse tanto que revele toda la historia. Su función es preparar preguntas y ofrecer un punto de entrada. Un juego de palabras puede cumplir esta finalidad si recupera conceptos que aparecerán en el texto.

Durante la lectura, el docente monitorea la comprensión con pausas pertinentes. Puede solicitar una predicción, aclarar una palabra o pedir que un estudiante explique lo ocurrido; interrumpir cada oración fragmentaría el sentido. No detenerse nunca podría dejar dudas sin atender. La selección de momentos depende de la complejidad del texto y de las respuestas del grupo. La retroalimentación permite ajustar el apoyo sin convertir la lectura en un interrogatorio.

Después de leer, es necesario reconstruir el significado global. Resumir oralmente, ordenar escenas, representar un momento, elegir una imagen que sintetice el cuento o relacionarlo con una experiencia son alternativas lúdicas. La pregunta final debe invitar a explicar, no solo a repetir. En la sesión se registraron preguntas en los tres momentos. Esta secuencia se consideró coherente con una enseñanza estratégica, aunque la guía no ayudó a analizar la calidad lingüística de cada pregunta.

6.4.6. Motivación y disposición para leer

La motivación lectora guarda relación con el valor que el estudiante atribuye a la actividad, su autoconcepto como lector y las condiciones de los contextos en los que lee. Tabernero Sala et al. (2022) señalan que “diversos estudios han destacado la relevancia de la motivación lectora” (p. 110). En el aula, esta disposición puede favorecerse mediante oportunidades de participación, elección y acompañamiento, sin confundir el entusiasmo de una sesión con un hábito lector consolidado.

La alegría observable durante una actividad no demuestra por sí misma una motivación duradera. Un niño puede entusiasmarse con un juego y no buscar otros textos después. Para hablar de hábito o motivación sostenida se necesitarían observaciones repetidas, entrevistas o registros de elección. Este estudio se limitó a describir manifestaciones situadas de entusiasmo, disposición y participación voluntaria registradas durante la sesión.

Las estrategias lúdicas pueden abrir una puerta hacia la lectura cuando disminuyen la tensión y ofrecen una meta cercana. Aun así, la planificación debe evitar que el estudiante lea únicamente para ganar. La conversación sobre la historia, la elección de textos y la posibilidad de compartir interpretaciones ayudan a desplazar el interés desde la recompensa hacia el contenido. En esta clase, el juego estuvo integrado al cuento y no se registraron premios externos. En esta línea, Niño López y Rodríguez Jiménez (2023) indican que "Se encuentra que la narrativa digital en el formato de pódcast es una aproximación innovadora que puede llevar a resultados efectivos para incentivar la lectura en el ámbito escolar." (p. 79).

6.4.7. Lectura autónoma

La autonomía lectora se construye gradualmente. Incluye elegir un texto apropiado, mantener la atención, resolver algunas dificultades, pedir ayuda cuando es necesario y expresar una comprensión personal. En segundo año, autonomía no significa ausencia de acompañamiento. El docente ofrece modelos y apoyos, pero procura que el estudiante asuma decisiones crecientes. Las actividades por parejas y la lectura compartida pueden funcionar como etapas intermedias.

Para favorecer autonomía, es útil disponer de textos accesibles, variados y cercanos a los intereses del grupo. También conviene establecer momentos breves de lectura individual y conversación posterior. Los registros pueden incluir títulos seleccionados, comentarios del estudiante o estrategias usadas ante una palabra desconocida. La guía aplicada no contempló un indicador específico de elección autónoma ni seguimiento de lecturas, por lo que este componente no se presenta como hallazgo.

Su inclusión en el marco teórico permite comprender una proyección pedagógica: las estrategias lúdicas deberían conducir, poco a poco, hacia una relación más independiente con los textos. El disfrute compartido es valioso, pero necesita

complementarse con oportunidades de leer y decidir. Esta recomendación se deriva de la teoría y no de una medición realizada en la institución.

6.4.8. Oralidad, diálogo y monitoreo de la comprensión

La competencia lectora se fortalece cuando el estudiante dispone de oportunidades para hablar sobre el texto. La oralidad permite anticipar, explicar vocabulario, reconstruir acontecimientos y escuchar interpretaciones distintas. En segundo año, estas conversaciones son especialmente valiosas porque la capacidad de comprender puede ser mayor que la fluidez para leer de manera autónoma. El diálogo evita que la dificultad de decodificación oculte lo que el niño puede inferir o relacionar.

Las preguntas cumplen funciones diferentes. Antes de la lectura, orientan la atención y activan conocimientos. Durante el texto, ayudan a comprobar hipótesis y aclarar información. Después, permiten sintetizar, valorar o conectar el contenido con otras experiencias. La calidad no depende de formular muchas interrogantes, sino de ofrecer tiempo para responder, solicitar razones y retomar las ideas de los estudiantes. La lectura dialógica destaca precisamente el intercambio y la retroalimentación como componentes del desarrollo lingüístico. Asimismo, Solís Ospino y Russo Villero (2024) explican que “Este artículo pretende realizar una definición del término metacognición, partir de la reflexión pedagógica que surge de la necesidad de implementarla como estrategia para fomentar la comprensión lectora.” (p. 5321).

Monitorear la comprensión significa reconocer cuándo una parte no se entiende y usar una estrategia para resolverla. En los primeros grados, este proceso suele ser modelado por la docente: volver a leer, observar una imagen, explicar una palabra, comparar dos acontecimientos o escuchar a un compañero. Una actividad lúdica puede hacer visibles estas estrategias con retos breves, pistas o elecciones justificadas. Lo importante es que el estudiante comprenda por qué una respuesta es adecuada y cómo llegó a ella. Plaza-Plaza (2021) sostiene que “las nuevas generaciones tienen la necesidad de desarrollar habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para concretar los aprendizajes” (p. 2233).

6.4.9. Manifestaciones observables y seguimiento de la competencia lectora

La competencia lectora es compleja y no puede reducirse a una impresión general. En una observación de aula conviene identificar manifestaciones concretas: atención a la palabra escrita, lectura de fragmentos, uso de vocabulario, respuestas literales,

inferencias, explicaciones y disposición para revisar. Cada manifestación ofrece una parte del proceso, pero ninguna permite por sí sola asignar un nivel global. Esta distinción fue necesaria porque el instrumento del estudio observó prácticas y respuestas grupales, no aplicó una prueba individual. Asimismo, Pulig Lema et al. (2024) señalan que "La comprensión lectora es fundamental para el desarrollo académico, sin embargo, los estudiantes de educación básica presentan dificultades significativas en esta competencia." (p. 108).

En fluidez, los indicios observables incluyen continuidad, precisión, ritmo, pausas y entonación. Con todo, una guía general no puede medirlos con exactitud si no incorpora criterios, fragmentos equivalentes y registro individual. La lectura por turnos observada ofreció práctica y ayudó a escuchar voces del grupo. No produjo datos sobre palabras correctas por minuto ni evolución. Por esa razón, el resultado se expresó como oportunidad de práctica oral. Un seguimiento posterior podría seleccionar textos breves y conservar muestras de lectura en diferentes momentos. Además, "Los resultados indican que en 3° año básico la eficiencia de la ruta directa es la variable que más explica la fluidez, mientras que en 4° año básico lo es la velocidad objetiva." (Arancibia-Gutiérrez & Leiva, 2022, p. 367).

El vocabulario puede observarse cuando el estudiante reconoce una palabra, la explica con sus términos, la relaciona con una imagen o la utiliza en otra oración. Las preguntas y los juegos de palabras ayudan a realizar estas acciones, mientras que, para documentarlas mejor, la docente puede seleccionar dos o tres expresiones clave antes de la clase y registrar qué apoyos necesita el grupo. No se trata de convertir cada lectura en una lista de definiciones, sino de reconocer qué vocabulario es indispensable para comprender el relato. De manera complementaria, Escobar Veintimilla et al. (2024) señalan que "Los resultados de las encuestas evidenciaron que el 87% de los estudiantes presentan deficiencias en la conciencia lingüística que afecta su capacidad para leer y comprender textos" (p. 2800).

La comprensión literal se manifiesta al localizar información explícita, identificar personajes o reconstruir acontecimientos. La inferencial exige relacionar pistas, explicar causas o anticipar consecuencias. La crítica aparece de manera inicial cuando el estudiante valora una acción, compara perspectivas o justifica una opinión. En segundo año, estas dimensiones no siempre se presentan de forma separada. Una conversación

puede comenzar con un dato literal y avanzar hacia una interpretación. La calidad de la pregunta y el tiempo para responder influyen en ese recorrido. De manera complementaria, Montes Miranda et al. (2023) sostienen que “Los problemas en la comprensión lectora se estiman como uno de los factores influyentes en los problemas de la calidad de la educación en Colombia.” (p. 12).

El monitoreo de la comprensión se observa cuando el lector reconoce que algo no tiene sentido y realiza una acción para repararlo. Puede pedir ayuda, releer, mirar una imagen, escuchar otra lectura o reformular. Estas conductas son más informativas que una respuesta final aislada porque muestran cómo aprende el estudiante. La retroalimentación docente puede hacerlas visibles al preguntar “¿qué hiciste para comprender?” y al nombrar la estrategia utilizada. Con el tiempo, el niño puede elegir apoyos con mayor autonomía. En concordancia, “Los resultados mostraron que el plan de estrategias metacognitivas tiene una alta receptividad y fue efectivo para el mejoramiento de la comprensión lectora, y que además es oportuno su uso en niños que se inician en el proceso escolar.” (Franco Roca et al., 2024, p. 27).

La motivación requiere una interpretación prudente. Participar, sonreír o solicitar un turno son señales situadas de interés. No demuestran un hábito lector ni una preferencia estable. En el aula, ofrecer elecciones limitadas, retos alcanzables y un clima respetuoso puede favorecer la disposición para leer. Para conocer cambios sostenidos sería necesario observar varias sesiones y escuchar la perspectiva de los estudiantes.

La dimensión social también forma parte de la competencia. Leer en un grupo implica escuchar, esperar, explicar y considerar otras interpretaciones. Estas acciones ayudan a construir significado de forma compartida, pero deben analizarse sin confundir convivencia con comprensión. Un estudiante puede respetar turnos y necesitar apoyo para interpretar, mientras que otro puede comprender y participar poco por inseguridad. La observación debe atender ambas dimensiones y evitar conclusiones uniformes sobre el grupo.

El seguimiento más útil combina evidencias breves y manejables. Una ficha puede registrar la estrategia usada, una respuesta representativa, la dificultad observada y el apoyo proporcionado. También pueden conservarse producciones como dibujos con explicación, secuencias ordenadas o frases completadas. La información no necesita convertirse siempre en una calificación. Su finalidad es reconocer progreso, ajustar la

mediación y comunicar a la familia qué puede practicarse sin reemplazar el acompañamiento pedagógico del aula.

En el presente estudio, las manifestaciones se limitaron a lo documentado por los diez indicadores. Esta decisión protegió la coherencia metodológica. No se añadieron niveles de comprensión ni resultados cuantitativos porque el instrumento no los contenía. La matriz de procesamiento hizo explícita esta frontera al diferenciar descripción, hallazgo e interpretación. De ese modo, la competencia lectora se analizó a partir de oportunidades y respuestas observables, manteniendo abiertas las preguntas que requerirían otra evidencia.

6.5. Relación entre estrategias lúdicas y competencia lectora

La relación entre ambas categorías no es lineal ni automática. Una estrategia lúdica puede favorecer la competencia lectora cuando concentra la atención en el texto, genera lenguaje, ofrece práctica y permite recibir retroalimentación. El alcance dependerá de la frecuencia, la calidad de la mediación, la adecuación del material y las necesidades de cada estudiante. Por esta razón, el análisis se limitó a las relaciones pedagógicas documentadas y no atribuyó mejoras cuantificadas a una sola sesión. En esta línea, Toscano-Quispe et al. (2025) reportan que “Los resultados evidencian que las estrategias activas, colaborativas y contextualizadas, como la lectura guiada, la narración oral, los talleres literarios y el aprendizaje basado en proyectos, favorecen el desarrollo de habilidades de interpretación, reflexión y pensamiento crítico.” (p. 220).

Cada actuación se enlaza con un proceso diferente. Los apoyos ilustrados favorecen la anticipación y el trabajo con vocabulario; los turnos brindan práctica oral; las preguntas orientan la comprensión; la colaboración amplía las explicaciones; y la retroalimentación ayuda a revisar y continuar. Estos vínculos deben examinarse en situaciones concretas. La tabla siguiente los organiza como criterios interpretativos, no como resultados garantizados. Asimismo, Tenetana Arévalo et al. (2025) señalan que “Entre las estrategias más empleadas destacan los organizadores gráficos, la lectura guiada y el aprendizaje colaborativo, considerados como mecanismos efectivos para favorecer la reflexión crítica y el análisis.” (p. 3475).

Tabla 3

Relación entre estrategias lúdicas y procesos lectores

Estrategia o actuación	Proceso lector relacionado	Condición pedagógica
Canciones y juegos de palabras	Activación de vocabulario y atención inicial.	Relacionar el contenido con el texto; evitar que la canción sea un momento aislado.
Tarjetas e imágenes	Anticipación, comprensión de vocabulario y secuencia.	Solicitar justificaciones y regresar al texto.
Lectura compartida por turnos	Práctica de precisión, ritmo, entonación y seguridad.	Asignar fragmentos breves; evitar exposición o comparación negativa.
Preguntas antes, durante y después	Activación, monitoreo, síntesis e interpretación.	Combinar preguntas literales, inferenciales y críticas acordes con la edad.
Trabajo colaborativo	Explicación oral, escucha y negociación de significados.	Diseñar una tarea que requiera la participación de todos.
Retroalimentación respetuosa	Reconocimiento del logro, corrección y autorregulación.	Ofrecer pistas y criterios, no solo respuestas.

Nota. Las relaciones se fundamentan en la literatura revisada y orientan la interpretación del caso; no representan efectos cuantificados.

6.5.1. Condiciones pedagógicas de la relación

La relación entre lúdica y competencia lectora no surge de manera automática. Requiere un texto elegido con intención, consignas comprensibles, tiempo para participar, apoyos diferenciados y un clima de confianza. Un estudiante que teme equivocarse puede evitar la lectura en voz alta aunque la actividad se presente como juego. En consecuencia, el respeto de turnos, la colaboración y una corrección cuidadosa forman parte del dispositivo didáctico, no son condiciones secundarias.

La mediación docente conecta la experiencia con el aprendizaje. El recurso no reemplaza al docente: exige planificar, observar las respuestas, ajustar la ayuda y mantener el propósito lector durante la actividad. Esta función resulta especialmente

importante cuando una misma dinámica admite diferentes niveles de participación y requiere apoyos graduados para que todos puedan incorporarse al proceso.

6.5.2. Riesgos y límites de aplicación

Una estrategia pierde sentido cuando el premio se vuelve más importante que la lectura, cuando la velocidad se valora por encima de la comprensión o cuando la competencia excluye a quienes necesitan más tiempo. En los primeros grados conviene privilegiar metas compartidas, progreso personal, cooperación y retroalimentación sobre comparaciones públicas. La actividad lúdica debe conservar el vínculo con el contenido y con las necesidades concretas del grupo.

También existe el riesgo de confundir entusiasmo con aprendizaje. La motivación observable es una condición favorable, pero debe acompañarse de evidencias relacionadas con el texto: una anticipación, una explicación, una lectura más segura o una secuencia correctamente reconstruida. En consecuencia, el análisis de esta investigación distinguió las manifestaciones de interés de los resultados lectores y evitó afirmar cambios estables a partir de una sola sesión.

6.5.3. Inclusión, diferenciación y participación equitativa

Las estrategias lúdicas pueden ampliar la participación, pero no son inclusivas de manera automática. Los estudiantes difieren en vocabulario, experiencia con textos, ritmo de lectura, atención y seguridad para hablar. Una misma consigna puede resultar sencilla para unos y difícil para otros. La diferenciación comienza al anticipar apoyos sin separar permanentemente al grupo: imágenes, fragmentos breves, lectura en pareja, modelado oral o más tiempo para responder. El objetivo común se mantiene, mientras varía el camino para alcanzarlo.

La elección limitada es una forma de autonomía. El estudiante puede seleccionar entre dos personajes para representar, elegir una tarjeta o decidir si lee solo, con un compañero o después de escuchar un modelo. Estas opciones deben ser reales y compatibles con el propósito. Ofrecer demasiadas alternativas puede dispersar. No ofrecer ninguna puede convertir el juego en una instrucción disfrazada. El docente observa qué elección permite participar con un nivel adecuado de desafío.

La agrupación merece especial atención. Los equipos heterogéneos pueden facilitar ayuda entre pares, pero también concentrar las decisiones en quienes leen con mayor fluidez. Para evitarlo, conviene asignar funciones sencillas y rotativas: lector,

organizador de tarjetas, portavoz o encargado de buscar una frase. La cooperación adquiere valor cuando existe responsabilidad y posibilidad de contribuir. En segundo año, los roles deben explicarse con ejemplos y revisarse durante la actividad.

La participación oral no debe ser la única vía para demostrar comprensión. Algunos niños expresan mejor una idea al señalar, ordenar, dibujar o dramatizar. Estas formas pueden utilizarse como puente hacia el lenguaje verbal y escrito. La docente puede solicitar una explicación breve después de la acción, sin desvalorizar el primer modo de respuesta. El uso combinado de modalidades resulta especialmente pertinente cuando el grupo se encuentra en diferentes momentos del aprendizaje lector.

La corrección pública requiere prudencia. Un error de pronunciación puede abordarse con modelado y repetición conjunta antes de pedir un nuevo intento individual. La retroalimentación debe centrarse en la tarea y no en la capacidad del niño. Expresiones como “volvamos a mirar esta parte” o “escuchemos cómo suena” preservan la posibilidad de aprender. Este tono ayuda a mantener la seguridad y evita que la participación lúdica se convierta en una forma de exposición.

También es necesario observar quién queda fuera. El entusiasmo general puede ocultar que algunos estudiantes no recibieron turno, siguieron al grupo sin comprender o dependieron constantemente de un compañero. Un registro sencillo de participación ayuda a distribuir oportunidades en varias clases. La equidad no significa que todos intervengan de la misma manera en cada momento, sino que a lo largo de la secuencia cada estudiante encuentre una vía de acceso, práctica y acompañamiento.

En la sesión aparecieron materiales adecuados, lectura por turnos, trabajo grupal y retroalimentación respetuosa, elementos compatibles con una práctica inclusiva. La guía, no obstante, no documentó necesidades específicas ni respuestas individuales; por eso, la inclusión no se evaluó como resultado. Para futuras observaciones convendría atender la variedad de apoyos, la distribución de turnos, la participación de quienes necesitan más tiempo y las oportunidades de volver a intentar.

6.6. Preguntas científicas

- ¿Qué fundamentos teóricos recientes explican la relación entre estrategias lúdicas y competencia lectora en Educación General Básica?
- ¿Qué estrategias lúdicas y actuaciones pedagógicas se registraron durante la sesión de lectura observada en segundo año?

- ¿Cómo se relacionaron las evidencias observadas con la motivación, la lectura oral, la comprensión, la interacción y la retroalimentación?

7. MARCO METODOLÓGICO

7.1. Paradigma interpretativo

El paradigma interpretativo permitió acercarse a la clase como una práctica situada y reconstruir significados a partir de los registros disponibles. No se intentó controlar variables ni formular leyes generales; interesaba reconocer cómo se enlazaron la lúdica, la mediación docente y las respuestas visibles del grupo durante la lectura. Esta perspectiva conservó matices de la interacción que se perderían si toda la experiencia se redujera a una puntuación.

El paradigma interpretativo fue coherente con el instrumento y con el alcance del caso. La guía registró actuaciones, recursos y formas de participación. Posteriormente, la matriz permitió describirlas y contrastarlas con la literatura. La interpretación se mantuvo vinculada con la evidencia observable y diferenció los hechos registrados de las explicaciones pedagógicas formuladas por las investigadoras.

7.2. Enfoque de la investigación

Se adoptó un enfoque cualitativo porque la pregunta exigía comprender una práctica pedagógica en su contexto y trabajar con descripciones de lo ocurrido. Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) sitúan esta ruta en la “perspectiva de los participantes” (p. 390). Por ello, el foco estuvo en las decisiones de la docente, los recursos y las manifestaciones de participación registradas, no en calcular efectos o establecer relaciones causales.

La elección del enfoque fue coherente con el instrumento disponible. La guía incluyó opciones “sí” y “no”, pero la información más útil se encontró en las observaciones narrativas y en la matriz de procesamiento. Convertir estas descripciones en porcentajes habría producido una apariencia de precisión que el diseño no justificaba. Por ese motivo, las respuestas se organizaron por temas y se interpretaron a la luz del marco teórico, conservando las expresiones observacionales y evitando inferir resultados individuales no registrados.

7.3. Diseño de la investigación

El diseño fue no experimental y transversal. Las investigadoras observaron la clase tal como ocurrió: no manipularon variables, no distribuyeron grupos ni introdujeron una intervención. También fue transversal porque la información se obtuvo el 9 de junio de 2026, durante una sola sesión de 40 minutos. En consecuencia, el diseño describe relaciones dentro de ese momento, pero no permite seguir cambios a través del tiempo.

El diseño también tuvo carácter de estudio de caso. La unidad de análisis estuvo constituida por una situación de enseñanza de la lectura en un curso de segundo año de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”. El caso se delimitó por institución, grado, docente, sesión e instrumento. La finalidad fue profundizar en la organización pedagógica observada y no representar estadísticamente a otras instituciones. La transferencia de los aprendizajes hacia otros contextos depende de que el lector compare condiciones, recursos y características del grupo.

7.4. Tipo y alcance de la investigación

Por su finalidad, la investigación combinó trabajo de campo y revisión documental. La guía se aplicó en el lugar donde tuvo lugar la práctica educativa, mientras que el marco teórico se construyó con artículos, libros, documentos curriculares e informes institucionales. Ambos componentes cumplieron funciones distintas: uno aportó el registro situado y el otro ofreció conceptos para interpretarlo sin reemplazarlo.

El alcance fue descriptivo-interpretativo. La descripción respondió a preguntas sobre qué estrategias y actuaciones aparecieron en la sesión. La interpretación examinó cómo podían vincularse con procesos lectores según la literatura. No se estableció causalidad, correlación estadística ni eficacia general. Tampoco se diagnosticó un nivel global de competencia lectora del grupo, porque la guía observó principalmente la práctica docente y las respuestas visibles durante una clase.

7.5. Métodos

7.5.1. Método inductivo

El razonamiento inductivo partió de registros concretos y avanzó hacia categorías de interpretación. Primero se revisó la descripción de cada indicador; luego se reconocieron acciones y respuestas relacionadas con motivación, recursos, lectura oral, preguntas, colaboración, comunicación, convivencia y retroalimentación. Las

recurrencias dieron lugar a tres temas, sin pretender construir una teoría general a partir de un solo caso.

7.5.2. Método analítico-sintético

El análisis separó la información en componentes para reconocer la función de cada actuación docente. Por ejemplo, la canción y el juego de palabras se examinaron como recursos de inicio, las tarjetas, como apoyos visuales. La lectura por turnos, como oportunidad de práctica oral. Y las preguntas, como mediación de la comprensión. La síntesis integró estos componentes para explicar la secuencia completa y su relación con la competencia lectora.

7.5.3. Método hermenéutico

El método hermenéutico orientó la interpretación de los registros dentro del contexto pedagógico. Una observación como “los estudiantes participaron con entusiasmo” no se tomó como prueba de motivación permanente. Se comprendió como una manifestación situada que adquirió sentido al relacionarse con la actividad, la mediación y la teoría. Esta lectura contextual ayudó a controlar interpretaciones excesivas y a reconocer que todo registro depende de la mirada de las observadoras.

7.6. Técnica e instrumento de recolección de información

7.6.1. Observación no participante

La técnica empleada fue la observación no participante. Las investigadoras estuvieron presentes y registraron la sesión sin dirigir las tareas, asignar turnos ni modificar la actuación docente. Esta posición redujo la intervención directa, aunque no elimina por completo la influencia de saberse observado, una condición que se asumió al interpretar los datos.

7.6.2. Guía de observación estructurada

El instrumento fue una guía de observación estructurada con diez indicadores y columnas de “sí”, “no” y “observaciones”. Su objetivo consistió en registrar las estrategias lúdicas usadas por la docente durante una clase de lectura en Segundo E.G.B. La guía incluyó la fecha, la institución, el grado y los nombres de las observadoras. En el anexo se presenta una versión sistematizada que reúne los registros narrativos consignados en la matriz de resultados. Por esa razón, no se la identifica como una copia manuscrita del formato original.

Los indicadores abordaron la motivación, la adecuación de las actividades, el uso de recursos, la lectura oral, las preguntas antes, durante y después, el interés, el trabajo colaborativo, la comunicación, la convivencia y la retroalimentación. La información se amplió después en una matriz con la descripción de cada actuación, el hallazgo y su interpretación. Los documentos revisados no incluyeron fichas firmadas por expertos ni un informe de confiabilidad, de modo que el estudio no atribuyó al instrumento una validación externa que no estuviera respaldada.

7.6.3. Coherencia interna y correspondencia del instrumento

La revisión del instrumento se concentró en su coherencia interna. Se compararon el objetivo de la observación, las categorías del estudio y los diez indicadores, y se comprobó que todos podían vincularse con estrategias lúdicas, procesos lectores o mediación docente. Esta correspondencia no equivale a una validación externa, pero ayuda a reconocer qué información podía sostener el análisis.

No se encontraron fichas firmadas de juicio de expertos ni un informe de confiabilidad. En lugar de suplir esa ausencia con afirmaciones no verificadas, se la mantuvo como limitación metodológica. Por eso, el instrumento se utilizó para describir la sesión y no para producir puntuaciones, niveles o comparaciones estandarizadas.

7.7. Categorías de análisis

Tabla 4

Categorías, subcategorías e indicadores de análisis

Categoría	Subcategoría	Indicadores asociados
Estrategias lúdicas	Motivación y adecuación	Inicio lúdico; actividades acordes con la edad; interés y participación.
Estrategias lúdicas	Recursos y organización	Cuentos, imágenes, tarjetas; trabajo colaborativo; normas.
Competencia lectora	Lectura oral	Lectura compartida, pronunciación, ritmo y seguridad para intervenir.
Competencia lectora	Comprensión guiada	Preguntas antes, durante y después; intercambio de ideas.
Mediación docente	Retroalimentación	Orientaciones, refuerzo, corrección respetuosa y sugerencias.

Nota. La matriz de operacionalización completa se presenta al inicio del apartado de resultados.

7.7.1. Definición operativa de categorías y unidades de significado

La categoría estrategias lúdicas se definió operativamente como el conjunto de actuaciones, recursos y formas de organización que incorporaron juego, participación o reto dentro de la actividad de lectura. La observación atendió a la apertura motivacional, la adecuación a la edad, los materiales, la colaboración y las normas. Esta definición evitó clasificar como lúdica cualquier conducta espontánea. Se requirió una relación reconocible con la tarea y con una decisión pedagógica de la docente.

La competencia lectora se abordó a través de manifestaciones accesibles al instrumento: lectura oral por fragmentos, respuestas a preguntas, uso del diálogo y relación del texto con experiencias. No se definió para su observación con puntuaciones ni niveles porque no se aplicaron pruebas. La unidad de significado fue una actuación o respuesta registrada en relación con uno de los indicadores. Por ejemplo, “cada estudiante leyó un fragmento” guardó relación con práctica oral, mientras “se formularon preguntas antes, durante y después” guardó relación con comprensión guiada.

La mediación docente se identificó en las consignas, preguntas, organización de turnos, recordatorio de normas y retroalimentación. Aunque aparece vinculada con las otras categorías, se conservó como dimensión analítica porque explica cómo los recursos se transforman en oportunidades de aprendizaje, una tarjeta no actúa por sí sola. Adquiere sentido según la pregunta que la acompaña, el momento en que se presenta y la respuesta que la docente ofrece después. En este estudio, la mediación docente se consideró una condición transversal de la relación entre las dos categorías centrales y no una tercera variable de investigación.

Para mantener una lectura consistente, cada registro se sometió a tres preguntas: ¿qué acción concreta se describió?, ¿qué respuesta visible se asoció con ella? y ¿hasta dónde puede llegar la interpretación sin añadir información? Este filtro evitó convertir términos amplios como “entusiasmo”, “comprensión” o “fluidez” en logros medidos cuando la guía solo ofrecía una descripción grupal.

Las unidades no se contabilizaron como frecuencias porque la fuente disponible no fue una transcripción continua. La matriz narrativa resumió momentos relevantes de la sesión. Convertirlos en porcentajes habría producido una precisión aparente sin

respaldo. El análisis se concentró en patrones de articulación: apertura, apoyo visual, lectura, preguntas, interacción, convivencia y retroalimentación. Esta elección fue coherente con el paradigma interpretativo y el alcance descriptivo del estudio.

La operacionalización cumplió también una función de control. ayudó a verificar que los resultados respondieran al instrumento y que las conclusiones se relacionaran con los objetivos. Las matrices se ubicaron dentro de resultados, como solicitó la organización académica del trabajo, porque muestran el proceso con el cual se pasó de los indicadores a la interpretación. La guía aplicada quedó en anexos como evidencia del instrumento, mientras el procesamiento se presentó en el cuerpo de la investigación.

7.8. Población, muestra y unidad de observación

El objeto de estudio estuvo constituido por la relación entre las estrategias lúdicas y el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de Segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”.

La población estuvo conformada por la docente del grado y 16 estudiantes de Segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”, ubicada en la parroquia La Matriz, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi. La unidad de observación fue la sesión de clase desarrollada el 9 de junio de 2026. Debido al carácter cualitativo y situado del estudio, no se seleccionó una muestra estadística. Se trabajó con la totalidad del grupo disponible durante los 40 minutos de observación.

Tabla 5

Población y unidad de observación

Participantes	Delimitación disponible	Información considerada
Docente de segundo año	Una docente observada durante la sesión.	Actuaciones pedagógicas vinculadas con los diez indicadores.
Grupo de segundo año de EGB	Dieciséis estudiantes de Segundo E.G.B. presentes durante la sesión.	Manifestaciones grupales de participación, interacción y respuesta durante la actividad de lectura.

Nota. La población y la duración de la observación corresponden a los registros del proyecto.

7.9. Recopilación y procesamiento de la información

La recopilación se realizó el 9 de junio de 2026 en la Unidad Educativa “Gabriela Mistral”, parroquia La Matriz, con la docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B. La observación tuvo una duración de 40 minutos. Antes de la sesión se dispuso la guía con los diez indicadores. Durante la clase, las observadoras atendieron las actuaciones de la docente y las respuestas visibles del grupo. Después se organizaron las descripciones en una matriz de procesamiento. La investigación se limitó a esta evidencia, pues no se aplicaron entrevistas, cuestionarios, pretest ni postest.

El procesamiento siguió una ruta de lectura, depuración, codificación y agrupación temática. Hernández-Sampieri y Mendoza Torres (2018) describen un análisis basado en “unidades, categorías y temas” (p. 467). En coherencia con esta orientación, se revisó la correspondencia entre cada indicador y su descripción, se asignaron códigos iniciales y se construyeron temas interpretativos, evitando afirmaciones que excedieran la evidencia disponible.

Tabla 6

Ruta de recopilación y procesamiento de la información

Etapa	Procedimiento	Producto
1. Preparación	Revisión del objetivo, datos de identificación y diez indicadores de la guía.	Instrumento organizado.
2. Observación	Registro no participante durante la sesión de lectura.	Notas y descripciones por indicador.
3. Organización	Traslado de la información a una matriz de procesamiento.	Evidencia localizada y trazable.
4. Codificación	Asignación de códigos: inicio lúdico, recursos, lectura oral, preguntas, interacción, normas y retroalimentación.	Códigos iniciales.
5. Construcción de temas	Agrupación en tres temas centrales.	Estructura del apartado de resultados.
6. Contraste	Comparación con literatura reciente y documentos curriculares.	Interpretación y discusión.

Etapa	Procedimiento	Producto
7. Verificación	Revisión de coherencia entre problema, objetivos, datos, conclusiones y recomendaciones.	Versión final con hallazgos respaldados por los registros y coherencia entre sus apartados.

Nota. La ruta describe el tratamiento aplicado a los registros disponibles.

7.10. Análisis e interpretación de la información

Los registros se agruparon en tres temas conectados: (a) apertura lúdica y recursos para la disposición lectora; (b) lectura compartida, preguntas e interacción para construir significado; y (c) convivencia y retroalimentación como condiciones de participación. La organización sigue la secuencia de la clase y evita presentar cada indicador como un episodio aislado.

La interpretación se sostuvo en tres cautelas. En primer lugar, se separó lo observado de lo inferido: una actuación podía guardar relación con un proceso lector, pero no demostrar una mejora. En segundo lugar, se evitó generalizar desde una sola sesión. Por último, se mantuvieron visibles los datos ausentes —respuestas textuales, mediciones individuales y seguimiento— para que ninguna conclusión excediera el alcance del instrumento.

7.10.1. Ruta de codificación y decisiones interpretativas

El análisis comenzó con una lectura completa de la guía y de la matriz narrativa. Se identificaron acciones de la docente, respuestas del grupo y expresiones relacionadas con lectura, interacción o acompañamiento. Después se asignaron códigos descriptivos cercanos al registro, como “apertura con canción”, “apoyo visual”, “lectura por turnos”, “preguntas en tres momentos”, “diálogo grupal”, “normas” y “retroalimentación”. El propósito inicial fue ordenar sin adelantar explicaciones.

En una segunda lectura, los códigos se agruparon por afinidad. La canción, el juego de palabras, las imágenes y las tarjetas formaron el tema de apertura y recursos. La lectura oral, las preguntas y el intercambio se integraron en construcción de significado. Las normas y la retroalimentación constituyeron condiciones de participación. Esta agrupación no eliminó las conexiones. Por ejemplo, una pregunta pertenece al tema de comprensión, pero también expresa mediación docente.

La interpretación se realizó comparando cada patrón con el marco teórico. La literatura ayudó a formular preguntas sobre propósito, participación, apoyo y retroalimentación, no se usó para completar vacíos. Cuando el registro no indicó la respuesta individual, el análisis conservó esa ausencia. Cuando no hubo transcripción, no se atribuyó profundidad a las explicaciones. Esta forma de contraste redujo el riesgo de convertir una expectativa teórica en un hallazgo del aula.

Se elaboró una matriz de procesamiento con cinco columnas principales —indicador, descripción, hallazgo y análisis—, además de la numeración. La descripción conservó la acción observada, el hallazgo sintetizó su significado inmediato. La interpretación estableció la relación pedagógica y los límites. Esta separación ayudó a revisar el alcance de cada afirmación. Cuando una interpretación excedía la evidencia disponible, se reformuló en términos de oportunidad, manifestación o relación, de acuerdo con el carácter cualitativo y situado del estudio.

La codificación fue principalmente deductiva porque partió de indicadores previamente establecidos, pero mantuvo un componente inductivo al reconocer la secuencia temporal de la clase y la función transversal de convivencia y retroalimentación. El análisis avanzó desde las unidades registradas hacia agrupaciones interpretativas, procurando mantener visible la relación entre el dato observado y la explicación construida.

Al finalizar el análisis se revisó la relación entre el tema y el problema, entre los objetivos y las actividades, entre el instrumento y los resultados, y entre los hallazgos y las conclusiones. Las recomendaciones se formularon como orientaciones nacidas del caso y como necesidades de seguimiento, ya que el estudio fue descriptivo y no incluyó una intervención experimental.

El proceso no buscó saturación teórica, puesto que se contó con una sesión y un instrumento. La finalidad fue realizar una descripción densa dentro del alcance disponible. La repetición de ciertos elementos en los diez indicadores ayudó a reconocer relaciones internas, pero no establecer que se agotaron todas las formas posibles de estrategia lúdica o competencia lectora. Esta limitación se mantuvo visible al presentar los resultados y al sugerir nuevas observaciones.

7.10.2. Criterios de calidad del análisis cualitativo

La credibilidad descansó en un hilo verificable entre la guía, las matrices y la redacción. Cada tema remite a uno o varios indicadores, y cada afirmación se formuló de acuerdo con el detalle que ofrecía el registro. Cuando la información no permitía sostener un juicio, se prefirieron expresiones como “se observó”, “ofreció una oportunidad” o “guardó relación con”.

La transferibilidad se apoyó en una descripción del contexto y de la secuencia pedagógica, de manera que un lector puede valorar si las condiciones se parecen a otro curso de segundo año, aunque la decisión de adaptar los resultados le corresponde. No se generalizó la información a toda la institución. Las orientaciones se redactaron como criterios que requieren ajustes, especialmente según el tamaño del grupo, el nivel lector, la disponibilidad de materiales y el tiempo de clase.

La dependencia guardó relación con la claridad del procedimiento. Se indicó cómo se aplicó la guía, cómo se organizaron los registros y cómo se construyeron los temas. La matriz de operacionalización sirve como mapa y la de procesamiento como evidencia del recorrido. Un investigador que utilice los mismos documentos puede revisar las decisiones, aunque no necesariamente llegue a una interpretación idéntica, porque el análisis cualitativo implica juicio argumentado.

Para cuidar la confirmabilidad se distinguieron datos, interpretación y recomendación. Los hechos se narraron en pasado; el análisis empleó un lenguaje prudente; y las propuestas se reservaron para los apartados de discusión y recomendaciones. Esta separación reduce la posibilidad de presentar expectativas pedagógicas como si hubieran ocurrido durante la sesión.

Estos criterios no eliminan las limitaciones, pero ayudan a presentar el análisis con claridad. La base empírica estuvo formada por una docente, 16 estudiantes de Segundo E.G.B., una sesión de 40 minutos y diez indicadores. Por eso, los resultados se mantuvieron dentro de ese alcance y las afirmaciones se formularon a partir de los registros disponibles.

7.11. Consideraciones éticas

Este trabajo respetó el carácter educativo de la observación y evitó divulgar datos personales de los estudiantes. En el informe no se incluyeron nombres, fotografías del grupo, calificaciones ni diagnósticos individuales. La institución fue identificada porque

así constaba en el proyecto y en el instrumento proporcionado. Las interpretaciones se formularon en términos pedagógicos y no como juicios sobre la capacidad profesional de la docente.

7.12. Limitaciones del estudio

La principal limitación fue la disponibilidad de una sola sesión de observación. Esta condición impidió establecer continuidad, evolución o frecuencia de las estrategias. La guía describió la práctica docente y algunas respuestas grupales, pero no evaluó de manera individual la fluidez, el vocabulario o la comprensión. Tampoco se contó con producciones de los estudiantes, audios, transcripciones, entrevistas o resultados de pruebas que permitieran triangulación.

La copia digital del formato original no mostraba marcas visibles en las casillas "sí" y "no". Pese a ello, la matriz cualitativa del proyecto sí contenía una descripción para cada indicador. Por esta razón, el análisis se apoyó en los registros narrativos y no en frecuencias. La guía incluida en el anexo presenta la sistematización final de esos registros, mientras que las matrices ubicadas en resultados muestran el recorrido seguido para interpretarlos.

8. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

8.1. Organización y procesamiento de los hallazgos

Los resultados proceden de las descripciones conservadas en la matriz de observación. Como el instrumento no estaba diseñado para comparar momentos o producir medidas, no se calcularon porcentajes ni promedios. El análisis se orientó a reconstruir la secuencia de la clase, reconocer actuaciones pedagógicas y examinar qué oportunidades lectoras aparecieron en ellas.

El primer tema reunió las actuaciones destinadas a captar la atención y preparar la lectura. El segundo se centró en la práctica oral y en la construcción compartida del significado. El tercero abordó las condiciones que sostuvieron la participación: colaboración, comunicación, convivencia y acompañamiento docente. Esta agrupación no altera los indicadores. Permite observar cómo varias acciones se articularon dentro de una misma experiencia pedagógica.

8.1.1. Matriz de operacionalización de categorías

Tabla 7

Matriz de operacionalización de categorías

Categoría	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento	Unidad observada
Estrategias lúdicas	Procedimientos didácticos que incorporan rasgos del juego con un propósito educativo.	Motivación y adecuación	Inicio lúdico; correspondencia con edad y necesidades.	Observación no participante	Guía de observación	Docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.
Estrategias lúdicas	Procedimientos didácticos que incorporan rasgos del juego con un propósito educativo.	Recursos y participación	Cuento, imágenes, tarjetas; interés; colaboración; comunicación; convivencia.	Observación no participante	Guía de observación	Docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.

Categoría	Definición conceptual	Dimensión	Indicadores	Técnica	Instrumento	Unidad observada
Competencia lectora	Procesos para comprender, utilizar e interpretar textos mediante lectura oral, vocabulario, estrategias y reflexión.	Lectura oral	Lectura compartida, pronunciación, ritmo y seguridad.	Observación no participante	Guía de observación	Docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.
Competencia lectora	Procesos para comprender, utilizar e interpretar textos mediante lectura oral, vocabulario, estrategias y reflexión.	Comprensión guiada	Preguntas antes, durante y después; intercambio de ideas.	Observación no participante	Guía de observación	Docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.
Mediación docente	Apoyos que organizan, orientan y regulan el aprendizaje.	Retroalimentación	Refuerzo, corrección respetuosa y sugerencias.	Observación no participante	Guía de observación	Docente y 16 estudiantes de Segundo E.G.B.

Nota. Elaboración de las autoras a partir de las categorías, dimensiones e indicadores de la investigación.

8.1.2. Matriz de procesamiento de la guía de observación

Tabla 8

Matriz de procesamiento de la guía de observación

GUÍA DE OBSERVACIÓN

OBJETIVO:
Describir las estrategias lúdicas que utiliza el docente para favorecer el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de segundo grado de Educación General Básica

Fecha: 09 de Junio del 2026
Institución: Unidad Educativa "Gabriela Mistral"
Grupo de estudiantes: 16 estudiantes
Tiempo de Observación: 40 minutos
Observadoras:

- Yoselin Liseth Chuqui Saquinga
- Stefany Aracely Guanoluisa Jaque

Provincia: Cotopaxi **Cantón:** Latacunga **Parroquia:** La Matriz

Actividad observada:

N.-	Indicador	Descripción	Hallazgo	Sustento teórico	Análisis y reflexión
1	El docente utiliza estrategias lúdicas para motivar la participación de los estudiantes	La docente inició la clase con un saludo cordial y una dinámica utilizando una canción y un juego de palabras relacionado	Los estudiantes participaron con entusiasmo y mostraron disposición para las actividades de lectura.	La apertura lúdica debe conservar una finalidad de aprendizaje. En este sentido, "las actividades lúdicas favorecen la fácil comprensión" (Cuasapud Morocho &	La aplicación ordenada del proceso de lectura por parte de la docente permite que los estudiantes comprendan el texto de forma crítica y no solo mecánica. Al planificar estrategias lúdicas desde el inicio, se logra captar la

		con el cuento.		Maiguashca Quintana, 2023, p. 151). En la sesión, la canción y el juego de palabras se interpretan como recursos de motivación porque condujeron hacia la actividad lectora.	atención y motivar a todos los niños a participar, lo que facilita que expresen ideas, pregunten y construyan el significado del cuento junto con sus compañeros.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
2	El docente presenta actividades lúdicas acordes con la edad y necesidades de los estudiantes	Durante la actividad de lectura, la docente empleó recursos lúdicos como tarjetas ilustradas o imágenes, estas actividades fueron diseñadas considerando la edad de los estudiantes.	Permitiendo que los estudiantes comprendan con mayor facilidad cada momento de la clase.	La adecuación de la actividad al nivel escolar ayuda a que la lúdica conserve sentido pedagógico. Se ha propuesto "una alternativa de solución, basada en estrategias lúdicas" (Vásquez Vásquez & Pérez Azahuanche, 2020, p. 3). En este caso, las	Durante la actividad de lectura, la docente utilizó tarjetas ilustradas e imágenes adaptadas a la edad de los estudiantes. Estas estrategias captaron el interés de los niños y les permitieron comprender el cuento con mayor facilidad en cada momento de la clase. De esta manera, el uso de recursos lúdicos pertinentes al nivel

				tarjetas e imágenes se valoran por su pertinencia para el grupo y por su relación con el cuento.	de los estudiantes contribuyó a que se mantuvieran motivados y participaran de forma activa durante la lectura.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
3	El docente utiliza recursos lúdicos (cuentos, imágenes, entre otros) para desarrollar la competencia lectora.	Se observó que la docente utiliza recursos lúdicos, como cuentos ilustrados e imágenes, lo que permitió la comprensión de la lectura.	Los estudiantes participaron con entusiasmo y mantuvieron el interés durante la actividad	Los recursos deben apoyar la comprensión sin sustituir el contacto con el texto. La evidencia experimental señala que “la estrategia es eficaz para mejorar la comprensión de textos” (Chura Condori et al., 2022, p. 42). Por ello, cuentos, imágenes y tarjetas se interpretan como apoyos cuyo valor depende de la mediación que los conecta con la lectura.	Al presentar los cuentos e imágenes como parte de la clase, los estudiantes mostraron mayor interés y comprendieron el texto con más facilidad. El uso de materiales visuales y divertidos captó su atención, favoreció la participación activa y ayudó a que construyeran el significado de la lectura de forma colaborativa.

N.-	Indicador	Descripción	Hallazgo	Sustento teórico	Análisis y reflexión
4	El docente promueve la lectura oral mediante dinámicas o juegos que fortalecen la fluidez lectora.	La docente desarrolló una lectura compartida del cuento, en la que cada estudiante participó leyendo un fragmento de manera organizada y respetando los turnos establecidos.	Fluidez lectora, pronunciación y la confianza de los estudiantes al expresarse frente al grupo.	La lectura oral acompañada puede ofrecer oportunidades de práctica si se organiza sin exposición negativa. La lectura compartida puede "favorecer la construcción de inferencias" (Carrera Vargas et al., 2025, p. 123). La lectura por fragmentos se interpreta aquí como práctica guiada y no como una medición individual de fluidez.	Al organizar la lectura por turnos y en forma de juego, los estudiantes se sintieron más seguros para participar frente a sus compañeros. Esta dinámica permitió que cada niño practicará la pronunciación y el ritmo lector sin presión, lo que se reflejó en una lectura más clara, fluida y con mayor motivación por intervenir.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
5	El docente promueve la competencia lectora mediante preguntas	Antes de iniciar la lectura, la docente plantea preguntas	Reflexión crítica por la aplicación del proceso lector.	Las preguntas ayudan a activar saberes, monitorear la comprensión y recuperar lo	Al formular preguntas en los tres momentos de la lectura, los estudiantes activaron sus

	antes, durante y después de la lectura.	para activar los saberes previos de los estudiantes. Durante la lectura, formuló interrogantes de comprensión para verificar la atención y el entendimiento del texto, y al finalizar promovió preguntas de reflexión que permitieron analizar el contenido del cuento de manera crítica.		leído. La lectura "constituye un proceso interactivo entre el lector y el texto" (Gutiérrez Fresneda, 2022, p. 77). Por ello, las preguntas antes, durante y después se interpretan como acciones de mediación que mantienen al estudiante vinculado con el significado.	saberes previos, estuvieron más atentos al desarrollo del cuento y pudieron expresar sus ideas con mayor profundidad al final. Esta estrategia generó un diálogo constante que ayudó a que los niños comprendieran mejor el texto y participaran de forma crítica y reflexiva durante toda la clase.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
6	Las actividades lúdicas utilizadas por el docente	La docente implementa actividades lúdicas durante la	Participación voluntaria, reflexiva motivada por	El interés visible durante una actividad no equivale por sí solo a una	Durante la lectura del cuento, la docente incluyó juegos que captaron la atención de los

	despiertan el interés de los estudiantes por la lectura.	lectura del cuento.	las actividades lúdicas.	medición de motivación. La motivación lectora se reconoce como "factor predictor del desarrollo de la competencia y el hábito lector" (Tabernero Sala et al., 2022, p. 110). En la sesión, la participación voluntaria y la curiosidad se consideran manifestaciones observables de disposición hacia la actividad.	niños desde el inicio. Esto provocó que quisieran participar por voluntad propia, expresaran sus ideas sin miedo y mostraran entusiasmo por descubrir cómo continuaba la historia. De esta manera, el uso de actividades lúdicas mantuvo a los estudiantes motivados y comprometidos con el proceso lector.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
7	El docente genera espacios de interacción y trabajo colaborativo mediante actividades lúdicas	La docente realizó una actividad lúdica, orientando a los estudiantes a promover el diálogo y el trabajo	Participación e intercambio de ideas entré compañeros.	El trabajo colaborativo puede ampliar las oportunidades de participación y construcción de significado. Estas	Al organizar a los estudiantes en grupos para realizar actividades lúdicas relacionadas con la lectura, se fomenta el diálogo y el apoyo mutuo entre compañeros. Los niños compartieron

	relacionadas con la lectura.	colaborativo.		estrategias procuran "maximizar la participación e implicación de los estudiantes" (Menacho López, 2021, p. 1). En este caso, el diálogo y el apoyo entre compañeros se interpretan como condiciones de interacción vinculadas con la lectura.	ideas, se escucharon y llegaron a acuerdos para resolver las tareas, lo que fortaleció la comprensión del texto y creó un ambiente de respeto y trabajo en equipo durante la clase.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
8	El docente fomenta la comunicación y el intercambio de ideas durante la lectura.	La docente formuló preguntas abiertas y género espacios de diálogo durante el análisis del texto, brindando oportunidades para que los estudiantes	Participación oral activa, intercambio de opiniones y experiencias.	La comunicación alrededor del texto permite explicar, escuchar y contrastar interpretaciones. Azorín Abellán (2018) define el aprendizaje cooperativo como una "herramienta	Durante la lectura, la docente motivó a los estudiantes a opinar y responder preguntas sobre el cuento. Esto generó que los niños expresaran sus puntos de vista, escucharan a sus compañeros y complementarán las ideas de otros. Como resultado, se fortaleció la

		compartieran ideas y establecieran relaciones con situaciones de su entorno.		metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades" (p. 181). Las preguntas abiertas y los espacios de diálogo observados se consideran oportunidades para expresar ideas y relacionar el cuento con experiencias cercanas.	comprensión del texto y se creó una participación oral continua y respetuosa durante toda la actividad.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
9	El docente promueve el respeto de normas y la convivencia durante las actividades lúdicas.	Antes de iniciar las actividades, la docente recordó las normas de convivencia a los estudiantes.	Un ambiente de respeto, cooperación y trabajo en equipo.	La convivencia sostiene la participación cuando favorece la escucha, el respeto de turnos y la cooperación. En este marco, "El aprendizaje cooperativo es una práctica educativa" (Azorín	Antes de iniciar la actividad, la docente recordó las normas de participación y el trabajo en equipo. Esto permitió que los estudiantes respetarán los turnos para hablar, se ayudarán entre sí y mantuvieran un ambiente ordenado durante el juego. Gracias a ello, las actividades lúdicas

				Abellán, 2018, p. 181). En la sesión, el recordatorio de normas se interpreta como una condición organizativa para mantener un intercambio respetuoso alrededor del texto.	se desarrollaron con cooperación y se fortaleció la convivencia positiva en el aula.
N.-	**Indicador**	**Descripción**	**Hallazgo**	**Sustento teórico**	**Análisis y reflexión**
10	El docente proporciona retroalimentación oportuna durante las actividades.	La docente brindó orientaciones, reforzó las respuestas correctas, corrigió errores con respeto y ofreció sugerencias para mejorar la comprensión de la lectura.	Retroalimentación efectiva y comprensión lectora fortalecida.	La retroalimentación formativa acompaña el aprendizaje cuando proporciona información para revisar y continuar. Se reconoce que "La retroalimentación formativa tiene el potencial de influir en el aprendizaje" (Anijovich & Cappelletti, 2020, p. 84).	Durante el desarrollo de las actividades, la docente felicitó las respuestas correctas y corrigió con respeto los errores de los estudiantes. Este acompañamiento permite que los niños identifiquen en qué debían mejorar, ganaran seguridad al participar y comprendieran mejor el texto, lo que favorece un aprendizaje más

				En la sesión, las orientaciones, el refuerzo de aciertos y la corrección respetuosa se interpretan como acciones de acompañamiento.	consciente y motivado.

Nota. La matriz organiza la descripción, el hallazgo y la interpretación cualitativa de cada indicador.

8.1.3. Síntesis de evidencias observadas

Tabla 9

Síntesis de evidencias observadas

N.°	Indicador	Evidencia registrada	Manifestación asociada
1	Uso de estrategias lúdicas para motivar.	Canción y juego de palabras vinculados con el cuento.	Disposición y entusiasmo durante el inicio.
2	Actividades acordes con edad y necesidades.	Tarjetas ilustradas e imágenes apropiadas para segundo año.	Apoyo para seguir y comprender la actividad.
3	Uso de recursos lúdicos.	Cuento ilustrado, imágenes y tarjetas.	Atención y participación durante la lectura.
4	Lectura oral mediante dinámicas.	Lectura compartida por fragmentos y turnos.	Práctica de pronunciación, ritmo y seguridad.
5	Preguntas antes, durante y después.	Activación de saberes, verificación y reflexión.	Comprensión guiada a lo largo del proceso.
6	Interés por la lectura.	Actividades lúdicas integradas al cuento.	Participación voluntaria y curiosidad por la historia.
7	Interacción y trabajo colaborativo.	Actividad grupal orientada por la docente.	Diálogo, apoyo e intercambio entre compañeros.
8	Comunicación e intercambio de ideas.	Preguntas abiertas y espacios de diálogo.	Opiniones y relaciones con experiencias cercanas.
9	Normas y convivencia.	Recordatorio de reglas antes de la actividad.	Participación organizada, respeto y cooperación.
10	Retroalimentación oportuna.	Refuerzo, corrección respetuosa y sugerencias.	Orientación para continuar y comprender.

Nota. La tabla resume registros narrativos; no representa una medición de frecuencia o efecto.

La matriz de operacionalización mantuvo alineadas las categorías y la guía. La lúdica se examinó mediante motivación, adecuación, recursos y trabajo colaborativo; la

competencia lectora, a través de lectura oral, preguntas, interés y comunicación; la mediación apareció en normas, organización de turnos y retroalimentación. La división ayudó a ordenar el análisis, aunque en la práctica varias dimensiones coincidieron en una misma escena.

En la matriz de procesamiento quedó visible el recorrido desde el registro hasta la interpretación. Para cada indicador se separó lo que hizo la docente, la respuesta grupal consignada y el alcance razonable del hallazgo. Así se evitó afirmar adquisición de vocabulario, mejora de fluidez o comprensión individual sin una evidencia específica que lo respaldara.

Vista como un conjunto, la clase tuvo fases reconocibles. La apertura preparó la disposición; los materiales y la lectura compartida acercaron al grupo al cuento; las preguntas y el diálogo sostuvieron la construcción de significado; las normas y la retroalimentación acompañaron toda la experiencia. Los apartados siguientes desarrollan esa secuencia.

8.2. Tema 1: Apertura lúdica y recursos para la disposición lectora

8.2.1. Canción y juego de palabras vinculados con el cuento

El primer indicador sitúa el inicio de la clase: después del saludo, la docente propuso una canción y un juego de palabras relacionado con el cuento. El vínculo temático importó porque la dinámica no quedó separada de la lectura; sirvió para dirigir la atención hacia expresiones e ideas que aparecerían después.

El hallazgo coincide con una concepción planificada de la lúdica: la docente conservó el propósito y organizó una actividad con rasgos de juego. En este caso, el juego de palabras pudo activar vocabulario y centrar la atención en el cuento. No se dispone de un registro de las palabras utilizadas ni de las respuestas individuales, por lo que el análisis se limita a la función observable de apertura y disposición hacia la lectura.

La principal fortaleza de la apertura fue su continuidad con la tarea posterior. Para comprender mejor su alcance en otras sesiones, convendría anotar las palabras recuperadas y la forma en que reaparecen durante el cuento. Ese registro permitiría distinguir con mayor precisión entre entusiasmo inicial y activación de conocimientos pertinentes.

8.2.2. Adecuación de actividades y materiales

Según el segundo indicador, las tarjetas y las imágenes guardaban relación con la edad y las necesidades del grupo. La adecuación se observó en la posibilidad de manipular los materiales, reconocer sus ilustraciones y utilizarlos durante la actividad sin una complejidad excesiva.

La pertinencia del recurso no reside únicamente en que sea atractivo. En el caso observado, una tarjeta resulta pedagógicamente útil cuando exige relacionar, ordenar, explicar o buscar una pista en el texto; de ese modo, la lúdica permanece vinculada con la comprensión y no se convierte en una actividad aislada del propósito lector.

Este hallazgo sugiere mantener materiales claros, legibles y relacionados con el texto. También conviene alternar su uso para que los estudiantes no dependan siempre de la ilustración. Una práctica pertinente consiste en solicitar primero una anticipación y, después, verificarla en el fragmento leído. Así, la imagen se convierte en una hipótesis que debe contrastarse y no en una respuesta automática.

8.2.3. Cuento ilustrado, imágenes y tarjetas como recursos lúdicos

El tercer indicador amplía esa descripción: además de las tarjetas, la docente utilizó un cuento ilustrado e imágenes durante la lectura. Los recursos cumplieron más de una función, pues apoyaron la anticipación, la explicación y la participación alrededor del texto.

Los recursos impresos muestran que la innovación no depende necesariamente de la tecnología. En el caso analizado, los materiales disponibles ayudaron a organizar una experiencia participativa sin registrar el uso de dispositivos. Esta característica permite valorar la función pedagógica del recurso por encima de su novedad tecnológica y mantiene la atención en la mediación docente y en el vínculo con el texto.

El registro no permite atribuir el desarrollo lector a los materiales por sí solos. Su valor apareció en la combinación con preguntas, lectura compartida y retroalimentación. Una imagen orienta la comprensión cuando invita a anticipar o verificar; si reemplaza siempre la lectura de la palabra escrita, deja de ser un apoyo temporal.

8.2.4. Interés y participación voluntaria

El sexto indicador recoge interés por la lectura y participación voluntaria durante las actividades. Mientras se trabajaba con el cuento, los estudiantes respondieron y compartieron ideas, manifestaciones que muestran disposición en ese momento. No

describen, sin embargo, una motivación estable ni un hábito lector, aspectos que necesitarían seguimiento y la voz de los propios niños.

La participación voluntaria y el interés observado pueden relacionarse con la motivación, pero no permiten medirla. La clase ofreció oportunidades de responder, trabajar con otros y recibir correcciones respetuosas; estas condiciones pudieron apoyar la disposición para participar. Sin embargo, demostrar un cambio motivacional sostenido requeriría seguimiento en varias sesiones y recoger la voz de los propios estudiantes.

Una implicación práctica es mantener el interés sin depender de recompensas externas. La curiosidad por el desenlace, la posibilidad de opinar y el reconocimiento del esfuerzo pueden sostener la actividad de manera más conectada con la lectura. Para examinar la continuidad sería necesario observar otras sesiones y registrar si los estudiantes solicitan textos, eligen lecturas o perseveran cuando la tarea presenta dificultad.

8.3. Tema 2: Lectura compartida, preguntas e interacción para construir significado

8.3.1. Lectura oral por fragmentos y respeto de turnos

El cuarto indicador describe una lectura compartida, organizada por fragmentos y turnos. Esta modalidad distribuyó la participación y dio al grupo una oportunidad de escuchar distintas voces mientras seguía el cuento. También acercó a cada estudiante a una práctica oral breve, dentro de una estructura que evitó intervenciones simultáneas.

Aquí la relación con la fluidez debe entenderse como práctica, no como resultado medido. No se conservaron datos individuales sobre errores, velocidad, entonación o relecturas, por lo que no sería válido asignar niveles. Lo que sí puede afirmarse es que hubo contacto oral con el texto y una organización que hizo posible escucharlo en el grupo.

La organización por turnos también tuvo una dimensión emocional. La seguridad para leer frente a otros depende de que la corrección sea respetuosa y de que el fragmento sea adecuado. La matriz indicó un ambiente organizado y orientación docente. Para fortalecer esta práctica, podrían incorporarse modalidades variadas —lectura coral, eco o parejas- que eviten que la espera sea prolongada y que ofrezcan más tiempo efectivo de lectura a todos.

8.3.2. Preguntas antes de la lectura

Antes de abrir el cuento, la docente hizo preguntas para recuperar saberes previos. El grupo pudo relacionar el tema con experiencias e ideas conocidas y entrar a la lectura con algunas hipótesis. Esa función preparatoria resulta más valiosa cuando las respuestas quedan abiertas a confirmación o cambio conforme avanza el texto.

La observación no transcribió las preguntas, por lo que no fue posible clasificarlas según su apertura o dificultad. Aun así, la secuencia antes, durante y después mantuvo una orientación hacia la comprensión. En este caso, la presencia de preguntas se interpreta como una oportunidad de mediación para activar saberes, monitorear el sentido y recuperar lo leído, no como una prueba de eficacia de la estrategia.

Como criterio de mejora, las preguntas iniciales deberían ser breves y no revelar el contenido completo. También pueden solicitar una justificación basada en el título o la ilustración. Registrar algunas respuestas ayudaría a observar si los conocimientos previos facilitan la comprensión o si aparecen ideas que necesitan aclaración.

8.3.3. Preguntas durante la lectura

Durante la lectura se plantearon interrogantes para comprobar la atención y el entendimiento, introduciendo pausas de monitoreo. Una pausa puede ayudar a reconstruir lo ocurrido o anticipar el siguiente episodio; usada en exceso, también puede romper el ritmo narrativo. La guía registra la existencia de ese acompañamiento, pero no la frecuencia ni la formulación exacta de las preguntas.

La lectura compartida puede apoyar procesos de comprensión cuando exige volver al texto, dialogar y explicar. La matriz del caso registró diálogo y participación, pero no indicó de qué manera se ampliaron sistemáticamente las respuestas infantiles. Por esa razón, la interpretación se limita a reconocer una mediación interactiva durante la sesión y evita atribuir efectos que no fueron medidos.

La práctica puede fortalecerse con preguntas que obliguen a buscar una pista: “¿qué parte del cuento te ayudó?” o “¿qué observaste para pensar eso?”. Este tipo de seguimiento reduce la adivinación y enseña a fundamentar. La guía no ayudó a saber si esas formulaciones aparecieron, de modo que se presentan como recomendación y no como hallazgo.

8.3.4. Preguntas después de la lectura y reflexión

Al terminar el cuento hubo preguntas de reflexión sobre el contenido. Para estudiantes de segundo año, reflexionar puede significar valorar una decisión, relacionar una escena con su vida o explicar qué aprendieron. La presencia de este cierre amplió la conversación más allá del recuerdo literal.

La información conservada no incluyó respuestas textuales, por lo que no se atribuyó al grupo un nivel crítico específico. Se reconoció que la docente abrió un espacio para opinar y establecer relaciones. Esta distinción es importante: ofrecer una oportunidad de pensamiento crítico no demuestra que todos los estudiantes alcanzaron el mismo nivel de análisis. La respuesta depende del lenguaje, la experiencia y el apoyo proporcionado.

Un cierre lúdico podría pedir ordenar escenas, elegir una tarjeta que represente la idea principal o representar una decisión alternativa. Cualquiera de estas opciones debe acompañarse de explicación. El análisis del caso muestra que la secuencia antes, durante y después estuvo presente. Futuras observaciones podrían documentar con mayor detalle cómo se transforman las respuestas a lo largo de esos momentos.

8.3.5. Trabajo colaborativo

El séptimo indicador describe una tarea grupal en la que los estudiantes intercambiaron ideas y se apoyaron para resolver la consigna. La colaboración no fue un añadido posterior: formó parte del modo de comprender el cuento, pues obligó a escuchar y a formular una respuesta compartida.

El trabajo colaborativo observado generó diálogo y apoyo entre compañeros, pero la matriz no especificó roles, distribución de responsabilidades o un producto grupal. Por tanto, no se afirmó que se aplicó una técnica cooperativa formal. Se usó el término trabajo colaborativo en el sentido registrado: estudiantes que dialogaron y se apoyaron alrededor de una tarea de lectura.

La fortaleza observada fue la apertura de un espacio para construir significado con pares. Para profundizarlo, las tareas podrían requerir una decisión común y una explicación de cómo llegaron a ella. También convendría alternar parejas y grupos pequeños, de manera que todos tengan oportunidad de hablar. Un registro de participación ayudaría a identificar si algunas voces quedan menos visibles.

8.3.6. Comunicación e intercambio de ideas

El octavo indicador se refiere a preguntas abiertas y espacios de diálogo durante el análisis del texto. Los estudiantes compartieron opiniones y experiencias, de modo que la lectura circuló como conversación y no solo como pronunciación de fragmentos. Esta dimensión oral es especialmente útil cuando la comprensión supera todavía la capacidad de leer de manera autónoma.

La comunicación también exige escuchar. La matriz describió respeto de turnos y complementariedad de ideas. Estas condiciones ayudan a crear una conversación académica inicial, en la que el significado se revisa a partir de los aportes de otras personas. Desde la perspectiva sociocultural, el lenguaje es una herramienta de aprendizaje. En consecuencia, el intercambio no es un complemento opcional, sino una vía para elaborar la comprensión.

La observación fue grupal y no ayudó a identificar la diversidad de respuestas. No se sabe si todos participaron ni cuánto tiempo hablaron. El resultado se formula como presencia de oportunidades de comunicación. Para futuras aplicaciones, una guía podría incluir criterios como variedad de estudiantes que intervienen, uso de evidencias del texto y capacidad para escuchar o ampliar la idea de un compañero.

8.4. Tema 3: Convivencia y retroalimentación como condiciones de participación

8.4.1. Normas, respeto y cooperación

Antes de las actividades, la docente recordó las normas de convivencia. Esa intervención ordenó los turnos, el uso de materiales y la cooperación, condiciones necesarias para que el juego no desplazara a la lectura. Las reglas cumplieron así una doble función: estructurar la dinámica y proteger la participación.

El recordatorio previo fue coherente con el carácter guiado de la experiencia. La participación lúdica no implica ausencia de límites. Requiere acuerdos que permitan explorar sin afectar a otros. La matriz asoció la actuación con un ambiente respetuoso. No se registraron incidentes ni se aplicó una escala de convivencia, de modo que no se puede afirmar una mejora socioemocional. Sí se reconoce que la docente estableció condiciones organizativas para el desarrollo de la clase.

Una recomendación derivada es formular pocas normas en lenguaje positivo y visible: escuchar, cuidar materiales, respetar turnos y ayudar. Después de la actividad,

puede revisarse si se cumplieron y por qué fueron útiles. Esto convierte la convivencia en objeto de reflexión y no solo en una orden inicial.

8.4.2. Retroalimentación respetuosa y oportuna

El décimo indicador muestra una retroalimentación integrada a las actividades: la docente orientó, reconoció respuestas acertadas, corrigió con respeto y sugirió cómo mejorar la comprensión. Al aparecer durante el proceso, el estudiante podía continuar sin esperar una evaluación final, algo particularmente importante en lectura oral, donde el tono de una corrección influye en la decisión de volver a participar.

La retroalimentación respetuosa acompañó la actividad y ofreció oportunidades para revisar respuestas sin interrumpir la participación. Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que "la retroalimentación formativa es valiosa cuando contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes" (p. 83). Dentro de la experiencia observada, esta función apareció al reconocer aciertos, corregir con respeto y proporcionar información para continuar, aunque no se documentó la respuesta posterior de cada estudiante.

La retroalimentación podría fortalecerse al nombrar la estrategia que ayudó: volver a la imagen, releer una frase, separar una palabra o explicar con otras palabras. Así, el estudiante no solo conoce la respuesta, sino que aprende qué hacer ante una dificultad similar. Un registro anecdótico breve permitiría identificar patrones y planificar apoyos posteriores.

8.5. Discusión

La clase siguió una secuencia reconocible, aunque no rígida. Primero se preparó la participación con una canción y un juego de palabras; luego se incorporaron apoyos visuales, lectura por turnos y preguntas en tres momentos; el diálogo, la colaboración, las normas y la retroalimentación sostuvieron el recorrido. Miradas en conjunto, estas actuaciones explican mejor la experiencia que el análisis aislado de una tarjeta o una canción.

La secuencia observada se relaciona con la literatura en español sobre estrategias lúdicas y comprensión lectora, pero el contraste se realizó sin acumular varias referencias en un mismo párrafo. La coincidencia principal se encuentra en la necesidad de vincular

el juego con una finalidad de aprendizaje y de acompañar las actividades con mediación docente, lectura del texto y oportunidades de participación.

La lectura compartida y las preguntas también pueden entenderse desde una concepción activa del proceso lector. En esta clase, los turnos y las preguntas abrieron oportunidades para anticipar, monitorear y reflexionar; no obstante, la ausencia de transcripciones impide valorar la profundidad de las respuestas. El análisis se mantiene, por tanto, en las oportunidades observables de participación y construcción de significado.

La participación voluntaria y el entusiasmo merecen atención, pero no equivalen a motivación sostenida. La corrección respetuosa, el trabajo con pares y las oportunidades para intervenir fueron compatibles con un contexto favorable para leer. Afirmar un cambio motivacional requeriría recoger la voz de los estudiantes y observar el comportamiento durante varias sesiones, por lo que el análisis se mantuvo en las manifestaciones visibles registradas.

Convivencia y retroalimentación atravesaron toda la clase. Una propuesta lúdica pierde fuerza si produce exposición, competencia desproporcionada o desorden; aquí, los acuerdos y la orientación ayudaron a sostener una participación organizada. Lejos de sustituir la conducción pedagógica, el juego la vuelve más exigente, porque obliga a atender al mismo tiempo el propósito, los materiales, la interacción y la comprensión.

En respuesta al objetivo general, los datos muestran que la lúdica guardó relación con la competencia lectora al crear un contexto de atención, práctica oral, preguntas y diálogo. No hay base para hablar de incidencia causal o de una mejoría significativa. El aporte del caso es otro: muestra cómo recursos sencillos se articularon con la mediación docente y señala qué evidencias habría que recoger para estudiar el progreso en trabajos posteriores. Por la misma razón, la evidencia disponible no permite jerarquizar las actividades observadas ni afirmar que un juego haya sido más eficaz que otro.

La lectura de los diez indicadores también revela una dimensión temporal. Las estrategias no aparecieron todas al mismo momento: la canción y el juego de palabras cumplieron una función de apertura. Las imágenes y tarjetas acompañaron el acceso al texto. La lectura por turnos y las preguntas sostuvieron el desarrollo. Y la retroalimentación ayudó a continuar ante respuestas correctas o errores. Esta distribución

evita sobrecargar una sola dinámica y muestra que la lúdica puede acompañar diferentes momentos de la clase.

Otro aspecto fue la relación entre apoyo visual y palabra escrita. Las ilustraciones facilitaron la anticipación y el seguimiento del cuento, pero el registro también incluyó lectura oral y preguntas. Esta combinación disminuye el riesgo de que la imagen reemplace al texto. En una planificación posterior convendría graduar el apoyo: iniciar con referentes visuales, dirigir la atención hacia palabras o frases y retirar algunas pistas cuando el grupo pueda sostener la comprensión con mayor autonomía.

El trabajo colaborativo amplió las oportunidades de lenguaje. En el caso analizado, el diálogo entre compañeros guardó relación con el intercambio de ideas sobre el cuento. Aun así, la guía no registró roles, aportes individuales ni diferencias de participación, de modo que la colaboración se interpretó como una condición de interacción y no como una técnica estructurada con efectos comprobados.

La retroalimentación respetuosa tuvo una doble función. En lo cognitivo, orientó la revisión de respuestas y la comprensión; en lo afectivo, protegió la seguridad para participar. La sesión ofreció indicios de ese acompañamiento, aunque no documentó qué ajustes se realizaron después ni si el estudiante reutilizó la orientación. Por ello, el hallazgo se limita a la presencia de una mediación oportuna durante la actividad.

La experiencia invita, finalmente, a mirar la lectura como una práctica social. Los estudiantes no se limitaron a pronunciar fragmentos: escucharon, esperaron su turno, respondieron y enlazaron ideas. Estas acciones no reemplazan el trabajo sistemático con decodificación y fluidez, pero muestran que la lectura inicial también se desarrolla en una comunidad de diálogo. El desafío es equilibrar la participación colectiva con apoyos para quienes necesitan más tiempo.

8.5.1. Contrastes y tensiones identificados en el caso

La primera tensión se dio entre entusiasmo y aprendizaje comprobado. La canción, el juego de palabras y los apoyos visuales generaron una disposición visible, aunque el instrumento no mostró cuánto comprendió cada niño. Lejos de restar valor a la apertura, esta diferencia precisa su función: preparar al grupo es importante, pero debe conducir a volver al texto. En la sesión, la lectura y las preguntas dieron continuidad a ese inicio.

El segundo contraste guardó relación con apoyo y autonomía. Las imágenes y tarjetas facilitaron el seguimiento, mientras la lectura por turnos acercó al grupo a la palabra escrita. El apoyo visual fue pertinente para la edad, pero un uso permanente podría generar dependencia. La evidencia no indicó si las pistas se retiraron gradualmente; por ello, el caso sugiere una progresión: usar la imagen para anticipar, localizar luego una frase y pedir finalmente una explicación con menor apoyo.

La lectura colectiva plantea otra tensión, esta vez entre participación y evaluación individual. Repartir fragmentos hizo entrar varias voces y sostuvo la atención; una intervención breve, sin embargo, dice poco sobre la fluidez de cada estudiante. El desempeño puede cambiar según el pasaje y algunos niños incluso pueden evitar el turno. Como la guía describió la práctica grupal y no esas diferencias, la lectura compartida no se trató como medida de dominio.

Las preguntas en tres momentos revelan una estructura estratégica, pero no se conservaron sus formulaciones. Antes de leer, una pregunta puede activar conocimientos o inducir una respuesta; durante el cuento puede ayudar a monitorear o interrumpir demasiado; al final puede provocar reflexión o limitarse al recuerdo. Sin una transcripción no es posible establecer su nivel cognitivo. El hallazgo es la secuencia interrogativa; la calidad de cada pregunta queda pendiente de un registro más detallado.

El trabajo grupal combinó colaboración y posible desigualdad de participación. La matriz registró diálogo y apoyo, pero no identificó quién explicó, quién leyó o quién permaneció en silencio. El caso ofrece una base favorable, aunque una observación futura debería incluir distribución de roles y turnos para reconocer si la agrupación amplía oportunidades o reproduce diferencias entre estudiantes.

Las normas hicieron visible la tensión entre libertad lúdica y estructura. El juego necesita margen para imaginar y responder, mientras la convivencia exige acuerdos. Al recordar las reglas antes de empezar, la docente sostuvo los turnos y delimitó un espacio seguro; esa intervención no contradijo la lúdica. El riesgo aparecería si las normas controlaran cada decisión, algo que no se desprende del registro, donde también hubo preguntas abiertas y colaboración.

La retroalimentación estuvo presente y mantuvo un tono respetuoso. Con todo, no se documentaron ejemplos de correcciones ni respuestas posteriores. La tensión se ubica entre acompañamiento visible y aprendizaje posterior. Una sugerencia puede ser

oportuna, pero su utilidad depende de que el estudiante la comprenda y la aplique. Un registro anecdótico breve permitiría anotar dificultad, apoyo y nuevo intento, fortaleciendo la continuidad entre observación y planificación.

El último contraste es metodológico: una descripción situada permite observar decisiones reales con más detalle que una cifra aislada, pero no representa todas las clases. El trabajo asume esa frontera. Su contribución consiste en mostrar relaciones plausibles y puntos de atención, no en declarar la eficacia universal de las estrategias lúdicas.

8.5.2. Implicaciones pedagógicas para el seguimiento

Una primera implicación es comenzar por la acción lectora, no por el material. Antes de elegir canción, tarjeta o dinámica, conviene decidir si el estudiante deberá anticipar, localizar, leer con apoyo, ordenar, inferir o explicar. Solo entonces puede escogerse el recurso y la evidencia esperada. Así, la actividad deja de valorarse por el entusiasmo que provoca y se examina por las oportunidades que abre para comprender y expresarse.

La segunda implicación es distribuir la mediación. No todas las dificultades requieren una explicación directa. Algunas pueden resolverse con una pista visual, una pregunta a un compañero, una relectura o un modelo breve. En lectura, esa mediación puede traducirse en permitir varios intentos, ofrecer apoyos y preguntar antes de proporcionar la respuesta, manteniendo siempre el propósito lector.

También hace falta recoger una cantidad de evidencia que sea posible manejar. Con 16 estudiantes resulta difícil observar todos los componentes a la vez, por lo que cada sesión podría tener un foco: fluidez, vocabulario, preguntas inferenciales o participación. La guía general conservaría la mirada del conjunto y una nota focal aportaría profundidad. Repetidos en el tiempo, estos registros ofrecen una imagen más justa que una única impresión.

La participación necesita más de una vía. La lectura oral puede alternarse con respuestas en pareja, ordenamiento, señalamiento, dramatización y explicación; esa diversidad no disminuye la exigencia, sino que tiende un puente hacia la palabra escrita. Después de una respuesta no verbal, la docente puede pedir una frase, una elección justificada o la localización de una expresión, manteniendo siempre el vínculo con el texto.

La quinta es convertir la retroalimentación en enseñanza de estrategias. En lugar de limitarse a señalar que una respuesta es incorrecta, conviene mostrar qué puede hacer el lector: volver al inicio de la oración, mirar una pista, separar sílabas, comparar dos acontecimientos o buscar una palabra clave. Nombrar la estrategia y ofrecer información para avanzar aumenta la posibilidad de que el estudiante pueda reutilizarla posteriormente.

La sexta implica conectar aula y familia sin trasladar la responsabilidad pedagógica. Se pueden sugerir prácticas breves: conversar sobre una imagen, releer un cuento conocido, preguntar por un personaje o escuchar al niño sin corregir cada error. Las indicaciones deben ser claras y posibles con materiales disponibles. No todas las familias cuentan con el mismo tiempo o formación. Así, las orientaciones deben evitar juicios y ofrecer alternativas sencillas.

A escala institucional, el seguimiento podría apoyarse en acuerdos sencillos sobre lectura inicial. Compartir ejemplos de preguntas, criterios de retroalimentación y modos de registrar el progreso ayudaría a dar continuidad entre cursos, sin estandarizar cada clase. La matriz de este estudio puede servir como punto de partida, pero antes de orientar decisiones amplias tendría que revisarse, validarse y aplicarse en varias sesiones.

8.6. Respuesta a las preguntas científicas

Tabla 10

Correspondencia entre preguntas científicas y hallazgos

Pregunta científica	Respuesta derivada de la investigación
¿Qué fundamentos explican la relación entre estrategias lúdicas y competencia lectora?	El aprendizaje lúdico guiado, el constructivismo, la perspectiva sociocultural, la lectura dialógica, la motivación y la evaluación formativa explican que el juego aporta cuando se conecta con propósitos, interacción y retroalimentación.
¿Qué estrategias y actuaciones se registraron?	Canción, juego de palabras, tarjetas e imágenes, cuento ilustrado, lectura compartida por turnos, preguntas en tres momentos, trabajo colaborativo, diálogo, normas y retroalimentación.

Pregunta científica	Respuesta derivada de la investigación
¿Cómo se relacionaron con procesos lectores?	Ofrecieron oportunidades de atención, activación de vocabulario, práctica oral, monitoreo de comprensión, expresión de ideas y corrección. La relación fue situada y no causal.

Nota. Las respuestas se limitan a la evidencia cualitativa de la sesión observada.

9. CONCLUSIONES

La revisión teórica muestra que una estrategia lúdica aporta a la competencia lectora cuando nace de un propósito, mantiene al estudiante activo y cuenta con mediación docente. En consecuencia, el juego de palabras, lectura compartida, imágenes y preguntas adquieren sentido al vincularse con una acción lectora concreta y con criterios de seguimiento.

El trabajo colaborativo, el diálogo, los acuerdos de convivencia y la corrección respetuosa acompañaron las actividades desarrolladas en el aula, abrieron oportunidades para que los niños se dispongan a leer oralmente y construir significados.

La observación muestra una práctica accesible y coherente, pero también deja una necesidad concreta: observar más de una sesión y conservar respuestas de los estudiantes para valorar continuidad, diferencias de participación y progreso lector.

10. RECOMENDACIONES

Conviene planificar cada propuesta lúdica desde un propósito lector explícito determinando si se busca: activar vocabulario, practicar fluidez, ordenar una secuencia, realizar una inferencia o expresar una opinión.

El proceso lector debe mantenerse, combinando recuperación literal, inferencia y reflexión. Junto con ello, conviene diversificar los textos y ofrecer elecciones graduales para favorecer la autonomía. Las ilustraciones seguirían siendo un apoyo, pero no un sustituto permanente del contacto con la palabra escrita.

Se recomienda aplicar la guía de observación en varias sesiones y complementarla con notas breves de participación, muestras de lectura oral y producciones vinculadas con los textos, siempre con autorización y protección de datos.

11. REFERENCIAS

Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Revista Docencia Universitaria, 21(1), 81–96. https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327

Arreola Saldívar, E., & Coronado Manqueros, J. M. (2021). El diseño de la instrucción para la comprensión lectora en Educación Primaria: un estudio de caso. *Revista Educación*, *45*(1), 237–252. https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41326

Arancibia-Gutiérrez, B., & Leiva, F. (2022). Fluidez lectora, reconocimiento de palabras y velocidad lectora en escolares de 3° y 4° año de enseñanza básica. *Literatura y Lingüística*, (46), 367–388. https://doi.org/10.29344/0717621x.46.2673

Arias Quispe, S. S., Monroy-Correa, G. M., Huaman Cordero, J. A., & Ventura Dávila, J. O. (2025). Estrategias de lectura en estudiantes del nivel primaria. *Revista InveCom, 5*(3), e050393. https://doi.org/10.5281/zenodo.14559857

Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberi, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. Revista Andina de Educación, 6(2), 000626. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6

Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. Perfiles Educativos, 40(161), 181–194. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982018000300181&script=sci_arttext

Calderón Arévalo, M. Y., Flores Mejía, G. S., Ruiz Pérez, A., & Castillo Olsson, S. E. (2022). Gamificación en la compresión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. Revista de Ciencias Sociales, 28(Especial 5), 63–74. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145

Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. Investigaciones Sobre Lectura, 1, 33–49. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10940

Cárdenas Jiménez, D. M., Sigcha Villacis, J. A., Yugsi Pilaguano, Y. M., & Andrade Arcos, A. H. (2025). Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en el Ecuador. *Revista Ciencia Innovadora*, *3*(3), 72–86. https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.58

Carrera Vargas, R. M., Basantes Yugcha, M. C., Ortega Rúales, M. del R., & Herrera Tocagon, D. F. (2025). Lectura compartida en educación básica y su relación

con la comprensión lectora. DISCE. Revista Científica Educativa y Social, 2(1), 122–134. https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.39

Chang Morales, M. del R., Castillo Zúñiga, V. J., Velázquez Martínez, D. C., & Cargua Cifuentes, F. S. (2024). La fábula: Estrategia didáctica para la comprensión lectora en niños del tercero de básica del cantón Montalvo, Los Ríos. *Revista Uniandes Episteme*, *11*(2), 245–256. https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3463

Chumbe Mejía, A. (2023). La leyenda como recurso didáctico que motiva la lectura inferencial. *Pucara*, *1*(34), 113–123. https://doi.org/10.18537/puc.34.01.10

Chura Condori, R. M., Valero Ancco, V. N., & Calderón Quino, K. M. (2022). Siete niveles lingüísticos como estrategia para mejorar la comprensión lectora. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13(1), 42–52. https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.1.590

Cuasapud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. Revista Científica UISRAEL, 10(1), 151–165. https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694

Díaz-Romero, Y., Díaz-Téllez, Á. S., Mejía-Ríos, J., & Lucero-Baldevenites, E. V. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *EPISTEME KOINONIA*, *7*(14), 133–153. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154

Escobar Veintimilla, L. U., Peña Cueva, D. R., Sánchez Carvajal, Y. L., Vargas Meneses, L. M., Quito Córdova, J. G., & Masache Escobar, A. (2024). Estrategias didácticas sustentadas en la conciencia lingüística, dirigidas al fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura en estudiantes de octavo año “D” de Educación Básica en la Unidad Educativa Napo del cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, durante el período lectivo 2024-2025. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 2799–2834. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15049

Ferroni, M. (2021). Habilidades relacionadas con la comprensión lectora en lectores iniciales que crecen en contextos de pobreza. *CES Psicología*, *14*(3), 1–18. https://doi.org/10.21615/cesp.5188

Franco Roca, G. G., Tigrero Figueroa, M. T., Chiliquinga Burgos, D. J., & Intriago Alcívar, R. E. (2024). Plan de estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior. *Universidad,*

Ciencia y Tecnología, *28*(Especial), 27–37. https://doi.org/10.47460/uct.v28ispecial.769

Gutiérrez Fresneda, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. Investigaciones Sobre Lectura, 17(2), 77–92. https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Educación.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2025). Informe nacional Ser Estudiante: Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2023-2024. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-2024_4.pdf

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. Investigaciones Sobre Lectura, 1, 65–74. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943

López Litardo, N. J., Zambrano Intriago, G., & Zambrano Intriago, G. (2024). Actividades participativas para favorecer la comprensión lectora en la asignatura de lengua y literatura. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, *5*(2), 117–124. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1862

López, M., Geraldina Carias, F., & Tovar Briñez, E. (2023). Diagnóstico de necesidades formativas en estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectura en primaria. *Pedagogical Constellations: Journal of Interdisciplinary Educational Research*, *2*(2), 10–26. https://doi.org/10.69821/constellations.v2i2.26

Maina, M. G., & Basel, V. (2024). Comprensión lectora en pantalla: Una propuesta educativa de software libre. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *22*(2), 133–149. https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.008

Mejía Medina, M. A., Cajas, C., Balarezo Morales, M. I., & Cañaveral Estrella, G. I. (2025). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica. *Revista Ciencia Innovadora*, *3*(2), 14–26. https://doi.org/10.64422/rci.v3n2.2025.41

Menacho López, L. A. (2021). Estrategias colaborativas: Aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Praxis Educativa, 25(3), 1–16. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250314

Mendoza Ramos, D., Heras Girón, E., Díaz Ortiz, W., & Merino Salazar, T. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educacional*, (40), 167–194. https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296

Monsalve-Suárez, J. C., Polo-Rueda, S. P., Ruiz-Lacouture, A. C., & Ortega-Iglesias, J. M. (2024). Modelo TPACK y la Lesson Study para desarrollar la comprensión lectora en la básica primaria. *Folios*, (59), 143–157. https://doi.org/10.17227/folios.59-17397

Montes Miranda, A., Morales Rodríguez, G. F., & Alarcón Lora, A. A. (2023). Lectura inferencial y mediaciones tecnológicas en la básica primaria en Colombia. *Revista Oratores*, (18), 12–26. https://doi.org/10.37594/oratores.n18.830

Mora Villamar, F. M., Yance Bajaña, J. E., Criollo Manzaba, G. T., Vega Monserrate, E. C., Abad Troya, L., & Masapanta Cuchipe, B. M. (2024). Integración de la narrativas digitales para potenciar la comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 36–55. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14493

Mora-Rosales, J. C., Medrano-Macao, E. S., Suarez-Quisirumbay, J. B., & Bastidas-Pozo, G. M. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica: Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, *1*(1), 100–116. https://doi.org/10.53877/5fvws394

Moreira-Cedeño, J. L., & Carrión-Mieles, J. E. (2021). Estrategias metodológicas en el desarrollo de la comprensión lectora. Polo del Conocimiento, 6(12), 484–497. https://doi.org/10.23857/pc.v6i12.3379

Morocho Pesántez, D. A., & Chiqui Tigsi, A. L. (2025). Estrategias activas para fortalecer las habilidades de la lectoescritura en Lengua y Literatura en el segundo año de Educación General Básica. *DISCE. Revista Científica Educativa y Social*, *2*(1), 15–27. https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.14

Neira Sancho, M. S., Montiel Alvarado, S. L., Montiel Alvarado, S. A., & Campaña López, Y. C. (2025). El desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación básica: Estrategias innovadoras en el aula. Una revisión sistemática.

RECIMUNDO, *9*(2), 160–179. https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.160-179

Niño López, S. D., & Rodríguez Jiménez, O. R. (2023). El pódcast como formato de narrativa digital para aumentar la motivación lectora en estudiantes de primaria. *EducaT: Educación Virtual, Innovación y Tecnologías*, *4*(2), 79–84. https://doi.org/10.22490/27452115.8494

Noguera Astaiza, M. (2023). Comprensión lectora inferencial a través de una estrategia pedagógica apoyada en un OVA. *DIALOGUS*, (10), 31–43. https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.755

Nugra Sanizaca, C. L. (2022). Estrategias para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 3(2), 665–676. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.128

Plaza-Plaza, J. C. (2021). Lectura y comprensión lectora en niños de primaria. Polo del Conocimiento, 6(3), 2232–2245. https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2503

Pulig Lema, S. A., Cajamarca González, M. del P., & Alcívar Zambrano, J. M. (2024). Potenciando la comprensión lectora en séptimo grado: Eficacia de los programas de lectura motivacional. *Revista Scientific*, *9*(34), 108–130. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.34.5.108-130

Quezada Gaponov, C., Aravena Reyes, S., Maldonado Novoa, M., & Coloma, C. J. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico. Revista Signos. Estudios de Lingüística, 57(116), 757–780. https://doi.org/10.4151/S0718-09342024011601039

Solís Ospino, S. C., & Russo Villero, B. D. C. (2024). Enseñanza de la lectura desde la metacognición, una revisión literaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 5321–5336. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10946

Tabernero Sala, R. M., Campos Bandrés, I. O., & Briz Villanueva, E. (2022). Exploración de la intervención de variables individuales y contextuales en la motivación lectora del alumnado preadolescente. Investigaciones Sobre Lectura, 17(2), 110–132. https://doi.org/10.24310/isl.vi18.14656

Tenetana Arévalo, F. M., Moreira Zavala, S. B., Hualpa Palma, Y. M., & Zurita Sánchez, M. E. (2025). La comprensión lectora a través de estrategias de análisis

de textos narrativos y expositivos. *Arandu UTIC*, *12*(3), 3475–3488. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i3.1569

Tixi Sotamba, J. P., & Piedra Martinez, E. (2024). Impacto de un programa de intervención lectora en niños de Educación Básica de escuelas públicas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 8621–8640. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12028

Toscano-Quispe, S. Y., Abad-Basantes, C. A., Camacho-García, A. del R., & Bravo-Ramos, C. F. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en educación básica en la Amazonía Ecuatoriana. *Revista Científica Ciencia y Método*, *3*(4), 220–233. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/109

Troya Santillán, C. M., Fiallos Castro, E. E., Guerra Villegas, T. K., Fiallos Castro, I. M., & Moreno Zambrano, G. F. (2024). El impacto de la lectura guiada en la comprensión de textos narrativos en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(6), 869–886. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.14850

Vasquez Mena, L. G., Guamán Guaya, B. N., & Pérez Navío, E. (2024). Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (30), 165–184. https://doi.org/10.25115/alabe30.9679

Vásquez Vásquez, G. A., & 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, 1–15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.805

Villón Asencio, Y. J., Montalván Panchana, C. A., García Arias, N., & Ortiz Aguilar, W. (2024). La comprensión lectora de los estudiantes de básica elemental a partir del aprendizaje colaborativo. Revista Uniandes Episteme, 11(3), 334–346. https://doi.org/10.61154/rue.v11i3.3554