

INFLUENCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS EN EL DESARROLLO DE
LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCERO DE LA
ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA

MARIANA HERRERA SIERRA

ESCUELA NORMAL SUPERIOR ANTIOQUEÑA.

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.



MAESTRO ASESOR.
LUIS CARLOS ORTEGA MACARENO

MEDELLÍN/ COLOMBIA.

FECHA.
NOVIEMBRE 2025

Nota de aceptación.

Firma del presidente del jurado.

Firma del jurado.

Firma del jurado.

Haga clic aquí o pulse para escribir una fecha.

DEDICATORIA.

Este trabajo está dedicado a Germán, mi papá, por enseñarme que educar es un acto de amor y servicio; a Fernanda, mi mamá, por ser refugio, fuerza y fe incluso en mis días más frágiles; y a María Clara, mi hermana, por caminar conmigo sin hacer ruido, pero sin soltarme nunca. A Annie, mi gata, compañera silenciosa de desvelos, testigo fiel de cansancios, lágrimas y pequeños triunfos que también construyeron este proceso.

Y, sobre todo, este trabajo está dedicado a cada niño que tocó mi corazón en este camino de formación. A sus miradas, sus risas, sus preguntas y sus silencios. Ellos le dieron sentido a estas páginas y me recordaron por qué quiero ser maestra.

AGRADECIMIENTOS.

A toda mi familia, por estar siempre, por sostenerme con amor, paciencia y confianza a lo largo de este proceso. A mis abuelas, por su cuidado constante, por su ternura, por la manera tan sencilla y profunda de acompañarme y hacerme sentir protegida en cada etapa de este camino.

A Dios, por darme la fuerza cuando el cansancio apareció, por la calma en los momentos de duda y por permitirme seguir creyendo en este camino.

A mis compañeras del programa, por caminar juntas, por el apoyo sincero, las risas y los aprendizajes compartidos. A Majo, por su cercanía, su apoyo constante y por ser un respaldo importante en este proceso.

Y, de manera muy especial, a mi maestro de práctica, Luis Carlos, por su guía, su palabra oportuna y su forma humana de enseñar, que dejó huella en mi formación y en la manera en que hoy miro el aula y la educación.

Tabla de contenido

DEDICATORIA.	3
AGRADECIMIENTOS.	3
Introducción.	5
CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.	5
1.1. Formulación del problema.	5
1.2. Delimitación del problema.	5
1.3. Objetivos.	5
1.3.1. Objetivo general.	5
1.3.2. Objetivos específicos.	5
Justificación.	6
Antecedentes.	6
<i>Internacional (es)</i>	6
<i>Nacional (es)</i>	6
<i>Local (es)</i>	7
CAPÍTULO II: Marco Referencial.	7
CAPÍTULO III: Metodología de la investigación.	7
3.1. Diseño metodológico de la investigación.	7
3.2. Población y muestra.	7
3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.	8
3.4. Análisis de resultados.	8
CAPÍTULO IV: Propuesta, resultados y conclusiones.	8
4.1. Propuesta.	8
4.2. Resultados.	8
4.3. Conclusiones.	8
Referencias.	9
Anexos.	9

TÍTULO.

Introducción.

La comprensión lectora se ha constatado en uno de los pilares fundamentales del proceso educativo; especialmente en los primeros años de escolaridad donde los niños empiezan a construir su propia relación con el lenguaje escrito y con los textos que circulan a su alrededor. Pues, leer no marca un límite donde solo se dedique a decodificar palabras sino que también implica comprender, interpretar y dar sentido a lo que se lee. Por tanto, es un proceso que resulta determinante para el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento y para la íntegra participación activa en la vida escolar y social.

No obstante, dentro del contexto escolar se hacen evidentes diversas dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora, particularmente en grados como tercero de primaria donde algunos estudiantes leen sin lograr comprender de manera clara lo que el texto les propone. En la mayoría de estos casos estas dificultades tienen relación con estrategias pedagógicas centradas en metodologías tradicionales que no siempre tienen en cuenta los intereses, las experiencias previas ni las formas de aprender propias de los niños, lo que puede llevar a una gran desmotivación frente a la lectura.

Frente a esta situación, además surge la necesidad de repensar otras formas de enseñar la lectura, que les permitan a los niños participar activamente y sentir motivación frente a los textos. En este sentido, las estrategias lúdicas cobran gran sentido, ya que integran el juego, la creatividad y la interacción constante como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, así, el componente lúdico no busca entenderse únicamente como un momento de diversión, sino como una herramienta pedagógica que puede

facilitar la comprensión lectora y generar un mayor interés por la lectura en los estudiantes.

A partir de estas reflexiones, el presente proyecto de investigación tiene como objetivo analizar la influencia del uso de estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Además, como se mencionó anteriormente, la intención de este trabajo es observar cómo el uso de estas estrategias puede incidir en la forma en que los estudiantes comprenden los textos y participan en las actividades de lectura que se realizan en el aula.

Por último, esta investigación busca aportar a la constante reflexión sobre la práctica docente en el área de Lengua Castellana, reconociendo la importancia de implementar estrategias didácticas que estén más acordes y contextualizadas hacia las necesidades de los niños en estos encuentros tempranos con las letras. De esta manera, se espera que las estrategias lúdicas contribuyan a fortalecer los procesos de comprensión lectora y a generar experiencias de lectura más cercanas y significativas dentro del aula.

CAPÍTULO I: Planteamiento del problema.

1.1. Formulación del problema.

Esta propuesta de intervención desde la lúdica nace a partir de las dificultades en lectoescritura observadas en los estudiantes que cursan el grado tercero de primaria en la Escuela Normal Superior Antioqueña (ENSA). Estas dificultades no solo reflejan bajos niveles de comprensión lectora, sino también una creciente desmotivación hacia las prácticas de lectura y escritura.

En el contexto de la educación primaria, la comprensión lectora representa no solo una competencia académica esencial, sino también un medio para que los estudiantes desarrollen competencias críticas, comunicativas y expresivas fundamentales para su aprendizaje integral. Sin embargo, en los estudiantes de tercero de la ENSA, se evidencia un problema central: la desmotivación hacia el proceso de comprensión lectora, la cual parece estar fuertemente ligada a factores pedagógicos y emocionales.

Entre las causas que originan este problema, se destacan el predominio de métodos tradicionales de enseñanza, caracterizados por actividades repetitivas, evaluaciones sumativas tradicionales y un escaso enfoque en lo lúdico y emocional del aprendizaje. A esto se suma la poca conexión entre los intereses del niño y las actividades propuestas en clase, así como una limitada formación docente en estrategias pedagógicas que integren la lúdica como una herramienta para potenciar el aprendizaje significativo.

Estas condiciones han generado en los estudiantes sentimientos de frustración, miedo e inseguridad al no alcanzar las metas propuestas en el aula. Como consecuencia, se observa un rechazo progresivo hacia las actividades de lectura y escritura, e incluso una evitación de la participación activa en las dinámicas escolares. Este rechazo afecta no solo su rendimiento académico, sino también su vínculo afectivo con el proceso educativo, debilitando su confianza en sus propias capacidades y limitando así su desarrollo integral como sujetos activos en la construcción del conocimiento.

1.2.Delimitación del problema.

¿Cómo influye el uso de estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Antioqueña?

1.3.Objetivos.

1.3.1. Objetivo general.

Analizar cómo influyen las estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora estudiantes de tercero de primaria de la Escuela Normal Superior Antioqueña.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Identificar, a través de instrumentos como la observación participante y entrevistas semiestructuradas, las estrategias lúdicas que se aplican en el aula y su relación con el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de primaria.
- Evaluar el impacto de las actividades lúdicas en la motivación hacia la lectura en los estudiantes de tercero de primaria, mediante el uso de registros de observación y diarios de campo que permitan analizar su participación activa y actitud frente a las actividades lectoras.
- Diseñar un conjunto de actividades lúdicas orientadas a fortalecer la comprensión lectora y motivación de los estudiantes.

Justificación.

Esta investigación surge de la observación de varios casos recurrentes en las aulas de grado tercero de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Pues, los métodos tradicionales de

enseñanza de la lectoescritura, basados principalmente en la repetición y en la memorización, han generado en los estudiantes emociones negativas como frustración, miedo e inseguridad. Como consecuencia, esta situación lleva al desinterés, al rechazo hacia la lectura y escritura, y afecta directamente su desarrollo académico y personal, teniendo en cuenta que esto les impide a los estudiantes llevar su proceso formativo en esta área de forma satisfactoria, y por ende, no desarrollar las competencias requeridas para ser promovidos al grado cuarto. Como lo menciona Lev Vygotsky, el aprendizaje es más efectivo cuando se realiza en un entorno significativo y motivador, donde el estudiante participe activamente en su proceso (Vygotsky, 1978).

La Escuela Normal Superior Antioqueña (ENSA), ubicada en el barrio Buenos Aires de Medellín, Colombia, es una institución educativa de carácter católico que busca formar maestros comprometidos con la transformación social. Atiende niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y formación complementaria, con un enfoque pedagógico desarrollista centrado en valores como la solidaridad, el liderazgo y el respeto por la diversidad. La ENSA se caracteriza por fomentar una formación integral basada en principios éticos, morales y religiosos, integrando el evangelio en su práctica educativa. Este contexto permite una intervención que impacte no solo la comprensión lectora sino también el desarrollo humano de los estudiantes (ENSA, 2024).

La educación en Colombia se erige como un derecho fundamental y un servicio público de carácter social, lo que impone al Estado, a la familia y a la sociedad una responsabilidad conjunta para su garantía. Así lo establece el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función

social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (art. 67). Además, dicha norma aclara que la educación formará al colombiano “en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” y que “corresponde al Estado ... regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad”.

Partiendo de esta base constitucional, la Ley 115 de 1994 (también llamada Ley General de Educación) profundiza en los fines y la organización del servicio educativo. En su artículo 5 se señala que la educación “se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: 1. El pleno desarrollo de la personalidad... 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos... 3. La formación para facilitar la participación de todos...” Este articulado reafirma que no se trata sólo de transmitir saberes, sino de forjar personas íntegras, capaces de actuar en una sociedad democrática. Igualmente, la Ley 115 reconoce que la educación debe responder a las diferencias individuales y al entorno social del estudiante, promoviendo una formación armónica.

Por su parte, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) consagra derechos que afectan directamente al ámbito educativo, como el de participar y desarrollarse plenamente en la escuela, la familia y la comunidad. En su artículo 31 se dispone que los niños, niñas y adolescentes “tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas ... que sean de su interés”. Esta norma es clave para entender por qué las estrategias lúdicas o participativas están amparadas legalmente, pues refuerzan la dimensión activa del sujeto aprendiz.

Asimismo, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta parcialmente la Ley 115 en lo pedagógico y organizativo, y estipula que el currículo debe concebirse “de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica”. Esto abre paso para estrategias didácticas que integren actividades lúdicas o adaptadas a contextos específicos (como las que propones en tu investigación), porque la norma reconoce que cada institución debe tener espacios para innovar dentro del marco legal.

Asimismo, resulta pertinente incorporar la Ley 2503 del 28 de julio de 2025, mediante la cual se crea e implementa la Cátedra de Educación Emocional en las instituciones educativas públicas y privadas de Colombia desde los niveles de preescolar hasta la educación media. Esta normativa reconoce la importancia del fortalecimiento de las habilidades socioemocionales dentro de los procesos formativos, promoviendo estrategias orientadas al mejoramiento de la convivencia escolar, la salud mental y la disminución de las violencias dentro de los contextos educativos. En relación con la presente investigación, dicha ley guarda estrecha conexión con el uso de estrategias lúdicas y pedagógicas que favorecen ambientes de aprendizaje más participativos, sensibles y significativos para los estudiantes. Del mismo modo, la implementación de actividades basadas en el juego, la interacción y la expresión contribuye no solo al fortalecimiento de la comprensión lectora, sino también al desarrollo emocional, comunicativo y social de los niños dentro del aula.

Finalmente, el Decreto 1075 de 2015, que unifica reglamentaciones del sector educación, refrenda que la formación de calidad debe promover la “convivencia pacífica, participación y

responsabilidad democrática” y garantizar “la inclusión” y “la permanencia en el sistema” del educando. En particular, en su artículo 1.1.1.1 se plantea que el Ministerio de Educación Nacional es encargado de establecer lineamientos que aseguren un servicio educativo de calidad, acceso equitativo y pertinencia para todos los niveles. Esto resulta coherente con tu énfasis en estrategias lúdicas y diferenciadas: la norma respaldaría metodologías activas que generen ambientes significativos y participativos.

En conjunto, estas normas configuran un marco legal que sustenta tu propuesta investigativa: al buscar fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias lúdicas en estudiantes de tercero de la Escuela Normal Superior Antioqueña, que se apoya en un sistema normativo que reconoce como esenciales la integralidad de la educación, la participación activa del estudiante, la adaptabilidad del currículo y la calidad del servicio educativo. De este modo, el trabajo no sólo responde a una necesidad pedagógica, sino a un mandato legal que promueve una educación más humana, significativa e inclusiva.

Antecedentes.

Internacional: *Gamificación para fomentar la lectoescritura en niños de tercer año de básica.*

El desarrollo de la comprensión lectora en la educación primaria ha sido objeto de diversas investigaciones que buscan optimizar las estrategias pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, el estudio de Molina, Vizcaíno y Salazar (2022) titulado *Gamificación para fomentar la lectoescritura en niños de tercer año de básica* analiza cómo la implementación de estrategias lúdicas puede transformar el proceso de enseñanza de la lectoescritura y generar un impacto positivo en la motivación de los estudiantes.

Esta investigación parte de la identificación de dificultades significativas en lectoescritura en estudiantes de tercer grado, atribuidas en gran medida al uso de metodologías tradicionales de enseñanza. Dichas metodologías, caracterizadas por la repetición mecánica de ejercicios y la falta de dinamismo en el aula, han contribuido a la desmotivación del estudiantado, generando frustración y miedo al fracaso. Como consecuencia, los niños desarrollan una actitud negativa frente a la lectura y la escritura, lo que limita su desarrollo académico y emocional.

El estudio destaca que la gamificación y otras estrategias lúdicas pueden ser herramientas efectivas para contrarrestar esta problemática. A través del juego, los estudiantes encuentran un entorno más ameno y participativo, lo que fomenta su interés y compromiso con el aprendizaje. De esta manera, se fortalece no solo la comprensión lectora, sino también la confianza y autonomía de los niños en su proceso educativo.

Estos hallazgos respaldan la necesidad de replantear las estrategias pedagógicas en la Escuela Normal Superior Antioqueña, promoviendo enfoques innovadores que integren la lúdica como un elemento clave para el desarrollo de la lectoescritura. La presente investigación se

alinea con esta perspectiva, buscando evidenciar la influencia de las estrategias lúdicas en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado.

Nacional: La motivación por la lectoescritura en niños de básica primaria.

La tesis realizada por Aidé Hernández Noviteño y Amelia Torres Viveros (2023), titulada *La motivación por la lectoescritura en niños de básica primaria*, analiza los factores que inciden en la motivación por la lectoescritura en los estudiantes de la Institución Educativa Comercial Santa Clara de Asís, en Timbiquí, Cauca. A partir de un enfoque cualitativo y etnográfico, las autoras aplicaron encuestas y entrevistas semiestructuradas a ocho docentes con el fin de identificar los elementos que afectan el desarrollo de la lectura y la escritura en los niños.

Los resultados de la investigación evidencian múltiples factores que influyen negativamente en el proceso de lectoescritura, entre ellos la falta de interés y acompañamiento de los padres, deficiencias en las estrategias pedagógicas, condiciones familiares adversas, carencia de material didáctico y una escasa cultura lectora, incluso entre los adultos responsables de la formación de los niños. La investigación concluye que la lectoescritura es una habilidad esencial no solo dentro del ámbito escolar, sino también para la vida cotidiana. Sin embargo, su desarrollo depende tanto de factores internos, como la motivación del estudiante, como de factores externos, incluyendo el entorno familiar y escolar.

Este estudio subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas integrales que fomenten el interés y la participación de los estudiantes en la lectura y la escritura. En este sentido, sugiere que una educación más dinámica y contextualizada puede potenciar el

aprendizaje y fortalecer la relación de los niños con la lectoescritura.

Local: Influencia de la comprensión lectora para el fortalecimiento de la formación académica en los estudiantes de grado 5*

La tesis realizada por Carolina Pérez Walton y Susana Sosa Gil (2023), titulada *Influencia de la comprensión lectora para el fortalecimiento de la formación académica en los estudiantes del grado 5°*, fue desarrollada en la Escuela Normal Superior Antioqueña como parte del Programa de Formación Complementaria. Su objetivo principal fue analizar el impacto de la comprensión lectora en el desempeño académico de los estudiantes de quinto grado, resaltando la importancia de fomentar esta habilidad a través de actividades que estimulen el interés de los niños.

El estudio identificó diversos factores que contribuyen al desinterés por la lectura, entre ellos el uso excesivo de la tecnología y la falta del hábito lector, los cuales dificultan la interpretación eficaz de los textos. Sin embargo, la aplicación de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de habilidades como la observación, la inferencia, el análisis y el razonamiento ha demostrado ser efectiva para fortalecer la comprensión lectora en estos estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación refuerzan la necesidad de implementar metodologías innovadoras que despierten el interés por la lectura y promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje. Estos resultados son relevantes para la presente investigación, ya que evidencian la importancia de utilizar estrategias didácticas que favorezcan la comprensión lectora en el contexto educativo.

CAPÍTULO II: Marco Referencial.

2.1 Marco teórico

Hablar de lectura es hablar de una forma de habitar el mundo. Comprender lo que se lee no es simplemente una tarea escolar; es un gesto profundamente humano, una forma de hacerle preguntas al silencio y escuchar las voces escondidas en las palabras. En la infancia, ese acto fresco de descifrar los signos se entrelaza con el juego, con la curiosidad, con el deseo de descubrir. Por eso, esta investigación se pregunta cómo el juego, esa forma libre y luminosa de aprender, puede ayudar a los niños de tercero de primaria a caminar con mayor confianza por los senderos de la comprensión lectora.

Desde esta mirada, tres voces han iluminado los conceptos que sostienen esta propuesta pedagógica: Daniel Cassany, Teun van Dijk y Viviana Espitia. Cada uno desde su orilla, aporta una comprensión valiosa sobre la lectura, el pensamiento crítico y el papel del juego en los procesos de significación.

Daniel Cassany propone que la lectura es una práctica situada, inmersa en contextos culturales, sociales, históricos y políticos. No es una actividad neutra, ni un simple acto de decodificación, sino una experiencia viva y significativa. En su obra *Construir la escritura*, sostiene: "La comprensión no se transmite, se construye. No se trata de repetir lo que dice el texto, sino de dialogar con él, de reconstruirlo desde nuestros saberes y emociones" (Cassany, 2006, p. 27). Este enfoque invita a leer no solo con los ojos, sino con la memoria, con el cuerpo, con el mundo interior. Leer es, entonces, una forma de tomar postura, de construir pensamiento y de hacerse preguntas.

Desde una perspectiva complementaria, Teun van Dijk profundiza en el proceso cognitivo

y crítico de la comprensión. En su teoría del modelo de situación, plantea que el lector construye una representación mental del texto que se ajusta, se enriquece y se transforma con cada nueva información. Comprender, según Van Dijk (2003), es conectar ideas, inferir intenciones, interpretar lo que se dice y lo que se omite. La lectura se convierte así en una actividad activa y compleja, donde el lector es también autor del sentido. Esta concepción es clave para entender cómo los niños pueden desarrollar competencias críticas cuando se les ofrece la posibilidad de leer más allá de las palabras, y acercarse al texto desde sus propios esquemas cognitivos y afectivos.

Por su parte, Lev Vygotsky nos ofrece una mirada profundamente social del aprendizaje. En su teoría sociocultural, introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) para explicar que los niños pueden alcanzar niveles de comprensión superiores con la mediación adecuada: un adulto, un compañero más experimentado, o un ambiente propicio. El juego, en este marco, es una herramienta privilegiada, ya que permite representar, transformar y explorar el mundo simbólico de forma compartida. Como señala Vygotsky (1979), "en el juego, el niño siempre es más grande de lo que es en la vida real" (p. 102), y esa ampliación de posibilidades también se manifiesta en la lectura, cuando el niño puede vivir el texto, sentirlo, dialogar y reconstruirlo con otros.

Estos tres enfoques, en su convergencia, permiten comprender la lectura como una práctica viva, situada, crítica y compartida, y al juego como un puente entre la experiencia sensible del niño y su capacidad de significar el mundo.

2.2. Marco conceptual

Esta investigación se sostiene sobre dos categorías centrales: la comprensión lectora y la lúdica. Cada una representa una dimensión clave del proceso educativo en la infancia, y su encuentro da lugar a una propuesta pedagógica humanizante.

La comprensión lectora se define como un proceso mediante el cual el lector construye significado a partir del texto, activando conocimientos previos, haciendo inferencias, estableciendo relaciones y elaborando una interpretación crítica del contenido. Este proceso no ocurre de manera lineal, ni estático, sino que se construye en la interacción constante entre el lector, el texto y el contexto. Van Dijk (2003) sostiene que este proceso requiere la elaboración de modelos mentales complejos, donde el lector no solo entiende lo que lee, sino que lo contextualiza, lo cuestiona y lo reconstruye. Por su parte, Cassany (2006) refuerza esta idea al afirmar que la comprensión lectora no es una habilidad técnica, sino una práctica social situada, una forma de pensar y de vivir el lenguaje. En este sentido, comprender es establecer un vínculo significativo con el texto, dejarse afectar por él, reconstruirlo desde las propias vivencias y percepciones.

La comprensión lectora se expresa en múltiples niveles: literal, inferencial, crítico y creativo. El lector puede identificar información explícita, pero también inferir lo implícito, valorar la intencionalidad del discurso y proponer lecturas nuevas. Esto implica movilizar la memoria, las emociones, la empatía y la capacidad de análisis. Es un proceso activo y situado que se enriquece en la diversidad de voces, experiencias y contextos. Además, se reconoce que cada lector es único y que su comprensión se ve influida por factores afectivos, culturales, motivacionales y sociales. Leer no es solo una operación mental, sino un acto encarnado en la vida.

Desde la perspectiva de la educación crítica, la comprensión lectora es también una herramienta de transformación. Permite al lector posicionarse frente al texto y al mundo, cuestionar las estructuras de poder, desnaturalizar los discursos y participar activamente en la construcción del conocimiento. Este enfoque otorga a la lectura una función emancipadora y profundamente ética, en tanto potencia la agencia del sujeto lector.

Por otro lado, la lúdica se concibe como un conjunto de experiencias pedagógicas que, a través del juego, promueven el aprendizaje significativo, la exploración del mundo y el desarrollo integral del niño. Según Sierra Espitia (2022), la lúdica constituye una estrategia pedagógica que fortalece los procesos de aprendizaje al integrar la emoción, la creatividad y la participación activa de los estudiantes. Desde esta perspectiva, el juego no es un elemento accesorio en el aula, sino una herramienta esencial que estimula el pensamiento, el lenguaje y la afectividad. Es en la práctica lúdica donde el niño se expresa libremente, explora su entorno, interpreta roles y se involucra emocional y cognitivamente en su propio proceso de aprendizaje.

El juego, además, ofrece un escenario donde el error no paraliza, sino que enseña. En ese espacio simbólico, el niño experimenta, se arriesga, crea y recrea el conocimiento. La lúdica fomenta la motivación, la autonomía, la cooperación y la resolución de problemas desde una pedagogía del gozo, que entiende el aprendizaje como una experiencia placentera y significativa. Cuando el juego es incorporado con intención pedagógica, se convierte en un mediador entre el saber y el deseo, entre el contenido y la emoción, entre lo escolar y lo vital.

Asimismo, la lúdica genera ambientes seguros y creativos, donde la imaginación se convierte en motor del pensamiento. Esta cualidad es fundamental cuando se trata de lectura,

pues imaginar, anticipar, proyectar e interpretar son acciones propias del acto lector. A través del juego, el texto se vuelve cercano, dialogable y habitable. Los niños no solo comprenden el texto, sino que lo encarnan, lo transforman y lo resignifican desde sus mundos posibles.

Cuando se integran estas dos categorías, la lectura deja de ser una tarea obligatoria y se convierte en una experiencia viva. A través de estrategias lúdicas, los niños pueden acercarse a los textos desde el cuerpo, desde la emoción, desde la cooperación. La comprensión se vuelve entonces un acto compartido, creativo y profundamente humano. Leer deja de ser una meta escolar para convertirse en una forma de estar en el mundo, y jugar deja de ser un descanso para convertirse en un camino hacia el conocimiento.

CAPÍTULO III: Metodología de la investigación.

Hablar de la metodología de este proyecto es hablar también del camino recorrido. No se trata solo de pasos o técnicas, sino de una forma de mirar la escuela y de aprender de ella. Cada decisión metodológica nació del aula, de los niños, de las preguntas que fueron apareciendo con el tiempo, y también de los intentos, de los errores y de los aciertos que fueron dando forma a este proceso. Por eso, más que un método cerrado, aquí se cuenta una experiencia viva, una manera de comprender lo que ocurre cuando el juego, la lectura y la enseñanza se encuentran.

Este proyecto parte de la necesidad de mirar de cerca lo que pasa en el aula, no con la intención de medirlo todo, sino de entender lo que a veces no se ve: las emociones, las miradas, los silencios y las formas en que cada niño aprende a su manera. Como dice Hernández-Sampieri (2014), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos en su ambiente natural, y

justo eso se intentó: mirar la escuela desde adentro, sin separar al investigador del maestro ni al conocimiento de la experiencia.

Por otro lado, el estudio de caso permitió enfocar la mirada en un grupo concreto, el de tercer grado de la Escuela Normal Superior Antioqueña, y entenderlo como una pequeña comunidad de aprendizaje. Cada clase fue distinta, con sus ritmos, con sus desordenes, pero también con su magia. Allí, el aula se volvió un espacio de encuentro donde el juego sirvió como puente para la comprensión lectora y la relación entre los niños.

Además, se asumió la investigación acción participativa como una forma de aprender haciendo. Como explica Elliott (2000), investigar no es solo observar, sino actuar y reflexionar sobre lo que uno hace. Cada clase, cada dinámica, fue una oportunidad para probar, equivocarse, ajustar y volver a intentar. Esa repetición, ese ciclo que menciona Kemmis (1993), de planear, actuar, observar y reflexionar, se vivió con mucha naturalidad, sin buscar perfección, sino comprensión.

En el fondo, este apartado no pretende sonar técnico. Es más bien una especie de relato sobre cómo la investigación se volvió parte de la práctica misma. Porque al final, ser maestra e investigadora fue lo mismo: mirar con atención, preguntarse con honestidad y atreverse a transformar lo que se puede.

3.1.Diseño metodológico de la investigación.

El presente proyecto investigativo se desarrolla bajo un **enfoque cualitativo**, pues su propósito central no es únicamente medir datos o establecer resultados numéricos, sino

comprender de manera profunda y cercana los procesos de aprendizaje de los estudiantes de tercer grado de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Este enfoque permite adentrarse en la realidad educativa desde una perspectiva interpretativa, reconociendo que cada estudiante es un ser único, con formas particulares de aprender, sentir y construir conocimiento. Tal como afirma Hernández-Sampieri (2014), la investigación cualitativa se caracteriza por explorar los fenómenos en su ambiente natural, buscando comprender las experiencias desde el punto de vista de los propios participantes. En este sentido, esta investigación se enmarca en una mirada humanizada y contextualizada, donde los datos cobran sentido a partir de la interacción viva con los estudiantes y sus procesos.

El interés de este estudio no se limita a comprobar hipótesis predefinidas, sino a interpretar y analizar cómo el uso de estrategias lúdicas puede favorecer el desarrollo de la comprensión lectora. La riqueza de la investigación cualitativa radica precisamente en esa posibilidad de acercarse al aula como un espacio vivo en el que cada práctica pedagógica está impregnada de emociones, relaciones y contextos que influyen directamente en el aprendizaje. Según Stake (1995), este tipo de investigación se fundamenta en comprender la realidad social en toda su complejidad, reconociendo que cada escenario educativo tiene sus particularidades y dinámicas propias, lo cual coincide plenamente con los objetivos de este proyecto.

Para lograr este acercamiento, se opta por un **estudio de caso**, ya que este tipo de investigación se centra en analizar una situación específica y delimitada: el grupo de tercer grado de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Yin (2003), sostiene que el estudio de caso es una estrategia ideal cuando se busca comprender fenómenos actuales dentro de su contexto real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no están claramente definidas. Así, el aula se concibe como un laboratorio vivo de aprendizaje, donde se explorará de

manera reflexiva y sistemática el impacto de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento de las habilidades lectoras.

Elegir el estudio de caso como tipo de investigación responde también a la intención de profundizar en la experiencia educativa desde una mirada pedagógica sensible. El grupo participante no es visto sólo como un conjunto de estudiantes, sino como una comunidad de aprendizaje que aporta historias, intereses, motivaciones y formas diversas de construir sentido. Como señala Vygotsky (1979), el aprendizaje siempre está mediado por la interacción social y el contexto cultural, por lo que investigar a partir de la realidad cotidiana del aula es esencial para generar propuestas pedagógicas significativas.

Este enfoque y tipo de investigación permiten que el trabajo no sea una simple recolección de datos, sino un proceso reflexivo, donde la maestra titular se posiciona como investigadora de su propia práctica, observando, analizando y ajustando estrategias de manera constante. De esta manera, el proyecto no solo busca comprender el fenómeno, sino también transformar la experiencia educativa, aportando caminos para una enseñanza más creativa, cercana y adaptada a las necesidades reales de los estudiantes.

Se optó por la **investigación acción participativa**, porque no basta con mirar lo que pasa en el aula como si fuera un laboratorio. Aquí la idea es actuar, transformar y reflexionar al mismo tiempo. Elliott (2000) explica que la investigación acción busca mejorar la práctica docente desde dentro, a partir de la propia experiencia del maestro.

Esto encaja muy bien con la propuesta, pues la maestra en formación no solo observa, sino que diseña actividades, las pone en práctica y luego analiza sus resultados. Es un proceso cíclico, como dice Kemmis (1993), que se repite: se planifica, se actúa, se observa y se

reflexiona. De esta forma, cada clase no solo enseña a los niños, sino también a la docente, que aprende a reconocer lo que funciona y lo que necesita ajustarse.

3.2.Población y muestra.

La población de este proyecto corresponde a los estudiantes de grado tercero de la Escuela Normal Superior Antioqueña. Son niños y niñas que en su mayoría tienen entre 8 y 9 años, aunque siempre hay casos particulares, alguno un poco mayor o menor por temas de ingreso escolar. Se podría decir que se trata de un grupo muy diverso, tanto en habilidades lectoras como en contextos familiares, lo que hace que el aula no sea homogénea sino todo lo contrario, cada estudiante llega con experiencias distintas frente a la lectura.

En este grado los niños ya leen, pero la comprensión todavía no es tan fuerte como se espera. Es común que lean con rapidez, incluso con buena entonación, pero cuando se les pregunta qué entendieron, muchos se quedan en lo más literal o simplemente repiten una parte del texto. Esto muestra que todavía están en proceso de pasar de “leer palabras” a “leer significados”.

Piaget (1975) señala que a estas edades los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas, lo que quiere decir que ya logran pensar de forma más lógica, pero aún se apoyan mucho en lo tangible. En el aula esto se nota cuando disfrutan más de los ejercicios que implican objetos, juegos o imágenes, que de los textos muy largos. Por otra parte, Vygotsky (1995) plantea que el aprendizaje se potencia en la interacción social, y efectivamente se observa que los estudiantes comprenden mejor cuando discuten lo leído con sus compañeros o con la

maestra, que cuando lo hacen en silencio.

También vale la pena mencionar que la institución recibe estudiantes de distintos barrios del municipio. Esto hace que la población no solo sea variada en capacidades lectoras, sino también en sus formas de relacionarse con la escuela y con los libros. Hay niños que cuentan que en sus casas no hay casi textos, mientras otros traen historias de haber leído con sus familias. Todo esto se refleja en la clase y se convierte en un insumo importante para la investigación.

La muestra corresponde a un grupo específico de grado tercero, con alrededor de 10 estudiantes. No se trata de una muestra aleatoria, sino **intencional**, porque es el grupo al que se tiene acceso directo y continuo, lo que permite hacer un seguimiento mucho más cercano. En la investigación cualitativa, como dicen Hernández, Fernández y Baptista (2014), lo fundamental no es la cantidad, sino la profundidad de la información que se logra analizar.

Ahora bien, el número de estudiantes no es fijo. En un colegio siempre puede pasar que un niño se retire por cambiarse de casa o por diferentes motivos, lo cual es natural y refleja la dinámica escolar. Este detalle, aunque pueda parecer menor, también hace parte del contexto en el que se desarrolla el proyecto.

En cuanto a sus características, se observa una mezcla interesante, algunos son muy participativos y disfrutan leer en voz alta, otros son más reservados y se sienten inseguros al momento de enfrentarse a un texto. Hay estudiantes que muestran un nivel lector bastante avanzado, mientras otros aún les cuestan algunas palabras básicas. Esa diversidad permite analizar cómo las estrategias lúdicas pueden ser útiles no solo para quienes tienen más dificultades, sino también para los que necesitan nuevos retos.

La elección de este grupo se justifica por varias razones. Primero, la accesibilidad: al ser el grupo de práctica de la investigadora, existe una relación de confianza que facilita la implementación de las actividades. Segundo, la pertinencia pedagógica: el tercer grado es un momento clave en el desarrollo de la comprensión lectora, pues los niños ya superaron la etapa inicial de aprender a leer, pero aún requieren apoyo para comprender y disfrutar lo que leen. Y tercero, la diversidad: la variedad de contextos, intereses y habilidades dentro del curso enriquece la experiencia y permite observar diferentes respuestas a la propuesta lúdica.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de información.

Para lograr que la investigación tenga sentido y responda a los objetivos específicos, es fundamental definir con claridad cuáles serán las técnicas de recolección de información y qué instrumentos las acompañarán. No se trata solo de elegir herramientas al azar, sino de asegurarse de que realmente permitan identificar, evaluar y diseñar con relación a la comprensión lectora y las estrategias lúdicas en el aula de tercer grado. Por eso, en este proyecto se han seleccionado cuatro técnicas que se complementan entre sí: la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, el análisis de producciones de los estudiantes (una ficha de comprensión lectora y una de producción textual).

Estas técnicas no se miran de manera aislada, sino que se relacionan directamente con los objetivos específicos. La observación y las entrevistas ayudan a identificar las estrategias lúdicas que se aplican en el aula y la forma en que los estudiantes reaccionan ante ellas. Los diarios de campo, producto de la observación, permiten evaluar la motivación y el grado de participación

de los estudiantes durante las actividades. Finalmente, el análisis de producciones textuales y comprensión lectora ofrecen un insumo muy concreto para diseñar nuevas actividades lúdicas, ya que muestra de manera tangible qué están comprendiendo los niños y qué aspectos necesitan fortalecerse.

La observación participante es la técnica central de este estudio porque la investigadora no está al margen, sino dentro de la dinámica del aula, en su papel de maestra en formación. Esto permite observar con detalle cómo se aplican las actividades lúdicas, pero también cómo los estudiantes reaccionan frente a ellas: si se entusiasman, si se distraen, si se animan a leer en voz alta o si se cohiben.

El instrumento será el diario de campo, un registro escrito en el que se consignan las situaciones que ocurren durante la clase, los gestos, las intervenciones, las actitudes, pero también reflexiones más personales que surgen de lo vivido. Según Rockwell (2009), el diario de campo es clave porque captura la vida cotidiana de la escuela, que es donde realmente se construyen los aprendizajes.

INSTRUMENTO 1. Guía de observación participante

Título: Guía de observación participante para identificar estrategias lúdicas y procesos de comprensión lectora en el aula.

Propósito: Registrar de manera sistemática las prácticas pedagógicas de la maestra y el comportamiento de los estudiantes durante las actividades lúdicas de lectura, para analizar su relación con el desarrollo de la comprensión lectora.

Frecuencia de aplicación: Un bloque de clase (2 horas)

Tipo de instrumento: Cualitativo -Descriptivo.

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INDICADORES OBSERVABLES	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO
Estrategias lúdicas aplicadas	Uso de juegos, dramatizaciones, canciones, cuentos, materiales manipulativos o dinámicas en grupos	
Participación de los estudiantes	Interés, motivación, interacción con los compañeros y el nivel de disfrute de la actividad	
Comprensión lectora	Capacidad para responder preguntas literales e inferir significados o expresar opiniones sobre un texto leído	
Rol de la maestra	Claridad en las indicaciones de la clase, acompañamiento, retroalimentación y estímulo a la participación.	
Ambiente en el aprendizaje	Actitud general del grupo, como se relaciona la maestra y los estudiantes, la organización del aula, y los recursos utilizados	

Por ejemplo, al implementar una ruleta de preguntas sobre un cuento leído, el diario permitirá registrar cuántos niños participaron de manera espontánea, quiénes se mostraron más tímidos o si hubo alguno que se emocionó tanto que pidiera girar la ruleta varias veces; o o en el caso de una dramatización de una fábula, se podrá anotar si los estudiantes lograron recordar con mayor claridad a los personajes al representarlos, o si la dramatización generó mayor motivación que una lectura silenciosa tradicional. Todo este registro es fundamental para el segundo objetivo

específico, que busca evaluar el impacto de la lúdica en la motivación hacia la lectura.

La segunda técnica utilizada será la **entrevista semiestructurada**, aplicada a la maestra que dicta el área de lengua castellana del grupo de tercer grado. Esta técnica resulta fundamental porque la observación, aunque aporta una mirada valiosa sobre lo que ocurre en el aula, no siempre permite conocer en profundidad la experiencia interna del docente. La entrevista ofrece la posibilidad de escuchar su voz, comprender cómo vivió las actividades, qué aspectos considera más significativos y cómo percibe el impacto de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes.

INSTRUMENTO 2. Entrevista semiestructurada a la docente

Título: Entrevista semiestructurada sobre el uso de estrategias lúdicas en el aula de lectura.

Propósito: Conocer la percepción de la maestra respecto al uso de la lúdica como medio para favorecer la comprensión lectora, así como los retos y resultados observados.

Tipo de instrumento: Cualitativo - Exploratorio.

Tiempo estimado: 20 minutos

Preguntas guía:

1. ¿Qué tipo de estrategias o actividades lúdicas suele implementar en sus clases de lengua castellana?
2. ¿Por qué considera importante el componente lúdico dentro del proceso la comprensión lectora?
3. ¿Qué efectos ha observado en la motivación o comprensión de los estudiantes cuando se emplean actividades lúdicas?
4. ¿Qué dificultades ha enfrentado al aplicar estrategias lúdicas en el aula?
5. ¿Cómo evalúa los avances en comprensión lectora a partir de estas experiencias?
6. Desde su perspectiva, ¿qué podría fortalecerse para integrar mejor la lúdica con los procesos de lectura y escritura?

El instrumento correspondiente será una **guía de entrevista** elaborada con preguntas abiertas, organizadas en torno a tres ejes: la percepción de la maestra sobre el aprendizaje de los niños, la pertinencia de las estrategias lúdicas y las transformaciones observadas en la dinámica del aula. Este formato flexible permitirá que la conversación fluya con naturalidad, dando lugar a la reflexión personal y profesional de la docente sobre su práctica.

Kvale (2011) señala que la entrevista semiestructurada ofrece un equilibrio adecuado entre la dirección del tema y la libertad de expresión, ya que orienta el diálogo sin imponer respuestas cerradas. En coherencia con esto, la entrevista a la maestra busca generar un espacio de diálogo auténtico, donde pueda compartir su interpretación y valoración del proceso vivido. La información obtenida permitirá identificar las estrategias lúdicas que resultaron más significativas y los posibles aspectos a fortalecer, contribuyendo así al cumplimiento del primer objetivo específico de la investigación.

La tercera técnica corresponde al **análisis de producciones**, pero en este caso no se usará una carpeta general, sino dos fichas diseñadas especialmente para este proyecto, aplicadas después de la lectura del cuento *“El último amor del príncipe Genghli”* de Marguerite Yourcenar. Estas fichas permiten recoger evidencias de comprensión lectora desde lo textual y lo emocional, a través de la escritura creativa y la expresión personal.

La primera ficha, titulada **“Mi lectura del Príncipe Genghi”**, busca identificar el nivel de comprensión literal e inferencial de los estudiantes. Contiene preguntas sobre los personajes, el lugar, el tiempo, los acontecimientos principales y la parte del cuento que más les gustó. También incluye un espacio para dibujar al protagonista, lo que permite reconocer cómo los niños construyen imágenes mentales a partir de la lectura. Además, se les pide escribir una frase

que resuma lo que aprendieron del cuento, lo cual ayuda a valorar su capacidad de síntesis y reflexión.

🔮Mi lectura del Príncipe Genghi 🔮

Cuento de: Marguerite Yourcenar

Nombre del estudiante: _____

Fecha: _____ Grado: _____

1. Personajes principales:

2. Lugar donde ocurre la historia:

3. Época o momento del cuento:

4. ¿Qué sucedió en la historia? (Resume con tus palabras)

5. ¿Qué parte te gustó más y por qué?

6. ¿Cómo te imaginaste al príncipe Genghi? (puedes dibujarlo abajo)

(Espacio para dibujar)

7. Escribe una frase que resuma lo que aprendiste del cuento:

Firma del estudiante: _____

La segunda ficha, **“Carta al príncipe Genghli”**, tiene un propósito más expresivo y valorativo. En ella, los estudiantes escriben una carta dirigida al personaje principal, manifestando sus emociones, opiniones o consejos sobre lo que vivió en la historia. A través de este ejercicio, se busca observar la relación afectiva que establecen con la lectura y su habilidad para ponerse en el lugar del otro, lo cual también hace parte de la comprensión lectora.

[illegible]

Estas dos fichas funcionan como instrumentos complementarios: la primera muestra lo que los estudiantes **entendieron del texto**, y la segunda lo que **interpretaron y sintieron** a partir de él. Analizar sus respuestas permitirá identificar avances en la comprensión lectora después de aplicar las estrategias lúdicas, así como reconocer qué aspectos deben reforzarse. Como señala

Cassany (2006), la comprensión no solo se mide por lo que se repite del texto, sino por las huellas que deja en la mente y en la sensibilidad del lector.

También se incluirán producciones gráficas, como dibujos sobre lo que más les impactó de la historia. Estos dibujos, aunque no sean textos escritos, pueden mostrar comprensión: si un niño representa el conflicto central de la narración o si plasma detalles de un personaje, se evidencia que logró captar aspectos importantes del relato. Como señala Cassany (2006), la comprensión lectora se manifiesta en las huellas que deja el lector, y esas huellas no siempre son verbales: pueden ser escritas, visuales o incluso gestuales. Este análisis permitirá no solo evaluar avances, sino también pensar qué actividades diseñar o reforzar, lo cual se relaciona directamente con el tercer objetivo específico.

3.4. Análisis de resultados.

Instrumento 1: Guía de observación participante

El primer instrumento aplicado, correspondiente a la observación participante, permitió reconocer la forma en que las estrategias lúdicas influyen en los procesos de comprensión lectora y en la dinámica del aula. Desde el inicio de la clase se evidenció que la maestra recurre a elementos que favorecen el interés y la participación de los niños, como el uso de material concreto (en este caso, un periódico) y recursos tecnológicos (televisor y computador). Estos apoyos no solo hicieron la clase más atractiva, sino que también facilitaron la conexión entre los contenidos y la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Por un lado, la clase se desarrolló en un horario poco favorable, justo después del descanso,, lo cual incidió en la dispersión y la falta de concentración del grupo. Sin embargo, la docente supo leer el ambiente y responder con estrategias activas y flexibles, como canciones y dinámicas

corporales (“La lechuza” y “Manos arriba”), que ayudaron a encauzar la energía de los niños hacia el trabajo pedagógico. Dichas estrategias, aunque sencillas, demostraron ser muy efectivas, pues transformaron un ambiente inicialmente caótico en un espacio de participación y alegría.

En cuanto a la comprensión lectora, se observó que los niños lograban identificar información literal, responder preguntas guiadas y realizar inferencias simples, especialmente cuando la maestra mediaba la lectura con preguntas abiertas o promovía pequeños debates. El enfoque colectivo y oral permitió que los estudiantes construyeran sentido de manera compartida, favoreciendo la argumentación y el diálogo entre pares. Esto coincide con la idea de que la comprensión no se limita a decodificar un texto, sino que se construye socialmente en la interacción, tal como señalan autores como Vygotsky o Cassany.

Por otro lado, el rol de la maestra fue fundamental. Su acompañamiento cercano, el uso de un tono firme pero empático, y su claridad al dar instrucciones marcaron la diferencia. Ella retroalimentaba constantemente, felicitaba las respuestas acertadas y ofrecía correcciones con delicadeza, lo que generaba un clima de confianza y respeto. Se notaba que los estudiantes la reconocían como una figura de autoridad, pero también como alguien que los comprende y los guía.

Finalmente, el ambiente del aula se caracterizó por ser activo, flexible y participativo, aunque con momentos de ruido y desorden propios de la edad. Aun así, la docente logró mantener un equilibrio entre la disciplina y el disfrute. En conjunto, la observación permitió concluir que las estrategias lúdicas no solo fortalecen la comprensión lectora, sino que crean un entorno emocionalmente favorable, donde los niños se sienten motivados, reconocidos y partícipes de su propio aprendizaje.

Instrumento 2: Ficha de comprensión lectora

El segundo instrumento, correspondiente a la ficha de comprensión lectora, evidenció múltiples dificultades en los procesos de lectura y escritura del grupo. Al analizar las respuestas, se observó que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel bajo en la redacción, la cohesión de ideas y la ortografía. Además, muchos no lograron establecer una relación clara entre la historia leída y las preguntas formuladas, lo que refleja una comprensión centrada en lo literal y un escaso desarrollo del pensamiento inferencial.

Por ejemplo, varias respuestas se limitaron a copiar fragmentos del texto o a dar contestaciones incompletas, sin argumentación ni interpretación. En otros casos, los estudiantes respondían de forma incoherente, lo que muestra que no habían comprendido las consignas o no sabían cómo formular una idea por escrito. También fue notoria la falta de dominio de las convenciones básicas de la escritura: errores ortográficos frecuentes, ausencia de signos de puntuación y uso incorrecto de mayúsculas.

Por otro lado, fue evidente una actitud de resistencia frente a la actividad. A pesar de que las indicaciones fueron claras, algunos estudiantes manifestaron desinterés o frustración al no saber cómo empezar. Esto permite inferir que existe una relación tensa con la lectura y la escritura, posiblemente asociada a experiencias previas donde estos procesos se vivieron más como una obligación que como una oportunidad para disfrutar y expresar.

No obstante, también se identificaron aspectos positivos. Algunos estudiantes lograron reconocer personajes, situaciones o sentimientos presentes en el cuento, sobre todo cuando se retomaban fragmentos en voz alta o se establecía un diálogo colectivo. En esos momentos, los niños parecían más seguros, pues el acompañamiento docente y el carácter oral de la lectura les

brindaban herramientas para comprender y participar.

Instrumento 3: Carta al príncipe Genghli

El tercer instrumento, correspondiente a la producción escrita de una carta al protagonista del cuento, fue uno de los ejercicios más reveladores en cuanto a las dificultades del grupo. A pesar de que la actividad fue explicada con claridad y se buscaba promover la escritura creativa, la mayoría de los estudiantes mostró inseguridad frente al acto de escribir. Muchos no sabían cómo iniciar la carta, qué tono utilizar o qué ideas desarrollar, lo que llevó a respuestas breves, repetitivas y, en algunos casos, incompletas.

Las producciones reflejaron un dominio limitado del código escrito: abundaron las faltas de ortografía, los errores de puntuación y la ausencia de cohesión entre oraciones. Sin embargo, más allá de los aspectos formales, lo que más llamó la atención fue la **actitud reticente** de varios estudiantes. La escritura parecía representarles una carga o un reto difícil de asumir, lo cual se manifestaba en expresiones de cansancio, molestia o simple desinterés. Este comportamiento evidencia que, en muchos casos, los niños no encuentran placer en escribir, tal vez porque no se les ha permitido vivir la escritura como un acto libre y creativo, sino más bien como una exigencia escolar.

Aun así, entre los textos se percibieron algunos destellos valiosos. Hubo estudiantes que, aunque con errores, lograron transmitir sentimientos de empatía hacia el príncipe Genghli, reflexionando sobre el amor, la soledad o la tristeza. Estas expresiones, aunque espontáneas y poco estructuradas, revelan que la lectura sí generó una huella emocional, y que los niños fueron capaces de conectar la historia con su propio mundo interior.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que las debilidades observadas no se deben únicamente a la falta de conocimientos ortográficos o gramaticales, sino también a una ausencia de espacios donde la escritura se viva de forma significativa. En consecuencia, el juego, la dramatización, la oralidad y el arte se convierten en recursos fundamentales para desbloquear la creatividad y permitir que los niños escriban desde la emoción, no desde la obligación.

Finalmente, este instrumento demuestra que la escritura creativa es un terreno que requiere acompañamiento, paciencia y estrategias lúdicas que despierten el deseo de escribir. Solo cuando el niño siente que puede jugar con las palabras, inventar, errar y volver a intentar, la escritura se convierte en un proceso genuino de expresión y aprendizaje.

Instrumento 4: Entrevista semiestructurada

Las respuestas de la maestra permiten ver, en primer lugar, que su enfoque de enseñanza parte de una visión del **lenguaje como práctica social**, donde leer no es solamente decodificar, sino interactuar, crear, interpretar y participar. Al describir que en sus clases utiliza juegos de palabras, dramatizaciones, estaciones de lectura y creación de cuentos a partir de imágenes, queda claro que entiende el lenguaje como un proceso multicompetencial: involucra comprensión, oralidad, escritura y dimensión estética. Desde la formación específica en lenguaje, esto se alinea directamente con lo que plantean autores como Cassany y van Dijk: el aprendizaje del lenguaje es más efectivo cuando involucra múltiples modos de significación y actividades auténticas que permitan que los niños produzcan sentido.

Otro asunto que emerge con fuerza es la función de la lúdica como mediadora de la

comprensión lectora. La maestra afirma que la lúdica permite que los estudiantes “se acerquen a la lectura de forma natural, motivadora y significativa”. Esta afirmación es clave porque toca un principio pedagógico central del área de lenguaje: la motivación es un factor determinante para la comprensión. Cuando el estudiante se ve implicado emocional y corporalmente en la lectura, cuando “juega a leer”, se activa un proceso de apropiación del sentido mucho más profundo que el que ofrecen las actividades mecánicas. En otras palabras, en el relato aparece la idea de que la lúdica transforma la lectura en experiencia, lo que coincide con la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel y con enfoques constructivistas que defienden que leer implica interpretar desde lo vivido.

Las respuestas también muestran un asunto fundamental desde la formación en lenguaje: la comprensión como proceso complejo, no como simple identificación de información literal. La maestra comenta que, cuando incorpora actividades lúdicas, nota que los estudiantes “identifican personajes, ideas principales, inferencias y detalles relevantes”. Esto confirma que la lúdica no solo motiva, sino que actúa como puerta de acceso para procesos de comprensión profunda. Desde la didáctica del lenguaje, esto es crucial: un lector competente es aquel que es capaz de inferir, relacionar, anticipar y reconstruir el texto. La docente evidencia que, sin estrategias activas y diversas, estos procesos son más difíciles de alcanzar.

Otro asunto importante es el equilibrio entre disciplina y libertad, un punto inevitable en la enseñanza del lenguaje en primaria. La maestra reconoce que algunas actividades lúdicas generan entusiasmo, ruido o descontrol. Esta reflexión toca una dimensión esencial de la práctica docente en lenguaje: ¿cómo permitir la exploración

libre sin perder la intencionalidad del proceso lector? En la formación como Normalista, esto remite a pensar la planeación desde propósitos claros, criterios de evaluación y límites que no repriman la creatividad, pero que garanticen que el juego siga siendo pedagógico.

Finalmente, en las respuestas aparece un asunto muy relevante para el proyecto: la necesidad de diseñar actividades lúdicas con intención lingüística clara. Cuando la maestra afirma que es necesario “articular el juego con los propósitos comunicativos del grado”, está nombrando un problema central en la didáctica del lenguaje: no todo juego enseña a leer o a escribir. Lo que hace que un juego sea didáctico es la relación explícita con un objetivo lingüístico (inferir, argumentar, narrar, ampliar vocabulario, secuenciar, etc.). Esta última reflexión conecta directamente con la presente investigación, pues muestra que el desafío no es usar materiales lúdicos, sino convertirlos en herramientas que fortalezcan procesos reales de lectura y escritura.

En conjunto, la entrevista evidencia asuntos clave desde la formación en lenguaje: la lectura como experiencia social y significativa; la lúdica como puente hacia la comprensión profunda; la importancia de la motivación; el desafío de equilibrar juego y estructura; y, sobre todo, la urgencia de planear estrategias donde el juego esté al servicio del desarrollo de competencias comunicativas. Todos estos elementos se convierten en puntos de análisis fundamentales para el proyecto y para comprender cómo las prácticas docentes transforman o limitan la forma como los niños leen, interpretan y se relacionan con los textos.

CAPÍTULO IV: Propuesta, resultados y conclusiones.

4.1. Propuesta.

La Casita de las Historias no se deja agotar en la categoría de “recurso didáctico”. Nombrarla así sería reducir su alcance a una función instrumental, cuando en realidad lo que pone en juego es una forma distinta de comprender la relación entre sujeto, lenguaje y experiencia escolar. Más que un objeto, es una mediación. Más que una herramienta, un dispositivo que organiza posibilidades.

Su materialidad (madera, cajones, pequeñas divisiones) no es decorativa. Tiene implicaciones pedagógicas. En una escuela que muchas veces abstrae el conocimiento y lo convierte en contenido desanclado, la casita devuelve el aprendizaje al terreno de lo tangible. Se abre, se toca, se recorre. Hay un gesto corporal en el acto de aprender. Este aspecto, aunque aparentemente simple, introduce una ruptura con ciertas lógicas contemporáneas de enseñanza donde lo digital y lo inmediato predominan. Aquí no hay inmediatez. Hay espera, elección, manipulación. Y en esa lentitud se instala otra relación con el saber.

El dispositivo organiza su propuesta en torno a estrategias que no operan como actividades aisladas, sino como formas de habitar el lenguaje. En el eje de la lectura, *Misión de lectura* propone una orientación intencional que desplaza la pasividad. El estudiante no se enfrenta al texto desde la neutralidad, sino desde una consigna que lo obliga a posicionarse: identificar emociones, anticipar desenlaces, formular preguntas. Esta idea dialoga con lo planteado por Cassany (2006), quien advierte que la lectura crítica no emerge espontáneamente,

sino que requiere mediaciones que tensionen la relación del lector con el texto. Leer, entonces, no es recibir sentido; es producirlo.

En esa misma línea, *Detectives de personajes* introduce una lectura que se detiene en lo subjetivo del relato. Analizar un personaje implica reconocer intenciones, contradicciones, emociones. Supone, en cierta medida, una lectura de lo humano. Aquí la comprensión deja de ser meramente informativa para volverse interpretativa. Y en ese tránsito, el estudiante no solo entiende la historia; se enfrenta a formas de ser en el mundo.

El *archivo mágico* aparece como un elemento clave en esta arquitectura. No es un simple repositorio de textos. Es un dispositivo de acceso. Permite elegir, y esa posibilidad altera la lógica escolar tradicional donde el texto es asignado. La elección introduce agencia. Y con ella, una forma incipiente de autonomía lectora. Petit (2001) sugiere que la lectura se vuelve significativa cuando el sujeto puede apropiarse de ella, cuando deja de ser una imposición y se convierte en una experiencia íntima. El archivo, en este sentido, no solo organiza textos: habilita encuentros.

En el plano de la escritura, estrategias como *La historia secreta* tensionan la noción de autoría individual. La escritura aparece como construcción colectiva, fragmentada, incluso azarosa. Nadie controla completamente el texto. Esta pérdida de control no empobrece la experiencia; la complejiza. Obliga a leer al otro, a continuar desde lo inesperado, a aceptar la discontinuidad. Algo similar ocurre en *El reto de las palabras*, donde la restricción léxica fuerza la reorganización del discurso. Lejos de limitar, la consigna restringida abre caminos. Como han señalado diversos estudios en didáctica de la escritura, las condiciones formales pueden funcionar como detonantes de creatividad más que como obstáculos.

Cambiamos la historia, por su parte, introduce una dimensión metatextual. Transformar un relato en carta, noticia o diálogo implica comprender su estructura interna. No basta con conocer la historia; hay que desarmarla y volverla a construir bajo otras lógicas discursivas. Aquí la escritura se vincula directamente con la comprensión profunda. No se escribe después de leer: se escribe para entender.

El componente de oralidad, articulado en estrategias como *La historia viajera*, *El juicio del personaje* y *Círculo de la palabra*, desplaza el lenguaje hacia su dimensión social. La palabra circula, se negocia, se confronta. En *La historia viajera*, la narración encadenada obliga a escuchar para poder continuar. No hay intervención posible sin atención al otro. Esta condición, aparentemente básica, introduce una ética del lenguaje: hablar implica hacerse responsable de lo que se dice y de lo que otros han dicho antes.

El juicio del personaje lleva esta lógica a un terreno más complejo. No se trata solo de opinar, sino de argumentar. De justificar una postura frente a las acciones de un personaje. Aquí la literatura se convierte en un espacio de deliberación ética. No hay respuestas correctas predefinidas. Hay posiciones. Y en ese ejercicio, el estudiante comienza a construir criterios. A sostenerlos. A ponerlos en diálogo.

El *Círculo de la palabra* consolida esta dimensión. La disposición espacial como sentarse en círculo, no es neutra. Rompe la jerarquía frontal del aula. Todos pueden ver y ser vistos. Todos pueden hablar. La comprensión deja de ser individual para volverse colectiva. En términos vygotskianos, el conocimiento se construye en interacción. Pensar es, también, un acto social (Vygotsky, 1978).

Las estrategias agrupadas en *MiraLetras (Dale vida a la historia, Lectura con emociones, Leamos juntos)* junto con *La historia con sonidos*, introducen una dimensión que suele ser relegada en la enseñanza de la lectura: la expresividad. La voz, el ritmo, la entonación, los silencios. Elementos que no son accesorios, sino constitutivos del sentido. Leer con diferentes emociones, dramatizar, acompañar con sonidos, implica reconocer que el lenguaje no es únicamente semántico, sino también corporal y afectivo. El texto no se comprende solo con la mente. También con el cuerpo.

Finalmente, *La voz del lector* sitúa al estudiante en un escenario de enunciación pública. Recomendar un texto, hablar de él, posicionarse frente a otros, implica asumir la palabra como acto comunicativo. Aquí la lectura se desplaza del ámbito privado al espacio social. Ya no se lee solo para responder preguntas, sino para decir algo a otros. Para participar.

Ahora bien, la casita no resuelve las tensiones estructurales de la enseñanza de la lectura. No elimina las desigualdades, ni garantiza que todos los estudiantes alcancen los mismos niveles de comprensión. Sería ingenuo pensarlo. Lo que hace es distinto. Construye condiciones. Abre posibilidades. Introduce variaciones en la experiencia escolar del lenguaje.

Hay una apuesta, sí. Pero no es ingenua. Es una apuesta situada. Reconoce que formar lectores no es un proceso lineal ni homogéneo. Que implica tiempo, mediación, conflicto. Y también algo que rara vez se nombra en los documentos curriculares: deseo.

Porque, al final, la pregunta no es solo cómo enseñar a leer, sino cómo hacer que la lectura importe. Y tal vez allí, en esa pequeña casa de madera que se abre y se cierra, que guarda textos y los vuelve a ofrecer, se ensaya una respuesta. No definitiva. Pero sí profundamente necesaria.

4.2. Resultados.

La implementación de la estrategia pedagógica permitió reconocer cambios importantes en la dinámica del aula y en la manera en que los estudiantes se relacionaban con las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad. Aunque el grupo de tercero intervenido se caracterizaba por presentar comportamientos dispersos, constante rotación y poca motivación frente a las actividades académicas, especialmente aquellas relacionadas con lengua castellana, el desarrollo de las sesiones evidenció transformaciones progresivas en la participación y disposición de los estudiantes.

Desde el primer momento, el espacio generó curiosidad e interés en los niños. La posibilidad de encontrarse con una propuesta distinta a las dinámicas tradicionales del aula produjo un ambiente de expectativa que favoreció el acercamiento a las actividades. La exploración de los materiales, la organización de los retos y la interacción con cada uno de los elementos despertaron una actitud más receptiva frente al trabajo pedagógico. Aunque inicialmente algunos estudiantes parecían asumir las actividades con apatía, poco a poco comenzaron a involucrarse de manera más espontánea y participativa.

En relación con esto, Cassany (2010) señala que la lectura adquiere mayor sentido cuando el estudiante logra interactuar con distintos tipos de textos desde experiencias cercanas y significativas, pues leer no debe limitarse únicamente a ejercicios mecánicos de repetición o decodificación, sino convertirse en una práctica vinculada con la experiencia y la interpretación del mundo. Esta perspectiva pudo evidenciarse durante la implementación de la estrategia, ya

que los estudiantes mostraron una respuesta diferente cuando las actividades incorporaban elementos lúdicos, materiales manipulables y diversidad textual.

Uno de los aspectos que más llamó la atención durante el proceso fue la apropiación que los estudiantes tuvieron frente al espacio pedagógico. A pesar de tratarse de un grupo que constantemente presentaba dificultades de atención y comportamiento, las actividades lograron desarrollarse de manera organizada. Los niños comprendían las instrucciones con facilidad, sabían cómo interactuar con los materiales y respetaban tanto el espacio como las dinámicas planteadas. Esto permitió que las sesiones se llevaran a cabo de forma fluida y que el ambiente dentro del aula fuera más tranquilo y participativo.

La diversidad de textos desempeñó un papel fundamental dentro de la experiencia. La presencia de cuentos, poesía, literatura infantil, noticias y adivinanzas amplió las posibilidades de interacción con la lectura y permitió que los estudiantes se acercaran a distintos discursos desde experiencias más dinámicas y cercanas. Algunos niños manifestaban interés particular por ciertos textos, mientras otros compartían interpretaciones espontáneas o realizaban comentarios relacionados con las historias trabajadas en clase. Estas reacciones evidenciaron que la lectura comenzaba a asumirse no solo como una obligación escolar, sino también como un espacio de exploración, imaginación y expresión.

En varios momentos de observación se logró identificar que los estudiantes empezaban a relacionar elementos de las lecturas con experiencias propias o situaciones de su entorno. Aunque muchas de estas intervenciones surgían de manera sencilla, reflejaban procesos de comprensión que iban más allá de la identificación literal de información. Los niños realizaban preguntas, formulaban hipótesis sobre algunos acontecimientos de las historias y expresaban

opiniones frente a determinados personajes o situaciones narrativas. Esto coincide con lo planteado por Solé (1992), quien sostiene que la comprensión lectora implica un proceso activo de construcción de significado, donde el lector establece relaciones entre el texto y sus conocimientos previos.

Por otra parte, las dinámicas cooperativas favorecieron la interacción y el trabajo conjunto dentro del aula. Las actividades desarrolladas por equipos promovieron el diálogo, la escucha y la resolución compartida de los retos propuestos. Durante las sesiones se observó que varios estudiantes que normalmente participaban poco comenzaron a integrarse de manera más activa cuando trabajaban con sus compañeros. La posibilidad de dialogar, intercambiar ideas y construir respuestas colectivamente fortaleció la participación y permitió que algunos niños se sintieran más seguros al intervenir.

En este sentido, la experiencia también puede relacionarse con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se construye a partir de la interacción social y de las relaciones que el estudiante establece con otros sujetos dentro de su contexto. Las actividades grupales permitieron precisamente generar espacios de acompañamiento e intercambio donde los estudiantes aprendían no solo desde las orientaciones del docente, sino también desde las experiencias y aportes de sus compañeros.

Asimismo, el componente lúdico se convirtió en un mediador importante dentro del proceso pedagógico. El juego, los retos y las dinámicas participativas facilitaron una aproximación distinta a las prácticas de lectura y escritura. La motivación de los estudiantes aumentaba cuando las actividades implicaban explorar materiales, resolver desafíos o participar en experiencias diferentes a las metodologías tradicionales. Tal como lo plantea Huizinga (2007),

el juego posee una dimensión cultural y formativa que favorece la creatividad, la participación y la construcción de sentidos dentro de los procesos educativos.

Otro aspecto significativo estuvo relacionado con la comprensión y seguimiento de instrucciones. Los estudiantes lograron desarrollar las actividades con autonomía y mostraron capacidad para identificar la función de cada espacio y material. Esto permitió fortalecer procesos de organización, escucha y participación consciente dentro de las dinámicas del aula. Además, el cuidado que los niños demostraron hacia el espacio y los recursos evidenció una apropiación afectiva de la estrategia pedagógica, situación que favoreció el desarrollo de las sesiones y fortaleció el sentido de pertenencia frente a las actividades.

De manera general, los registros de observación permitieron identificar que la implementación de la estrategia lúdica contribuyó a transformar parcialmente la percepción que los estudiantes tenían frente al área de lengua castellana. Aunque persistían algunas dificultades de atención y comportamiento propias del grupo, las actividades generaron un ambiente más dinámico, participativo y cercano para los estudiantes. La lectura y la escritura comenzaron a experimentarse desde la interacción, la creatividad y el trabajo colectivo, favoreciendo así experiencias más significativas alrededor de los procesos de comprensión lectora.

4.3. Conclusiones.

La presente investigación permitió analizar la influencia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de tercero de primaria de la Escuela Normal Superior Antioqueña, reconociendo que las mediaciones pedagógicas basadas en el juego, la exploración y la interacción favorecen experiencias más significativas alrededor de la lengua castellana. A partir de los procesos de observación participante, los diarios de campo y la

implementación de la estrategia pedagógica, fue posible identificar transformaciones importantes en la disposición de los estudiantes frente a las prácticas de lectura, escritura, escucha y oralidad.

En relación con el objetivo general, los resultados evidenciaron que las estrategias lúdicas sí influyen en el fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente cuando las actividades permiten que los estudiantes interactúen con los textos desde la creatividad, la participación y el trabajo cooperativo. Durante las primeras observaciones, el grupo manifestaba dificultades asociadas a la atención, poca motivación frente al área de lengua castellana y escasa participación en actividades de lectura; sin embargo, a medida que se desarrollaban las intervenciones pedagógicas, comenzó a evidenciarse una actitud más receptiva y participativa dentro del aula.

La investigación permitió comprender que la comprensión lectora no puede reducirse únicamente a procesos mecánicos de decodificación, sino que involucra la construcción activa de significados a partir de la interacción del estudiante con el texto, con sus experiencias previas y con el entorno que lo rodea. En este sentido, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Isabel Solé, quien sostiene que leer implica comprender, interpretar y construir sentido desde estrategias que permitan al estudiante participar activamente en el proceso lector.

Respecto al primer objetivo específico, relacionado con la identificación de estrategias lúdicas aplicadas en el aula, la investigación permitió reconocer que las actividades basadas en dinámicas cooperativas, retos, exploración de materiales y diversidad textual favorecieron una mayor participación de los estudiantes y un acercamiento más espontáneo hacia la lectura. La incorporación de cuentos, poesía, adivinanzas, noticias y literatura infantil amplió las

posibilidades de interacción con distintos tipos de textos y permitió que los niños desarrollaran experiencias lectoras más cercanas y significativas.

Asimismo, se evidenció que el ambiente pedagógico influye considerablemente en la actitud de los estudiantes frente al aprendizaje. La creación de un espacio diferente, acompañado de materiales manipulables y experiencias dinámicas, produjo curiosidad e interés en los niños, favoreciendo la apropiación de las actividades y la participación activa dentro de las sesiones. Incluso estudiantes que inicialmente se mostraban dispersos o poco motivados comenzaron a involucrarse de manera más espontánea durante las dinámicas grupales.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a evaluar el impacto de las actividades lúdicas en la motivación hacia la lectura, los registros de observación permitieron identificar que el componente lúdico actuó como un mediador pedagógico capaz de transformar parcialmente la percepción que los estudiantes tenían frente a las prácticas de lengua castellana. La lectura dejó de asumirse únicamente como una actividad obligatoria y comenzó a experimentarse desde el juego, la exploración y la interacción colectiva.

Estos resultados coinciden con lo planteado por Daniel Cassany, quien afirma que la lectura adquiere mayor significado cuando el estudiante puede relacionarse con textos diversos desde experiencias contextualizadas y cercanas a su realidad. Además, el autor señala que enseñar a leer implica promover procesos de interpretación crítica y participación activa frente a los discursos escritos.

Por otra parte, el trabajo cooperativo permitió fortalecer procesos de escucha, diálogo e intercambio de ideas entre los estudiantes. Las actividades grupales favorecieron ambientes más participativos y contribuyeron a que varios niños se sintieran más seguros al momento de

intervenir, expresar opiniones o resolver los retos planteados. Esto permitió comprender que el aprendizaje de la lectura también se construye desde las relaciones sociales y desde las interacciones que tienen lugar dentro del aula.

En este sentido, la investigación se relaciona con la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky (1978), quien plantea que el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción con otros sujetos y mediante las mediaciones presentes en el contexto educativo. Las dinámicas implementadas favorecieron precisamente espacios de construcción colectiva donde los estudiantes aprendían desde el acompañamiento, la conversación y el trabajo compartido.

En cuanto al tercer objetivo específico, relacionado con el diseño de actividades lúdicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora y la motivación, la estrategia pedagógica implementada permitió consolidar un espacio integrador que articulaba los cuatro pilares de la lengua castellana: leer, escribir, hablar y escuchar. La propuesta no solo facilitó experiencias relacionadas con comprensión textual, sino que también promovió la imaginación, la creatividad y la expresión oral de los estudiantes.

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación estuvo relacionado con la apropiación que los estudiantes tuvieron frente a la estrategia pedagógica y los materiales utilizados. A pesar de las dificultades iniciales del grupo, las actividades se desarrollaron de manera organizada y los estudiantes demostraron capacidad para seguir instrucciones, interactuar adecuadamente con los recursos y respetar el espacio pedagógico. Esto evidenció que las prácticas educativas mediadas por el juego también favorecen procesos de autonomía, responsabilidad y construcción colectiva de normas dentro del aula.

Finalmente, esta investigación permitió reconocer que las estrategias lúdicas constituyen herramientas pedagógicas valiosas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en educación primaria. Más allá de los avances relacionados con la lectura y la escritura, las actividades implementadas posibilitaron la construcción de experiencias más humanas, participativas y significativas alrededor del lenguaje. La lectura comenzó a asumirse no solo como una práctica académica, sino también como una oportunidad para imaginar, dialogar, crear y relacionarse con otros desde la sensibilidad y la experiencia compartida.

Referencias.

Mijaíl Bajtín

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.

Daniel Cassany

Cassany, D. (2006a). *Construir la escritura*. Paidós.

Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2009). *10 claves para enseñar a interpretar*. Ministerio de Educación de España.

Cassany, D. (2010). *10 claves para enseñar a interpretar*. Graó.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Legis.

[Constitución Política de Colombia](#)

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. [Ley 115 de 1994](#)

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial No. 46.446. [Ley 1098 de 2006](#)

John Elliott

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.

Paulo Freire

Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

Gil, C. P. W. S. (2023). *Influencia de la comprensión lectora para el fortalecimiento de la formación académica en los estudiantes del grado 5°*. Escuela Normal Superior Antioqueña.

Hernández Noviteño, A., & Torres Viveros, A. (s. f.). *La motivación por la lectoescritura en niños de básica primaria*.

Johan Huizinga

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza Editorial.

Roberto Hernández Sampieri

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Stephen Kemmis

Kemmis, S. (1993). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.

Steinar Kvale

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41.473. [Decreto 1860 de 1994](#)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Diario Oficial No. 49.523. [Decreto 1075 de 2015](#)

Molina, S. A. B., Vizcaíno, C. F. G., & Salazar, A. Z. C. (2022). Gamificación para fomentar la lectoescritura en niños de tercer año de básica. *AlfaPublicaciones*, 4(4), 6–28.

Jean Piaget

Piaget, J. (1975). *La psicología del niño*. Morata.

Michèle Petit

Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Elsie Rockwell

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sierra Espitia, V. (2022). La lúdica: Instrumento para fortalecer los procesos de aprendizaje en niños. *Gaceta de Pedagogía*, (42), 171–192. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi42.513>

Isabel Solé

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Robert E. Stake

Stake, R. E. (1995). *El arte de la investigación con estudios de caso [The art of case study research]*. SAGE Publications.

Teun A. van Dijk

Van Dijk, T. A. (2003). *La comprensión del discurso*. Gedisa.

Lev Vygotsky

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Yin, R. K. (2003). *Investigación sobre el estudio de caso: Diseño y métodos* (3.^a ed.). SAGE Publications.

Anexos.

Los anexos son elementos opcionales dentro del Trabajo de investigación, son materiales complementarios, relevantes, pero demasiado extensos para ser incluidos en el cuerpo del documento.