

Fortaleciendo el aprendizaje de lectura, fomentando el gusto y hábitos en niños y niñas de transición, con actividades lúdicas y dinámicas, en la Institución Educativa Caña Brava

Neljyreth Dirley De Armas Guerra

Sebastián Gómez Ordoñez

Asesor

Smith Ibeth Guerrero R.

Universidad Nacional Abierta y A distancia -UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

Resumen

En ese sentido, el objeto del presente proyecto fue fomentar el gusto y la comprensión lectora en los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Caña Brava a partir de la aplicación de estrategias lúdicas y dinámicas que involucren al juego, imaginación y la expresión como medios pedagógicos transversales. Frente al problema de la baja motivación por la lectura en la primera infancia, se plantea una intervención que incentive el afecto, juego y creatividad, en actividades como dramatizaciones, cuentos cooperativos, juegos de palabras y lecturas compartidas. Por su parte, la observación apoyada en un enfoque cualitativo e investigación acción pedagógica, permitió evidenciar el crecimiento del proceso lector, destacando el avance en el abordaje de cuentos, la participación y la comprensión narrativa. En concreto, se logró que la dimensión afectiva y emocional del juego convirtiera la lectura en una experiencia gratificante e integradora, desarrollando habilidades comunicativas, cognitivas y sociales. Además, se conformó hábitos lectores con base en prácticas regulares que incentivaron la autonomía y labor colaborativa, en un ambiente que apuesta por la creatividad y juego en la lectura y fortalecimiento de la autonomía infantil. En consecuencia, se puede afirmar que las dinámicas con base en el juego, no solo despiertan la imaginación y atención, sino también permiten al niño a aprender activamente, sentir con los textos y reconocerse pro activo en su proceso de crecimiento. Entonces, la lectura paso ser un acto educador y de crecimiento, resaltando al juego como un óptimo desenvolvimiento pedagogía en la etapa inicial, confirmando que el niño aprende feliz, descubre y florece siempre y cuando tiene motivación y apoyo.

Palabras Clave: aprendizaje significativo, Lectura inicial, estrategias lúdicas, motivación lectora, primera infancia.

Abstract

In this sense, the objective of this project is to foster reading enjoyment and comprehension in transition-grade children at Caña Brava Educational Institution through the application of playful and dynamic strategies that involve play, imagination, and expression as cross-curricular pedagogical tools. Faced with the problem of low reading motivation in early childhood, an intervention is proposed that encourages affection, play, and creativity through activities such as dramatizations, cooperative storytelling, word games, and shared reading.

Observation, supported by a qualitative approach and pedagogical action research, revealed growth in the reading process, highlighting progress in storytelling, participation, and narrative comprehension. Specifically, the affective and emotional dimension of play transformed reading into a rewarding and integrative experience, developing communicative, cognitive, and social skills. Furthermore, reading habits were developed based on regular practices that encouraged autonomy and collaborative work, in an environment that fosters creativity and play in reading and strengthens children's autonomy. Consequently, it can be affirmed that play-based dynamics not only awaken imagination and attention, but also allow children to actively learn, interact with texts, and recognize themselves as proactive in their growth process. Thus, reading became an educational and growth-enhancing act, highlighting play as an optimal pedagogical development in the early stages, confirming that children learn happily, discover, and flourish as long as they have motivation and support.

Keywords: meaningful Learning, Early Reading, playful strategies, reading motivation, early childhood.

Tabla de Contenido

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 8 |
| Caracterización | 10 |
| Planteamiento del Problema..... | 12 |
| Pregunta de Investigación | 13 |
| Objetivos | 14 |
| Objetivo General | 14 |
| Objetivos Específicos..... | 14 |
| Marcos de Referencia | 15 |
| Referentes Conceptuales | 15 |
| Lectura Inicial y Alfabetización Emergente..... | 15 |
| Juego, Motivación y Aprendizaje Significativo..... | 16 |
| Referentes Teóricos..... | 17 |
| Aportes de Piaget al Desarrollo Cognitivo Infantil..... | 17 |
| Zona de Desarrollo Próximo en Vygotsky..... | 18 |
| Aprendizaje Significativo de Ausubel | 19 |
| Referentes Técnicos..... | 20 |
| Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Lectura | 20 |
| Actividades Lúdicas Aplicadas en el Aula de Transición..... | 21 |
| Referentes Legales..... | 22 |
| Referentes Éticos..... | 23 |
| Herramientas y Métodos | 24 |

| | |
|---|----|
| Enfoque y Tipo de Estudio | 24 |
| Unidad de Análisis | 25 |
| Técnicas para la Recolección de Datos..... | 26 |
| Categorías Para el Análisis de Datos | 27 |
| Resultados | 28 |
| Fomento del Gusto por la Lectura Mediante Actividades Lúdicas..... | 28 |
| Desarrollo de Hábitos Lectores Sostenibles en los Niños de Transición..... | 29 |
| Fortalecimiento de la Comprensión Lectora a Través de Estrategias Dinámicas | 31 |
| Discusión..... | 34 |
| Conclusiones | 36 |
| Referencias bibliográficas..... | 38 |
| Apéndices | 40 |

Lista de Tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1 <i>Marco Normativo</i> | 22 |
|---|----|

Lista de Apéndices

| | |
|--|----|
| Apéndice A <i>Consentimiento Informado</i> | 40 |
| Apéndice B <i>Plan de trabajo</i> | 41 |
| Apéndice C <i>Formato Diario de Campo</i> | 42 |
| Apéndice D <i>Instrumento de evaluación docente</i> | 43 |
| Apéndice E <i>Diseño de experiencia</i> | 44 |
| Apéndice F <i>Evidencia Fotográfica</i> | 45 |

Introducción

Este proyecto busco reducir esta preocupación entre los niños en transición de la Escuela Primaria Caña Brava. Su falta de interés en las actividades y la falta de hábito la convierten en una preocupación futura. Esta escuela se caracterizó por la diversidad sociocultural y las diferentes formas de enseñar y aprender; por lo tanto, fue necesario generar propuestas innovadoras que fomenten la motivación y la comprensión lectora desde una edad temprana. La imaginación, acompañada del juego y la creatividad, es fundamental en esta etapa de la vida del niño, sus pilares y claves para el pensamiento y el lenguaje futuros. Para ello, la lectura fue una estrategia vital en su desarrollo cognitivo, emocional y social, ya que activa la imaginación, la comunicación y la atención. Es aquí donde reside la relación entre el pensamiento y la expresión en la percepción de textos e historias.

Por lo tanto, la lectura a una edad temprana permite el desarrollo de lectores activos, críticos y reflexivos que infunden significado y experiencias significativas a los textos que los rodean. Brindar oportunidades de lectura temprana a los niños es fundamental para fomentar la creatividad, la curiosidad y el amor por la lectura. Esto se logro mediante un enfoque lúdico, ya que el juego es la forma natural en que los niños aprenden desde pequeños. Aprenden interactuando con el mundo, sin presión, y disfrutan del placer de descubrir, equilibrando el proceso de endorfinas. Aquí se fomenta la participación, la cooperación y el deseo de saber más sobre algo, intentándolo si creen que les ayudará a descubrir su desafío.

Desarrollar el amor por la lectura en niños en transición de la Institución Educativa Caña Brava mediante un enfoque lúdico que les permita estimular la creatividad, la expresión y la imaginación. De esta manera, demostramos que la lectura a temprana edad mediante un enfoque

lúdico permite a los niños aprender a leer de forma significativa, es decir, lograr un aprendizaje integral y el amor por la lectura.

Caracterización

La Institución Educativa Caña Brava se caracteriza por su compromiso con la integralidad de los educandos y su interés por las metodologías activas como productoras de aprendizajes significativos. Si bien esta es una institución situada en un contexto social heterogéneo, concentra una matrícula infantil que manifiesta realidades culturales y familiares diversas, favoreciendo el componente educativo. Por un lado, sus docentes lideran proyectos pedagógicos que pretendan la generación de competencias comunicativas, cognitivas y emocionales destrezas, y la lectoescritura, como eje horizontal refuerza la crítica y la socialización desde la infancia. Los nenes y las nenas del nivel de transición están en una fase preponderantemente constituida a partir de la curiosidad, la imaginación y la necesidad de explorar el mundo a través del juego; por tanto, manifiestan maneras desiguales de aprender y niveles de maduración, debiendo ser abordados con pedagogías personalizadas y flexibles.

Ambos persiguen interés por compartir en actividades grupales, disfrutan del cuento, la música, la dramatización y de la exhibición de recursos visuales que despiertan la atención y la generación de ideas. En la evaluación inicial, se encontró que los nenes y nenas del nivel ríen y cooperan al ser contados y al desarrollar juegos de palabras, pero muestran dificultades para mantener la escucha durante el proceso y no practican la lectura en el hogar o en el aula de manera frecuente.

Mostraron un interés desarticulado por el libro, siempre que éste esté dirigido en su mayoría a la ilustración o a actividades imitativas. Por tanto, se propone validar la intervención pedagógica con propuestas de trabajo orientadas a que la lectura sea un acto placentero, personalizado, interesante y protagonista para los nenes. Respecto a los recursos pedagógicos Institucionales, se dispone de un conjunto básico, estructurado mediante libros ilustrados,

tarjetones con letras y palabras, carteles didácticos y de lectura, y espacios de rincón de lectura dentro del aula, sin embargo estos últimos no presentan estructuración nemotécnica y los recursos de aprendizaje sensorial no favorecen la motivación, de modo que el proyecto busca aprovechar aquellos que ya existen e incorporar otros más lúdicos como dramatizaciones, juegos de roles y lectura espejo que promuevan una acción lectora emotiva, significativa y dinámica.

Planteamiento del Problema

El trabajo de lectura en los niños y niñas de transición de la I.E Caña Brava revela una buena disposición hacia las actividades escolares, sin embargo, todavía no ha ocupado un lugar central en su experiencia porque se acercan a los textos de forma limitada, a veces se reduce a la mera repetición visceralmente mecánica del sonido de las letras o las palabras, pero raras veces a la comprensión de los cuentos. El plantel, si bien incluye en la jornada escolar momentos dedicados a la lectura, estos han sido insuficientes para estimular el interés o la curiosidad por descubrir el sentido que encierran los relatos.

Estas condiciones indican la necesidad de renovar las estrategias pedagógicas empleadas hasta el momento. Muchas son las causas del desconocimiento y desinterés por la lectura: desde la falta de socialización familiar de experiencias de lectura formal a la rareza y poca atracción de los materiales literarios disponibles para su edad, hasta la insuficiente integración entre la lúdica y el proceso pedagógico. La falta de experiencia emocional asociada con la lectura, lo que lleva a una menor atención sostenida en el tiempo requerido para la lectura de textos y una peor comprensión de los mismos, lo que naturalmente se traduce a una menor calibración del aprendizaje. Así mismo, la pobreza de las experiencias emocionales y de los retos lúdicos asociados con las actividades.

Items de lectura hacen que aprendizajes importantes como la imaginación, la empatía y el lenguaje oral, por su bajo contenido emocional no puedan desarrollarse. Con base en lo anterior, la racionalización del juego se convierte de inmediato en una prioridad para fomentar en edad primera la lectura. El juego, el entrenamiento y el drama permiten que los niños se conviertan en participantes activos del proceso lector, lo que lo hace más atractivo, más chispeante, más

comestible, por lo que el texto ya no es una tortura escuela, sino un maravilloso descubrimiento, creación.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera las actividades lúdicas y dinámicas pueden fortalecer el aprendizaje de la lectura, fomentando el gusto y los hábitos lectores en los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Caña Brava?

Objetivos

Objetivo General

Fomentar el gusto y hábitos de lectura en niños y niñas por medio de cuentos infantiles buscando el crecimiento en ortografía, vocabulario, comprensión lectora en niños y niñas del grado primero de la institución Educativa Caña Brava.

Objetivos Específicos

Evaluar por medio de guías las causas del por qué los niños y niñas tienen poco interés en la lectura.

Diseñar experiencias de aprendizaje con las narraciones de los cuentos, incrementando el interés por la lectura.

Implementar experiencias de aprendizaje que fortalezcan las habilidades lectoras, de los niños del grado primero.

Marcos de Referencia

Referentes Conceptuales

Lectura Inicial y Alfabetización Emergente

La lectura inicial es la parte fundamental del proceso educativo, pues constituye la primera relación formal del ser humano con el mundo del lenguaje escrito. Más allá de la decodificación intertextual, la lectura también comprende una dimensión semántica: cuando lee, el lector está en busca de entenderse, se inventa significados, corretea su experiencia vivencial. De este modo, la lectura no es una actividad para “enseñar a leer”, es una propuesta para incentivar la pasión por los textos.

Desde la comprensión de que la audacia, la imaginación y la oralidad, son pilares imprescindibles de la habilitación comunicativa. En cuanto a la alfabetización emergente cabe destacar que, aprender a leer antes de ir a la escuela es algo natural que los niños hacen.

Sostengo, entre relatos y argumentos, que la interacción libre con libros y canciones, la entrevista con el letrero de las historietas también: es la manera en la que los niños identifican letras, sonidos, palabras, significados, y forman un vínculo precoz y cotidiano con el lenguaje escrito (Flores et al., 2022).

Y a partir de aquí construyen desde la escritura significados y viceversa. Se nutre, de la interacción familiar y escolar, en la que el adulto y el ambiente plantan al niño en los cimientos de la lectura comprensiva y la lectura de la utilidad. Educarse, leer inicial, alfabetizarse, es pues. la integración de: La lectura inicial de la alfabetización emergente potencia entonces la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas y coherentes. Saber que los niños llegan a la escuela con saberes y experiencias lingüísticas capacita al maestro tanto a fortalecerlos a través del juego e la narración, la dramatización y la lectura compartida. Todo ello

renueva a la lectura en práctica viva y amorosa, que no persigue la enseñanza de un código, significa que proyecta, sino el alumbramiento de sensibilidad, creatividad y sentido desde los primeros años con la escuela.

Juego, Motivación y Aprendizaje Significativo

El juego, por un lado, juego es una herramienta central en el proceso de formación académica en la primera infancia, debido a que es el modo usual de utilización de los primeros años de los bebés para explorar, experimentar y relacionarse con el globo. Respecto de la lectura, el juego hace que la experiencia resulte una alegría, en ausencia de deberes y tensiones; jugando a dramatizar, a imitar, a cantar, a jugar con sumas o adivinanzas, los niños aprenden destrezas para pensar crítica, lengua y memoria, y al mismo tiempo se vinculan de forma afectiva con el texto. La motivación, en tanto, esa máxima de ideas que impulsa al niño a hacer algo, es el primer disparador hacia la disposición activa por saber.

Si la experiencia de lectura es divertida y atractiva, cautivadora e interesante, el niño se siente atraído, interesado y entusiasmado por aprender sobre la alegría de algo tan atractivo. En la dimensión desestructurante, el maestro es un mediador que también refuerza la dicotomía desalentadora o destructiva; en la experiencia de lectura, el maestro ayuda para que el amor y la alegría hagan que el juego sea significativo de una manera diferente. El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva idea representa una relación placentera con la estructura cognitiva de la persona (Delgado et al., 2022).

En la dimensión mediadora que concierne al niño, el juego del significado perceptivo y la relación del niño son fundamentales para transformar la lectura en una forma de conocimiento permeable a lo personal y lo social.

Los juegos ofrecen a los niños un refuerzo de la emoción, la acción y el pensamiento; la lectura se naturaliza, nacen un placer y una forma de conocimiento, y se estructura el ícono del ser: la base para el desarrollo sostenible de la escolarización a tiempo completo.

Referentes Teóricos

Aportes de Piaget al Desarrollo Cognitivo Infantil

Según Torres et al. (2021) primero, Jean Piaget, uno de los autores más influyentes en la formación de teorías sobre el desarrollo cognitivo infantil, apela, porque según él, el aprendizaje es la forma concedida de la actividad cognitiva de los niños en la actividad cognitiva que tiene lugar en el entorno del niño. Además, según Piaget, el niño no recibe información de una forma pasiva, sino que, por el contrario, lo construye a través del proceso de asimilación y la cognición misma. Asimilación, el individuo da forma a información recogida alrededor de las estructuras existentes en su cerebro. Con la ayuda de la acomodación, en particular, a través de equilibrio compensatorio, cambia significativamente el conocimiento existente.

Por lo tanto, además de ser un observador, el niño es un sujeto que juega con el entorno y el mundo y la cognición del mundo y sus características. Además, Piaget apareció con formas de cognición, concretamente etapas de pensamiento. En este sentido, hay las siguientes: sensoriomotor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales. Cada una de las etapas tiene su forma. Los niños transitorios en edad preescolar pertenecen a una etapa preoperacional. En este período, la persona comienza a acercarse a la etapa I: vida cognitiva y al aprendizaje del primer lenguaje. Pensamiento simbólico e intuitivo. Está estrechamente vinculado con el lenguaje. Aprenden a dibujar y jugar e intentan temas interesantes, aunque previamente no estén interesados en la explicación lógica de lo que es; se experimenta con la comprensión del simbolismo en la lectura.

Según Sánchez (2022) Para la educación, los aportes de Piaget significarían el hecho de que el profesor debe ser receptor de una instrucción adecuada al nivel de desarrollo cognitivo del alumno. Se da el caso en que hay condiciones adecuadas para llevar a cabo tareas que contienen actividad por parte del niño. Por lo tanto, un niño en edad preescolar puede aprender a través de su vida, implementar significados específicos en él, probar e implantar imágenes. No debe haber clases aburridas y largas con vocabulario y estructuras por las que el niño ya no esté más interesado.

Solo en este caso, a través de sus propias experiencias y sus propias asociaciones, el niño asociará el aprendizaje de la lectura en particular con experiencias emocionantes; uno de los contenidos son las posibilidades de una abuela. Es decir, el niño será capaz de no solo leer, interpretar, sino también “dar sentido”. El niño no necesita leer, se ve obligado a hacerlo. Pero es posible darle significado a la lectura; aquí no debe existir ninguna coerción ni persuasión, ya que al niño se le presentan conocimientos que transforman la actividad de su pensamiento”.

Zona de Desarrollo Próximo en Vygotsky

Según Abtahi (2021) la Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- conceptuarle generalmente para ser una de las contribuciones más importantes de Lev Vygotsky para el entendimiento de cómo los niños aprenden y avanzan más allá de lo que pueden hacer por sí mismos. Vygotsky sostiene una perspectiva sociocultural del aprendizaje, en la cual cuando se trata el aprendizaje es un trabajo social en el que el niño se motiva a través de relaciones mediadas, especialmente los que tiene entre un adulto o entre constantes con mayor competencia. La ZDP es la diferencia entre lo que un niño puede hacer en su propio caso y lo que puede hacer con la ayuda de un mediador del gobierno. Entonces, el desarrollo cognitivo no ocurre en la mente de una persona

alejada: La ZDP coloca al niño en movimiento hacia maneras cada vez más complejas de pensar en contexto mientras se habla y actúa colectivamente.

Claramente, es una idea concreta para la lectura: ¿qué puede entender por sí solo los niños y cómo lo pueden ayudar a entender cambiando la instrucción? Por ejemplo, mediante la lectura del texto compartido, las preguntas de la guía o la representación oral de cuentos, el maestro o seleccionar quien facilita la construcción es el mediador de la torre que proporciona andamiaje a través de la interacción, dando esos niños temporales.

Eventualmente, los sostienen son retirados y las niñas se vuelven lectoras reflexivas y autónomas. Por lo tanto, cómo se le da cuenta de Vygotsky implica valorar el pensamiento y el habla en relación con la social y la cultura, y para los niños a realizar acciones y actuar de la misma forma con pañoles de lo que exploran. La ZDP se aprovecha de las capacidades históricas y educativas y cómo se pueden utilizarlas en un entorno dado. El objetivo es el aprendizaje significativo del estudiante: en este caso, el habla influida y dilución guía son oportunidades para la semana de la semana.

Aprendizaje Significativo de Ausubel

Según Arteaga (2024) La teoría del aprendizaje significativo fue propuesta por David Ausubel y, por lo tanto, implica que, para cada alumno, la nueva información se aprende y memoriza más profundamente y por más tiempo cuando se relaciona de manera significativa con el conocimiento previo. En este caso, el estudiante no solo “aprende” sino “hace conexiones” a medida que el conocimiento recién adquirido es absorbido como una nueva estructura cognitiva.

Para los estudiantes que recién comienzan, eso significa que enseñar a leer puede tener sentido si se une a su decodificación “normal”, social, diaria natural, les interesa y basa su

lectura en algo que ya han experimentado. En términos de enseñanza, el profesor tiene la tarea de crear una variedad de situaciones de las cuales la lectura se haga atractiva e interesante.

A través de su enseñanza, el profesor da origen a la necesidad de “querer saber” por parte del niño. Se levanta con diagramas de la propiedad privada de los estudiantes; imágenes se hacen de los amigos de los estudiantes. Se cuentan historias sobre la gente que el estudiante y la familia conocen, o cantan o juegan juegos con el estudiante. Cuando la lectura está anclada en el hacer preguntas, entonces la lectura entrará en la escena como un asunto activo.

Referentes Técnicos

Estrategias Didácticas para la Enseñanza de la Lectura

Las estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura en la primera infancia buscan que el niño viva experiencias de aprendizaje activas, participativas y significativas, y se conecte con el lenguaje de manera natural. Su diseño incluye el juego, la exploración, la curiosidad y el disfrute para contribuir en las habilidades cognitivas, comunicativas y vocales. Las modalidades efectivas son la lectura en voz alta, la lectura compartida, los rincones de lecturas y los juegos. Con el divertimento, estos permiten acercar al niño a sonidos, palabras y estructuras del texto. La mediación docente es clave para su elección y aplicación, ya que el docente es un mediano en el lector.

La narrativa expresiva, la enseñanza de cuentos a través de la dramatización de personajes, las marionetas y el trabajo colectivo cooperativo promueve la imaginación y la comprensión, y suma al niño como productor de sentido, que aprende a aprender y comparte lo aprendido. Además, el docente elige didáctica según la edad, respetando el ritmo de los niños y promoviendo la interacción, cooperación y la autonomía.

Una efectiva implementación incluye un ambiente lecto integrado, con cantidad y variedad de libros al alcance del niño que provoca la curiosidad por la lectura de textos nuevos. Pequeñas bibliotecas, murales de palabras o mini clubes de lectura infantil suman al niño como lector. La lectura como hábito cotidiano, placentero y formativo enseña a leer a disfrutar de la lectura, acompañar los sentimientos y enriquecer en la escolaridad inicial.

Actividades Lúdicas Aplicadas en el Aula de Transición

Las actividades lúdicas aplicadas en el aula de transición son una herramienta pedagógica vital para fomentar la lectura lectora desde el interés y el amor por esta. Por su carácter, combina el juego, la creatividad y la imaginación, lo que, por un lado, permite a los estudiantes ingresar al lenguaje escrito de manera espontánea y significativa. Algunos de ellos son las lecturas dramáticas, los círculos de cuentos, el juego de emparejar imágenes con palabras y la creación de cuentos colectivos. Gracias a estas actividades, los niños y niñas no solo aprenden a comprender las situaciones, sino a producirlas, contarlas y representarlas con sus símbolos. Por otro lado, el aula de transición es un espacio cómodo para combinar la lúdica al lector por ser este un tiempo donde los infantes están en la etapa de exploración y constante descubrimiento. Entre ellas se encuentran el cuentacuentos, donde cada niño propone un parte de la historia que introduce el docente, o el teatro de los personajes, donde dramatizan cuentos ya conocidos, aporta la imaginación y la participación. Así como los juegos de palabras, las adivinanzas y ronda de canciones con rimas, el desarrollo de conocimiento fonológico, necesario para el reconocimiento de letras y sonidos en el proceso lector.

En resumen, la lúdica en el aula requiere de un plan intencionado, conectado con los objetivos pedagógicos y el placer del niño. Debe proporcionar espacios flexibles y seguros de aprendizaje donde los niños tengan la libertad de expresarse. Así, la lectura será una sensación

placentera y lúdica, que les dará curiosidad de seguir explorando las letras y los libros. En definitiva, son estrategias que además de fortalecer la lectura comprensiva, fomenta la autonomía, la cooperación, y la creatividad desde las primeras etapas del desarrollo educativo.

Referentes Legales

Tabla 1

Marco Normativo

| Norma | Descripción | Aplicación en el Proyecto |
|--|---|--|
| Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) | Establece los principios y fines de la educación en Colombia, promoviendo el desarrollo integral del estudiante en los aspectos cognitivos, afectivo y social. Define la educación preescolar como la base para el desarrollo de habilidades comunicativas y la formación de valores. | Fundamenta la importancia de fortalecer la lectura en la primera infancia como parte esencial del desarrollo integral, garantizando procesos pedagógicos que estimulen el lenguaje y la creatividad. |
| Decreto 1860 de 1994 | Regula la organización curricular y los proyectos pedagógicos dentro de las instituciones educativas. Propone la integración de actividades lúdicas y didácticas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. | Sustenta la inclusión de actividades lúdicas y dinámicas en el aula de transición, articulando la lectura con la exploración, el juego y la participación activa de los niños. |

| Norma | Descripción | Aplicación en el Proyecto |
|--|---|---|
| Lineamientos Curriculares de Lenguaje (MEN) | Documento del Ministerio de Educación Nacional que orienta la enseñanza del lenguaje en todos los niveles. Destaca el papel de la lectura como práctica social, cultural y cognitiva. | Brinda los fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de competencias comunicativas mediante estrategias significativas y contextualizadas. |
| Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia | Garantiza los derechos fundamentales de los niños, entre ellos el derecho a la educación, la cultura y el acceso a experiencias que promuevan su desarrollo integral. | Refuerza la responsabilidad del docente en la creación de entornos seguros, afectivos y estimulantes que motiven el aprendizaje de lectura desde el respeto y la protección de la infancia. |

Nota: Elaboración propia con base en la normatividad vigente

Referentes Éticos

Los referentes éticos de la labor docente e investigativa de la infancia deben recaer en el respeto, la integridad y el bienestar de los niños. En nuestro caso, los principios éticos fundamentales de este son el respeto a la dignidad de los niños, pues no se debe incurrir en prácticas que denigran su intimidad, autoestima y libertad de expresión. En especial, cada actividad propone un entorno en el que el niño es valioso, se siente escuchado y seguro, pues la educación siempre ha implicado empatía, equidad y protección integral. En este sentido, la confidencialidad es una base de la labor, puesto que la información obtenida durante las actividades- observaciones, registros, ejercicios- debe ser manejada con reserva y el anonimato personal de los involucrados.

Igualmente, el consentimiento de los padres y representante es importante, puesto que las familias deben estar al tanto del objetivo del proyecto y autorizar a sus hijos a participar bajo lo estipulado en la Código de Infancia y Adolescencia Ley 1098 de 2006.

De ese modo, la labor docente puede ser un medio que respeta y promueve prácticas pedagógicas transparentes. Así, la ética del docente es actuar con compromiso, transparencia y sensibilidad desde el aula hacia el niño y su entorno social y emocional. Entendido en tal sentido, la labor del maestro es orientar, servir de ejemplo y protector de los peques, inculcándoles virtudes como la solidaridad, el respeto y la cooperación. Por lo tanto, el docente debe formar un individuo camaleónico.

Herramientas y Métodos

Enfoque y Tipo de Estudio

En primer término, el tipo de enfoque con el que se aborda el presente proyecto se condice con una mirada cualitativa. Esto, ya que lo que se busca en la investigación es comprender y describir las experiencias, actitudes y percepciones de los niños respecto al proceso de aprendizaje lector a través del ludismo. Entre las características de este tipo de abordaje se encuentra su comprensión de la realidad educacional desde una esencia humana y contextual. Para ello, el método cualitativo valora la observación, interacción e interpretación de los comportamientos relacionados con la sala de clases. En este sentido, no se miden de manera cuantitativa los resultados, sino más más bien como el ludo le permite trascender la motivación, la participación y la comprensión de la lectura por parte de los niños. Por otra parte, el tipo de estudio corresponde a una investigación acción pedagógica.

Esta modalidad aborda el diagnóstico, el diseño, la aplicación y evaluación de las estrategias en un proceso reflexivo y cíclico. A través de una observación constante y

argumentada, es decir, con retroalimentación, es posible estimar los avances de los niños en materia de motivación y hábitos lectores y, a la vez, adecuar or reestructurar las dinámicas del ludo para responder a éstos y su respuesta.

Ambos enfoques y tipo de estudio, por ende, retroalimentan entre sí, dado que buscan un cambio en la práctica sobre la lectura mismo y promoviendo la disciplina misma desde la experiencia y emocional. De esta manera, esta investigación no solo generará construcción teórica, sino que propuestas sensibles y regionalmente sostenibles que fortalezcan la acción docente como mediador entre aprendizajes central y de territorio, para garantizar el desarrollo integral de educas y transicionales.

Unidad de Análisis

La unidad de análisis en este proyecto está constituida por los niños y niñas del grado de transición de la Institución Educativa Caña Brava con un rango de cinco a seis años de edad aproximadamente. Dicho grupo de estudiantes es el que constituye nuestra población, ya que la misma, soy la encargada observar y fortalecer sus roles en la introducción a la lectura a través de estrategias de lúdicas y dinámicas. La participación activa y directa de los niños y niñas me ha permitido conocer e influir sobre la motivación, el placer y la consolidación de hábitos de lectura en la primera infancia.

Por otro lado, la unidad de análisis involucra al docente de aula, que resulta ser un sujeto mediador y facilitador del proceso pedagógico antes mencionado. Por lo tanto, su intervención en el diseño, aplicación y observación de actividades lúdicas, ha sido objeto de la observación tras el cambio de actitud lectora en los infantes. Además, el docente aporta información cualitativa desde el resultado de la interacción directa con el estudiantado sobre el avance, los

temas de interés y las dificultades que se presentan durante la puesta en práctica de las estrategias.

La observación y el análisis de este sujeto soporte han permitido establecer relaciones entre las actividades pedagógicas, el escenario de aprendizaje y el resultado. Así, podemos concluir que este tipo de actividades en transición confieren al juego su protagonismo en la formación integral de la infancia.

Técnicas para la Recolección de Datos

La observación participante fue la principal modalidad utilizada para la recolección de datos principal del comportamiento, percepción y actitud de los niños frente a la lectura, dando a la investigación una orientación cualitativa. Significa que las técnicas cualitativas de observación, registro y análisis de los comportamientos, percepciones y actitudes de los niños frente al proceso de lectura estudiados. Durante la jornada de trabajo, el punto de vista de observador participante del docente-investigador le permitió ingresar al grupo de estudio para registrar las caras, los comentarios, las expresiones, las reacciones, los intereses y el nivel de participación de los niños frente a la dinámica lúdica.

La tarea fue desarrollar patrones de cómo los niños interactúan con el texto, cómo responden a las estrategias del maestro y qué factores pueden llevarlos a sentirse dispuestos a leer. Además, esta modalidad se complementó con diarios de clase donde se registraba lo sucedido en la cartilla, reflexiones pedagógicas y pruebas del progreso grupal.

Esta perspectiva satisface al permitir cruzar la información sobre los patrones de comportamiento respecto, progreso en comprensión lectora y cambios de actitud en los niños de transición. Los diarios también documentaban las intervenciones con las estrategias lúdicas en el estado de ánimo de los niños. Las entrevistas semiestructuradas con el docente titular y las fotos

de la dinámica brindaron perspectivas menos parciales del fenómeno. Aporte bastante información para esclarecer los resultados de si estas estrategias tienen impacto en la afiliación a la lectura de los niños.

Categorías para el Análisis de Datos

Entre tanto, las categorías seleccionadas para el análisis de los datos obedecieron a la necesidad de organizar e interpretar la información recogida en el marco de la investigación y permitir la observación de patrones, avances y transformaciones en la materia de estudio. Así, las categorías seleccionadas previeron las siguientes: 1) motivación lectora, 2) comprensión lectora, 3) hábito lector y 4) participación activa.

Como se mencionó anteriormente, la primera de ellas hace referencia al entusiasmo y disposición con la que los niños emprenden las actividades de lectura; en este trabajo, se incluyó el uso dinámicas lúdicas, como los juegos, canciones o dramatizaciones, como la construcción de una relación afectiva con los libros. Enseguida, la comprensión lectora consideró la estructuración literal e inferencial que los niños pueden realizar sobre el contenido del cuento; las actividades se focalizaron en profundizar la comprensión a través del uso de dinámicas interactivas.

La relación del hábito lector se refiere a la sistematización con que los niños se aproximaron a la actividad antes de las intervenciones. La participación activa asume el involucramiento y disposición de colaboración de los niños, extendiéndose a su capacidad de asumir roles y construir de manera conjunta. Dichas categorías permitieron visualizar el impacto de las estrategias lúdicas en el fortalecimiento de su aprendizaje, lo que ha validado tanto en su impacto cognitivo como emocional.

Resultados

Fomento del Gusto por la Lectura Mediante Actividades Lúdicas

Durante los primeros días de exposición a la dinámica de lectura, los niños se mostraban sumamente curiosos, pero a la vez tímidos ante las nuevas actividades. La mayoría solo veía las imágenes o escuchaba los cuentos sin intervenir, solo algunos se atrevían a responder preguntas o proponer acciones a realizar. Sin embargo, la dinámica atribuida a varios recursos, como los títeres, las canciones o las dramatizaciones, permitían que su atención se mantuviera atada al suceso y la fantasía que se les presentaba. Los colores, sonidos y movimientos de las lecturas representaban un quiebre con la rutina, un aliciente a la curiosidad y un aula con más dinamismo. Con el paso de los días, se observaba que la respuesta de los niños al material mostrado era visiblemente diferente.

Los esperaban, reconocían a los personajes y pedían que se vuelvan a leer las historias, además de emocionarse y reírse a medida que la trama avanzaba. Las caras de asombro y alegría, así como los comentarios espontáneos acerca de lo escuchado, se hicieron cotidianos. Se trataba de una transformación que indicaba que la parte lúdica favoreció la apropiación del espacio de lectura, convirtiéndolo en un momento esperado al interior de la rutina diaria. A medida que se familiarizaban con las dinámicas, crecía la curiosidad por los libros.

Empezaban a explorar los cuentos por su cuenta, a hojear las páginas como en un juego, a identificar letras o imágenes correspondientes a sonidos que conocían. Las palabras trabajadas, las rimas y las canciones mantenían la atención, avanzaban la memoria y permitían un vínculo activo y personal con los textos. La lectura, que en un principio había sido solo una actividad de la docente, se tornaba una experiencia compartida en la que ellos adquieren un rol activo.

Asimismo, se constató la actitud positiva con la que los estudiantes esperaban cada sesión. Muchos de ellos ingresaban con libros desde sus hogares, de manera entusiasta solicitaban ser los primeros en la lectura en voz alta o reforzar lo ocurrido en los cuentos previos. Esta curiosidad sostenida permite evidenciar que la motivación lúdica se hacía hábito, pues del deseo de ser parte de los personajes en la dramatización o la canción la autonomía y el afán de los estudiantes del potenciaban. Por tanto, el acto de leer comenzó a tener valor afectivo, pues se asociaba con la jocosidad, la imaginación y la exploración.

En forma inversa, la conexión entre juego y lectura también se evidenció de un modo particular a lo largo de las situaciones cotidianas. Los niños se contagiaban de alegría al participar, se comparaban a sí mismos con los personajes o situaciones y expresaban alegría. Permitieron ser algo próximo a la lectura, o algo con lo que ellos simpatizaban. A través de la dramatización, la canción y la representación, los estudiantes contaron las emociones y las dimensiones valorativas que subsisten en las historias.

Por todo lo cual, el acto de lectura resultó voluble. Pese a tal implicación emocional, este acto se convirtió en un espacio de significado anticipado y eficaz en el aula. Los niños adoptaron el ocio sin timidez, cooperando como diálogos con nosotros, compartiendo sus propias interpretaciones. A través del ocio, se posibilitó la proveniencia emocional y del acto de leer que devino en experiencias gozosas de pertenencia; está arrebatada la sensibilidad, la externalización de la imaginación. Por tanto, leer no solo promovió la inclusión en la visión cognitiva; asimismo, fue corresponsable de experiencias de desahogo emocional y social humanizada.

Desarrollo de Hábitos Lectores Sostenibles en los Niños de Transición

La creación de rutinas y espacios permanentes de lectura fue uno de los hallazgos propios del proyecto. Los distintos espacios de rincón literario, los estantes de fácil acceso y los

momentos lectores diarios permitían que los niños ubiquen rápidamente a este espacio y tiempo como una actividad “rutina” en su rutina escolar. Además, las actividades se desarrollaron con un objetivo por sesión: escuchar, investigar, comentar o representar historias. Esto permitió que la lectura se convierta en una actividad inherente a su tiempo de actividad lo que, al menos por el trabajo de un año escolar entero, generó que la perseverancia y dedicación fueran, al menos así, constantes.

Las semanas debieron transcurrir para que este espacio se convierta en apego. A la mitad del proyecto, los propios estudiantes sabían cuándo se leía y organizaban ellos mismos de forma espontánea el espacio. A los dos meses, decidían de manera autónoma el orden de las representaciones improvisadas, compartiendo, en este caso, la toma de responsabilidad con el docente. La evidencia está en su autonomía. Las fotografías demuestran a muchos niños investigando libros por su propia cuenta, compartiendo textos entre ellos y contando historias desde su perspectiva. Eso era confianza. La ludicidad les había mostrado que podían —que eran capaces. Al mismo tiempo, los estudiantes también daban indicios de liderazgo y compañerismo.

Algunos niños ayudaron a sus compañeros a encontrar letras o imágenes. Los que no tenían ambas cosas concentradas ayudaron con otras. En cambio, los que disfrutaban de ambas voluntariamente ofertaban ambas cosas: leer y representar los cuentos. Esta última demostración no solo ayudaba a que los lazos sociales entre los niños se consoliden: allí se manifestaba que para los alumnos la lectura era un lugar de expresión y ayuda mutuas. La autonomía era un marcador de éxito del proceso ya que implicaba que los niños no solo leían lo indicado, sino que se los había apropiado como espacio propio.

La lectura era parte de la rutina escolar. Formó parte de todas las sesiones formales de lectura, pero también de los tiempos libres, de las transiciones y de los juegos simbólicos. Los

niños comenzaron a conectar las historias con su propia vida, repitiendo frases y personajes o usándolas en su diálogo y su juego.

Así, la lectura también se integró en su espacio comunicativo y emocional. El aula se convirtió en un entorno natural y se mantuvo una dinámica constante de lectura y rotación de textos. Las docentes y los alumnos se convirtieron en equipo que leía y, a su vez, fortalecía su sentido de comunidad y compañerismo. El que los niños tomaran los libros y los leyeran en su grupo de pares fue la primera prueba de que el hábito se había incorporado. De esta manera, leer todos los días era una herramienta para la formación de la autonomía, la creatividad y el amor por la lectura.

Fortalecimiento de la Comprensión Lectora a Través de Estrategias Dinámicas

También, se observaron signos de progreso en experiencia y narrativa ya que los niños se volvieron más seguros al participar en actividades de lectura. Al principio, sus historias informativas eran inquietas y repetitivas, en cambio una vez practicaron la comunicación cómo expresarían ideas enteras y coherentes. Los juegos como los teatros de marionetas, la lectura adentro del son, juegos de finales ingeniosos lo permitieron la conceptualización imaginativa y secuencial. Empezaron a explicar a los incrustados, el arcón y el pins del cuento, demostrando una comprensión más profunda no solo del contenido narrativo, sino también de su capacidad para recolectar dentro de la vista.

Otra señal de avance fue notó para ser la capacidad de entender sus emociones, intenciones y valores. Los niños podían explicar por qué las personas protagonistas de una opinión actuaban así o cómo se sentían en general sobre algo. La explicación refleja no solo un proceso de comprensión literal, sino también de comprensión empática y reflexión. La narrativa

hablada se convirtió en una forma de aumentar su vocabulario y confianza, lo cual es crucial para el crecimiento de la literatura y la comunicación.

Una de las señales más claras de progreso fue su comprensión de los roles, las sucesiones, y la idea central del cuento. Los niños podían fácilmente identificar el protagonista paso a paso, sus actividades de ellipsis y los retos enfrentados a lo largo de los juegos. Mostraron interés en quién ice y quién lo hace, y les pasó constantemente durante la lengua y la cartelera visual antes de ir completamente en negro para los niños.

De igual manera, hubo progresos muy notorios en la comprensión de las secuencias narrativas. Los niños lograban situar hechos como principales o secundarios y ordenarlos de acuerdo a su desarrollo lógico en inicio, desarrollo y desenlace. Así mismo, podían inferir la moraleja o mensaje de las historias y que además sintieran que podían expresarla con palabras propias.

Por lo anterior, se puede inferir que las estrategias empleadas fortalecieron la estructura del pensamiento narrativo y lograron consolidar la comprensión lectora como un proceso activo, reflexivo y emocional. La manifestación oral y gráfica de la lectura se volvió una herramienta de evidencia muy significativa. De igual manera, por lo que dibujaban, por la dramatización y por cómo reconstruían oralmente, era evidente lo que podían entender. Los relatos ilustrados y las realizaciones colectivas hablaban de su capacidad de convertir la palabra escrita en imágenes y emociones.

Pero más allá de la comprensión, la apropiación del contenido, decían de su capacidad de apropiarse del sentido estético y creativo del texto. Por otro lado, las manifestaciones orales también aumentaron su potencia en los espacios del diálogo y la acción sobre los cuentos. Las opiniones, hipótesis y experiencias con las historias se transformaron en un escenario de eficaz

intercambio comunicativo. Eso les dio potencia para hablar en público y una clara ampliación del léxico. Resumiendo, la expresión oral y gráfica consolidó a la lectura como experiencia unitaria donde pensar, sentir y crear se unen para potenciar el desarrollo cognitivo emocional.

Discusión

Los beneficios observados de implementar estrategias lúdicas para fortalecer la adquisición de la lectura de los niños y niñas en el grupo de transición de la I.E Caña Brava fueron concluyentes en un cambio significativo en la forma como los estudiantes interactúan con los textos. Tal como demostraron los resultados, la lectura ya no es una actividad escolar que deban realizar, sino una actividad disfrutable; y es que, en otros términos, la lectura se convirtió en algo placentero, donde la imaginación y la expresión son fundamentales.

Además, los datos sugieren que el componente afectivo y emocional de la lectura es vital para la motivación; en este sentido, el juego no se convierte en un componente adicional sino en una herramienta pedagógica esencial para desarrollar hábitos lectores. Los datos confirman las afirmaciones de Lopez y Ledezma (2024), ya que el aprendizaje depende de la interacción social y del grado al cual las estructuras de pensamiento individual sean transferibles a un pensamiento mediatizado por actividad cultural; en este sentido, el docente guio las actividades y ayudó a los niños a comprender sin apoyo. Por otro lado, los resultados confirman las afirmaciones de Piaget, ya que el aprendizaje desde la primerísima infancia se basa en la acción y, por lo tanto, en la manipulación próxima de objetos y símbolos para satisfacer las necesidades cognitivas representante de preoperacional.

Por otro lado, también se puede ver que los resultados se articulan con la teoría del aprendizaje significativo de Colli (2024). Por ende, verificar que a los niños aprenden temáticas de una manera más profunda cuando se relacionan con sus saberes previos. La lectura, a través de situaciones comunes y emocionales, es un vehículo para hacer sentido. “Común” porque las historias y personajes tenían que ver con geografías cercanas, en conocimientos, valores y

emociones, y “emocional” porque actores lectorales podían entender rápidamente a los personajes y mensajes convirtiéndolo en algo propio.

Según Guerra y Becerra (2022) de esta manera, la acción de lectura dejó de ser un acto mecanicista para ser una construcción de sentido personal y social. Por otro lado, también se puede afirmar que funcionó la articulación de la acción lectoral a la elaboración de espacios fijos. La continuidad de los mismos, la repetición, la accesibilidad del material y la rutina permitieron una práctica constante que supero los límites del aula, no solo los niños esperaban este momento, también lo integraron a sus juegos, conversaciones y prácticas.

En conclusión, se puede verificar la efectividad de la inclusión de lo lúdico en la educación inicial, con fines al desarrollo integral. La lectura, como práctica cultural y afectiva, pone de manifiesta su capacidad de potenciar la creación cognitiva, la empatía y la convivencia. El aula de transición confirmó que se aprende mejor cuando se es feliz y se está acompañado. En resumen, lo lúdico y la emocionalidad lectoral fortalecen la comprensión del hecho lector, pero también posibilitan una humanidad más sensible, reflexiva y partícipe.

Conclusiones

El desarrollo del presente proyecto permitió concluir que, por un lado, las actividades lúdicas son un recurso altamente efectivo para fomentar el gusto de la lectura en los niños y niñas de transición, puesto que despierta su curiosidad, imaginación y creación de un ambiente afectivo con los textos a través del juego, promoviendo la predisposición hacia el proceso lector. Otra conclusión fue que la utilización de herramientas visuales, orales y corporales en la lectura logró la participación activa, pues los alumnos dejaron tiempos y espacios de lectura escolar, para la recreación lectora.

Se corrobora además la hipótesis del aspecto emocional en la motivación, pues los niños y niñas que percibieron un ambiente amigable, vibrante y seguro, expresaron vocación y gusto por la actividad, clasificándola como espacio recreativo y formativo. Todo lo anterior confirma, sin duda, la importancia de unir lo afectivo y lo lúdico en el proceso enseñanza-aprendizaje, protegiendo un estilo donde el niño comience desde su curiosidad y ocio natural.

Sobre la construcción de hábitos lectores basados en una sostenibilidad, se concluyó que, si bien los ejercicios lúdicos y agudos en la lectura consolidan la constancia y autonomía, los enunciados y la ubicación establecida para la repetición de estas situaciones permiten valorar el sentido de pertenencia y el co-manejo posible mediante el simple patrón sostenible. Los datos confirman haber cumplido con que la sostenibilidad funciona, asumiendo como antecedente la creación de hábitos lectores sostenidos propuestos en el marco teórico. Finalmente, la autonomía explicada se confirma por haber surgido como resultado directo del ambiente participativo en torno a las estrategias exitosas.

Estos son, escoger sus libros, cogerlo y recontar su historia estarán asociados a la creación de rutinas de lectura. Todo lo anterior corrobora que el hábito de lectura no se impone, pero se construye a partir de la experiencia, la confianza y la elección.

De igual forma y mostrado como mejora en comprensión lectora, los datos confirman una marcada mejora en la secuencia lógica de los textos, calidad en la identificación de los personajes y moral de la historia. Ya sea utilizando la actividad dinámica del teatro o escribiendo el mensaje principal de las historias, se resumen en que con esta diversión se logra comprender de fondo la secuencia, personajes y mensaje central de los cuentos. Todo lo anterior confirma que se enseña a comprender leyendo, releendo y conversando.

En resumen, lee porque lee una experiencia total y solo los niños de preescolar, aunque no hayan aprendido a descifrar adecuadamente la lingüística, no sólo leen, saben lo que leen, porque lo expresaron con sus palabras, dibujaban, dibujan y se lo contaban a todos. Todo lo anterior corrobora que las estrategias lúdicas son una herramienta fundamental en el logro del verdadero aprendizaje a partir de muy temprana edad.

Referencias bibliográficas

- Abtahi, Y. (2021). *Una exploración teórica: La Zona de Desarrollo Próximo como zona ética para enseñar mate-máticas*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8189990>
- Arteaga, J. P. (2024). *Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel en el Desarrollo de Estrategias de Aprendizaje Hacia un Pensamiento Crítico*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9787250>
- Colli, A. R. K. (2024). El trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la lectura en la educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5547-5569.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12767
- Delgado, M. E. C., Vergara, S. G., & López, F. S. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación*, 15(2), 98-127. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>
- Flores, R. F., Franco, Y. H., Quispe, A. G., Ruiz, C. L., & Rojas, J. R. G. (2022). *Conciencia fonológica en la lectura inicial: una revisión sistemática*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8838309>
- Guerra, D. A. G., & Becerra, Y. M. M. (2022). *El cuento como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de cuarto grado*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736435>

Lopez, M., & Ledezma, E. E. (2024). Plan formativo docente en estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectura en educación primaria. *SX, 1*(2), 393-428.

<https://doi.org/10.69821/remuvac.v1i2.64>

Sánchez, Y. B. (2022, 29 junio). *Encuentro entre las teorías de Piaget y Freire y su vinculación con el aprendizaje organizacional de Peter Senge.*

<https://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/288>

Torres, D. L., López, L. M. G., & Martínez, L. R. (2021). *El valor educativo de la educación deportiva: Un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg.* Dialnet.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8246366>

Apéndices

Apéndice A

Consentimiento Informado

_____ https://drive.google.com/file/d/1Hyf1dP03hvsOCvbyCUZO4tuD9bNP18rs/view?usp=drive_link

Apéndice B*Plan de trabajo*

https://drive.google.com/file/d/1BAuP11NZcodEeEZqCWHpI4A4EFOPcLz/view?usp=drive_link

Apéndice C

Formato Diario de Campo

https://drive.google.com/file/d/1iQQD3SqNcALIfcqI3KqpV1VO_vFNxoPG/view?us=

[drive_link](#)

Apéndice D*Instrumento de evaluación docente*

https://drive.google.com/file/d/1PAJdJjCCAAzfu5wX6xaZbX1yduunAd7D/view?usp=drive_link

Apéndice E

Diseño de experiencia

https://drive.google.com/file/d/1WIUvTMTbhgnD_x9J9vWMjdB4vx8oxFCb/view?usp=drive_link

Apéndice F*Evidencia Fotográfica*

<https://drive.google.com/drive/folders/1AQcIVzJTnQ3cMomE6BnHQ3bv26D6Hc>
gk?usp=drive_link