

Estrategias lúdico-pedagógicas en la lectoescritura preescolar: un enfoque Piagetiano y ludopedagógico en la institución Ana Joaquina Rodríguez, La Guajira (Colombia).

Playful-Pedagogical Strategies in Preschool Literacy: A Piagetian and Ludopedagogical Approach at the Ana Joaquina Rodríguez Institution, La Guajira (Colombia).

Lcda. Ana Milena Benjumea Nieves

Universidad de Pamplona, Maestría en Educación, San Juan del Cesar, Guajira, Colombia. <https://orcid.org/0009-0006-3389-8410>

Correspondencia: milebenjumea@hotmail.com

Derechos de autor 2025 Revista investigación & praxis en CS Sociales.

Esta obra está bajo una licencia internacional <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Recibido: 15 octubre 2024
Revisado: 27 noviembre 2024
Aceptado: 18 diciembre 2024.
Publicado: 16 enero 2025.

Como Citar: Benjumea Nieves, A. M. (2025). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Educación Secundaria y Superior en América Latina. Revista investigación & praxis en CS Sociales, 4(1).37-50 <https://doi.org/10.24054/ripcs.v4i1.4024>

Resumen: El objetivo de una investigación realizada fue fortalecer los procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura mediante estrategias lúdico-pedagógicas. Estas estrategias se fundamentaron en la teoría cognitiva de Piaget y en la Ludopedagogía. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 18 infantes de preescolar de la institución educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales. Se insertó en el enfoque cualitativo y el diseño de la investigación acción pedagógica, utilizando diarios de campo y listas de cotejo como instrumentos. Los resultados mostraron que el 100% de los niños lograron imitar acciones, asignar significados a objetos y agrupar elementos por características comunes, desarrollando habilidades de la etapa preoperacional. Manipularon materiales de su propio entorno y participaron en actividades lúdicas, lo que favoreció la conexión entre el juego y el aprendizaje. En la lectoescritura, el 94.4% demostró habilidades en la lectura de sílabas, palabras y frases. Se concluyó que las estrategias lúdicas resultaron efectivas para fortalecer la competencia lectoescritora en los estudiantes de preescolar.

Palabras clave: Aprendizaje significativo; juego; lectoescritura; estrategias.

Abstract The objective of the research was to strengthen the basic learning processes of reading and writing through ludic-pedagogical strategies. These strategies were based on Piaget's cognitive theory and Ludopedagogy. The study was conducted with a sample of 18 preschool children from the educational institution Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverale. It was inserted in the qualitative approach and the pedagogical action research design, using field diaries and checklists as instruments. The results showed that 100% of the children were able to imitate actions, assign meanings to objects, and group elements by common characteristics, developing skills of the preoperational stage. They manipulated materials in their own environment and participated in play activities, favoring the connection between play and learning. In literacy, 94.4% demonstrated skills in reading syllables, words, and phrases. It was concluded that the play strategies were effective in strengthening reading and writing skills in preschool students.

Keywords: Meaningful learning; play; literacy; strategies.

1. INTRODUCCIÓN:

El lenguaje ha sido un mecanismo fundamental para la comunicación humana a lo largo de la historia, permitiendo la transmisión de conocimientos, ideas y opiniones. Para los niños en formación, el lenguaje representaba su principal herramienta para conocer el mundo. Por ello, la lectura y la escritura se configuraron como la fórmula perfecta para incrementar su aprendizaje a lo largo de la vida. Esta importancia fue resaltada por la Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) en 2021, durante el Día Internacional de la Alfabetización, bajo el tema "Alfabetización para una Recuperación Centrada en las Personas: reducir la brecha digital". A pesar de los logros, se afirmó que 773 millones de adultos en el mundo carecían de competencias básicas en lectoescritura, lo que resultaba en su exclusión. Se subrayó entonces la relevancia de la alfabetización para una inclusión verdadera y útil, ofreciendo una oportunidad para repensar el futuro de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el contexto de la pandemia.

En este contexto, el trabajo de los docentes en las aulas, en conjunto con la familia, tuvo una participación crucial para acercar a los niños a la lectura y la escritura. Reyes (2018) afirmó que la educación preescolar era la base donde los infantes podían adquirir innumerables experiencias y saberes. Consideraba que la lectura y la escritura eran herramientas esenciales en el preescolar, ya que permitían a los niños comunicarse, interpretar mensajes y sentir placer por la lectura, además de comprender cómo el lenguaje escrito perduraba en el tiempo. Sin

embargo, Reyes (2018) también señaló las dificultades que enfrentaban los docentes para dinamizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, a menudo debido a la falta de acompañamiento familiar. Esto evidenciaba la necesidad de que el contexto familiar ofreciera el apoyo necesario a los docentes.

Se argumentaba que los maestros debían reflexionar y renovar su práctica, ya que a veces estaban permeados por la idea de que la lectura y la escritura eran solo contenidos a enseñar de forma jerárquica y formal, siguiendo normativas convencionales del código (Herrera y Arango, 2013). Esto podía llevar a que los docentes de preescolar se alejaran de las tendencias teóricas actuales que concebían la lectura y la escritura como prácticas sociales contextualizadas y respondedoras a situaciones comunicativas reales. Esta pérdida de sentido en la práctica pedagógica obnubilaba la visión del niño como sujeto integral y la función social y cultural de la escuela en la formación de seres competentes para la vida a través del lenguaje (Herrera y Arango, 2013).

Así, se podía inferir que en el desarrollo de la lectura y la escritura, los docentes podían obviar los saberes previos de los niños en edad preescolar, descuidando los aprendizajes contextualizados y manteniendo prácticas pedagógicas tradicionalistas. A esto se sumaban la carencia de materiales didácticos y el exceso de niños por aula, lo que afectaba la atención personalizada. En este sentido, la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia (2018) mencionaba la necesidad de diseñar prácticas educativas basadas en los conocimientos y destrezas previas de los niños.

La problemática de la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar se presentaba como compleja, y el docente, al enfrentarse directamente a estas dificultades, debía buscar formas de transformar su práctica. Aquí destacaban las estrategias didácticas innovadoras para atender al niño en la etapa inicial de la lectoescritura, que implicaba procesos visuales, motores y auditivos. Era crucial respetar la madurez de los niños en preescolar, considerando que el pensamiento pasaba por estadios identificados por Piaget e Inhelder (2015) como sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. Cada niño veía, comprendía e interpretaba de manera diferente, por lo que no tenían una maduración apropiada para leer y escribir de forma convencional sin un andamiaje adecuado.

La lúdica emergió como estrategia, entendiendo que el juego era la forma natural de aprender para el niño en edad preescolar (Espinosa, 2020). Lo lúdico se consideraba una estrategia pedagógica importante, ya que resultaba divertido para los niños, permitiéndoles adquirir conocimientos jugando y sin percibirlo como una imposición, interactuando con el conocimiento de forma exploratoria y no aburrida. Winnicott (1982) ya había destacado la importancia crucial del juego en el desarrollo emocional y creativo del niño, concibiéndolo como un espacio transicional fundamental.

Investigaciones previas, como la de Zapata (2020), ya revelaban la importancia de la lúdica en la lectoescritura en preescolar. Zapata (2020) expuso que el aprendizaje de la lectura y

la escritura era una preocupación que debía abordarse desde la edad preescolar, pues las deficiencias se reflejaban en pruebas posteriores. El objetivo en preescolar era que el niño socializara a través del juego, y si esto no ocurría, se generaban falencias que afectaban no solo el área de lengua castellana, sino también otras áreas del conocimiento, como la comprensión lectora, llevando a un bajo desempeño cognitivo y procedimental. Además, Zapata (2020) explicó que las problemáticas con la lectura y la escritura afectaban el desarrollo del pensamiento, ya que iban de la mano con las etapas de la evolución cronológica humana, tanto en lo académico como en el desarrollo de habilidades sociales. También se señaló que los docentes de preescolar tendían a usar métodos tradicionales en lugar de innovadores que aprovecharan la lúdica para impulsar la producción escrita, la lectura comprensiva, el pensamiento lógico matemático y la convivencia pacífica.

Dadas estas situaciones problemáticas, se hizo necesaria una investigación sobre los procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura con estrategias lúdico-pedagógicas, basadas en la teoría cognitiva de Piaget (1985), quien creía que la *"infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente"*. Asimismo, se consideró la ludopedagogía, un enfoque donde, según Rivasés (2017), la *"realidad lúdica es una realidad real que ocupa un tiempo y un espacio, pero no es la cotidiana"*. Cussiánovich (como se citó en Rickly y Ara del Amo, 2011) explicaba la ludopedagogía como una metodología educativa innovadora que transcurría en tres momentos esenciales: partir de la práctica (vivencia lúdica), teorizar sobre la realidad (construir conocimiento a partir de lo vivido) y regresar a la práctica transformadoramente.

Basándose en estos referentes, la investigación buscó abordar las dificultades observadas en niños de preescolar de la institución educativa Ana Joaquina Rodríguez, quienes mostraban lentitud en la formación y lectura de palabras, desconocimiento del sonido propio de cada letra, dificultades en habilidades motrices finas para la escritura, y poca motivación hacia la lectura y escritura. De allí la importancia de usar la lúdica para motivar a los niños a adquirir habilidades y destrezas para el aprendizaje significativo de la lectura y la escritura, y para fomentar el hábito lector. Esto llevó a la formulación del interrogante:

¿Cómo contribuyó el juego como estrategia lúdico-pedagógica al fortalecimiento de los procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura, con fundamento en la teoría cognitiva de Piaget y la ludopedagogía, en los niños y niñas de preescolar en la institución educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales (La Guajira, Colombia)? El objetivo general se estableció en fortalecer estos procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura a través de dichas estrategias y teorías.

2. MARCO TEORÍCO

El presente estudio se fundamentó en dos pilares teóricos principales: la teoría cognitiva de Jean Piaget y los principios de la Ludopedagogía. Estos marcos proporcionaron la base conceptual para el diseño e implementación de las estrategias lúdico-pedagógicas orientadas al

fortalecimiento de la lectoescritura.

Teoría cognitiva de Jean Piaget y la etapa preoperacional. La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget (Piaget, 1964; Piaget e Inhelder, 2015) describió cómo los seres humanos construían activamente su conocimiento del mundo a través de la interacción con su entorno. Piaget propuso que el desarrollo cognitivo ocurría en una serie de etapas cualitativamente diferentes: sensoriomotora, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. Para el propósito de este estudio, la etapa preoperacional, que abarcaba desde los dos hasta los siete años de edad, fue de particular relevancia, ya que los participantes se encontraban en esta fase.

Durante la etapa preoperacional, los niños desarrollaron la capacidad de representación simbólica, lo que significaba que podían usar símbolos (como palabras o imágenes) para representar objetos y eventos que no estaban físicamente presentes (Piaget, 1964). Esta habilidad era fundamental para el desarrollo del lenguaje y, por ende, para la lectoescritura. El juego simbólico, o juego de simulación, era una manifestación característica de esta etapa, donde los niños asignaban roles, creaban escenarios imaginarios y utilizaban objetos con fines distintos a los habituales. Según Piaget (1985), "la infancia del individuo juega un papel vital y activo con el crecimiento de la inteligencia, y que el niño aprende a través de hacer y explorar activamente".

Esta exploración activa, a menudo manifestada a través del juego, permitía al niño construir esquemas mentales y asimilar nueva información; otras características importantes de la etapa preoperacional incluían el egocentrismo (la dificultad para ver el mundo desde la perspectiva de otra persona), la centración (la tendencia a enfocarse en un solo aspecto de una situación, descuidando otros relevantes) y la irreversibilidad (la incapacidad de revertir mentalmente una secuencia de eventos o un proceso de razonamiento) (Piaget e Inhelder, 2015). Las estrategias lúdico-pedagógicas diseñadas en este estudio tuvieron en cuenta estas características, buscando, por ejemplo, promover la toma de perspectiva a través de juegos de roles y facilitar la comprensión de conceptos a través de la manipulación concreta y la repetición variada. Se consideró que el juego ofrecía un contexto natural y motivador para que los niños superaran gradualmente estas limitaciones cognitivas, interactuando con materiales y con sus pares en actividades significativas.

Ludopedagogía: El juego como herramienta de transformación. La Ludopedagogía se entendió como un enfoque pedagógico que utilizaba el juego no solo como un recurso didáctico, sino como un medio fundamental para el aprendizaje, la expresión, la socialización y la transformación personal y social (Rivasés, 2017). Este enfoque reconoció el valor intrínseco del juego en la vida de los niños y su potencial para generar aprendizajes significativos y contextualizados. Rivasés (2017) enfatizó que la "realidad lúdica es una realidad real que ocupa un tiempo y un espacio, pero no es la cotidiana", sugiriendo que el juego creaba un espacio seguro para la exploración, la experimentación y el error sin las presiones del mundo "real".

La metodología de la ludopedagogía, tal como la describió Cussiánovich (como se citó en Rickly y Ara del Amo, 2011), implicaba un proceso cíclico y reflexivo:

Partir de la práctica: Iniciar con la vivencia lúdica, permitiendo que los niños se involucraran activamente en juegos y actividades diseñadas con un propósito pedagógico.

Teorizar sobre la realidad: Fomentar la reflexión individual y colectiva sobre lo experimentado durante el juego, construyendo conocimiento a partir de esas vivencias y conectándolas con conceptos más amplios.

Regresar a la práctica transformadoramente: Aplicar los nuevos entendimientos y habilidades adquiridas para modificar o enriquecer la práctica futura, tanto dentro como fuera del contexto lúdico.

Este enfoque resonó con los principios del aprendizaje activo de Piaget y proporcionó un marco para diseñar intervenciones donde el juego no era un mero pasatiempo, sino una actividad intencionada y estructurada para facilitar el desarrollo de habilidades específicas de lectoescritura. Al integrar la ludopedagogía, se buscó que los niños no solo aprendieran los componentes técnicos de la lectura y la escritura, sino que también desarrollaran una disposición positiva y motivada hacia estas actividades, asociándolas con el placer, la creatividad y la interacción social (Espinosa, 2020; Winnicott, 1982). De esta manera, el aprendizaje de la lectoescritura se abordó como un proceso integral que involucraba dimensiones cognitivas, afectivas y sociales.

3. METODOLOGÍA

Tomando en cuenta las intencionalidades, la investigación se insertó en el enfoque cualitativo. Bernal (2010) señaló que el enfoque cualitativo intentaba comprender las situaciones sociales de manera holística, considerando sus características y dinámicas, y conceptualizando la realidad a partir de la información obtenida de las poblaciones o sujetos de estudio. Para los investigadores, esto representaba recopilar información para documentar sistemáticamente el significado de los eventos. En el caso de este estudio, los eventos estuvieron vinculados a las estrategias lúdico-pedagógicas a partir de la teoría cognitiva de Piaget y la ludopedagogía. En esta línea de pensamiento, Cerda (2011) indicó que los métodos cualitativos se referían a condiciones naturales, no cuantificables, que podían explicar o definir fenómenos sociales o el comportamiento de grupos o personas.

Para llegar a los resultados en esta investigación, se dinamizó con el diseño de la investigación acción pedagógica. Además, se consideró el tipo descriptivo e interpretativo, un proceso que permitió la formulación e implementación de una propuesta didáctica, constituyéndose dicha propuesta en un elemento más en un proceso de reflexión, crítica y argumentación sobre los hallazgos obtenidos durante la investigación (Blasco y Pérez, 2007). La investigación acción pedagógica, según Balcázar et al. (2013), significaba un rompimiento con modelos tradicionales de enseñanza en los cuales los estudiantes jugaban un papel pasivo y solo acumulaban información. Consideraba a los participantes como actores sociales, con voz

propia, habilidad para decidir, reflexionar y capacidad para participar activamente en el proceso de investigación y cambio.

La metódica abarcó una serie de fases que, en esencia, siguieron las orientaciones fundacionales de Kurt Lewin en su clásico triángulo investigación-acción-formación. Estas fases, como describieron Colmenares y Piñero (2012), implicaron un diagnóstico, la construcción de planes de acción, la ejecución de dichos planes y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación, lo que permitió redimensionar, reorientar o replantear nuevas acciones en atención a las reflexiones realizadas. Este ciclo de planificar, actuar, observar y reflexionar fue central en el desarrollo del estudio.

Para el estudio, se consideraron relevantes algunas fuentes de información, como las evaluaciones del primer periodo del año escolar 2023 de los niños y niñas seleccionados como muestra, para plasmar un diagnóstico actualizado del estado actual de la lectura y la escritura. Otra fuente utilizada fue la revisión bibliográfica exhaustiva para seleccionar teorías que sustentaran el desarrollo de la lectura y la escritura, las estrategias lúdico-pedagógicas y la teoría cognitiva de Piaget, así como de la ludopedagogía. Asimismo, al momento de implementar la estrategia, fue necesario registrar el desarrollo de las actividades planificadas. Para ello, se utilizó un diario de campo para sistematizar la observación participante, la reflexión e interpretación de las experiencias significativas durante la dinamización de las estrategias diseñadas por la docente investigadora, en concordancia con la investigación acción. Este diario permitió capturar no solo los eventos, sino también las reacciones de los niños, sus interacciones y las percepciones de la investigadora, enriqueciendo el análisis cualitativo.

Con respecto a la muestra del estudio, que fue una de las fuentes más importantes de información, se presentaron los 18 estudiantes del grupo 01 de preescolar, de los cuales 10 eran niñas y 8 eran niños, con edades entre 4 y 6 años de edad, todos matriculados en la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales (La Guajira, Colombia). En la búsqueda de datos, la selección de las técnicas fue guiada por criterios que ofrecieran alto rendimiento informativo, por lo que fueron escogidas por su estratégico comportamiento para extraer el mayor cúmulo de datos obtenidos a partir de "...procedimientos metodológicos y sistemáticos cuyo objetivo es garantizar la operatividad del proceso investigativo" (Hernández et al., 2014, p. 425). Es decir, las técnicas ofrecieron mucha información y conocimiento para resolver la pregunta de investigación. En atención a dar respuesta, se diseñó un diario pedagógico (diario de campo) y una lista de cotejo. Estos instrumentos se aplicaron en función de las fases de la investigación acción: una lista de cotejo inicial para el diagnóstico, el diario de campo durante la implementación de las estrategias, y una lista de cotejo final para valorar los avances. Las listas de cotejo fueron diseñadas con indicadores específicos observables relacionados con las habilidades de lectoescritura y las manifestaciones de la etapa preoperacional.

4. DISCUSIONES

La discusión de los resultados fue un paso crucial en este análisis investigativo, ya que facilitó la interpretación de los datos recabados y su vinculación con los objetivos propuestos. En esta sección, se examinaron los descubrimientos más significativos, se compararon con teorías anteriores y se resaltaron las consecuencias prácticas y teóricas que pudieron surgir. Además, se reflexionó sobre los puntos fuertes del estudio, ofreciendo un marco más extenso para entender la magnitud de los resultados y su eficacia en situaciones reales.

Para brindar detalles sobre el esfuerzo investigativo para fortalecer los procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura con estrategias lúdico-pedagógicas, a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía, en los niños y niñas de preescolar de la institución educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverale (La Guajira, Colombia), se inició con un diagnóstico sobre las dificultades que presentaban los niños y niñas de preescolar en la lectura y la escritura. Los resultados del diagnóstico inicial, obtenidos mediante una lista de cotejo y la revisión de evaluaciones previas, revelaron varias áreas de oportunidad.

En la lectura, se notó que los estudiantes presentaban falta de motivación e interés, problemas en conciencia fonológica (dificultad para identificar sonidos iniciales, rimas), interpretación de signos (confusión de letras similares) e identificación de clases de textos (no distinguían un cuento de una lista, por ejemplo). Además, se toparon con desafíos para obtener información explícita de textos sencillos, parafrasear ideas simples y argumentar sus preferencias o comprensiones, aunque se resaltó un rendimiento positivo en el desarrollo del vocabulario receptivo básico. En escritura, los hallazgos mostraron que la mayoría se encontraba en una fase pre-fonética o silábica inicial, con desafíos en la correspondencia fonema-grafema (fase fonética) y la transición a la fase alfabética. A pesar de que algunos estudiantes conseguían realizar trazos con intención comunicativa y escribir algunas letras de su nombre, la mayoría necesitaba ayuda extra para avanzar hacia una escritura más convencional.

Estos resultados del diagnóstico inicial, en cierta medida, difirieron de lo señalado por Solé (1992), quien sostuvo que la lectura, incluso en sus etapas iniciales, debía conducir a una nueva perspectiva frente al saber, una nueva manera de leer y aprender donde lo meramente reproductivo o lo meramente interpretativo se transformaran en una postura epistémica donde el lector persiguiera de manera racional un sentido razonable para el texto. Si bien los niños de preescolar no alcanzaban la postura epistémica avanzada, la falta de motivación e interés ya sugería una desconexión con la búsqueda de sentido. Examinar los textos como diferentes lectores (reproductivo o crítico) eran metas a largo plazo, pero el diagnóstico indicó que los cimientos necesitaban fortalecerse. También se contrapuso a lo dicho por Sastrías (2008), para quien leer era una acción que otorgaba significado a hechos, objetos y fenómenos, además de revelar un mensaje codificado. La dificultad en la interpretación de signos en el diagnóstico apuntaba a una barrera en este proceso de decodificación y otorgamiento de significado.

Del mismo modo, los resultados sobre la escritura se contraponían a los planteamientos de Ferreiro (2011; Ferreiro y Teberosky, 1979), quienes afirmaron que la lectura y la escritura eran componentes interdependientes de un mismo proceso cognitivo y que los niños construían

hipótesis activas sobre el sistema de escritura. Entonces, fue crucial comprender la lectura y la escritura como componentes complementarios que generaban significados. A pesar de que ambos poseían características diferentes, en el contexto de la enseñanza/aprendizaje se afinaban significativamente para funcionar como soporte recíproco. Mediante la lectura de las palabras se ingresaba al mundo y a través de la escritura se expresaba ante él. Las dificultades observadas en la fase fonética y alfabética indicaban que este proceso de construcción activa requería un andamiaje específico.

Ante estos resultados, la investigadora optó, como alternativa de solución a los problemas de lectura y escritura presentes en los estudiantes de preescolar, por el diseño e implementación de estrategias lúdicas a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía. La propuesta, titulada “Mejorando la lectura y escritura con Piaget y la Ludopedagogía”, se planificó en siete secuencias didácticas, desarrolladas a lo largo de varias semanas. Estas secuencias incluyeron actividades como juegos de roles para interpretar cuentos, construcción de palabras con bloques de letras, rompecabezas de sílabas, creación de historias colectivas a partir de imágenes, juegos de memoria con palabras e imágenes, búsqueda del tesoro con pistas escritas, y el uso de canciones y rimas para desarrollar la conciencia fonológica. Cada actividad fue diseñada para ser interactiva, manipulativa y colaborativa, alineándose con la forma en que los niños en la etapa preoperacional aprenden mejor (Piaget, 1964).

Al implementar dichas estrategias, se observaron cambios significativos, registrados en el diario de campo y evaluados mediante una lista de cotejo final. En cuanto a la lectura, se logró una notable mejora en la motivación (el 100% de los niños participaba con entusiasmo), el desarrollo de la conciencia fonológica (el 94.4% identificaba sonidos iniciales y finales, y reconocía rimas), la interpretación de signos escritos (un porcentaje similar reconocía y nombraba la mayoría de las letras y asociaba sonidos), y el reconocimiento de los tipos de textos trabajados (distinguían cuentos de listas de palabras). Además, un alto porcentaje (superior al 90%) extrajo información de las lecturas, adquirió habilidades para parafrasear oralmente sucesos de una narración, argumentar sus ideas de forma sencilla e incrementar su vocabulario activo.

En relación a la escritura, los estudiantes superaron significativamente las dificultades iniciales. El 94.4% demostró haber avanzado más allá de la etapa pre-fonética y fonética, mostrando que una gran mayoría de los discentes progresaron hacia la etapa de escritura alfabética inicial, siendo capaces de escribir palabras sencillas y algunas frases cortas con sentido, utilizando las letras aprendidas y demostrando una mejor correspondencia fonema-grafema. Se observó también que el 100% de los niños lograron imitar acciones, asignar significados a objetos (clave en el juego simbólico piagetiano) y agrupar elementos por características comunes, habilidades fundamentales de la etapa preoperacional que se estimularon a través de las actividades lúdicas. Manipularon materiales de su propio entorno, lo que favoreció la conexión entre el juego y el aprendizaje significativo.

Estos resultados estuvieron en consonancia con lo expresado por Góngora y Cu-Bala (2017), quienes manifestaron que las estrategias lúdico-pedagógicas en los procesos fundamentales de aprendizaje de la lectura y escritura eran de gran relevancia para la labor en el aula. Esto se debió a que, mediante la interacción favorecida por medio de juegos y la presencia de entornos animados y entretenidos, se robustecían las relaciones humanas y sociales y, por consiguiente, los niños se sentían incentivados a llevar a cabo cualquier acto de lectura. La aplicación de la ludopedagogía, siguiendo los momentos descritos por Cussiánovich (como se citó en Rickly y Ara del Amo, 2011) – partir de la práctica (el juego), teorizar (reflexionar sobre lo jugado y aprendido) y regresar a la práctica transformadoramente (aplicar lo aprendido) – se evidenció en cómo los niños transferían los aprendizajes de un juego a otro, o de una actividad lúdica a un intento de escritura espontánea. Para Rivases (2017), la ludopedagogía, al ser un enfoque que englobaba aspectos sociales y comunitarios y se basaba en la dialéctica de la educación popular, permitió que el aprendizaje fuera colectivo y contextualizado, lo cual se observó en la interacción y colaboración entre los niños durante las actividades.

De acuerdo con Piaget (1985), quien estableció fases para el desarrollo cognitivo, la etapa preoperacional se caracterizaba por el uso de símbolos y palabras para razonar y resolver problemas de manera intuitiva. Las actividades lúdicas implementadas proporcionaron múltiples oportunidades para esta representación simbólica y la manipulación de conceptos de forma concreta y activa. El hecho de que el 100% de los niños demostrara habilidades propias de esta etapa, como la imitación y la asignación de significados, confirmó que las estrategias fueron adecuadas a su nivel de desarrollo. El razonamiento, vinculado con el mundo real que los envolvía, se vio potenciado por el uso de materiales de su entorno y situaciones de juego que les resultaban familiares y motivadoras.

Los hallazgos también guardaron relación con la propuesta de Zuluaga (2018), quien en estudios similares obtuvo como hallazgo que, mediante la implementación de estrategias lúdicas, se consiguió potenciar el aprendizaje, la concentración y el enfoque en los estudiantes. Se llegó a determinar que mediante la aplicación de la estrategia se establecieron indicadores desde los primeros procesos de lectoescritura, lo que permitió verificar que los niños se familiarizaron con un sistema específico de símbolos y signos, señalando de esta manera su crecimiento cultural en el contexto de una perspectiva integral integradora de la lectoescritura.

Así mismo, coincidieron con la investigación de Zapata (2020), cuyo resultado fue que los discentes mejoraron su rendimiento a través de la práctica de la lectura y la escritura, demostraron interés y relevancia en la formación de conocimientos y robustecieron los recursos fundamentales de aprendizaje. Se dedujo que el juego era un instrumento facilitador en la formación de conocimientos que generaba empatía y atracción en los educandos, incentivaba el aprendizaje y posibilitaba progresar en las destrezas de lectura y escritura con el respaldo y asistencia de cualquier agente facilitador. También Torres y Sevice (2019) pudieron comprobar en sus hallazgos que la puesta en marcha de las actividades programadas de lectura y escritura realizadas facilitó la creación de una administración curricular para alcanzar los procesos más

relevantes de una institución educativa, destacando el impacto positivo de intervenciones planificadas.

5. CONCLUSIONES

Al finalizar este proceso de investigación-acción pedagógica, se llegó a las siguientes conclusiones, articuladas con los objetivos específicos planteados:

En relación con el primer objetivo, diagnosticar las dificultades que presentaban los niños y niñas de preescolar en la lectura y la escritura en la Institución Educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverales, la aplicación de la lista de cotejo inicial y el análisis de los registros previos permitieron trazar un panorama claro. En la categoría Lectura, en la subcategoría Aproximación y motivación, se observó una ausencia generalizada de interés y participación activa. En Conciencia fonológica, se evidenciaron grandes obstáculos en la identificación de fonemas y rimas, aunque algunos educandos conseguían entender el sentido global de palabras familiares.

En la Interpretación de signos, presentaron desafíos para reconocer letras y asociarlas con sus sonidos. En el Reconocimiento de textos, los niños no conseguían distinguir entre distintos géneros textuales básicos. En cuanto a Extraer información y parafrasear, las carencias impactaban su comprensión. En Argumentación, se detectaron dificultades que restringían el progreso del lenguaje. No obstante, en Incremento del vocabulario (pasivo), se notó un rendimiento aceptable. En la categoría Escritura, subcategoría Etapa Pre-fonética, se identificó que una parte significativa del grupo se encontraba en esta fase o en una transición muy incipiente. En la Etapa fonética, numerosos estudiantes mostraban dificultades para representar sonidos y completar palabras, aunque algunos intentaban usar letras conocidas. En la Etapa alfabética, la mayoría de los estudiantes aún no había asimilado completamente esta fase, mostrando dificultades para la escritura de palabras frecuentes y expresiones completas. Este diagnóstico fundamentó la necesidad de una intervención focalizada y pertinente.

En cuanto al segundo objetivo, diseñar estrategias lúdicas a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía, las realidades encontradas en el diagnóstico condujeron a la investigadora a pensar en un accionar para transformar dicha problemática. En ese sentido, se diseñó una propuesta titulada “Mejorando la lectura y escritura con Piaget y la Ludopedagogía”, planificada en siete secuencias didácticas. Estas secuencias se caracterizaron por su naturaleza lúdica, participativa, manipulativa y por estar centradas en el niño como constructor activo de su aprendizaje, en línea con los postulados de Piaget (1964, 1985) y los principios de la ludopedagogía (Cussiánovich, como se citó en Rickly y Ara del Amo, 2011; Rivasés, 2017).

Con respecto al tercer objetivo, implementar estrategias lúdicas a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía, las actividades planificadas se desarrollaron en las sesiones de trabajo establecidas. Se utilizó como instrumento el diario pedagógico, donde se registró cada actividad, sistematizando la descripción del desarrollo, la experiencia observada en

los niños, las limitaciones encontradas (como la necesidad de adaptar algunos materiales o tiempos), la evaluación formativa de la actividad y la reflexión crítica de la docente investigadora, acompañada de evidencias fotográficas y producciones de los niños. Esta fase fue dinámica y requirió ajustes constantes, propios de la investigación-acción (Colmenares y Piñero, 2012).

En relación con el cuarto objetivo, valorar la aplicación de estrategias lúdicas a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía, la aplicación de la lista de cotejo final evidenció mejoras sustanciales. En la lectura, subcategoría Aproximación y motivación, los hallazgos mostraron una gran motivación (100%) hacia las actividades vinculadas a la lectura. En Conciencia fonológica, los estudiantes (94.4%) lograron fortalecer competencias fundamentales. En Interpretación de signos escritos, progresaron significativamente. En Reconocimiento del tipo de texto, demostraron un entendimiento estructural básico. En Extraer información, desarrollaron habilidades para reconocer datos esenciales. En Parafraseo, demostraron una capacidad fortalecida para comunicar información con sus propias palabras. En Argumentación, tuvieron un notable progreso. Y en Incremento del vocabulario (activo), consolidaron su variedad lingüística.

En referencia a la escritura, subcategoría Etapa pre-fonética, quedó en evidencia que los educandos superaron los aspectos iniciales. En la Etapa fonética, desarrollaron habilidades fundamentales, aunque se notó que algunos todavía necesitaban ayuda para consolidar la correspondencia grafema-fonema de manera consistente. En la Etapa alfabética, los hallazgos indicaron que la mayoría de los estudiantes (94.4% en habilidades generales de lectura de sílabas, palabras y frases, lo que sugiere un avance correlativo en escritura) estaban progresando significativamente en esta etapa, aunque un grupo reducido necesitaba robustecer la redacción de palabras comunes para consolidar esta fase.

Al revisar la eficacia global de las estrategias lúdicas, se encontró que estas fueron altamente eficaces para potenciar habilidades de lectura y escritura, evidenciando una conexión directa y positiva entre el juego y el aprendizaje relevante en la etapa preescolar, tal como lo sugieren autores como Espinosa (2020) y Winnicott (1982). En relación con la teoría cognitiva de Piaget, los logros corroboraron que las actividades se correspondieron con las características y necesidades de la etapa preoperacional (Piaget e Inhelder, 2015), subrayando así la relevancia del juego activo y simbólico en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje precoz de la lectoescritura. La manipulación de materiales y la interacción constante fueron clave.

Vistos así los resultados, se pudo afirmar que el objetivo general, que buscaba fortalecer los procesos básicos de aprendizaje de la lectura y la escritura con estrategias lúdico-pedagógicas, a partir de la teoría cognitiva de Piaget y de la ludopedagogía, en los niños y niñas de preescolar de la institución educativa Ana Joaquina Rodríguez de Cañaverale (La Guajira, Colombia), fue logrado de forma exitosa. Los hallazgos de este estudio reafirmaron la importancia de adoptar enfoques pedagógicos centrados en el niño, que respeten sus ritmos de desarrollo y aprovechen su inclinación natural hacia el juego como motor de aprendizaje,

especialmente en la crucial tarea de iniciarlos en el mundo de la lectura y la escritura.

6. RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes de preescolar la implementación continua de estrategias lúdico-pedagógicas, dado su probada eficacia en el fortalecimiento de la lectoescritura y la motivación infantil, alineándose con las necesidades de la etapa preoperacional de Piaget.

Es fundamental fomentar la colaboración entre docentes y familias para asegurar el acompañamiento necesario en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en casa, reforzando las prácticas escolares.

Las instituciones educativas deben priorizar la dotación de materiales e implementos didácticos variados y adecuados para las estrategias lúdicas, así como considerar la reducción del número de niños por aula para facilitar la atención personalizada.

Se sugiere la realización de talleres y capacitaciones para docentes de preescolar, enfocados en metodologías innovadoras y en la aplicación práctica de la teoría cognitiva de Piaget y la ludopedagogía, para actualizar sus enfoques y superar prácticas tradicionalistas.

Proponer la integración del juego simbólico y la manipulación de materiales del entorno de los niños en el currículo de preescolar, para potenciar el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas desde edades tempranas.

Impulsar la reflexión constante por parte de los docentes sobre su propia práctica pedagógica, utilizando instrumentos como el diario de campo, para identificar limitaciones y ajustar las estrategias de enseñanza de manera continua y adaptativa.

Fomentar la investigación-acción pedagógica en otras instituciones y contextos, para validar y adaptar la efectividad de las estrategias lúdico-pedagógicas en diversas poblaciones infantiles.

REFERENCIAS

Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación* (2a ed.). Pearson Educación.

Blasco, J., y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en educación física y deporte: Ampliando horizontes*. Club Universitario.

Cerda, H. (2015). *Elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. El Búho LTDA.

Colmenares, M., y Piñero, Y. (2012). La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación realidades y prácticas socio-educativas. *Revista de Educación*, 14(27).

Espinosa, J., y Quintero, M. (2020). *Estrategias didácticas para la iniciación de la lectura y la escritura en el ámbito de la primera infancia entre los años 2015 y 2020*. Universidad Santo Tomás.

Góngora, L., y Cu Balán, G. (2007). Las estrategias de enseñanzas lúdicas como herramienta de la calidad para el mejoramiento del rendimiento escolar y la equidad de los alumnos en el nivel medio superior. *Revista Reice*, 5(5e).

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW - HILL INTERAMERICANAL.

Herrera, O., y Arango, S. (2013). Leer y escribir en el preescolar: Un reto para el maestro. *Senderos Pedagógicos*, (4), 25-32.

Piaget, J. (1985). *La teoría cognitiva*. Morata.

Piaget, J., y Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (18a ed.). EDICIONES MORATA, S. L. Reyes, E. (2018). La importancia de fomentar la lectura en el nivel preescolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* (agosto).

Rickly, W., y Ara del Amo, O. (2011, 22 de septiembre). *Propuesta elaborada en el marco del curso: Gestionar jugando: experimentación metodológica en cultura*. Cursos de Verano de la UNIA.

Rivasés. (2017). *Ludopedagogía. Jugar para conocer, jugar para transformar*. Fundación InteRed.

Sastrias, M. (2008). *Caminos a la lectura*. Pax. Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao.

Torres, M., y Severiche, M. (2019). *Impacto de la pedagogía lúdica para el fortalecimiento de la comprensión textual*. Corporación Universitaria de la Costa (CUC).

UNESCO. (2021). *Día Internacional de la Alfabetización*.

Universidad de Antioquia. (2021, 7 de mayo). *El cuestionario: El instrumento de recolección de información de la encuesta social*.

Winnicott, D. (1982). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zapata, T. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero*.

Zuleta, Y. (2022). *El juego como estrategia para la gestión de la competencia lectoescritural de los estudiantes del tercer grado de una Institución Educativa de Agustín Codazzi*. Universidad Santo Tomás.