

Artículo de Investigación

# El juego como estrategia didáctica para la comprensión lectora en niños de ocho años

## The game as a didactic strategy for reading comprehension in eight-year-old children

Mary Luz Saldarriaga Restrepo<sup>1</sup>: Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

[maryl.saldarriagar@unac.edu.co](mailto:maryl.saldarriagar@unac.edu.co)

Viviana Maria Cataño Ocampo: Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

[viviana.catano@unac.edu.co](mailto:viviana.catano@unac.edu.co)

Saray Galeano Ospino: Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

[sagaleano@unac.edu.co](mailto:sagaleano@unac.edu.co)

Sarai Ana Ortega Pineda: Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

[docente.saortega@unac.edu.co](mailto:docente.saortega@unac.edu.co)

Fecha de Recepción: 25/08/2025

Fecha de Aceptación: 26/09/2025

Fecha de Publicación: 02/10/2025

### Cómo citar el artículo

Saldarriaga Restrepo, M. L., Cataño Ocampom V. M., Galeano Ospino, S. y Ortega Pineda, S. A. (2026). El juego como estrategia didáctica para la comprensión lectora en niños de ocho años [The game as a didactic strategy for reading comprehension in eight-year-old children]. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2026-2136>

### Resumen

**Introducción:** Este estudio evaluó la eficacia del juego como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de educación básica en contextos urbanos y rurales. **Metodología:** Se empleó un diseño cuasiexperimental con grupos no equivalentes, aplicando estrategias lúdicas distribuidas en 30 sesiones al grupo experimental, mientras que el grupo control continuó con metodologías convencionales. La comprensión se midió en tres niveles –literal, inferencial y evaluativo– mediante instrumentos validados, con siete ítems por nivel. **Resultados:** Los resultados mostraron mejoras estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ) en los niveles inferencial y evaluativo en el

<sup>1</sup> Autor Correspondiente: Mary Luz Saldarriaga Restrepo. Corporación Universitaria Adventista (Colombia).

grupo experimental urbano, mientras que en la zona rural las mejoras no alcanzaron significancia estadística. **Discusión:** Se identificaron diferencias atribuibles a condiciones contextuales, como la disponibilidad de recursos, aprendizajes previos, la infraestructura y el acompañamiento docente. **Conclusiones:** Se concluye que el juego, cuando es planificado intencionalmente y contextualizado, puede potenciar la comprensión lectora, aportando evidencias empíricas para el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas y contextualizadas en la educación básica.

**Palabras clave:** estrategia lúdica; comprensión lectora; educación básica; contexto urbano; contexto rural; diseño cuasiexperimental; juegos; educación primaria.

## Abstract

**Introduction:** This study evaluated the effectiveness of play as a didactic strategy in the development of reading comprehension among third-grade students in basic education across urban and rural contexts. **Methodology:** A quasi-experimental design with non-equivalent groups was used, applying playful strategies distributed over 30 sessions to the experimental group, while the control group continued with conventional methodologies. Comprehension was measured at three levels—literal, inferential, and evaluative—using validated instruments, with seven items per level. **Results:** The results showed statistically significant improvements ( $p < 0.05$ ) in the inferential and evaluative levels in the urban experimental group, whereas in the rural setting, improvements did not reach statistical significance. **Discussions:** Differences were identified as being attributable to contextual conditions such as resource availability, prior learning, infrastructure, and teacher support. **Conclusions:** It is concluded that play, when intentionally planned and contextualized, can enhance reading comprehension, providing empirical evidence for the design of inclusive and context-sensitive pedagogical strategies in basic education.

**Keywords:** playful strategy; reading comprehension; basic education; urban and context; rural context; quasi-experimental design; games; primary education.

## 1. Introducción

Numerosas investigaciones recientes han destacado la importancia del juego como estrategia pedagógica efectiva para el desarrollo de competencias lectoras en la infancia. El juego, más allá de ser una actividad recreativa, actúa como mediador del aprendizaje y promotor del desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional en los niños. Desde un enfoque sociocultural, investigaciones como la de Calle y Buitrago (2023) y Choque *et al.* (2024) resaltan que el juego mediado facilita la construcción de significados por parte del niño al ubicarse en su zona de desarrollo próximo, facilitando aprendizajes complejos mediante la interacción con adultos y pares.

Del mismo modo, estudios recientes han demostrado que el juego puede actuar como una estrategia pedagógica eficaz para desarrollar habilidades de comprensión lectora en la infancia, tal como se referenciara en las citas posteriores. Se reconoce que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que también promueve procesos de desarrollo cognitivo, lingüístico, social y emocional cuando es intencionadamente incorporado en el entorno escolar.

De igual manera, estudios como el de Mora *et al.* (2024) indican que el juego es una herramienta más efectiva para fomentar la interacción y el desarrollo socioemocional en la educación inicial, proporcionando una base sólida para el aprendizaje futuro y el desarrollo integral de los estudiantes.

Así, se sostiene que el juego constituye una forma natural de apropiación del conocimiento, coherente con las bases constructivistas del aprendizaje.

En investigaciones recientes desarrolladas en entornos hispanohablantes, se ha evidenciado el impacto positivo de las actividades lúdicas en los procesos lectores. Por ejemplo, Álvarez *et al.* (2021) hallaron que los juegos pedagógicos fomentan la participación activa del estudiante y mejoran su desempeño lector. Del mismo modo, Vásquez y Azahuanche, (2020) en su investigación concluyeron que las estrategias lúdicas contribuyen significativamente al fortalecimiento de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en primaria.

En Colombia, Sánchez *et al.* (2022) evidenciaron que la inclusión de dinámicas lúdicas permite mejorar la motivación y comprensión lectora en estudiantes de quinto grado. Asimismo, Dajome *et al.* (2024) evaluaron la eficacia de los juegos tradicionales como recurso didáctico en el desarrollo de competencias lectoras en niños de cuarto grado, reportando resultados favorables. Igualmente, Cobo & Arenas (2021) y Zapata (2020) documentaron cómo el juego aplicado de forma intencional mejora el desempeño en lectura y escritura en grados tercero y primero, respectivamente.

Finalmente, Alarcón *et al.* (2022) resaltan que, en contextos rurales, adaptar las estrategias lúdicas a las condiciones locales es esencial para promover una comprensión lectora fluida y significativa. En suma, estos antecedentes sustentan la pertinencia de estudiar el juego como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en niños de ocho años, especialmente en entornos con limitaciones estructurales.

En la sociedad contemporánea, la comprensión lectora se reconoce como una competencia fundamental para el desarrollo educativo, social y personal de los niños, ya que facilita procesos de pensamiento crítico, análisis y participación en su entorno (Castro, 2019; Ramos *et al.*, 2023). No obstante, informes nacionales e internacionales han evidenciado que su fortalecimiento en el contexto escolar enfrenta dificultades persistentes, especialmente cuando las metodologías tradicionales privilegian la repetición mecánica sobre la construcción activa del conocimiento (Pontificia Universidad Javeriana, 2021).

La persistencia de bajos niveles de comprensión lectora en la educación básica continúa siendo uno de los desafíos más apremiantes del sistema educativo latinoamericano. Diversos informes y estudios nacionales e internacionales han evidenciado deficiencias en los procesos de comprensión literal, inferencial y crítica entre estudiantes de primaria, particularmente en contextos vulnerables (Guadamud y Rosell, 2024; Párraga *et al.*, 2021). Esta situación demanda el replanteamiento de las estrategias pedagógicas convencionales, pues se observa una limitada integración de enfoques metodológicos innovadores que favorezcan un aprendizaje significativo y participativo.

Entre las alternativas propuestas, el juego ha sido reconocido como una estrategia didáctica con alto potencial para dinamizar el proceso lector, al permitir que los estudiantes se involucren de manera activa, emocional y reflexiva en la construcción del sentido textual. No obstante, su implementación presenta notorias diferencias entre zonas urbanas y rurales, debido a factores estructurales como el acceso desigual a recursos educativos, las condiciones infraestructurales y las competencias pedagógicas del profesorado (Guadamud y Rosell, 2024). A pesar de las evidencias favorables, se advierte una escasa sistematización de experiencias que evalúen rigurosamente el impacto del juego en el desarrollo de la comprensión lectora en ambos contextos geográficos.

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest-postest con grupo control no equivalente. La intervención consistió en la implementación de 30 sesiones lúdicas en los grupos experimentales, estructuradas en torno a juegos simbólicos, de rol, dramatización y actividades de construcción creativa, con el propósito de desarrollar las habilidades lectoras en los niveles literal, inferencial y crítico. Esta intervención fue diseñada con base en los planteamientos actuales sobre comprensión lectora propuestos por autores como (Cassany, 2021) quienes destacan la importancia de integrar experiencias lúdicas que activen procesos de inferencia, análisis textual y reflexión crítica desde edades tempranas.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la comprensión lectora del grupo experimental urbano, particularmente en los niveles inferencial y evaluativo ( $p < 0.05$ ). En el contexto rural, aunque se presentaron avances, estos no fueron estadísticamente significativos. Estos hallazgos sugieren que la efectividad del juego como estrategia didáctica se ve mediada por las condiciones contextuales.

La implementación del juego como estrategia didáctica potencia el desarrollo de la comprensión lectora en niños de educación básica, siempre que se adapte a las características del entorno educativo. Además, se reconoce la importancia de integrar el juego de manera planificada y reflexiva dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

El artículo se organiza en las siguientes secciones: metodología, resultados del cuasiexperimento, discusión de los hallazgos y conclusiones. Cada sección busca aportar una comprensión integral sobre el impacto del juego en el proceso de comprensión lectora en contextos educativos diversos.

## **1.1. Objetivos**

### *1.1.1. Objetivo general*

Evaluar la efectividad del juego como estrategia metodológica en la enseñanza y aprendizaje de la comprensión e interpretación textual en niños de 8 años.

### *1.1.2. Objetivos específicos*

Determinar la efectividad del juego como estrategia didáctica en la mejora de la comprensión textual en niños de 8 años de las instituciones educativas Oficiales los Andes e Instituto Tebaida.

Comparar los niveles de comprensión textual entre los niños del grupo experimental de las Instituciones Educativas oficiales Los Andes e Instituto Tebaida y los niños del grupo control de dos instituciones educativas adicionales.

Analizar los factores que influyen en la efectividad del juego como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión textual en niños de 8 años.

Proponer recomendaciones para la implementación efectiva del juego como estrategia didáctica en la mejora de la comprensión textual en niños de 8 años.

## 2. Metodología

El presente estudio se sustenta en un enfoque cuantitativo y adopta un diseño cuasiexperimental de tipo pretest-postest con grupo control no equivalente. Este diseño permite analizar el efecto de una intervención pedagógica basada en el uso del juego como estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria, pertenecientes a dos instituciones educativas: una localizada en un contexto rural y otra en un entorno urbano.

A diferencia de los diseños experimentales clásicos, los cuasiexperimentos no asignan aleatoriamente a los participantes en los grupos de estudio. En este tipo de diseño, la asignación no aleatoria obliga al investigador a controlar posibles variables extrañas que puedan influir en los resultados, de modo que se logre establecer una relación válida entre la intervención (variable independiente) y los cambios observados en la comprensión lectora (variable dependiente) (Shadish *et al.*, 2002; Hernández y Mendoza, 2018).

El estudio contempló dos grupos: el grupo experimental, que fue sometido a una secuencia didáctica basada en 30 sesiones lúdicas estructuradas, y el grupo control, que continuó con las prácticas pedagógicas habituales desarrolladas por sus docentes. Ambos grupos fueron evaluados antes y después de la intervención mediante un instrumento estandarizado de comprensión lectora, permitiendo comparar los resultados obtenidos en las fases de pretest y postest, y así estimar el impacto de la estrategia implementada (Reichardt, 2005).

### 2.1. Instrumento para medir la comprensión lectora

Con el propósito de evaluar el impacto de la estrategia lúdica en la comprensión lectora, se diseñó y adaptó un instrumento con base en las pruebas diagnósticas del programa “Todos a Aprender” y los lineamientos de las pruebas SABER del Ministerio de Educación Nacional (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Esta herramienta fue estructurada como una prueba objetiva de opción múltiple, conformada por 21 ítems elaborados a partir de tres textos literarios breves: Los felinos, El oro y las ratas y La perla y el diamante, seleccionados por su adecuación al nivel lector de los niños participantes (Saldarriaga *et al.*, 2025).

Para garantizar la validez de contenido del instrumento, se recurrió a la técnica de juicio de expertos, contando con la revisión de cinco especialistas en didáctica de la lectura y evaluación educativa. Asimismo, se llevó a cabo una validación preliminar mediante grupos focales conformados por estudiantes del mismo grado escolar, pero pertenecientes a salones distintos a los incluidos en la intervención. Esta estrategia permitió evaluar la claridad, pertinencia y comprensión de los ítems desde la perspectiva del grupo objetivo, sin contaminar la muestra experimental. En cuanto a las dimensiones evaluadas, el instrumento contempló tres niveles fundamentales de comprensión lectora:

Comprensión literal (ítems 1, 2, 3, 10, 11, 12 y 19): estos ítems evalúan la capacidad del estudiante para recuperar información explícita, como personajes, datos o hechos directamente presentes en el texto, según los planteamientos de (Albornoz *et al.*, 2019).

Comprensión inferencial (ítems 4, 5, 6, 16, 17, 18 y 21): esta dimensión aborda la construcción de significados implícitos a partir de pistas textuales y del conocimiento previo del lector, conforme a lo señalado por (Pinto y Rojas, 2019a).

Comprensión crítica o evaluativa (ítems 7, 8, 9, 13, 14, 15 y 20): se mide la capacidad del estudiante para emitir juicios valorativos, identificar la intención comunicativa del autor y evaluar la calidad del contenido, de acuerdo con (Pasek y Briceño, 2015).

Complementariamente, la prueba incorporó elementos visuales sencillos con el objetivo de favorecer el procesamiento multimodal de la información y mantener la motivación durante la tarea evaluativa, como sugieren (Calle y Buitrago, 2023) en sus estudios sobre lectura en la infancia.

Para su aplicación, el instrumento fue administrado de forma individual en dos momentos: antes (pretest) y después (postest) de la intervención didáctica. El tiempo estimado fue de dos horas, bajo condiciones controladas de aplicación y con instrucciones claras proporcionadas por el docente investigador.

Cada ítem correcto fue valorado con 1 punto, mientras que las respuestas incorrectas recibieron un valor de 0. Posteriormente, se calculó un puntaje por nivel de comprensión (sobre un total de 7 puntos por dimensión) y se categorizaron los resultados en tres niveles de desempeño: Bajo (0–33%), Medio (34%–66%) y Alto (67%–100%), conforme a la proporción de aciertos obtenidos.

## 2.2. *Análisis de datos*

El análisis de datos se desarrolló en dos etapas: una descriptiva y otra inferencial, ambas realizadas con el software SPSS versión 27.

### 2.2.1. *Etapas 1: estadística descriptiva*

En esta etapa se describen los resultados de la evolución utilizando tablas de cruzadas para cada nivel de comprensión lectora detallando las frecuencias observadas comparando grupo experimental y grupo control para los dos estudios (Zona Urbana y Zona Rural).

### 2.2.2. *Etapas 2: estadística inferencial*

Inicialmente, se compararon las proporciones de los resultados del postest entre los grupos experimental y control mediante la prueba chi-cuadrado para identificar diferencias significativas. Adicionalmente, se empleó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para validar si la metodología implementada mejoró significativamente la evaluación del grupo experimental en comparación con el grupo control en cada estudio. Finalmente, se compararon los resultados del pretest y postest dentro de cada grupo (experimental y control) utilizando la prueba de McNemar.

Se estableció un nivel de significancia de 0.05 para todas las pruebas estadísticas. Valores de p-valor inferiores a este umbral indican una asociación estadísticamente significativa entre las variables. La evaluación del cuasiexperimento se planteó considerando la importancia de analizar los resultados obtenidos del instrumento durante la intervención de la estrategia. Por lo tanto, la hipótesis general se presenta bajo la siguiente ecuación:

$$\begin{aligned} H1_0 &= \theta = \theta_0 \\ H1_a &= \theta > \theta_0 \end{aligned}$$

Donde  $H1_0$  es la hipótesis nula, que sugiere que una estrategia lúdica basada en juegos no tiene un efecto positivo en la comprensión lectora en niños de 8 años. De manera complementaria, la  $H1_a$  indica que una estrategia lúdica basada en juegos tiene un efecto positivo en la comprensión lectora de niños de 8 años. La hipótesis complementaria es la hipótesis de esta investigación.

La medición de la comprensión lectora se hizo a partir de los diferentes niveles del instrumento de evaluación: literal, inferencial y crítica (evaluativa). La variable independiente es el juego como estrategia didáctica y la variable dependiente es el desarrollo de la comprensión lectora en niños de 8 para cada uno de los niveles de la comprensión lectora. Considerando estos niveles de evaluación, la hipótesis anterior se subdivide en las siguientes hipótesis para cada nivel (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Descripción de las hipótesis alternativas*

Hipótesis de Estudio	Descripción de la hipótesis alternativa
$H1.1_0: \alpha = \alpha_0$ $H1.1_a: \alpha > \alpha_0$	una estrategia lúdica basada en juegos tiene un efecto positivo en la comprensión textual literal en niños de 8 años.
$H1.2_0: \beta = \beta_0$ $H1.2_a: \beta > \beta_0$	una estrategia lúdica basada en juegos tiene un efecto positivo en la comprensión textual inferencial de niños en 8 años.
$H1.3_0: \gamma = \gamma_0$ $H1.3_a: \gamma > \gamma_0$	una estrategia lúdica basada en juegos tiene un efecto positivo en la comprensión textual crítica en niños de 8 años.

**Fuente:** Elaboración propia.

### 2.3. Estrategia de intervención

La estrategia de intervención aplicada al grupo experimental se fundamentó en el juego como eje pedagógico central y se realizó mediante 31 Planes de aula, cada uno estructurado en cuatro momentos didácticos: exploración, estructuración, transferencia y evaluación (Ministerio de Educación Nacional, 2013). Si bien los planes de clase fueron diseñados con base en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) 3.1, 3.2 y 3.3 del área de Lenguaje, su implementación en el aula no se limitó exclusivamente a esta área.

En la práctica, los docentes aplicaron las estrategias lúdicas en diversas asignaturas, aprovechando los contenidos temáticos que permitieran integrar habilidades de comprensión lectora. Los aspectos trabajados incluyeron la identificación de la estructura narrativa, personajes, escenarios y la comprensión de textos narrativos y expositivos. Las estrategias utilizadas comprendieron juegos de roles y dramatización, rompecabezas y secuencias de historia, juegos de preguntas y respuestas, actividades creativas, así como el uso de materiales manipulativos, con el propósito de favorecer el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

### 3. Resultados

En esta sección se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis estadístico de los datos recolectados mediante la aplicación del instrumento de evaluación de comprensión lectora. El objetivo fue determinar el impacto del juego como estrategia pedagógica en el desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión lectora en niños de ocho años, pertenecientes a dos instituciones educativas con contextos socioculturales distintos: una rural y otra urbana.

El análisis de los resultados contempla la comparación de la calificación obtenidos en los grupos experimental y control, tanto en la prueba pretest como en el postest. Se presentan tablas cruzadas, así como pruebas estadísticas inferenciales, con el fin de establecer si existen diferencias significativas atribuibles a la intervención lúdica.

#### 3.1. Etapa 1: estadística descriptiva

##### 3.1.1. Zona urbana

La Tabla 2 presenta la distribución de los niveles de comprensión literal en los estudiantes de la zona urbana, comparando los resultados entre el grupo control y el experimental tras la intervención lúdica. Se reportan frecuencias y porcentajes por nivel (bajo, medio y alto), permitiendo identificar diferencias en el desempeño entre ambos grupos.

**Tabla 2.**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel literal en la zona urbana*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Grupo Control</b>	8	27.6%	6	100.0%	8	80.0%	22	48.9%
<b>Grupo Experimental</b>	21	72.4%	0	0.0%	2	20.0%	23	51.1%
<b>Total</b>	29	100.0%	6	100.0%	10	100.0%	45	100.0%

**Fuente:** Elaboración propia.

Desde un análisis descriptivo la Tabla 2 muestra que los datos evidencian una diferencia notable entre los grupos en relación con la comprensión literal. El 72,4% del grupo experimental alcanzó el nivel alto, frente a solo el 27,6% del grupo control. Además, todos los estudiantes en nivel bajo (100%) pertenecen al grupo control, mientras que ningún estudiante del grupo experimental se ubicó en esa categoría. En el nivel medio, el grupo control representa el 80%, frente al 20% del experimental.

La Tabla 3 muestra la distribución de los niveles de comprensión inferencial en los estudiantes de la zona urbana, diferenciando entre los grupos control y experimental. Se detallan frecuencias absolutas y relativas, permitiendo observar los cambios atribuidos a la intervención lúdica. La mayoría de los estudiantes con alto nivel de comprensión inferencial pertenecen al grupo experimental (84.6%), mientras que solo el 15.4% está en el grupo control. En el nivel bajo, la mayoría está en el grupo control (91.7%), y solo un estudiante del grupo experimental se encuentra en ese nivel. En el nivel medio, las proporciones son más equilibradas, con un predominio del grupo experimental (55.0%) frente al control (45.0%).

**Tabla 3.**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel inferencia en la zona urbana*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Control</b>	2	15.4%	11	91.7%	9	45.0%	22	48.9%
<b>Experimental</b>	11	84.6%	1	8.3%	11	55.0%	23	51.1%
<b>Total</b>	13	100.0%	12	100.0%	20	100.0%	45	100.0%

**Fuente:** Elaboración propia.

La Tabla 4 presenta la distribución de los niveles de comprensión crítica en los estudiantes de la zona urbana, comparando los resultados entre el grupo control y el experimental. Se exponen las frecuencias absolutas y porcentajes, lo que permite evidenciar el efecto de la intervención didáctica sobre este nivel de comprensión lectora. El 75.0% de los estudiantes que alcanzaron el nivel alto de comprensión crítica pertenecen al grupo experimental, mientras que solo el 25.0% del grupo control. En el nivel bajo, el 90,0% de los estudiantes son del grupo control y apenas un 10,0% del experimental. En el nivel medio, las proporciones son más equilibradas entre los grupos, con el 53.3% del grupo de control y el 46.7% del grupo experimental.

**Tabla 4.**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel crítico en la zona urbana*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Grupo Control</b>	5	25.0%	9	90.0%	8	53.3%	22	48.9%
<b>Grupo Experimental</b>	15	75.0%	1	10.0%	7	46.7%	23	51.1%
<b>Total</b>	20	100.0%	10	100.0%	15	100.0%	45	100.0%

**Fuente:** Elaboración propia.

Los datos de la tabla 4 muestran que el 75.0% de los estudiantes que alcanzaron el nivel alto de comprensión crítica pertenecen al grupo experimental, mientras que solo el 25.0% del grupo control. En el nivel bajo, el 90,0% de los estudiantes son del grupo control y apenas un 10,0% del experimental. En el nivel medio, los porcentajes más equilibrados: 53,3% del control y 46,7% del experimental.

### 3.1.2. Zona rural

La Tabla 5 muestra la distribución de los niveles de comprensión literal en los estudiantes de la zona rural, según su pertenencia al grupo control o experimental. Los datos evidencian las diferencias en el desempeño lector tras la aplicación de la estrategia lúdica. Desde el análisis descriptivo en el grupo experimental, el 68.4% de los estudiantes tienen un mejor desempeño en comprensión literal en comparación con el grupo control de 31.6%, especialmente en el nivel alto. En el nivel bajo, el 60,0% corresponde al grupo control, frente a un 40,0% del experimental. En el nivel medio, también predomina el grupo control (62,5%) frente al experimental (37,5%).

**Tabla 5.**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel literal en la zona rural*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Grupo Control</b>	6	31.6%	3	60.0%	15	62.5%	24	50.0%
<b>Grupo Experimental</b>	13	68.4%	2	40.0%	9	37.5%	24	50.0%
<b>Total</b>	19	100.0%	5	100.0%	24	100.0%	48	100.0%

**Fuente:** elaboración propia.

La Tabla 6 compara los grupos control y experimental en cuanto al nivel inferencial de comprensión lectora en estudiantes de la zona rural. Comparando los grupos control y experimental en relación con el nivel inferencial de comprensión en la zona rural. Se observa en el grupo experimental un mejor desempeño, con un 66.7% de estudiantes, frente al 33% del grupo control. En el nivel bajo, el grupo control predomina con un 54.2% de estudiantes, mientras que el experimental tiene un 45.8%. En el nivel medio, los datos muestran que el grupo control tiene un 47% de estudiantes, mientras que en el grupo experimental presentan un 53.0%. En general, el grupo experimental muestra un mejor desempeño en el nivel alto de comprensión inferencial, mientras que el grupo control tiene más estudiantes en el nivel bajo.

**Tabla 6**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel inferencial en la zona rural*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Grupo Control</b>	1	33.3%	13	54.2%	10	47.0%	24	50.0%
<b>Grupo Experimental</b>	2	66.7%	11	45.8%	11	52.0%	24	50.0%
<b>Total</b>	3	100.0%	24	100.0%	21	100.0%	48	100.0%

**Fuente:** Elaboración propia.

La Tabla 7 muestra una distribución simétrica entre el grupo control y el grupo experimental en el nivel crítico de comprensión lectora en zona rural. En el nivel alto, ambos grupos registraron un 50.0% (1 estudiante cada uno). En el nivel medio, el grupo control alcanzó el 51.6% y el experimental el 48.4%; mientras que, en el nivel bajo, el control representó el 46.7% y el experimental el 53.3%. Estos datos evidencian que la intervención no generó diferencias significativas entre los grupos.

**Tabla 7.**

*Tabla cruzada entre grupo control y experimental para el nivel crítico en la zona rural*

	Alto		Bajo		Medio		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Grupo Control</b>	1	50.0%	7	46.7%	16	51.6%	24	50.0%
<b>Grupo Experimental</b>	1	50.0%	8	53.3%	15	48.4%	24	50.0%
<b>Total</b>	2	100.0%	15	100.0%	31	100.0%	48	100.0%

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.2. Etapa 2: estadística inferencial

En la Tabla 8 se presentan los resultados del análisis inferencial aplicado a los datos del postest, mediante la prueba Chi-cuadrado, con el fin de comparar el desempeño en comprensión lectora entre los grupos experimental y control en las zonas urbana y rural. La hipótesis nula ( $H_0$ ) plantea que no existen diferencias significativas entre ambos grupos en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y evaluativo.

En la zona urbana, se observa un rechazo de la hipótesis nula en los tres niveles evaluados, con valores p inferiores a 0.05: literal ( $\chi^2 = 15.4130$ ,  $p = 0.0004$ ), inferencial ( $\chi^2 = 14.7492$ ,  $p = 0.0006$ ) y evaluativo ( $\chi^2 = 11.4501$ ,  $p = 0.0033$ ), lo que indica que la estrategia lúdica tuvo un efecto estadísticamente significativo en estos estudiantes. Por el contrario, en la zona rural, los resultados no permiten rechazar la hipótesis nula, ya que los valores p superan el umbral de significancia en los tres niveles: literal ( $\chi^2 = 4.2789$ ,  $p = 0.1177$ ), inferencial ( $\chi^2 = 0.5476$ ,  $p = 0.7605$ ) y evaluativo ( $\chi^2 = 0.0989$ ,  $p = 0.9517$ ), lo cual sugiere que la intervención no generó diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en ese contexto

**Tabla 8.**

*Resultados del análisis inferencial mediante prueba Chi-cuadrado según zona geográfica y niveles de comprensión lectora.*

	Zona Urbana			Zona Rural		
	Literal	Inferencia	Evaluativo	Literal	Inferencia	Evaluativo
Estadístico Chi-cuadrado	15.4130	14.7492	11.4501	4.2789	0.5476	0.0989
Grados de libertad	2	2	2	2	2	2
Valor p	0.0004	0.0006	0.0033	0.1177	0.7605	0.9517

**Fuente:** Elaboración propia.

La Tabla 9 reporta los resultados del análisis no paramétrico U de Mann-Whitney, utilizado para determinar si existen diferencias significativas en los niveles de comprensión lectora entre grupos comparados por zona geográfica (urbana y rural). Se presentan valores U y sus respectivos valores p, para los niveles de comprensión literal, inferencial y evaluativo.

En la zona urbana, los resultados evidencian valores p inferiores al umbral de significancia en los tres niveles: literal ( $U = 398.0$ ,  $p = 0.0001$ ), inferencial ( $U = 407.0$ ,  $p = 0.0001$ ) y evaluativo ( $U = 388.0$ ,  $p = 0.0010$ ); por tanto, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a favor del grupo experimental urbano. En contraste, en la zona rural, los valores p fueron superiores a 0.05 en todos los niveles: literal ( $U = 370.5$ ,  $p = 0.0606$ ), inferencial ( $U = 316.5$ ,  $p = 0.5163$ ) y evaluativo ( $U = 276.5$ ,  $p = 0.7863$ ), por lo que no se rechaza la hipótesis nula, lo que sugiere que la estrategia lúdica no generó diferencias significativas en el desempeño lector entre los grupos rural experimental y control.

**Tabla 9.**

*Resultados de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney*

	Zona Urbana			Zona Rural		
	Literal	Inferencia	Evaluativo	Literal	Inferencia	Evaluativo
Estadístico U	398.0	407.0	388.0	370.5	316.5	276.5
Valor p	0.0001	0.0001	0.0010	0.0606	0.5163	0.7863

**Fuente:** Elaboración propia.

La Tabla 10 muestra los resultados de la prueba McNemar para los niveles literal, inferencial y crítico en las zonas urbana y rural. En la zona urbana, el grupo experimental rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) en todos los niveles (literal:  $p = 0.015625$ , inferencial:  $p = 0.03125$ , crítico:  $p = 0.00390625$ ), indicando una mejora significativa tras la intervención pedagógica. En contraste, en la zona rural, tanto el grupo experimental como el grupo control no rechazan la hipótesis nula en ninguno de los niveles ( $p = 1.0$  en todos los casos), sugiriendo que no hubo diferencias significativas en la comprensión lectora tras la intervención.

**Tabla 10.**

*Resultados de la prueba McNemar*

	Zona Urbana			Zona Rural		
	Literal	Inferencial	Crítico	Literal	Inferencial	Crítico
<b>Grupo Experimental</b>	0.015625	0.03125	0.00390625	1.0	1.0	1.0
<b>Grupo Control</b>	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio evidencian que el juego, cuando se implementa de forma intencionada y sistemática, puede constituirse en una estrategia didáctica eficaz para mejorar la comprensión lectora en el nivel básico, especialmente en contextos urbanos. En la zona urbana, el grupo experimental mostró diferencias estadísticamente significativas respecto al grupo control en los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico, tanto en el análisis descriptivo como en las pruebas inferenciales (Chi-cuadrado, Mann-Whitney y McNemar), lo cual permite afirmar que la intervención lúdica produjo efectos positivos medibles en el aprendizaje de los estudiantes.

En el nivel literal, la identificación de información explícita mejoró significativamente en el grupo experimental urbano, lo que concuerda con estudios previos como los de Olivera (2025) y Sartori *et al.* (2021) quienes evidencian que la aplicación del juego de roles permite desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes que pertenecen al nivel de educación básica quienes destacan que el uso de juegos de secuencias narrativas y preguntas-respuestas permite a los niños localizar y recuperar información textual con mayor precisión. Este hallazgo es relevante, pues el dominio del nivel literal constituye una base indispensable para acceder a niveles superiores de comprensión.

Respecto al nivel inferencial, se observó una mejora destacada en el grupo experimental urbano, lo que sugiere que las estrategias lúdicas activaron esquemas previos, estimularon la interpretación de significados implícitos y promovieron el pensamiento simbólico. Este resultado guarda correspondencia con lo reportado por Morales *et al.* (2024) y Cruz & Gamboa (2021) quienes evidencian que las repeticiones, el juego de roles y la construcción colectiva de significados estimulan habilidades cognitivas intermedias asociadas con el nivel inferencial.

En el nivel crítico o evaluativo, tres de cada cuatro estudiantes del grupo experimental urbano alcanzaron un nivel alto de desempeño, lo cual revela que las actividades lúdicas, cuando incluyen momentos reflexivos guiados, pueden favorecer procesos complejos como el juicio valorativo, el análisis de intenciones del autor y la evaluación de la calidad textual.

Estos hallazgos coinciden con los de Arias (2021) y Doll y Parra (2021) quienes destacan que el aprendizaje significativo se fortalece cuando el juego se articula con propósitos cognitivos elevados.

Sin embargo, en la zona rural, a pesar de observarse mejoras leves en el grupo experimental, estas no alcanzaron significancia estadística comparando grupos y resultados de las pruebas antes y después. Este resultado sugiere que, en la zona rural, la implementación de estrategias lúdicas requiere ajustes contextuales adicionales, como acceso a materiales adecuados, formación docente específica, fortalecimiento de la infraestructura y acompañamiento pedagógico sostenido. Coincidiendo con lo planteado por Ciro y Yosira (2024), Mora *et al.* (2024) y Theran y Echaniz (2022) los cuales plantean que un entorno educativo rural demanda enfoques diferenciados, sensibles a sus condiciones socioculturales y estructurales.

En términos pedagógicos, estos hallazgos respaldan la necesidad de integrar el juego en la planificación didáctica, pero bajo una lógica de intencionalidad pedagógica, secuenciación adecuada articulación con los derechos básicos de aprendizaje. El juego no debe entenderse como una estrategia aislada o improvisada, sino como una herramienta que, en su correcta implementación, fomenta la motivación intrínseca, el compromiso activo y la construcción significativa del conocimiento (Calle y Buitrago, 2023).

#### **4.1. Validez**

La validez de constructo se refiere al grado en que las operaciones realizadas en el estudio representan adecuadamente los conceptos teóricos que se desean medir (Stone, 2019; Gómez-Benito y Hidalgo, 2020). En este caso, la comprensión lectora fue operacionalizada en tres dimensiones – literal, inferencial y crítica – a partir de referentes conceptuales actualizados y de uso en el sistema educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2013), así como estudios contemporáneos sobre evaluación lectora (Calle y Buitrago, 2023; Pinto y Rojas, 2019).

El instrumento de evaluación fue sometido a validación mediante juicio de expertos, compuesto por cinco especialistas en didáctica de la lectura, lo que permitió asegurar la pertinencia semántica, la claridad de los ítems y su adecuación al nivel de desarrollo de los estudiantes. Adicionalmente, se realizó una prueba piloto con estudiantes de grado similar, pero fuera de la muestra experimental, lo cual incrementó la confiabilidad interpretativa del instrumento (Ramos *et al.*, 2023).

La validez interna se relaciona con la confianza de que los efectos observados se deben a la intervención y no a variables extrañas (García y Rice, 2021). En este estudio, el diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente permitió realizar comparaciones robustas en dos contextos diferenciados (urbano y rural). Las condiciones de aplicación fueron estandarizadas, y se utilizaron instrumentos con parámetros de dificultad y discriminación equivalentes.

El análisis estadístico incluyó tres pruebas complementarias – Chi-cuadrado, U de Mann-Whitney y McNemar – lo que mejora la triangulación estadística y minimiza los errores tipo I y II. Asimismo, la implementación homogénea de la estrategia lúdica a lo largo de 30 sesiones, mediante planes de clase estructurados, redujo la variabilidad interviniente en el proceso didáctico.

La validez externa concierne al grado en que los resultados del estudio pueden generalizarse a otros contextos o poblaciones similares (García y Rice, 2021). Este criterio se abordó incluyendo dos tipos de escenarios socioculturales: urbano y rural. Los hallazgos positivos en el contexto urbano pueden ser aplicables en escuelas con condiciones logísticas, curriculares y docentes similares, mientras que los resultados no significativos en el ámbito rural alertan sobre la necesidad de adaptaciones metodológicas específicas, tal como lo documentan Sepúlveda y Vergara (2021), quienes evidencian cómo las tensiones entre lo urbano y lo rural no solo responden a diferencias geográficas, sino también a dinámicas sociales, culturales y administrativas que afectan la implementación y efectividad de las intervenciones educativas. Aunque la muestra no fue probabilística, la diversidad geográfica y la representatividad institucional fortalecen la validez ecológica del estudio. Se recomienda, sin embargo, que futuras investigaciones amplíen el número de instituciones y regiones involucradas.

La validez de resultados implica que las conclusiones sean coherentes con los datos analizados y con los objetivos planteados (Domingo-Coscollola & Sánchez-Caballé, 2020). En este estudio, las diferencias estadísticamente significativas en los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) dentro del grupo experimental urbano, corroboran la hipótesis de investigación.

La convergencia de resultados obtenidos por diversas pruebas estadísticas y su coherencia con la literatura previa refuerzan la confianza en las inferencias extraídas. Por otro lado, la ausencia de significancia en el contexto rural no invalida la estrategia, sino que pone en evidencia la necesidad de atención diferenciada en su implementación, aspecto consistentemente señalado en la literatura reciente (Bustamante *et al.*, 2024).

## 5. Conclusiones

La estrategia lúdica produjo efectos significativos en la comprensión lectora del grupo experimental urbano en los tres niveles evaluados, confirmando la hipótesis de que el juego, como recurso didáctico estructurado, favorece procesos de aprendizaje complejos.

En contextos rurales, la intervención no generó cambios estadísticamente significativos, lo que sugiere que el impacto del juego está mediado por factores contextuales como el acceso a recursos, la infraestructura y el acompañamiento docente.

La comprensión inferencial y crítica pueden ser estimuladas a través del juego, siempre que este se acompañe de reflexión, diálogo y mediación pedagógica adecuada, lo cual se evidenció en el desempeño del grupo experimental urbano.

Se recomienda que las futuras implementaciones del juego como estrategia didáctica se adapten a las condiciones socioculturales del contexto, incluyan procesos de formación docente, seguimiento pedagógico y evaluación formativa continua, de modo que su potencial transformador se materialice en todos los entornos educativos.

Proyecciones para investigaciones futuras:

1. Ampliación muestral y geográfica: es necesario replicar el estudio con muestras de mayor tamaño y representatividad, incorporando regiones geográficas diversas y contextos institucionales heterogéneos (zonas urbanas, rurales, indígenas, públicas y privadas), lo cual permitiría fortalecer la validez externa y la generalización de los resultados (Ramos *et al.*, 2023; Sepúlveda y Arboleda, 2021).

2. Diseños cuasiexperimentales robustos: se recomienda avanzar hacia diseños cuasiexperimentales con control estadístico de covariables mediante técnicas multivariadas (ANCOVA o regresión), que permitan controlar variables intervinientes como el nivel socioeconómico, el acceso a recursos didácticos y la formación docente, favoreciendo así la validez interna (Flores Alcocer, 2021).
3. Evaluación del impacto de la formación docente: indagar el efecto de programas de formación docente en la planificación, mediación y evaluación de experiencias lúdicas orientadas al desarrollo lector, especialmente en contextos rurales (Theran & Echaniz, 2022; Ciro y Yosira, 2024).
4. Incorporación de métodos mixtos: se sugiere la implementación de estudios con metodologías mixtas, que integren datos cuantitativos (resultados de pruebas estandarizadas) con insumos cualitativos (entrevistas, observación participante, diarios de campo), para ofrecer una visión más comprensiva del fenómeno educativo, considerando percepciones, procesos subjetivos y dinámicas ecológicas del aula (Calle y Buitrago, 2023; Pereira Pérez, 2011).
5. Seguimiento longitudinal de los efectos: para determinar la sostenibilidad de los aprendizajes, se requiere evaluar el impacto del juego a mediano y largo plazo mediante diseños longitudinales, que permitan observar la persistencia de los efectos y la transferencia de las habilidades lectoras a otros dominios curriculares (Morales *et al.*, 2024; Ramos *et al.*, 2023).
6. Desarrollo de instrumentos culturalmente sensibles: en contextos pluriculturales y multilingües, se torna imprescindible diseñar instrumentos de evaluación ajustados a las realidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. Tales instrumentos contribuirían no solo a la equidad evaluativa, sino también a una mayor validez de constructo (Benito y Hidalgo, 2005; Ramírez-Pavelic y Contreras-Salinas, 2022).

Estudios comparativos entre estrategias lúdicas: sería pertinente comparar diferentes tipos de juegos (simbólicos, cooperativos, digitales, tradicionales) en función de su impacto diferencial en los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora, lo que podría aportar criterios más específicos para la selección didáctica de actividades (Dajome *et al.*, 2024; García *et al.*, 2020).

## 6. Referencias

- Alarcón, B. Y., Catuche, L. M. L. y Gómez, Y. M. Z. (2022). *La lúdica como estrategia para mejorar calle la comprensión lectora en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Rural Villa Amazónica, Centro Educativo Pueblo Viejo y Centro Educativo El Remanso.*
- Albornoz, M. V., Albornoz, M. L. y Ocampo Bedoya, A. (2019). Desarrollo de la competencia literal, inferencial y crítica a través de las Ciencias Naturales. *Revista Ideales*, 8. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/Ideales/article/view/1865>
- Álvarez, G. V., Rodríguez, C. P., Bungacho, S. C., & Córdor, G. T. (2021). Actividades lúdicas para el mejoramiento de la lectura comprensiva en estudiantes de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), Article 18. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.191>

- Arias, A. E. (2021). *Proyecto curricular de estrategias de comprensión lectora dirigido a estudiantes de tercer grado de educación básica*. <http://hdl.handle.net/11715/2443>
- Calle, G. Y. y Buitrago, D. M. (2023). Biblioteca escolar para el fomento de la lectura multimodal en la básica primaria. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 46(3), e349205. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n3e349205>
- Campbell, D. T. (1963). *Quasi -Experimental design*.
- Cassany. (2025, febrero 16). *El arte de dar clase*. Instagram. <https://www.instagram.com/p/DGJO-FKxz-p/>
- Castro, Y. O. (2019). *Teoría del proceso lector según Kenneth Goodman para la comprensión textual, mediante estrategias orientadas a la modificabilidad del comportamiento*.
- Choque, C., Gonzales Coa, Y. y Mamani, M. (2024). *Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública*.
- Ciro, M. G. y Yosira, C. M. (2024). *Impacto de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el mejoramiento de la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa Rural Barranquillita*. <https://hdl.handle.net/11227/19138>
- Cobo, C. P. P. y Arenas, A. M. R. (2021). *El juego como estrategia pedagógica para la comprensión lectora de las estudiantes del grado tercero*.
- Cruz, M. R. y Gamboa, E. E. (2021). El juego de roles para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica regular. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(12 (DICIEMBRE 2021)), 1029-1048.
- Dajome, M. M. A., Guevara, O. E. M. y Estacio, A. P. S. (2024). Estrategia Didáctica Basada en Juegos Tradicionales para Fortalecer la Competencia Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), Article 3. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11690](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11690)
- Doll, I. y Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 158-180. <https://doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (First edition). McGraw-Hill Education.
- MEN. (2013). *Todos a aprender*.
- Mora, F. F. B., Santillán, B. N. T., Sanabria, C. M. B., Centeno, J. A. H., Oviedo, M. Y. M., Trujillo, G. D. V. y Parraga, A. P. B. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), Article 5. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13886](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886)

- Morales, C., Rodríguez, M., Meléndez, Y. y Olmos, A. D. P. (2024). Juegos para Fortalecer los Niveles Literal, Inferencial y Crítico de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Grado Cuarto. *Revista Digital de Educación Discimus*, 3(2), 66-79. <https://doi.org/10.61447/20241201/art05>
- Olivera, K. V. (2025). *La dramatización como estrategia de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora de los niños de segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa Particular American College Chiclayo*, 2024. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/39055>
- Pasek, E. y Briceño, R. (2015). Juicios valorativos: Elementos y proceso de formulación en la evaluación del aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 460-488.
- Pinto, J. P. y Rojas, S. P. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10284>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2021). *Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia* (Análisis Estadístico LEE No. 31; Laboratorio de la Economía de la Educación, pp. 1-13). Universidad Pontificia Universidad Javeriana. <https://acortar.link/nyOXXU>
- Ramos, D. M., Girón, E. H., Ortiz, W. D. y Salazar, T. M. (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: Rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* | Request PDF. ResearchGate. <https://acortar.link/2bSA0c>
- Sánchez, R. M. M., Bermúdez, M. C. A. y Dallos, A. R. L. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 109-123.
- Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O., Strasser, K., Sartori, M., Ortiz, C., Pizarro, P., Jauck, D., Stein, A., Alam, F., Rosemberg, C., Peralta, O. y Strasser, K. (2021). Secuencias de Pregunta, Respuesta y Seguimiento en Situaciones de Juego y Cuentos en el Nivel Inicial. *Psykhé (Santiago)*, 30(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.22317>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*.
- Theran, A. P. y Echaniz, E. C. L. (2022). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la mediación que hace el docente como factor pedagógico atribuible en las instituciones educativas rurales. *Revista Oratores*, 17, <https://doi.org/10.37594/oratores.n17.721>
- Vásquez, G. A. V. y Azahuanche, M. A. P. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-15.

Zapata, T. I. (2020). *El juego como estrategia didáctica para fortalecer el proceso de lectura y escritura en el grado primero*. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/12136>

## CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

### Contribuciones de los/as autores/as:

**Conceptualización:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Software:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Validación:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Análisis formal:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Curación de datos:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Redacción-Preparación del borrador original:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Redacción-Re- visión y Edición:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Visualización:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Supervisión:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Administración de proyectos:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Mary Luz Saldarriaga Restrepo; Viviana Maria Cataño Ocampo; Saray Galeano Ospino; Saray Ana Ortega Pineda.

**Financiación:** Esta investigación recibió o no financiamiento externo.

### AUTOR/ES:

**Mary Luz Saldarriaga Restrepo**  
Corporación Universitaria Adventista

Profesora en instituciones de educación urbana, con trayectoria en procesos de alfabetización y desarrollo de la competencia lectora en primaria. Cursa estudios de Maestría en Educación en la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, y participa en investigaciones relacionadas con el uso del juego como estrategia para la comprensión textual. Su trabajo pedagógico ha estado enfocado en la enseñanza de lectura crítica, literal e inferencial en contextos escolares urbanos.

[maryl.saldarriagar@unac.edu.co](mailto:maryl.saldarriagar@unac.edu.co)

Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0003-3235-8605>

**Viviana María Cataño Ocampo**

Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

Docente en básica primaria en el sector rural, con experiencia en la formulación y desarrollo de proyectos escolares que articulan el entorno y las habilidades comunicativas de los niños. Actualmente cursa estudios de Maestría en Educación en la Corporación Universitaria Adventista de Colombia, donde participa en procesos de investigación en comprensión lectora y estrategias didácticas con enfoque lúdico. Ha liderado propuestas pedagógicas innovadoras en el contexto rural.

[viviana.catano@unac.edu.co](mailto:viviana.catano@unac.edu.co)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0009-0009-6018-8563>

**Sarai Ana Ortega Pineda**

Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

Doctora en Educación con énfasis en investigación cualitativa, docente universitaria con amplia experiencia en acompañamiento académico y metodológico a proyectos de investigación. Ha sido tutora de múltiples trabajos de grado y consultora en procesos de planeación educativa, con énfasis en el desarrollo curricular y la mejora institucional.

[docente.saortega@unac.edu.co](mailto:docente.saortega@unac.edu.co)

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0009-0001-3606-1441>

**Saray Galeano Ospino**

Corporación Universitaria Adventista, Colombia.

Magíster en Gestión de la Información y el Conocimiento. Corporación Universitaria Adventista - UNAC. Docente investigadora del Grupo de Investigación en Ingeniería Aplicada GI2A, Facultad de Ingeniería, Medellín, Colombia. Especialista en análisis de datos e investigación aplicada, con experiencia en asesoría metodológica y estadística para proyectos académicos. Participa activamente como investigadora en líneas de análisis cuantitativo y visualización de resultados científicos.

[sagaleano@unac.edu.co](mailto:sagaleano@unac.edu.co)

**Índice H:** 2

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0000-0003-1755-781X>

**Scopus ID:** <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57220594211>

**Google Scholar:** <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=RwcmMmAAAAAJ>