

Aprendizaje basado en juegos (ABJ), una alternativa para el fortalecimiento de la prelectura en transición¹

Games-Based Learning (GBL), an Alternative for Strengthening Pre-Reading in Transition

Martha Isabel Navia López², María Emilia Burgos Castro³, María Paula Sandoval Caicedo⁴

Artículo recibido en 7 de marzo de 2023; artículo aceptado el 31 de octubre de 2023

Este artículo puede compartirse bajo la [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) y se referencia usando el siguiente formato: Navia López, M. I., Burgos Castro, M. E., y Sandoval Caicedo, M. P. (2023). Aprendizaje basado en juegos (ABJ), una alternativa para el fortalecimiento de la prelectura en transición. *I+D Revista de Investigaciones*, 19(2), 1-9. <https://doi.org/10.33304/revinv.v19n2-2024001>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue fortalecer el proceso pre lectoral de estudiantes de grado transición mediante un programa metodológico basado en el aprendizaje basado en juegos (ABJ). Se realizó una investigación-acción con enfoque cualitativo, involucrando a diecisiete escolares. El programa, titulado “Amigos de las letras, aprendamos jugando”, se fundamentó en un análisis contextual y empleó instrumentos de diagnóstico inicial y final sobre el avance en los derechos básicos de aprendizaje (DBA). Se complementó con diarios de campo, y el análisis de contenido reveló un impacto positivo en habilidades de prelectura, destacándose el ordenamiento de secuencias, la descripción de objetos y la recreación de hechos. Se concluye que los ABJ son efectivos para fortalecer los procesos previos a la lectura, siempre que se realicen adaptaciones pedagógicas adecuadas. Esto implica no solo ofrecer juegos por diversión, sino también conectarlos a objetivos que promuevan el desarrollo integral del estudiante.

Palabras clave: juego, investigación, aprendizaje, enseñanza, lectura, rendimiento escolar.

Abstract

The objective of this research was to strengthen the pre-reading process of transition grade students through a methodological program based on Games-Based Learning (GBL). An action-research study was conducted with a qualitative approach, involving seventeen students. The program, titled “Friends of Letters, Let’s Learn While Playing,” was based on contextual analysis and used initial and final diagnostic tools to assess progress in Basic Learning Rights (BLR). It was complemented with field diaries, and content analysis revealed a positive impact on pre-reading skills, particularly in sequencing, object description, and event recreation. The conclusion is that GBL is effective for enhancing pre-reading processes, provided that appropriate pedagogical adaptations are made. This means not only offering games for fun but also linking them to objectives that promote the holistic development of the student.

¹ Artículo de tipo investigativo, tipo de enfoque cualitativo, resultado de un proyecto de investigación (aprendizaje basado en juegos (ABJ), una alternativa para el fortalecimiento de la prelectura en transición. Proyecto culminado, perteneciente al área de educación, subárea de pedagogía, desarrollado en el grupo de investigación pedagógica. Dirección Km 1 Vía Bucaramanga, Ciudad Universitaria. PBX: 6075685303. Fecha de inicio: 9 de noviembre del 2021. Fecha de terminación: 22 de diciembre del 2022

² Especialista en educación para la recreación comunitaria, Universidad de Pamplona. Grupo de Investigación Pedagógica, Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia). Dirección: calle 6BN # 2E-62, PBX: 3187782851. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9266-2444>. Correo: martha.navia@unipamplona.edu.co. Rol Credit de la autora: investigación.

³ Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Pamplona. Grupo de Investigación Pedagógica, Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia). Dirección: calle 6BN # 2E-62, PBX: 3187782851. Correo: mariaeburgosc08@hotmail.com.edu.co. Rol Credit de la autora: investigación.

⁴ Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de Pamplona. Grupo de Investigación Pedagógica, Universidad de Pamplona (Pamplona, Colombia). Dirección: calle 6BN # 2E-62, PBX: 3187782851. Correo: sandovalpaula31@gmail.com. Rol Credit de la autora: investigación.

Keywords: game, research, learning, teaching, reading, school performance.

Introducción

Según estudios de la UNESCO (2021), más de 100 millones de niños estarían por debajo de los niveles mínimos de lectura como resultado del cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19. Asimismo, el número de estudiantes con esta deficiencia había disminuido antes de la emergencia y se pronosticó que pasarían de 483 millones a 460 millones en 2020, pero inesperadamente aumentó un 20 % a 584 millones e inhabilitó los avances logrados en veinte años, la actualización de esta información se realizó el 20 de abril de 2023.

En este sentido:

El rendimiento del país en el último informe PISA en el que el presidente Gustavo Petro señaló que ocupa el último lugar en comprensión de lectura, pues en el país, el rendimiento registrado es menor que la media de la OCDE con lectura de 412 puntos. El mandatario expresó: “Somos el último lugar en la OCDE en comprensión de lectura según las pruebas PISA. Este es el resultado de dejar deteriorar nuestro sistema educativo (Chacón, 2023, p. 5).

Aún falta progreso en estos índices comparándolos con otros países, donde los estudiantes alcanzan a leer hasta 5 libros al año. Por lo tanto, se considera que este pormenor es probablemente la consecuencia de que las personas en sus inicios escolares no tienen un aprestamiento adecuado en prelectura. Para entrar en contexto según lo expuesto anteriormente, se habla de dos procesos: la lectura y la prelectura.

Según el marco teórico de la lectura, el término “competencia en lectura” se utiliza en lugar del término “lectura”, por lo que la definición al respecto según PISA (2018) sería: “el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad” (p. 14).

Por otro lado, la prelectura es un proceso sistemático en el que se enseñan habilidades, ejercitan destrezas y se fortalecen los procesos cognitivos del niño para que este tenga la capacidad de interpretar símbolos gráficos y alfanuméricos. Peláez et al. (2020) definen la prelectura, como “la preparación que el niño/a recibe antes de dar inicio al proceso lector, mediante la cual, se facilita la comprensión, gracias a la adquisición de información que se activa en los conocimientos previos” (p. 697).

Por lo tanto, hablar del proceso de prelectura envuelve habilidades para establecer ordenadamente secuencias de imágenes, describir objetos, personas, cosas, animales o lugares; rehacer historias, identificar y diferenciar consonantes y vocales, entre otras, aspectos que contribuyen en el desarrollo integral del niño y que son pieza clave para su vida. Según la Política Nacional de Infancia y Adolescencia (2018), “El desarrollo integral se logra con la realización del ser humano y el ejercicio pleno de sus derechos” (p. 24). Estos derechos se llevan a cabo a través del juego y las actividades de prelectura que le preparan para un proceso que permiten el desarrollo humano holístico.

El principal propósito de la prelectura es la de incentivar desde temprana edad a los estudiantes, para evitar posibles impedimentos en cuanto a la comunicación, como también para la construcción de conocimientos.

El programa “Amigos de las letras aprendamos jugando” fundamenta el proceso de prelectura en la edad de preescolar en el desarrollo de habilidades que se consideran prerrequisitos para la enseñanza formal de la lectura. Según Almeida et al. (2020), “se revela con el uso apropiado de herramientas, las cuales estimulen las habilidades metalingüísticas en edad temprana, lo que favorece en el éxito del desarrollo en el proceso de lectura” (p. 3).

Asimismo, Pérez (2017) expone:

La lectoescritura es una etapa de complejidad en etapa inicial, pues, no solo abarca un proceso mecánico en el que el niño codifica y decodifica, sino que, va más allá, mediante determinados niveles de maduración, como es el desarrollo de psicomotricidad, la función simbólica y afectividad, en este sentido, nos centraremos en la prelectura como estímulo a la lectura desde etapa inicial (p. 37).

Además, se orienta con reiteración y reafirmación de habilidades vistas, ya que el proceso de aprendizaje de las mismas no se da de manera lineal.

Por lo anterior, es fundamental implementar en la educación preescolar programas para fomentar las conductas lectoras porque

un plan de estudios de ámbito nacional puede establecer que un objetivo de lectoescritura para los niños de preescolar es conocer el alfabeto, o que un

objetivo de matemáticas es conocer los nombres de las figuras geométricas. Tales objetivos pueden resultar valiosos y apropiados si el enfoque principal es el aprendizaje a través del juego (Unicef, 2018, p. 20)

De igual manera, se puntualiza que

Al iniciar el aprendizaje de la lectura en educación infantil es habitual que el profesorado encuentre diferentes ritmos de aprendizaje entre sus alumnos. Por ello, para los docentes es de gran ayuda tener conocimientos sobre las variables predictores del éxito lector, con el fin de diseñar su programación lo más ajustada a las características generales del alumnado, aunque posteriormente deba adaptarla en función de los resultados obtenidos en una evaluación y el desarrollo de la intervención (Pascual-Lacal et al., 2018, p. 1139).

Teniendo en cuenta el anterior planteamiento, el programa se centra en implementar el ABJ como alternativa para el fortalecimiento de la prelectura en los niños del grado de transición. Como lo expresa Moreno (2019), “el juego se convierte en el vehículo para afianzar conceptos de diferentes materias” (p. 2), así como la asimilación o la evaluación de conocimientos.

El ABJ corresponde al diseño y adaptación de distintas herramientas donde se propone el juego como factor principal, direccionado a un propósito de aprendizaje. Por lo tanto, ABJ para McCain y McCain (2018), es “cualquier actividad o juego que promueva el desarrollo y las habilidades académicas de forma simple, divertida y colaborativa, siendo una estrategia pedagógica efectiva” (p.1).

El aprendizaje basado en el juego implementado en niveles de preescolar contribuye de manera significativa al desarrollo de habilidades para pensamiento crítico, comunicación, creatividad y resolución de problemas:

La importancia cada vez mayor que se le da a la preparación para la escuela, ha hecho que los programas de infancia temprana prioricen las actividades y pruebas estructuradas en detrimento del aprendizaje físicamente activo y basado en el juego (Pyle, 2018, p. 5).

Trabajar el ABJ se convierte entonces en pieza clave de anclaje con la prelectura, llevando la investigación al diseño del programa educativo Amigos de las letras aprendamos jugando para aplicar en los niños del grado de transición.

La realización de los talleres obedece a los resultados de los ítems más bajos: “ordena secuencialmente las imágenes de un cuento”, “recrea historias a partir de imágenes”, “lee palabras sencillas”, “reconoce las vocales”, “reconoce personajes de una historia” y “reconoce las consonantes s, m, p, l, n”.

Cada taller tenía un nombre y estaba estructurado a partir de un derecho básico de aprendizaje, en el que a partir del ítem a trabajar se fortaleció la evidencia de aprendizaje y a su vez se consolidó el aprendizaje de la habilidad a trabajar. De igual manera, se encontraban tres fases de desarrollo, la primera correspondió a la motivación de la actividad a realizar, que contribuyó en la introducción de la habilidad, la siguiente fase concernió a la aplicación del ABJ, en la cual se pretendió explorar y aplicar saberes, y para finalizar se realizaba un feedback.

Para el proceso de investigación se estructuró del siguiente modo:

Enseguida se enlistan los ciclos del proceso: detección y diagnóstico del problema de investigación, elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio, implementación del plan y evaluación de resultados, realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción. (Hernández et al. 2014, p. 498).

La aplicación se realizó durante un tiempo de cuatro meses que permitieron revelar los resultados de la experiencia pedagógica obtenida con los niños del grado de transición, frente al fortalecimiento de la prelectura, a partir de la implementación.

Metodología

El enfoque epistemológico planteado para el desarrollo de esta investigación es el cualitativo. La selección del diseño dentro de este enfoque correspondió la investigación-acción, que, según Paukner y Sandoval, (2018), “obliga, gracias a sus ciclos recursivos de abordaje de los objetivos de investigación, a reflexionar acerca de lo que se hace mientras se hace” (p. 507).

El diseño se ajusta a lo planteado por López et al (2020). La investigación-acción se entiende como una forma de investigación centrada en efectuar un cambio según las necesidades de los integrantes de un grupo social específico (p.1).

Para poder tener una mayor validez interna del proceso de investigación, se propone una triangulación metodológica. Para ello se implementaron sobre las habilidades de prelectura de la población un diagnóstico

inicial y uno final. De esta manera, la triangulación implicó contrastar las percepciones de los implicados en el proceso de investigación, los docentes estudiantes a través de los diarios de campo las observaciones obtenidas a partir del análisis del diagnóstico.

La población corresponde a los escolares de la Institución Educativa José Eusebio Caro Inem, Sede Ciudad Jardín de la ciudad de Cúcuta, Norte de Santander. Para el desarrollo del trabajo se tomaron de referencia los 17 estudiantes de transición. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y como se establece en el Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997, transición es el grado para los niños de 5 a 6 años, que corresponde al grado obligatorio convencional. Este es gratuito, ya que hace parte de la oferta oficial en Colombia.

Los participantes se seleccionaron al azar entre los dos cursos de la institución. Condori (2020) asegura que corresponde a “parte representativa de la población, con las mismas características generales de la población”. (p.2). De este modo, los criterios de selección fueron la edad de 5 años en los niños y que pertenecieran al nivel de transición. Así que la selección fue al azar entre transición A y B para un total de 35 niños, optando solo en trabajar transición A conformado por 17 estudiantes.

Asimismo, para la investigación se utilizó una prueba diagnóstica compuesta por 12 preguntas que abordaban contenidos como secuencias, descripción, lectura de palabras y trabajo con historias, entre otros. Esta prueba se diseñó a partir de los derechos básicos de aprendizaje (DBA), enfocados en el proceso prelector en grado transición, y fue validada por expertos en el área. Durante el proceso, se recolectó información a través de una observación atenta y detallada de los participantes, registrando notas en el diario de campo. A medida que avanzaban los talleres, se recopilaban datos clave que contribuirían al fortalecimiento de las intervenciones futuras.

En este sentido, la estructuración de los diarios de campo se llevó a cabo a través de descripciones que sistematizaron las experiencias y comportamientos de los niños durante las actividades. Asimismo, se registraron las impresiones obtenidas en cada taller, destacando los hallazgos más relevantes y significativos de cada estudiante. En otras palabras, se capturaron los aspectos más destacados de las aplicaciones realizadas en cada sesión.

Fase 1. Diagnóstico

Según Alfaro (2022),

El diagnóstico es el que direcciona el objetivo de la investigación, proporcionando instrumentos de orientación prácticos para saber qué hacer y cómo hacerlo, la metodología que se debe utilizar en el marco de la intervención social y elaboración del informe social (p. 6).

Este instrumento se denominó rejilla evaluativa. Fue creado por las autoras y validado por tres expertos en el proceso prelector. La rejilla consta de 12 características relacionadas con la prelectura, tales como:

1. Ordena secuencialmente las imágenes de un cuento.
2. Responde a preguntas.
3. Describe objetos, personas, cosas animales y lugares.
4. Recrea historias a partir de imágenes.
5. Lee palabras sencillas.
6. Reconoce las vocales.
7. Le agradan los cuentos en cualquier formato que se le presente.
8. Reconoce personajes de una historia.
9. Reconoce lugares de una historia.
10. Reconoce las consonantes (m, p, s, l, n).
11. Sigue instrucciones.
12. Usa el lenguaje para expresar lo que piensa y lo que necesita.

Las evidencias de aprendizaje para su desarrollo se basaron en las características seleccionadas, teniendo en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del nivel de transición, definidos por el MEN como:

El conjunto de aprendizajes estructurantes que los niños construyen a través de las interacciones con el mundo, los demás y consigo mismos, a través de experiencias y entornos pedagógicos que incluyen el juego, las expresiones artísticas, la exploración del entorno y la literatura (2016, p. 5).

Fase 2. Planificación

De igual manera, la planificación se puede describir de este modo:

Se inicia con una “idea general” con el propósito de mejorar o cambiar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Identificado el problema se diagnostica y a continuación se plantea la hipótesis acción o acción estratégica. Kemmis plantea tres preguntas: ¿qué está sucediendo ahora? ¿En qué sentido es problemático? ¿Qué puedo hacer al respecto? (Rodríguez et al., 2011, p. 19).

La planeación así se establece tras delimitar el problema, comenzando con una “idea general” orientada a mejorar o modificar algún aspecto problemático de la práctica profesional. Una vez identificado el problema, se hace un diagnóstico y, a continuación, se formula la hipótesis de acción o la estrategia a implementar.

Al proponer relaciones entre términos específicos, las hipótesis establecen un marco temático que organiza la práctica y sus acciones. Por lo tanto, deben ser flexibles y abiertas, así como adaptables a cualquier circunstancia imprevista durante la investigación, además de describir detalladamente cada uno de los pasos a seguir. Tras analizar el diagnóstico inicial, se delinearon actividades para evaluar las características planteadas a partir de los DBA mediante el ABJ.

En esta fase, se diseñó material didáctico específico para cada característica, facilitando el desarrollo de habilidades relacionadas. Esto dio paso a la fase crucial del estudio, denominada "acción".

Fase 3. Acción

La fase de acción corresponde a la ejecución del programa, donde se pone en marcha lo planificado:

Se admite el uso de agentes externos para la recolección de datos o el asesoramiento, ya sea acerca del uso de instrumentos o para el procesamiento de la información. En este enfoque se prioriza el uso de notas de campo, registros audiovisuales, diarios de estudiantes y docentes, entrevistas, cuestionarios e introspección (Bancayán y Vega 2020b, p. 9).

En esta fase, se llevó a cabo una cuidadosa selección del juego a modificar o adaptar, junto con los DBA y la elaboración del material que facilitaría el fortalecimiento adecuado de las habilidades en los niños. Es importante destacar que para cada aplicación se registró un diario de campo detallado, lo que permitió evaluar el desempeño de los participantes.

Fase 4. Reflexión

Por último, se establece la fase de análisis y conclusiones. Según Bancayán y Vega (2020b), “la fase de reflexión tiene por objetivo que los participantes lleguen a un nuevo entendimiento de la situación problemática a partir de las reflexiones que compartan entre sí” (p. 9).

La presente investigación se basa en procesos planificados que generan soluciones a la problemática mediante la reflexión. Esta etapa también ayuda a identificar nuevas necesidades. La investigación se

desarrollará considerando las fases previamente expuestas. En la fase de análisis, se aplicará nuevamente el diagnóstico inicial y se compararán los resultados, lo que permitirá evidenciar la efectividad de los ABJ para fortalecer la prelectura en niños de transición.

Resultados

Inicialmente, se diagnosticaron 17 estudiantes, quienes debían llevar a cabo ejercicios correspondientes al proceso prelector. Solo seis de ellos respondieron adecuadamente los 12 ítems evaluados. Tras la implementación del programa basado en ABJ y la adaptación de las estrategias, se aplicó nuevamente el diagnóstico. En esta ocasión, 10 estudiantes superaron la totalidad de la puntuación y siete respondieron correctamente a 11 ítems.

Estos resultados evidencian un impacto positivo y significativo de la implementación del programa, destacando los hallazgos relevantes surgidos durante las intervenciones, orientados al mejoramiento de las habilidades prelectoras de los estudiantes. A continuación, se presenta la tabla 1 con los resultados obtenidos por ítem evaluado.

Tabla 1
Resultados obtenidos, por ítem evaluado

Ítem	Resultado inicial
Ordena secuencialmente las imágenes de un cuento.	Se observó que siete de los informantes clave (IC) lograron comprender y ordenar de manera lógica las situaciones que se les presentaban. Estos estudiantes mantuvieron la atención y la percepción visual durante la lectura de las imágenes. Sin embargo, los demás participantes enfrentaron dificultades en estos dos aspectos. Entre las dificultades de quienes no alcanzaron el proceso, destacaron la distracción constante y la falta de atención, así como problemas en la percepción visual de las imágenes durante la lectura. Además, se evidenció que, al momento de

	responder, varios informantes mostraban inseguridad.
Responder preguntas	Se evidencia que los IC organizan adecuadamente las ideas para responder, utilizando un vocabulario superior a 2000 palabras, lo que refleja su comprensión del texto y atención durante la lectura. Solo un estudiante presenta un vocabulario limitado, mostrando incoherencia en sus respuestas y una falta de organización en sus ideas. Este estudiante no demuestra comprensión ni atención durante la lectura del texto.
Describe objetos, personas, cosas, animales y lugares	Los IC sitúan y describen objetos, personas, animales y lugares con precisión, destacando las características de cada uno. Sin embargo, solo uno de ellos está en proceso de mejorar en esta habilidad, ya que tiende a olvidar algunas características al realizar las descripciones.
Recrea historias a partir de imágenes	Los IC destacan en la creación de nuevas historias, utilizando un vocabulario rico y mostrando una gran imaginación. Sin embargo, se identifica un caso en el que la organización de ideas es deficiente, las historias carecen de creatividad y originalidad, y el vocabulario es limitado.
Lee palabras sencillas	Algunos IC leen con seguridad las palabras de los fonemas trabajados en clase, mientras que otros muestran inseguridad al leer. Además, hay IC que aún están en proceso de desarrollar esta habilidad.
Reconoce las vocales	La mayoría de IC identifica las vocales, reconociendo tanto su nombre como su fonema. Sin embargo, solo un niño está en proceso, ya que identifica algunas vocales, pero presenta

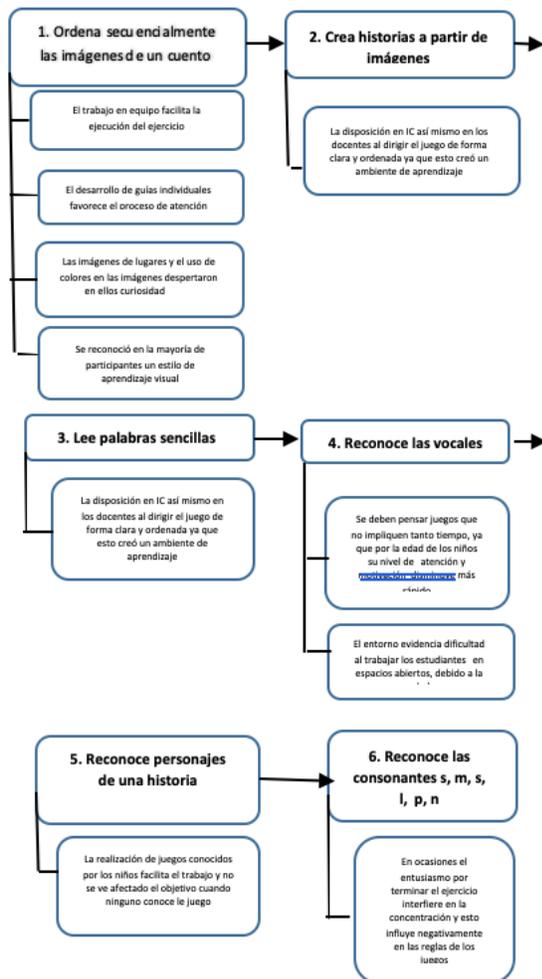
	dudas en cuanto a sus nombres y sonidos.
Le agradan los cuentos en cualquier formato que se le presente	Los IC se muestran motivados ante los cuentos en cualquier formato que se les presente. Esto indica que ninguno de ellos manifiesta actitudes de descontento respecto a la incorporación de la literatura infantil en su proceso de enseñanza.
Reconoce personajes de una historia	Algunos IC reconocen los personajes de la historia leída en relación con otros personajes, mientras que cuatro estudiantes están en proceso de desarrollar esta habilidad.
Reconoce lugares de una historia	La mayoría de los IC reconocen algunos lugares de la historia leída en comparación con otros lugares que se les presentan. Sin embargo, solo cuatro IC están en proceso de reconocer la totalidad de los lugares de una historia.
Reconoce las consonantes (m, p, s, l, n)	Los IC identifican las consonantes (m, p, s, l, n), reconociendo tanto su nombre como su sonido. Sin embargo, tres IC están en proceso de identificar algunas de estas consonantes, ya que su reconocimiento varía entre nombre y sonido. Finalmente, solo un IC no identifica la consonante, ni sabe su nombre o sonido, debido a su falta de asistencia regular a clases y a la ausencia de interés por parte de su familia en reforzar este aprendizaje en casa.
Sigue instrucciones	Los IC permanecen atentos y obedientes a las orientaciones dadas por las docentes. No obstante, uno de ellos no muestra atención ni obedece estas indicaciones, debido a su continua inasistencia a clases, lo que dificulta el desarrollo de hábitos de convivencia escolar.
Usa el lenguaje para expresar lo que piensa y lo que necesita	Los IC logran manifestar lo que observan, sienten, piensan e imaginan a través de diferentes formas de expresión. Esto sugiere que, a lo largo del año

	escolar, se han creado ambientes que han fomentado una adecuada estimulación del lenguaje en los estudiantes.
--	---

La propuesta se estructura a partir de las dificultades más recurrentes identificadas en el diagnóstico. Por lo tanto, en la aplicación de cada taller de la propuesta "Amigos de las letras aprendamos jugando", se trabajan únicamente los ítems en los que los IC presentaron dificultades, los cuales se detallan a continuación.

Figura 1

Dificultades trabajadas en la propuesta



La figura 1 presenta las dificultades más recurrentes en las que se basó el programa "Amigos de las letras aprendamos jugando", que incluye seis talleres. Estos talleres se diseñaron considerando las habilidades en las que los IC mostraron un bajo rendimiento, adaptando

cada juego para estimular y fortalecer los ítems establecidos en el diagnóstico inicial, con el objetivo de obtener mejores resultados.

Cada taller está compuesto por juegos tradicionales, a los cuales se les realizaron modificaciones basadas en los DBA y en los estilos de aprendizaje de los niños. Se estructuraron en momentos que buscan fortalecer la mayoría de las características simultáneamente, promoviendo así bases integrales.

Los resultados indican que la aplicación de la propuesta fue satisfactoria, utilizando juegos como búsqueda del tesoro, la papa caliente, bingo, rompecabezas, juego de rutas y *puzzles*. Las adaptaciones mantuvieron las reglas originales, modificándose según las necesidades y articulándose con los DBA para ser aplicados como ABJ. La mayoría de los IC cumplió con los ítems más bajos, aunque uno no lo logró debido a su inasistencia y la falta de apoyo en casa, como se menciona en el diagnóstico.

Discusión

Uno de los ejercicios de preparación que influye significativamente en la prelectura es la capacidad de los niños para ordenar secuencialmente imágenes. El trabajo en equipo les permite llegar a acuerdos sobre el orden de una acción desarrollada en el cuento, utilizando elementos como día y noche. Esto coincide con los hallazgos de Díaz (2013), quien señala que la secuencia didáctica "es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, partiendo de la intención docente de recuperar nociones previas" (p. 4).

La disposición del docente al dirigir el juego de manera clara y ordenada es esencial para crear un ambiente de aprendizaje donde los niños puedan recrear historias aplicando sus conocimientos. Según UNICEF (2018), "el aprendizaje a través del juego resulta pertinente durante todo el período de la primera infancia e incluso después" (p. 6).

Las actividades deben incluir material individual, ya que esto mantiene a los estudiantes concentrados y motivados. Esteves (2018) afirma que "los recursos materiales, entorno, contexto físico, equipamiento y materiales didácticos son el soporte instrumental que hace posible el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 8).

Además, es importante elegir juegos que no requieran mucho tiempo, ya que la atención y motivación de los niños pueden disminuir rápidamente. Muñoz et al. (2019) indican que "el juego conlleva disfrute, diversión o goce, y se considera una actividad voluntaria y creativa que promueve la imaginación y la motivación" (p. 10).

Finalmente, el entorno presenta dificultades al trabajar con estudiantes en espacios abiertos, debido a su edad. Clavijo y Navia (2014) destacan la importancia de

“conocer con anticipación la edad de los participantes que intervendrán en las actividades y juegos, pues a partir de esta información se podrá programar cada una de ellas” (p. 33).

Conflictos de interés

Las autoras no manifiestan conflictos de interés.

Referencias

Alfaro, A. (2022). *Proceso de investigación diagnóstica y elaboración del informe social*. Universidad de El Salvador. https://ri.ues.edu.sv/id/eprint/28894/1/1410419_1.pdf

Almeida, V., Vilas-Boas-Barreto, B., & Alves-Argollo, R. (2020). Comunicación y educación: La potencia dialógica del audiovisual. *Episteme Koinonia*, 3(5), 122-141. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i5.682>

Bancayán, C., & Vega, P. (2020). La investigación-acción en el contexto educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 10(1), 233-247. <https://doi.org/10.25100/rie.v10i1.7858>

Clavijo, N., & Navia, M. (2014). *El juego como un elemento educativo en el campamento*. Editorial Kinesis.

Condori-Ojeda, P. (2020). *Universo, población y muestra*.

Chacón, P. (2023). Colombia entre los países que menos lee: “Nos preocupa la baja capacidad lectora en el país”: Ministerio de Educación. *Infobae*. <https://www.infobae.com/colombia/2023/04/08/colombia-entre-los-paises-que-menos-lee-nos-preocupa-la-baja-capacidad-lectora-en-el-pais-ministerio-de-educacion/>

Díaz, A. (2013). Un reencuentro con perspectivas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 3(17), 11-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56729527002>

Esteves, (2018). La importancia del uso del material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos en la educación inicial. *INNOVA Research Journal*, 3(6), 168-176. <https://doi.org/10.33890/innova.v3n6.2018.611>

Hernández, F., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

López, C., Carmona, M., & Verchier, L. (2020). La investigación-acción como metodología para mejorar la práctica docente: Tres casos en

México. *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 2, 38-60. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>

OECD. (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. Programme for International Student Assessment.

McCain, M., & McCain, W. (2018). *Aprendizaje basado en el juego: La alegría de aprender jugando*. Montreal: CEDPI.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*.

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Education belongs to everyone*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246644.html?noredirect=1>

Moreno, M. (2019). 5 herramientas para introducir el aprendizaje basado en juegos en clase. *Educación 3.0*.

Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249.

Pascual-Lacal, M., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14059462005>

Paukner, F., & Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012312942018000300504&script=sci_abstract&lng=en

Peláez, R., et al. (2020). Análisis de la prelectura en educación inicial. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonia*, 5(1).

Pérez, M. (2017). Factores y dificultades que intervienen en la adquisición de la lectura y escritura en los niños de primer año básico del colegio San Andrés de Peñaflores. <http://repositorio.umayor.cl/xmlui/handle/sibum/4875>

Pyle, A. (2018). *Enciclopedia sobre el desarrollo de la infancia: Aprendizaje basado en el juego*. OISE,

Margaret y Wallace McKain Family
Foundation. University of Toronto.

Unicef. (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Unicef.