

Percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura en el tercer grado

Teachers' perception of the impact of play-based strategies on literacy learning in third grade

Perception des enseignants sur l'impact des stratégies ludiques dans l'apprentissage de la lecture-écriture en troisième année

Percepção docente sobre o impacto das estratégias lúdicas na aprendizagem da leitura e escrita no terceiro ano

Omayra Ruiz de Ching

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
omaira.deching@up.ac.pa

 <https://orcid.org/0000-0003-4334-8528>

Juana González

Universidad de Panamá, Facultad de Ciencias de la Educación, Panamá
juanagg1985@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-8958-9025>

DOI: <https://doi.org/10.48204/contacto.v6n1.11301>

Recibido: 16/02/2026

Aceptado: 20/03/2026

RESUMEN

La lectoescritura de los primeros grados continúa siendo una preocupación de los sistemas educativos panameños, y el juego ha ganado terreno como vía para acercar a los niños a la lengua escrita. Esta investigación se propuso analizar la percepción de los docentes de tercer grado sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Se trabajó con un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, diseño no experimental y corte transversal. La muestra quedó conformada por ocho docentes de tercer grado de una escuela oficial en el área de Las Cumbres, distrito de Panamá Norte de la provincia de Panamá, los cuales fueron seleccionados por conveniencia; a cada uno se le aplicó un cuestionario tipo Likert cuyos reactivos se procesaron mediante frecuencias y porcentajes. Los resultados revelaron una percepción favorable y de varias dimensiones: el 87,5 % de los docentes asoció las actividades lúdicas con un aumento de la atención y la concentración, el mismo porcentaje coincidió en su efecto sobre la creatividad y la totalidad observó un cambio positivo en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje. La motivación y la participación recibieron valoraciones altas, aunque concentradas en el acuerdo parcial. Se concluyó que los docentes reconocen el valor

pedagógico del juego, si bien persisten prácticas colaborativas y de evaluación con referentes externos que aún no logran sistematizar.

Palabras clave: *técnica didáctica; enseñanza de la lectura; escritura; motivación; enseñanza primaria.*

ABSTRACT

Early-grade literacy remains a concern for Panamanian education systems, and play has gained ground as a way to bring children closer to written language. This research set out to analyze third-grade teachers' perception of the use of play-based strategies in the classroom and their impact on student learning. A quantitative approach was adopted, with a descriptive scope, a non-experimental design and a cross-sectional cut. The sample comprised eight third-grade teachers from a public school in the Las Cumbres area, Panamá Norte district, province of Panamá, selected by convenience; each one answered a Likert-type questionnaire whose items were processed through frequencies and percentages. The findings revealed a favorable, multidimensional perception: 87.5% of teachers linked play activities to greater attention and concentration, the same share agreed on their effect on creativity, and all of them observed a positive change in students' attitudes toward learning. Motivation and participation received high ratings, although concentrated in partial agreement. It was concluded that teachers recognize the pedagogical value of play, even though collaborative practices and assessment against external standards remain to be systematized.

Keyword: teaching methods; reading instruction; writing; motivation; primary education.

RÉSUMÉ

La lecture-écriture des premières années reste une préoccupation des systèmes éducatifs panaméens, et le jeu s'est imposé comme un moyen de rapprocher les enfants de la langue écrite. Cette recherche a cherché à analyser la perception des enseignants de troisième année quant à l'utilisation des stratégies ludiques en classe et à leur impact sur l'apprentissage des élèves. Une approche quantitative a été retenue, de portée descriptive, avec un devis non expérimental et une coupe transversale. L'échantillon a été constitué de huit enseignants de troisième année d'une école publique de la zone de Las Cumbres, district de Panamá Norte, province de Panamá, choisis par convenance ; chacun a répondu à un questionnaire de type Likert dont les items ont été traités au moyen de fréquences et de pourcentages. Les résultats ont révélé une perception favorable et multidimensionnelle : 87,5 % des enseignants ont associé les activités ludiques à une plus grande attention et concentration, la même proportion s'est accordée sur leur effet sur la créativité, et la totalité a observé un changement positif dans les attitudes des élèves envers l'apprentissage. La motivation et la participation ont reçu des évaluations élevées, quoique concentrées dans l'accord partiel. Il a été conclu que les enseignants reconnaissent la valeur pédagogique du jeu, même si des pratiques collaboratives et d'évaluation selon des référents externes restent à systématiser.

Mots-clés: méthode pédagogique ; enseignement de la lecture ; écriture ; motivation ; enseignement primaire

RESUMO

A leitura e a escrita dos primeiros anos continuam a ser uma preocupação dos sistemas educativos panamenhos, e o jogo ganhou espaço como via para aproximar as crianças da língua escrita. Esta investigação propôs-se a analisar a percepção dos docentes do terceiro ano sobre a utilização de estratégias lúdicas na sala de aula e o seu impacto na aprendizagem dos estudantes. Adotou-se uma abordagem quantitativa, de alcance descritivo, com desenho não experimental e corte transversal. A amostra foi constituída por oito docentes do terceiro ano de uma escola pública da área de Las Cumbres, distrito de Panamá Norte, província do Panamá, seleccionados por conveniência; a cada um aplicou-se um questionário do tipo Likert cujos itens foram processados por meio de frequências e percentagens. Os resultados revelaram uma percepção favorável e multidimensional: 87,5 % dos docentes associaram as atividades lúdicas a um aumento da atenção e da concentração, a mesma proporção concordou quanto ao seu efeito sobre a criatividade e a totalidade observou uma mudança positiva nas atitudes dos estudantes face à aprendizagem. A motivação e a participação receberam avaliações altas, ainda que concentradas no acordo parcial. Concluiu-se que os docentes reconhecem o valor pedagógico do jogo, embora persistam práticas colaborativas e de avaliação com referentes externos que ainda não conseguem sistematizar.

Palavras-chave: método de ensino; ensino da leitura; escrita; motivação; ensino primário.

Introducción

Aprender a leer y a escribir marca el ritmo de casi todo lo que vendrá después en la vida escolar. Cuando un niño de tercer grado no consolida esas habilidades, arrastra la dificultad hacia las demás asignaturas y, con el tiempo, hacia su manera de situarse frente al conocimiento. En Panamá el problema no es menor: distintos diagnósticos recientes sobre la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados coinciden en que una parte considerable del estudiantado no alcanza los niveles esperados de lectura y escritura, y que el desinterés hacia la lectura figura entre los factores que más pesan (Ginela, 2023; Herrera, 2024).

El tercer grado ocupa un lugar de crucial en esa trayectoria. Es el momento en que se espera que el niño deje de aprender a leer para empezar a leer para aprender, es decir, que use la lectura como instrumento para acceder a otros conocimientos. Cuando ese tránsito no se completa, la brecha se ensancha en los años siguientes. De ahí que las estrategias que se apliquen en este grado tengan un peso que excede el aula concreta donde se ponen en práctica.

Ante ese panorama, el juego dejó de verse como un adorno del aula para convertirse en una herramienta didáctica con fundamento. La literatura de los últimos años ha documentado, en contextos latinoamericanos diversos, que las estrategias lúdicas favorecen el acercamiento a la lengua escrita y sostienen la motivación de los aprendices (Cuasapud y Maiguashca, 2023; Vásquez y Ríos, 2024). Arroyo (2024) mostró cómo las actividades lúdico-didácticas ayudan a desarrollar competencias lingüísticas en la enseñanza de la lectoescritura, y Bósquez y Cachupud (2024) sistematizaron recursos lúdicos pensados para el aula del presente siglo.

El juego, además, se articula bien con lo que hoy se sabe de cómo aprenden los niños. Rodas (2025) revisó los aportes de las neurociencias al aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años y encontró que las experiencias que combinan emoción, movimiento y significado dejan una huella más duradera que la repetición mecánica. En esa misma línea, Ait et al. (2023) reunieron en una revisión sistemática la evidencia sobre el juego como recurso para trabajar la lectoescritura, y Calle Andrade et al. (2025) insistieron en su papel para fortalecerla desde los primeros grados de la educación básica.

Conviene precisar qué se entiende aquí por estrategia lúdica. No se trata de cualquier juego que ocurra en el aula, sino de una actividad diseñada con intención pedagógica, en la que el docente aprovecha el placer de jugar para acercar al niño a un contenido. Alcívar et al. (2023) mostraron que, cuando el juego se articula con un objetivo curricular claro, funciona como recurso didáctico y no como mero entretenimiento; Caorin (2023) llegó a una conclusión parecida al trabajar la lectoescritura con estudiantes de los primeros grados.

El repertorio es amplio. Bingos de palabras, adivinanzas, lecturas dramatizadas, crucigramas o juegos de roles permiten trabajar la conciencia fonológica, el vocabulario y la comprensión sin que el niño perciba la actividad como una tarea impuesta. Ait et al. (2023) sistematizaron esa variedad en una revisión sobre el juego como recurso para la lectoescritura, y trabajos más recientes han extendido la reflexión a los entornos virtuales, donde las mismas dinámicas encuentran nuevos soportes y también nuevos límites (Aguirre y Saltos, 2025; Rodríguez Martín et al., 2024).

¿En qué se traduce ese impacto? Moya (2024) describió cómo el juego genera en el estudiante una disposición cognitiva particular, próxima a lo que suele llamarse estado de flujo: una concentración intensa y voluntaria en la tarea, con poca distracción y sensación de control sobre el propio desempeño. Esa disposición favorece el aprendizaje profundo y explica por qué la atención, la creatividad y la motivación aparecen una y otra vez como los efectos más visibles de lo lúdico. Bósquez y Cachupud (2024) añaden que ese potencial se sostiene solo si la propuesta se renueva, porque la novedad es parte del atractivo del juego.

Ahora bien, la eficacia de una estrategia no depende solo de sus virtudes teóricas, sino de cómo la interpreta y la lleva al aula quien la aplica. Aquí entra un actor que la investigación a veces deja en segundo plano: el docente. Es el maestro quien decide qué juego propone, con qué frecuencia, con qué intención y cómo lee sus efectos en los estudiantes. Su percepción, por tanto, no es un dato accesorio; condiciona el uso real de la estrategia y su alcance pedagógico (Martínez, 2023; Verdezoto Aguiar et al., 2023).

Estudiar esa percepción tiene una ventaja y un riesgo. La ventaja es que acopia el saber práctico de quien conoce a sus estudiantes de cerca y observa a diario cambios que ningún instrumento externo capta con la misma sensibilidad. El riesgo es que la autopercepción puede sobrevalorar o subestimar efectos difíciles de verificar sin medición directa. Por eso este trabajo no pretende demostrar que el juego mejora el aprendizaje, sino describir cómo lo perciben los docentes, con la conciencia de que esa lectura orienta sus decisiones futuras.

La evidencia de los últimos años ofrece un respaldo consistente, aunque construido casi siempre sobre muestras acotadas. Cuasapud y Maiguashca (2023) reportaron mejoras en la lectoescritura tras la incorporación sistemática de estrategias lúdicas en aulas de educación básica ecuatorianas. En una línea afin, Vásquez y Ríos (2024) trabajaron con estudiantes de tercer grado del nivel primario y observaron avances en la comprensión lectora luego de aplicar juegos diseñados con propósito didáctico, un contexto muy cercano al de la presente investigación.

Otros trabajos amplían el foco. Alcívar et al. (2023) mostraron que el juego, cuando se planifica en función de un contenido, mejora la disposición del estudiante incluso en asignaturas percibidas como áridas, lo que sugiere que el efecto lúdico no se limita a la lengua. Caorin (2023), por su parte, insistió en el papel de estas estrategias en el primer grado, la etapa donde se juega buena parte del futuro lector. El conjunto dibuja un patrón: la estrategia lúdica funciona cuando el docente la sostiene con intención y continuidad, y se diluye cuando queda reducida a un recurso ocasional.

Con ese telón de fondo, la justificación del estudio se vuelve clara. Si la eficacia del juego depende en buena medida de cómo lo interpreta y lo aplica el docente, entonces conocer su percepción del impacto es condición previa para diseñar cualquier acompañamiento pedagógico. Un programa de intervención que ignore lo que el maestro cree y observa corre el riesgo de proponer cambios que no calan en la práctica cotidiana.

En el caso panameño, varios trabajos recientes han abordado las estrategias didácticas para la lectoescritura desde el repositorio de la Universidad de Panamá (Correa, 2024; Gordillo, 2023; Rodríguez, 2024), y otros han explorado la alfabetización inicial en clave comparada (Rodríguez Martín et al., 2024; Aguirre y Saltos, 2025). Con todo, la mirada específica sobre lo que los propios docentes perciben respecto al impacto de lo lúdico y no solo sobre su uso declarado sigue siendo escasa en las escuelas públicas del país.

La pertinencia del tema en Panamá se refuerza al mirar la producción académica reciente. Buena parte de las investigaciones sobre lectoescritura en los primeros grados llega desde tesis de maestría de la Universidad de Panamá, que documentan estrategias, dificultades y experiencias en contextos muy distintos, desde escuelas urbanas hasta planteles de comarca (Correa, 2024; Gordillo, 2023; Herrera, 2024; Rodríguez, 2024). Ese acumulado ofrece un buen punto de partida, pero rara vez se detiene en la percepción del docente sobre el impacto de lo lúdico como objeto de análisis propio.

A ese interés académico se suma una preocupación de política educativa. Los planes nacionales de lectura y las iniciativas de alfabetización temprana han insistido en la necesidad de renovar la enseñanza de la lengua escrita, y en ese esfuerzo el docente de aula es el eslabón que decide qué llega finalmente a los niños. Conocer cómo percibe el impacto de las estrategias que se le proponen no es, por tanto, una curiosidad teórica: es información útil para orientar la formación y el acompañamiento que esas mismas políticas buscan brindar.

Este artículo se ocupa precisamente de esa mirada y se centra en analizar la percepción de los docentes sobre la utilización de estrategias lúdicas en el aula y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes. El foco no está en medir directamente el rendimiento infantil, sino en comprender cómo valora el impacto quien tiene a diario a los niños frente a un texto.

Para ordenar esa lectura, el impacto percibido se examina a través de cuatro subdimensiones que el instrumento recogió de manera separada: la participación estudiantil, el impacto en el aprendizaje propiamente dicho, la evaluación de resultados y la motivación y actitud. Cada una aporta un ángulo distinto y, en conjunto, permiten componer un retrato matizado de cómo entienden los docentes el aporte del juego. Ese es el hilo que recorre las páginas siguientes.

Materiales y métodos

La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y corte transversal. El alcance descriptivo permitió caracterizar las propiedades de la percepción docente sobre las estrategias lúdicas y su valoración del aprendizaje de la lectoescritura, sin manipular variables ni buscar relaciones causales (Acosta, 2023). Al tratarse de datos de autopercepción recogidos en un único momento, el análisis se apoyó en estadística descriptiva.

La población y la muestra coincidieron: los ocho docentes de tercer grado de un Centro Educativo Básico General, ubicado en Las Cumbres, Panamá Norte, en la Provincia de Panamá. Cuatro pertenecían al turno matutino y cuatro al vespertino. La selección fue no probabilística por conveniencia, atendiendo a la accesibilidad, la disponibilidad de los docentes y la autorización institucional para aplicar el instrumento. Antes de la aplicación se gestionaron las notas de aval con las autoridades del plantel y se entregó a cada participante la carta de consentimiento informado.

Se empleó un cuestionario tipo Likert de treinta y dos ítems, organizado en ocho dimensiones de cuatro reactivos cada una, con cinco opciones de respuesta que iban de «totalmente en desacuerdo (1) a «totalmente de acuerdo (5). Para el objetivo que ocupa este artículo se trabajó con las dimensiones vinculadas a la percepción del impacto: participación estudiantil, impacto en el aprendizaje, evaluación de resultados y motivación y actitud. Cada dimensión reunió reactivos que indagaban tanto las prácticas del docente como su lectura de los efectos observados en los estudiantes.

Para facilitar la lectura de los datos, las respuestas se agruparon en tres niveles de percepción: bajo (opciones 1 y 2), medio (opción 3) y alto (opciones 4 y 5). Esta agrupación permitió distinguir con nitidez las prácticas percibidas como consolidadas de aquellas que aún generan dudas, sin perder el detalle del grado de acuerdo. Los reactivos derivaron de la matriz de operacionalización de las variables estrategias lúdicas y aprendizaje de la lectoescritura, de modo que cada indicador quedara anclado a una dimensión y a un ítem concreto.

El trabajo se organizó en cuatro etapas. La primera, de planificación, comprendió la elaboración del protocolo, las notas de aval, las cartas de consentimiento y la construcción del instrumento. La segunda

llevó el instrumento al campo: registro del protocolo, visita a la institución, presentación del consentimiento a la unidad de análisis y aplicación del cuestionario. La tercera consistió en la recolección, revisión, tabulación y esquematización de los datos. La cuarta cerró con la redacción del informe y la preparación de este artículo derivado del estudio.

La aplicación se ajustó a criterios éticos básicos. Se solicitó la autorización de la dirección del plantel, se informó a cada docente sobre el propósito del estudio y se obtuvo su consentimiento por escrito antes de responder el cuestionario. La participación fue voluntaria y los datos se manejaron de forma agrupada, sin identificar respuestas individuales, para preservar la confidencialidad del grupo encuestado.

Resultados

Los datos se procesaron con estadística descriptiva. Se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes para cada reactivo, junto con medidas de tendencia central, empleando una hoja de cálculo. Dado el tamaño de la muestra y la naturaleza autoperceptiva del instrumento, no se aplicaron pruebas inferenciales; el propósito fue describir con fidelidad las percepciones del grupo, no generalizarlas a una población mayor.

El porcentaje fue la medida principal de reporte, por su capacidad para mostrar de un vistazo dónde se concentra el acuerdo y dónde aparecen las dudas. Los resultados se organizaron por subdimensión y se acompañaron de tablas y una figura que sintetizan las tendencias más relevantes. Esta forma de presentación busca que el lector siga con facilidad el paso de los datos brutos a su interpretación, sin perder el detalle de cada indicador.

Los hallazgos se presentan en las cuatro subdimensiones que integran el tercer objetivo específico. En conjunto, describen cómo el grupo de docentes valoró el impacto de las estrategias lúdicas sobre el aprendizaje de sus estudiantes.

La participación recibió una valoración positiva, aunque matizada. El 87,5 % de los docentes se declaró parcialmente de acuerdo y el 12,5 % totalmente de acuerdo en que existe un alto nivel de participación que refleja el compromiso de los estudiantes. La retroalimentación al cierre de la clase apareció como práctica extendida: el 87,5 % afirmó orientar a los estudiantes sobre sus errores y oportunidades de mejora al finalizar cada sesión.

La concentración de respuestas en el acuerdo parcial, más que una señal de desconfianza, admite otra lectura: los docentes parecen distinguir entre una participación superficial y un compromiso profundo, y reconocen que, aunque los estudiantes se involucren en las actividades, todavía hay margen para hacer esa implicación más honda. La retroalimentación al cierre refuerza esa idea, pues indica que el docente no cierra la clase con el juego, sino que lo aprovecha para orientar.

La construcción de comunidades de aprendizaje colaborativo mostró un perfil algo distinto. El 62,5 % declaró esforzarse por crearlas en el aula, y el mismo porcentaje diseñó actividades de trabajo en equipo

como proyectos grupales, debates y juegos de roles. Un 12,5 % prefirió no opinar en ambos reactivos, lo que sugiere que esta práctica no está instalada por igual en todas las aulas.

Este bloque concentró los datos de mayor consenso. El 87,5 % de los docentes percibió que las actividades lúdicas incrementan la atención y la concentración de los estudiantes. El efecto sobre la creatividad reunió el acuerdo más firme: el 87,5 % se manifestó totalmente de acuerdo, el registro más alto de toda la subdimensión. Sobre la resolución de problemas, el 87,5 % percibió mejoras un 50 % totalmente de acuerdo y un 37,5 % parcialmente, mientras un 12,5 % optó por no opinar.

El dato de la resolución de problemas pide una lectura más cauta. Que un 12,5 % prefiera no opinar sugiere que este efecto es más difícil de percibir o de atribuir con certeza al juego en el corto plazo, sobre todo sin instrumentos de observación sistemática. A diferencia de la atención o el entusiasmo, que se notan a simple vista, la mejora en la manera de resolver problemas se manifiesta de forma más lenta y menos evidente.

El dato más contundente se refirió a las actitudes: la totalidad de los docentes observó un cambio positivo en la disposición de sus estudiantes hacia el aprendizaje, con una distribución equitativa del 50 % en acuerdo total y 50 % en acuerdo parcial. La Tabla 1 resume estos valores y la Figura 1 los representa gráficamente.

La resolución de problemas presentó un matiz que conviene retener. Aunque el 87,5 % percibió mejoras, la presencia de un 12,5 % que prefirió no opinar sugiere que este efecto resulta más difícil de atribuir con certeza a las estrategias lúdicas, sobre todo en el corto plazo y sin instrumentos de observación sistemática. A diferencia de la creatividad o la atención, cuyo cambio el docente aprecia casi de inmediato, la mejora en la resolución de problemas se despliega con mayor lentitud y exige un seguimiento más fino.

Tabla 1

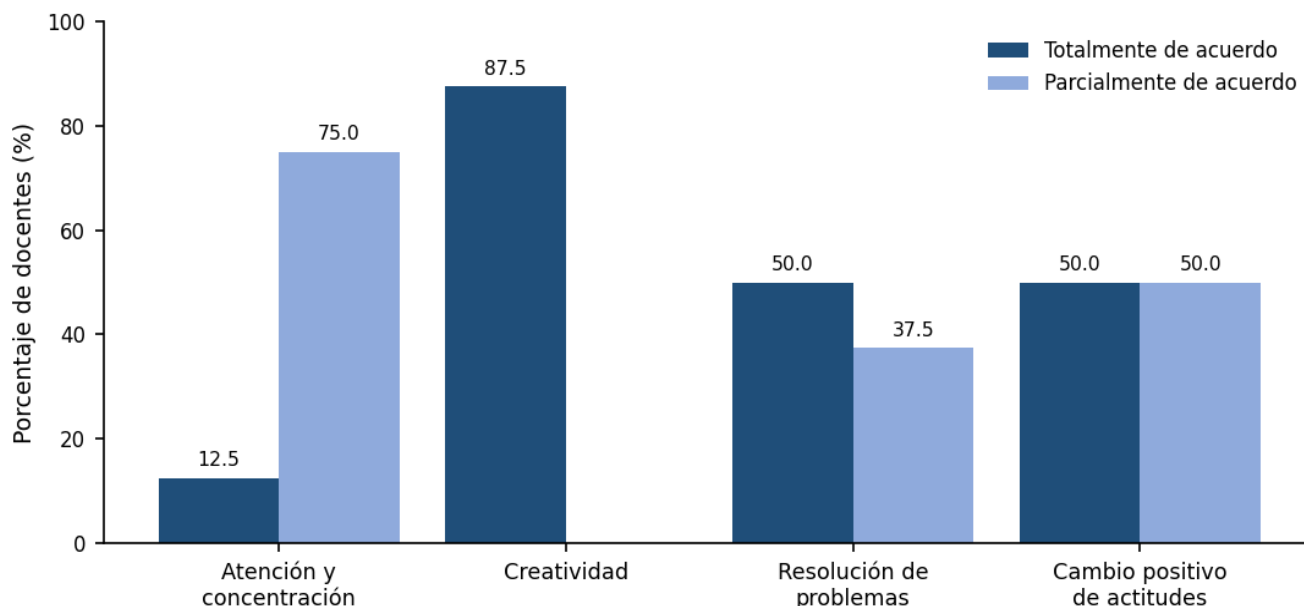
Percepción docente sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje (n = 8)

Indicador percibido	TA (%)	PA (%)	NDO (%)
Alto nivel de participación estudiantil	12,5	87,5	0,0
Retroalimentación al cierre de la clase	87,5	12,5	0,0
Comunidad de aprendizaje colaborativo	62,5	25,0	12,5
Aumento de la atención y concentración	12,5	75,0	12,5
Incremento de la creatividad	87,5	12,5	0,0
Mejora en la resolución de problemas	50,0	37,5	12,5
Cambio positivo en las actitudes	50,0	50,0	0,0
Alto nivel de motivación en clase	25,0	75,0	0,0

Nota. TA = totalmente de acuerdo; PA = parcialmente de acuerdo; NDO = no desea opinar. Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Figura 1

Percepción del impacto en el aprendizaje según nivel de acuerdo



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del estudio (n = 8).

Los docentes describieron una evaluación orientada a la mejora continua. El 75 % analizaba de forma sistemática los resultados académicos para identificar áreas de mejora y diseñar intervenciones. El 87,5 % combinaba pruebas de comprensión, lectura en voz alta, vocabulario y diario de lectura, y el mismo porcentaje recurría a evaluaciones formativas para seguir el progreso y ajustar la enseñanza. Un cuarto de la muestra, sin embargo, prefirió no opinar sobre la comparación con estándares externos de desempeño, señal de que no todos manejan los mismos referentes.

Este contraste resulta revelador. Mientras la evaluación del proceso la formativa, la que acompaña el aprendizaje mientras ocurre aparece firmemente instalada, la evaluación contra referentes externos genera más reservas. La coexistencia de ambas prácticas configura una evaluación que retroalimenta el aprendizaje en tiempo real, pero que todavía descansa más en el criterio de cada docente que en parámetros compartidos por el equipo.

La motivación fue percibida como alta por la totalidad de los docentes, con un 75 % en acuerdo parcial y un 25 % en acuerdo total. La concentración en el acuerdo parcial deja entrever que se trata de una motivación valorada como positiva pero no constante. El 75 % procuraba que los estudiantes comprendieran y evaluaran su propia experiencia de aprendizaje, el 62,5 % organizaba clubes de lectura y proyectos de aula, y el 75 % declaró enseñar a sus estudiantes a ser lectores autónomos y críticos.

Tabla 2*Prácticas de evaluación y de fomento de la motivación declaradas por los docentes (n = 8)*

Práctica declarada	TA (%)	PA (%)	NDO (%)
Análisis de resultados para diseñar intervenciones	37,5	37,5	25,0
Pruebas de comprensión, lectura y vocabulario	62,5	25,0	12,5
Uso de evaluaciones formativas	62,5	25,0	12,5
Autoevaluación de la experiencia de aprendizaje	37,5	37,5	25,0
Clubes de lectura y proyectos de aula	37,5	25,0	37,5
Fomento de la lectura autónoma y crítica	50,0	25,0	25,0

Nota. Los valores agrupan las respuestas de acuerdo (TA + PA) declaradas por los docentes en cada práctica. Elaboración propia a partir de los datos del estudio.

Leídas en conjunto, las cuatro subdimensiones dibujan un patrón coherente. Los efectos que se perciben con más nitidez atención, creatividad y cambio de actitud son también los que el docente puede observar de manera directa en el aula, casi sin esfuerzo. Los que generan más reservas la práctica colaborativa y la comparación con estándares externos son, justamente, los que exigen instrumentos y acuerdos de equipo que van más allá de la observación individual.

Esa distinción no es casual, se evidencia de un grupo docente que confía en lo que ve y que, al mismo tiempo, reconoce con honestidad los límites de su propia mirada cuando la tarea pide medir en lugar de observar. La percepción del impacto, entonces, es fuerte en lo cualitativo y más prudente en lo que requiere verificación sistemática, un contraste que orienta con claridad hacia dónde debería avanzar el trabajo pedagógico del plantel.

Discusión

La lectura de conjunto arroja un mensaje claro: los docentes de tercer grado de la escuela perciben el impacto de las estrategias lúdicas como positivo y de varias caras. No se trata de un entusiasmo difuso, sino de una valoración que distingue efectos concretos atención, creatividad, actitud y que reconoce, al mismo tiempo, los bordes donde la práctica todavía flaquea.

El consenso en torno a la creatividad merece detenerse. Que el 87,5 % de los docentes coincida totalmente en que el juego la estimula conecta con lo que la literatura reciente viene señalando sobre el vínculo entre experiencia lúdica y pensamiento flexible. Vásquez y Ríos (2024) documentaron mejoras en la comprensión lectora de estudiantes de tercer grado tras el uso de juegos, y Cuasapud y Maiguashca (2023) hallaron efectos similares sobre la lectoescritura. La creatividad no es un fin decorativo: sostiene la comprensión de textos narrativos y la producción escrita propia.

El acuerdo mayoritario sobre la atención y la concentración encuentra eco en lo que Moya (2024) describió como estado de flujo. Si el juego logra que el niño se concentre de forma voluntaria e intensa, sin la resistencia que suele acompañar a las tareas impuestas, entonces la lectoescritura se aprende en

condiciones más favorables. Los docentes de la Escuela Grecia parecen percibir con claridad ese cambio en la disposición del estudiante, aunque lo registren desde la observación cotidiana y no desde una medición formal.

El hallazgo sobre las actitudes es, quizá, el de mayor peso pedagógico. Que la totalidad del grupo observe un giro positivo en la disposición de los niños hacia el aprendizaje sugiere que el juego no solo transmite contenidos, sino que reordena la relación afectiva del estudiante con la tarea de leer y escribir. En un contexto donde el desinterés lector aparece una y otra vez entre las causas del bajo desempeño (Ginela, 2023; Herrera, 2024), recomponer esa relación no es un logro menor.

La concentración de la motivación en el acuerdo parcial, y no en el total, admite una lectura útil. Se puede indicar que los docentes distinguen entre una motivación puntual, ligada a la novedad de cada actividad, y una motivación sostenida en el tiempo. De ahí la necesidad de renovar y diversificar las propuestas para que el interés no se agote, algo que Bósquez y Cachupud (2024) subrayan al insistir en la variedad de recursos lúdicos.

Este matiz tiene consecuencias prácticas. Una estrategia lúdica que funciona la primera semana puede perder fuerza si se repite sin variación, porque parte de su atractivo reside precisamente en lo inesperado. Sostener la motivación a lo largo del año escolar exige, por tanto, un docente que planifique la variedad como un componente más de su enseñanza, y no que confíe en que el juego, por sí solo, mantenga encendido el interés. La lectura autónoma que declaran fomentar tres de cada cuatro docentes se juega, en buena parte, en esa continuidad.

Los puntos débiles también hablan. La heterogeneidad en la práctica colaborativa con ese 12,5 % que prefiere no opinar muestra que el aprendizaje entre pares no está consolidado en todas las aulas, pese a su valor reconocido para el desarrollo del lenguaje. Y el cuarto de la muestra que evita pronunciarse sobre la comparación con estándares externos advierte sobre una evaluación que se apoya más en la autopercepción que en referentes objetivos. Arroyo (2024) y Martínez (2023) coinciden en que la potencia del juego se pierde cuando falta articulación explícita con los objetivos de aprendizaje.

La cuestión colaborativa merece un matiz adicional. El juego colectivo, cuando se diseña con intención, no solo trabaja habilidades cognitivas: también pone en marcha competencias sociales y comunicativas que la lectoescritura necesita, desde el turno de palabra hasta la negociación de significados. Que esa práctica no esté instalada por igual en todas las aulas sugiere que el equipo docente podría beneficiarse de compartir estrategias concretas de trabajo en grupo, tal como proponen las sistematizaciones recientes de recursos lúdicos (Ait et al., 2023; Bósquez y Cachupud, 2024).

La retroalimentación al cierre de la clase, declarada por el 87,5 % del grupo, aporta otra pieza a este cuadro. Cuando el docente devuelve al estudiante información sobre sus aciertos y errores en el momento en que la tarea aún está fresca, el error deja de ser un tropiezo para convertirse en material de aprendizaje. Esa práctica, combinada con las evaluaciones formativas que también aparecen con fuerza

en los datos, dibuja una evaluación entendida como acompañamiento y no como sanción final, en sintonía con lo que plantean Verdezoto Aguiar et al. (2023) sobre la lectoescritura como proceso continuo.

Vale la pena leer con cuidado el tramo referido a la autonomía lectora. Que tres de cada cuatro docentes afirmen enseñar a sus estudiantes a leer de forma autónoma y crítica revela una ambición pedagógica que va más allá de la decodificación: apunta a formar usuarios activos del lenguaje escrito. Esa meta, sin embargo, no se alcanza de un día para otro, y su consolidación exige continuidad entre grados y una progresión bien pensada, como recuerdan los trabajos recientes sobre alfabetización inicial (Rodríguez Martín et al., 2024) y sobre el fortalecimiento de la lectoescritura desde los primeros años (Calle Andrade et al., 2025).

Hay, además, un vínculo que conviene no perder de vista. La creatividad que los docentes ven crecer con el juego no es un fin en sí mismo: alimenta la comprensión de textos narrativos y la producción escrita propia, dos competencias centrales de la lectoescritura. Cuando un niño imagina, ensaya soluciones y representa situaciones, ejercita el mismo pensamiento flexible que necesitará para entender lo que lee y para escribir con voz propia. Así, el efecto percibido sobre la creatividad no queda aislado, sino que se enlaza con el objetivo de fondo del grado.

Conviene situar estos resultados en su justa medida. La muestra es pequeña y la información proviene de lo que los docentes dicen percibir, no de una medición directa del desempeño infantil. Aun así, la percepción del maestro no es un dato prescindible: orienta sus decisiones cotidianas y, con ellas, el uso efectivo de la estrategia. Comprender cómo valora el impacto es un paso previo a cualquier intento de sistematizarlo, que es hacia donde apuntan tanto la evidencia panameña reciente (Correa, 2024; Rodríguez, 2024) como los aportes de las neurociencias al aprendizaje inicial (Rodas, 2025).

Conclusiones

La percepción de los docentes de tercer grado, sobre el impacto de las estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura resultó consistentemente favorable. El juego se asoció con mejoras en la atención, la creatividad, la resolución de problemas y, sobre todo, en las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje, aspecto en el que hubo acuerdo unánime.

Junto a esa valoración positiva conviven zonas por afianzar. La práctica del trabajo colaborativo y la evaluación con referentes externos no alcanzaron la misma solidez, lo que revela que la percepción favorable aún no se traduce en una sistematización uniforme capaz de objetivar el impacto más allá de lo que cada docente observa.

De aquí se desprende una implicación práctica. Si el grupo reconoce el valor del juego pero no ha estandarizado del todo su uso ni su evaluación, el camino pasa por acompañar a los docentes con criterios comunes de planificación, referentes de desempeño compartidos y espacios de trabajo colaborativo estructurado. Sobre esa base podrá construirse una intervención pedagógica que convierta la percepción favorable en una práctica sostenida y verificable.

En términos de recomendaciones, el estudio sugiere tres líneas de acción para la Escuela y para planteles con condiciones parecidas. La primera es fortalecer el trabajo colaborativo mediante rutinas que integren el juego con tareas de lectura y escritura entre pares, de modo que la interacción deje de depender del estilo de cada docente. La segunda es dotar al equipo de referentes de desempeño lector compartidos, que permitan contrastar la percepción con evidencia y reducir la dispersión observada en la evaluación.

La tercera línea apunta a la formación continua. Un docente que dispone de un repertorio variado de estrategias lúdicas, y que sabe articularlas con los objetivos del grado, sostiene mejor la motivación de sus estudiantes a lo largo del año. Futuras investigaciones podrían complementar esta mirada con una medición directa del desempeño infantil y con la voz de los propios estudiantes y sus familias, ausentes en el presente trabajo por su alcance descriptivo. Con ello, la percepción favorable que hoy expresan los docentes podría contrastarse con resultados de aprendizaje observables.

En síntesis, el estudio deja una lección de fondo: los docentes encuestados ya creen en el juego como aliado del aprendizaje de la lectoescritura. Ese punto de partida, lejos de ser trivial, es el terreno más fértil sobre el que puede crecer una práctica pedagógica sólida. La tarea pendiente no es convencerlos del valor de lo lúdico, sino ayudarlos a convertir esa convicción compartida en un modo de trabajo común, planificado y evaluable.

Referencias

- Acosta, S. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 82–95. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/226/237>
- Aguirre Aguirre, R. V., y Saltos López, J. L. (2025). Beneficios, limitaciones y competencias de la lectoescritura en entornos virtuales de aprendizaje. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 538. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.538>
- Ait, H., Rodríguez, J., Manzano, A., y Aguilar, J. (2023). El juego como recurso de aprendizaje para trabajar la lectoescritura: una revisión sistemática. *Brazilian Journal of Technology, Communication, and Cognitive Science*, 16(4). <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.2023>
- Alcívar, P. J., Táquez, E. L., Verdesoto, G. M., Vera, L. L., Fernández, M. L., y Maldonado, J. E. (2023). Influencia del juego como recurso didáctico en la enseñanza de la asignatura de matemáticas. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 2(1), 11–20. <https://doi.org/10.69516/eytyf081>
- Arroyo, J. (2024). *Actividades lúdico-didácticas en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para el desarrollo de competencias lingüísticas*. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913371>
- Bósquez, A., y Cachupud, J. (2024). *Educación lúdica: estrategias y recursos para el aula del siglo XXI*. Editorial Innovación. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.5.108-125>
- Calle Andrade, J. D., Molina Jácome, D. E., Agualongo Gavilanes, J. M., Tinoco Apolo, D. J., Mera Carriel, M. A., y Chacha German, N. M. (2025). Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la

- lectoescritura en los primeros años de educación básica. *Revista Generando*, 6(1). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.606>
- Caorin, A. F. (2023). Estrategias para favorecer y fortalecer la lectoescritura en alumnos de primer grado de escuela primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 8485–8500. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9482078>
- Correa, M. (2024). *Estrategias didácticas innovadoras para mejorar la lectura y escritura* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9243>
- Cuasapud, J., y Maiguashca, M. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151–165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>
- Ginela, R. (2023). Didáctica de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado pospandemia. *Societas*, 26(1). <https://doi.org/10.48204/societas.v26n1.4720>
- Gordillo, J. (2023). *Estrategias didácticas para la enseñanza del español a estudiantes con problemas de lectoescritura* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. https://up-rid.up.ac.pa/8360/1/jose_gordillo.pdf
- Herrera, E. (2024). *Estrategias didácticas utilizadas por maestros de una escuela primaria pública de la comarca Ngäbe-Buglé, asociadas al nivel de lectoescritura de sus estudiantes* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/8588>
- Martínez, A. (2023). *Lectoescritura: un enfoque integral para el desarrollo de competencias lingüísticas en la educación básica*. Editorial Educarte. <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Moya, B. (2024). *El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje*. <https://orcid.org/0009-0007-8246-9695>
- Rodas, S. (2025). El aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años escolares desde las neurociencias. Una revisión sistemática. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 14. <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/845>
- Rodríguez, I. (2024). *Estrategias didácticas y su efectividad en el logro de la lectoescritura en los primeros grados del Centro Educativo Marie Poussepin* [Tesis de maestría, Universidad de Panamá]. Repositorio Institucional UP-RID. <http://up-rid.up.ac.pa/id/eprint/9622>
- Rodríguez Martín, I., Ramírez Orellana, E., Martín Domínguez, J., y Martín Sánchez, I. (2024). *Primeros pasos hacia la alfabetización inicial*. Ediciones Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/168080>
- Vásquez, G. A., y Ríos, M. (2024). *Juegos lúdicos para la mejora de la comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado del nivel primario de la Institución Educativa Abner Alberto Monroy Cachay, Ucayali*. <https://hdl.handle.net/20.500.14621/7348>

Verdezoto Aguiar, N. A., Moyano Verdezoto, T. M., y Núñez Aguiar, F. del R. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación general básica. *Explorador Digital*, 7(3), 75–102. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i3.2684>

Declaración de Autoría

Conceptualización: Juana González y Omayra Ruíz de Ching; **Investigación:** Juana González; **Metodología:** Juana González y Omayra Ruiz de Ching; **Redacción – Borrador original:** Juana González; **Redacción – revisión y edición:** Omayra Ruíz de Ching; **Autor de correspondencia:** Omayra Ruiz de Ching.

Conflicto de interés

Los autores de este manuscrito certifican que no existen conflictos de interés de ningún tipo, ni financieros ni personales, académicos o políticos, que pudieran haber influido de manera inapropiada en la realización, el análisis o la interpretación de los resultados de esta investigación. Toda la financiación recibida para el desarrollo de este trabajo está explícitamente declarada en la sección de Agradecimientos.

Información adicional

La correspondencia y las solicitudes de materiales sobre este escrito deben dirigirse al autor de correspondencia al correo electrónico proporcionado.

Las impresiones y la información sobre permisos están disponibles en el siguiente enlace: https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/contacto/acceso_reuso