Universidad Andina Simón Bolívar
Sede Ecuador

Área de Educación

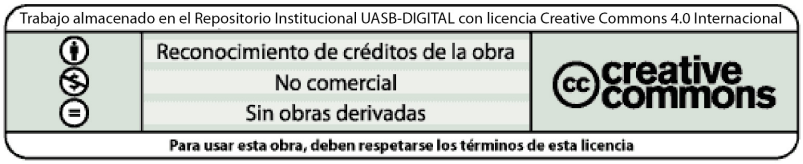
Maestría en Investigación en Educación

Percepción docente sobre el uso del juego como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en el nivel de bachillerato

Patricia Maribel Erazo Paredes
Tutora: Verónica Orellana Navarrete

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional



Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Patricia Maribel Erazo Paredes, autora del trabajo intitulado “Percepción docente sobre el uso del juego como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en el nivel de bachillerato”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en os formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

22 de octubre de 2026

Firma: _____

Resumen

El estudio tuvo como objetivo analizar cómo perciben los docentes el uso del juego como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de secundaria, dado que comprender dichas percepciones permite conocer las ideas, valoraciones, creencias y experiencias que orientan la manera en que los profesores interpretan e integran esta estrategia en el aula. El enfoque metodológico de la investigación fue cualitativo de tipo descriptivo e interpretativo con un diseño de caso situacional de uno solo. Las unidades de análisis estuvieron conformadas por las clases de la asignatura de “lectura crítica” de tercero de bachillerato, las planificaciones microcurriculares de los tres trimestres y seis docentes que impartían esta asignatura. Para recolectar la información se utilizó la observación no participante estructurada, grupo focal y revisión documental. Los datos obtenidos mediante cada instrumento se revisaron, agruparon en categorías y triangularon. Los resultados muestran que la mayoría de profesores tienen una percepción positiva sobre el juego para el desarrollo de la lectura crítica, porque reconocen su potencial pedagógico. En conclusión, estos hallazgos muestran que, los docentes perciben al juego como una estrategia adecuada, sin embargo, no se integra de manera sistemática en las lecciones de lectura crítica, lo cual se debe a factores contextuales, institucionales, pedagógicos y personales.

Palabras clave: juego, estrategia, lectura crítica, percepción docente, integración, bachillerato

A mis padres, Margoth y Filormo, por brindarme su amor y apoyo incondicional, por estar a mi lado en cada paso que doy, especialmente en aquellos días en que siento que no puedo seguir adelante sola; y por tomarme de la mano en este viaje llamado vida.

A mi hermana, Fanny y a mi sobrina, Camila, por llenar mi vida de sonrisas, ocurrencias y por ser mis compañeras de aventuras. Ustedes son las mujeres que pintan cada instante de mi vida con esperanza y felicidad.

A mi compañero de vida, Omar, por caminar junto a mí a lo largo de este proceso académico y recordarme mi potencial. Eres mi refugio y mi amor eterno.

Agradecimientos

Este trabajo de investigativo es fruto del esfuerzo, el sacrificio, la dedicación, el aprendizaje y el trabajo en conjunto entre quienes dirigieron y guiaron este proyecto con gran profesionalismo, de principio a fin. Expreso mi más sincero agradecimiento a todos ustedes, así como al profesorado de Lengua y Literatura de la institución educativa que contribuyó voluntariamente con información valiosa sobre sus prácticas pedagógicas. Sin su apoyo, la culminación de este trabajo no habría sido posible. ¡Gracias!

Tabla de contenidos

Figuras y tablas 13
Abreviaturas 15
Introducción 17
Capítulo primero: Dificultades en el desarrollo de la lectura crítica y nuevas posibilidades de fortalecimiento desde la perspectiva docente 19
1. Justificación 25
Capítulo segundo: Bases teóricas y conceptuales de la percepción docente sobre el uso del juego en la lectura crítica 29
1. Panorama investigativo de la perspectiva docente, el juego y la lectura crítica 29
2. Fundamento teórico 33
2.1. Del homo ludens al aprendiz lúdico, una aproximación cultural, psicológica y pedagógica 33
2.2. La lectura crítica, una práctica que integra lo social, lo cognitivo y el contexto 38
2.3. El docente y su percepción sobre la práctica pedagógica 42
3. Conceptos nucleares 45
Capítulo tercero: Diseño investigativo del estudio 51
1. Enfoque y tipo de investigación 51
2. Diseño de la investigación 52
4. Contexto institucional, social y pedagógico del caso de estudio 53
5. Unidad de análisis 54
6. Técnicas e instrumentos 54
7. Procesamiento de datos y consideraciones éticas 55
Capítulo cuarto: Presentación, análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos 59
1. Resultados 59
1.1. Integración pedagógica del juego 60
1.2. Juego como mediación del pensamiento crítico 65
1.3. Motivación y participación estudiantil 68
1.4. Factores que condicionan el uso del juego 72
2. Discusión de resultados 75
Conclusiones 81
Obras citadas 85

Anexos 97
Anexo 1. Lista de comprobación o cotejo 97
Anexo 2. Guion de discusión 98
Anexo 3. Ficha de análisis 99

Figuras y tablas

Figura 1. Red semántica de la categoría integración pedagógica del juego. 61
Figura 2. Red semántica de la categoría juego como mediación del pensamiento crítico 65
Figura 3. Red semántica de la categoría motivación y participación estudiantil 69

Tabla 1. Etapas y tareas del estudio de caso..... 53
Tabla 2. Matriz de categorías emergentes del análisis cualitativo 59
Tabla 3. Triangulación de resultados..... 75

Abreviaturas

ABJ: Aprendizaje Basado en el Juegos.

ACD: Análisis Crítico del Discurso.

CAS: Sistema digital de Asignación de Cupos.

COVID: Coronavirus.

DECE: Departamento de Consejería Estudiantil.

INEVAL: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

PISA: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

Introducción

Hoy en día, las personas están expuestas a una gran cantidad de información, lo que supera su capacidad de interpretación. Por tanto, no basta con saber leer, es necesario desarrollar habilidades que permitan discernir y extraer datos relevantes. En este sentido, la lectura crítica adquiere valor, ya que según Cubides, Rojas y Cárdenas (2017) el lector en lugar de recibir al texto como una información dada se pregunta quién habla, desde qué posición y qué pretende conseguir de él. De ese modo, actúa de forma analítica, y en vez de aceptar todo lo que dice el autor empieza a identificar sesgos en el texto. Por ello, el desarrollo de esta competencia es fundamental, debido a que permite profundizar en el escrito, además de fortalecer la capacidad para reflexionar, argumentar y emitir juicios de valor.

En tal sentido, la lectura crítica ha sido considerada en los currículos educativos como una competencia transversal que se inicia paulatinamente en Educación General Básica y se profundiza en Bachillerato. Pese a ello, según Ronquillo (2023) en Ecuador los estudiantes de tercer año de bachillerato presentan dificultades en este nivel de lectura. Asimismo, según los reportes del último año lectivo 2023-2024 del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, (2025) se evidencia que la mayoría del alumnado que fueron evaluados muestran un nivel elemental en el desarrollo de aprendizajes relacionados con las habilidades de lectura crítica. Sin embargo, este no es un problema exclusivo de este país, puesto que los resultados de evaluaciones realizadas a nivel internacional y local muestran que existe un déficit de lectura en el nivel crítico a escala global. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD, (2023), destaca este hecho al señalar que los sistemas educativos latinoamericanos obtuvieron un desempeño básico en las pruebas PISA 2022, lo que significa que el nivel de comprensión de los jóvenes se centra entre la extracción de información literal , pero con baja complejidad.

Ante esta problemática, los investigadores han centrado su atención en la búsqueda de estrategias para fortalecer la lectura crítica. Entre sus propuestas se ha encontrado que las estrategias lúdicas como el juego tienen un impacto positivo en el desarrollo académico y social de las personas. Al respecto, Gallardo (2018) explica que integrar el juego en las aulas de clase ofrece a los estudiantes mayores oportunidades de aprendizaje a través de diversos medios, esto permite adaptar el aprendizaje de la lectura

crítica a los distintos estilos, ritmos y niveles de aprendizaje; ampliando así las formas de interactuación con los textos. Sin embargo, investigaciones como la de Salas et al. (2022) revelan divergencias en las percepciones de los docentes respecto a la aplicación del juego en el aprendizaje.Por otra parte, estudios como los de Solís (2015) y Ardila (2013), explican que el uso y la eficacia de cualquier estrategia metodológica depende de las actitudes, creencias y percepciones de los docentes. Por tanto, conocer las percepciones docentes permiten comprender las razones que subyacen a sus decisiones.

En términos generales, tal como plantea Pajares (1992), las percepciones de los docentes actúan como un filtro desde el cual deciden cómo enseñar. Desde esta perspectiva, resulta pertinente analizar cómo los docentes perciben el uso del juego en la lectura crítica en el nivel de bachillerato. Este interés cobra importancia, ya que la integración de tales estrategias en las prácticas lectoras no solo depende de las posibilidades pedagógicas, sino también de las percepciones de los docentes. Así este estudio adquiere relevancia, ya que permite identificar los factores, la idoneidad, las creencias y las actitudes asociadas a la integración del juego en las actividades lectoras facilitando de este modo una guía para mejorar las prácticas docentes. Por otra parte, cabe mencionar que el análisis de la lectura crítica, en la investigación tomó como referente el currículo nacional vigente de esta asignatura, el cual se inclina en el abordaje profundo del texto, además de que el (Ministerio de Educación 2016) reconoce fundamental el desarrollo de operaciones mentales para la reconstrucción de los significados. En cuanto al enfoque metodológico fue de tipo cualitativo con un diseño de estudio de caso situacional, en el que participaron seis docentes del área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Cardenal Carlos María de la Torre. La recolección de datos se lo realizó mediante el grupo focal, la observación y el análisis de documentos. Los resultados obtenidos evidencian que los docentes perciben positivamente el uso del juego en el desarrollo de procesos de análisis e interpretación requeridos en la lectura crítica, sin embargo, su integración didáctica es escasa. Por lo que respecta a la estructura, este trabajo se compone de cinco capítulos: en el primero está el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación; en el segundo los antecedentes, además de las teorías que sustentan las categorías de análisis; en el tercero se describe la metodología que se empleó en el proceso investigativo, en el cuarto se presentan los hallazgos obtenidos con su respectivo análisis, así también la discusión; y finalmente en el quinto se presentan las conclusiones, al igual que se formulan varias recomendaciones.

Capítulo primero
Dificultades en el desarrollo de la lectura crítica y nuevas posibilidades de fortalecimiento desde la perspectiva docente

En la actualidad, las personas están expuestas a gran cantidad de información que proviene de múltiples medios. Según Camacho (2023),esta sobrecarga ha ocasionado que la mayoría de los individuos simplifiquen el procesamiento del contenido, lo cual genera una comprensión superficial. De este modo, es necesario aprender a priorizar, organizar y filtrar los textos de lectura. En este sentido, la clave está en desarrollar habilidades de lectura crítica, dado que este nivel permite acceder activamente a esta sobreabundancia de datos, además de desarrollar competencias necesarias para la formación académica en todos los niveles educativos. Tomando en cuenta su importancia y considerando que es una actividad básica, Risco (2023) sugiere que las prácticas de lectura iniciales sienten las bases para que el estudiante pueda abordar con una mirada crítica hasta los textos más complejos.

En este marco y partiendo de que todo ciudadano debe aprender a leer críticamente se han planteado diversas apuestas para mejorar la lectura crítica. A nivel mundial varias regiones han optado por políticas integrales, en función a sus contextos y situaciones históricas. En Europa, por ejemplo, las iniciativas se han centrado en:

> Implementar métodos personalizados para la detección y corrección de dificultades lectoras, elaborar programas individualizados de aprendizaje lector basados en nuevos modelos educativos, ofrecer acompañamiento de profesionales extras-logopedas y psicólogos para los alumnos con problemas lectores, distribuir materiales didácticos diseñados específicamente para brindar una atención personalizada y eficaz a cada estudiante, así como llevar a cabo procesos de formación docente centrados en el desarrollo de habilidades para recuperar la lectura. (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural 2011, 121-9)

En América Latina, por su parte se ha dado prioridad a lo comunicativo en la enseñanza de la lectura crítica, al diseño e implementación de planes nacionales y programas para el fomento de la lectura, a la promulgación de leyes centradas en el acceso a material bibliográfico y en la actividad editorial, también al desarrollo de directrices para implementar un modelo de gestión de bibliotecas escolares (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe 2017).No obstante, en muchos casos

estas intervenciones fueron insuficientes para transformar las prácticas lectoras y avanzar en el fortalecimiento de las competencias de lectura crítica.

Esta situación evidencia una desconexión entre las políticas educativas gubernamentales implementadas y los resultados de aprendizaje obtenidos. En este sentido, a nivel mundial, el desempeño en la lectura crítica es preocupante. Según datos del Banco Mundial (2022) más de la mitad de la población estudiantil tiene dificultades en la lectura de textos narrativos sencillos. Esta caída en el rendimiento de los estudiantes si se interpreta en función a los niveles de logro de las pruebas PISA 2018 dejaría en evidencia que esta proporción de alumnos ni siquiera todavía ha desarrollado habilidades básicas de comprensión (Palomares 2025). En cambio, como señala la Agencia de Calidad de la Educación (2024) en países como Singapur, Canadá y Estados Unidos los niveles de desempeño lector son altos extendiéndose hacia procesos de lectura crítica. Sin embargo, en algunas regiones persisten las dificultades en la comprensión lectora.

En particular, en América Latina el rendimiento promedio de las pruebas PISA a partir del 2015 ya reflejaban deficiencias en el desarrollo de la competencia lectora. Luego con el COVID-19 la situación empeoró aún más y afectó de manera considerable a los estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos (Díaz 2023).Mientras que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2024) en las pruebas PISA 2022 la región presentó un nuevo descenso en los resultados quedando por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE. Esta crisis educativa coloca a Latinoamérica en el segundo peor lugar a nivel mundial. Si bien es cierto, los resultados muestran una disminución generalizada, hay países que se destacan en el continente americano como Chile y Costa Rica que se ubican en el nivel tres de logro de los seis (Arias et al. 2023).

En consonancia con lo anterior, Ecuador a pesar de no haber participado en las pruebas PISA 2022, también se ve afectado por la reducción del rendimiento lector. Así lo evidencian los resultados de la evaluación Ser Estudiante 2023-2024 del Ineval. Específicamente de cada diez estudiantes, en promedio dos logran un desempeño avanzado en los estándares de aprendizaje de lectura (Ecuador Instituto Nacional de Evaluación Educativa 2025). Esto indica que, más de la mitad no domina las destrezas requeridas para desarrollar habilidades de lectura crítica. Particularmente de los dos

estándares evaluados *E.LL.5.4. y E.LL.5.5,*[1] por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025) el primero no se ha desarrollado de forma adecuada por el 52,9 % de estudiantes. Ello refleja que existe una limitada capacidad para establecer relaciones significativas de contenido, estructura, puntos de vista y valoraciones críticas. Aunque, este estándar según el Ineval requiere mayor atención no se debe restar importancia al segundo, ya que un 43,6 % presenta dificultades para leer críticamente utilizando medios digitales, lo cual es necesario en la actualidad.

Dicho inconveniente, también se presenta en la *Unidad Educativa Cardenal Carlos María de la Torre* de la parroquia de El Quinche. Si bien la mayoría de los estudiantes puede decodificar y responder preguntas literales, no todos son capaces de analizar y reflexionar sobre el contenido del texto, lo cual limita su capacidad para cuestionar, evaluar y contrastar su punto vista con el del autor. Esta situación se evidencia en la forma en cómo abordan los textos en clases, las tareas y evaluaciones. Es por eso que, Tubay y Frutos (2025) afirman que la falta de desarrollo de habilidades de lectura crítica los compromete el rendimiento escolar en las diferentes áreas del conocimiento. Ante esta situación se hace imprescindible analizar las principales causas que lo están originando.

Una primera causal sería la inadecuada implementación de la política *Juntos leemos*, el *Plan lector* y el programa *Yo leo* que el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de Ecuador ha establecido para el fomento de la lectura. Aunque, resulta paradójico, porque el Estado ecuatoriano ha emitido lineamientos para su adecuada inclusión y aplicación en todos los niveles del sistema educativo nacional. De esto se puede inferir que, cada docente ejecuta el proyecto lector de acuerdo con la forma que considera más adecuada. En este sentido, Ramos et al. (2025) sugieren que esta situación se debe porque varios maestros desconocen o tienen un dominio parcial sobre cómo ejecutar y diseñar el plan lector de forma que se ajuste a los requerimientos de sus aulas; por lo que algunos terminan por elaborarlo a forma de planificación como una clase más; mientras que otros optan por no realizarlo. Por otra parte, las estrategias pedagógicas propuestas en el plan lector no responden a la realidad contextual del estudiantado. Como señalan Vasquez, Guamán y Pérez (2024) una de las principales limitaciones dentro de la propuesta es la escasa presencia de obras de autores ecuatorianos en los acápites de

[1]"E.LL.5.4. Valora, recoge, compara y organiza los contenidos explícitos e implícitos [...]. E.LL.5.5. Consulta bases de datos y otros recursos de la web [...]" (Ecuador Ministerio de Educación, Deporte y Curtufa, Minedec, 2025, 85-6).

lectura, lo cual dificulta que el estudiante conecte con su cultura a través de la literatura. De este modo, el plan lector pierde su valor como herramienta práctica al desarticularse de la vida cotidiana del estudiantado. A ello se le suma, el acceso limitado a espacios, recursos y materiales necesarios para la lectura. Si bien, la política *Juntos leemos* reconoce esta problemática como uno de los ejes estratégicos, las acciones encaminadas a la promoción de la lectura dificultaron todavía más durante la pandemia. Esto ocasionó que algunas bibliotecas públicas en Ecuador cerraran definitivamente. Así para el 2023 se redujo su número y apenas seis de cada 100 instituciones públicas contaba con un lugar para la lectura (La Hora 2023). Esto da cuenta de que; no se ha garantizado de forma equitativa el acceso a la lectura.

Otra situación que incide es la escasa planificación institucional para la creación de espacios de lectura donde se fomente la reflexión, análisis y discusión de los textos. Esta omisión refleja la falta de liderazgo, compromiso e interés de los equipos directivos sobre la importancia del desarrollo de habilidades lectoras y de las acciones de animación, mediación y promoción de la lectura. Así, Flores y García (2022) señalan que en algunos casos se prioriza la enseñanza de aquellas asignaturas que se consideran de mayor importancia en el aprendizaje, dejando a la lectura crítica a un plano secundario. Por tanto, las prácticas de lectura se reducen a actividades sin acompañamiento pedagógico. En efecto, las acciones y estrategias para organizar actividades y programas de lectura mediante alianzas con universidades y ONG se ven limitadas y se complejizan aún más por la falta de recursos; especialmente en zonas rurales.

También, se identifica la implementación de métodos tradicionales en el desarrollo de la lectura crítica. Como consecuencia de ello, Valero (2024) menciona que las actividades de lectura se vuelven más mecánicas y se centran en aspectos formales del texto, por lo que la interpretación del lector queda de lado. Este enfoque actualmente sigue siendo relevante en contextos educativos donde los grupos de trabajo son numerosos y que requieren de mayor orden y el control, por lo que la gestión de actividades lúdicas podría resultar más difícil (Arguello et al. 2024). Aunque, estas prácticas de enseñanza tradicional permiten regular la conducta obstaculizan la adquisición de habilidades de análisis y razonamiento requeridas para ser un verdadero lector crítico. Por ello, los docentes deben contar con buenas bases teóricas para reorientar el desarrollo de la lectura crítica. Sin embargo, las oportunidades de formación sobre estrategias efectivas para la lectura crítica que ofrece el Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de Ecuador a través de la plataforma Mecapacito son mínimas. De los cursos que se encuentran en el

catálogo 2026 únicamente existe solo uno que se llama “Animación lectora en el aula: estrategias para docentes”(Ecuador Mecapacito 2026). Este programa de capacitación, aunque propone herramientas prácticas para fomentar el comportamiento lector, limita a los docentes a adquirir conocimientos teóricos y metodológicos para orientar a sus estudiantes hacia una lectura reflexiva.

Esta situación trae serias repercusiones en el desarrollo de la lectura crítica. Una de ellas es la dificultad para interpretar de forma fundamentada un texto. Al respecto Oliveras y Sanmartí (2009) señalan que una gran parte de estudiantes de secundaria aceptan la información sin cuestionar su validez y confiabilidad. Esto revela un enfoque pasivo centrado en el valor del contenido del escrito más que en sus propias creencias. Dicha actitud, limita la capacidad para sintetizar, evaluar la información y emitir juicios de valor. Esto se debe a que la lectura de algunos alumnos se encuentra en niveles básicos centrados en la decodificación y búsqueda de datos, lo que impide avanzar hacia la construcción del significado global del texto (Mateus et al. 2012). Por tanto, se ven forzados a releer el escrito consumiendo más tiempo y afectando directamente a su comprensión (Mina et al. 2022). De este modo, se refleja un desorden y estancamiento en el progreso de la lectura.

Otra consecuencia, es la limitada capacidad de análisis y reflexión del alumno, lo cual dificulta su interacción con el contenido del texto. De ahí que, su lectura tienda a ser simple sin alcanzar procesos cognitivos complejos como el análisis, la evaluación, el contraste, entre otros (Oliveras y Sanmartí 2009). Asimismo, su capacidad de producción textual puede verse afectada, porque al no haber asimilado la estructura, vocabulario y las ideas durante la lectura se disminuyen los recursos para crear su propio escrito. Así, según Carlino (2013) es común que los estudiantes reproduzcan o imiten estructuras textuales que tienen a su disposición en lugar de crear sus propios modelos. Este tipo de práctica, no activa procesos mentales que permitan asimilar conceptos y adoptar una postura sobre el tema. Por lo tanto, se evidencian problemas para realizar actividades donde se requiere emitir comentarios sobre la lectura, ya que se restringen únicamente a sus experiencias sin aportar ningún tipo de argumentos (Castro 2011). En este sentido, la falta de conciencia crítica repercute en la capacidad para cuestionar la validez y detectar argumentos erróneos o engañosos en la información.

Ahora bien, ante el exceso de información, una de las tareas del lector actual es evaluar la confiabilidad de las fuentes. Sin embargo, Castells et al. (2022) advierten que muchos jóvenes e incluso adultos no son capaces de valorar la validez y calidad de la

información. Lo cual, los lleva a tratar con el mismo nivel de fiabilidad a todas las fuentes de consulta aumentando el riesgo de utilizar datos incorrectos o sesgados. De modo que, no solo se ve afectada la calidad del escrito, sino que también los hace susceptibles de difundir contenido falso. En consecuencia, compartir ese tipo de material puede crear confusión, desinformación y guiar a los receptores a tomar decisiones basadas en datos erróneos, lo cual aumenta el riesgo de que esas incorrecciones se propaguen sin control y se normalicen.

Dichas consecuencias evidencian la importancia de la lectura crítica no solo en el ámbito académico, sino también en el ejercicio ciudadano. De ahí que, resulta imprescindible fomentar la enseñanza y la práctica de habilidades de orden superior, las cuales son fundamentales para comprender, evaluar y utilizar la información que se recibe. Por todo esto, conviene utilizar estrategias adecuadas que potencien un ambiente educativo enriquecedor y que estimulen la interpretación profunda de cualquier tipo de texto. Al respecto, la evidencia empírica ha encontrado que el aprendizaje basado en métodos lúdicos como el juego impacta positivamente en el fortalecimiento de las habilidades lectoras críticas. En este sentido, Chisag et al. (2024) sostienen que el juego permite transformar a la lectura en una experiencia dinámica, emocional, activa y placentera, que favorece el interés, la participación, el pensamiento crítico, la interacción con el texto, entre otros. Más allá de la evidencia disponible, se requiere conocer cómo perciben los docentes el uso de juego como estrategia para el desarrollo de la lectura crítica en el nivel de bachillerato, ya que de sus valoraciones depende su integración en el aula. Esto con el fin de analizar la percepción docente, ya que comprender desde la mirada de quienes aplican esta estrategia se puede identificar de manera contextualizada las barreras, potencialidades y la planificación que conlleva su implementación. En función a lo expuesto se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir qué tan efectivo y pertinente es para los docentes utilizar el juego para el desarrollo la lectura crítica.
- Explorar qué factores o desafíos influyen en el uso del juego para el desarrollo de la lectura crítica.
- Examinar las creencias y actitudes de los docentes frente al uso del juego para el desarrollo de la lectura crítica.

1. Justificación

La lectura es una herramienta fundamental que facilita el acceso a la información y posibilita la participación activa en la sociedad. Desde esta perspectiva, el concepto de lectura trasciende de un enfoque puramente mecánico. Así, desde un punto de vista más científico, Cassany (2006) explica que leer implica comprender el sentido del texto dentro de su contexto. Este proceso exige que el lector desarrolle procesos cognitivos y conocimientos socioculturales que le permitan no solo entender lo que el autor expresa, sino también situar el escrito en su contexto discursivo. Este modo de aproximarse al texto abre paso a una forma de lectura más elaborada, que, más allá de comprender busca analizar, interpretar y cuestionar los significados del discurso. Es en este marco donde la lectura crítica adquiere relevancia, pues busca llegar a la comprensión e incluso a la transformación de la realidad humana y social mediante el texto. Para llevar a cabo este proceso, el lector crítico no acepta la información tal cual como se la presenta, por el contrario, cuestiona el texto en cuanto a quién es el autor, qué postura tiene, cuáles son los intereses subyacentes, qué mensaje pretendió, entre otros aspectos. En consecuencia, el desarrollo de estas habilidades lectoras resulta crucial para la formación de los estudiantes, ya que le permite interactuar con el texto, reaccionar ante él, formarse opiniones y comprometerse con su contenido. No obstante, la adquisición de estas competencias no es un proceso automático, ni fácil, puesto que, requiere un nivel de reflexión profunda que no todos logran alcanzar. Al respecto el, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2025), en su informe nacional de resultados de las pruebas Ser Estudiante 2023-2024 reveló que un porcentaje considerable de estudiantes de bachillerato presenta dificultades para interpretar, comparar y organizar la información cuando lee un texto. Estos resultados ponen de manifiesto los desafíos que implica el desarrollo de la lectura crítica, especialmente si hablamos de los contextos rurales, donde la mayoría de las prácticas lectoras mantienen formas escolares convencionales que no siempre se alinean con las demandas de la lectura crítica.

Por tanto, ante la exigencia misma de desarrollar la lectura crítica y de responder a las demandas de dicho proceso, diversos pensadores y pedagogos desde hace décadas han venido planteando nuevas estrategias que favorezcan la participación activa y conscientemente con el texto. En este sentido, según Moya (2024) el juego constituye una herramienta relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje, y su integración en la

lectura crítica posibilita el desarrollo de procesos cognitivos y del pensamiento crítico, además de promover el interés por la lectura, facilitar la partición activa con el texto y la comunicación. Desde esta perspectiva el interés por el juego trasciende su valor lúdico, ya que genera las oportunidades para que los estudiantes activen habilidades cognitivas que les permitan interpretar, cuestionar, comparar, argumentar y generar sus propias ideas entorno a los textos. Por tanto, su incorporación en el aula resulta relevante, sin embargo, depende de varios factores relacionados con el contexto, los estudiantes, el diseño y el docente. De estos, este último cumple una función central antes, durante y después de la experiencia lúdica, porque es quien determina para que se usa la estrategia lúdica en sus prácticas pedagógicas. En consecuencia, según Melo (2020) conocer las percepciones docentes permite comprender cómo se interpreta el uso de la estrategia, qué posibilidades y limitaciones le atribuyen y cómo esas interpretaciones influyen en sus decisiones. Por consiguiente, la presente investigación busca analizar cómo los docentes perciben el juego para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de bachillerato. Esto con la finalidad de entender sus percepciones y obtener una evaluación realista e integral de cómo funciona el juego en el aula. De esta forma, es posible identificar con mayor precisión los factores que influyen en su implementación, así como las fortalezas, desafíos y las necesidades de formación que se derivan de ella. Además, al recoger estas valoraciones se podrá obtener un diagnóstico de cómo se ha implementado el juego en las prácticas de lectura crítica dentro de un contexto educativo específico. Esta información podrá orientar a los docentes en el diseño de actividades lectoras que incluyan al juego, incluso permitirán formular recomendaciones pedagógicas concretas sobre los aspectos que requieren atención para que su integración responda a las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, este estudio servirá para aportar con evidencia empírica que sustente la pertinencia y la aplicabilidad del juego para mejorar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de bachillerato. Aunque, tradicionalmente se ha asociado el juego con la infancia, los jóvenes también podrían beneficiarse de esta estrategia. Dado que, la implementación de la lúdica en el aprendizaje abre la posibilidad de ir más allá de los límites tradicionales de la enseñanza de la lectura crítica. En este sentido, Palma y Molina (2022) sostienen que el juego permite enriquecer las prácticas lectoras, porque en lugar de que el estudiante se limite a responder preguntas sobre el texto, estas actividades lúdicas lo obligan a involucrarse con el texto y a colaborar. De esta forma, se genera una

mayor satisfacción y gusto por la lectura; lo que favorece el desarrollo académico y profesional.

Finalmente, esta investigación tiene como beneficiario principal a los docentes de la *Unidad Educativa Cardenal Carlos María de la Torre*, pues al reflexionar sobre sus prácticas y experiencias podrán reconocer nuevas formas para potenciar la lectura crítica e identificar áreas que se deben fortalecer en el diseño de actividades lectoras. Lo cual, posibilita a los directivos a implementar normativas, capacitaciones o proyectos institucionales que fomenten el uso de estrategias lúdicas. Además, los estudiantes de bachillerato no solo podrán mejorar sus niveles de lectura crítica, sino que también tendrán la oportunidad de involucrarse en un entorno educativo más colaborativo. Este beneficio no se limita a la institución participante, ya que estos resultados pueden servir como referencia para otras instituciones que deseen fortalecer las competencias de la lectura crítica. También, al fomentar la adopción de estrategias lúdicas para potenciar la lectura crítica se ofrece una alternativa para el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales son necesarias para participar en la sociedad. Finalmente, en lo académico contribuye con nuevos datos de cómo se percibe el uso del juego en el mejoramiento de la lectura crítica y que pueden ser usados como base para nuevas investigaciones.

Capítulo segundo
Bases teóricas y conceptuales de la percepción docente sobre el uso del juego en la lectura crítica

En este apartado se expone algunas investigaciones previas relacionados con el juego, la lectura crítica y la percepción docente. Seguidamente se presentan las principales teorías de cada categoría, así como las definiciones conceptuales de cada una de ella y sus principales dimensiones que surgieron del estudio.

1. Panorama investigativo de la perspectiva docente, el juego y la lectura crítica

El desarrollo de la lectura crítica se plantea como un desafío para la educación actual. Justamente por ello, se han diseñado nuevas estrategias didácticas para potenciar esta habilidad en los estudiantes. Sin embargo, los cambios en las prácticas pedagógicas dependen en gran parte de los docentes. Puesto que, ellos son quienes deciden en función a sus percepciones y experiencias cómo organizar las actividades en el aula. Por lo general, los maestros al planificar actúan de forma inconsciente influenciados por lo que conocen y consideran confiable, por esta razón, aunque existen metodologías innovadoras persisten las prácticas tradicionales de lectura. En este sentido, Solis (2015) recalca la importancia de estudiar las percepciones de los docentes, porque permiten entender mejor su comportamiento. De ahí que, es necesario revisar los principales antecedentes investigativos que han explorado el uso del juego para motivar y promover el desarrollo de las competencias lectoras críticas.

En este sentido, Gallardo et al. (2024) destacan que la forma tradicional de trabajar con la lectura genera dificultades en el logro de la comprensión lectora., ya que explican que este enfoque, aunque refuerza la capacidad para identificar información básica no asegura que los estudiantes comprendan e interpreten los detalles más profundos de los textos. Asimismo, reconocen que algunos docentes consideran importante aplicar los niveles de lectura, pero en la práctica no logran hacerlo de manera efectiva. Incluso, señalan que la falta de tiempo, la insuficiente capacitación docente y la precisión por cubrir más contenidos reduce el espacio para generar actividades innovadoras de comprensión lectora. Por otro lado, los autores demuestran que la aplicación de estrategias lúdicas incide en el interés y en la participación del proceso de lectura.

Además, reconocen que las actividades que ofrecen mayores beneficios en términos de mejora en las habilidades lectoras es el crucigrama interactivo que permite reforzar el vocabulario, mientras que el juego de pelotas favorece la fluidez, la comprensión y el razonamiento crítico.

De manera similar, Zea et al. (2024) señalan que las estrategias pedagógicas de tipo lúdico amplían la posibilidad de crear nuevos entornos de aprendizaje más flexibles, interactivos y adaptados a los diferentes estilos de aprendizaje. Además, destacan que este tipo de actividades fomenta la construcción activa del significado del texto mediante la interacción constante con su contenido. En este sentido, demuestran que los juegos tradicionales como el bingo, jenga, al igual que la culebrita lectora les interesan a los estudiantes y al integrarlos en la lectura se consiguen cambios significativos. También, encontraron que estos dos primeros son más efectivos para el fortalecimiento del nivel crítico de lectura, puesto que en cada fase del juego se activan procesos de análisis, reflexión y toma de decisiones que les ayuda a mejorar su capacidad para formular argumentos más sólidos y estructurados para participar eficazmente en debates sobre las situaciones narradas en los cuentos. Con ello, evidencian que las actividades basadas en el juego son una forma creativa y novedosa para fomentar el interés por la lectura, además que permiten mejorar los procesos cognitivos vinculados con la comprensión y reflexión crítica.

Asimismo, Rojas et al. (2025) coinciden en que se debe integrar enfoques innovadores en el desarrollo de la lectura crítica. Porque, al igual que los otros autores reconocen que los métodos tradicionales limitan al estudiante la oportunidad de interactuar activamente con el texto. En este sentido, plantean el uso de estrategias lúdicas para motivar a la lectura. Además, señalan que las actividades como el juego de roles, debates y resolución de problemas impactan positivamente en el fortalecimiento de habilidades de análisis, evaluación y comparación. Estas metodologías permiten a los estudiantes adoptar distintas perspectivas, argumentar con evidencias, comparar y aplicar conocimientos de manera reflexiva, lo que favorece la comprensión lectora crítica, sobre todo que estás tienen un alto nivel de aceptación por el alumnado.

En la misma línea, Reyes y Guerrero (2025) sostienen que la integración de estrategias lúdicas y de recursos tecnológicos en la lectura crítica potencian procesos de análisis y valoración textual. Al combinar la lectura con el juego, se abre la posibilidad de crear nuevas formas de interacción con el texto, permitiendo al estudiante pasar de una lectura mecánica a una más reflexiva y argumentativa. En este marco, los autores

encontraron que PowerPoint es una herramienta viable y accesible para diseñar juegos interactivos; argumentando que este recurso, además de favorecer la presentación de contenido visual, permite incluir elementos interactivos. A su vez, reconocen que mediante la implementación de misiones y trivias se pueden crear actividades de lectura desafiantes e interactivas; que permiten mejorar la autonomía y la capacidad para emitir juicios argumentados, los cuales son difíciles de activar a través de métodos tradicionales. De esta manera, confirman que, si las herramientas técnicas se aplican con creatividad, propósito y adaptándolas al contexto, pueden generar cambios significativos en la comprensión lectora crítica.

Por otra parte, Díaz et al. (2024) afirman que el juego contribuye positivamente a la formación escolar especialmente en los primeros años de educación. Dado que esta estrategia didáctica actúa en las diferentes áreas de desarrollo del niño. Además, muestran que el juego utilizando la lectura se constituye en un instrumento valioso para afianzar el hábito lector y la comprensión de textos, puesto que a través de estos recursos los estudiantes pueden experimentar el aprendizaje de una manera más dinámica, interactiva y con un valor personal. Por último, indican que las actividades que más han impactado a la lectura y al desarrollo del pensamiento crítico son las dramatizaciones de fábulas y la creación de finales a partir de similitudes, así como de diferencias.

Según, Salas et al. (2022) durante la pandemia del COVID-19 los dispositivos móviles y los juegos web empezaron a ser valorados por su potencial pedagógico. Afirmando que dichos recursos ofrecían nuevas funcionalidades para cubrir las demandas de la enseñanza a distancia. En este sentido, destacan el uso de la plataforma Kahoot, como una herramienta que facilita la enseñanza. Sin embargo, no existe un consenso sobre sus beneficios. Estas divergencias en la valoración se deben, en gran medida, a la influencia de la edad y el grado de estudios en la percepción de los docentes sobre la eficacia de esta herramienta. Particularmente, los maestros que tienen una edad promedio de 56,5 años y con un nivel de estudio de doctorado consideran que esta herramienta facilita enormemente la participación y la creación de actividades; mientras quienes tienen 35 años perciben un impacto reducido.

Del mismo modo, Molina y Chávez (2025) coinciden en que la edad y la experiencia influyen en la predisposición hacia el uso de ciertas metodologías. Según ellos, los docentes más jóvenes y con una trayectoria más o menos considerable perciben el juego como una estrategia eficaz que se debe implementar en todos los niveles educativos específicamente en las asignaturas de Matemáticas, así como en Lengua y

Literatura. Y destacan que la confianza que tienen en esta metodología se debe a las ventajas pedagógicas que ofrece, entre ellos el aumento del involucramiento y el interés por el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, indican que las actividades que son más atractivas para la lectura son aquellas que requieren de la participación activa, trabajo en equipo y competencia entre estudiantes; tal es el caso de las tareas en línea, juegos de rol y juegos de tablero. Sin embargo, los autores reconocen que existen barreras en su implementación como, por ejemplo, la falta de recursos tecnológicos y la escasa formación docente, lo que limita su efectividad.

Bajo este mismo enfoque, Ros (2025) señala que el juego pese a ser una estrategia efectiva para el aprendizaje presenta ciertos desafíos y críticas en su aplicación. Uno de los riesgos que señala es generar dependencia en los estudiantes hacia la obtención de recompensas sin desarrollar un verdadero interés por aprender. Otro desafío que concuerda con lo planteado por Molina y Chávez (2025) es la falta de recursos en las instituciones educativas. También advierte que un juego mal diseñado puede ocasionar una competencia desmedida y provocar frustración, especialmente en los alumnos que no se destacan. Además, indica que una gran parte de docentes piensa que planificar actividades lúdicas demanda más tiempo y esfuerzo; aunque hay otros que ponen de manifiesto su confianza en el potencial que tiene el juego y lo integran formalmente en el currículo escolar.

En este sentido, Magaña et al. (2024) enfatizan en que gamificar no significa incluir actividades lúdicas al azar en el aula, sino en aplicar elementos, estructuras, diseños y mecanismos propios de los entornos lúdicos a la práctica educativa. De este modo, establecen que la gamificación cuando se integra con fines pedagógicos concretos deja de ser un recurso recreativo y pasa a tomar funciones formativas. Así, sostienen que cuando esto se logra, incluso los errores dentro del juego constituyen una oportunidad para aprender, reflexionar y corregir los comportamientos en futuras intervenciones. Además, muestran que, las percepciones de los docentes sobre el juego en general son más positivas en el aprendizaje y estimulación de los procesos cognitivos, que en la transmisión e interacción social con los contenidos. Sin embargo, existen variaciones en las evaluaciones según el género, que revelan que los hombres valoran más el juego; porque se sienten más capaces que las mujeres para implementar esta estrategia.

Por último, Ardila (2013) plantea que la efectividad educativa de cualquier estrategia no solo depende de su diseño, sino también de las actitudes, creencias y aptitudes que el docente tiene sobre su uso. En este sentido, advierte que no sirve de nada

implementar una metodología si no existe una actitud favorable frente a la misma. En este marco, señala que, los maestros sostienen juicios favorables sobre el uso de las estrategias lúdicas y reconocen los aportes que estás hacen al desarrollo de las capacidades cognitivas de los estudiantes. No obstante, el nivel de intención conductual para ponerlo en práctica es bajo; y en las pocas ocasiones en las que lo utilizan se destina exclusivamente al refuerzo de contenidos. Por otra parte, la utilización del juego les genera una actitud afectiva positiva que se acompaña de emociones de alegría y satisfacción que se incrementa al corroborar su efectividad en el logro de los objetivos de aprendizaje. De acuerdo con el autor, la actitud de los maestros no está determinada solo por las capacidades cognitivas, sino también de otros factores como la experiencia que ha adquirido durante su práctica profesional.

En general, estos antecedentes respaldan el uso del juego como una herramienta lúdica para potenciar el aprendizaje. Así, la presente investigación se apoya de estas evidencias que sustentan la importancia de innovar hacia nuevas formas de enseñanza más dinámicas, motivadoras y efectivas. Sin embargo, hay pocas investigaciones que han explorado de manera específica cómo las percepciones que tienen los docentes sobre el uso del juego influyen en la mejora del desarrollo de la lectura crítica. Esto genera un vacío importante en la literatura que deja en evidencia la necesidad de investigar los factores que determinan la actitud de los docentes para utilizar estrategias lúdicas. De forma que, analizar estos elementos permitirá reconocer los aspectos que dificultan su integración y limitan el mejoramiento de las competencias lectoras críticas.

2. Fundamento teórico

Para entender cómo se sustenta y configura la perspectiva docente entorno al uso del juego para el desarrollo de la lectura crítica es necesario abordar diversos enfoques teóricos. Desde esta perspectiva, se examinan tres ejes conceptuales: juego, lectura crítica y percepción docente.

2.1. Del homo ludens al aprendiz lúdico, una aproximación cultural, psicológica y pedagógica

El juego ha sido considerado como una actividad importante para el desarrollo humano y cultural a lo largo del tiempo. Dada su relevancia, varios autores han planteado ideas respecto a su naturaleza e implicaciones en el aprendizaje. Uno de los primeros referentes fue Huizinga (1972), quien en su teoría cultural sostiene que el juego ha

acompañado al ser humano desde antes de que desarrollará su capacidad para razonar. Lo que significa que, el juego es una manifestación natural originada por un impulso biológico y que surge como una necesidad no solo en el ser humano, sino también en los animales. A partir de esta idea se puede comprender que, el juego nace de un deseo interno y cumple funciones fundamentales en el crecimiento personal, social, emocional, así como cultural de las personas.

Desde esta perspectiva, el juego a más de proporcionar entretenimiento es un medio que favorece el aprendizaje, la comunicación y la interrelación. Esto es porque al jugar se ponen en práctica facultades cognitivas, comunicativas, así como sociales. Además, en el juego existen reglas, desafíos, al igual que decisiones que deben ser comprendidas, asumidas y resueltas. Cada uno de estos elementos hacen que cada práctica sea una experiencia formativa en la que el jugador aprende a pensar, expresarse e interactuar con otros. En este sentido, el juego no debe limitarse a un momento de diversión, sino más bien debe ser considerado como una herramienta central de la educación, porque favorece el aprendizaje integral.

Por lo tanto, la institución educativa debe ofrecer las condiciones, los momentos y espacios necesarios para que los estudiantes puedan jugar. No obstante, eso no significa que los docentes a través de normas estrictas van a ejercer presión en el alumnado para que participe de las experiencias lúdicas. Por el contrario, deben plantearse como una actividad voluntaria y libre; porque si se fuerza se pierde el potencial lúdico, así como educativo del juego (Huizinga 1972).

Entonces, solo si se cumplen estas dos condiciones el juego funciona. Esto se debe a que, estos factores permiten al participante actuar por su propio interés, ser libre y estar seguro para probar nuevas estrategias sin el miedo de recibir un castigo o una evaluación externa. De hecho, Reyes (2022) asegura que el verdadero valor del juego está en la experiencia que genera y no en las recompensas o sanciones que se presentan como consecuencia de las acciones del jugador. Sin embargo, para que todo juego sea posible es necesario cumplir con ciertas reglas, porque caso contrario no sería juego.

En síntesis, Huizinga tiene una perspectiva del juego más filosófica y cultural que pedagógica, sin embargo, ofrece un marco conceptual sólido que justifica la integración de metodologías lúdicas en el aprendizaje. Incluso, aporta con una visión amplia del juego dándole un sentido más general y universal. A diferencia de este autor, que considera al juego como un fenómeno cultural, Piaget sostiene que es un indicador evolutivo. De ahí que, en su teoría del desarrollo cognitivo plantea que el juego es un proceso que avanza

desde la imitación hasta formas más abstractas conforme se construyen nuevas estructuras mentales (Piaget et al. 1982). Esto significa que en cada etapa se practican nuevas habilidades y que a medida que el niño se desarrolla van adquiriendo valor.

Pues bien, para Piaget (1960), el juego no es una simple distracción, sino un medio que estimula el desarrollo intelectual. Esto quiere decir que, al jugar, el niño no solo se entretiene, sino que sus estructuras cognitivas se reorganizan, ejercitan y amplían. De modo que al evolucionar hacia nuevas formas de juego los mecanismos cognitivos de asimilación[2] y acomodación[3] se transforman hasta alcanzar un estado de equilibrio (Martínez 2012). En este proceso la información obtenida de las experiencias lúdicas se integra a los conocimientos previos y luego son ajustadas para interpretar los nuevos datos. De esta forma, según Landeira (1998), el infante en la etapa sensoriomotor y preoperacional a través de los juegos de ejercicio y de tipo simbólico se prepara para asimilar la realidad conforme a sus esquemas mentales, para después en el estadio de operaciones concretas mediante el juego de construcción y reglado ir modificando esas ideas para adaptarse a las exigencias del medio. De manera que el juego madura junto con el pensamiento, pasando de una forma egocéntrica e imaginativa a una propia del ser socializado y adaptada a la realidad.

Esa transición no significa la desaparición de formas anteriores del juego, sino su maduración. Desde la teoría piagetiana el salto al juego de construcción marca una posición intermediaria entre el pensamiento concreto, lógico y abstracto que se inicia con los juegos reglados. En este sentido, Díaz y Balmaceda (2008) afirman que en esta modalidad de juego el infante empieza a organizar su pensamiento, analiza los objetos y acontecimientos desde diversas perspectivas, predice, además modifica su opinión. De ahí que su actuación ya no depende de los estímulos visuales, sino por lo que estos representan para él. Por lo tanto, de acuerdo con García (2005), a medida que las reglas se hacen más complejas el jugador debe recurrir a procesos mentales que le permitan razonar, establecer deducciones e hipótesis. Por lo que, una vez que se llega a este punto del juego el aprendizaje se produce de la interacción social y de la internalización de normas, lo cual permite al niño entrenar su mente para procesar la información de manera crítica.

[2]Asimilación: Proceso en el que el sujeto incorpora nueva información a las estructuras mentales preexistentes.

[3]Acomodación: Reestructuración de los esquemas de asimilación para integrar nueva información (D´Ahiardi et al. 2025, 1892).

Si bien, la teoría de Piaget permite entender cómo se da el desarrollo cognitivo en los niños, su enfoque subestima la influencia de factores personales, sociales y contextuales en la adquisición de las etapas del juego. Esto indica que Piaget mantiene una visión limitada del juego, centrada en la maduración cognitiva; lo que lo lleva a referirse al juego como un simple reflejo del resultado de las habilidades alcanzadas. Por su parte, Vygotsky desde un enfoque más integrador concibe al juego como un medio que facilita la adquisición de competencias.

En efecto, según Baquero (1997), Vygotsky en su teoría sociocultural de la formación de las capacidades psicológicas superiores señala que el juego al crear espacios para la interacción social posibilita la adquisición de habilidades cognitivas, comunicativas, motrices, entre otras. De manera que, al relacionarse con otros, se puede aprender nuevas formas de pensar, así como de actuar, de ahí que con el tiempo estas se interiorizan hasta convertirse en reguladoras del comportamiento. Dicho de otro modo, lo que se da en el entorno social pasa a ser parte del individuo.

Bajo esta perspectiva, Baquero (1997) sostiene que el juego es una de las actividades iniciales donde el niño tiene la oportunidad para aprender a relacionarse de manera afectiva, simbólica y normativa con otras personas. Esto debido a que el juego por sus características crea las condiciones necesarias para que el infante pueda desarrollarse de manera integral. En este mismo sentido, Montañés et al. (2000) afirman que el juego por sí mismo exige al individuo adquirir ciertos comportamientos, como seguir reglas, practicar manifestaciones culturales y formalismos sociales. Es así como, el juego pone al niño en un nivel preparatorio casi elaborativo de sus habilidades cognitivas, sociales y autorregulatorias. De forma que Vigostky (2009) sostiene que el juego adelanta al niño a realizar tareas que todavía no puede hacerlas, porque están por encima de su nivel madurativo Así, el autor reconoce que esa amplitud en el juego permite que el niño actúe como si ya tuviera habilidades más elaboradas para su edad.

De esta manera, el niño avanza hacia el dominio de nuevos procesos evolutivos que se formaron dentro de la zona de desarrollo próximo. En este espacio, según Díaz y Balmaceda (2008), el juego ofrece mecanismos que funcionan como andamiaje para ayudarlo a ir más allá de sus posibilidades y alcanzar el desarrollo de sus funciones superiores. Y finalmente, a través de la práctica y la interacción social estas operaciones mentales se van consolidando hasta formar parte del nivel de desarrollo real. De acuerdo con Baquero (1997), Vygotsky considera que el juego temático o de roles tiene mayor potencial para generar la zona de desarrollo próximo, dado que permite practicar

conductas y habilidades que aún no se posee. Sin embargo, la mediación que hace otro más conocedor a través de apoyos temporales es lo que potencia el desarrollo cognitivo del niño.

En síntesis, la teoría de Vygotsky destaca la función formativa del juego en la infancia; pero no especifica cómo se trasfieren estos procesos a etapas posteriores de desarrollo. Sin embargo, no se puede descartar esta misma lógica en los juegos con los jóvenes, porque, las actividades lúdicas, aunque más elaboradas requieren de planificación, toma de decisiones y negociación de reglas. Así, aunque el juego ya no sea simbólico sigue creando zonas de desarrollo próximo que permiten la adquisición de habilidades cognitivas. Por otra parte, Bruner (1986) en su teoría del aprendizaje por descubrimiento concibe al juego como un recurso que estimula y permite la exploración. De este modo, las experiencias lúdicas crean los medios para motivar al niño a actuar activamente.

Así, cuando el niño juega explora, inventa y resuelve conflictos se apropia de herramientas culturales, así como de valores sociales, puesto que el juego actúa como un banco de pruebas donde se combina el pensamiento, el lenguaje y la fantasía. En este sentido, Brougére (2020) señala que, los problemas que se plantean en el juego exigen de procesos mentales superiores. En consecuencia, el alcance del juego trasciende su componente lúdico y actúa como un facilitador de competencias. Por tanto, desde la perspectiva de Bruner la actividad lúdica no se restringe a una etapa específica del desarrollo, ya que su papel, también es preparar para afrontar situaciones de la vida diaria.

En esta misma línea, Bruner reconoce al juego libre como la base inicial que tiene el niño para aprender de su entorno. Asimismo, la intervención adulta es un elemento que hace que esta actividad sea más elaborada, prolongada y orientada. No obstante, Bruner (1986) advierte que, si el docente toma el control total o instrumentaliza demasiado el juego, éste puede dejar de ser libre y convertirse en una actividad aburrida. Por lo tanto, el rol del maestro no es dirigir la actividad, sino estar al alcance de los estudiantes para proporcionarles seguridad y facilitar estímulos cognitivos, sociales o comunicativos. En este sentido, la mediación del docente, a través del diálogo y la retroalimentación, proporciona al estudiante instrumentos y técnicas para actuar con autonomía, mientras que la interacción con los compañeros prolonga su valor formativo. En este marco, incluso el uso de materiales amplía las posibilidades de construcción de los alumnos sobre su propio conocimiento.

A pesar de que Bruner destaca el uso del juego en la educación, no profundiza en cómo adaptarlo a las distintas edades, ni explica cómo equilibrar su carácter exploratorio con los objetivos de aprendizaje. Además, su énfasis en la experimentación puede resultar algo idealista si no se proporciona los objetos ni el entorno adecuado. En cambio, Dewey, en su teoría del aprendizaje experiencial ofrece una perspectiva más amplia sobre el juego, ya que lo considera como una actividad seria que se mantiene hasta en la edad adulta. Porque, según Rodríguez (2018) Dewey considera que la lúdica, en lugar de que desaparezca durante la adolescencia y la edad adulta, esta adquiere otras formas más estructuradas de representación. De este modo, el juego se va transformando de forma gradual hasta convertirse en trabajo.

En ese sentido, en algún momento el juego espontáneo basado en la imaginación deja de tener sentido. Y nace en el niño el deseo por involucrarse en las actividades de los adultos. Como señala Dewey (1998) al inicio este actúa movido por el disfrute que encuentra en las cosas que hacen los mayores, pero al crecer su interés se basa en la obtención de resultados tangibles. De forma que esa imitación inicial lo lleva a experimentar tareas reales que le permiten conocer el mundo exterior. Por eso, el jugar ayuda al crecimiento del organismo humano, ya que exige una serie de esfuerzos de tipo intelectual y atencional.

A partir de lo expuesto, cada una de las teorías abordadas reconoce al juego como un recurso que contribuye al desarrollo cognitivo, emocional y social. Sin embargo, la mayoría de ellas se limita al análisis del juego durante la etapa de la infancia, además ofrecen descripciones muy generales sin proporcionar pautas claras para diseñar experiencias lúdicas que integren objetivos concretos de lectura crítica. Aun así, ofrecen una base conceptual que permite reconocer que el juego no es solo una actividad que se realiza por diversión, sino que es medio que puede utilizarse para logar fines pedagógicos a través de la exploración. De ahí que estas teorías se hayan tomado como base para introducir el aprendizaje basado en el juego (ABJ). Asimismo, estos constructos teóricos han permitido consolidar un enfoque innovador que ha transformado el juego en un método pedagógico estructurado, extendiéndose a nuevos usuarios de diferentes edades.

2.2. La lectura crítica, una práctica que integra lo social, lo cognitivo y el contexto

Para hablar de lectura crítica es necesario comprender que leer es un proceso complejo en el que se construye un sentido a partir del texto. En este marco, es necesario

revisar y entender cuáles son las teorías que han aportado con bases conceptuales que expliquen cómo ocurre esta actividad. Así, la teoría crítica de Freire (1984) sostiene que la lectura crítica no es solo comprender las letras, sino también la situación comunicativa donde surge el texto. Desde esta perspectiva, esto implica realizar una lectura profunda donde se analice la relación entre el texto y el contexto. Dicho de otro modo, es ir más allá de lo que dice la información para reconocer los intereses e ideologías que atraviesan al escrito.

En este sentido, Freire (2005) sostiene que leer críticamente requiere de un cierto nivel de conciencia sobre la realidad y el contenido explícito e implícito del texto. Sin embargo, la enajenación del ser humano con su entorno es una limitación que reduce la capacidad para comprender, lo que hace de la lectura una práctica memorística y superficial. Según Morales (2018) para salir de esta posición Freire propone que la alfabetización es una de las opciones para mejorar el entendimiento del medio. De forma que la persona adquiere una actitud crítica que le permite acceder al conocimiento de manera reflexiva. Asimismo, lo hace capaz de asumir un rol activo en la transformación social.

Para este cambio el sujeto lector debe dejar de ser individualista y ser más social. Porque, según Freire (1984) establecer vínculos con otros ayuda a mejorar la comprensión individual del entorno. En este sentido, la lectura, además de ser un medio para profundizar en el conocimiento permite promover la tolerancia y el reconocimiento del otro en una relación compartida. Dicho de otra manera, la lectura crítica permite integrar nuevas perspectivas a través del diálogo, lo que hace posible obtener una visión más amplia del mundo desde diversos enfoques. Así, este modo de leer ofrece múltiples formas para entender cómo otros interpretan las dinámicas sociales.

Si bien, Freire consideró a la lectura crítica como parte central de la educación, su planteamiento no ofrece una guía clara para que el educador aplique y forme lectores críticos. Incluso, no contempla las nuevas formas en que los jóvenes hoy en día leen. Por su parte, desde la teoría del pensamiento crítico, propuesta por Facione y desarrollada tanto por Richard Paul como por Linda Elder, la lectura crítica se sitúa dentro del campo cognitivo. Además, Facione (1989) señala que este nivel de lectura es exigente, dado que requiere de la intervención de múltiples habilidades, así como de ciertos elementos del pensamiento crítico. En este marco, reconocen que la competencia crítica está presente de forma transversal en el proceso lector.

De ahí que lo autores afirman que la lectura crítica y el pensamiento crítico son dos competencias que dependen una de otra. Bajo esta perspectiva, Facione (1989) señala que no basta con identificar las ideas para comprender un texto, sino que es necesario que se activen las competencias del pensamiento crítico, al igual que los estándares intelectuales para evaluar la calidad del texto y el nivel de comprensión alcanzado. Por lo tanto, la lectura crítica requiere de un esfuerzo cognitivo consciente y voluntario para realizar estas tareas. Además, según Facione(1989) es importante que se lleven a cabo procesos que permitan autorregular la comprensión para que el sujeto lector observe, evalué y corrija su proceso, porque sin supervisión interna, aunque él se esfuerce mentalmente no lograra entender en su totalidad el contenido del texto. Respecto a estos mismos postulados, Richard y Elder (2003) complementan la idea al señalar que este ejercicio requiere de interés y autocontrol.

En términos generales, tanto Facione como Richard y Elder limitan la lectura crítica a un plano racional, dejando de lado elementos contextuales que se consideran importantes para comprender el texto. Estas perspectivas, si bien permiten generar autonomía en el lector, reducen al escrito a una única interpretación válida, que es la que el autor ya da de forma literal. Por otra parte, Van Dijk, en lugar de negar la influencia de la sociedad en el discurso, reconoce que éste es el resultado del reflejo de la visión que tiene el autor sobre la realidad. Además, Van Dijk (2017) reconoce en su teoría del análisis crítico del discurso (ACD) que la lectura crítica permite obtener una visión más amplia sobre el mundo. Por consiguiente, comprender críticamente un texto no consiste únicamente en decodificar e interpretar, sino en encontrar y reconocer los significados que están presentes en el contenido.

Así, para interpretar el discurso es necesario examinar el modelo mental del autor de la situación comunicativa. Dado que, según Van-Dijk (2016), el texto es producto del proceso cognitivo que hace el escritor, además reconoce que el pensamiento del lector influye en cómo es interpretado y entendido. Por ello, en su modelo del contexto de construcción de significados destaca lo individual como un factor principal en la comprensión del lenguaje. Por lo tanto, el contexto y el conocimiento del lector facilitan la elaboración de los significados. De forma que el análisis del discurso propuesto por Van Dijk permite crear una representación significativa propia del contenido del escrito, llegando incluso a identificar intenciones del autor dentro del texto. Puesto que ningún discurso es neutro, sino que muchas veces se minimizan ciertos datos; es por eso que el lector crítico debe profundizar en el por qué y para qué se lo expresa.

Desde esta perspectiva, el discurso no es solo texto, sino una práctica social y comunicativa en la que intervienen la percepción, la interpretación, además de las ideologías. Por ello, Van Dijk (2017) en su modelo conceptual triádico establece que el discurso se compone a partir de tres dimensiones: cognición, discurso y sociedad. En esta estructura la cognición actúa como mediadora entre la sociedad y el discurso. Esto debido a que, la mente es la que encarga de transformar la sociedad en significados. En términos generales, este enfoque socio cognitivo de Van Dijk permite comprender la importancia de la cognición en la interpretación y elaboración del discurso, sin embargo, no ofrece las herramientas necesarias para identificar las estructuras mentales individuales y colectivas que posee un hablante en un texto. En consecuencia, se puede caer en la especulación o en una interpretación errónea, ya que el lector podría atribuir al autor ideologías que no están explícitamente presentes en el escrito. En esta misma dirección, pero desde un enfoque sociocultural, Street (1984) amplía la consideración del contexto en la lectura propuesta por Van Dijk en su modelo socio cognitivo.

Bajo este enfoque la lectura no puede reducirse al dominio del código ni desvincularse del contexto, ya que leer implica mucho más. Si bien el conocimiento del código permite acceder al texto, no garantiza necesariamente la comprensión de su significado, porque según Street (1984) el sentido de la lectura está ligado al contexto social, cultural y político en el que este se produce y se lee. Esto quiere decir que las practicas lectoras están determinadas por la sociedad. En consecuencia, leer un mismo texto en todas las partes no es igual. De hecho, Barton y Hamilton (1998) afirman que, aunque el texto sea idéntico la práctica determina las acciones del lector.

Por esta razón, un mismo cuento, por ejemplo, se lee de manera diferente si está en un examen o en una actividad de recreación. En una prueba, el objetivo es demostrar la comprensión siguiendo las normas establecidas por el docente. En la lectura de ocio, la finalidad es disfrutar y poder comentar. Barton y Hamilton (1998) explican que esto se debe a que cada dominio o contexto estructura la experiencia lectora, determinado qué se lee, el propósito, y los valores e intereses implicados. Así, aunque estos autores explican que la lectura esta influenciada por la sociedad, no sugieren que acciones deba tomar el lector ante ello. Sobre esta misma base sociocultural Cassany (2006) reconoce que los hablantes construyen sus significados de las palabras dentro de una comunidad discursiva. Por ello, un mismo término en una lectura puede ser entendido desde diversos enfoques dependiendo del contexto comunicativo al que pertenece el sujeto.

Bajo esta perspectiva, ni en las palabras ni en el texto se encuentra el sentido total del escrito. Por el contrario, se crea en la mente del lector a partir del conocimiento previo que éste trae de las situaciones vividas en la comunidad. En este sentido, Cassany (2006) sostiene que, para comprender un discurso se debe analizar la ideología, así como la intención comunicativa del texto en función al ámbito social al cual pertenece. Debido a que, las prácticas discursivas están regidas por un sistema cultural donde el autor, el lector y el texto son piezas clave que aportan en la construcción de los significados. De este modo, la lectura crítica abarca la comprensión en un sentido amplio, es decir, no se limita al contenido textual, sino que evalúa otros elementos que están presentes en el discurso.

Al respeto, Cassany (2006) plantea la necesidad de aprender a leer más allá del plano literal para identificar los elementos que subyacen a cada enunciado. Dado que, siempre existe algo que el autor no ha expresado directamente, pero debe ser interpretado para que el discurso sea plenamente comprendido. Por ello, el autor reconoce la importancia de hablar de significados implícitos, ya que estos ocultan el verdadero mensaje. Además, sostiene que las formas de comunicación tienden a cambiar, por lo que no se puede decir, que los usos y los significados de los géneros discursivos sean fijos. Esto invita a replantearse lo que implica leer, puesto que, según Cassany, esta actividad trasciende la visión tradicionalista centrada en la identificación de información; y en su lugar plantea que el lector debe adoptar una postura activa, además de desarrollar nuevas competencias para interactuar con la naturaleza multimodal del discurso contemporáneo.

En síntesis, las teorías antes revisadas conciben a la lectura crítica como una práctica cognitiva y social. Aunque estos enfoques difieren, aportan ideas que se complementan para entender lo que realmente conlleva este proceso. Mientras, unas perspectivas se orientan hacia el pensamiento crítico, otras enfatizan en el análisis del discurso y la conciencia social, lo que permite un abordaje más amplio de la lectura crítica. De esta manera, es necesario optar por una visión integradora que permita articular los diferentes niveles de análisis. De este modo, no consiste en sumar todas las ideas de las teorías, sino seleccionar los elementos que resulten adecuados para su evaluación en el contexto educativo.

2.3. El docente y su percepción sobre la práctica pedagógica

La visión que tiene el maestro sobre la enseñanza aprendizaje condiciona cómo se estructuran y organizan las prácticas educativas. Por tanto, ninguna elección didáctica es aleatoria, sino que responde a la concepción docente desde la cual se interpreta y analiza

la realidad educativa. Por eso, para aclarar cómo se traducen estos puntos de vista es necesario analizar el enfoque teórico de la percepción docente. Sin embargo, no existe un consenso conceptual que permita abordar de manera exhaustiva este constructo. De hecho, la literatura ofrece múltiples definiciones para referirse a la percepción según el campo de estudio.

Incluso dentro de la psicología educativa, no existe una definición precisa que delimite claramente qué se entiende por percepción, por lo que a menudo se la confunde con actitudes, valores, juicios e interpretación, entre otros factores. Dada esta diversidad conceptual resulta esencial adoptar un marco teórico específico que permita comprender cómo opera la percepción. En este sentido, la teoría de la autoeficacia propuesta por Bandura ofrece una perspectiva relevante. Este enfoque teórico explica cómo las percepciones de la gente determinan sus sentimientos, pensamientos y comportamientos. Así, lo que el autor define como sentido de eficacia establece el nivel de desempeño y la forma en la que se afrontan los retos.

De este modo, según Bandura (1977) la conducta humana no resulta de manera espontánea, sino que es producto de la interacción recíproca entre los componentes internos del individuo, las acciones comportamentales y el medio en el que se desenvuelve. Estas tres dimensiones interactúan entre sí en un proceso continuo para moldear, guiar y cambiar el modo en que las personas funcionan. Así, el plano personal es el responsable de configurar la forma en que se entiende, y se siente el mundo. En cambio, las experiencias previas moldean nuevas habilidades para mejorar el desarrollo. Y, por último, el contexto establece bajo qué condiciones se actúa.

Si bien, estos elementos operan a nivel psicosocial y comportamental, no establecen un patrón conductual fijo; más bien influyen en la forma en que las personas actúan. Bandura (1977) explica que a su vez a consecuencia de un determinado comportamiento y gestión de recursos se produce un resultado específico. Dichas respuestas serían las encargadas de aumentar o disminuir el sentimiento de autoeficacia. De modo que, si alguien tiene un preconcepto alto, está más dispuesto a afrontar tareas difíciles, mientras que quien posee un nivel bajo tiende a evitarlas. Estas valoraciones se forman a partir de la experiencia personal, la observación, y lo que se escucha de los demás. Así es como cada una estas sirven como medio principal de información de la autoeficacia.

Según Bandura (1994), son cuatro fuentes de información las experiencias de dominio, así como las vicarias que proporcionan evidencia directa sustentada en

experiencias previas basadas en éxitos y fracasos o en la observación de modelos sociales. En cambio, la persuasión social se encarga de orientar y calificar las habilidades personales de otros. Mientras que los estados fisiológicos y afectivos llevan a los individuos a interpretar sus reacciones como indicadores de desempeño. De esta manera, a partir de esas valoraciones se modulan decisiones, que pueden llegar en algunos casos a entorpecer la motivación y la acción humana. Dado que la percepción de uno mismo influye en el funcionamiento cognitivo, los procesos afectivos y la elección de actividades en un entorno determinado.

Por tanto, es importante tener en cuenta que las creencias personales son el motor psicológico que controla el comportamiento. No obstante, al poner mayor énfasis en la percepción individual se tiende a restarle importancia al papel del contexto y se puede conducir a una sobreestimación de las capacidades frente a los estándares establecidos. Aun así, a pesar de estas limitaciones, la teoría de la autoeficacia ayuda a explicar la actuación y las razones que motivan las acciones de los docentes. Partiendo de este enfoque, Pajares profundiza en las percepciones de los maestros. Si bien, este teórico se centra en la autopercepción, discrepa en cuanto al papel de las experiencias; argumentando que es la interpretación de dichas vivencias lo que verdaderamente determina el comportamiento más no la exposición a factores externos.

De acuerdo con lo anterior, Pajares (1992) reconoce que las creencias desempeñan un papel fundamental en la organización del conocimiento y en el comportamiento, ya que actúan como un filtro que permite al individuo explicar la realidad. En otras palabras, los nuevos fenómenos se interpretan a partir de la estructura de creencias y conocimientos preexistentes del observador. No obstante, las creencias se superponen al conocimiento, pues están cargadas de sentimientos, juicios y experiencias que orientan la acción; mientras que el conocimiento teórico, aunque evoluciona se mantiene neutro. Así, si un docente ha tenido una experiencia previa positiva; actuará de manera favorable; por el contrario, si la experiencia fue negativa; evitará dicha práctica, aun cuando teóricamente exista evidencia que asegure su efectividad. En ese sentido, incluso cuando los maestros poseen los mismos conocimientos, sus creencias son las que moldean su forma de pensar, su autopercepción y sus de decisiones.

Sin embargo, hay que reconocer que las creencias poseen un valor social, esto se debe a que los individuos por su naturaleza necesitan relacionarse. Entonces, a medida que las personas se integran en la sociedad e interactúan con familiares, amigos, compañeros de trabajo y otros reciben información e inclusive participan de experiencias

de forma constante, ya sea mediante procesos de aprendizaje social o a través de la escolarización. La información que se adquiere de este modo se convierte en la materia prima para extraer conclusiones de uno mismo, del entorno y de situaciones concretas. Según Pajares (1992), con el paso del tiempo y su uso, estas creencias iniciales evolucionan hasta convertirse en teorías que moldean la percepción e influyen en el procesamiento de datos. De este modo, cuando se incorpora una nueva creencia a dicha estructura, las creencias preexistentes se confirman, se conectan y sirven como punto de referencia; lo que hace que ciertas creencias se vuelvan más sólidas y resistentes al cambio; aunque en algunos casos pueden experimentar modificaciones.

Estas representaciones mentales previas a ser reforzadas persisten como imágenes episódicas que se almacenan en la memoria a largo plazo. De ahí que Pajares (1992) explica que los docentes en formación no inician sus prácticas pedagógicas sin conocimientos; por el contrario, estos llegan con recuerdos moldeados durante años. Puesto que, tras haber pasado por un proceso de formación académica, han observado a sus propios profesores en acción, han percibido qué estrategias resultaban eficaces y han adquirieron conocimientos teóricos; así al comenzar su práctica recuren a estas experiencias para usarlas. De forma que, al inicio, tienen a actuar de manera mecánica basándose en tales creencias o a guiarse por la intuición, porque no poseen la experiencia profesional para cuestionarlas o modificarlas durante su ejecución. Por ello, a menudo terminan enseñando en función del nivel de significación y de la percepción que el propio educador tiene del material.

En conclusión, la propuesta realizada por Pajares resalta el valor de la subjetividad en la configuración del proceso educativo dejando en segundo plano al conocimiento científico. Si bien, explica cómo las creencias configuran la percepción docente no se detiene en detalles de cómo se elabora o qué procesos intervienen. Esta forma simplificada, aunque permite abordar conceptualmente la perspectiva docente es insuficiente, al igual que la propuesta de Bandura. Por lo tanto, estos modelos clásicos requieren un complemento que incluya las nuevas dinámicas educativas que forman parte del quehacer educativo. Esto con el fin de, ampliar la capacidad para identificar posibles desafíos y necesidades reales en la lectura crítica.

3. Conceptos nucleares

En este apartado se presentan algunos términos que resultan importantes explicarlos dentro del contexto de la presente investigación.

- Factores condicionantes: Conjunto diverso de elementos que configuran e influyen en la calidad y estructura de las prácticas educativas. De acuerdo con Quiroz y Sigcho (2023), estos no solo se conforman por el sistema educativo interno, sino que además integran aspectos sociales, políticos, culturales, económicos, tecnológicos, infraestructura e incluso psicológicos. De estas dimensiones, las normas socioculturales que están presentes en el contexto donde se desarrolla el estudiante son las más significativas. Esto se explica porque el hecho de que, según Lastre, López y Alcázar (2018) las condiciones y oportunidades de aprendizaje se establecen, además de crearse dentro del entorno familiar y social, de acuerdo con los recursos de cada individuo. Asimismo, los componentes económicos, políticos y normativos influyen tanto en el rendimiento como en la estructura del sistema educativo; ya que, radica en la capacidad del Estado para proveer espacios físicos, material didáctico, personal docente capacitado, herramientas digitales, entre otros. En este sentido, se debe entender que la educación no es un proceso aislado, sino que converge con otros elementos propios de las realidades de cada contexto.
- Integración pedagógica: Proceso a través del cual se incorporan de manera articulada, intencionada, coherente y contextualizada elementos en la práctica educativa, con el fin de promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Para que este procedimiento sea eficaz, Garcés y Ruiz (2016) explican que los recursos, materiales, estrategias innovadoras o tecnologías deben integrarse de manera articulada y coherente con los objetivos didácticos, así como con los contenidos curriculares. De esta manera, en primer lugar, los educadores deben ejecutar una planificación pedagógica. Para ello, Vivanco (2024) señala que antes de seleccionar o diseñar una actividad, el docente debe establecer una meta, además de elegir una competencia que desarrollar, para posteriormente escoger los recursos e integrarlos en la secuencia didáctica. Al cumplir con estas condiciones se garantiza que todo lo que se utiliza en la clase contribuya a la formación educativa.
- Juego: Actividad en la que los individuos actúan voluntariamente dentro de un entorno ficticio siguiendo reglas previamente establecidas. Este carácter simbólico permite a los jugadores cometer errores sin el riesgo de afrontar consecuencias en el mundo real. Además, según García (2005) este aspecto aporta una sensación de seguridad que posibilita a la persona a participar con

mayor libertad. Todo ello permite el despliegue del verdadero valor del juego, el cual se basa en la experiencia y el disfrute que genera. Desde una perspectiva más pedagógica, Achavar (2019) destaca el potencial del juego para dinamizar el aula y favorecer la participación. Bajo este enfoque, el juego actúa como un recurso que específicamente en el ámbito de la lectura crítica puede servir para constituir escenarios o situaciones que permitan a los estudiantes interactuar con los textos y activar procesos cognitivos. No obstante, la incorporación del juego no garantiza por sí misma el desarrollo de habilidades de lectura crítica, su eficacia depende de cómo se diseñen, se guíen, y se vinculen con las habilidades específicas que se pretenden fomentar (Bosco Global y Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo 2021).

- Lectura crítica: Forma de aproximarse ante un texto con la finalidad de comprender lo que el autor plantea y situarlo dentro de un contexto, en el cual adquiere sentido. De este modo, el lector mantiene una actitud interrogativa frente a lo leído, por lo que examina los argumentos, identifica quién lo escribió, desde qué posición, en qué momento y ante qué circunstancias para luego cuestionarlo. De esta manera, la lectura crítica como plantea Van-Dijk (2016) permite vincular al texto con su contexto, lo cual posibilita al lector examinar el contenido del escrito y determinar su propia postura. Este ejercicio revela que ningún texto es neutral. Asimismo, saca a la luz no solo lo que se omitió; sino también las voces que subyacen a dichas omisiones.
- Motivación: Impulso que desencadena una serie de acciones encaminadas a lograr una meta o satisfacer una necesidad. Este proceso depende tanto de factores básicos como sociales, los cuales influyen en el comportamiento del individuo al perseguir sus intereses. Asimismo, Bellido (2024) explica que la motivación puede manifestarse a través de fuerzas motivacionales internas, que surgen del placer que el ser humano experimenta al realizar las actividades (motivación intrínseca) y externas que están determinadas por otros (motivación externa). En otras palabras, estos elementos actúan en conjunto para regular la conducta del sujeto. Por otro lado, Acuña et al. (2025)sostienen que, en el ámbito educativo, la motivación se refleja en el deseo y en la disposición que tiene el estudiante por aprender. Así una motivación adecuada no solo mejora el rendimiento académico a corto plazo, sino que, también desarrolla relaciones más positivas hacia el aprendizaje. A medida que los

alumnos se perciben cada vez más capaces de realizar tareas específicas su motivación aumenta. Por consiguiente, los docentes deben implementar prácticas educativas que reconozcan las diferencias individuales y se centren en los discentes, permitiéndoles reconocer su propio progreso.

- Participación estudiantil: Proceso en el que los estudiantes se involucran activa y conscientemente en el aprendizaje. Para tal efecto, Cervantes (2019) señala que participar implica involucrarse y asumir un esfuerzo mental que trascienda la mera presencia física durante las secciones pedagógicas. Dado que, para aprender se requiere algo más que simplemente sentarse y escuchar la clase, es necesario estar atento interactuando. Por tanto, la verdadera participación requiere que el educando intervenga a través de acciones como: hacer preguntas, dar opiniones, debatir, resolver problemas, colaborar con los compañeros, manipular el material de aprendizaje, entre otros. Sin embargo, según la Universidad de Navarra (2021) esta activación depende de factores externos relacionados con aspectos organizativos y metodológicos de la clase, así como del ambiente de aprendizaje. En este sentido, la escuela debe ofrecer las condiciones necesarias para fomentar la participación en un clima de confianza.
- Pensamiento crítico: Capacidad superior que permite a las personas profundizar en cualquier tema, contenido o problema. Para su efecto, Oviedo y Martínez (2020) explican que este tipo de razonamiento requiere de un análisis más objetivo basado en la reflexión, en lugar de aceptar cualquier tipo de información sin cuestionarlas. Por eso, durante este proceso, el individuo debe examinar, verificar y procesar todas las ideas para finalmente tomar una posición crítica. Además, según Vendrell y Rodríguez (2020) pensar críticamente exige tener conocimientos previos del tema, haber desarrollado habilidades de pensamiento de orden superior y estar dispuesto para pensar. No obstante, si falta alguna de estas dimensiones, la calidad del juicio se ve comprometida, ya que operan de manera complementaria y son mutuamente dependientes.
- Percepción docente: Impresión individual que los profesores construyen sobre su práctica pedagógica, metodologías, clima de aula, recursos, políticas educativas, entre otros aspectos. De acuerdo con Hidalgo (2021) estas interpretaciones se elaboran a partir de los conocimientos adquiridos en el

entorno social, así como de las creencias y experiencias previas. Es a través de esos marcos interpretativos que los docentes configuran su forma de ver la educación, así como sus acciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, en el contexto de esta investigación, el término alude a cómo los docentes construyen sus interpretaciones y valoraciones sobre lo que implica la lectura crítica, los procesos considerados necesarios para su desarrollo y las condiciones para abordarla en el aula; asimismo abarca el potencial pedagógico del juego para diseñar actividades que fomenten habilidades de análisis, cuestionamiento y evaluación de textos. Cabe señalar que dichas percepciones no se limitan a opiniones generales sobre la lectura crítica y el juego, sino que se extienden a la forma de cómo se estructuran y organizan las actividades, los roles asignados a los estudiantes, las destrezas con criterio de desempeño priorizadas, los métodos de evaluación empleados, y el modo y el momento en que se integra la estrategia, etc. No obstante, Rodríguez y Solis (2017) explican que tales percepciones pueden resultar imprecisas, lo que podría comprometer la calidad de las respuestas pedagógicas. En otras palabras, si los juicios están sesgados o fuera de contexto, las decisiones resultantes no se ajustarán a las necesidades reales de los estudiantes.

Capítulo tercero
Diseño investigativo del estudio

En el presente capítulo se describe los aspectos metodológicos que fueron considerados en esta investigación. En este sentido, se detalla el enfoque, el tipo, el diseño, la unidad de análisis, las técnicas e instrumentos, el procesamiento de datos, las consideraciones éticas y el contexto institucional, social y pedagógico del estudio de caso. Cada uno de estos elementos permitió tomar decisiones coherentes con el problema y responder las preguntas de investigación para alcanzar los objetivos propuestos.

1. Enfoque y tipo de investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Tomando en cuenta, que el interés del estudio era indagar e interpretar las percepciones, creencias y significados que los docentes de bachillerato tienen sobre el uso del juego como estrategia para desarrollar la lectura crítica, más no medir variables ni establecer relaciones causales. En este sentido, el paradigma cualitativo fue el más idóneo, porque como señala Polanía et al. (2020), este se basa en recopilar y comprender lo que los participantes piensan, opinan, sienten y perciben respecto al fenómeno de estudio dentro de su propio entorno. Al centrarse en dichos pensamientos es posible comprender el verdadero sentido que tienen ciertos símbolos y objetos en su vida cotidiana. Así estos sucesos se analizan a la luz de las experiencias, lo que contribuye a entender de manera contextualizada cómo actúan, por qué lo hacen, además de reconocer qué valor tiene para cada uno de ellos el juego en las prácticas de lectura crítica.

En cuanto a su tipo fue descriptivo e interpretativo. Esta articulación de ambos niveles de análisis ofrece una comprensión profunda de las percepciones de los docentes sobre el uso del juego como estrategia para desarrollar la lectura crítica, porque avanza desde la caracterización hasta el análisis de significados. En primer lugar, de acuerdo con Ferreira et al. (2006), lo descriptivo se centra en mostrar detalladamente cómo se manifiesta el fenómeno, qué elementos lo constituyen y cómo se configura en una realidad concreta, entre otros aspectos. Esto permite llevar a cabo un registro integral de lo que sucede con el juego en las prácticas de lectura crítica. Por último, el nivel interpretativo, según Polanía et al. (2020) favorece la comprensión de la información

recopilada, dado que se centra en explicar lo que representa el fenómeno de estudio para los participantes, a partir del análisis de sus creencias, experiencias, opiniones, percepciones, entre otros. De esta manera, fue posible analizar cómo actúan y qué valoraciones orientan la implementación del juego en el aula.

2. Diseño de la investigación

El diseño que se adoptó fue el estudio de caso situacional de uno solo. Este método, según Gunderman (2004) permite analizar a profundidad un único caso para poder comprender cómo actúa el elemento a investigar dentro de un contexto particular. Bajo esta lógica, el estudio de caso consiste en realizar un examen detallado del fenómeno dentro de una realidad concreta teniendo en cuenta factores determinantes, características, interacciones, participantes, entre otros. De esta manera, el análisis no se centra exclusivamente en la identificación de la percepción docente sobre el uso del juego, sino en la interpretación y ubicación del fenómeno de estudio dentro del escenario pedagógico. Es decir, lo que importa es saber exactamente cómo se concibe, valora y comprende el uso de las dinámicas lúdicas para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes de bachillerato en función a las particularidades institucionales, pedagógicas, profesionales y culturales.

Para ello, el estudio de caso se estructuró en cuatro etapas que estuvieron encaminadas al análisis en profundidad de la percepción docente. La primera consistió en identificar los antecedentes de la investigación y describir las condiciones contextuales, así como pedagógicas de la institución educativa en la que se desarrolla el estudio. Con respecto a la segunda fase, se realizó el planteamiento del problema, la formulación de la pregunta central de investigación, además se definieron los objetivos generales y específicos. De igual manera, se analizó e interpretó la información recaba de los tres instrumentos a partir de la construcción de categorías iniciales, además se triangularon los hallazgos obtenidos. Finalmente, en la tercera etapa se establecieron las conclusiones y las recomendaciones que explican específicamente qué ocurre con el juego y cómo se puede fortalecer las prácticas lectoras. A continuación, se presenta una tabla que sintetiza cada una de las etapas del estudio de caso.

Tabla 1
Etapas y tareas del estudio de caso

Etapas	Descripción de las tareas del estudio de caso
1. Contextualización de la investigación	Antecedentes de la investigación. Contexto institucional, social y pedagógico.
2. Estudio de caso	Planteamiento del problema, preguntas de investigación y objetivos. Análisis e interpretación de resultados de los tres métodos.
3. Conclusiones	Conclusiones y recomendaciones.

Fuente: Yin (2009, 25)
Elaboración propia

4. Contexto institucional, social y pedagógico del caso de estudio

El estudio de caso se realizó en la Unidad Educativa Fiscal Cardenal "Carlos María de la Torre" de la parroquia de El Quinche, cantón Quito. Según datos del CAS del año lectivo 2025-2026 con corte en el mes de abril se registra un total de 2100 estudiantes matriculados desde Inicial a Tercero de Bachillerato General Unificado (BGU), en la jornada matutina modalidad presencial. Su planta docente está conformada por 87 profesionales, de los cuales un 80 % cuenta con un título de cuarto nivel en el área de la Educación. Por su parte, la estructura organizativa se compone por el equipo directivo, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y el personal administrativo, cada uno de estas instancias trabajan a nivel pedagógico, socioemocional y administrativo apoyando el correcto funcionamiento institucional. En cuanto a la infraestructura, el plantel dispone de 66 aulas habilitadas y 2 laboratorios de computación, sin embargo, estos espacios presentan problemas en su infraestructura, particularmente existe deficiencia en las instalaciones eléctricas, además del acceso a recursos tecnológicos y conectividad, lo cual influye en la implementación de estrategias innovadoras.

Este plantel se encuentra dentro de una zona periurbano. La economía del sector se basa principalmente en la agricultura, ganadería y comercio informal. Gran parte de las familias de los estudiantes se concentran en estas actividades percibiendo ingresos menores a un salario básico unificado. De ahí que algunos jóvenes se vean obligados a buscar trabajo los fines de semana o en épocas de peregrinación desde temprana edad, lo que incide directamente en la asistencia regular a clases y en el tiempo de dedicación escolar. A esto se suma el hecho de que tienen un acceso limitado a equipos tecnológicos y a internet, por lo que se reduce el aprovechamiento de recursos didácticos complementarios para fortalecer la comprensión de los contenidos.

Con respecto a las prácticas pedagógicas, se planifican en función a las orientaciones establecidas por la normativa nacional legal, el currículo, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Proyecto Curricular Institucional (PCI). Así mismo, se toman en cuenta las características sociales y del aprendizaje del alumnado. De modo que, los docentes organizan las actividades de forma contextualizada respondiendo a las necesidades de sus grupos. En este sentido, la elección de las estrategias metodológicas además de responder a los lineamientos curriculares obedece al criterio profesional. En sí, estas decisiones inciden en cómo se desarrollan los contenidos curriculares especialmente la lectura crítica.

5. Unidad de análisis

La unidad de análisis de esta investigación fueron las clases de Lectura Crítica, las cuales se llevaron a cabo con 30 estudiantes de Tercero de Bachillerato General Unificado de cada uno de los siguientes paralelos A, B, C, D, E y F de la Unidad Educativa Fiscal “Cardenal Carlos María de la Torre” de la parroquia de El Quinche durante el año lectivo 2025-2026, además de las planificaciones microcurriculares de los tres trimestres de la asignatura de lectura crítica desarrolladas por seis docentes. Esta institución se seleccionó, debido a que al estar ubicada en un sector rural presenta mayor dificultad para acceder a recursos didácticos innovadores impactando directamente en el desarrollo lector.

A su vez, se trabajó con los seis docentes que dictan la asignatura, ya que cumplían con los siguientes criterios de selección: estar impartiendo la asignatura de Lectura Crítica durante el año lectivo 2025-2026, tener experiencia o antigüedad dictando la materia al menos dos años, haber recibido formación académica en la asignatura, además de estar familiarizado con el uso del juego. Esta selección permitió obtener información pertinente y coherente para la investigación. Sin embargo, aunque el número de participantes es reducido, debido al contexto institucional, se priorizo la vinculación de maestros que mantienen experiencias directas con el fenómeno de estudio. Esto facilitó un análisis exhaustivo de las percepciones sobre el uso y pertinencia de las actividades lúdicas en la lectura crítica.

6. Técnicas e instrumentos

La recolección de los datos se realizó mediante las siguientes técnicas: observación no participante estructurada, grupo focal y revisión documental. La

combinación de estos métodos permitió alcanzar una comprensión más fundamentada de cómo los docentes perciben el uso del juego en la lectura crítica desde distintos enfoques. Respecto a la observación no participante estructurada, Hurtado (2010) señala que el fenómeno de estudio se percibe en su estado natural sin intervención alguna y conforme a un plan. Esta técnica permitió examinar de manera directa las prácticas de lectura en su contexto real e identificar cómo y en qué momento de la clase se utiliza el juego, así también las reacciones de cada uno de los actores. Para ello, se utilizó como instrumento una lista de comprobación o cotejo definida por tres categorías que abarcan doce criterios, los cuales se midieron según su frecuencia de aparición.

De manera complementaria, se organizó un grupo de focal; según Arias (2020) este método permite explorar un tema en profundidad para comprender cómo los participantes perciben, ven e interpretan el fenómeno objeto de estudio. Este diálogo no solo facilitó la recopilación de opiniones, experiencias pedagógicas y aptitudes individuales, sino que también fomentó la construcción de significados grupales entorno al uso del juego en la lectura crítica. Además, se empleó como instrumento un guion de discusión compuesto por nueve preguntas abiertas organizadas en cuatro categorías, lo cual permitió abordar la sesión desde un marco general de la práctica lúdica avanzando hasta un nivel más particular centrado en los factores conductuales y las creencias docentes. Finalmente, se llevó a cabo una revisión documental; según Medina et al. (2023) este proceso se centra en analizar información proveniente de documentos relacionados con el fenómeno de estudio, con el objetivo de lograr una mejor comprensión del mismo.

Para esta investigación se analizaron las planificaciones microcurriculares de la asignatura de lectura crítica correspondientes a los tres trimestres, con el fin de examinar la presencia de elementos del juego dentro de las actividades. Para ello, se utilizó una ficha de análisis estructurada que evidenciaba las dimensiones estructurales de la actividad lúdica y el papel del juego en la mediación para el desarrollo de procesos mentales. De este modo, dicha técnica permitió contrastar los hallazgos obtenidos a partir de la planificación, la práctica real y los propios relatos de los docentes.

7. Procesamiento de datos y consideraciones éticas

El procesamiento de la información contiene tres pasos que debe seguir el investigador, según el Atlantic International University (2014) comienza con la recopilación de datos; seguido del procesamiento y análisis ; y finalmente la presentación.

Previamente, como parte del proceso de recolección de datos, se socializó el consentimiento informado con todos los participantes. Posteriormente, se aplicaron los tres instrumentos siguiendo un cronograma adaptado a la disponibilidad de los docentes. En la observación se utilizó una lista de cotejo estructurada a partir de tres categorías que abarcaban doce criterios previamente definidos. Las observaciones se realizaron en tres jornadas durante el mes de enero de 2026 y abarcaron un total de seis clases de lectura crítica, cada una con una duración aproximada de 45 minutos. Durante dichas secciones, se prestó atención a aspectos como la integración del juego, el desempeño de los estudiantes y la implementación de la estrategia; toda la información se registró en la lista de cotejo y se añadieron elementos descriptivos en la sección de observaciones generales del instrumento. En cuanto al grupo focal, participaron seis docentes, todos ellos impartían la asignatura de lectura crítica en el nivel de bachillerato, contaban con experiencia integrando el juego, y poseían entre dos y diez años de experiencia profesional. Se llevaron a cabo dos secciones de manera virtual en enero de 2026 y fueron grabadas en audio previa autorización de los participantes. Cada una tuvo una duración de noventa minutos y contó con la participación de tres docentes. Para facilitar la conversación se utilizó un guion de discusión compuesto por nueve preguntas abiertas organizadas en cuatro categorías preestablecidas. Las preguntas abordaron temas como las formas de juego y su estructura, factores contextuales y creencias; así también el desarrollo mental, etc. Finalmente, en la revisión documental se revisaron tres planificaciones microcurriculares de lectura crítica correspondientes a los tres trimestres. Antes de este análisis, se validaron los planes contrastándolos con el currículo vigente de la asignatura, con el fin de evitar la inclusión de información errónea que pudiera comprometer el estudio. Para sistematizar la información se empleó una ficha de análisis estructurada por dos dimensiones y ocho criterios. En los documentos se revisó que se utilice el juego, la estructura de las actividades y sus posibilidades pedagógicas.

En una segunda fase, la información obtenida mediante las tres técnicas fue organizada de acuerdo a su fuente. En el caso de la observación no participante estructurada, se organizaron las listas de cotejo y se les asigno códigos individuales; para el grupo focal se realizó la transcripción de las reuniones utilizando el programa Turbo Scribe y se asignó un código a cada participante para proteger su identidad; asimismo, se organizaron los registros de análisis de la revisión documental. Posteriormente los datos se importaron al software Atlas.Ti9 para identificar unidades de significado, se organizaron y agruparon en categorías y subcategorías establecidas de forma deductiva

en consonancia con los objetivos y los referentes teóricos. Asimismo, se consideró el enraizamiento de los códigos dentro del sistema de análisis. Finalmente, los hallazgos obtenidos fueron contrastados en un proceso de triangulación. Su presentación se lo hizo de manera integral articulando la información recopilada en cada técnica y organizándola por tema y categoría, con la incorporación de citas textuales de los participantes para respaldar los resultados.

Además del procedimiento mencionado, en este estudio de caso se siguió *los principios fundamentales de la ética de la investigación*. Según Valencia (2023), estas consideraciones se aplican a todas las fases del proceso investigativo desde la etapa de planificación inicial hasta la gestión de los datos. Dicho de otro modo, estos aspectos éticos orientan la conducta del investigador a lo largo del estudio. Asimismo, su aplicación garantiza que la investigación se realice de manera íntegra, respetuosa y responsable, sin vulnerar los derechos de los participantes ni causarles daño alguno. En este sentido, se aplicaron las siguientes cuestiones éticas:

- El consentimiento informado, es un procedimiento que, según Alvarez (2018) reconoce y garantiza el derecho y la capacidad del sujeto para tomar una decisión de manera libre e informada sobre su participación en el estudio. En este sentido, esta herramienta fue aplicada antes de llevar a cabo el grupo focal y las observaciones de clase de lectura crítica. Asu vez, el documento se presentó personalmente, lo que permitió a los participantes formular preguntas y aclarar cualquier inquietud antes de dar su aceptación, también se envió una copia de respaldo al correo electrónico. Cabe señalar que la información compartida incluía: el título, objetivos, procedimiento de participación, confidencialidad de la información, anonimato, riesgos y beneficios.
- La participación voluntaria, es un principio ético que asegura que ninguna persona se sienta obligada o presionada, y que pueda retirarse en cualquier momento de la investigación sin afrontar algún tipo de consecuencias (Pons et al. 2019). Para ello, en este estudio se establecieron diversas condiciones que permitieron a los participantes tomar una decidir libremente. En primer lugar, la invitación para participar en el estudio se realizó utilizando un lenguaje neutral evitando cualquier tipo de frases destinadas a persuadir a las personas para que se unieran al estudio. Asimismo, en el consentimiento informado se incluyó una aclaración específica donde se indicaba que la participación era totalmente voluntaria y que no conllevaría repercusiones ni beneficios

específicos. Por último, tanto al inicio como durante la recolección de los datos, se reiteró del derecho de los participantes a abandonar la investigación si así lo deseaban.

- La confidencialidad y el anonimato son mecanismos utilizados para proteger la identidad y la información de los informantes (Anguita y Sotomayor 2011). En este contexto, los datos obtenidos en este estudio se trataron con reserva y se utilizaron exclusivamente con fines académicos. Además, con el fin de garantizar el anonimato no se incluyeron preguntas de carácter personal (nombres, números de contacto, direcciones u otros detalles identificativos) en los instrumentos de recolección. De igual manera, durante la codificación y presentación de los resultados, se eliminaron datos que pudieran identificar a los informantes y se sustituyeron por códigos. Como medida adicional, la información recopilada se encuentra completamente resguardada y el investigador es la única persona con acceso a ella.
- El uso responsable de la información consiste en el manejo adecuado, correcto y seguro de los datos de acuerdo a la finalidad establecida en la investigación. En este sentido, García y Márquez (2023) explican que se aplica en todo el proceso de investigación desde la recopilación, el almacenamiento, el análisis hasta la publicación. Para garantizar este principio se estableció en primer lugar el propósito que tendría la información recolectada dentro del estudio, de este modo se evitó su manipulación a favor de creencias iniciales. También, antes de iniciar con el proceso de análisis se proporcionó las transcripciones del grupo focal a los participantes para que comenten el contenido expresado en la investigación y se refleje su verdadera intención comunicativa. Finalmente, la presentación de los resultados se hizo de manera objetiva sin alterar las opiniones de cada informante, además de que fueron referenciadas.

Capítulo cuarto

Presentación, análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos

Dentro de este apartado se presentan los principales hallazgos luego de analizar las respuestas de los instrumentos aplicados, además, se desarrolla un contraste teórico y empírico (discusión) que permite caracterizar las perspectivas de los docentes; se debe aclarar que se desarrollaron todas estas etapas antes expuestas, ya que son parte del análisis de contenido y discurso. En cuanto, a la recolección de la información y contextualización del estudio se lo hizo mediante un grupo focal, una lista de cotejo y el análisis documental de planificaciones micro curriculares, además se usó el software Atlas. TI 9, el cual es especializado en el análisis cualitativo, puesto que, ayuda en la codificación y generación de tablas de resultados. Por otra parte, los datos recolectados se presentaron a través de códigos y se tomó en cuenta el enraizamiento de la codificación con las citas dentro de cada uno de los instrumentos. Este procedimiento analítico se llevó a cabo primero revisando de forma individual cada instrumento con el fin de detectar patrones que se repiten; luego, se utilizó un proceso de triangulación para interpretar los resultados de modo integrado. Así, se pudo entender cómo los maestros emplean el juego para fomentar la lectura crítica en los estudiantes de bachillerato.

A continuación, se va a realizar un análisis de contenido para ello se establecen ciertas categorías que ayuden a entender la información.

1. Resultados

Con el propósito de organizar los resultados se elaboró una matriz de categorías que integra la información obtenida en los tres instrumentos de investigación. Esta matriz permitió identificar las categorías emergentes relacionadas con el uso del juego en la enseñanza de la lectura crítica.

Tabla 2

Matriz de categorías emergentes del análisis cualitativo

Categoría	Subcategorías	Evidencia en instrumentos	Interpretación
Integración pedagógica del juego	Uso del juego en la planificación	Planificaciones microcurriculares	El juego aparece principalmente como estrategia motivacional
	Aplicación del juego en el aula	Observación áulica	Su uso es ocasional y

			depende de la dinámica de la clase
Juego como mediación del pensamiento crítico	Análisis e interpretación de textos	Planificaciones / grupo focal	El juego puede favorecer procesos de análisis e interpretación
	Participación en actividades lúdicas	Observación	Las dinámicas lúdicas aumentan la participación estudiantil
Motivación y participación estudiantil	Interés por la actividad	Observación / grupo focal	El juego genera mayor motivación y participación
	Experiencias significativas de aprendizaje	Grupo focal	Los docentes consideran que el juego facilita la comprensión
Factores que condicionan el uso del juego	Tiempo curricular	Grupo focal	El currículo limita el uso frecuente del juego
	Formación docente	Grupo focal	Falta de capacitación en metodologías lúdicas
	Características del grupo	Observación / grupo focal	La dinámica del grupo influye en la aplicación del juego

Fuente: Instrumentos de recolección (2026)
Elaboración propia

1.1. Integración pedagógica del juego

La categoría integración pedagógica del juego permitió comprender la forma en que los docentes incorporan las estrategias lúdicas dentro de los procesos de enseñanza de la lectura crítica en el nivel de bachillerato; la triangulación de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada aplicada durante los grupos focales, la observación áulica y el análisis de las planificaciones microcurriculares evidenció que el juego es concebido como una estrategia pedagógica capaz de favorecer la motivación, la participación y la construcción de aprendizajes significativos; sin embargo, también reveló la existencia de diversos factores que limitan su integración sistemática dentro de las prácticas educativas orientadas al desarrollo de la lectura crítica.

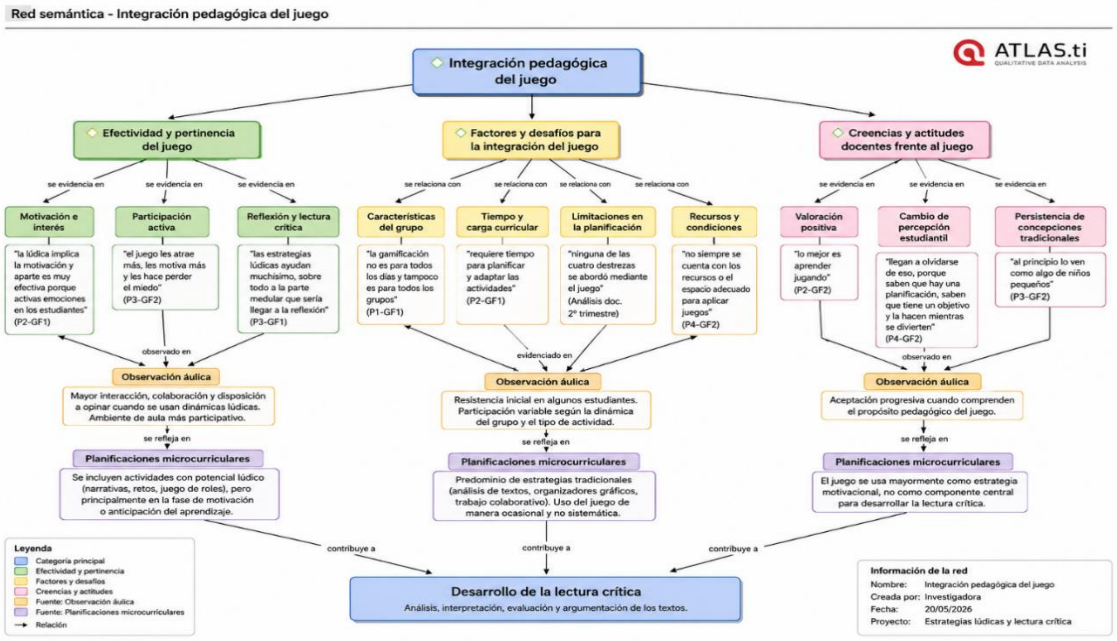


Figura 1. Red semántica de la categoría integración pedagógica del juego
Fuente: Instrumentos de recolección (2026)
Nota: La figura se elaboró con ATLAS.TI, versión 9, 31 de mayo de 2026

Como se observa en la figura la integración pedagógica del juego se configura a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la percepción de efectividad y pertinencia, los factores y desafíos que condicionan su implementación y las creencias y actitudes docentes frente a su utilización. La triangulación de la información obtenida mediante los grupos focales, la observación áulica y el análisis documental permitió identificar que estas dimensiones convergen en la comprensión del juego como una estrategia con potencial para fortalecer el desarrollo de la lectura crítica, aunque su aplicación continúa siendo predominantemente motivacional y no sistemática.

Los docentes coincidieron en señalar que el juego constituye una herramienta pertinente para fortalecer los procesos de lectura crítica debido a su capacidad para despertar el interés de los estudiantes y promover una participación más activa en el aula; desde su experiencia, las actividades lúdicas generan un ambiente favorable para el aprendizaje porque involucran componentes emocionales que facilitan la construcción del conocimiento. Al respecto, uno de los participantes manifestó que “la lúdica implica la motivación y aparte es muy efectiva porque activas emociones en los estudiantes y esto desde la neuroeducación es súper importante, porque si generamos un ambiente activo los estudiantes participan, se genera la construcción de conocimiento, por lo tanto, se da lugar a una lectura interpretativa y crítica y no nos quedamos solo en un nivel literal”.

Esta percepción fue compartida por otros participantes, quienes destacaron que el juego favorece procesos de análisis, reflexión e interpretación, aspectos fundamentales para el desarrollo de la lectura crítica; en este sentido, uno de los docentes expresó que “las estrategias lúdicas ayudan muchísimo, sobre todo a la parte medular que sería llegar a la reflexión”, enfatizando que la lectura adquiere mayor significado cuando los estudiantes logran relacionar el contenido de los textos con sus propias experiencias y realidades, de esta manera, el juego es percibido como un recurso que permite trascender la comprensión literal para promover niveles más profundos de interpretación y valoración crítica de la información.

De forma complementaria, los docentes señalaron que las actividades lúdicas contribuyen a disminuir el temor, la vergüenza y la inseguridad que algunos estudiantes experimentan al participar en clase; uno de los participantes indicó que el juego “les atrae más, les motiva más y les hace perder el miedo, hace también que pierdan la vergüenza y les da más interés para realizar las actividades”. Asimismo, otro docente afirmó que “la implementación de los juegos dentro del aula de clase ha ayudado muchísimo”, debido a que la dinámica de competencia y cooperación propia de muchas actividades lúdicas favorece la participación espontánea de los estudiante, estos hallazgos evidencian que los docentes atribuyen al juego una función que va más allá del entretenimiento, al reconocerlo como una estrategia que facilita la interacción, fortalece la confianza y promueve una actitud más favorable hacia la lectura.

Las observaciones realizadas durante el desarrollo de las clases permitieron corroborar estas percepciones, se evidenció que las actividades que incorporaban dinámicas participativas favorecían mayores niveles de interacción entre los estudiantes y una disposición más activa frente a las tareas propuestas; durante las actividades grupales los estudiantes intercambiaban opiniones, compartían interpretaciones y colaboraban en la construcción de respuestas, generando espacios de diálogo que favorecían la comprensión de los textos. Asimismo, se observó que las actividades menos estructuradas y más cercanas a las experiencias de los estudiantes propiciaban una mayor participación en comparación con aquellas centradas exclusivamente en la lectura individual y la reproducción de información.

Sin embargo, la información obtenida a través del análisis documental permitió identificar una situación que resulta particularmente significativa para comprender esta categoría. A pesar de la valoración positiva que los docentes atribuyen al juego, las planificaciones microcurriculares evidencian una presencia limitada de actividades

estructuradas bajo una lógica lúdica; en el análisis correspondiente al segundo trimestre se identificó que ninguna de las destrezas propuestas se desarrolló mediante el juego, aunque algunas actividades incorporaban elementos aislados asociados a la narrativa y al planteamiento de retos progresivos. Del mismo modo, en el análisis del tercer trimestre se observó que el juego de roles constituía la única estrategia claramente vinculada con el componente lúdico; sin embargo, esta actividad aparecía únicamente en la fase de anticipación del conocimiento, utilizándose para activar conocimientos previos y generar motivación, más que para desarrollar directamente las destrezas relacionadas con la lectura crítica.

La revisión de las planificaciones también mostró que las actividades predominantes se organizan a partir de estrategias como el análisis de textos, la elaboración de organizadores gráficos, el trabajo cooperativo y la resolución de tareas de comprensión. Aunque estas propuestas responden a una secuencia didáctica estructurada, la presencia de elementos lúdicos continúa siendo secundaria y complementaria, incluso en aquellas actividades que incorporan narrativas contextualizadas o situaciones problemáticas cercanas a la realidad estudiantil, el juego no se configura como el eje central de la experiencia de aprendizaje.

La triangulación de estos hallazgos permitió identificar una diferencia entre el reconocimiento de los beneficios pedagógicos del juego y su integración efectiva dentro de la planificación curricular; mientras los docentes consideran que las estrategias lúdicas favorecen la motivación, la participación y la reflexión crítica, las evidencias documentales muestran que su incorporación dentro de las secuencias didácticas sigue siendo limitada y se concentra principalmente en momentos introductorios o de motivación, esta situación revela que el juego aún no ha logrado consolidarse como una estrategia sistemática para el desarrollo de habilidades de lectura crítica.

Los resultados también permitieron identificar diversos factores que influyen en esta situación, durante los grupos focales los docentes señalaron que la implementación de actividades lúdicas requiere considerar las características particulares de cada grupo, así como las diferencias individuales de los estudiantes. Uno de los participantes explicó que “la gamificación no es para todos los días, tampoco es para todos los grupos”, enfatizando que la efectividad de estas estrategias depende de variables como la disposición de los estudiantes, la dinámica grupal y los objetivos de aprendizaje planteados; esta apreciación coincide con las observaciones realizadas en el aula, donde se evidenció que algunos estudiantes participan con mayor facilidad en actividades que

implican interacción y exposición pública, mientras que otros requieren procesos graduales de adaptación y acompañamiento.

A ello se suma la necesidad de que el docente desempeñe un papel activo dentro de las dinámicas propuestas, los participantes señalaron que el éxito de estas estrategias depende, en gran medida, de la capacidad del docente para generar ambientes de confianza, motivar a los estudiantes y adaptar las actividades a las necesidades específicas del grupo; en consecuencia, la integración del juego no depende únicamente de la existencia de actividades lúdicas, sino también de las competencias pedagógicas necesarias para implementarlas de manera efectiva.

Otro aspecto relevante identificado durante el análisis corresponde a las creencias y actitudes docentes frente al uso del juego en bachillerato, aunque los participantes manifestaron una valoración positiva de esta estrategia, también reconocieron la existencia de ciertas resistencias iniciales por parte de algunos estudiantes, quienes suelen asociar el juego con actividades dirigidas exclusivamente a niños pequeños. Un docente explicó que esta resistencia tiende a desaparecer cuando los estudiantes comprenden el propósito formativo de las actividades y reconocen que estas contribuyen a su aprendizaje; en este sentido, señaló que una vez que los estudiantes identifican la finalidad educativa de la propuesta “llegan a olvidarse de eso, porque saben que hay una planificación, saben que tiene un objetivo y pues la mejor parte lo hacen mientras se divierten”.

Esta situación refleja la coexistencia de concepciones tradicionales y enfoques pedagógicos más innovadores dentro del contexto educativo estudiado, por una parte, los docentes reconocen el potencial del juego para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de habilidades relacionadas con la lectura crítica; por otra, persisten ciertas representaciones culturales que asocian el aprendizaje serio con metodologías más convencionales y que dificultan la incorporación plena de estrategias lúdicas en niveles educativos superiores.

En conjunto, los hallazgos obtenidos permiten concluir que la integración pedagógica del juego se caracteriza por una valoración positiva de su efectividad y pertinencia para promover la motivación, la participación y la construcción de aprendizajes significativos relacionados con la lectura crítica. No obstante, la triangulación de la información también evidencia que su incorporación dentro de las prácticas pedagógicas continúa siendo limitada y predominantemente orientada a funciones motivacionales, la presencia de factores metodológicos, curriculares y culturales, junto con determinadas creencias sobre el papel del juego en bachillerato,

genera una brecha entre el reconocimiento de sus beneficios y su implementación sistemática dentro de la planificación y desarrollo de las actividades de lectura crítica.

1.2. Juego como mediación del pensamiento crítico

La categoría juego como mediación del pensamiento crítico permitió comprender cómo las estrategias lúdicas son percibidas por los docentes como herramientas capaces de favorecer procesos cognitivos asociados con el análisis, la interpretación y la reflexión crítica de los textos. La triangulación de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada aplicada durante los grupos focales, la observación áulica y el análisis de las planificaciones microcurriculares evidenció que el juego no es concebido únicamente como un recurso motivacional, sino también como una estrategia que puede facilitar la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo progresivo del pensamiento crítico en los estudiantes.

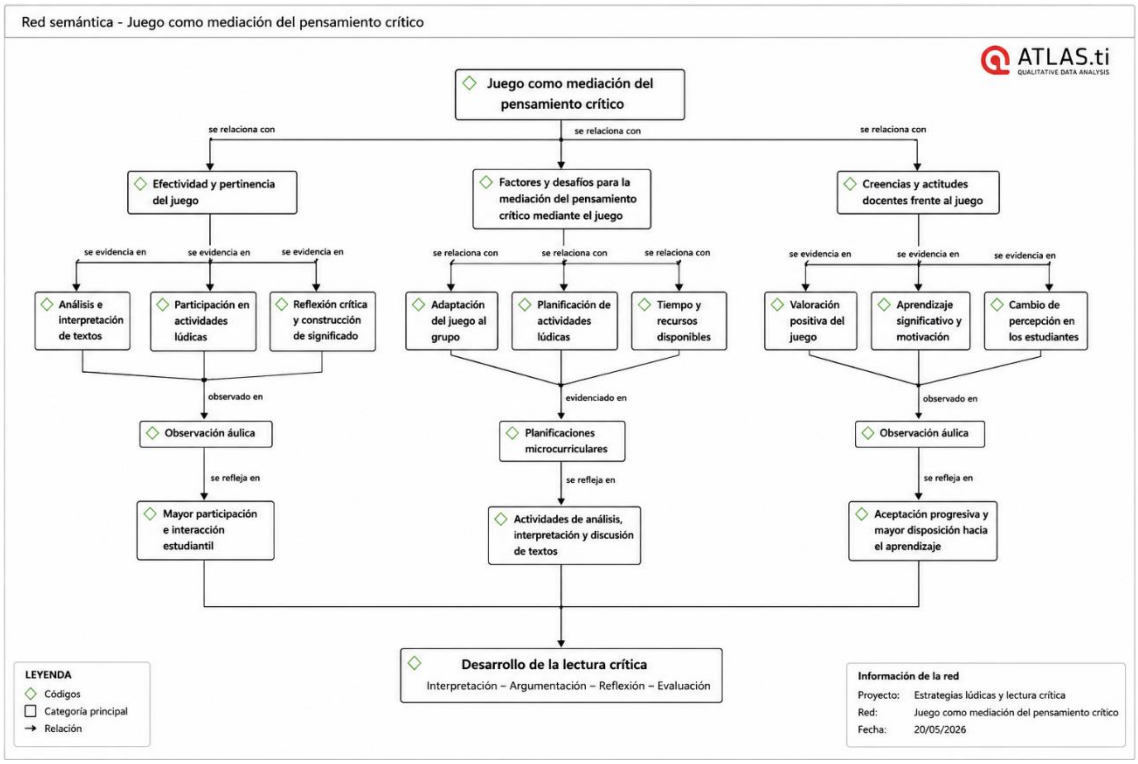


Figura 2. Red semántica de la categoría juego como mediación del pensamiento crítico
Fuente: Instrumentos de recolección (2026)
Nota: La figura se elaboró con ATLAS.TI, versión 9, 31 de mayo de 2026

Los docentes manifestaron que las actividades lúdicas generan condiciones favorables para que los estudiantes interactúen con los textos desde una postura más activa y reflexiva; durante los grupos focales se identificó una percepción compartida respecto a que el juego permite transformar la lectura en una experiencia participativa donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos de información para convertirse en

sujetos capaces de analizar, interpretar y cuestionar los contenidos abordados. En este sentido, uno de los participantes señaló que “las estrategias lúdicas ayudan muchísimo, sobre todo a la parte medular que sería llegar a la reflexión”, destacando que la interacción generada mediante el juego favorece la construcción de significados y la comprensión profunda de los textos.

Esta percepción se relaciona con la idea de que la lectura crítica requiere algo más que la identificación de información explícita, los docentes consideran que los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico cuando logran establecer relaciones entre el contenido de los textos, sus conocimientos previos y las situaciones de su contexto; desde esta perspectiva, el juego constituye una mediación pedagógica que facilita estos procesos porque involucra a los estudiantes en situaciones de aprendizaje donde deben tomar decisiones, argumentar posiciones, resolver problemas y construir respuestas de manera colaborativa.

Los testimonios obtenidos también revelan que los docentes atribuyen al juego la capacidad de generar experiencias emocionalmente significativas, aspecto que consideran fundamental para el aprendizaje; uno de los participantes manifestó que “la lúdica implica la motivación y aparte es muy efectiva porque activas emociones en los estudiantes”, señalando además que estas experiencias favorecen la construcción de conocimiento y permiten alcanzar niveles interpretativos y críticos de lectura, desde esta perspectiva, el juego no solo facilita la comprensión de los textos, sino que contribuye a que los estudiantes se involucren activamente en procesos de análisis y reflexión.

Las observaciones realizadas durante las actividades de aula permitieron respaldar estas apreciaciones, se evidenció que las dinámicas participativas favorecían una mayor interacción entre los estudiantes y promovían espacios de intercambio de opiniones en torno a los textos trabajados. Durante las actividades grupales los estudiantes compartían interpretaciones, contrastaban puntos de vista y justificaban sus respuestas frente a sus compañeros, estas acciones evidencian procesos asociados al pensamiento crítico, tales como la argumentación, la valoración de información y la construcción colectiva de significados.

Asimismo, se observó que las actividades que incorporaban elementos lúdicos generaban mayores niveles de participación estudiantil en comparación con aquellas desarrolladas mediante metodologías más tradicionales; los estudiantes mostraban mayor disposición para intervenir, plantear preguntas y aportar ideas cuando las actividades incluían desafíos, dinámicas colaborativas o situaciones problemáticas relacionadas con

los textos analizados, este hallazgo coincide con la interpretación derivada de la observación, según la cual las dinámicas lúdicas aumentan la participación estudiantil y favorecen una actitud más activa frente al aprendizaje.

El análisis documental permitió complementar estos resultados, las planificaciones microcurriculares evidenciaron la presencia de actividades orientadas al análisis e interpretación de textos, tales como estudios de casos, análisis comparativos, resolución de preguntas problematizadoras y construcción de organizadores gráficos. Sin embargo, también se identificó que las estrategias explícitamente lúdicas aparecen de manera limitada dentro de las secuencias didácticas y suelen concentrarse en las fases iniciales de motivación o activación de conocimientos previos.

Esta situación revela una diferencia importante entre la valoración que los docentes atribuyen al juego y el nivel de integración que alcanza dentro de la planificación pedagógica; aunque los participantes reconocen que las actividades lúdicas pueden favorecer el análisis, la interpretación y la reflexión crítica, las planificaciones muestran que dichas estrategias no siempre se incorporan como mecanismos centrales para el desarrollo de estas habilidades, en consecuencia, el potencial del juego como mediador del pensamiento crítico tiende a aprovecharse de manera parcial.

Los hallazgos también permitieron identificar algunos factores que influyen en esta situación, los docentes señalaron que el uso de estrategias lúdicas exige una adecuada planificación y una cuidadosa adaptación a las características de cada grupo. Uno de los participantes expresó que “la gamificación no es para todos los días, tampoco es para todos los grupos”, resaltando la necesidad de seleccionar actividades acordes con los objetivos de aprendizaje y con las particularidades de los estudiantes; esta apreciación permite comprender que la efectividad del juego como mediación del pensamiento crítico depende no solo de la estrategia utilizada, sino también del contexto donde se implementa.

De igual manera, emergieron creencias docentes favorables hacia el potencial formativo del juego, los participantes consideran que aprender mediante experiencias lúdicas facilita la comprensión de contenidos complejos y favorece aprendizajes más duraderos. Sin embargo, también reconocen que algunos estudiantes inicialmente perciben estas actividades como alejadas de las prácticas académicas tradicionales; a pesar de ello, los docentes señalaron que esta percepción suele transformarse cuando los estudiantes comprenden el propósito pedagógico de las dinámicas y experimentan los beneficios que estas generan en su proceso de aprendizaje.

En conjunto, la triangulación de la información obtenida mediante los grupos focales, las observaciones áulicas y el análisis documental permite concluir que el juego es percibido como una estrategia pertinente para mediar el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente porque favorece la participación activa, la interpretación de textos, la argumentación y la reflexión. No obstante, los hallazgos también evidencian que su incorporación dentro de la planificación pedagógica continúa siendo limitada y predominantemente complementaria, en consecuencia, aunque los docentes reconocen el potencial del juego para fortalecer procesos cognitivos asociados a la lectura crítica, su utilización aún no alcanza un nivel de integración sistemática que permita aprovechar plenamente sus posibilidades como mediador del pensamiento crítico.

1.3. Motivación y participación estudiantil

La categoría motivación y participación estudiantil permitió comprender la influencia que tienen las estrategias lúdicas sobre el interés, la implicación y la disposición de los estudiantes hacia las actividades de lectura crítica; la triangulación de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada aplicada durante los grupos focales, la observación áulica y el análisis de las planificaciones microcurriculares evidenció que el juego constituye un elemento que favorece significativamente la participación estudiantil, promueve experiencias de aprendizaje más significativas y contribuye a generar una actitud más favorable hacia la lectura, asimismo, los hallazgos permitieron identificar diversos factores que condicionan esta participación y las creencias que sustentan la incorporación de actividades lúdicas dentro de las prácticas pedagógicas.

Los docentes coincidieron en señalar que una de las principales fortalezas del juego radica en su capacidad para captar la atención de los estudiantes y despertar su interés por actividades que, en contextos tradicionales, suelen generar menor involucramiento. Durante los grupos focales, varios participantes manifestaron que las dinámicas lúdicas facilitan la participación de estudiantes que normalmente mantienen una actitud pasiva frente a las actividades académicas; en este sentido, uno de los docentes afirmó que “el juego les atrae más, les motiva más y les hace perder el miedo, hace también que pierdan la vergüenza y les da más interés para realizar las actividades”, esta apreciación evidencia que los docentes perciben el juego como una estrategia capaz de reducir barreras emocionales que frecuentemente limitan la participación dentro del aula.

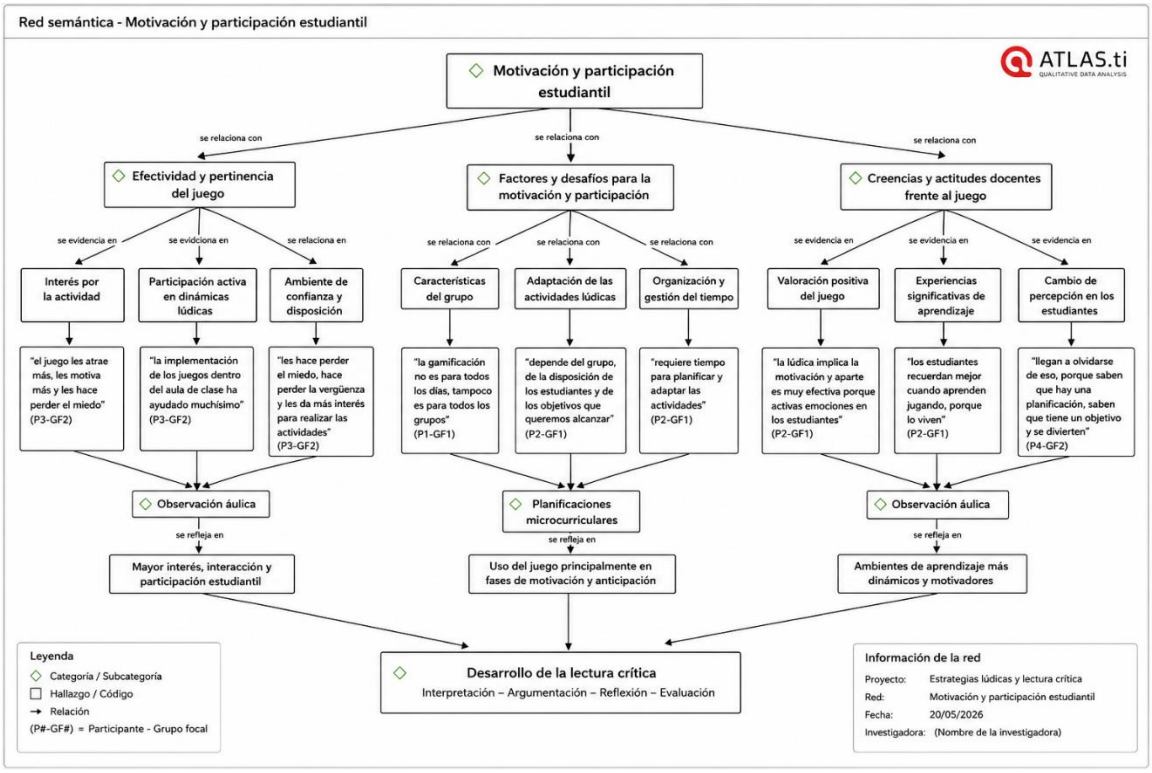


Figura 3. Red semántica de la categoría motivación y participación estudiantil
Fuente: Instrumentos de recolección (2026)
Nota: La figura se elaboró con ATLAS.TI, versión 9, 31 de mayo de 2026

De manera complementaria, los participantes destacaron que las actividades lúdicas generan un ambiente más dinámico y cercano, favoreciendo que los estudiantes se involucren activamente en las tareas propuestas; un docente señaló que “la implementación de los juegos dentro del aula de clase ha ayudado muchísimo”, explicando que la dinámica de cooperación y competencia propia de estas actividades estimula el interés y la participación de los estudiantes, desde esta perspectiva, el juego constituye una estrategia pertinente porque transforma la experiencia de aprendizaje en una actividad más atractiva y significativa para los estudiantes.

Los resultados obtenidos mediante la observación áulica permitieron corroborar estas percepciones, durante las sesiones observadas se evidenció que las actividades que incorporaban dinámicas participativas generaban mayores niveles de interacción, colaboración e intercambio de ideas entre los estudiantes. Asimismo, se observó una mayor disposición para responder preguntas, expresar opiniones y participar en discusiones relacionadas con los textos analizados, en contraste, durante las actividades desarrolladas mediante metodologías más tradicionales, la participación tendía a concentrarse en un grupo reducido de estudiantes, mientras que otros asumían una actitud más pasiva frente al aprendizaje.

Estas observaciones permiten inferir que el juego favorece la creación de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes asumen un rol más activo dentro del proceso educativo; la participación observada no se limitó únicamente a la ejecución de las actividades, sino que se manifestó también en la disposición para argumentar ideas, construir respuestas colectivas y establecer relaciones entre los contenidos trabajados y sus experiencias personales. Este hallazgo resulta particularmente relevante para el desarrollo de la lectura crítica, ya que la participación constituye una condición necesaria para que los estudiantes puedan analizar, interpretar y valorar los textos desde una perspectiva reflexiva.

Los docentes también destacaron que las experiencias lúdicas favorecen aprendizajes más significativos debido a que permiten involucrar aspectos emocionales y experienciales dentro del proceso educativo. Uno de los participantes manifestó que “la lúdica implica la motivación y aparte es muy efectiva porque activas emociones en los estudiantes”, señalando además que estas experiencias facilitan la construcción de conocimiento y promueven una comprensión más profunda de los contenidos abordados; esta apreciación refleja la creencia de que el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente y establecen vínculos emocionales con las actividades desarrolladas.

De igual manera, otro docente explicó que las estrategias lúdicas permiten que los estudiantes recuerden con mayor facilidad los contenidos trabajados porque los asocian con experiencias concretas vividas dentro del aula; al describir una actividad basada en juegos de roles, señaló que los estudiantes lograban recordar posteriormente las características de los géneros literarios porque habían experimentado directamente las situaciones planteadas durante la dinámica, este hallazgo evidencia que los docentes consideran que el juego favorece la comprensión al transformar conceptos abstractos en experiencias significativas y contextualizadas.

El análisis documental permitió complementar esta interpretación, las planificaciones microcurriculares revisadas muestran la incorporación de actividades orientadas a promover la participación estudiantil mediante trabajo cooperativo, análisis grupales, resolución de situaciones problemáticas y dinámicas de interacción. Sin embargo, también se identificó que las actividades explícitamente lúdicas aparecen principalmente en las fases de anticipación y motivación, mientras que las actividades centrales continúan organizándose mediante metodologías tradicionales de análisis textual y comprensión lectora.

La triangulación de estos hallazgos evidencia una situación similar a la observada en las categorías anteriores, aunque los docentes reconocen ampliamente la capacidad del juego para incrementar la motivación y la participación estudiantil, su integración dentro de la planificación pedagógica continúa siendo parcial; las actividades lúdicas se utilizan principalmente para captar el interés inicial de los estudiantes y generar un clima favorable para el aprendizaje, pero rara vez constituyen el eje central de las estrategias destinadas al desarrollo de la lectura crítica.

Los resultados también permitieron identificar factores que condicionan la participación estudiantil dentro de las actividades lúdicas, los docentes señalaron que la efectividad de estas estrategias depende de aspectos como las características del grupo, la disposición de los estudiantes para participar y la capacidad del docente para adaptar las actividades a las necesidades específicas del contexto. En este sentido, algunos participantes manifestaron que determinadas dinámicas generan mejores resultados cuando existe un ambiente de confianza y una adecuada organización de las actividades.

Por otra parte, emergieron creencias docentes favorables respecto al papel de la motivación dentro del aprendizaje, los participantes consideran que los estudiantes aprenden mejor cuando experimentan interés, disfrute y participación activa durante las actividades académicas; esta concepción se refleja en la valoración positiva que atribuyen al juego como estrategia pedagógica y en la convicción de que la motivación constituye un elemento fundamental para favorecer procesos de comprensión, interpretación y reflexión crítica.

En síntesis, la triangulación de la información obtenida mediante los grupos focales, las observaciones áulicas y el análisis documental permite concluir que el juego constituye una estrategia efectiva y pertinente para favorecer la motivación y la participación estudiantil dentro de los procesos de lectura crítica. Los docentes consideran que las experiencias lúdicas incrementan el interés por las actividades académicas, facilitan la comprensión de los contenidos y promueven aprendizajes más significativos. Sin embargo, también se evidenció que su incorporación dentro de las prácticas pedagógicas continúa siendo limitada y predominantemente orientada a funciones motivacionales. En consecuencia, aunque el juego es reconocido como un recurso valioso para fortalecer la participación y el compromiso estudiantil, su potencial educativo aún no se aprovecha plenamente dentro de la planificación sistemática de la lectura crítica.

1.4. Factores que condicionan el uso del juego

La categoría factores que condicionan el uso del juego permitió identificar los elementos que influyen en la incorporación de estrategias lúdicas dentro de los procesos de enseñanza de la lectura crítica en el nivel de bachillerato; la triangulación de la información obtenida mediante la entrevista semiestructurada aplicada durante los grupos focales, la observación áulica y el análisis documental evidenció que, aunque los docentes reconocen ampliamente la efectividad y pertinencia del juego para favorecer la motivación, la participación y la comprensión de los textos, su implementación se encuentra condicionada por factores relacionados con el currículo, las características de los grupos de estudiantes y las demandas pedagógicas que implica el diseño de actividades lúdicas.

Los participantes coincidieron en señalar que el juego constituye una estrategia valiosa para fortalecer el aprendizaje y favorecer el desarrollo de la lectura crítica, sin embargo, también manifestaron que su aplicación requiere analizar cuidadosamente las condiciones del contexto educativo antes de incorporarlo dentro de las actividades de aula. En este sentido, uno de los docentes señaló que “la gamificación no es para todos los días, tampoco es para todos los grupos”, destacando que la efectividad de estas estrategias depende de las características particulares de los estudiantes y de los objetivos de aprendizaje que se pretende alcanzar.

Esta apreciación fue recurrente en los grupos focales, los docentes explicaron que la respuesta estudiantil frente a las actividades lúdicas no es homogénea y que existen diferencias importantes entre grupos e incluso entre estudiantes del mismo curso. Durante la discusión se destacó que algunos estudiantes participan con entusiasmo en actividades que implican cooperación, competencia o representación de roles, mientras que otros manifiestan inseguridad o resistencia inicial; al respecto, uno de los participantes indicó que el docente debe considerar “según la personalidad del estudiante” la asignación de roles dentro de las dinámicas propuestas, ya que no todos reaccionan de la misma manera frente a situaciones que implican exposición pública o interacción constante.

Las observaciones realizadas durante las clases permitieron respaldar esta percepción, se evidenció que la participación estudiantil variaba en función de las dinámicas grupales, el nivel de confianza existente entre compañeros y la disposición de los estudiantes para involucrarse en las actividades. Asimismo, se observó que los resultados eran más favorables cuando el docente generaba ambientes de confianza y acompañamiento que permitían a los estudiantes participar sin temor al error o al juicio

de sus compañeros, estos hallazgos coinciden con lo expresado por uno de los docentes, quien explicó que muchas veces la participación depende de construir progresivamente espacios de seguridad y confianza dentro del aula.

Otro factor que emergió durante el análisis corresponde a las exigencias curriculares que regulan la práctica docente; aunque los participantes manifestaron una actitud favorable hacia el uso del juego, el análisis documental permitió identificar que las actividades explícitamente lúdicas tienen una presencia limitada dentro de las planificaciones microcurriculares. En el análisis correspondiente al segundo trimestre se determinó que ninguna de las destrezas contempladas fue desarrollada mediante el juego, aunque algunas actividades incorporaban elementos aislados asociados a narrativas, retos o dinámicas participativas. De igual manera, en la planificación del tercer trimestre se identificó que el juego de roles constituía la estrategia con mayor potencial lúdico; sin embargo, esta actividad se ubicaba en la fase de anticipación del conocimiento, utilizándose principalmente para activar conocimientos previos y generar motivación.

La revisión de las planificaciones también evidenció que las secuencias didácticas se estructuran principalmente mediante actividades de lectura, análisis, discusión grupal y elaboración de productos académicos. Incluso cuando se incorporan metodologías activas, estas suelen desarrollarse a través de tareas organizadas en las fases de anticipación, construcción y consolidación, más que mediante dinámicas configuradas explícitamente como juegos. Esta situación permite inferir que las exigencias curriculares y la necesidad de cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos influyen en la selección de las estrategias metodológicas utilizadas por los docentes.

Asimismo, los hallazgos sugieren que la implementación del juego exige procesos de planificación y adaptación pedagógica que demandan una preparación específica por parte del docente; aunque los participantes no manifestaron explícitamente una falta de capacitación, sus intervenciones evidenciaron que el éxito de estas estrategias depende de la capacidad para diseñar actividades pertinentes, asignar roles adecuados y responder a las características particulares de cada grupo. En este sentido, los docentes destacaron la importancia de identificar cuándo una estrategia resulta adecuada y cuándo es necesario recurrir a otras metodologías, señalando que “hay que darse ese espacio y esa oportunidad, y también identificar cuándo es útil la estrategia y cuándo ya sabemos que no va a funcionar”.

Las creencias y actitudes docentes también constituyen un elemento relevante dentro de esta categoría, los participantes manifestaron una valoración positiva del juego

como estrategia pedagógica y coincidieron en señalar que favorece la motivación, la participación y la construcción de experiencias significativas de aprendizaje. No obstante, esta valoración se encuentra acompañada por una visión realista respecto a las condiciones necesarias para su implementación; los docentes reconocen que no todas las actividades pueden desarrollarse mediante el juego y que su efectividad depende de factores relacionados con el grupo, el contexto y los objetivos de aprendizaje perseguidos.

En conjunto, la triangulación de la información obtenida mediante los grupos focales, la observación áulica y el análisis documental permite concluir que los factores que condicionan el uso del juego no se relacionan con una falta de reconocimiento de sus beneficios pedagógicos, sino con la interacción de elementos curriculares, metodológicos y contextuales que influyen en su implementación. Las características de los grupos de estudiantes, la organización de las actividades curriculares y las demandas pedagógicas asociadas al diseño de estrategias lúdicas generan una brecha entre la valoración positiva que los docentes atribuyen al juego y su incorporación sistemática dentro de los procesos orientados al desarrollo de la lectura crítica. Esta situación evidencia que la consolidación del juego como estrategia pedagógica requiere no solo una actitud favorable hacia sus potencialidades educativas, sino también condiciones que faciliten su integración efectiva dentro de la práctica docente.

En conjunto, la triangulación de la información obtenida mediante los grupos focales, la observación áulica y el análisis documental permite concluir que los factores que condicionan el uso del juego no se relacionan con una falta de valoración de sus beneficios pedagógicos, sino con la interacción de limitaciones curriculares, necesidades de formación especializada y características propias de los grupos de estudiantes. Aunque los docentes reconocen ampliamente la efectividad y pertinencia de las estrategias lúdicas para favorecer procesos asociados a la lectura crítica, la presencia de estos factores limita su incorporación sistemática dentro de las prácticas educativas. En consecuencia, los hallazgos evidencian la existencia de una brecha entre el reconocimiento del potencial formativo del juego y las condiciones reales que determinan su aplicación cotidiana dentro del aula.

La triangulación de los resultados adquiridos a través de las tres herramientas posibilita el hallazgo de un grupo de categorías que resumen las tendencias más relevantes detectadas en la investigación. Estas categorías tienen que ver con la incorporación pedagógica del juego en la planificación didáctica, su capacidad de mediar el pensamiento crítico, su impacto en la motivación y participación de los alumnos y las variables

institucionales y pedagógicas que limitan su uso en el aula. La Tabla 3 muestra la síntesis de este proceso de triangulación, que combina los resultados obtenidos en cada herramienta.

Tabla 3
Triangulación de resultados

Aspecto analizado	Planificaciones	Observación áulica	Grupo focal	Interpretación final
Uso del juego	Presencia parcial	Aplicación ocasional	Reconocido como útil	Estrategia pedagógica complementaria
Participación estudiantil	Implícita en actividades	Aumenta con el juego	Alta motivación	El juego favorece la participación
Desarrollo de lectura crítica	Actividades de análisis	Limitado durante el juego	Potencial reconocido	Requiere mayor integración metodológica
Factores condicionantes	Planificación didáctica	Dinámica del aula	Currículo y creencias docentes	Existen barreras pedagógicas e institucionales

Fuente: Instrumentos de recolección (2026)
Elaboración propia

Este proceso de triangulación permitió entender que, a pesar de que los maestros reconocen el juego como un enfoque pedagógico eficaz para alentar la participación y mejorar la comprensión de los textos, todavía existen obstáculos en su implementación dentro del proceso de enseñanza de la lectura crítica. Estos obstáculos están vinculados con las condiciones institucionales, la planificación didáctica y las creencias pedagógicas del profesorado.

2. Discusión de resultados

Los hallazgos de este estudio facilitan entender de qué manera los educadores involucrados ven la utilización del juego en el fomento de la lectura crítica y qué factores influyen en su integración a las estrategias educativas. La triangulación de la información recabada a través del grupo focal, la observación en clase y el análisis documental mostró una valoración positiva del juego como herramienta pedagógica, especialmente por su conexión percibida con la motivación, la participación y la interacción de los estudiantes con los textos. Esta evaluación no se alinea con una inclusión regular de actividades recreativas en las planificaciones microcurriculares ni con una presencia continua en las clases analizadas; así, los resultados permiten distinguir una discrepancia entre el

reconocimiento de las oportunidades educativas del juego y las circunstancias reales de su implementación en el aula.

En cuanto al primer objetivo específico, que busca describir la efectividad y pertinencia del uso del juego según los docentes para el desarrollo de la lectura crítica, los participantes expresaron que las actividades lúdicas pueden estimular la participación, incentivar el interés y facilitar el acercamiento de los estudiantes a los contenidos textuales. Estas observaciones están relacionadas con la visión de Huizinga (1972), quien percibe el juego como una actividad relevante que involucra aspectos cognitivos, sociales y culturales; desde esta óptica, los resultados indican que los docentes no ven el juego solo como una actividad lúdica, sino como una herramienta que puede integrarse al proceso educativo cuando hay un objetivo pedagógico claro.

Sin embargo, la evidencia empírica recopilada en esta investigación aporta una precisión significativa, a pesar de que los educadores son conscientes de las ventajas del juego, la observación en las aulas y el análisis de las planificaciones indican que su uso es sobre todo esporádico y, cuando se emplea, se centra más frecuentemente en instantes de motivación, activación de saberes previos o presentación de ciertos contenidos. Los resultados no respaldan la afirmación de que el juego haya ocasionado una mejora evidenciada en el rendimiento de los alumnos en lectura crítica, ya que la investigación no incluyó una evaluación directa de dicho rendimiento. Lo que se puede afirmar es que los maestros asignan al juego ciertas oportunidades para promover procesos vinculados a la interpretación, el análisis y la reflexión, aunque la evidencia observacional indica que tales oportunidades no se materializan de forma sistemática en las prácticas examinadas, esta exactitud se alinea con el enfoque cualitativo e interpretativo de la investigación.

Esta circunstancia puede evaluarse considerando la perspectiva de Bruner (1986), quien sostiene que el juego representa un ámbito de exploración y hallazgo que puede propiciar la construcción activa del saber. En el caso analizado, esta opción depende de cómo se planifican y dirigen las actividades. Cuando el juego se emplea solo como un recurso motivacional, su conexión con los procesos de lectura crítica es escasa; por el contrario, cuando una actividad lúdica incluye preguntas, desafíos, interpretación de datos, toma de decisiones o discusión, puede ofrecer oportunidades para que los estudiantes se involucren más activamente con el material. Los resultados obtenidos indican, que el valor educativo asignado al juego no se basa únicamente en su naturaleza recreativa, sino en la intencionalidad con la que el profesor lo introduce en la secuencia didáctica.

Desde el enfoque del desarrollo cognitivo, las ideas de Piaget et al., (1982) ayudan a entender esta circunstancia, especialmente en lo que respecta a los juegos organizados por normas y a las oportunidades de razonamiento, decisión y elaboración de hipótesis que pueden surgir. Los resultados de esta investigación indican que tales oportunidades no se activan necesariamente en todas las actividades recreativas analizadas, la existencia de un juego en el aula por sí sola no es prueba suficiente de que se hayan llevado a cabo procesos de lectura crítica. Para que se dé una relación pedagógica entre los dos elementos, es fundamental que la actividad esté conectada con los objetivos de aprendizaje y con acciones como interpretar, comparar, argumentar, evaluar información o establecer vínculos entre diversas perspectivas. Así, la investigación permite reconocer una discrepancia entre las capacidades asignadas al juego según el enfoque teórico y su aplicación real en el contexto analizado.

Respecto al segundo objetivo específico, que se refiere a los factores o retos que afectan el uso del juego para fomentar la lectura crítica, los hallazgos indican que su implementación depende de factores curriculares, pedagógicos, institucionales y contextuales. Entre los factores reconocidos se incluyen los requerimientos del currículo, el tiempo disponible para llevar a cabo las actividades, la estructura de los grupos, las particularidades de los estudiantes, la planificación pedagógica y la necesidad de ajustar las estrategias a las circunstancias específicas del aula. Estos hallazgos concuerdan con Gallardo et al. (2024), quienes indican que la presión por abordar contenidos, la escasez de tiempo y las demandas de capacitación docente pueden restringir la inclusión de enfoques innovadores en las prácticas de comprensión lectora. En este estudio, además de estos elementos, se reconoció la relevancia de las particularidades de los grupos y de la habilidad del profesor para adaptar las actividades a las circunstancias específicas de su clase.

Los resultados pueden entenderse también a través de la perspectiva sociocultural de Vygotsky, quien sostiene que el aprendizaje está íntimamente vinculado a la interacción social y a las circunstancias del entorno en el que ocurre. En este aspecto, los resultados indican que la dinámica grupal es un factor importante para el uso del juego. Los profesores indicaron que la participación de los alumnos puede fluctuar según el grado de confianza entre los compañeros, la voluntad de intervenir y las particularidades específicas del grupo. La observación permitió notar, además, que la organización de las actividades y la asignación de responsabilidades afectan las oportunidades de participación. Así, el juego necesita una intervención educativa que tenga en cuenta las

condiciones sociales del aula y que impida que la participación se concentre en ciertos estudiantes.

Respecto al tercer objetivo específico, enfocado en analizar las creencias y actitudes de los profesores hacia la utilización del juego para fomentar la lectura crítica, se constató una percepción mayormente positiva. Los participantes afirman que las actividades recreativas pueden ayudar a aumentar la disposición hacia las tareas, promover la interacción entre pares y crear entornos donde los estudiantes puedan compartir interpretaciones sobre los textos. Estas visiones se vinculan con las ideas de Freire (1984), quien entiende la lectura como un proceso que va más allá de la simple decodificación y que requiere crear conexiones entre el texto, el contexto y la vivencia del individuo. Bajo este enfoque, las actividades recreativas pueden ser espacios de interacción con los contenidos al permitir que los alumnos conecten la información textual con sus saberes y vivencias.

De forma complementaria, Cassany (2006) sugiere que la lectura crítica tiene un aspecto sociocultural, ya que la elaboración de significados está relacionada con los conocimientos previos, las vivencias y el contexto del lector. Los hallazgos de este estudio indican que los educadores visualizan exactamente esta capacidad en las actividades recreativas; no obstante, la observación y el análisis de documentos señalan que esta potencialidad no se implementa de forma sistemática en todas las ocasiones, la visión positiva de los educadores es un factor importante, aunque no es suficiente, para justificar la inclusión del juego en la enseñanza de la lectura crítica.

Las convicciones de los docentes también ayudan a entender por qué hay una separación entre la apreciación positiva del juego y su uso real, Bandura (1977) sugiere que las convicciones acerca de las habilidades personales y la efectividad de ciertas estrategias pueden afectar las elecciones y comportamientos de los individuos. En el marco de esta investigación, ciertos educadores admiten la importancia educativa del juego, pero tienen reservas sobre su uso en el bachillerato, su planificación o el tiempo requerido para su preparación. De igual manera, Pajares (1992) afirma que las creencias de los docentes se generan a partir de la experiencia y pueden ejercer una influencia significativa en las decisiones pedagógicas; en este contexto, la continuidad de métodos tradicionales de lectura puede coexistir con una apreciación favorable de enfoques lúdicos, creando una brecha entre lo que los educadores consideran relevante y lo que realmente integran en su labor.

Los hallazgos sobre la motivación y la participación de los estudiantes son coherentes con lo mencionado por Díaz et al. (2024) y Zea et al. (2024), quienes indican que las estrategias lúdicas pueden propiciar experiencias de aprendizaje más activas y estimular el interés y la participación. En este estudio, los profesores expresaron que ciertas actividades recreativas contribuyen a disminuir la resistencia inicial ante algunas tareas y promueven una mayor disposición para participar. Estos resultados deben entenderse dentro del contexto del estudio: son percepciones de los docentes y comportamientos observados durante las evaluaciones, y no una evaluación experimental del impacto del juego en variables de rendimiento o en el nivel de lectura crítica de los alumnos. Así, el estudio facilita la descripción de cómo se expresa la participación en las situaciones examinadas, aunque no puede determinar una relación de causa y efecto entre el uso del juego y una mejora en el rendimiento lector.

Respecto al pensamiento crítico, los resultados están en línea con Rojas et al. (2025), que estudiaron estrategias como debates, juegos de roles y resolución de problemas, destacando su conexión con análisis, evaluación y comparación. En este estudio, los profesores también reconocieron estas oportunidades y destacaron que ciertas actividades recreativas pueden facilitar que los alumnos analicen información, expresen opiniones y mediten sobre los contenidos de los textos. La diferencia esencial radica en que esta investigación no intentó evaluar el desarrollo de estas habilidades, sino entender cómo son vistas por los maestros y cómo se expresan en las prácticas observadas, esta diferenciación facilita que la conversación se ajuste al objetivo y al enfoque metodológico del estudio.

En términos generales, los resultados se alinean con los antecedentes analizados al evidenciar que hay una valoración favorable de las estrategias lúdicas, las cuales los docentes asocian con mayores oportunidades de participación e interacción con los contenidos. La contribución específica de este estudio radica en evidenciar que una opinión positiva no asegura una incorporación sistemática del juego en la enseñanza de la lectura crítica. La triangulación muestra que, aunque en el discurso de los docentes se reconoce su potencial pedagógico, en las planificaciones su inclusión es limitada y en las clases observadas su uso es esporádico; esta discrepancia entre percepción y práctica representa uno de los hallazgos más importantes del estudio.

La discusión sostiene que el empleo del juego en el contexto analizado debe entenderse como una alternativa pedagógica reconocida por los docentes, cuya implementación está sujeta a la planificación, las características de los grupos, las

demandas curriculares, el tiempo disponible, las creencias de los docentes y las condiciones institucionales. Los hallazgos no permiten afirmar que el juego haya incrementado directamente la lectura crítica de los alumnos, pero indican que los profesores lo ven como potencialmente beneficioso para fomentar la participación y el compromiso, además de que algunas de las actividades vistas generan oportunidades para abordar procesos relacionados con la interpretación y la reflexión sobre los textos. Así, el principal aporte de la investigación radica en mostrar la brecha que hay entre el reconocimiento del potencial educativo del juego y su implementación real en las prácticas de lectura crítica, lo que permite señalar necesidades específicas en planificación y en la formación de docentes.

Conclusiones

Esta investigación facilitó el análisis de la percepción de los docentes respecto al uso del juego como estrategia para fomentar la lectura crítica en el nivel de bachillerato, mediante la triangulación de la información recolectada a través del grupo focal, la observación en clase y el análisis de documentos. Los resultados indican que los profesores involucrados tienen una percepción positiva del juego como herramienta educativa, especialmente por las oportunidades que le reconocen para fomentar la motivación, la participación y la interacción de los alumnos con los materiales de lectura. Sin embargo, esta evaluación no se refleja en una inclusión regular de actividades recreativas en las prácticas examinadas. Como resultado, el análisis facilita reconocer una discrepancia entre la percepción positiva que poseen los educadores y la real inclusión del juego en la planificación y ejecución de las lecciones.

En relación con el primer objetivo específico, que busca describir cuán efectivo y relevante consideran los docentes el uso del juego para fomentar la lectura crítica, se concluye que los participantes ven el juego como un recurso adecuado y con potencial para aumentar la participación, el interés y la interacción con los textos. Igualmente, identifican oportunidades para abordar procesos vinculados a la interpretación, el análisis y la reflexión. La observación de las clases y el análisis de las planificaciones demostraron que el juego se presenta de forma parcial o esporádica y que su uso se centra principalmente en actividades de motivación, activación de conocimientos previos o introducción de contenidos. Así, los resultados no permiten afirmar que el juego haya favorecido el rendimiento de los estudiantes en lectura crítica, puesto que esta investigación no llevó a cabo una evaluación directa de dicho rendimiento; se puede señalar que los educadores asocian al juego capacidades vinculadas a procesos que constituyen la lectura crítica y que ciertas actividades observadas brindan oportunidades para abordar esos procesos.

En cuanto al segundo objetivo específico, que se centra en analizar los factores o retos que afectan el uso del juego para fomentar la lectura crítica, se determina que su inclusión depende de la interacción de elementos curriculares, pedagógicos, institucionales y contextuales. Se identificaron entre ellos las demandas curriculares, el tiempo que hay, la organización de las actividades, las características de los grupos, la planificación didáctica y la necesidad de ajustar las estrategias a las condiciones específicas del aula. Por lo tanto, el uso del juego no se basa únicamente en la voluntad

personal del profesor, sino también en las circunstancias que rodean la actividad educativa. La triangulación efectuada demuestra claramente que estas condiciones ayudan a entender por qué una estrategia bien valorada no se integra de manera constante en las lecciones de lectura crítica.

Respecto al tercer objetivo específico, que se centra en analizar las creencias y actitudes de los docentes sobre el uso del juego para fomentar la lectura crítica, se concluye que hay una percepción mayormente positiva, aunque con algunas reservas en cuanto a su implementación en el bachillerato. Los educadores admiten que las actividades recreativas pueden producir experiencias de interacción y participación y que, en ciertas circunstancias, pueden vincularse con procesos de reflexión, análisis e interpretación. Sin embargo, también se detectaron creencias y condiciones prácticas que pueden restringir su integración, incluyendo la relación del juego con otros niveles educativos, su uso esporádico y los problemas relacionados con su organización; así, la evaluación favorable del juego es un aspecto importante, aunque no es suficiente para asegurar su inclusión en la práctica educativa.

En cuanto al alcance de los resultados, la investigación sostiene que hay una discrepancia entre el potencial educativo que los docentes asignan al juego y su aplicación real en el contexto analizado. Aunque el discurso de los participantes señala sus oportunidades para fomentar la participación y la interacción con los textos, la evaluación de las planificaciones y la observación de las clases revelan una presencia restringida. Esta distinción representa uno de los aportes más significativos del estudio, ya que facilita entender que la implementación de una estrategia pedagógica no sólo depende del reconocimiento de sus beneficios por parte de los docentes, sino también de que haya condiciones para planificarla, ajustarla y relacionarla con objetivos de aprendizaje concretos.

Finalmente, es importante señalar que los resultados provienen de un estudio cualitativo de caso realizado en una sola institución educativa y con seis docentes, por lo que no buscan ser generalizados a otros contextos. Asimismo, al enfocarse en las percepciones de los docentes, las prácticas observadas y las planificaciones, el estudio no incluyó la perspectiva de los estudiantes ni evaluó directamente los cambios en su rendimiento en lectura crítica. Por esta razón, las conclusiones se limitan a cómo los educadores ven el juego, a las condiciones detectadas para su uso y a las prácticas vistas durante el proceso de investigación. Esta delimitación facilita la correspondencia entre los resultados, los objetivos y el enfoque metodológico de la investigación.

Como consecuencia de estos descubrimientos, se estima relevante que la planificación educativa incluya actividades lúdicas claramente conectadas con metas de lectura crítica, en particular las asociadas a la interpretación, análisis, reflexión y argumentación. Igualmente, es importante robustecer espacios de capacitación y análisis pedagógico que capaciten a los educadores para crear y modificar este tipo de enfoques conforme a las particularidades de sus grupos y a las condiciones de la institución. Para investigaciones futuras, sería relevante incluir la visión de los estudiantes y crear diseños que posibiliten evaluar de manera directa los posibles efectos relacionados con la implementación de estrategias lúdicas concretas en el desempeño de la lectura crítica. Esta sugerencia aborda la limitación principal identificada en el estudio y previene atribuir al juego efectos que la investigación no se propuso medir.

Obras citadas

Achavar Valencia, Cristina. 2019. “Beneficios del juego en la acción pedagógica”. *Foro educacional* 33: 115-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7287886

Acuña, Diego Francisco, Jury Marisela Lapo, Flor Ximena Poveda, y Elvia Pricila Romero. 2025. “La motivación por aprender y su efecto en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica superior”. *ResearchGate* 4 (7): 549-573. doi: 10.59282/reincisol. 4 (7): 549-73.

Alvarez Viera, Pedro. 2018. “Ética e investigación”. *Boletín Redipe* 7 (2): 122-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312423.

Anguita, Verónica, y Angélica Sotomayor. 2011. “¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación”. *Acta bioethica* 17 (2): 199-204. https://doi.org /10.4067/S1726-569X2011000200006.

Ardila Pabón, Kelly Johanna. 2013. “Actitud del docente frente al uso de estrategias lúdicas en el contexto escolar: Un caso institucional”. Tesis de licenciatura, Universidad de la Costa, Sede Bogotá. https://repositorio. cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/912b239d-9fb8-4d00-86db-822871f8e39b/content.

Arguello, Holger Lizandro Meza, Vania Itzel Eras Briones, Danny Meliton Meza Arguello, Jesús Manuel Simisterra Muñoz, y Jessica Lisbeth Franco Valdez. 2024. “Escuela tradicional y escuela nueva: Estudio comparativo”. *Código Científico Revista de Investigación* 5 (1): 838-50. https://revistacodigocientifico.itslosandes.net/index.php/1/article/view/410.

Arias Ortiz Elena, Bos Soledad María, Giambruno Cecilia, y Zoido Pablo. 2023. “Latin America and the Caribbean in PISA 2022: How did the Region Perform?”. Documento de trabajo. 23 de agosto. https://publications.iadb.org/es/publications/english/viewer/Latin-America-and-the-Caribbean-in-PISA-2022-How-did-the-Region-Perform.pdf.

Arias Gonzáles, José Luis. 2020. *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Arequipa: Enfoques Consulting EIRL.

Bandura, Albert. 1994. *Self-efficacy defined*. Encyclopedia of human behavior. Nueva York.

———. 1977. “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”. *Psychological Review* 84 (2): 191-215. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191.

Banco Mundial. 2022. “70% of 10-Year-Olds Now in Learning Poverty, Unable to Read and Understand a Simple Text”. *World Bank Group*. 23 de junio. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-r.

Baquero, Ricardo. 1997. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Madrid: Aique. https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%202%20Baquero%20cap.%205%20vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf.

Barton, David, y Mary Hamilton. 1998. *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. Reino Unido: Routledge.

Bélgica Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. 2011. “La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas”. *Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural*. Mayo. https://jaumecentelles.cat/wp-content/uploads/2013/01/la-lectura-en-europa.pdf.

Bellido, María Esmeralda. 2024. *Manual: Motivación para el aprendizaje*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Brougére, Gilles. 2020. *Juego y educación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Bruner, Jerome. 1986. “Juego, pensamiento y lenguaje”. *Perspectivas: revista trimestral de educación* 16 (1): 79-85. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_spa.

Camacho, Patricia. 2023. “Efectos de la sobrecarga de información en el comportamiento del consumidor de noticias: El doomscrooling”. *Revista Internacional de Cultura Visual*. 14 (1): 1-11. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8942366.

Carlino, Paula. 2013. “Alfabetización académica diez años después”. *Revista mexicana de investigación educativa* 18 (57): 355-81. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a3.pdf.

Cassany, Daniel. 2006. *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Castells, Núria, Merce García-Mila, Andrea Miralda-Banda, Jose Luna, y Esther Pérez. 2022. “El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas”. *Educación XX125* (2): 291-313. https://doi.org/10.5944/educxx1.31693.

Castro, Yskel. 2011. “Algunas reflexiones sobre la lectura en el ámbito educativo”. *El Genio Maligno: Revista de humanidades y ciencias sociales*, 8: 158-72. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3672637.

Cervantes, Azucena. 2019. “El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión”. *Alteridad* 14 (2): 184-94. https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.03.

Chisag, Marjorie, Edlita Espinoza, Jorge Jordán, y Enith Mejía. 2024. “El juego y el desarrollo cognitivo de los estudiantes”. *593 Digital Publisher* 9 (1): 66-81. doi: 10.33386/593dp.2024.1-1.2262.

Cubides Ávila, Claudia Patricia, Marianela Rojas Higuera, y Ruth Nayibe Cárdenas Soler. 2017. “Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades”. Saber, ciencia y libertad 12 (2): 184-97. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873.

Chile Agencia de Calidad de la Educación. 2024. “Informe Nacional PISA 2022. Evaluación internacional de estudiantes tras la pandemia”. *Agencia de Calidad de la Educación*. 24 de junio. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf.

D´Ahiardi, Miguel Antonio, Tania Esperanza Álvarez, Ricardo Geovanni Lalangui, Betty Azucena Jaramillo, y Juana Isabel Reyes. 2025. “La asimilación y acomodación como procesos cognitivos que favorecen el desarrollo de las estructuras mentales en el educando en Ciencias Naturales”. *Arandu UTIC* 12 (2): 1889-905. doi: 10.69639/arandu.v12i2.1037.

Dewey, Jhon. 1998. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf.

Díaz, Oscar Andrés.2023. “Las pruebas PISA de la OCDE: una revisión a las tendencias de la literatura”. *Panorama* 17 (33): 1-32. https://revistas.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/4112.

Díaz, Ricardo, y Christian Balmaceda. 2008. *Piaget, Vigotski y Maturana constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique Grupo. https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Piaget-Vigotski-y-Maturana-Constructivismo-a-tres-voces.pdf.

Díaz, Yennifer, Ángel Saúl Díaz Téllez, Jennifer Mejía Ríos, y Elisabeth Viviana Lucero Baldevenites. 2024. “El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar

pensamiento crítico en la educación primaria". *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*. 7 (14): 31-50. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4154.

Ecuador Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2025. "Informe Nacional Ser Estudiante-Nivel de Bachillerato Año lectivo 2023-2024". *INEVAL*. 25 de julio. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2023-22024_3.pdf.

_____. Mecapacito. 2026. "Centro de Formación Digital Mecapacito". *Ministerio de Educación, Deporte y Cultura*. 30 de abril. https://mecapacito. educacion.gob.ec/.

———. Ministerio de Educación. 2025. "Estándares curriculares o de aprendizaje Área de Lengua y Literatura. Ministerio de Educación". *Ministerio de Educación Deporte y Cultura*. Mayo. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/ downloads/2022/ 05/Estandares-Aprendizaje-Lengua-y-Literatura.pdf.

———. Ministerio de Educación. 2016. "Asignatura Optativa: Lectura Crítica de Mensajes BGU - Tercer Curso". Ministerio de Educación Deporte y Cultura. Septiembre. https://www.studocu.com/ec/document/colegio-luis-alfredo-noboa-icaza/social-and-cultural-anthropology-hl/asignatura-optativa-lectura-critica-de-mensajes-ll-3bgu/93069516.

España Bosco Global, y Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo. 2021. "Manual de aprendizaje basado en juegos". *Bosco Global, y Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo*. Diciembre. https://boscoglobal. org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf.

———. Universidad de Navarra. 2021."Participación de los estudiantes en clase". *Universidad de Navarra*, s. f. https://www.unav.edu/documents/19205897/33669303/profesor0.0_participacion_pdf.pdf/.

Estados Unidos Atlantic International University. 2014. "Recolección y procesamiento de datos". *Atlantic International University*. Marzo. https://cursos.aiu.edu/METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION/Sesion%208/WORD/SESI%C3%93N%208.pdf.

Facione, Peter. 1989. "Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction". *Research Findings and Recommendations* 315: 1-21. https://www.researchgate.net/publication/242279575_Critical_Thinking_A_Statement_of_Expert_Consensus_for_Purposes_of_Educational_Assessment_and_Instruction.

Ferreira, Rejane, Amparo Mogollón, María José Fernández, María Eugenia Delgado, y Ingrid Vargas. 2006. *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*: *Cursos GRAAL 5*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. https://books.google.com.ec/books?id=o2n57QYwMDIC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false.

Flores, Ximena, y Norma García. 2022. "Lectura Por Placer Con Estudiantes de Bachillerato En Tiempos Del COVID-19". *Revista de Cultura y Comunicación de La Universidad Veracruzana* 15: 57-78. https://www.researchgate.net/publication/361302880_Lectura_por_placer_con_estudiantes_de_bachillerato_en_tiempos_del_COVID-19.

Freire, Pablo. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI Editores. https://ayudacontextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/paulo-freire-la-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf.

———. 2005.*Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores. https://fhcv.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf.

Gallardo Ortega, Edelina Gabriela, María Verónica MeloColoma, Jessica Abigail Cahuate Veintimilla, y Tonia Carina Arroba Naranjo. 2024. "Uso de actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de educación básica media". *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación* 2 (4): 70-82. doi:10.53877/riced2.4-32.

Gallardo López, José Alberto. 2018. "Teorías del juego como recurso educativo". *Innovagogia 2018* 1: 1-12. https://www.fundacionvalse.org/wp- content/ uploads /2022/03/TEORIAS-DELJUEGO-COMO-RECURSO-EDUCATIVO.pdf.

Garcés, Miguel, y Rosmayra Ruiz. 2016. "Integración pedagógica de la tecnología informática en instituciones educativas oficiales de Cartagena de Indias (Colombia)". *Saber, ciencia y libertad* 11(1): 175-86. https://www. researchgate. net/publication/314290387_Integracion_pedagogica_de_la_tecnologia_informatica_en_instituciones_educativas_oficiales_de_Cartagena_de_indias_Colombia.

García, Pedro. 2005. *Fundamentos teóricos del juego*. Sevilla: Wanceulen.

García, Víctor, y Carmen Márquez. 2023. *Conductas éticas en la investigación científica: fundamentos y principios*. Riobamba: Editorial UNACH. https://investigacion.unach.edu.ec/countlibros.php?id=105.

Gunderman, Hans Kroll. 2004. *Observar, escuchar, y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México. https://es.scribd.com/document/516393162/Gunderman-El-metodo-estudiosdecaso.

Hidalgo, Gilberto. 2021. "Percepciones docentes sobre su práctica educativa durante Aprende en Casa II. Estudio de caso. Aguascalientes, México". Ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa CNIE-2021, Puebla, 3 de diciembre.

Huizinga, Johan. 1972. *Homo Ludens*. Barcelona: Alianza/Emecé. https://cursoshistoriavdemexico.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/07/huizinga-johan-homo-ludens.pdf.

Hurtado de Barrera, Jacqueline. 2010. *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Quirón.

La Hora. 2023. "Solo seis de cada 100 escuelas tienen una biblioteca en Ecuador". *La Hora*. 16 de mayo. https://www.lahora.com.ec/archivo/Solo-seis-de-cada-100-escuelas-tienen-una-biblioteca-en-Ecuador-20230516-0048.html.

Landeira, Susana. 1998. "El juego simbólico en el niño: explicación e interpretación en J. Piaget y en S. Freud". Documento de trabajo. 14 de noviembre. https://luzaro.net/wpcontent/uploads/juego_simbolico.pdf.

Lastre, Karina, Luz Daris López, y Clara Alcázar. 2018. "Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria". *Psicogente* 21 (39): 102-5. https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825.

Magaña, Ernesto Colomo, Alejandro Colomo Magaña, Andrea Cívico Ariza, y Lauren Basgall. 2024. "Pre-Service Primary Teachers' Perceptions of Gamification as a Methodology". *Journal of Technology and Science Education* 14 (1): 109-22. https://doi.org/10.3926/jotse.2204.

Martínez, Gerardo. 2012. *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.

Mateus Ferro, Geral Eduardo, Álvaro William Santiago Galvis, Myriam Cecilia Castillo Perilla, y Luis Gonzalo Rodríguez López. 2012. "Lectura y representación mental de textos expositivos en estudiantes de educación media". *Folios*, 36: 115-30. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-48702012000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

Medina Romero, Miguel, Rómulo Rojas León, Wilder Bustamante Hoces, Raquel Loaiza Carrasco, Christian Martel Carranza, y Roxana Castillo Acobo. 2023.

Metodología de la investigación: técnicas e instrumentos de investigación. Puno: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C. https://doi.org/10.35622/inudi.b.080.

Melo, Mónica Patricia. 2020. "Análisis de la concepción de docentes y estudiantes sobre el juego como recurso didáctico para el aprendizaje: experiencia en la educación primaria". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* L (1): 251-74.

Mina, Ada Alcinda-Quiñonez, Johanna Raquel Miranda Coronel, Sheila Esther Almeida Mendoza, y Jimmy Alfonso Espinoza Jiménez. 2022. "Estrategias actualizadas y motivadoras que fomentan la comprensión lectora crí-tico reflexivo". *Dominio de las Ciencias* 8 (3): 1160-79. http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i3.

Molina, Flor Natividad Chávez, y Joffre Añazco Chávez. 2025. "Percepción de la gamificación en docentes de la Unidad Educativa Zoila Etelvina Paredes Amán". *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria* 11 (1): 69-87. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/3563.

Montañés, Juan, Marta Parra, María Sánchez, et al. 2000. "El juego en el medio escolar". *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 15: 235-59. https://www.researchgate.net/publication/341540867_El_juego_en_el_medio_escolar.

Morales, Jesús. 2018. "Vista de Aportes de Paulo Freire a la Investigación y a la Lectura Crítica" *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*.7 (2) :175-92. https://revistas.uam.es/riejs/article/view/10311/10412.

Moya, Brenda Jazmín. 2024. "El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje". *Revista Neuronum.*10 (2): 275-94. https://share.google/78bovYEWCjgylyFWA.

OECD. 2023. "PISA 2022 Results the state of Learning and Equity in Education". *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*. Septiembre. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf.

Oliveras, Begoña, y Neus Sanmartí. 2009. "La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico". *Educación química* 20: 233-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0187893X2009000500005&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Oviedo, Paulo Emilio, y Ruth Milena Martínez. 2020. *Pensamiento crítico en la educación*. Bogotá: Universidad de la Salle. Facultad de Ciencias de la Educación.

Pajares, Frank.1992. “Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct”. *American Educational Research Association* 62 (3): 307-32. doi: 10.3102/00346543062003307.

Palma Morán, Mirexcy del Jesús, y Pedro Fabricio Molina García. 2022. “El juego como estrategia didáctica para la iniciación a la lectura en primer año básico”. *Polo del conocimiento* 7 (10): 1392-405. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4792/11544.

Palomares López, Brenda Giovanny. 2025. “Influencia de la comprensión lectora en el proceso de enseñanza aprendizaje en un grupo de primaria”. *Revista Neuronum* 11 (1): 138-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10034308.

Perú Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe. 2017. “Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades”. *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*. Noviembre. https://cerlalc.org/wpcontent/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf.

Piaget, Jean. 1960. *El estructuralismo*. México: Publicaciones Cruz. https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/piaget-jean-el-estructuralismo.pdf.

———, Konrad Lorenz, y Erik Erikson. 1982. *Juego y desarrollo*. Barcelona: Crítica.

Polanía, Clauidia, Félix Cardona, Gloria Castañeda, Inés Vargas, Octavio Calvache, y Walter Abanto. 2020. *Metodología de Investigación Cuantitativa & Cualitativa Aspectos conceptuales y prácticos para la aplicación en niveles de educación superior*. Cali: Institución Universitaria Antonio José Camacho y Universidad César Vallejo.

Pons, Mariona, Enriqueta Pujol, Anna Berenguera, Concepción Violán, y Vinita Mahtani. 2019. “La participación ciudadana en la investigación desde la perspectiva de investigadores de atención primaria”. *Gaceta Sanitaria* 33 (6): 536-46. https://scielo.isciii.es/pdf/gs/v33n6/0213-9111-gs-33-06-536.pdf.

Quiroz, Estefanía Nataly, y Cristian Roberto Sigcho. 2023. “Análisis de los factores determinantes de la calidad educativa”. *Esprint Investigación* 2 (1): 41-51. https://doi.org/10.61347/ei.v2i1.51.

Ramos, Luis, Cindy Ramírez, Carlos Ruiz, et al. 2025. “Programa Yo Leo implementado por el Ministerio de Educación y su aplicación en las instituciones del Sur de

Quito". *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3): 2815-35. https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.4161.

Reyes, María Eugenia Cantos, y Liliana Guerrero Abril. 2025. "Juego interactivo en PowerPoint como estrategia para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de bachillerato". *Sinergia Académica* 8 (6): 194-207. https://doi.org/10.51736/sa708.

Reyes Rodríguez, Alixon David. 2022. "Una mirada al juego desde el Homo Ludens". *SABERES ANDANTES* 3 (8): 70-83. https://www.researchgate.net/publication/356978619_Una_mirada_al_juego_desde_el_Homo_Ludens.

Richard, Paul, y Linda Elder. 2003. *Como leer un párrafo y más allá de éste el arte de la lectura minuciosa*. Nueva York: Fundación para el pensamiento crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Como_Leer_un_Parrafo.pdf.

Risco, Edelita del Rocío. 2023. "La Comprensión Lectora para el Desarrollo de la Lectura Crítica". *Revista Scientific* 8 (27): 289-309. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/690.

Rodríguez, Carlos. 2018. "Una salida al dualismo: Juego y trabajo en John Dewey". *ÉNDOXA*, 41: 135-56. https://revistas.uned.es/index.php/endoxa/article/view/16736.

Rodríguez Jorge y Solis Carmen. 2017. "Creencias Docentes: lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa". *Propósitos y Representaciones* 5 (1): 7-13. https://doi. org/10.20511/pyr2017.v5n1.155.

Rojas, Luis Fernando Hidalgo, Nancy Gabriela León Chicaiza, Laura Piedad Toapanta Guamán, y Yilena Montero Reyes. 2025. "Estrategias Lúdicas para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica en el Nivel de Básica Superior". *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva* 4 (10): 422-38. https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/9449.

Ronquillo, Shirley Trinidad Icaza. 2023. "Habilidades comunicativas de estudiantes universitarios. Caso universidad de Guayaquil". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7 (1): 888-908. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4437.

Ros, Mariano José Guillén. 2025. "La gamificación en educación: percepción docente, beneficios y retos en el aula". *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica* 3 (1): 1-10. https://riidici.com/index.php/ home/article/view/43.

Salas, Ricardo Adán, Jesús Ramírez Ortega, Ana Libia Eslava Cervantes, Ricardo Castañeda Martínez, y Gustavo De la Cruz Martínez. 2022. "Percepción de los

profesores sobre los juegos web y dispositivos móviles en el nivel educativo superior durante la pandemia COVID-19". *Texto libre* 15: 1-19. https://www.scielo.br/j/tl/a/mzSCXqhmptL6wtbMryVZsMj/?format=pdf&lang=es.

Solis, Carmen. 2015. "Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios". *Propósitos y representaciones* 3 (2): 227-60. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83.

Street, Brian V. 1984. Literacy in Theory and Practice. Reino Unido: Cambridge University Press.

Tubay, Pedro Fernando, y Ana Isabel Frutos. 2025. "La lectura crítica: Un enfoque para cultivar habilidades de pensamiento crítico". *Ciencia y Educación* 6 (1): 6-17. https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.14579615/883.

UNESCO. 2024. "PISA 2022: el panorama de los países de América Latina y el Caribe". *UNESCO*, 24 de julio. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390 611.

Valencia Contrera, Miguel. 2023. "Consideraciones éticas en la investigación etnográfica institucional". *Persona y Bioética* 27 (1): 1-10. https://personaybioetica.unisabana.edu.co/index.php/personaybioetica/article/view/21295/7725.

Valero Soto, Idalba del Carmen. 2024. "Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo". *Revista Scientific* 9 (32): 104-24. doi: 10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124.

Van Dijk, Teun. 2016. "Análisis Crítico del Discurso". *Revista Austral de Ciencias Sociales* 30: 203-22. http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf.

———. 2017. "Discurso y conocimiento. Una aproximación". *Boletín de Filología Tomo LII* 2: 247-55. https://scispace.com/pdf/teun-van-dijk-discurso-y-conocimiento-una-aproximacion-5go7mae8n0.pdf.

Vasquez, Lucía Geanett, Bertha Noemí Guamán, y Eufrasio Pérez. 2024. "Estrategias lectoras, pilar clave en la educación ecuatoriana". *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 30: 165-84. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/9679.

Vendrell, Mireia, y Jesús Miguel Rodríguez. 2020. "Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior". *Revista de la educación superior* 49 (194): 9-25. https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-9.pdf.

Vigotsky, Lev. 2009. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores: interacción entre enseñanza y desarrollo*. La Habana: Editorial universitaria. https://elibro.uasb.elogim.com/es/ereader/uasb/34483?prev=fs.

Vivanco, Jessenia Maribel. 2024. "Estrategias Pedagógicas Innovadoras para Desarrollar Inclusión Educativa en Estudiantes de la Ciudad de Loja". *Ciencia Latina Educación* 8(26): 8856-67. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15572.

Yin, Robert K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods*. Estados Unidos: SAGE.

Zea, Consuelo Morales, Milena Rodríguez Dueñas, Yurleidis Meléndez Bellido, y Andrea del Pilar Olmos Sanabria. 2024. "Juegos para fortalecer los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto". *Discimus. Revista Digital de Educación* 3 (2): 66-79. https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/89.

Anexos

Anexo 1. Lista de comprobación o cotejo

Lista de cotejo para observación áulica						
1. Datos generales						
Asignatura:			**Curso:**		**Paralelo:**	
Tema de la clase:		**Período de clase:**		**Fecha de observación:**		

Instrucciones: Marque con una x en la columna que corresponda (Sí, No u Parcial) en función a los criterios observados durante la clase. Además, tome notas de campo en el recuadro de evidencia.

N°	Criterios a evaluar	Cumplimiento			Evidencia
		Sí Aplica	No Aplica	Parcial	
1	Integra el juego como estrategia para desarrollar actividades de lectura crítica.				
2	El nivel de complejidad del juego corresponde con la edad de los estudiantes.				
3	La explicación de la dinámica del juego es clara y comprensible.				
4	Los estudiantes muestran interés y disfrutan de la actividad lúdica.				
5	La actividad lúdica permite que el estudiante actúe voluntariamente y se sienta seguro de hacerlo.				
6	El juego fomenta la interacción social facilitando la construcción de los significados.				
7	Las tareas lúdicas implican la puesta en práctica de habilidades superiores de razonamiento.				
8	El docente se muestra seguro al aplicar la estrategia lúdica.				
9	El docente media la actividad para que todos los estudiantes logren realizarlo.				
10	Los recursos utilizados son adecuados para realizar el juego.				
11	El número de estudiantes dificulta el desarrollo de la actividad				
12	El tiempo para el juego es adecuado para cumplir con lo planificado.				

Anexo 2. Guion de discusión

<table>
<tr><th colspan="6">Guion de discusión</th></tr>
<tr><td>Tema del estudio</td><td colspan="5">Percepción docente sobre el uso del juego como estrategia lúdica para el desarrollo de la lectura crítica en el nivel de bachillerato.</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td colspan="5">Explorar las percepciones y los significados que los docentes le asignan al juego en la lectura crítica.</td></tr>
<tr><td>Número de participantes</td><td></td><td>Fecha</td><td></td><td>Duración estimada</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="6">1. Apertura</td></tr>
<tr><td colspan="6">▪ Saludo por parte del moderador y explicación del objetivo del encuentro.
▪ Descripción de la dinámica del grupo focal (reglas de interacción y turnos para intervenir).
▪ Aclaración sobre los aspectos de confidencialidad, voluntariedad y respeto a las opiniones.
▪ Solicitud de autorización a los participantes para grabar la sesión.</td></tr>
<tr><td colspan="6">2. Introducción al tema</td></tr>
<tr><td colspan="6">Presentación del tema de estudio y activación del diálogo a través de la pregunta de apertura: ¿En algún momento ha considerado utilizar el juego y cómo cree que hubiese sido esa experiencia con los estudiantes de bachillerato?</td></tr>
<tr><td colspan="6">3. Preguntas de discusión</td></tr>
<tr><td colspan="6">1. Al integrar actividades lúdicas en la lectura crítica ¿cómo cree que responden los estudiantes a la hora de participar?
2. Según su criterio, ¿cómo influye la estructura y la organización de un juego en la respuesta de los jóvenes a la hora de trabajar la lectura crítica?
3. ¿De qué manera las actividades de lectura que integran el juego facilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior como: analizar, reflexionar, evaluar, ¿síntesis y toma de decisiones?
4. Cuando las actividades de juego tienen reglas claras y bien definidas, ¿cómo los prepara en el procesamiento de información?
5. En una actividad de lectura ¿qué elementos (retos, misiones, reglas, pistas, narrativas, roles, etc.) que componen los juegos podrían ayudar a los estudiantes acercarse a la lectura crítica?, y ¿Por qué?
6. ¿Qué opina de que el juego permita a los jóvenes construir con sus pares sus propias interpretaciones críticas de un texto?
7. Desde su experiencia ¿qué factores hacen que una actividad que incluya el juego sea positiva o negativa para desarrollar la lectura crítica?
8. A partir de lo que usted ha vivido, presenciado y escuchado de otros ¿qué opina sobre el uso del juego para desarrollar la lectura crítica en los adolescentes?
9. ¿Qué emociones o sensaciones le genera la idea de implementar el juego en la lectura crítica con los estudiantes de bachillerato? ¿Por qué?</td></tr>
<tr><td colspan="6">4. Cierre del focus group</td></tr>
<tr><td colspan="6">Finalmente, ¿hay algún comentario que desearían añadir sobre el uso del juego en la lectura crítica?</td></tr>
</table>

Anexo 3. Ficha de análisis

Ficha de análisis para la planificación microcurricular					
1. Datos generales					
Asignatura		Curso		Paralelo	
Período de planificación		Fecha de análisis			

Instrucciones: Lea cada uno de los criterios y marque con una x el nivel de presencia que considere más adecuado en función a los elementos encontrados de forma implícita o explícita en la planificación. Luego copie la cita textual o describa para justificar su selección.

Criterio		Nivel de presencia				Evidencia
		Alto	Medio	Bajo	Ausente	
1	Utiliza como estrategia didáctica el juego para desarrollar el tema de clase.					
2	Se articula el objetivo, destreza con criterio de desempeño, evaluación y el juego.					
3	Las actividades siguen una secuencia lógica y se desarrollan a partir del juego.					
4	Se contempla los recursos necesarios para ejecutar el juego.					
5	Los verbos de las actividades expresan el desarrollo de operaciones de orden superior (analizar, argumentar, evaluar, crear, justificar y evaluar) a partir del juego para decodificar la información.					
6	Ofrece espacios de elección, autonomía y participación voluntaria en el juego.					
7	Existen actividades colaborativas lúdicas que favorecen el trabajo entre pares para la elaboración de significados.					
8	La mecánica del juego (retos, reglas, retroalimentación, etc.) apoya el desarrollo del contenido.					