Tribuna Pedagógica
https://tribunapedagogica.upnmda.edu.mx/index.php/TP e-ISSN 0188-9141

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Estrategias lúdicas para la lectura y la escritura en un aula bilingüe de tercer grado

Playful strategies for reading and writing in a bilingual third-grade classroom

Adelayda Poot Poot

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida, México
adelaydapoot21@gmail.com
Intervención pedagógica en contexto maya-español

Resumen

El fortalecimiento de la lectura y la escritura en contextos bilingües requiere actividades que articulen participación, comprensión y producción de textos. El objetivo fue describir los cambios observados durante una intervención lúdica con estudiantes de tercer grado de una primaria pública de Huay-Max, Quintana Roo. Se sistematizó una intervención de doce semanas con un grupo de 24 estudiantes, sin grupo de comparación. Se recuperaron el diagnóstico y la valoración final de niveles de escritura, encuestas a 24 estudiantes y siete docentes, producciones escolares y observaciones de lectura oral. Las actividades comprendieron lectura guiada de cuentos, lotería de palabras, escritura creativa, círculos de lectura y dictado interactivo, con mediación docente en un contexto maya-español. Los recuentos de estudiantes en nivel alfabético pasaron de 5 de 24 (20,8 %) a 20 de 24 (83,3 %), una diferencia de 62,5 puntos porcentuales. Las observaciones describieron mayor participación y seguridad al leer, junto con dificultades persistentes de entonación, ortografía y puntuación. La evidencia permite documentar una mejora descriptiva en la distribución de niveles de escritura, pero no estimar un efecto causal ni una ganancia cuantificada de comprensión lectora. Se plantea dar continuidad a la práctica acompañada y fortalecer el registro individual y la evaluación de ambos idiomas.

Palabras clave: lectura; escritura; estrategias lúdicas; educación primaria; bilingüismo maya-español

Abstract

Strengthening reading and writing in bilingual settings requires activities that connect participation, comprehension, and text production. This study aimed to describe changes observed during a play-based intervention with third-grade students at a public primary school in Huay-Max, Quintana Roo, Mexico. A twelve-week intervention involving one classroom of 24 students was systematized without a comparison group. Sources included initial and final writing-level classifications, questionnaires administered to 24 students and seven teachers, classroom writing products, and observations of oral reading. Activities comprised guided story reading, word bingo, creative writing, reading circles, and interactive dictation, with teacher mediation in a Maya-Spanish setting. The number of students classified at the alphabetic writing level increased from 5 of 24 (20.8%) to 20 of 24 (83.3%), a difference of 62.5 percentage points. Classroom observations described greater participation and confidence in oral reading, alongside persistent difficulties with intonation, spelling, and punctuation. The evidence documents a descriptive improvement in the distribution of writing levels, but does not establish a causal effect or quantify gains in reading comprehension. Continued supported practice, individual tracking, and assessment in both languages are recommended.

Keywords: reading; writing; play-based strategies; primary education; Maya-Spanish bilingualism

1. Introducción

La lectura y la escritura ocupan un lugar central en la participación escolar: permiten comprender instrucciones, comunicar experiencias y elaborar conocimientos en distintas áreas. Sin embargo, cursar tercer grado de primaria no garantiza que todos los estudiantes hayan consolidado la relación entre escritura y lenguaje oral, la comprensión de textos breves o la producción de oraciones. La presencia simultánea de estas necesidades exige diferenciar los componentes que se enseñan y las evidencias con las que se valoran sus avances.

En un contexto bilingüe, esta diferenciación también debe considerar los usos de cada lengua. En la comunidad de Huay-Max, municipio de José María Morelos, Quintana Roo, la lengua maya forma parte de la comunicación familiar y comunitaria, mientras que el español tiene una presencia predominante en las actividades escolares. La lectura oral en español se produce, por tanto, dentro de una trayectoria comunicativa más amplia. Las dificultades observadas en esa tarea no describen por sí solas la competencia lingüística general del alumnado ni permiten atribuir el rezago al uso de la lengua indígena.

La perspectiva de la literacidad recuperada por Cassany (2006) sitúa las prácticas lectoras en comunidades y

circunstancias concretas. Esta mirada ayuda a interpretar la necesidad de acercar los textos a experiencias conocidas por los estudiantes. A su vez, la enseñanza de estrategias de comprensión propone acompañar la construcción de significado y avanzar hacia un uso más autónomo de la lectura (Solé, 2000). Desde estos referentes, leer una historia puede convertirse en una oportunidad para anticipar, conversar, preguntar y explicar, además de reconocer palabras.

La escritura requiere una atención específica. Organizar una idea, separar palabras y revisar un texto son operaciones que necesitan enseñanza y acompañamiento; reconocer el principio alfabético no equivale a dominar todas las convenciones de la lengua escrita. Cassany (1999) plantea la construcción de los discursos escritos como un objeto de enseñanza. En el aula, esto permite vincular las primeras producciones con tareas de revisión comprensibles para los niños, sin reducir la evaluación a la copia o a la ausencia de errores ortográficos.

El proyecto se desarrolló en un periodo de transición curricular. La tesis lo sitúa en los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 y relaciona su propuesta con el trabajo comunicativo del currículo de educación básica y con una orientación comunitaria e intercultural (Poot Poot, 2026). Esta vinculación encuentra antecedentes en la atención a la lengua materna y al español presente en los Aprendizajes clave (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017), así como en la adaptación de la enseñanza al contexto sociocultural promovida por la Nueva Escuela Mexicana (Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS], 2019). Estos referentes contextualizan la propuesta; no constituyen medidas de sus resultados.

La evaluación también requiere atender las condiciones en que se aprende. Alfonzo Albores y Avendaño Porras (2026), al revisar políticas de evaluación estandarizada en educación primaria y secundaria, identificaron efectos modestos sobre el rendimiento y diferencias según el contexto socioeconómico. Este antecedente refuerza la pertinencia de interpretar los resultados escolares junto con las condiciones del aula y de distinguir las políticas de evaluación de la valoración pedagógica cotidiana.

El diagnóstico del grupo identificó 5 estudiantes en nivel alfabético, 15 en nivel silábico-alfabético y 4 en nivel presilábico. Junto a esta heterogeneidad, se observaron necesidades de comprensión de textos, seguridad al leer en voz alta, puntuación y organización de ideas. Se diseñó una intervención con cuentos, juegos de palabras, lectura compartida y producción de textos breves. La pregunta que orienta este artículo es qué cambios en escritura y qué manifestaciones de participación y lectura oral quedaron documentados durante esa experiencia.

El objetivo es describir los cambios observados en la distribución de niveles de escritura y sistematizar las evidencias de lectura y participación de un grupo de tercer grado durante una intervención lúdica. La contribución se sitúa en el análisis de una experiencia pedagógica localizada, con una distinción explícita entre los recuentos comparables de escritura, las percepciones expresadas en encuestas y las observaciones docentes. Esa distinción permite examinar el alcance educativo de la propuesta sin convertir todos los registros en indicadores equivalentes de aprendizaje.

2. Métodos

2.1. Diseño y contexto

Se presenta una sistematización descriptiva de una intervención pedagógica de aula, con valoración inicial y final de niveles de escritura y recuperación de evidencias cualitativas. Se trabajó con un solo grupo, sin asignación aleatoria ni grupo de comparación. La información procede de la versión de la tesis distribuida al sínodo para el examen de grado (Poot Poot, 2026). El artículo reorganiza ese registro y recalcula porcentajes a partir de los recuentos originales; no incorpora un nuevo levantamiento de datos.

La intervención se realizó en el tercer grado, grupo A, de la Escuela Primaria Juan José Martínez Amaro, turno matutino, en Huay-Max. El grupo estuvo integrado por 24 estudiantes, 10 niñas y 14 niños. Su incorporación respondió al trabajo pedagógico con el aula a cargo de la docente, por lo que no se trató de una muestra probabilística. Las encuestas incluyeron también a siete docentes. No se cuenta con edades individuales, resultados separados por sexo ni medidas de dominio de cada lengua que permitan efectuar comparaciones entre subgrupos.

La tesis describe el uso predominante del maya en la comunicación familiar y entre compañeros, y del español en la interacción escolar con docentes. La autora reporta que se comunicó también en maya para atender dudas y favorecer la confianza del alumnado. Este acompañamiento constituye la adaptación lingüística documentada. No se dispone de un protocolo paralelo de evaluación de lectura y escritura en ambas lenguas ni de un registro de la proporción de tiempo dedicada a cada una.

2.2. Organización de la intervención

La secuencia general comprendió doce semanas y se describe mediante sesiones de 60 minutos, realizadas en las primeras horas de clase. La planeación anexa incluye tareas de duración variable, entre ellas lectura breve cotidiana y actividades de 30 o 40 minutos. Por ello, la duración general no se traduce aquí en un número total de sesiones ni en horas acumuladas de exposición. El marco temporal se conserva tal como está documentado, sin adjudicar fechas exactas a cada fase.

El trabajo se organizó en cinco fases: diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento y valoración de resultados. El diagnóstico identificó necesidades del grupo; el diseño

seleccionó actividades; la implementación las incorporó al aula; el seguimiento permitió revisar producciones y ajustar apoyos, y el cierre recuperó los niveles de escritura y las observaciones finales. La Figura 1 sintetiza esta organización. Las fases representan funciones del proceso y no cinco periodos independientes de duración conocida.

Figura 1. Organización de la intervención pedagógica



Nota. Síntesis de las cinco fases descritas por Poot Poot (2026, pp. 26-27 y 34-35). Las flechas expresan el orden lógico del trabajo; no representan intervalos temporales iguales ni relaciones causales demostradas.

Las cinco actividades centrales compartieron una estructura de inicio, desarrollo y cierre. La lectura guiada del cuento Los tres cochinitos se acompañó con preguntas sobre personajes, acciones y secuencia, y concluyó con el juego de la papa para recuperar lo comprendido. En la lotería de palabras se relacionaron imágenes, palabras y oraciones. La escritura creativa propuso temas próximos a la vida cotidiana; los círculos de lectura alternaron lectura y conversación, y el dictado interactivo incorporó correcciones colectivas. La Tabla 1 organiza las acciones y los productos efectivamente descritos.

Tabla 1. Actividades de la intervención y evidencias de aula

Actividad	Acción pedagógica	Evidencia descrita
Lectura guiada	Preguntas sobre Los tres cochinitos; cierre mediante el juego de la papa.	Respuestas orales y escritas; dibujos.
Lotería de palabras	Asociación de imágenes y palabras; construcción y revisión de oraciones.	Palabras y oraciones en cuaderno.
Escritura creativa	Producción de textos sobre familia, animales, juegos o comunidad; revisión acompañada.	Oraciones y textos breves.
Círculo de lectura	Lectura individual y compartida; conversación sobre lo leído.	Lectura oral y comentarios.
Dictado interactivo	Escritura de palabras y oraciones; revisión colectiva de errores.	Dictados y correcciones.

Nota. Síntesis de las cinco actividades descritas por Poot Poot (2026, pp. 28-33). Los productos se presentan como fuentes de evidencia, sin asignarles frecuencias no reportadas.

2.3. Instrumentos y fuentes de evidencia

Se utilizaron una prueba diagnóstica de lectura y escritura, encuestas a estudiantes y docentes, listas de cotejo, revisión de producciones y una rúbrica de lectura oral. Las encuestas incluyeron diez reactivos con cinco opciones, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo. Las preguntas se revisaron con docentes antes de aplicarse. Esta revisión se considera un ajuste de claridad y pertinencia; no equivale a una validación psicométrica ni permite afirmar confiabilidad estadística, pues no se reportan coeficientes ni análisis de consistencia.

La prueba diagnóstica permitió clasificar la escritura en tres categorías usadas en la tesis: presilábica, silábico-alfabética y alfabética. En la valoración final se recuperaron las mismas denominaciones y un total de 24 estudiantes. Las listas de cotejo y las producciones escolares aportaron información sobre participación, comprensión de cuentos, escritura de palabras, oraciones y uso de convenciones. La rúbrica de lectura oral contempló fluidez, expresividad y entonación, pronunciación, volumen y seguridad al leer. La Tabla 2 delimita qué permite examinar cada fuente.

Tabla 2. Fuentes de evidencia y alcance de la evaluación

Fuente	Cobertura o momento	Alcance en este artículo
Clasificación de escritura	24 estudiantes; inicio y cierre.	Comparación de recuentos y porcentajes por nivel.
Encuesta estudiantil	24 estudiantes; diez reactivos.	Autopercepciones; sin estimación de cambio temporal.
Encuesta docente	Siete docentes; diez reactivos.	Percepciones escolares sobre lectura y escritura.
Producciones y listas de cotejo	Durante las actividades.	Descripción de escritura, revisión y participación.
Rúbrica de lectura oral	Fase final; cinco criterios.	Descripción cualitativa; sin promedio grupal ni comparación inicial-final.

Nota. Elaboración a partir de Poot Poot (2026, pp. 25-26 y 34-38). La existencia de instrumentos distintos no implica que midan el mismo constructo ni que todos tengan una aplicación antes y después.

2.4. Análisis y resguardo de la información

Para los niveles de escritura se calcularon frecuencias y porcentajes sobre un denominador constante de 24 estudiantes. Se compararon las distribuciones de diagnóstico y cierre mediante diferencias de recuentos y puntos porcentuales. No se reconstruyeron trayectorias individuales, porque la tesis no presenta una matriz de identificación y emparejamiento entre ambas mediciones. Tampoco se aplicaron pruebas de significación, tamaños de efecto ni intervalos de confianza a datos individuales inexistentes en el expediente consultado.

Las descripciones de las actividades se organizaron en tres dimensiones: participación y disposición, lectura oral y comprensión, y producción escrita y revisión. Esta organización es una síntesis analítica de los registros disponibles; no se presenta como una codificación independiente con acuerdo entre evaluadores. Las encuestas se conservaron como información perceptiva de carácter contextual. Al no documentarse una segunda aplicación comparable, no se emplearon para estimar cambios de opinión entre el inicio y el cierre.

La presentación se limita a resultados agregados y excluye nombres, fotografías y respuestas identificables de los niños. La tesis consultada no detalla procedimientos de consentimiento o una aprobación de comité de ética; este artículo no atribuye autorizaciones que no constan en esa documentación. El alcance del reporte corresponde a la información pedagógica disponible y a sus límites de registro.

3. Resultados

3.1. Distribución de los niveles de escritura

En el diagnóstico, 4 de 24 estudiantes se ubicaron en nivel presilábico (16,7 %), 15 en nivel silábico-alfabético (62,5 %) y 5 en nivel alfabético (20,8 %). En el cierre se reportaron 4 estudiantes en nivel silábico-alfabético (16,7 %) y 20 en nivel alfabético (83,3 %), sin estudiantes registrados en la categoría presilábica. Los porcentajes se recalcularon con un decimal para mantener un criterio uniforme. El total permaneció en 24 en ambos momentos (Tabla 3).

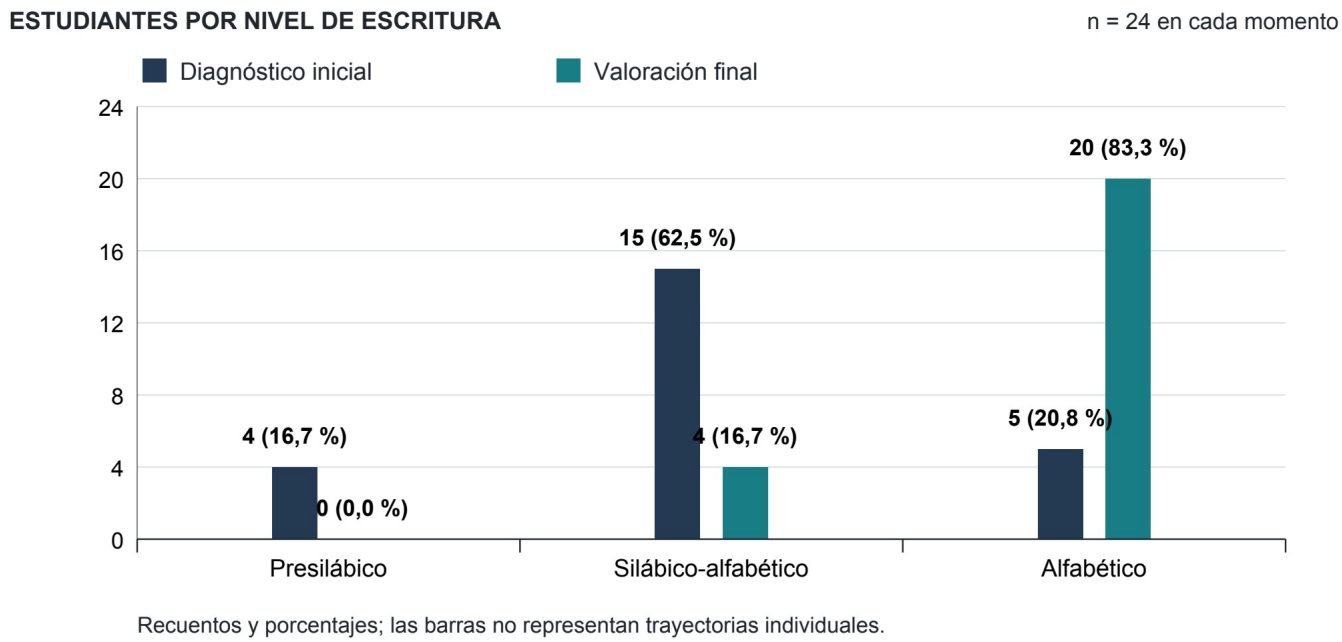
Tabla 3. Niveles de escritura en el diagnóstico y el cierre

Nivel	Inicio n (%)	Cierre n (%)	Diferencia en n
Presilábico	4 (16,7)	0 (0,0)	−4
Silábico-alfabético	15 (62,5)	4 (16,7)	−11
Alfabético	5 (20,8)	20 (83,3)	+15
Total	24 (100,0)	24 (100,0)	0

Nota. Recuentos de Poot Poot (2026, pp. 11, 35-36 y 39); porcentajes recalculados sobre n = 24 y redondeados a un decimal. El cierre registra 20 estudiantes alfabéticos y cuatro silábico-alfabéticos. La diferencia alfabética es de +62,5 puntos porcentuales. No se infieren trayectorias individuales.

La diferencia agregada fue de 15 estudiantes adicionales en la categoría alfabética, equivalente a 62,5 puntos porcentuales. La categoría silábico-alfabética disminuyó en 11 estudiantes y la presilábica en 4. Estas variaciones describen la distribución del grupo en dos momentos. No identifican cuáles estudiantes cambiaron de categoría, cuántos niveles avanzó cada uno ni si las condiciones de aplicación fueron exactamente iguales. La Figura 2 representa los recuentos sin atribuir trayectorias que no están documentadas.

Figura 2. Distribución de los niveles de escritura antes y después de la intervención



Nota. Datos de Poot Poot (2026, pp. 35-36 y 39), n = 24 en ambos momentos. Cada barra muestra un recuento agregado; las etiquetas incluyen porcentajes recalculados. Se distinguen las dos mediciones sin vincular estudiantes individuales ni estimar efectos causales.

El resultado permite reconocer una ampliación del grupo situado en nivel alfabético, pero no significa que 20 estudiantes hayan alcanzado un dominio completo de la escritura. La propia valoración final señala dificultades persistentes de ortografía, puntuación y coherencia. Las categorías del sistema de escritura y la calidad de un texto son dimensiones relacionadas que requieren instrumentos diferenciados; por ello, no se resume el cierre como un porcentaje global de dominio de la lectoescritura.

3.2. Participación y lectura oral

Las descripciones de la lectura guiada registraron mayor disposición para responder y explicar con palabras propias el contenido del cuento. El componente de juego permitió incorporar preguntas orales al cierre de la actividad. En los círculos de lectura se reportó mayor seguridad de varios estudiantes para leer ante sus compañeros y mayor interés por participar. Estos hallazgos proceden de observaciones de la docente y de los productos de las actividades, sin una escala numérica de participación aplicada en dos momentos.

La lectura oral mostró avances diferenciados. La valoración final describe estudiantes con pausas frecuentes, volumen bajo o dificultades para respetar la entonación. La rúbrica contiene criterios graduados, pero su presentación no permite identificar puntajes individuales, dispersión del grupo ni una puntuación inicial comparable. En consecuencia, no se calcula una media grupal ni un porcentaje de mejora en fluidez. La evidencia sostiene la coexistencia de mayor seguridad para participar y necesidades técnicas de lectura todavía presentes.

La comprensión se observó mediante respuestas sobre personajes, acciones, secuencia y mensaje de cuentos breves. La autora describe una mayor seguridad al explicar lo leído, aunque no aporta una distribución inicial y final de aciertos para cada componente. El resultado se conserva como una descripción del desempeño en las actividades. No puede equipararse con una medición estandarizada de comprensión ni extenderse a textos de mayor complejidad o a comprensión inferencial profunda.

3.3. Producción escrita y percepciones

La lotería de palabras facilitó relacionar imágenes y vocabulario con la escritura de oraciones. En el taller creativo se describió una mejor organización de escritos y mayor presencia de oraciones completas. La revisión atendió separación de palabras, mayúsculas, punto final y claridad de ideas. El dictado permitió identificar errores compartidos y discutir correcciones. Persistieron necesidades de apoyo ortográfico y de puntuación, por lo que los productos se interpretan como avances en un proceso de consolidación y no como un aprendizaje concluido.

Las encuestas aportaron otra perspectiva sobre estas tareas. En el reactivo estudiantil referido a escribir historias cortas sin dificultades se consignaron 17 respuestas de acuerdo, 3 neutrales, 2 en desacuerdo y 2 totalmente en desacuerdo; no se registraron respuestas totalmente de acuerdo. Este recuento, explícito en la tesis, muestra una autopercepción predominantemente favorable. Sin embargo, expresar facilidad para escribir no demuestra por sí mismo coherencia textual ni corrección convencional y no reemplaza la revisión de los cuadernos.

Los instrumentos perceptivos y las observaciones resultaron complementarios. La disposición para leer o escribir ayudó a comprender la participación, mientras que los errores persistentes mostraron necesidades que podían quedar ocultas en una respuesta favorable de encuesta. Las gráficas anexas no conforman una serie pretest y postest. Por ello, su función en el análisis es contextualizar las experiencias de aula y orientar la continuidad del trabajo, sin agregarlas a los recuentos de niveles de escritura como si midieran el mismo resultado.

4. Discusión

4.1. Alcance del cambio observado

El principal hallazgo cuantificable es la modificación de la distribución de niveles de escritura: el grupo alfabético pasó de 5 a 20 estudiantes sobre un total de 24. Este resultado es pedagógicamente relevante para el aula estudiada porque el punto de partida se concentraba en categorías que requerían acompañamiento. Su lectura debe mantenerse en el nivel descriptivo. La ausencia de un grupo de comparación impide separar la contribución de las actividades lúdicas de la enseñanza regular, la práctica acumulada, la maduración o apoyos externos al proyecto.

Tampoco corresponde describir la diferencia como un efecto estadísticamente significativo. Se dispone de recuentos agregados y de una clasificación escolar, sin datos de error de medición ni registros individuales emparejados. Una prueba aplicada a dos distribuciones como si provinieran de muestras independientes desconocería que se trata del mismo grupo. La decisión de presentar frecuencias y puntos porcentuales conserva el resultado verificable y evita una precisión inferencial que el diseño no sostiene.

El aumento de la categoría alfabética debe distinguirse de las otras metas de la intervención. La lectura oral, la comprensión y la elaboración de textos involucran procesos que no se agotan en esa clasificación. Los criterios de comprensión examinados por los aportes didácticos del TERCE permiten recordar la necesidad de observar tareas específicas y distintos niveles de interpretación (UNESCO, 2016). En este estudio, la conversación sobre cuentos ofrece evidencia de participación y comprensión situada, pero no permite cuantificar una mejora general de competencia lectora.

4.2. Juego y mediación en el aula bilingüe

La intervención articuló el componente lúdico con una demanda comunicativa concreta. En la lectura guiada, el juego introdujo preguntas sobre una historia; en la lotería, el reconocimiento de palabras condujo a escribir oraciones; en el dictado, la corrección se realizó con apoyo del grupo. Desde esta secuencia puede interpretarse que el valor pedagógico de las actividades reside en la relación entre motivación, práctica y retroalimentación. El diseño no permite aislar el juego como una causa independiente de los cambios registrados.

La mediación docente ocupó un lugar constante. Las preguntas, los modelos de escritura y la revisión acompañaron el trabajo de los estudiantes. La enseñanza de estrategias lectoras busca precisamente que el apoyo conduzca hacia una participación más autónoma (Solé, 2000). En la experiencia analizada, la seguridad para intervenir apareció junto con dificultades persistentes de fluidez. Esa coexistencia sugiere mantener tareas de lectura compartida sin confundir la confianza para participar con la resolución de todas las demandas lectoras.

En la docencia universitaria con inteligencia artificial, Avendaño Porras (2026b) caracteriza la confianza sociotécnica como un proceso situado que incorpora comprensibilidad y responsabilidad ética, además de fiabilidad técnica. La comparación con esta intervención se limita al papel reflexivo de la mediación: comprender los recursos y decidir cómo acompañar al alumnado forma parte del trabajo docente. No se equiparan los constructos de confianza ni se atribuye el uso de inteligencia artificial a las actividades aquí estudiadas.

La comunicación en maya reportada por la autora aportó una forma concreta de acompañar las dudas y de acercarse a los estudiantes. Esta adaptación es coherente con entender las prácticas de lenguaje en sus entornos culturales y sociales (Cassany, 2006). Sin embargo, no se documentó una comparación entre actividades en maya y en español, ni una evaluación de alfabetización en lengua maya. El artículo describe una intervención en un contexto bilingüe; no demuestra por separado la eficacia de un programa de enseñanza bilingüe ni un mecanismo de transferencia entre idiomas.

El contexto comunitario debe evitar una interpretación deficitaria. La presencia de la lengua maya y la participación de los niños en la vida familiar no constituyen explicaciones suficientes del desempeño escolar. La tesis menciona condiciones de trabajo, asistencia y acompañamiento, pero no las mide como variables explicativas. Una lectura cuidadosa de los resultados dirige la atención hacia los apoyos que puede organizar la escuela y hacia el reconocimiento del repertorio lingüístico disponible, en consonancia con la atención al contexto promovida por la SEMS (2019).

Otros estudios permiten ampliar esta discusión sobre pertinencia cultural. Avendaño Porras et al. (2025) documentaron percepciones de motivación y colaboración en entornos inmersivos con estudiantes indígenas de educación media superior y propusieron un diseño culturalmente sensible. Avendaño Porras (2026a), por su parte, analizó la estandarización del español y las jerarquías de escritura legítima asociadas a la inteligencia artificial en universidades interculturales. Estos antecedentes corresponden a otros niveles y recursos; se

recupera su atención a la participación y a la diversidad lingüística, sin trasladar sus resultados como evidencia de eficacia de la intervención de primaria.

4.3. Evaluación y continuidad pedagógica

La experiencia muestra la utilidad de combinar evidencias sin hacerlas intercambiables. Los niveles de escritura ofrecen una clasificación; las producciones permiten examinar cómo se organizan las ideas; las rúbricas describen componentes de la lectura oral, y las encuestas expresan percepciones. La enseñanza de la escritura requiere atender a los textos y a su revisión, además de registrar resultados finales (Cassany, 1999). En este caso, conservar ejemplos fechados permitiría examinar con mayor precisión la relación entre los avances de clasificación y los cambios en calidad textual.

Para la continuidad del aula conviene sostener una secuencia breve y recurrente: leer o escuchar un texto, conversar sobre su sentido, producir una respuesta escrita y revisarla con criterios conocidos. Esta propuesta retoma las actividades desarrolladas, sin asignarles una dosis óptima que no fue contrastada. La selección de relatos próximos a la comunidad y el uso de ambas lenguas pueden ampliar las oportunidades de participación. Su valoración requiere registrar qué idioma se emplea, qué apoyos se ofrecen y qué tarea resuelve cada estudiante.

Las cuatro personas que permanecieron en nivel silábico-alfabético al cierre requieren seguimiento particular, pero los registros agregados no permiten identificar sus necesidades específicas. Un acompañamiento posterior debería reconstruir el punto de partida de cada estudiante y evitar que una categoría se convierta en una etiqueta permanente. Del mismo modo, quienes se ubicaron en nivel alfabético necesitan continuar trabajando ortografía, puntuación y coherencia. La mejora del conjunto no elimina la heterogeneidad del aula ni la necesidad de diferenciar tareas.

4.4. Limitaciones

El estudio se circunscribe a un grupo de una escuela y no permite generalizar sus resultados a todas las primarias rurales o a todos los estudiantes mayahablantes. La docente participó en la intervención y en su valoración, sin una evaluación independiente que permita examinar posibles sesgos de observación. No se reportan medidas de fidelidad de implementación, asistencia individual a las actividades o exposición fuera de la escuela. Tampoco se dispone de seguimiento posterior para determinar la permanencia de los avances.

La documentación presenta límites adicionales: no precisa la calendarización de las doce semanas dentro de los ciclos escolares mencionados, no ofrece una matriz de trayectorias individuales y no caracteriza el dominio de maya y español con instrumentos específicos. La rúbrica de lectura oral no tiene resultados grupales suficientemente desagregados para un análisis numérico, y las encuestas no constituyen mediciones repetidas comparables. Estas condiciones delimitan las conclusiones y señalan qué información conviene fortalecer en futuras intervenciones.

4.5. Conclusiones

La sistematización de una intervención lúdica de doce semanas con 24 estudiantes de tercer grado documentó un aumento de 5 a 20 estudiantes en nivel alfabético, junto con observaciones de mayor participación y seguridad para leer. El cambio en escritura es verificable como diferencia agregada; los avances lectores conservan un alcance cualitativo. Persistieron dificultades de entonación, ortografía, puntuación y coherencia que requieren acompañamiento continuo.

La experiencia ofrece una secuencia de trabajo que integra cuentos, juego, conversación, escritura y revisión en un contexto maya-español. Su aporte es mostrar cómo se organizaron actividades y evidencias en un aula concreta. Un siguiente ciclo de intervención debería incorporar registros individuales emparejados, criterios de evaluación estables y tareas diferenciadas en ambas lenguas para precisar los aprendizajes y su continuidad.

Agradecimientos

Este artículo deriva de la tesis de Maestría en Educación Básica de la autora, dirigida por el Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida. Se reconoce su acompañamiento académico durante el desarrollo del trabajo.

Referencias

Alfonzo Albores, I., & Avendaño Porras, V. del C. (2026). Políticas de evaluación educativa y transformación social: revisión sistemática y meta-análisis de sus efectos en aprendizaje y equidad. *Educación y ciencia*, 15(65), 55-72. https://doi.org/10.32776/EyC.v15i65.870

Avendaño Porras, V. del C. (2026a). Blanquitud algorítmica en la educación superior intercultural del sureste mexicano. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (86), 99-119. https://doi.org/10.17141/iconos.86.2026.7057

Avendaño Porras, V. del C. (2026b). La confianza sociotécnica en el uso educativo de la inteligencia artificial como categoría emergente de la experiencia docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 17(1), e212. https://doi.org/10.18861/cied.2026.17.1.4312

Avendaño Porras, V. del C., Alfonzo Albores, I., & Correal Cuervo, S. A. (2025). Practical dimensions of the metaverse in distance education: Case study with indigenous students from a community in Mexico. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 26(1), 193-203. https://doi.org/10.17718/tojde.1444855

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Paidós. https://www.planetadelibros.com/libro-construir-la-escritura/20472

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/tras-las-lineas/9788433962362/A_341

Poot Poot, A. (2026). Estrategias lúdicas para fortalecer la comprensión lectora y la escritura en niños de tercer grado de la Escuela Primaria Juan José Martínez Amaro [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 31-A Mérida].

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5488475

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura* (11.ª ed.). Graó.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf

UNESCO. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874