

Eficacia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la conciencia semántica en niños de 5 años del nivel inicial: un estudio cuasiexperimental

Effectiveness of Ludic Strategies in the Development of Semantic Awareness in Five-Year-Old Children at the Preschool Level: A Quasi-Experimental Study

  Adriana Fabiola Blanco Pasquel¹

¹ Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Emilia Barcia Boniffatti", Perú

Fecha de recepción: 10.06.2025

Fecha de aprobación: 28.12.2025

Fecha de publicación: 30.12.2025

Cómo citar: Blanco Pasquel, A. (2025). Eficacia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la conciencia semántica en niños de 5 años del nivel inicial: un estudio cuasiexperimental. *Eduser* 12 (2), 72-82.

<https://doi.org/10.18050/eduser.v12n2a7>

Resumen

El estudio tuvo como objetivo determinar la eficacia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la conciencia semántica en niños y niñas de 5 años de una institución educativa pública del nivel inicial del distrito de Pueblo Libre. Se empleó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental de pretest y posttest, que incluyó un grupo experimental ($n = 9$) y un grupo control ($n = 8$). Para la medición se empleó la Prueba Metalingüística de Habilidades Semánticas (PHMS). El análisis inferencial se efectuó utilizando la prueba de rangos con signo de Wilcoxon y la prueba U de Mann-Whitney. Los resultados evidenciaron que el grupo experimental presentó un incremento estadísticamente significativo en el nivel de conciencia semántica tras la intervención ($Z = -2.646$; $p = .008$), con un tamaño del efecto grande ($r =$

.88). Igualmente, se identificaron diferencias estadísticamente significativas en la ganancia en conciencia semántica entre el grupo experimental y el grupo control ($Z = -2.889$; $p = .008$), con un tamaño del efecto grande ($r = .70$). En conclusión, los hallazgos sugieren que la aplicación de estrategias lúdicas contribuye significativamente al fortalecimiento de la conciencia semántica en niños y niñas de educación inicial.

Palabras clave: Estrategias lúdicas; conciencia semántica; desarrollo del lenguaje; educación inicial; habilidades metalingüísticas.

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of ludic strategies in the development of semantic awareness in five-year-old children from a public early childhood education institution in the district of Pueblo Libre. A quantitative, applied approach was adopted, using a quasi-experimental pretest-posttest design with an experimental group ($n = 9$) and a control group ($n = 8$). Semantic awareness was assessed using the Metalinguistic Test of Semantic Skills (PHMS). Inferential analysis was conducted using the Wilcoxon signed-rank test and the Mann-Whitney U test. The results showed that the experimental group exhibited a statistically significant increase in semantic awareness after the intervention ($Z = -2.646$; $p = .008$), with a large effect size ($r = .88$). Additionally, statistically significant differences were found in semantic awareness gain scores between the experimental and control groups ($Z = -2.889$; $p = .008$), also with a large effect size ($r = .70$). In conclusion, the findings suggest that the application of ludic strategies significantly contributes to strengthening semantic awareness in early childhood education.

Keywords: Ludic strategies; semantic awareness; language development; early childhood education; metalinguistic skills.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje en la primera infancia constituye un eje fundamental para la construcción del pensamiento, la comunicación y los aprendizajes escolares posteriores. Desde diversas perspectivas teóricas se reconoce que el lenguaje no se desarrolla de manera aislada, sino como un proceso dinámico que se configura a partir de la interacción entre factores cognitivos, sociales y culturales (Vila, 1991). En este proceso, el niño no solo adquiere palabras, sino que reorganiza progresivamente sus representaciones lingüísticas, avanzando desde formas implícitas de uso hacia niveles de mayor reflexión consciente sobre el lenguaje (Karmiloff-Smith, 1994; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Por ello, el lenguaje es fundamental para el desarrollo cognitivo ya que permite construir conocimiento al interactuar con el entorno (Bruner, 1990).

Desde el enfoque metalingüístico, el lenguaje no solo es útil para comunicarse, sino que también para reflexionar sobre su funcionamiento, qué significado tiene y cómo son sus elementos, lo que permite analizarlos y usarlos de manera consciente (Gombert, 1990; Fernández, Hervás y Báez, 1989). De esta manera, la conciencia semántica se convierte en una habilidad indispensable para poder llegar a comprender el significado de las palabras, las relaciones que surgen entre ellas y cómo se usan adecuadamente en un contexto comunicativo (Bréal, 1904; Condemarín et al., 2004). En la misma línea, la conciencia semántica es básica para construir el sentido dentro de la comunicación oral y escrita al inicio del desarrollo (Sentis, Nusser y Acuña, 2009; Amorós, 2022). Desarrollar la conciencia lingüística permite que un niño pueda utilizar el lenguaje pertinentemente en los contextos comunicativos en los que se encuentre (Sánchez Benítez, 2010).

Diversos estudios señalan que la conciencia semántica está relacionada con la comprensión oral y lectora pues facilita la integración de la información, favorece la elaboración de inferencias y promueve la vinculación de una nueva información con los conocimientos previos (Díaz, 2006; Scott y Nagy, 2009). Es importante tener en cuenta que desarrollar el vocabulario va más allá de conocer una gran cantidad de palabras, es decir, implica saber cómo relacionar

sus significados para poder comunicar ideas (Castañeda, 1999; Siqueira, 2007). Por lo tanto, la enseñanza del vocabulario requiere promover experiencias que permitan a los alumnos comprender el significado de las palabras y cómo usarlas en situaciones comunicativas (Gil y Flórez, 2011) y es más relevante si esas experiencias pedagógicas son orientadas a potenciar capacidades relacionadas con el lenguaje en edades tempranas (Defagó, 2012). Distintos autores señalan que son importantes habilidades como la categorización, la generalización, la discriminación y el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia, ya que estas favorecen la estructuración de conceptos cada vez más complejos (Rosch et al., 1976; Cuenca y Hilferty, 1999). Estas habilidades se desarrollan de manera progresiva a partir de experiencias que favorecen la reflexión sobre el significado y la reorganización de los conceptos (López, Jerez y López, 2009; Gärdenfors, 2017). El desarrollo del lenguaje se relaciona con estos procesos cognitivos, ya que facilita la organización de la información y comprender el entorno (Jiménez, 2004).

En el ámbito educativo, organismos internacionales y nacionales destacan la importancia del desarrollo temprano del lenguaje ya que permite reducir las desigualdades en el aprendizaje y favorecer un mejor desempeño a lo largo de su formación educativa (World Bank et al., 2022; Ministerio de Educación, 2016). Por ello, la educación inicial es reconocida como una etapa estratégica para estimular las habilidades lingüísticas por medio de entornos que favorezcan la interacción, la construcción de significados y promuevan la motivación para el aprendizaje (MIDIS, 2016; INEI, 2018). Por ello, la planificación de acciones pedagógicas adecuadas es imprescindible para que las experiencias de aprendizaje sean coherentes y pertinentes (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Bajo este enfoque, el juego planificado con fines educativos favorece el desarrollo cognitivo y comunicativo del niño (Sarlé, 2020; Malajovich, 2000) y es una estrategia pedagógica muy significativa en la educación inicial porque permite que el niño explore, simbolice y construya significados a partir de su propia experiencia (Vigotsky, 2008; Piaget, 1951). Además, al promover la interacción social y la construcción compartida de significados, el juego se convierte en un espacio clave (Michnick y Hirsh-Pasek, 2016).

La evidencia existente respalda la eficacia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de habilidades lingüísticas en la educación inicial. En distintos contextos educativos, diversos estudios muestran que la aplicación de actividades lúdicas planificadas favorece el enriquecimiento del vocabulario y mejora la interacción verbal en niños pequeños (Lozada, 2020; Lapo, 2019; Cuya, 2019). De igual manera, se ha analizado su impacto en el aprendizaje escolar, destacando su importancia como recurso pedagógico en contextos educativos formales (Caballero-Calderón, 2021). De forma similar, se ha visto que las estrategias lúdicas ayudan a desarrollar la conciencia semántica cuando se aplican considerando el contexto y las características propias de los niños (Quintero, 2026). En esa línea, también se han observado mejoras en el desarrollo del lenguaje y en la participación activa dentro del aula (Vallejo, 2022). El juego pedagógico contribuye al fortalecimiento de habilidades comunicativas en la educación inicial (Cajahuamán, et al., 2021).

Algunos estudios indican que las estrategias lúdicas favorecen el desarrollo lingüístico ya que mejoran el lenguaje oral y contribuyen a la construcción de significados a partir de imágenes y representaciones mentales (González-Moreno, Solovieva y Quintanar-Rojas, 2009). Investigaciones adicionales destacan su impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas cuando las propuestas se aplican de manera sistemática (Palmer y Campos, 2019). Otros trabajos han analizado el papel de las actividades lúdicas en el aprendizaje escolar, evidenciando mejoras en la participación y el desempeño de los estudiantes (Duran y Pulido, 2018).

Desde esta perspectiva, las estrategias lúdicas se configuran como un recurso pedagógico pertinente para favorecer el desarrollo de la conciencia semántica en sus dimensiones verbal oral y verbal icónica, al promover la interacción verbal, la evocación de imágenes mentales y la construcción de significados compartidos (Renz, Valenzuela y Yakuba, 2014; Cromley y Azevedo, 2007). Estas experiencias adquieren especial relevancia en niños de cinco años, etapa en la que el aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la motivación y la actividad simbólica (Sarlé, 2020). Algunos estudios resaltan que, al aplicar estrategias lúdicas en educación inicial, es importante considerar tanto los aspectos

didácticos como el contexto en el que se desarrollan (Velasco, 2018). Considerando lo anterior, esta investigación tiene como propósito analizar la eficacia de las estrategias lúdicas en el desarrollo de la conciencia semántica en niños y niñas de cinco años del nivel inicial, considerando las dimensiones verbal oral y verbal icónica. Con ello, se busca aportar evidencia que respalden su aplicación en la práctica pedagógica dentro de contextos educativos formales (Orellana, 1996; Portillo-Torres, 2017; Renz et al., 2014). Por otra parte, se reconoce la importancia de seguir profundizando en propuestas que integren el juego como un recurso que favorezca aprendizajes significativos en la educación inicial (Ysla y Ávila, 2017).

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo y se planteó como un estudio aplicado, orientado a dar respuesta a una problemática educativa específica mediante la evaluación del efecto de una intervención pedagógica sobre una variable concreta. Se adoptó un diseño cuasiexperimental con pretest y postest, con grupo experimental y grupo control, diseño pertinente para analizar el efecto de una variable independiente en contextos educativos reales cuando no es posible la asignación aleatoria de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Barceló y Herrera, 2012).

Debido al tamaño reducido de la muestra y al uso de un muestreo no probabilístico, el estudio presentó un alcance piloto, orientado a la identificación de tendencias en el desarrollo de la conciencia semántica, sin pretender la generalización de los resultados a otras poblaciones (Ríos, 2018; Scheaffer et al., 2007).

La población estuvo conformada por niños y niñas de 5 años de una institución educativa pública del nivel inicial del distrito de Pueblo Libre. A partir de esta población, se seleccionó una muestra de 17 participantes mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando la accesibilidad a los participantes y las características propias del contexto educativo. Este criterio es adecuado en investigaciones educativas exploratorias donde se prioriza el acceso a los participantes y el control del proceso de intervención (Arias,

2021). La muestra se distribuyó en un grupo experimental ($n = 9$) y un grupo control ($n = 8$).

Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de la Prueba Metalingüística de Habilidades Semánticas (PHMS), desarrollada por Renz, Valenzuela y Yakuba (2014), instrumento estandarizado de aplicación individual que evalúa la conciencia semántica en niños de 4 a 6 años a través de tareas de categorización, adivinanzas, analogías, semejanzas y diferencias, organizadas

en las dimensiones Verbal Oral y Verbal Icónica. En el presente estudio, el análisis se efectuó a partir de los puntajes directos obtenidos en cada dimensión y en la variable global Conciencia Semántica.

Considerando el carácter piloto del estudio y la ausencia de baremos específicos para el contexto peruano, se empleó una baremación propia, construida a partir de la amplitud de los puntajes posibles en cada dimensión, lo que permitió clasificar el desempeño de los participantes en los niveles bajo, medio y alto. Esta decisión metodológica se fundamentó en criterios de análisis descriptivo y comparativo utilizados en investigaciones exploratorias en el ámbito educativo (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

Con el fin de asegurar la adecuación lingüística del instrumento al contexto sociocultural de los participantes, se realizó una adecuación léxica puntual, sustituyendo el término “parka” por “casaca”, sin alterar el significado del ítem ni el constructo evaluado, procedimiento aceptado en procesos de adaptación lingüística de instrumentos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El análisis de los datos comprendió procedimientos descriptivos e inferenciales. Para la contrastación de hipótesis intragrupo se utilizó la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, recomendada para muestras pequeñas y datos no distribuidos normalmente (Hernández et al., 2014). Para la comparación de la ganancia en conciencia semántica entre el grupo experimental y el grupo control se empleó la prueba U de Mann-Whitney, adecuada para muestras independientes (Ríos, 2018; Scheaffer et al., 2007). El nivel de significancia se estableció en $\alpha = 0.05$. El tamaño del efecto se calculó mediante la fórmula $r = |Z| / \sqrt{N}$, siguiendo los

criterios de interpretación propuestos por Cohen (1988).

Procedimiento e Intervención

La investigación se desarrolló en tres fases: pretest, intervención y posttest. En la fase inicial se aplicó la Prueba Metalingüística de Habilidades Semánticas (PHMS) a los grupos experimental y control para identificar el nivel inicial de conciencia semántica en sus dimensiones Verbal Oral y Verbal Icónica.

La intervención comprendió la aplicación sistemática de 20 estrategias lúdicas, diseñadas para favorecer el desarrollo de las dimensiones Verbal Oral y Verbal Icónica en niños y niñas del nivel inicial. Dichas estrategias se basaron en actividades de juego estructurado, orientadas al desarrollo de procesos cognitivos y lingüísticos como la categorización, la identificación de semejanzas y diferencias, el establecimiento de relaciones analógicas y la verbalización del razonamiento.

Las actividades se aplicaron exclusivamente al grupo experimental, priorizando en la dimensión Verbal Oral la expresión y explicación verbal de criterios de clasificación, la formulación de respuestas orales y la argumentación sencilla, mediante dinámicas de movimiento, juegos y actividades grupales. Por su parte, la dimensión Verbal Icónica se trabajó a través del uso de imágenes, objetos del entorno y material visual, favoreciendo la interpretación, comparación y clasificación de estímulos gráficos.

El grupo control continuó con las actividades habituales del aula. Concluida la intervención, se reaplicó la prueba PHMS a ambos grupos, con el fin de analizar los cambios producidos entre el pretest y el posttest. El estudio contó con la autorización de la institución educativa donde se desarrolló la investigación, garantizándose el uso de la información con fines exclusivamente académicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La tabla 1 muestra la distribución de los niveles del grupo control en el pretest y el posttest para las dimensiones Verbal Oral, Verbal Icónica y la variable general Conciencia Semántica. Los resultados evidencian que la mayoría de los

participantes se mantuvo en el nivel medio en ambas mediciones; sin embargo, en el posttest se observa un leve desplazamiento hacia el nivel bajo en las tres variables evaluadas. Estas

variaciones descriptivas, al no evidenciar una tendencia consistente, reflejan la estabilidad del grupo control y son coherentes con la ausencia de intervención aplicada.

Tabla 1

Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles del grupo control en el pretest y posttest

Variable	Medición	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)	Total
Verbal Oral	Pretest	0 (0 %)	8 (100 %)	0 (0 %)	8
	Posttest	3 (37,5 %)	5 (62,5 %)	0 (0 %)	8
Verbal Icónica	Pretest	0 (0 %)	7 (87,5 %)	1 (12,5 %)	8
	Posttest	1 (12,5 %)	7 (87,5 %)	0 (0 %)	8
Conciencia Semántica	Pretest	0 (0 %)	8 (100 %)	0 (0 %)	8
	Posttest	2 (25 %)	6 (75 %)	0 (0 %)	8

Nota: n = 8 participantes del grupo control. Los niveles se determinaron a partir de los puntajes obtenidos en el instrumento de evaluación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el grupo experimental, con el objetivo de analizar los cambios producidos entre el pretest y el posttest tras la aplicación de la intervención.

Los resultados del grupo experimental muestran la distribución de los niveles de conciencia

semántica en el pretest y el posttest, tal como se presenta en la tabla

2. En la medición inicial se observa un predominio del nivel medio; en contraste, en el posttest predomina el nivel alto. Este desplazamiento en los niveles sugiere una mejora en el desempeño de los participantes tras la aplicación de la intervención pedagógica.

Tabla 2

Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de conciencia semántica en el pretest y posttest

Nivel	Pretest n	Pretest %	Posttest n	Posttest %
Bajo	0	0 %	0	0%
Medio	8	88.9 %	1	11.1 %
Alto	1	11.1 %	8	88.9 %
Total	9	100 %	9	100%

Nota: n = 9. Los porcentajes fueron calculados en función del total de participantes evaluados en cada medición.

Los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon aplicada a la conciencia semántica del grupo experimental evidencian las diferencias entre el pretest y el posttest, consignadas en la

tabla 3. Se observa un predominio de rangos positivos, lo que indica incrementos en los puntajes obtenidos tras la intervención.

Tabla 3*Rangos de la prueba de Wilcoxon para la conciencia semántica (pretest – posttest)*

Rangos	Pretest n	Rango promedio	Suma de rangos
Rangos negativos	0	0	0
Rangos positivos	8	4.50	36.00
Empates	1	0	0
Total	9	9	

Nota: Los rangos positivos indican incremento en el nivel de conciencia semántica del pretest al posttest.

La tabla 4 presenta los resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los resultados evidencian di-

ferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pretest y posttest en la conciencia semántica del grupo experimental.

Tabla 4*Resultados de la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para la conciencia semántica (pretest–posttest)*

Variable	N	Z	Sig. Asintótica bilateral (p)
Conciencia Semántica	9	-2.646	0.008

Nota: Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. El valor de $p < 0.05$ indica diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest.

El tamaño del efecto asociado a la prueba de Wilcoxon para la conciencia semántica se presenta en la tabla 5. El valor obtenido

corresponde a un tamaño del efecto grande, lo que evidencia que la intervención tuvo un impacto sustancial en el desarrollo de esta variable.

Tabla 5*Tamaño del efecto de la prueba de Wilcoxon para la conciencia semántica*

Variable	Z	N	r	Tamaño del efecto
Conciencia Semántica	-2.646	9	.88	Grande

Nota: El tamaño del efecto se calculó mediante $r = Z / \sqrt{N}$.

Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney aplicada al puntaje de ganancia en conciencia semántica (posttest – pretest), que compara el desempeño del grupo experimental y el grupo

control, se muestran en la tabla 6. Las diferencias entre ambos grupos resultan estadísticamente significativas.

Tabla 6*Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la ganancia en conciencia semántica*

Variable	Grupos comparados	N	U	Z	Sig. Asintótica bilateral (p)
Ganancia en conciencia semántica	Experimental-Control	17	9.000	-2.889	0.008

Nota: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes aplicada al puntaje de ganancia (posttest – pretest). Un valor de $p < 0.05$ indica diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

La tabla 7 muestra el tamaño del efecto correspondiente a la prueba U de Mann-Whitney para la ganancia en conciencia semántica. El valor

obtenido corresponde a un tamaño del efecto grande, lo que indica una diferencia relevante entre los grupos comparados.

Tabla 7

Tamaño del efecto de la prueba U de Mann-Whitney para la ganancia en conciencia semántica

Variable	Z	N	r	Tamaño del efecto
Conciencia Semántica	-2.889	17	.70	Grande

Nota: El tamaño del efecto se calculó mediante la fórmula $r = |Z| / \sqrt{N}$.

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a la ganancia en la dimensión Verbal Oral permitió comparar el desempeño del grupo experimental y el grupo control, cuyos resultados se

muestran en la tabla 8. Se registran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.

Tabla 8

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la dimensión Verbal Oral

Variable	Grupos comparados	N	U	Z	Sig. Asintótica bilateral (p)
Ganancia en Verbal Oral	Experimental-Control	17	7.500	-2.976	0.004

Nota: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes aplicada al puntaje de ganancia (postest – pretest) en la dimensión verbal oral.

La prueba U de Mann-Whitney aplicada a la ganancia en la dimensión Verbal Icónica permitió contrastar el desempeño entre los grupos; la

Tabla 9 muestra diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental.

Tabla 9

Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la dimensión Verbal Icónica

Variable	Grupos comparados	N	U	Z	Sig. Asintótica bilateral (p)
Ganancia en Verbal Icónica	Experimental-Control	17	9.000	-2.889	0.008

Nota: Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes aplicada al puntaje de ganancia (postest – pretest) en la dimensión verbal oral.

Estos resultados se interpretan considerando el marco teórico revisado y las limitaciones propias del estudio.

hallazgos deben interpretarse considerando las particularidades del entorno en el que se desarrolló la investigación.

Limitaciones del estudio

El tamaño de la muestra fue reducido y estuvo conformado por niños de una sola institución educativa, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos con características socioculturales y pedagógicas distintas. De este modo, los

El tiempo destinado a la aplicación de la intervención fue limitado, lo que impidió evaluar la permanencia de los efectos de las estrategias lúdicas a mediano y largo plazo. Por ello, los resultados obtenidos reflejan únicamente los efectos inmediatos observados en el postest, sin considerar posibles cambios posteriores en el desempeño de los niños.

A su vez, la evaluación de la conciencia semántica se desarrolló mediante un único instrumento de medición, lo que restringió la posibilidad de contrastar los resultados con otras técnicas de recolección de información, como la observación sistemática o entrevistas a docentes y familias, que hubieran permitido una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

Futuras líneas de investigación

La ampliación del tamaño de la muestra y la inclusión de diversas instituciones educativas permitirían fortalecer la generalización de los resultados obtenidos. De igual forma, el desarrollo de estudios longitudinales posibilitaría evaluar los efectos de las estrategias lúdicas a mediano y largo plazo.

La incorporación de instrumentos de evaluación complementarios y el análisis diferenciado del impacto de las estrategias lúdicas en las dimensiones de la conciencia semántica contribuirían a una comprensión más integral del desarrollo semántico infantil. Finalmente, el estudio de la relación entre la conciencia semántica y otras variables del desarrollo del lenguaje ampliaría el alcance de futuras investigaciones.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten determinar que las estrategias lúdicas son eficaces para el desarrollo de la conciencia semántica en niños y niñas de cinco años del nivel inicial. La intervención aplicada al grupo experimental produjo un incremento estadísticamente significativo entre el pretest y el posttest ($Z =$

-2.646 ; $p = .008$), con un tamaño del efecto grande ($r = .88$). Asimismo, la comparación de la ganancia en conciencia semántica entre el grupo experimental y el grupo control evidenció diferencias estadísticamente significativas ($Z = -2.889$; $p = .008$), con un tamaño del efecto grande ($r = .70$), lo que confirma la hipótesis general planteada.

En cuanto a la dimensión Verbal Oral, los resultados muestran que las estrategias lúdicas favorecieron su desarrollo en los niños y niñas de cinco años del grupo experimental. La aplicación de la prueba U de Mann-Whitney evidenció

diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control ($Z = -2.976$; $p = .004$), lo que respalda la hipótesis planteada y permite observar mejoras en la relación entre las palabras y sus significados a través de la expresión verbal.

Respecto a la dimensión Verbal Icónica, los resultados indican que las estrategias lúdicas favorecieron la relación entre el lenguaje y las representaciones visuales. La comparación de la ganancia entre los grupos mostró diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental ($Z = -2.889$; $p = .008$), lo que respalda la hipótesis planteada y evidencia la importancia de incorporar recursos visuales en las estrategias pedagógicas del nivel inicial.

Finalmente, los resultados muestran que la aplicación sistemática de estrategias lúdicas constituye un recurso pedagógico eficaz para potenciar la conciencia semántica y sus diferentes dimensiones en la educación inicial, lo que respalda su uso en la práctica docente. Sin embargo, considerando el carácter piloto del estudio y el tamaño reducido de la muestra, resulta necesario continuar investigando con muestras más amplias, incorporar diseños longitudinales y utilizar instrumentos complementarios que permitan profundizar en la comprensión de los efectos de las estrategias lúdicas en el desarrollo del lenguaje infantil.

Conflicto de intereses: la autora declara no incurrir en ningún conflicto de intereses.

REFERENCIAS

- Amorós, C. (2022). *Didáctica de la lingüística general*. Temario y propuesta pedagógica. Octaedro.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Bréal, M. (1904). *Essai de sémantique*. Science des significations. Hachette et Cie.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. Alianza Editorial.

- Caballero-Calderón, G. (2021). Las actividades lúdicas para el aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 861-878. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926973>
- Castañeda, P. F. (1999). El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien? Biblioteca Digital Andina.
- Condemarín, M., Chadwick, M., Gorostegui, M. E., y Milicic, N. (2004). *Madurez escolar*. Universidad Católica de Chile.
- Cromley, J., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of the reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99, 311-325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>.
- Cuenca, M., y Hilferty, J. (1999). Introducción a la lingüística cognitiva. Ariel.
- Cuya, L. (2019). *Estrategias lúdicas y calidad de los aprendizajes en los niños del II ciclo de la Institución Educativa Los Jilgueritos - INABIF, San Juan de Miraflores* [Tesis de maestría, Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa]. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/0f35f158-baaa-4eb6-af29-50b490d5293c>
- Defagó, C. (2012). Tras los rastros del lenguaje: revisión teórica del modelo RR de Karmiloff-Smith. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 4(1), 44-55. <https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427356006.pdf>
- Díaz, J. (2006). Habilidades metalingüísticas en niños alfabetizados de bajo nivel socioeconómico. *Umbral Científico* (8), 12-20. <https://www.redalyc.org/pdf/304/30400803.pdf>
- Duran, S., y Pulido, J. (2018). Creencias de maestras respecto al juego en educación inicial, trazos para su investigación. *Pedagogía y Saberes*, 225-233. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942018000200225
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *ResearchGate* (6), 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion
- Cajahuamán, G. E., Lindo Castro, R. E., & Huayta Franco, Y. J. (2021). Estrategias lúdicas en estudiantes de cinco años: una revisión sistemática. *IGOBERNANZA*, 4(15), 33-53. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.126>
- Fernández, A., Hervás, S., y Báez, V. (1989). *Introducción a la Semántica*. Cátedra.
- Gärdenfors, P. (2017). *Semantic knowledge, Domains of Meaning and Conceptual Spaces*. En P. Meusburger, B. Werlen, y L. Suarsana, Knowledge and Action (pp. 203-219). Springer Open. https://www.researchgate.net/publication/312326154_Semantic_Knowledge_Domains_of_Meaning_and_Conceptual_Spaces
- Gil, L., y Flórez, R. (2011). Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Redalyc. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 103-125. <https://www.redalyc.org/pdf/3439/343929221008.pdf>
- Gombert, J. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- González-Moreno, C., Solovieva, Y., y Quintanar-Rojas, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 173-190. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021558010.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education.
- Jiménez, C. A. (2004). *Pedagogía lúdica: el taller cotidiano y sus aplicaciones*. Kinesis Editorial.
- Karmiloff, K., y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Del feto al adolescente. Morata.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá del modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza Editorial.
- Lapo, M. (2019). *Estrategias lúdicas basada en el enfoque psicomotriz mejora la motricidad gruesa en los niños de 5 años en la I. E. I. N.º 205 Sol Radiante de Aguas Verdes, Tumbes, 2019* [Trabajo de investigación para optar el grado académico

- de Bachiller en Educación]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/15348>
- López, A., Jerez, I., y López, M. (2009). Propuestas didácticas para la educación infantil mediante el uso de adivinanzas y canciones populares. El uso estético de la lengua en el MCERL. OCNOS (5), 87-96. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259119719006.pdf>
- Lozada Alcántara, D. A. (2020). *Estrategias lúdicas y comportamiento en el aula de estudiantes de 5 años de la I. E. I. N° 115 Chaclacayo, 2019* [Tesis de maestría, Maestra en Psicología Educativa]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/50862>
- Malajovich, A. (Ed.). (2000). *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Paidós.
- Michnick, R., & Hirsh-Pasek, K. (2016). *Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children*. American Psychological Association.
- Ministerio de Educación del Perú (2015). *Guía lúdica y de apertura a la educación formal. Guía de actividades lúdicas con uso de kits educativos para atender emergencias*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU.
- Orellana, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Pensamiento educativo*, 19, 207-223. <https://revistaathesis.uc.cl/index.php/pel/article/download/24105/19361/56591>
- Palmer, I., y Campos, M. (2019). Adivinanzas en el aula de ELE: literatura oral, patrimonio e innovación educativa. *Tejuelo*, 289-316. <https://produccioncientifica.ugr.es/documentos/60caa4bfd087520e32f517fd>
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Portillo-Torres, M. (2017). *Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo*. San José, Costa Rica. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v4i2.21719>
- Quintero, B. (2026). La Ética del Cuidado en la Primera Infancia a Través de la Danza Como Experiencia Estética: una Revisión Narrativa Ampliada. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(4), 6604-6627. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i4.1655>
- Renz, M., Valenzuela, M., y Yakuba, P. (2014). *PHMS Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Semántico 4 a 6 años*. Universidad Católica de Chile.
- Ríos, P. (2018). *Metodología de la investigación*. Un enfoque pedagógico. Cognitus.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 382-439. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/001002857690013X>
- Sánchez Benítez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marco ELE* (11). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708153>
- Sarlé, P. (2020). *El juego en el nivel inicial. Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. UNICEF.
- Scheaffer, R., Mendenhall III, W., Lyman Ott, R., & Gerow, K. L. (2007). *Elementary Survey Sampling*. Books/Cole.
- Scott, J., & Nagy, W. (2009). *Developing word consciousness*. En M. Graves, *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 106-117). International Reading Association. https://www.researchgate.net/publication/312445644_Developing_word_consciousness
- Sentis, F., Nusser, C., y Acuña, X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein*, 147-191. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134512612006.pdf>
- Siqueira, V. (2007). *¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?* https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2007/49_siqueira.pdf

Vallejo, E. (2022). *Estrategias lúdicas y su incidencia en el ámbito de identidad y autonomía de los niños de Educación Inicial 2 del Centro de Educación Inicial Mini Mundo* [Trabajo de titulación de grado para la obtención del título de Licenciada en Ciencias de la Educación]. Repositorio Institucional de la Universidad Estatal de Milagro. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/6402>

Velasco, A. (2018). *Efectividad del programa "Bases Pre Lectoras" en el incremento del potencial lector de los niños en edad preescolar de una institución educativa pública del distrito de Miraflores* [Tesis de maestría, Magíster en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje]. Repositorio de Tesis PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/items/a17b7d85-098d-4ec6-93e2-a175260e4700>

Vigotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Biblioteca de Bolsillo.

Vila, I. (1991). Lingüística y adquisición del lenguaje. *Anales de psicología*, 111-122. https://www.um.es/analesps/v07/v07_2/02-07_2.pdf

World Bank, UNESCO, UNICEF, USAID, y Bill and Melinda Gates, Foundation. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. World Bank. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f-55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>

Ysla, L., y Ávila, V. (2017). La Evaluación del Conocimiento Metalingüístico en Niños del Último Ciclo de la Educación Infantil Peruana. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.010>