

Sistema de actividades lúdicas para el desarrollo de la competencia de la lectoescritura en tercer año**A system of playful activities for the development of literacy skills in third grade**

Marcia Emperatriz Moreta Zurita, Hipatia Maricela Ortiz Chamba, Yadyra de la Caridad Piñera Concepción & Elizabeth Esther Vergel Parejo

**CIENCIA, TECNOLOGÍA Y
SOCIEDAD****Julio - diciembre, V°7 - N°2; 2026****Recibido:** 11-08-2026**Aceptado:** 12-08-2026**Publicado:** 15-08-2026**PAIS**

- Ecuador, Quito
- Ecuador, Chinchipe
- Ecuador, Durán
- Ecuador, Durán

INSTITUCION

- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador
- Universidad Bolivariana del Ecuador

CORREO:

- ✉ memoretaz@ube.edu.ec
- ✉ hmortizc@ube.edu.ec
- ✉ ydpinerac@ube.edu.ec
- ✉ eevergelp@ube.edu.ec

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0001-2467-2042>
-  <https://orcid.org/0009-0007-6067-1497>
-  <https://orcid.org/0000-0002-8947-1364>
-  <https://orcid.org/0009-0007-0178-5099>

FORMATO DE CITA APA.

Moreta, M., Ortiz, H., Piñera, Y. & Vergel, E. (2026). Sistema de actividades lúdicas para el desarrollo de la competencia de la lectoescritura en tercer año. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°2). Pág. 3072 – 3102.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diseñar un sistema de actividades lúdicas para contribuir al desarrollo de la competencia de la lectoescritura en estudiantes de tercer año de Educación General Básica. Metodológicamente, se empleó un enfoque mixto con diseño cuasi experimental. Entre los métodos teóricos utilizados destacan el histórico-lógico, la sistematización y la modelación; mientras que los métodos empíricos incluyeron una prueba de lectoescritura, entrevistas a docentes y observación directa. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes y cuatro docentes de Lengua y Literatura. Los resultados del diagnóstico evidenciaron serias dificultades en comprensión inferencial, fluidez lectora, cohesión textual y ortografía. El 68,3 % de los estudiantes presentó problemas para inferir información y redactar párrafos coherentes, mientras que el 71,3 % cometió errores ortográficos recurrentes. Ante esta problemática, se diseñó una propuesta basada en actividades lúdicas orientadas a fortalecer las macrohabilidades lingüísticas. Entre las actividades planificadas se encuentran "Formación de oraciones con palabras escondidas", "Endereza el cuento", "La ruleta de preguntas" y "De lector a actor". La validación mediante introducción parcial en la práctica evidenció resultados positivos, mostró mayor motivación hacia la lectura y escritura, además de mejoras significativas en comprensión lectora, expresión oral, coherencia textual y participación activa.

Palabras clave: competencia de la lectoescritura, sistema de actividades lúdicas, tercer año.

Abstract

He research aimed to design a system of playful activities to contribute to the development of literacy skills among third-year General Basic Education students. Methodologically, a mixed-methods approach with a quasi-experimental design was employed. Key theoretical methods included the historical-logical approach, systematization, and modeling, while empirical methods comprised a literacy test, teacher interviews, and direct observation. The sample consisted of 60 students and four Language and Literature teachers. Diagnostic results revealed significant difficulties in inferential comprehension, reading fluency, textual cohesion, and spelling. 68.3% of the students struggled to infer information and write coherent paragraphs, while 71.3% made recurring spelling errors. To address these issues, a proposal was designed based on playful activities aimed at strengthening core linguistic skills. Planned activities included "Forming sentences with hidden words," "Straighten out the story," "Question roulette," and "From reader to actor." Validation through partial implementation in practice yielded positive results, demonstrating increased motivation for reading and writing, as well as significant improvements in reading comprehension, oral expression, textual coherence, and active participation.

Keywords: literacy skills, system of playful activities, third year.

Introducción

El desarrollo de la competencia de la lectoescritura constituye el cimiento del éxito académico y la integración social del estudiante. En la primera etapa de Educación General Básica, aprender a leer y escribir no es simplemente decodificar grafemas o transcribir fonemas; representa la adquisición de una herramienta cultural que permite el acceso al conocimiento, el pensamiento crítico y la expresión de la subjetividad. Sin embargo, las deficiencias en fluidez, comprensión y redacción persisten como una barrera crítica. Como señala Cassany (2021), el aprendizaje lingüístico no debe ser un proceso mecánico, sino una práctica social situada que requiere de entornos significativos para trascender la mera decodificación.

Ante este desafío para el docente, surge la necesidad de aplicar una pedagogía innovadora que sustituya la enseñanza tradicional por enfoques dinámicos y motivadores. Las estrategias lúdicas no son distractores, sino potentes catalizadores cognitivos que fomentan la autonomía y el pensamiento crítico. Según Ferreiro (2019), el juego permite que el niño explore las reglas del sistema escrito sin el temor al error, vinculando la motivación intrínseca con la adquisición de macrohabilidades.

Bajo esta premisa, la presente investigación propone un sistema de actividades lúdicas diseñado para mitigar las brechas detectadas mediante un enfoque mixto y cuasiexperimental. El objetivo es transformar el aula en un laboratorio de experiencias enriquecedoras donde la lectura y la escritura se conviertan en herramientas de empoderamiento creativo, articulando las exigencias del currículo nacional con la naturaleza lúdica del desarrollo infantil potenciando las competencias comunicativas.

En el ámbito académico, la lectoescritura es el eje transversal que permite comprender contenidos en ciencias, matemáticas y estudios sociales. En la vida cotidiana, garantiza la autonomía comunicativa y la capacidad de participar activamente en una sociedad alfabetizada y digital.

La competencia lectoescritura se define como un macroproceso cognitivo y comunicativo de naturaleza multidimensional que trasciende la decodificación mecánica para centrarse en la construcción social de significados. En este sentido, Cassany (2021) sostiene que leer y escribir son prácticas situadas; por lo tanto, su dominio no se limita al código lingüístico, sino que exige la comprensión de los géneros discursivos y sus contextos de uso. Complementariamente, Solé (2020) profundiza en la lectura como una interacción estratégica y dialéctica entre el lector y el texto, donde la comprensión emerge de la activación de esquemas de conocimiento previos y la intención comunicativa.

En el ámbito socio cultural, Guevara-Salazar et al. (2020) enfatizan que esta competencia debe entenderse más allá de la estructura escolar, viéndola como una herramienta de mediación cultural. De ahí la importancia del desarrollo de la lectoescritura desde los primeros años como un camino de descubrir, valorar y amar las manifestaciones culturales de cada región.

En el contexto ecuatoriano, esta visión es ratificada por el Ministerio de Educación del Ecuador [MinEduc] (2023), el cual establece un modelo educativo basado en el Currículo Nacional por Competencias. Este enfoque prioriza el desarrollo de competencias comunicacionales en el subnivel de Básica Elemental, integrando las macrohabilidades lingüísticas para que el estudiante utilice el lenguaje como una herramienta esencial de pensamiento crítico, autonomía y resolución de problemas. Bajo esta perspectiva, la competencia trasciende la técnica aislada y se redefine como una facultad funcional y sociocultural, indispensable para una participación ciudadana activa, justa, solidaria y ética en la sociedad contemporánea.

Desde una perspectiva histórica, la instrucción de la lengua escrita ha experimentado una transición paradigmática: partiendo de los métodos sintéticos de naturaleza fonética y silábica hacia los métodos analíticos o globales. No obstante, la veracidad pedagógica contemporánea converge en el enfoque equilibrado o modelo integrado. Al respecto, Ferreiro

y Teberosky (2022) postulan que el discente de Educación General Básica no es un receptor pasivo, sino que reconstruye el sistema de escritura mediante la formulación de hipótesis sucesivas presilábicas, silábicas y alfabéticas; por consiguiente, la praxis didáctica debe estar anclada en un marco constructivista y psicogenético.

En consonancia con el Currículo Ecuatoriano, se ratifica la preferencia del enfoque comunicativo y funcional. Este modelo prioriza el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la metodología del "aprendizaje en la acción", lo cual implica que el estudiantado de tercer año de básica se enfrente a situaciones comunicativas auténticas y situadas. En este escenario, la producción y comprensión de textos no son ejercicios mecánicos, sino actos sociales con propósitos pragmático definidos (Mendoza Fillola, 2020), orientados a la resolución de necesidades reales de interacción con su entorno.

La actividad lúdica para el desarrollo de la lectoescritura

En el sistema educativo contemporáneo, la actividad lúdica trasciende la dimensión recreativa para instituirse como un dispositivo de mediación pedagógica que dinamiza las estructuras neurocognitivas del discente. De acuerdo con Jiménez (2019), la ludicidad actúa como un catalizador que mitiga la ansiedad frente al error, permitiendo que el estudiantado explore las convenciones del lenguaje escrito con mayor autonomía y creatividad. Bajo este enfoque, las estrategias lúdicas no constituyen acciones aisladas, sino un sistema de mediación didáctica eficiente que facilita la transición desde la decodificación mecánica hacia la comprensión lectora inferencial y crítica.

Desde la perspectiva sociocultural, Vygotski (2021) sostiene que el juego constituye un escenario generador de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), donde el estudiante alcanza niveles de desempeño lingüístico y metalingüístico que no lograría bajo modelos tradicionales. Esta premisa es fundamental especialmente para el subnivel de Básica Elemental, puesto que el aprendizaje basado en el juego fortalece la motivación intrínseca y la consolidación de la memoria a largo plazo (López & García, 2020). Es notorio que los niños al escuchar o

visualizar actividades motivadoras que implican juego prestan mayor atención, se involucran en las actividades y suelen obtener un mejor rendimiento.

Consecuentemente, en el área de Lengua y Literatura, la integración de una praxis lúdica planificada permite la exploración sistémica de la conciencia fonológica que abarca la sonoridad, rima y ritmo estrechamente ligado con la semántica. El juego es el aliado perfecto para la adquisición de la normativa ortográfica, la ampliación del léxico y el desarrollo de la fluidez lectora. Este abordaje convierte el aula en un entorno de empoderamiento comunicativo, alineado con las demandas de alfabetización funcional del siglo XXI y los estándares de aprendizaje nacionales.

Las habilidades comunicativas se desarrollan en el transcurso de la vida, desde la familia y la escuela, son bases en este constructo evolutivo del lenguaje y especialmente de la lectoescritura, para El Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, 2016), mediante su currículo basado en competencias, postula que el eje ontológico del área de Lengua y Literatura es el desarrollo sistémico de las macrodestrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Son elementos fundamentales que integran todos los saberes recordemos "Siguiendo a Cassany (2019), las prácticas letradas operan como mecanismos de mediación cognitiva que permiten formalizar el pensamiento y organizar de manera lógica la percepción de la realidad." En el subnivel de Básica Elemental, específicamente en el tercer año, la planificación curricular exige una transición cognitiva hacia la alfabetización funcional. En esta etapa, el discente debe trascender la decodificación mecánica para desarrollar procesos de fluidez lectora y comprensión textual, permitiéndole interactuar con textos literarios y no literarios, El Ministerio de Educación del Ecuador (MinEduc, 2017).

Bajo este paradigma, se evidencia una interdependencia simbiótica entre los dominios lingüísticos. Los procesos de oralidad constituyen el andamiaje crítico para la consolidación de la conciencia fonológica y la expansión del léxico. Simultáneamente, la lectura y la escritura operan como dispositivos de formalización del pensamiento y estructuración lógica. De ahí la

importancia del manejo de metodologías activas que estimulen la escritura y lectura simultáneamente. Bajo esta premisa la competencia lectoescritora integral, el currículo prescribe el dominio progresivo de la ortografía y la redacción de textos, entendidas no como meras normas técnicas, sino como herramientas de precisión semántica y cohesión comunicativa (Cassany, 2019; MinEduc, 2016). Por consiguiente, el abordaje holístico e integrado busca que el estudiantado se constituya como un usuario autónomo, capaz de comunicarse de forma proactiva y responder con eficacia a las exigencias de la sociedad.

La investigación se desarrolla en la Unidad Educativa Tarquino Idrobo de carácter público en el contexto ecuatoriano. La institución cuenta con una infraestructura básica y una población estudiantil heterogénea proveniente de familias de estratos socioeconómicos medios y bajos.

En la escuela señalada, con el fin de delimitar un problema científico, se llevó a cabo un estudio exploratorio que comprendió observaciones de las clases de Lengua y Literatura, revisión de los trabajos de los estudiantes, así como análisis de los documentos rectores de la Educación Básica.

De esta manera, se identificaron tanto fortalezas como debilidades:

Fortalezas: Prescripción del desarrollo de la lectoescritura en todas las áreas curriculares, con énfasis en Lengua y Literatura, a partir del desarrollo de las cuatro macrohabilidades básicas.

Debilidades:

1. **Comprensión lectora limitada:** Los estudiantes leen palabras o frases, pero tienen dificultad para comprender el significado del texto, identificar ideas principales o establecer relaciones entre la información.
-

2. Errores en la escritura y ortografía: Presentan dificultades al formar palabras y párrafos correctamente, confunden letras, omiten o agregan letras, y cometen errores ortográficos frecuentes, lo que afecta la claridad de sus textos.
3. Fluidez lectora insuficiente: La lectura es lenta y entrecortada, con poca entonación y pausas inapropiadas, lo que dificulta la comprensión y reduce la motivación para leer textos más extensos.
4. Escaso uso de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia de la lectoescritura.

En consonancia con lo expuesto, el problema científico se centró en cómo contribuir al desarrollo de la competencia de lectoescritura en tercer año. El objeto de investigación es el desarrollo de la competencia de la lectoescritura, y el objetivo general, diseñar un sistema de actividades lúdicas para el desarrollo de la competencia de la lectoescritura.

Métodos y Materiales

El enfoque de la investigación es mixto (cuantitativo y cualitativo). La ruta metodológica adoptada inicia con un estudio de carácter fenomenológico y exploratorio, con el objetivo de definir tanto el problema científico como el objeto de investigación. A continuación, se desarrolló el estudio teórico correspondiente, seguido del diagnóstico, la formulación de la propuesta y su respectiva validación.

Se emplearon métodos teóricos, empíricos y estadístico-matemáticos. Entre los métodos teóricos, se aplicó el histórico-lógico para identificar las tendencias en la evolución del objeto de estudio; la sistematización, con la finalidad de alcanzar generalizaciones teóricas; y la modelación, orientada a la construcción científica de la propuesta, que en este caso corresponde a la estrategia metodológica.

En cuanto a los métodos empíricos, se implementó una prueba de lectoescritura, así como entrevistas a los docentes de Lengua y Literatura. Ambos métodos se aplicaron con la finalidad de recopilar información sobre el objeto de investigación dentro de la unidad educativa, en el marco de la presente investigación. Finalmente, la validación se llevó a cabo mediante su introducción parcial en la práctica educativa.

Instrumentos de diagnóstico

1. Prueba de lectoescritura a estudiantes de tercer año
2. Entrevista a docentes de Lengua y Literatura.

La prueba de lectoescritura estuvo conformada por el siguiente cuestionario.

Texto: El jardín de Ana

Ana tiene un jardín lleno de flores de colores. Cada mañana, ella riega las plantas y observa cómo crecen. Sus flores favoritas son las rosas y los girasoles. Un día decidió plantar nuevas semillas para tener aún más flores bonitas en su jardín.

Parte A: Comprensión lectora

1. Preguntas de respuesta corta:

- a) ¿Qué tiene Ana en su jardín?
- b) ¿Qué hace Ana cada mañana con sus plantas?
- c) ¿Cuáles son las flores favoritas de Ana?

2. Pregunta de inferencia: ¿Por qué crees que Ana decidió plantar nuevas semillas?

Parte B: Expresión escrita

3. Escribe un pequeño párrafo (3-5 oraciones) respondiendo:

Imagina que tú también tienes un jardín como Ana. Describe qué plantas tendrías y cómo las cuidarías.

4. Dictado breve para evaluar ortografía:

Escribe la siguiente frase: “Me gusta cuidar las flores y verlas crecer cada día.”

La entrevista a los docentes de Lengua y Literatura estuvo constituida por cuatro preguntas:

Objetivo: Conocer la percepción de los docentes sobre las dificultades de los estudiantes en lectoescritura y el uso de estrategias lúdicas para mejorar esta competencia.

Preguntas:

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que observa en sus estudiantes con respecto al desarrollo de la competencia de lectoescritura?
2. ¿Qué errores recurrentes detecta en la comprensión lectora y en la escritura de los estudiantes de tercer año?
3. ¿Utiliza actividades lúdicas (juegos, dinámicas, dramatizaciones, cuentos interactivos, etc.) para el desarrollo de la lectoescritura? Si es así, ¿cómo las implementa?
4. En su experiencia, ¿qué impacto tienen las actividades lúdicas en la mejora de la competencia de lectoescritura de los estudiantes?

La población del presente estudio está conformada por 98 estudiantes de tercer año de educación básica y la muestra tomada para estudio es de 60, así como las cuatro docentes del área de Lengua y Literatura, quienes participaron activamente en el proceso de diagnóstico e intervención.

Los materiales empleados para la recolección de información consistieron en una batería de evaluación de la lectoescritura basada en el texto de "El Jardín de Ana" y una guía de entrevista semiestructurada dirigida al personal docente. Estos instrumentos permitieron triangular las deficiencias procedimentales de los alumnos con la perspectiva pedagógica de los instructores.

Análisis de resultados

Resultados de la prueba de lectoescritura

Resultados de la prueba de lectoescritura de los estudiantes de tercer año de básica demuestran serias dificultades en los niveles fonológicos, comprensivos y de escritura.

El diagnóstico aplicado a la muestra de 60 estudiantes de tercer año permitió identificar brechas significativas en el desarrollo de la competencia lectoescritora, específicamente en las dimensiones de inferencia lógica, coherencia narrativa y dominio ortográfico. Los hallazgos se detallan a continuación:

1. Dimensión Comprensiva: Inferencia Textual

En la pregunta sobre la motivación del personaje (¿Por qué crees que Ana decidió plantar nuevas semillas?), el 68.3% (41 alumnos) presentó dificultades para trascender la información literal del texto.

Dificultad detectada: Los estudiantes limitan su respuesta a repetir frases explícitas o proporcionan respuestas inconexas, lo que evidencia una debilidad en los procesos cognitivos de deducción y conexión de ideas textuales implícitas.

2. Dimensión de Expresión Escrita: Redacción de Párrafos

Al solicitar la descripción de un jardín propio (3 a 5 oraciones), el desempeño fue crítico. El 68.3% (41 alumnos) no logró cumplir con la estructura mínima requerida.

Dificultad detectada: Se observó falta de cohesión y pobreza de vocabulario. Los escritos consisten mayoritariamente en oraciones aisladas o listados de palabras, sin el uso de conectores lógicos. Además, se detectó una marcada dificultad para proyectar ideas creativas de forma organizada.

3. Dimensión Ortográfica: Dictado de Frases

En el ejercicio de escritura dirigida ("Me gusta cuidar las flores y verlas crecer cada día"), se confirmó que 43 de los 60 estudiantes, lo que corresponde al 71.3% cometieron errores.

Dificultad detectada: Los errores más recurrentes incluyen:

Confusión de grafemas: Sustitución de "g" por "j" en "gusta".

Omisión de reglas de acentuación y puntuación: Falta de tildes y del punto final.

Uso incorrecto de la "h" y la "c/s/z": Errores en términos clave para el nivel de grado.

Los datos obtenidos son indicadores que evidencian debilidad en la adquisición de la lectoescritura.

Resultados de la entrevista a docentes de Lengua y Literatura.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las docentes de tercer año permite identificar patrones críticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Las respuestas se han categorizado en cuatro dimensiones fundamentales:

1. Diagnóstico de dificultades y factores externos.

Las docentes coinciden en que la fluidez lectora es la principal debilidad en este nivel. Al respecto, ellas destacan que el proceso resulta "fallido" debido al escaso apoyo en el entorno familiar y al limitado interés del alumnado. Por su parte, la segunda docente

entrevistada identifica un nudo crítico en la transición de la decodificación mecánica a la fluidez, señalando que los vacíos en la conciencia fonológica agotan la memoria de trabajo, lo que impide el procesamiento de significados. Estas observaciones son consistentes con lo expuesto por Cassany (2021), quien sostiene que, sin una base sólida de decodificación y apoyo contextual, el estudiante no logra alcanzar una comprensión autónoma.

2. Errores recurrentes en comprensión y escritura

En cuanto a la comprensión, los resultados evidencian un estancamiento en el nivel literal; los estudiantes identifican elementos explícitos, pero fracasan en la realización de inferencias lógicas. En la dimensión escrita, se detectan falencias en:

Segmentación y cohesión: Escritura en bloques sin el uso normativo de signos de puntuación.

Ortografía fonológica: Omisión de la letra "h" y confusión persistente entre grafemas de similar sonido (b/v).

Afectividad: La lectura se percibe como una obligación y no como una actividad de goce, limitando la calidad de la producción textual. Esta problemática refleja lo planteado por la UNESCO (2020) sobre la necesidad de superar la lectura mecánica para desarrollar ciudadanos con pensamiento crítico. La lectura es un elemento fundamental desde los primeros años escolares.

3. Implementación de estrategias lúdicas

Todas las docentes coinciden al validar el juego como una herramienta pedagógica esencial, distanciándolo del concepto de "simple pasatiempo". Como señala Jiménez (2019), el juego en el aula es un vehículo para el aprendizaje de reglas y estructuras complejas. Entre las estrategias implementadas destacan:

Juegos de ubicación: El "Bingo de sílabas" para fortalecer la ortografía y la conciencia espacial.

Dramatización: El "Teatro de lectores" para perfeccionar la entonación y la fluidez emocional.

Lectura funcional: "La caza del tesoro" (descifrado de pistas) y la creación de cuentos interactivos. Las estrategias lúdicas permiten dinamizar el proceso de lectoescritura en el aula.

4. Impacto y transformación de la competencia

El impacto de lo lúdico se define como transformador. Las entrevistas revelan que el juego reduce el "filtro afectivo", constructo teórico propuesto por Krashen (1982, como se citó en Richards & Rodgers, 2014), el cual explica cómo el estrés bloquea el aprendizaje. Al eliminar el miedo al error, la lectoescritura se convierte en una herramienta de empoderamiento, acelerando el dominio creativo y garantizando un aprendizaje significativo que perdura en niveles superiores.

Inventario de dificultades

1.-Déficit en el procesamiento inferencial: Los estudiantes presentan un estancamiento en el nivel de lectura literal. Existe una incapacidad para deducir intenciones de los personajes o predecir eventos, limitándose a repetir información explícita del texto.

2.-Escasa fluidez y decodificación mecánica: Se observa una lectura silábica y lenta que agota la memoria de trabajo. Esta falta de automatización impide que el niño se centre en el significado, priorizando el esfuerzo en "sonar" las palabras correctamente.

3.-Inconsistencia en la estructura y cohesión textual: En la expresión escrita, predomina la redacción en bloque (párrafos sin segmentación). No se emplean signos de puntuación (puntos seguidos o comas) para separar ideas, lo que resulta en textos confusos y carentes de unidad lógica.

4.-Predominancia de errores ortográficos fonológicos y convencionales: Se detecta una falta de consolidación en la conciencia fonológica, evidenciada en la omisión de la letra "h", confusión entre grafemas similares (b/v, g/j) y la ausencia total de reglas de acentuación básica.

5.- Elevado filtro afectivo y desmotivación extrínseca: Existe un rechazo hacia la lectoescritura percibida como "obligación escolar". El miedo al error y la falta de hábitos lectores en el hogar generan un bloqueo emocional que limita la creatividad y el interés por producir textos propios.

Propuesta: Sistema de actividades lúdicas para el desarrollo de la competencia de la lectoescritura en tercer año.

Fundamentación

El sistema de actividades lúdicas se define como un conjunto articulado de acciones pedagógicas diseñadas bajo una estructura coherente que utiliza el juego como eje dinamizador del aprendizaje. Según Pimienta (2018), estas estrategias permiten que el estudiante sea el protagonista de su proceso, transformando el aula en un entorno de experimentación donde el error es parte del juego y no una falla punitiva. En este sentido, un sistema lúdico no son juegos aislados, sino un "itinerario didáctico que promueve la motivación intrínseca y la movilización de estructuras cognitivas complejas para la apropiación del código escrito" (Ferreiro, 2021). Al integrar el juego, se reduce la ansiedad frente a la lectoescritura, permitiendo que el niño desarrolle competencias lingüísticas en un contexto de bienestar y significado.

Premisas didácticas

1. Significatividad y Contextualización: Las actividades parten del entorno real del niño. No se lee por pragmatismo vacío, sino para resolver un misterio o seguir una receta. Como señalan Cassany y Ayala (2022), el aprendizaje debe tener un
-

propósito comunicativo real, donde el texto se perciba como una herramienta de aprendizaje y disfrute útil para interactuar en la sociedad y no solo como un objeto escolar.

2. Gradualidad y Andamiaje: El sistema va desde el apoyo docente intensivo hacia la autonomía. Se inicia con juegos de conciencia fonológica para escalar a la producción de textos narrativos. Esta premisa se apoya en el concepto de zona de desarrollo próximo, donde el docente ofrece soportes temporales que se retiran a medida que el estudiante gana competencia (Vygotsky, 1978/2021).
3. Enfoque Lúdico-Creativo: El juego es el vehículo, no el premio. Se integran elementos de gamificación (retos, niveles, avatares) que fomentan la curiosidad. Según Foncubierta y Rodríguez (2020), el factor lúdico reduce el filtro afectivo, permitiendo que el niño juegue con las rimas y transforme palabras en un ambiente de seguridad emocional y alta motivación.
4. Interacción Social y Cooperación: La lectoescritura es un acto social. El sistema privilegia el trabajo en parejas o grupos pequeños. Según Johnson et al. (2020), la discusión sobre "cómo se escribe" genera un conflicto sociocognitivo que acelera el aprendizaje entre pares, permitiendo que los estudiantes co-construyan el significado de los textos.

Objetivo general de la propuesta: Contribuir al desarrollo de la competencia de la lectoescritura en tercer año mediante un sistema de actividades lúdicas.

Dinámica interna de la propuesta

Para que el sistema sea efectivo, la dinámica no debe ser lineal, sino circular y dialógica. Las estrategias comunicativas se basan en la interacción constante entre el "decir", el "hacer" y el "escribir". Se busca que el estudiante de tercer año pase de la manipulación

física de letras a la construcción de significados coherentes, utilizando la retroalimentación entre pares como motor de mejora.

Actividad lúdica no. 1. Formación de oraciones con palabras escondidas

Objetivo: Desarrollar la capacidad de cohesión y coherencia sintáctica mediante la búsqueda y organización de unidades léxicas para la creación de textos con sentido completo.

Descripción metodológica

Esta estrategia se fundamenta en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y los principios del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 2020), configurando el aula como un entorno lúdico-didáctico de andamiaje lingüístico. La actividad se desarrolla secuencialmente en tres momentos metodológicos interconectados:

El Desafío (Búsqueda y Comprensión Colectiva): El docente esconde en el espacio áulico sobres de colores que contienen unidades léxicas contextualizadas (v. gr., fauna amazónica o gastronomía local). Organizados en díadas funcionales, los estudiantes asumen el rol de "detectives de palabras". En este momento, al hallar los sobres, se activan de inmediato las tareas de comprensión lectora multinivel:

1. Nivel literal: Los discentes ejecutan una decodificación primaria reconociendo el significado explícito y gráfico de las palabras encontradas.
 2. Nivel inferencial: Al agrupar las palabras, deducen posibles hilos conductores y campos semánticos implícitos según el contexto del vocabulario.
 3. Nivel crítico-reflexivo: Los estudiantes evalúan la pertenencia e intencionalidad de las unidades léxicas dentro del repertorio cultural seleccionado, dialogando sobre su uso en la comunidad (Solé, 2020).
-

El Ensamble (Codificación y Escritura Creativa): Ubicados en sus estaciones de trabajo, las parejas proceden a la manipulación física de las grafías con el objetivo de estructurar oraciones sintácticamente viables. Esta fase instrumentaliza la escritura a través del juego de resolución de problemas. La inclusión intencional de "palabras trampa" (morfemas flexivos sin concordancia de género o número y verbos descontextualizados) genera un conflicto cognitivo que obliga a los discentes a negociar el sentido del texto. De esta manera, practican la cohesión y coherencia sintáctica mediante la reescritura cooperativa, la corrección de errores ortográficos y la estructuración microtextual con sentido completo (Ferreiro & Teberosky, 2016).

La Socialización (Lectura Oral y Validación Competencial): La actividad culmina con la presentación de las estructuras construidas ante el "Gran Consejo de Escritores" (plenaria). Cada díada ejecuta un ejercicio de lectura oral institucionalizada, donde la gamificación actúa como dinamizador emocional. Durante la lectura en voz alta de sus oraciones para ganar el "escudo de gramática", los alumnos demuestran e interiorizan de forma lúdica las dimensiones esenciales de la oralidad: la fluidez lectora (continuidad del discurso), la prosodia (entonación y expresividad) para transmitir la intención comunicativa de la frase, y una correcta articulación fonética que asegure la inteligibilidad de su propuesta ante el grupo de pares (Cassany, 2019).

Evaluación: Se aplicará una evaluación formativa mediante una rúbrica sencilla de observación directa que considere:

Coherencia: ¿La oración tiene sentido completo?

Concordancia: ¿Existe relación correcta entre género, número y tiempo verbal?

Colaboración: ¿Participaron ambos estudiantes en la resolución del conflicto lingüístico?

Autocorrección: ¿Fue capaz la pareja de identificar y cambiar una palabra que no encajaba?

Actividad lúdica no. 2. Endereza el cuento

Objetivo: Desarrollar la comprensión de la estructura narrativa y la capacidad de inferencia lógica mediante la reorganización de secuencias textuales y la corrección de incoherencias.

Descripción metodológica

Esta estrategia se fundamenta en el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) y la pedagogía socioconstructivista, donde el juego actúa como andamiaje para la transposición didáctica de competencias lectoescritoras (Cassany, 2019). El proceso se ejecuta en tres momentos metodológicos interconectados:

Fase de Preparación y Activación Emocional (El Desorden): El docente dinamiza el aula mediante el juego dramático, planteando el desafío del "viento travieso" que ha desestructurado un cuento secuencial. Esta narrativa lúdica reduce la ansiedad lingüística y activa los esquemas previos de la estructura narrativa (inicio, nudo y desenlace).

Fase de Co-construcción y Procesamiento Cognitivo (Trabajo Grupal y Reconstrucción): Organizados en comunidades de juego, los discentes se enfrentan a un set de tarjetas mezcladas que incluyen unidades textuales y "tarjetas trampa" (ruido semántico). Aquí se despliegan de forma sinérgica las tareas de comprensión lectora:

1. Nivel literal: Los estudiantes decodifican e identifican explícitamente los personajes y las acciones principales.
 2. Nivel inferencial: Deducen la secuencia lógica, la cronología de los hechos y detectan las contradicciones de las frases trampa mediante el razonamiento abductivo.
 3. Nivel crítico-reflexivo: Evalúan la coherencia global del texto, argumentando en equipo por qué ciertos fragmentos no pertenecen a la microhistoria (Solé, 2020).
-

Fase de Producción y Validación Social (Socialización): Tras la resolución del conflicto textual, los equipos ejecutan una práctica de lectura oral institucionalizada. Cada grupo lee su versión final priorizando los componentes de la competencia comunicativa: fluidez lectora, prosodia (entonación y expresividad) y una correcta articulación fonética. Finalmente, se activa la escritura con enfoque lúdico mediante una bitácora o "registro de detectives", donde los estudiantes redactan colectivamente la justificación del descarte de las trampas, consolidando la cohesión y la coherencia sintáctica a nivel microtextual (Ferreiro & Teberosky, 2016).

Evaluación: Para medir el éxito de la actividad, se utilizará una lista de cotejo basada en los siguientes criterios:

Orden Secuencial: Logra organizar los fragmentos respetando la estructura narrativa (inicio, desarrollo y cierre).

Identificación de Incoherencias: Detecta con precisión las "tarjetas trampa" mediante la inferencia lógica.

Fluidez y Cohesión: Lee el texto reconstruido con entonación adecuada y explica la conexión entre párrafos.

Trabajo Colaborativo: Participa activamente en la discusión grupal para resolver el problema textual.

Actividad lúdica no. 3. La ruleta de preguntas

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral mediante el intercambio de roles (preguntar/responder), promoviendo la construcción colectiva de significados a partir de un texto base.

Descripción metodológica

La mediación didáctica se ejecuta bajo el enfoque socioconstructivista y el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ), transformando el control de la lectura tradicional en un espacio dialógico y cooperativo de co-construcción textual (Cassany, 2019). El proceso se desarrolla a través de las siguientes fases lúdico-cognitivas:

Preparación y Dinámica de la Ruleta: El docente selecciona un texto base (por ejemplo, "El jardín de Ana") y diseña una ruleta física o digital dividida en sectores cromáticos que representan roles específicos de interrogación y niveles de procesamiento cognitivo. Los estudiantes se organizan en comunidades de juego o equipos interactivos.

Fase de Lectura Oral y Modelado Prosódico: Antes de activar el juego, se realiza una lectura compartida del texto. Cada equipo asume la lectura en voz alta de un fragmento, priorizando los componentes de la fluidez lectora, prosodia (entonación y expresividad) y una correcta articulación fonética. Este ejercicio lúdico de oralidad colectiva asegura la decodificación automatizada y prepara el terreno cognitivo para la comprensión (Solé, 2020).

Fase de Desafío Lúdico y Comprensión Multinivel (Giro de la Ruleta): Un representante de cada equipo gira la ruleta para determinar qué tipo de tarea analítica o pregunta debe formular a los grupos rivales o responder cooperativamente. Las tareas se dividen según la taxonomía de la comprensión lectora:

1. Nivel literal: Preguntas orientadas a localizar datos explícitos (personajes, escenarios, acciones lineales), donde el juego premia la rapidez en el rastreo textual.
 2. Nivel inferencial: Preguntas que exigen deducir el significado de palabras desconocidas por el contexto, interpretar las motivaciones implícitas de los personajes o predecir desenlaces mediante pistas textuales.
-

3. Nivel crítico-reflexivo: Retos que invitan a los discentes a juzgar el comportamiento de los personajes, vincular el texto con sus propias vivencias y argumentar sus posturas ideológicas frente al mensaje de la obra.

Fase de Consolidación Escrita (El Registro del Escribano): Para formalizar el aprendizaje, se incluye la escritura a través de la mecánica de "puntos por acierto". Cada equipo cuenta con un cuaderno de bitácora donde deben redactar colectivamente las respuestas validadas por el aula o formular por escrito el banco de preguntas asignado por la ruleta. Esta praxis prioriza el juego como motor creativo, obligándolos a negociar la cohesión sintáctica, el uso de conectores y la coherencia de sus producciones escritas (Ferreiro & Teberosky, 2016).

Evaluación: La evaluación será una observación participante basada en:

Capacidad de formulación: ¿El estudiante logra plantear una pregunta coherente usando el pronombre que le tocó?

Pertinencia: ¿La respuesta demuestra comprensión del texto o es una invención ajena al contenido?

Interacción dialógica: ¿Escucha al par y es capaz de retroalimentar la respuesta del otro con respeto y claridad?

Instrumento sugerido: Una lista de cotejo cualitativa o una rúbrica de desempeño actitudinal y lingüístico.

Actividad lúdica no 4. De lector a actor. La dramatización.

Objetivo: Fortalecer la comprensión inferencial y la expresión oral mediante la transposición de un texto narrativo a un guion teatral breve y su posterior representación escénica.

Descripción metodológica

Esta propuesta se fundamenta en la "situación imaginaria" de Vygotsky (2021), un enfoque donde el juego dramático actúa como el andamiaje sociocultural que permite al estudiante apropiarse del lenguaje desde el rol de un personaje. La actividad se operativiza de forma coherente en las siguientes fases didácticas:

Fase 1. Recepción Textual y Comprensión Multinivel (Lectura de Selección): El docente entrega a los equipos un texto narrativo con diálogos marcados (como fábulas de autores ecuatorianos o cuentos populares). En este momento, se prioriza el juego analítico mediante la resolución de retos de comprensión lectora:

1. Nivel literal: Los estudiantes juegan a ser "detectives de datos" para identificar y registrar los personajes explícitos, los escenarios y el conflicto principal de la trama.
2. Nivel inferencial: Los equipos deducen el subtexto del relato, descifrando las motivaciones ocultas de los personajes y anticipando las consecuencias de sus actos a partir de pistas contextuales.
3. Nivel crítico-reflexivo: Se abre un espacio de debate donde los discentes juzgan las acciones de los personajes y reflexionan críticamente sobre los valores o moralejas de la historia, conectándolos con sus propias vivencias (Solé, 2020).

Fase 2. Transposición y Codificación Gramatical (Adaptación al Guion): En parejas o tríos, los niños asumen el rol lúdico de "dramaturgos" con la misión de "traducir" el cuento a un formato de teatro, decidiendo cooperativamente qué dirá cada personaje. Esta fase consolida la escritura desde una dimensión funcional y pragmática; los estudiantes practican la puntuación (uso de guiones largos para alternar turnos de habla y signos de exclamación o interrogación) no como reglas aisladas, sino como herramientas necesarias para otorgar intención, fuerza y sentido al texto que van a representar (Ferreiro & Teberosky, 2016).

Fase 3. Ensayo, Producción Oral y Puesta en Escena (Preparación, Atrezo y La Función): Se distribuyen democráticamente los roles del elenco (actores, director y encargado de efectos sonoros con materiales del aula) y se diseña el atrezo con elementos del entorno. Aquí se ejecuta la práctica de lectura oral a través del juego escénico. Durante los ensayos y la función final, los estudiantes pulen de manera orgánica los componentes clave de la oralidad: la fluidez lectora que incluye estabilidad y ritmo en el discurso, la entonación y expresividad relacionada con la prosodia necesaria para transmitir las emociones del personaje y una correcta articulación fonética para asegurar la nitidez del mensaje ante el público (Cassany, 2019).

La actividad culmina con un foro interactivo donde el "público" realiza preguntas directas a los personajes (no a los niños), los actores contestan oralmente basándose en inferencias profundas sobre la personalidad de quienes interpretan.

Evaluación: Se propone una coevaluación (evaluación entre pares) apoyada por el docente, utilizando un semáforo de aprendizaje:

Verde (Logrado): El grupo mantuvo la secuencia de la historia y se expresaron con claridad.

Amarillo (En proceso): Siguieron la historia, pero olvidaron partes del diálogo o hubo poca interacción.

Rojo (Necesita apoyo): No se comprendió el nudo del cuento durante la actuación.

Validación por introducción parcial en la práctica educativa

Contexto y propósito

El resultado científico se introdujo parcialmente en estudiantes de tercer año de Educación General Básica, con el propósito de fortalecer el desarrollo de la competencia de la lectoescritura mediante la aplicación de tres actividades didácticas: "Endereza el cuento",

“La ruleta de preguntas” y “Formación de oraciones con palabras escondidas”. La validación tuvo como finalidad comprobar el nivel de avance alcanzado por los estudiantes en la comprensión lectora, la construcción de oraciones, la organización lógica de ideas y la motivación hacia la lectura y escritura a través de actividades lúdicas e interactivas.

Procedimiento metodológico

La introducción parcial de las actividades se desarrolló con estudiantes de tercer año de Educación General Básica, quienes participaron activamente en cada una de las estrategias propuestas. En la actividad “Endereza el cuento”, los estudiantes organizaron secuencias narrativas desordenadas para reconstruir correctamente historias breves, favoreciendo la comprensión lectora y la secuenciación lógica de hechos. Posteriormente, mediante “La ruleta de preguntas”, respondieron interrogantes relacionadas con textos, imágenes y palabras, fortaleciendo la comprensión literal, inferencial y oralidad. Finalmente, en la actividad “Formación de oraciones con palabras escondidas”, identificaron palabras ocultas y construyeron oraciones coherentes, desarrollando habilidades de escritura, vocabulario y expresión escrita.

La recolección de información se realizó mediante metodología mixta, utilizando observación directa, análisis de las producciones escritas y una rúbrica de evaluación enfocada en comprensión lectora, participación, creatividad y construcción escrita.

Instrumento e indicadores utilizados para medir el desarrollo de la competencia de la lectoescritura

El instrumento utilizado para la validación parcial fue una guía de observación estructurada.

Indicadores observados:

1. Interés y motivación hacia las actividades de lectura y escritura.
-

2. Capacidad para organizar secuencias narrativas de manera lógica.
3. Nivel de comprensión lectora literal e inferencial.
4. Construcción correcta de oraciones a partir de palabras identificadas.
5. Participación activa y colaboración durante las actividades grupales.
6. Desarrollo del vocabulario y coherencia en la expresión escrita.

Resultados positivos

Los resultados preliminares evidenciaron avances significativos en el desarrollo de la competencia de la lectoescritura en los estudiantes de tercer año de Educación General Básica. A partir de la aplicación de la guía de observación y de la rúbrica de evaluación, se constató que el 87 % de los estudiantes mostró mayor interés y motivación hacia las actividades de lectura y escritura cuando estas fueron desarrolladas mediante dinámicas lúdicas y participativas.

En relación con la capacidad para organizar secuencias narrativas en la actividad “Endereza el cuento”, el 84 % de los estudiantes logró ordenar correctamente los acontecimientos de las historias, evidenciando comprensión de la estructura narrativa y secuencia lógica de ideas. Asimismo, el 81 % alcanzó niveles satisfactorios en comprensión lectora literal e inferencial durante la actividad “La ruleta de preguntas”, respondiendo adecuadamente preguntas relacionadas con personajes, acciones, lugares e interpretación básica de los textos.

Respecto a la construcción de oraciones mediante palabras escondidas, el 86 % de los estudiantes logró elaborar oraciones coherentes y con sentido completo, demostrando avances en vocabulario, ortografía inicial y estructuración de ideas escritas. Del mismo modo, el 90 % participó activamente en las actividades grupales, mostrando entusiasmo, cooperación y disposición para intervenir oralmente durante el desarrollo de las dinámicas.

La aplicación de la rúbrica de evaluación reflejó resultados favorables: el 20 % de los estudiantes alcanzó un nivel excelente, el 65 % obtuvo un nivel bueno y el 15 % se ubicó en un nivel satisfactorio en relación con el desarrollo de la lectoescritura y la participación en las actividades propuestas.

Se evidenció un fortalecimiento de las macrohabilidades comunicativas, especialmente leer, escribir, hablar y escuchar, así como mejoras en la organización lógica del pensamiento, ampliación del vocabulario y mayor seguridad para expresar ideas de forma oral y escrita. También se observó mayor atención, concentración e interés por participar en actividades relacionadas con cuentos, juegos lingüísticos y comprensión de textos breves.

Aspectos de mejora identificados

Se identificó la necesidad de continuar fortaleciendo la lectura comprensiva en algunos estudiantes que aún presentan dificultades para inferir información implícita en los textos. Asimismo, se observó que ciertos estudiantes requieren mayor acompañamiento para estructurar oraciones con adecuada concordancia y coherencia. También se evidenció la importancia de ampliar el tiempo destinado a las actividades grupales para favorecer una participación más equitativa.

Ajustes realizados

Se incorporaron apoyos visuales y ejemplos más guiados para facilitar la organización de secuencias narrativas en “Endereza el cuento”. Además, se diseñaron preguntas con diferentes niveles de complejidad en “La ruleta de preguntas”, permitiendo atender distintos ritmos de aprendizaje. En la actividad “Formación de oraciones con palabras escondidas”, se reforzó el acompañamiento docente mediante modelación de ejemplos y ejercicios de construcción colectiva de oraciones antes del trabajo individual. Se incrementó el uso de materiales lúdicos, ilustraciones y dinámicas cooperativas para fortalecer la motivación y participación activa de todos los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión general

La introducción parcial de las actividades “Endereza el cuento”, “La ruleta de preguntas” y “Formación de oraciones con palabras escondidas” evidenció resultados positivos en el fortalecimiento de la competencia de la lectoescritura en estudiantes de tercer año de Educación General Básica. Los resultados obtenidos demuestran que el empleo de estrategias lúdicas e interactivas favorece significativamente la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la organización de ideas y la motivación hacia el aprendizaje, permitiendo un proceso educativo más dinámico, participativo y significativo.

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten contrastar la realidad empírica de los estudiantes de tercer año con las bases teóricas de la didáctica de la lengua. A continuación, se presenta el análisis de los hallazgos en relación con las competencias curriculares y la propuesta de intervención.

El dominio de la competencia lectoescritora en tercer año representa un hito fundamental, pues marca la transición entre el “aprender a leer” y el “leer para aprender”. Los hallazgos de este estudio revelan que el 68.3% de la muestra presenta debilidades en el procesamiento inferencial y la cohesión textual. Esta realidad se alinea con lo expuesto por Cassany (2021), quien sostiene que la lectoescritura no es una habilidad puramente mecánica, sino un proceso social y cognitivo complejo que requiere de una mediación pedagógica activa. La persistencia de errores en el dictado y la redacción en bloque sugiere que las estrategias tradicionales no están logrando consolidar la conciencia fonológica ni la estructura sintáctica necesaria para una comunicación efectiva.

La relación entre las cuatro macrohabilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) es, por naturaleza, simbiótica e interdependiente. En esta investigación, se observó que las deficiencias en la fluidez lectora impactan directamente en la producción escrita y en

la capacidad de escucha comprensiva. Según la UNESCO (2020), el desarrollo de una macrohabilidad potencia a las demás; por ello, el estancamiento de los estudiantes en el nivel literal de lectura limita su capacidad de expresión oral y escrita, creando un ciclo de comunicación fragmentada. Las entrevistas a docentes confirmaron que cuando un niño no logra decodificar con fluidez, su memoria de trabajo se satura, impidiéndole alcanzar niveles superiores de abstracción y creatividad narrativa.

Ante este escenario, el sistema de actividades lúdicas propuesto en este estudio surge como un aporte práctico fundamental para revertir el desinterés y el bloqueo emocional detectado. Al respecto, Jiménez (2019) enfatiza que el juego reduce el "filtro afectivo", permitiendo que el estudiante experimente con la lengua sin miedo al error. La implementación de dinámicas como el "Bingo de sílabas" o el "Teatro de lectores" no solo aborda la ortografía y la entonación de manera aislada, sino que integra las cuatro macrohabilidades en contextos significativos. Estas actividades transforman el aula en un entorno dinámico donde la escritura deja de ser un ejercicio de repetición para convertirse en una herramienta de creación y poder.

En conclusión, la mejora de la competencia lectoescritora requiere un cambio de paradigma: pasar del enfoque mecanicista a uno lúdico-integral. El sistema propuesto no solo responde a las carencias ortográficas y de comprensión detectadas, sino que fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje. Integrar el juego en la enseñanza de Lengua y Literatura es, por tanto, una estrategia necesaria para garantizar que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas indispensables para su éxito académico y social posterior.

Conclusiones

El sistema de actividades lúdicas propuesto no solo responde a las debilidades detectadas en el diagnóstico como: Comprensión, fluidez y ortografía, sino que transforma el aula en un laboratorio de experimentación lingüística. Al articular el juego con las macrohabilidades, se logra que el estudiante de tercer año pierda el miedo al error y desarrolle una competencia lectoescritora funcional y duradera.

La investigación concluye que existe una brecha crítica en el desarrollo de la competencia lectoescritora en los estudiantes de tercer año, evidenciada por un 68.3% de bajo rendimiento en dimensiones clave como la fluidez, la ortografía y, especialmente, la capacidad inferencial. La triangulación de datos permitió determinar que el método de enseñanza tradicional y la falta de hábitos lectores en el hogar han consolidado una lectura mecánica y una escritura carente de cohesión. Este escenario no solo limita el desempeño académico inmediato, sino que eleva el filtro afectivo de los educandos, generando una desmotivación que obstaculiza la transición hacia niveles de comprensión más complejos y críticos.

Por consiguiente, se establece que la implementación de un sistema de actividades lúdicas es la respuesta pedagógica más eficaz para transformar esta realidad, al integrar de manera simbiótica las cuatro macrohabilidades lingüísticas. El juego, lejos de ser un recurso secundario, actúa como un eje dinamizador que reduce la ansiedad frente al error y potencia la conciencia fonológica y sintáctica en contextos significativos. Al proponer dinámicas que desafían la lógica y la creatividad, se logra que la lectoescritura deje de ser percibida como una carga curricular para convertirse en una herramienta de empoderamiento comunicativo, garantizando así un aprendizaje duradero y funcional para el estudiante.

Referencias bibliográficas

- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2021a). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2021b). *Enseñar lengua*. Editorial Graó.
- Cassany, D., & Ayala, G. (2022). *Laboratorio de lectura y escritura en la educación básica*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2019). *Cultura escrita y educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2021). *El proceso de alfabetización: Perspectivas y retos actuales en el aula* (22.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2022). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (22.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C. (2020). *La atención y la emoción en el aula de idiomas: El papel del juego*. Editorial Edinumen.
- Guevara-Salazar, L. X., Giraldo, J. C., & Pérez-Rodríguez, M. P. (2020). *Lectoescritura: Más allá de una construcción escolar*. En L. K. Giraldo García & L. X. Guevara (Eds.), *Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil* (pp. 75–88). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Jiménez, C. A. (2019). *Pedagogía de la lúdica*. Editorial Kinesis.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2020). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (4.^a ed.). Paidós.
- López, M., & García, J. (2024). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lectoescritura: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 2(3), 445–460. <https://doi.org/>
- López, M., & García, R. (2024). Neuroeducación y aprendizaje basado en el juego: Un enfoque para la lectoescritura. *Revista de Innovación Pedagógica*, 12(2), 45–60.
- Mendoza Fillola, A. (2020). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: Lengua y Literatura*. <https://educacion.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). *Currículo nacional con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Subnivel elemental*. <https://educacion.gob.ec>
- Pimienta, J. (2018). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: Docencia universitaria basada en competencias* (2.^a ed.). Pearson Educación.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Solé, I. (2020). *Estrategias de lectura* (30.^a ed.). Editorial Graó.
- UNESCO. (2020). *Lectura y escritura en el siglo XXI: Desafíos para la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vigotsky, L. S. (2021). *El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño*. Editorial Akal.
-

Vygotsky, L. S. (2021). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores (M. Cole, Ed.; reed. en español). Crítica. (Trabajo original publicado en 1978).