

Aprender jugando: análisis del impacto de actividades lúdicas en el desarrollo de habilidades prelectoras

Learning through play: analysis of the impact of play activities on the development of pre-reading skills

<http://dx.doi.org/10.70557/2026.raepmh.2.2.11-23>

Chiquito Panchana Kerly Estefanía*

Kerly.chiquitop@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-1356-0380>

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Lainez Sánchez Genesis Esthefania**

genesis.lainezs@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6190-9874>

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Luque Salcedo Katherin Juleixy***

Katherin.luques@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-9120-7434>

Universidad de Guayaquil, Ecuador

Ulloa Sánchez Kimberly Gypsy****

Kimberly.ulloas@ug.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-5970-1482>

Universidad de Guayaquil, Ecuador

RESUMEN

El presente artículo analiza el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades prelectoras en niños de Educación Inicial, a través de una revisión sistemática de literatura especializada. Se argumenta que el juego es el mecanismo más coherente con el desarrollo cognitivo infantil para estimular competencias como la conciencia fonológica, el vocabulario oral, la conciencia del texto impreso, la discriminación auditiva y la memoria verbal. Las actividades lúdicas diseñadas con intencionalidad pedagógica producen mejoras significativas en las habilidades prelectoras, sentando bases sólidas para el aprendizaje lector formal. El estudio examina los fundamentos constructivistas y neurocientíficos del aprendizaje lúdico, los beneficios cognitivos, emocionales, sociales y lingüísticos documentados, y los desafíos de implementación en el contexto latinoamericano. Los hallazgos confirman que invertir pedagógicamente en el juego durante la etapa prelectora es una condición indispensable para garantizar trayectorias lectoras exitosas y duraderas.

Palabras clave: Actividades lúdicas, habilidades prelectoras, educación inicial, conciencia fonológica, aprendizaje lúdico, desarrollo del lenguaje, desarrollo cognitivo.

ABSTRACT

This article analyzes the impact of play-based activities on the development of pre-reading skills in early childhood education. Through a systematic review of specialized literature, it argues that play is the most coherent mechanism for stimulating competencies such as phonological awareness, oral vocabulary, print awareness, auditory discrimination, and verbal memory, in relation to children's cognitive development. Furthermore, play-based activities designed with pedagogical intent produce significant improvements in pre-reading skills, laying a solid foundation for formal reading acquisition. This is achieved by examining the constructivist and neuroscientific foundations of play-based learning, the documented cognitive, emotional, social, and linguistic benefits, and the challenges of implementation in the Latin American context. The findings also confirm that pedagogically investing in play during the pre-reading stage is essential to guaranteeing successful and lasting reading trajectories.

Keywords: Play activities, pre-reading skills, early childhood education, phonological awareness, play-based learning, language development, cognitive development.

INTRODUCCIÓN

La capacidad de leer y escribir con fluidez, comprensión y disfrute representa uno de los logros más transformadores en la vida de cualquier ser humano, leer y escribir son prácticas sociales y culturales que abren las puertas al conocimiento acumulado por la humanidad, permiten la participación en los sistemas democráticos, posibilitan el desarrollo profesional y enriquecen tanto la vida interior como la relacional de las personas de este modo, la lectoescritura trasciende el ámbito escolar para convertirse en una competencia esencial para la participación plena en la vida social, cultural y profesional (Jiménez et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la lectoescritura no puede reducirse a una habilidad técnica de codificación y decodificación, en su dimensión más profunda, es una forma de estar en el mundo, de construir sentido y de ejercer ciudadanía plena, quienes dominan la lectura y la escritura con soltura no solo acceden a más información, sino que desarrollan formas más complejas de razonamiento, de expresión y de participación en la vida, como señalan Calle et al. (2025), la lectoescritura constituye una competencia transversal que atraviesa todas las áreas del aprendizaje escolar, y cuyo dominio temprano determina de manera significativa el éxito educativo; además, un niño que no logra consolidar las bases de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad, no solo, enfrenta dificultades académicas crecientes, sino, también experimenta una pérdida de confianza en sus propias capacidades que puede convertirse en una barrera persistente para el aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Esta responsabilidad convierte el trabajo pedagógico en la Educación Inicial en un asunto de primera importancia, que merece toda la atención, el rigor y el compromiso de los docentes, investigadores y responsables de la política educativa, no es exagerado afirmar que las decisiones metodológicas tomadas en el aula de preescolar tienen efectos que se proyectan durante décadas en la vida de cada estudiante.

Las habilidades prelectoras constituyen el conjunto de competencias cognitivas, lingüísticas y perceptivas que los niños necesitan desarrollar antes del aprendizaje formal de la lectura, para que este pueda

ocurrir de manera fluida, significativa y exitosa, entre estas competencias destacan especialmente la conciencia fonológica entendida como la capacidad de reconocer y manipular conscientemente los sonidos del lenguaje oral, la conciencia del texto impreso, la discriminación auditiva y la memoria verbal a corto plazo. Hernández (2024), “las estrategias basadas en la ludificación generan aprendizajes significativos y contextualizados en torno a la lectoescritura, sin embargo, en la praxis del docente de educación inicial se utilizan como complementos sin abordarlas como una metodología por sí misma”(p. 116).

El juego como recurso para el desarrollo de habilidades de lectoescritura confirman que un niño que llega al primer grado con un buen nivel de desarrollo en estas áreas aprende a leer con mayor facilidad, velocidad y placer, que uno que no las ha desarrollado de manera adecuada; por lo cual, esta evidencia ubica el trabajo pedagógico con las habilidades prelectoras en la Educación Inicial como una prioridad, que no, admite postergación ni improvisación (Manzano et al., 2024).

De todas las habilidades prelectoras, la conciencia fonológica ocupa un lugar particularmente destacado en la literatura científica, por consiguiente, numerosos estudios longitudinales han demostrado que es la habilidad prelectora con mayor poder predictivo sobre el éxito en la lectura inicial, por encima incluso del conocimiento del alfabeto o de la inteligencia general, de modo que, su desarrollo no ocurre de manera espontánea, ya que, requiere situaciones de aprendizaje diseñadas intencionalmente, en las que el niño tenga la oportunidad de prestar atención a los sonidos del lenguaje, de jugar con ellos, de segmentarlos, combinarlos y manipularlos de manera consciente y lúdica. Chujandama et al. (2023), señalan que el juego simbólico en la educación inicial fortalece el desarrollo del lenguaje oral y sienta bases sólidas para las competencias prelectoras, pues esta, activa de manera simultánea dimensiones cognitivas, emocionales y sociales que la instrucción directa raramente logra movilizar con la misma intensidad.

Sin embargo, la realidad pedagógica en muchas aulas latinoamericanas se aleja considerablemente de las recomendaciones de la investigación científica, dado

que, en gran parte de las instituciones de Educación Inicial en Ecuador y otros países de la región, la estimulación del lenguaje oral, la conciencia fonológica y de la comprensión del texto impreso, se lleva a cabo mediante enfoques predominantemente transmisivos y descontextualizados, tales como, ejercicios mecánicos, planas de letras, repetición silábica y actividades con escaso o nulo sentido comunicativo para el niño, teniendo en cuenta a Clemente et al. (2025), en sus revisiones sistemáticas sobre estrategias didácticas, para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica, destacan que las metodologías activas y participativas siguen siendo minoritarias en la práctica docente real, pese a contar con un respaldo empírico sólido y creciente.

El problema no es la falta de dedicación de los docentes; sino la falta de coherencia entre las estrategias utilizadas y lo que la investigación sabe sobre cómo aprenden los niños, esta problemática ha sido documentada con claridad, como plantea Mendieta et al. (2018), que el juego es la estrategia central para manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los primeros años, pues integra el cuerpo, la mente y el espíritu del niño al contexto social en que se desenvuelve; sin embargo, sus hallazgos también evidencian que, aunque los docentes reconocen el valor del juego en teoría, en la práctica cotidiana no aplican de manera sistemática ni pedagógicamente fundamentada en las actividades lúdicas en la estimulación de las habilidades previas a la lectura; por lo tanto, esta brecha entre el reconocimiento teórico y la implementación efectiva genera costos educativos reales que se proyectan sobre toda la trayectoria escolar del estudiante.

Este hallazgo resulta revelador, pues ya que, manifiesta que el problema no radica en la falta de conocimiento por parte de los docentes sobre el valor pedagógico del juego, sino en la ausencia de formación específica y de condiciones institucionales que les permitan traducir ese conocimiento, en las prácticas de aula coherentes, sistemáticas y pedagógicamente fundamentadas; al mismo tiempo, reconocer el juego como una herramienta valiosa no es suficiente; ya que, hace falta saber cómo diseñarlo, implementarlo y evaluarlo con intencionalidad pedagógica clara.

Jiménez et al. (2023), confirman que la educación lúdica para la enseñanza de la lectoescritura sigue siendo subutilizada en las aulas de educación inicial, a pesar de la abundante evidencia que respalda su efectividad, por lo tanto, identificar esta brecha y proponer vías sustentadas en evidencia para superarla constituye, precisamente, uno de los propósitos centrales del presente trabajo.

Frente a esta realidad, las actividades lúdicas emergen con fuerza renovada como la respuesta pedagógica más coherente, fundamentada y necesaria para el desarrollo de las habilidades prelectoras en la infancia temprana; dicho en otras palabras, la lúdica es, ante todo una herramienta didáctica, que conecta el aprendizaje con la experiencia vivida, la emoción y el sentido, es decir, que cuando un niño desarrolla conciencia fonológica a través de rimas, canciones y juegos de sonidos, no solo adquiere una habilidad técnica, si no más bien, construye una relación placentera con el lenguaje que lo predispone positivamente hacia el aprendizaje lector.

La lúdica como recurso para el aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Inicial no es un complemento opcional ni un premio al esfuerzo; en efecto, es la estrategia pedagógica que respeta la naturaleza del niño y crea las condiciones óptimas para que el aprendizaje ocurra de manera genuina, profunda y duradera; por lo tanto, esta perspectiva transforma radicalmente la forma de entender el trabajo pedagógico en el aula de preescolar; por lo tanto, el juego no interrumpe el aprendizaje; por consiguiente es el aprendizaje mismo, cuando está bien diseñado y orientado por una intencionalidad pedagógica clara (Hernández, 2024).

El respaldo empírico sobre la efectividad de las actividades lúdicas en el desarrollo de habilidades prelectoras y lectoescritoras es sólido, diverso y creciente; como dicen Castillo & Chillogallo (2022), que la incorporación sistemática de la lúdica en la enseñanza de la lectoescritura mejora, no solo, el rendimiento en pruebas de lectura, sino también la motivación y la disposición afectiva de los estudiantes hacia las actividades.

La integración planificada de estrategias lúdicas en la enseñanza de Lengua y Literatura produce mejoras significativas en el aprendizaje significativo,

especialmente cuando las actividades están diseñadas con intencionalidad pedagógica clara y articuladas coherentemente con los objetivos curriculares (Reinoso et al., 2024).

Por otra parte, Cuasapud & Maiguashca (2023), coinciden en que, las estrategias lúdicas bien implementadas, no solo, facilitan la adquisición de habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que, transforman la relación afectiva del estudiante con la cultura escrita, es decir, con efectos que se extienden mucho más allá de los primeros años de escolaridad; aunque, esta convergencia de hallazgos procedentes de diferentes contextos, metodologías y poblaciones le otorga la evidencia disponible y una solidez que difícilmente puede ignorarse.

En cuanto, a la educación contemporánea, las actividades lúdicas han encontrado también, expresión en las herramientas digitales y la gamificación, ampliando considerablemente el repertorio de estrategias disponibles para los docentes. Duarte & Suárez (2025), dan a conocer en su revisión sistemática sobre la incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura, en la que, concluyen que el uso pedagógicamente fundamentado de elementos lúdicos digitales produce efectos positivos documentados en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de los primeros años de educación.

Citando a Gavilánez (2025), el uso sistemático de juegos didácticos, en sí, mejora de manera notable la comprensión lectora y el compromiso de los estudiantes, lo que, confirma la pertinencia del enfoque lúdico a lo largo de toda la educación básica y no exclusivamente en los primeros años; es decir, esta convergencia, entre el juego tradicional y las posibilidades que ofrecen los entornos digitales, estos, amplía el horizonte pedagógico de la Educación Inicial; como resultado, estos hallazgos confirman, que el impacto de las actividades lúdicas sobre la comprensión lectora es concreto y medible, sin embargo, tanto en entornos analógicos como digitales, su efectividad depende de la intencionalidad pedagógica del docente y del rigor con que se diseñen las actividades.

Igualmente, las actividades lúdicas, también, tienen un potencial transformador para el desarrollo de

competencias lingüísticas, que la, investigación educativa regional aún no ha explotado en toda su dimensión. (Arroyo Bula, 2024); a pesar de, esta evidencia acumulada, de hecho, persiste una notable escasez de revisiones sistemáticas que, sintetizen de manera rigurosa el estado del conocimiento sobre el impacto específico de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades prelectoras en niños de Educación Inicial en el contexto latinoamericano. Chicaiza et al. (2024) y Mora et al. (2025), coinciden en señalar la necesidad de contar con síntesis sistemáticas que orienten las decisiones pedagógicas de los docentes de Educación Inicial, por tanto, con base en la mejor evidencia disponible, dado que, la dispersión de los hallazgos en publicaciones individuales dificulta su traducción efectiva a la práctica docente cotidiana.

En respuesta a esta necesidad, el presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades prelectoras en niños de Educación Inicial, a partir de una revisión sistemática de literatura especializada publicada entre 2018 y 2025; con esto se quiere decir, que este trabajo no propone reemplazar la enseñanza formal por el juego libre y espontáneo, sino más bien, defender la incorporación intencionada, planificada y pedagógicamente fundamentada de actividades lúdicas como parte esencial de la propuesta curricular de la Educación Inicial, específicamente orientadas al fortalecimiento de las competencias que los niños necesitan para acceder a la lectura de manera exitosa, placentera y duradera; esta, síntesis elaborada aporta evidencia relevante para investigadores, docentes y diseñadores curriculares comprometidos con la mejora de la calidad educativa en la educación inicial.

Metodología

Tipo de estudio

El presente artículo corresponde a una revisión sistemática de literatura (RSL), tipología de investigación documental que permite identificar, seleccionar, evaluar críticamente y sintetizar la evidencia científica disponible sobre un tema específico, siguiendo un protocolo transparente, reproducible y riguroso, a diferencia de una revisión narrativa tradicional, la revisión sistemática aplica

criterios explícitos y predefinidos en cada etapa del proceso, lo que minimiza sesgos y maximiza la confiabilidad de las conclusiones obtenidas.

Para garantizar la calidad y la transparencia del proceso, se adoptaron los lineamientos del PRISMA, guía internacionalmente reconocida y ampliamente utilizada en investigación educativa, médica y social de alto impacto, dicha guía establece una lista de verificación y un diagrama de flujo estandarizado que documenta de manera transparente cada fase del proceso de búsqueda, selección, evaluación de elegibilidad e inclusión.

Bases de datos y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó de manera sistemática en bases de datos académicas de reconocido prestigio: Scopus, SciELO (Scientific Electronic Library Online), Dialnet, Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe) y Google Académico, utilizado como fuente complementaria para capturar estudios no indexados en las bases anteriores. La estrategia de búsqueda combinó términos en español e inglés mediante operadores booleanos (AND, OR), tales como: actividades lúdicas, habilidades prelectoras, conciencia fonológica, educación inicial, aprendizaje lúdico, juego pedagógico, lectoescritura emergente, pre-reading skills y ludic activities.

Período de búsqueda

El proceso de búsqueda consideró publicaciones comprendidas entre los años 2018 y 2025, con el fin de obtener información actualizada y relevante para el desarrollo del estudio.

Criterios de inclusión y exclusión

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para seleccionar los estudios más pertinentes. Como criterios de inclusión se consideraron artículos científicos, investigaciones empíricas y estudios de campo relacionados con la temática, publicados dentro del rango temporal establecido.

Por otro lado, se excluyeron aquellos estudios fuera del período establecido, investigaciones con población no pertinente, documentos que no

cumplían con criterios de calidad académica y aquellos que no correspondían a estudios empíricos.

Proceso de selección y resultados de la búsqueda

Como resultado de la búsqueda inicial, se identificaron 510 registros, de los cuales 487 provinieron de bases de datos y 23 de otras fuentes. Posteriormente, se eliminaron 98 registros duplicados, obteniendo un total de 412 estudios para el proceso de cribado. Durante la fase de selección, se excluyeron 317 registros por no cumplir con los criterios establecidos.

Se evaluaron 95 informes para recuperación, los cuales fueron analizados para determinar su elegibilidad. En esta etapa, se excluyeron 80 estudios por diversas razones: fuera del rango temporal (12), población no pertinente (28) y por no cumplir con criterios de calidad o no ser estudios empíricos (40). Finalmente, se incluyeron 15 estudios que cumplieron con todos los criterios establecidos y conformaron la base para el análisis del presente estudio, el proceso completo se presenta en el diagrama de flujo PRISMA.

Diagrama de Flujo PRISMA – Proceso de Revisión Sistemática

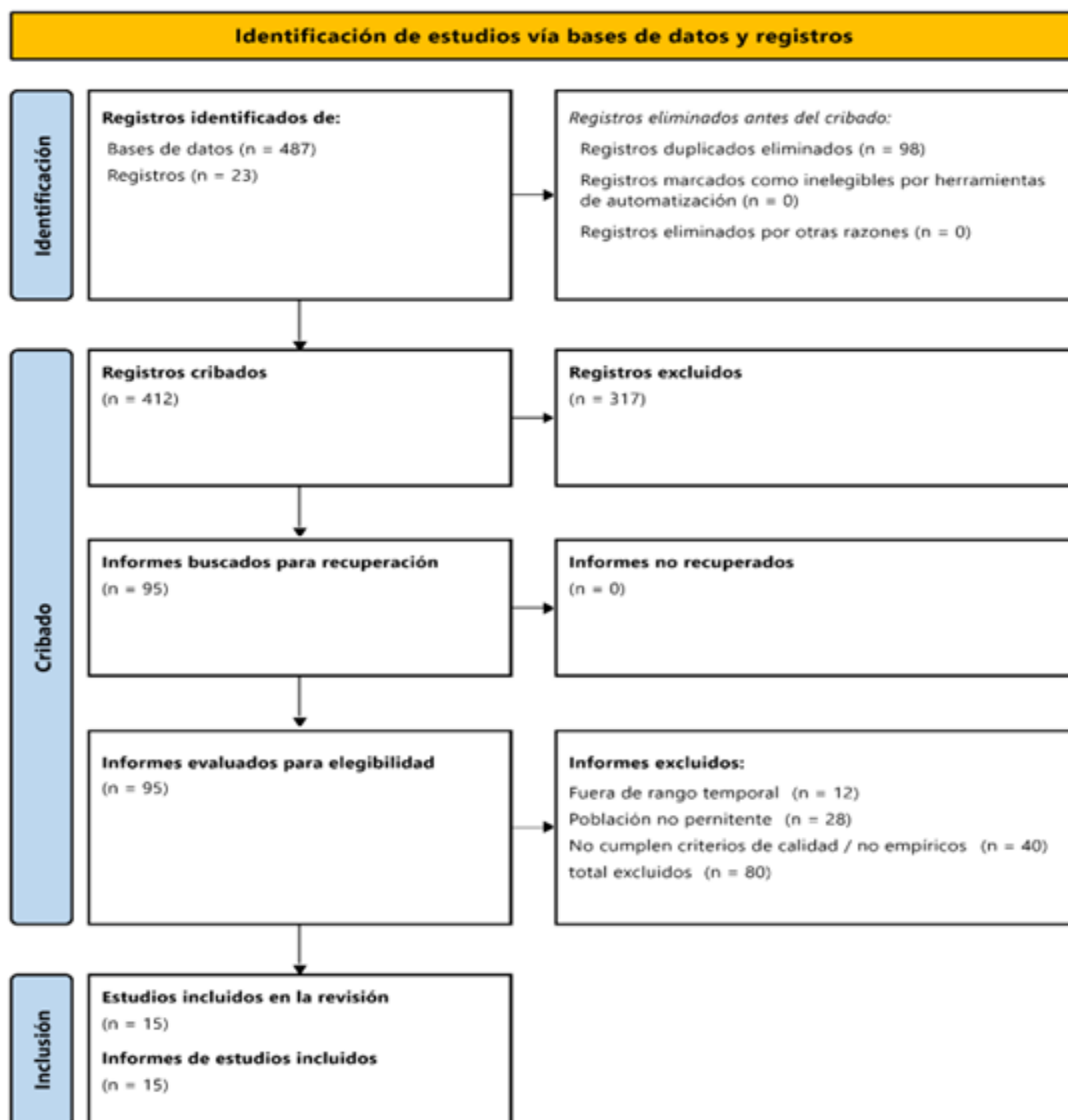


Figura 1 Proceso de búsqueda y selección de estudios (PRISMA, 2018-2025).

Resultados

Actividades lúdicas en Educación Inicial

Las actividades lúdicas en la Educación Inicial constituyen mucho más que simples entretenimientos o pausas entre tareas formales, son el eje metodológico más coherente con la naturaleza

del desarrollo infantil y el mecanismo de aprendizaje más potente disponible para los docentes de este nivel educativo, entender qué son las actividades lúdicas con rigor pedagógico es el primer paso para implementarlas con efectividad: no toda actividad entretenida es lúdica en sentido pedagógico, lo que distingue una actividad lúdica de una recreativa sin propósito es la intencionalidad pedagógica con

que está diseñada, la claridad de los objetivos de aprendizaje que persigue y la coherencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes.

Castillo & Chillogallo (2022), afirman que el juego constituye el espacio ideal para que los niños construyan conocimiento sobre el sistema del lenguaje de manera activa, exploratoria y sin el peso del error como amenaza permanente, esta tolerancia natural ante el error la posibilidad de intentar, equivocarse y volver a intentar sin consecuencias que amenacen la autoestima es pedagógicamente invaluable en la etapa prelectora, donde los niños construyen competencias frágiles que necesitan consolidarse mediante la exploración repetida en contextos seguros. Chicaiza et al. (2024), proponen que los sistemas de actividades lúdicas para el desarrollo del lenguaje, cuando están cuidadosamente secuenciados y articulados con los objetivos de aprendizaje, permiten que los niños avancen progresivamente en la comprensión del sistema lingüístico de manera genuina y duradera.

Desde la perspectiva constructivista, Jean Piaget demostró que, en la etapa preoperacional, que coincide con la Educación Inicial, el aprendizaje no puede ser puramente verbal o abstracto: necesita ser vivido, manipulado y experimentado en situaciones concretas y significativas, el juego reúne precisamente estas condiciones, pues es activo, concreto, significativo para el niño y emocionalmente motivador. Por su parte, Lev Vygotsky añadió la dimensión social: el juego crea una zona de desarrollo próximo particular en la que el niño opera consistentemente por encima de su nivel habitual, porque los desafíos y las interacciones del juego movilizan capacidades que están en proceso de formación. Chujandama et al. (2023), proponen que el juego simbólico, en particular, fortalece de manera notable la comunicación oral de los niños, sentando bases lingüísticas sólidas para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

La neurociencia educativa añade un nivel adicional de comprensión. Cuando un niño juega de manera activa y placentera, el cerebro libera dopamina, que no solo hace el aprendizaje más agradable, sino que fortalece los procesos de consolidación de la memoria a largo plazo y optimiza la plasticidad sináptica que subyace al aprendizaje duradero. Reinoso

et al. (2024), destacan que las estrategias lúdicas generan las condiciones neurológicas óptimas para el aprendizaje significativo, conectando los nuevos conocimientos con experiencias vividas y emociones positivas que los anclan en redes de asociaciones más ricas y resistentes al olvido, este respaldo neurocientífico convierte el argumento a favor del juego pedagógico en algo más que una preferencia metodológica: es una prescripción fundamentada en la biología del aprendizaje humano.

Habilidades prelectoras

Las habilidades prelectoras son el conjunto de competencias cognitivas, lingüísticas y perceptivas que los niños necesitan desarrollar antes del aprendizaje formal de la lectura. Cuasapud & Maiguashca (2023), consideran que la lectoescritura es una competencia transversal cuyo dominio determina en gran medida el éxito académico de los estudiantes, esta determinación comienza mucho antes de la escuela primaria, en los años en que se construyen las habilidades prelectoras que hacen posible ese dominio.

La conciencia fonológica es la habilidad prelectora más estudiada y la que tiene mayor poder predictivo del éxito lector. Se define como la capacidad de reconocer y manipular conscientemente las unidades sonoras del lenguaje oral: rimas, sílabas y fonemas. Manzano et al. (2024), confirman que los niños con buena conciencia fonológica al inicio de la escolaridad formal aprenden a leer con mayor facilidad, velocidad y comprensión, esta habilidad puede desarrollarse efectivamente a través del juego, sin necesidad de materiales especiales ni instrucción formal.

El desarrollo del vocabulario oral constituye la segunda habilidad prelectora con mayor poder predictivo en el aprendizaje de la lectura, un niño que posee un léxico amplio y preciso logra comprender con mayor facilidad los textos escritos, pues reconoce previamente en su forma oral muchas de las palabras que en ellos aparecen, el dominio del lenguaje oral no solo favorece la comprensión, sino que también permite establecer conexiones significativas entre lo que el niño ya conoce y la nueva información que adquiere durante el proceso lector.

Junto al vocabulario, la conciencia del texto impreso desempeña un papel fundamental, esta implica comprender convenciones básicas como la direccionalidad de la lectura de izquierda a derecha, la correspondencia entre letras y sonidos, y la función de los espacios como delimitadores de palabras, estos elementos proporcionan el marco conceptual sobre el cual se sustenta el aprendizaje formal de la lectura, facilitando una apropiación más sólida y significativa de la lectoescritura desde las primeras etapas educativas. Jiménez et al. (2023), deducen que, la educación lúdica es la que, transforma la actitud de los estudiantes hacia la lectura y la escritura; por eso, esta transformación actitudinal comienza precisamente cuando los niños tienen acceso frecuente y gozoso a materiales impresos en contextos de juego y exploración.

La discriminación auditiva capacidad de distinguir sonidos similares e identificar diferencias fonológicas sutiles, la memoria verbal a corto plazo y las habilidades narrativas completan el cuadro de las competencias prelectoras esenciales, las habilidades narrativas son especialmente importantes porque constituyen el puente entre el lenguaje oral y la comprensión lectora: un niño que sabe organizar y producir narrativas coherentes, que comprende que las historias tienen inicio, desarrollo y desenlace, posee una comprensión implícita de las estructuras discursivas que encontrará después en los textos escritos, el juego dramático y la narración colaborativa son especialmente valiosos para desarrollar estas competencias narrativas prelectoras (Castillo & Chillogallo, 2022).

Relación entre juego y habilidades prelectoras

La relación entre el juego y el desarrollo de las habilidades prelectoras no es casual ni meramente motivacional: es estructural y profunda, el juego es el contexto en el que los niños en edad preescolar alcanzan sus desempeños cognitivos y lingüísticos más elevados, precisamente porque confluyen en él todas las condiciones que el cerebro infantil necesita para aprender: significado, emoción, interacción social y repetición placentera. Hernández (2024), enfatiza que la lúdica les permite que los niños se acerquen al mundo de las letras desde la experiencia y la emoción, lo que, sienta bases mucho más sólidas para el aprendizaje formal posterior que cualquier

método de instrucción directa en edades tempranas. Los juegos de conciencia fonológica rimas, trabalenguas, canciones con repetición de sonidos, juegos de palmadas silábicas son la expresión más directa de esta relación. Calle et al. (2025), consideran que, el uso sistemático y planificado de juegos fonológicos en los primeros años fortaleció de manera notable la conciencia fonológica de los estudiantes, así como, su vocabulario activo y disposición hacia la lectura; también, el estudio destaca que la consistencia y la progresión en la dificultad de las actividades son factores determinantes para obtener resultados sostenidos.

La narración oral y la dramatización son otra vía privilegiada de esta relación. Cuasapud & Manguashca (2023), sostienen que, cuando un niño ha vivido emocionalmente una historia, esa experiencia queda grabada en su memoria de una manera que ningún ejercicio descontextualizado puede igualar.

Jiménez et al. (2023), describen que, las actividades lúdicas basadas en la narración y la dramatización transforman de manera duradera la percepción que los estudiantes tienen de la lectura y la escritura, construyendo actitudes positivas que se extienden más allá del período preescolar.

Arroyo (2024), destaca que las actividades lúdicas relacionadas con textos impresos desarrollan competencias lingüísticas de manera integral, especialmente cuando se conectan con situaciones comunicativas auténticas que tienen sentido real para el niño.

La gamificación representa la expresión contemporánea de esta relación entre juego y aprendizaje lector; Duarte & Suárez (2025), dan a conocer que, la gamificación, cuando se aplica con metodologías pedagógicas adecuadas, tiene un efecto positivo documentado en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura; por ende, el uso sistemático de juegos didácticos, incluyendo formatos digitales, produjo mejoras notables en los resultados académicos y en el nivel de compromiso de los estudiantes “el juego no es una simple distracción, sino una poderosa estrategia pedagógica que, bien planificada e intencionada, contribuye significativamente al desarrollo integral

del estudiante y a la mejora de los aprendizajes, especialmente en áreas fundamentales como la comprensión lectora” (Gavilánez, 2025, p.27).

Beneficios del aprendizaje lúdico

Los beneficios de las actividades lúdicas en el desarrollo de las habilidades prelectoras son múltiples, ya que, se potencian mutuamente y afectan al niño en su totalidad; en cuanto a la dimensión cognitiva, las actividades lúdicas mejoran sustancialmente la atención sostenida; por ejemplo, cuando el aprendizaje es activo, placentero y con propósito claro, el cerebro mantiene el estado de activación óptimo durante períodos significativamente más prolongados. Reinoso et al. (2024), argumentan que, las estrategias lúdicas generan condiciones neurológicas óptimas para el aprendizaje significativo, porque los contenidos aprendidos en estos contextos quedan anclados en redes de asociaciones más ricas y resistentes al olvido, los estudiantes que participan regularmente en actividades lúdicas relacionadas con el lenguaje desarrollan estrategias fonológicas más sofisticadas y una mayor capacidad para comprender textos complejos, ventajas que se mantienen y amplían en los años escolares posteriores (Manzano et al., 2024).

En la dimensión emocional y motivacional, la relación que el niño construye con el lenguaje en sus primeros años tiene efectos, que se prolongan durante toda su trayectoria educativa. Mendieta et al. (2018), observaron directamente en aulas ecuatorianas que cuando los docentes incorporaban juegos en la estimulación del lenguaje, los niños mostraban mayor confianza y disposición a participar; cuando las actividades se basaban exclusivamente en la instrucción directa, la motivación caía y muchos estudiantes desarrollaban actitudes de evitación difíciles de revertir. Jiménez et al. (2023), describen que la educación lúdica genera actitudes más positivas hacia la lectura, con consecuencias directas en la motivación intrínseca; los niños que aprenden sobre el lenguaje a través del juego no solo desarrollan mejores habilidades, sino que, aprenden a amar el lenguaje, y esa motivación intrínseca es el motor más sostenible del aprendizaje autónomo a lo largo de la vida.

En la dimensión social y comunicativa, los

juegos cooperativos enseñan a los niños a escuchar activamente, respetar turnos, y trabajar colaborativamente: todas estas habilidades sostienen el aprendizaje lector. Chujandama et al. (2023), revelan que, el juego simbólico fortalece de manera notable la comunicación oral, sentando bases lingüísticas sólidas para la lectura y la escritura. Mora et al (2025), verifican que, las actividades lúdicas grupales contribuyen al desarrollo emocional y social de los estudiantes, generando mayor cohesión grupal y mejor ambiente en el aula, condiciones que favorecen el aprendizaje; los niños que se acercan al mundo de las letras a través del juego construyen una imagen de la lectura como, actividad intrínsecamente valiosa y fuente de placer, configurándose como, lectores habituales con muchas más probabilidades que quienes vivieron la lectura solo como una obligación (Hernández, 2024).

Desafíos en el contexto latinoamericano

A pesar de la sólida evidencia a favor de las actividades lúdicas para el desarrollo prelector, su implementación efectiva en los sistemas educativos latinoamericanos enfrenta obstáculos reales y profundamente arraigados que merecen ser analizados con honestidad; debido a que, el obstáculo principal es la formación docente. Mendieta et al. (2018), revelan que los docentes, a pesar de, estar convencidos del valor del juego, no aplican de manera sistemática y fundamentada las actividades lúdicas en la práctica cotidiana, dado que, esta brecha entre el convencimiento teórico y la implementación efectiva evidencia un problema de competencia técnica; y muchos maestros no saben cómo implementar actividades lúdicas con intencionalidad prelectora clara, cómo secuenciarlas progresivamente ni cómo evaluar sus efectos de manera formativa.

Clemente et al. (2025), confirman en su revisión sistemática que la formación docente es uno de los factores más determinantes para la implementación exitosa de metodologías innovadoras; ya que, no basta, con proporcionar a los docentes un repertorio de actividades, sino que es necesario desarrollar la comprensión teórica que les permita adaptar y crear estrategias lúdicas ajustadas a su contexto específico; por consiguiente, los programas de formación inicial

docente en Ecuador y en la mayoría de los países latinoamericanos, porque, priorizan los contenidos disciplinares sobre las metodologías activas, y los docentes en ejercicio reciben pocas oportunidades de formación continua de calidad orientada al enfoque lúdico.

Un segundo obstáculo es la presión curricular; los currículos sobrecargados, la presión por cumplir programas extensos y la preparación para evaluaciones estandarizadas dejan poco espacio para el juego; sin embargo, Chicaiza et al. (2024), declara que, los sistemas de actividades lúdicas bien diseñados y secuenciados responden efectivamente, a los objetivos curriculares sin, evitar el componente lúdico. Manzano et al. (2024), añaden la importancia de desarrollar formas de evaluación más flexibles y observacionales que sean coherentes con las metodologías lúdicas y permitan reconocer los avances reales de los estudiantes; ya que, existe un desafío de naturaleza cultural, dado que, la percepción extendida de que jugar y aprender son actividades opuestas Jiménez et al. (2023), indican que, superar esta barrera requiere un trabajo sostenido de comunicación, sensibilización con las familias y la comunidad educativa, para que, el enfoque lúdico sea comprendido, valorado y reforzado también desde el hogar.

Discusión

Los hallazgos de la presente revisión sistemática revelan una convergencia notable entre los postulados teóricos del constructivismo y la neurociencia educativa, por un lado, y la evidencia empírica acumulada en la investigación reciente, por otro, los autores revisados coinciden de manera consistente en que las actividades lúdicas diseñadas con intencionalidad pedagógica producen mejoras significativas en las habilidades prelectoras, especialmente en la conciencia fonológica, el vocabulario oral y las habilidades narrativas, esta convergencia fortalece la validez y la generalización de los hallazgos más allá de los contextos específicos en que fueron obtenidos.

Uno de los hallazgos más relevantes y con mayor implicación práctica es la brecha documentada por Mendieta et al. (2018) entre el reconocimiento teórico del valor del juego y su aplicación práctica

real en las aulas ecuatorianas. Esta brecha no se ha cerrado en los años transcurridos desde ese estudio. Los estudios más recientes de Mora Rosales (2025) y Mora Aristega (2025) confirman que la distancia entre lo que los docentes saben que deberían hacer y lo que efectivamente hacen sigue siendo un problema estructural del sistema educativo latinoamericano, este hallazgo desplaza el debate desde la pregunta ¿funciona el enfoque lúdico? cuya respuesta es un sí categórico y respaldado hacia la pregunta más urgente: ¿por qué no se implementa de manera sistemática, y qué se necesita para que eso cambie?

Además, la revisión permite identificar una discusión productiva entre los autores respecto al papel de la gamificación y los recursos digitales.

Duarte & Suárez (2025) y Gavilánez (2025) obtienen resultados positivos con el uso de herramientas digitales lúdicas, mientras que otros autores privilegian las actividades presenciales, cooperativas y con materiales concretos, la postura más fundamentada, a la luz de la evidencia disponible, no es la exclusión de ninguno de los dos enfoques, sino su complementariedad: los recursos digitales de alta calidad potencian el trabajo presencial cuando su uso está pedagógicamente fundamentado, moderado y acompañado por el docente, sin reemplazar las interacciones físicas y sociales que constituyen el corazón del aprendizaje lúdico en la primera infancia. Sin embargo, la incorporación de la gamificación en edades tan tempranas plantea también implicaciones éticas que merecen atención, el diseño de entornos digitales lúdicos para niños de Educación Inicial debe garantizar la privacidad de los datos, evitar mecanismos de recompensa que generen dependencia o ansiedad, y asegurar que el tiempo de pantalla no desplace las interacciones humanas y el juego físico, ambos esenciales para el desarrollo socioemocional, el docente tiene la responsabilidad de seleccionar herramientas digitales con criterios pedagógicos y éticos claros, priorizando siempre el bienestar integral del niño sobre la novedad tecnológica.

Por último, llama la atención que la totalidad de los autores revisados coincide en un principio que podría formularse así: la efectividad del enfoque lúdico no reside en el juego por sí mismo, sino en la intencionalidad pedagógica con que está diseñado.

Arroyo (2024), Chicaiza (2024) y Calle (2025) son especialmente enfáticos en este punto, la diferencia entre una actividad lúdica que produce impacto prelector medible y una que no lo produce no está en su nivel de entretenimiento, sino en la claridad de sus objetivos, la progresión de su dificultad, su articulación con el currículo y la calidad de la observación formativa que el docente realiza durante su implementación, esta conclusión tiene implicaciones directas para los programas de formación docente: no basta con enseñar actividades, hay que desarrollar la capacidad de diseñarlas con rigor.

Conclusiones

El presente artículo concluye reafirmando con convicción y con respaldo empírico su idea central; las actividades lúdicas son el camino más coherente, efectivo y humanamente responsable para desarrollar las habilidades prelectoras en los niños de Educación Inicial; porque, los hallazgos de la revisión sistemática confirman que cuando los docentes tienen la formación pedagógica adecuada y las condiciones institucionales necesarias para integrar el juego de manera intencionada y sistemática en su práctica cotidiana, los niños desarrollan mejores habilidades prelectoras, aprenden con mayor alegría y seguridad emocional, por lo que, acceden al aprendizaje formal de la lectura con las bases sólidas que esa tarea compleja requiere.

Las actividades lúdicas son una herramienta pedagógica fundamental, fundamentada en el constructivismo de Piaget, en la teoría vygotskiana de la zona de desarrollo próximo y en la neurociencia educativa, y respaldada por un creciente cuerpo de investigaciones empíricas que demuestran su efectividad específica en el desarrollo de las habilidades prelectoras, el juego no compite con el aprendizaje académico: lo hace posible de una manera más humana, efectiva, inclusiva y duradera.

Invertir pedagógicamente en el juego durante la etapa prelectora no es un lujo educativo ni una concesión a los intereses de los niños; es una condición indispensable y científicamente respaldada para garantizar trayectorias lectoras exitosas, significativas y duraderas.

Como recomendaciones concretas derivadas de esta revisión, se propone; transformar los currículos de formación inicial docente para incluir formación sólida en diseño e implementación de actividades lúdicas prelectoras; crear sistemas de formación continua de calidad orientados específicamente al enfoque lúdico; flexibilizar los diseños curriculares de la Educación Inicial para dar espacio real y legítimo al juego como metodología central; desarrollar sistemas de evaluación formativa que reconozcan y documenten los aprendizajes prelectoras que emergen en situaciones lúdicas; y finalmente implementar programas de sensibilización con familias sobre el valor pedagógico del juego, para que, el hogar se convierta en aliado del proceso de estimulación prelector iniciado en la escuela.

Referencias bibliográficas

- Arroyo Bula, J. (2024). Actividades lúdico - didáctico en el proceso de enseñanza de la lectoescritura para el desarrollo de competencias lingüísticas. *Ciencia y Educación*, 10.1(5), 19–29. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13913371>
- Calle Andrade, J. D., Molina Jácome, D. E., Agualongo Gavilanes, J. M., Tinoco Apolo, D. J., Mera Carriel, M. A., & Chacha German, N. M. (2025). Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la lectoescritura en los primeros años de Educación Básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), 4401–4418. <https://doi.org/10.60100/RCMG.V6I1.606>
- Castillo Calderón, A. C., & Chillogallo Ordóñez, J. E. (2022). La lúdica y la lectoescritura en el tercer grado de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 4016–4030. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V6I4.2913
- Chicaiza Peña, M. S., Maldonado Barros, M. J., Piñera Concepción, Y., & Ortiz Aguilar, W. (2024). Sistema de actividades lúdicas para la lectoescritura en el séptimo año de Educación Básica de Ecuador. *Dominio de Las Ciencias*, 10(2), 691–719. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3826>
- Chujandama Veramendi, L. D., Castillo Calle, D. N., Rengifo Cahuaza, G., & Cutipa Coveñas, G. M. (2023). Estrategias lúdicas para el desarrollo del

lenguaje en niños de educación inicial. Una revisión de la literatura sobre el juego simbólico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 8631–8647. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I2.5980

Clemente, J., Rosales, M., Stalin, E., Macao, M., Brigitte, J., Quisirumbay, S., Marlene, G., & Pozo, B. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica. Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 100–116. <https://www.revistasfiecyt.com/index.php/kiria/article/view/115/291>

Cuasapud Morocho, J. J., & Manguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. *Revista Científica UISRAEL*, 10(1), 151–165. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5980>

Duarte Martinez, K. B., & Suárez Caragollá, L. del C. (2025). Incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura de estudiantes de segundo grado EGB. Una revisión sistemática. *Recimundo*, 9(2), 812–825. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/2699>

Gavilánez Sailema, C. D. (2025). El uso de juegos didácticos para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de educación básica de séptimo “A” en la “Unidad Educativa Luis Fernando Ruiz.” <https://repositorio.utc.edu.ec/handle/123456789/14939>

Hernández-Mora, L. L. (2024). La Lúdica como Recurso para el Aprendizaje de la Lectoescritura en la Educación Inicial: Playfulness as a Resource for Literacy Learning in Early Education. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 2(3), 116–137. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V2-N3-008>

Jiménez Barreto, T., Carmon Banderas, N. C., Román Aguilar, M. M., & Paladines Enríquez, N. R. (2023). Educación lúdica para la enseñanza de la lectoescritura: una revisión bibliográfica. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, ISSN-e 2550-682X, Vol. 8, No. 8 (AGOSTO 2023), 2023, Págs. 2566-2588, 8(8),

2566–2588. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/citar?info=link&codigo=9152447&orden=0>

Manzano-León, A., Ait Abdellah, H., Moreno, J. R., & Aguilar Parra, J. M. (2024). Play as a Learning Resource for Literacy Skills: a Systematic Review. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 914–926. <https://doi.org/10.14571/BRAJETS.V16.N4.914-926>

Mendieta Toledo, L., Bermeo Muñoz, S. V., & Vera Reyes, J. E. (2018). Técnicas lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(23). <https://doi.org/10.31876/RE.V2I23.388>

Mora Aristega, A. M., Guijarro Intriago, R. V., Salazar Sánchez, M. E., & Marquín Mora, L. G. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectoescritura en educación básica. Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 100–116. <https://doi.org/10.53877/5FVWS394>

Reinoso Molina, W. Á., Morales Llor, S. M., Moreira Anchundia, A. I., Velasco Moyano, C. B., & Zambrano Zamora, J. E. (2024). Integración de Estrategias Lúdicas para Mejorar el Aprendizaje Significativo en la Enseñanza de Lengua y Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6390–6413. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I1.9985