

Estrategias pedagógicas para potenciar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica

Pedagogical strategies to enhance reading and writing skills in second-year students of Basic General Education

MSc. Macas Jumbo Nancy Andrea

Unidad Educativa Manuel Ignacio Monteros Valdivieso
nancya.macas@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-4753-3280>
Loja – Ecuador

Lic. Mendieta Macas Rosa Elena

Unidad Educativa Manuel Ignacio Monteros Valdivieso
elena.mendieta@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-3116-3726>
Loja – Ecuador

MSc. Criollo Collahuazo Blanca Romelia

Unidad Educativa Manuel Ignacio Monteros Valdivieso
romelia.criollo@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0008-0197-8904>
Loja – Ecuador

MSc. Ramon Norma Isabel

Unidad Educativa Manuel Ignacio Monteros Valdivieso
normai.ramon@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-7715-6510>
Loja – Ecuador

Formato de citación APA

Macas, N., Mendieta, R., Criollo, B. & Ramon, I. (2026). Estrategias pedagógicas para potenciar las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1499 – 1520.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación :15-10-2026

Fecha de publicación:31-12-2026



RESUMEN

La lectoescritura constituye un aprendizaje fundamental durante los primeros años de Educación General Básica, debido a su incidencia en el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y en el acceso a los aprendizajes de las diferentes áreas curriculares. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias pedagógicas que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica, considerando especialmente la conciencia fonológica, la motricidad fina y la participación activa. Metodológicamente, la investigación se desarrolló desde un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y mediante el método de investigación-acción. Participaron 28 estudiantes de entre seis y siete años de una institución educativa fiscal urbana de Cuenca, Ecuador, durante el año lectivo 2024-2025. Para recopilar información se emplearon la observación participante, encuesta y entrevista semiestructurada, utilizando como instrumentos el diario de campo, guía de observación, cuestionario y guía de preguntas. Los datos fueron procesados mediante análisis descriptivo, codificación y triangulación. Los resultados evidenciaron dificultades iniciales en conciencia fonológica, motricidad fina, reconocimiento y combinación de fonemas y formación de palabras. La aplicación de estrategias lúdicas e interactivas, articuladas con el método silábico, incrementó la motivación, participación y colaboración, además de favorecer avances en el reconocimiento de fonemas, escritura, fluidez lectora y ortografía. Se concluyó que el fortalecimiento de la lectoescritura requiere estrategias diversificadas, progresivas e inclusivas, ajustadas a las necesidades individuales y acompañadas de retroalimentación docente, trabajo colaborativo y participación familiar.

PALABRAS CLAVE: lectoescritura, lectura, escritura, conciencia fonológica, estrategias didácticas, Educación General Básica.



ABSTRACT

Literacy is a fundamental learning process during the early years of Basic General Education because of its influence on the development of communicative and cognitive skills and access to learning across different curricular areas. This study aimed to analyze pedagogical strategies that contribute to strengthening reading and writing skills in second-year Basic General Education students, with particular attention to phonological awareness, fine motor skills, and active participation. Methodologically, the research followed a socio-critical paradigm, a qualitative approach, and an action-research method. Participants included 28 students aged six to seven from an urban public educational institution in Cuenca, Ecuador, during the 2024–2025 academic year. Participant observation, a survey, and a semi-structured interview were used to collect information through a field diary, observation guide, questionnaire, and interview guide. Data were processed through descriptive analysis, coding, and triangulation. The results revealed initial difficulties in phonological awareness, fine motor skills, phoneme recognition and combination, and word formation. The implementation of playful and interactive strategies combined with the syllabic method increased students' motivation, participation, and collaboration and contributed to improvements in phoneme recognition, writing, reading fluency, and spelling. It was concluded that strengthening literacy requires diversified, progressive, and inclusive teaching strategies adapted to individual learning needs and supported by teacher feedback, collaborative learning, and family involvement.

KEYWORDS: literacy, reading, writing, phonological awareness, teaching strategies, Basic General Education.



INTRODUCCIÓN

La lectoescritura constituye uno de los aprendizajes fundamentales durante los primeros años de escolarización, debido a que integra las capacidades necesarias para comprender, interpretar y producir mensajes escritos, además de constituirse en una herramienta transversal para acceder a los conocimientos de las diferentes áreas curriculares. Su adquisición no se limita al reconocimiento mecánico de letras, sílabas y palabras, sino que involucra procesos cognitivos, lingüísticos, comunicativos y sociales que permiten al estudiante construir significados y desenvolverse progresivamente con autonomía. En este sentido, el segundo año de Educación General Básica (EGB) representa una etapa determinante para consolidar las bases del lenguaje escrito y prevenir dificultades que posteriormente pueden repercutir en el desempeño escolar. La tesis tomada como base reconoce precisamente a la lectoescritura como un proceso esencial para el aprendizaje de las demás áreas y advierte la necesidad de aplicar estrategias didácticas ajustadas a las características individuales de los estudiantes. Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, el aprendizaje de la lectura y la escritura requiere superar prácticas centradas exclusivamente en la repetición, memorización y reproducción de contenidos. Las investigaciones recientes orientan la enseñanza hacia experiencias activas en las que el estudiante interactúa con los sonidos, las palabras, las imágenes, los textos y su contexto sociocultural. González-López (2020) identifica la necesidad de desarrollar conjuntamente habilidades lingüísticas, motrices, cognitivas y socioemocionales, destacando el valor de actividades lúdicas para favorecer el aprendizaje inicial. De manera complementaria, Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo (2021) plantean la transformación de las prácticas tradicionales mediante ambientes de aprendizaje que promuevan la interacción y participación activa del alumnado. Estas perspectivas permiten comprender que las estrategias pedagógicas deben responder al carácter integral de la lectoescritura y convertir al estudiante en participante activo de su aprendizaje.

El estudio de la lectoescritura también se sustenta en perspectivas constructivistas, cognitivas y socioculturales que reconocen al estudiante como protagonista de la construcción del conocimiento. Desde el constructivismo, el aprendizaje ocurre mediante la interacción activa del sujeto con su entorno y sus experiencias previas; mientras que el enfoque cognitivo presta atención a los procesos mediante los cuales se recibe, organiza, almacena y recupera información. A ello se incorpora la perspectiva sociocultural, que concede especial relevancia a la interacción con docentes, familiares y compañeros. En consecuencia, la mediación pedagógica adquiere una función esencial, pues el docente deja de desempeñarse únicamente como transmisor de información y se convierte en facilitador de experiencias que permiten avanzar progresivamente hacia aprendizajes significativos,

contextualizados y pertinentes (Benítez-Vargas, 2023). Dentro de este proceso, la conciencia fonológica constituye un componente particularmente relevante para la adquisición inicial de la lectura y la escritura. Esta habilidad permite identificar, diferenciar, segmentar y manipular los sonidos que conforman el lenguaje oral y favorece posteriormente la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas. Veyrat (2021) sostiene que la conciencia fonológica comprende procesos analíticos y sintéticos relacionados con palabras, sílabas y fonemas, por lo que su fortalecimiento facilita la apropiación del código alfabético. De esta manera, las estrategias aplicadas durante el segundo año de EGB necesitan incorporar actividades de discriminación auditiva, segmentación silábica, reconocimiento de fonemas, asociación entre sonidos y grafías y formación progresiva de palabras, procurando que estas experiencias se desarrollen de manera dinámica y significativa.

En el contexto ecuatoriano, la necesidad de fortalecer estos aprendizajes adquiere especial pertinencia. El currículo priorizado para el subnivel elemental establece el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales mediante experiencias que favorezcan la comprensión, la práctica activa y la interacción, al mismo tiempo que reconoce la flexibilidad curricular necesaria para responder a las características particulares de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Sin embargo, los resultados educativos muestran desafíos que continúan justificando la búsqueda de alternativas pedagógicas. El informe *Ser Estudiante 2022-2023* registra en Lengua y Literatura del subnivel elemental un promedio nacional de 664 puntos sobre 1.000, resultado que, aunque representa una recuperación de cinco puntos respecto del período anterior, permanece 35 puntos por debajo del registrado en 2020-2021 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL], 2023).

En correspondencia con esta problemática, diferentes investigaciones desarrolladas en Ecuador resaltan la conveniencia de fortalecer la enseñanza inicial mediante estrategias ajustadas a las necesidades del alumnado. Huaraca-Caisaguano (2020) destaca la incorporación de estrategias pictofonémicas y la conciencia fonológica para facilitar la adquisición del código alfabético; Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022) amplían esta perspectiva al señalar la importancia de la conciencia lingüística para reflexionar sobre sonidos, palabras y estructuras del lenguaje; mientras que Pisco-Román y Bailón-Panta (2023) enfatizan actividades orientadas a la codificación, decodificación e interpretación como medios para favorecer aprendizajes significativos. Asimismo, Verdezoto et al. (2023) reconocen la estrecha relación entre lectura y escritura y señalan que su desarrollo favorece capacidades analíticas, críticas y reflexivas. La pertinencia de abordar esta problemática también radica en que las dificultades de lectoescritura pueden extender sus efectos hacia otras áreas del desempeño académico. Cuando el estudiante presenta limitaciones para comprender lo que lee o expresar sus

conocimientos mediante la escritura, encuentra mayores obstáculos para acceder a instrucciones, resolver actividades y comunicar los aprendizajes adquiridos. En la investigación que sirve de referencia se identifican estudiantes de segundo año de EGB con dificultades en lectura y escritura y se advierte que la ausencia de bases suficientemente consolidadas puede repercutir en el aprendizaje integral. Asimismo, se observa que el empleo de actividades homogéneas para todo el grupo dificulta atender las necesidades y ritmos particulares de aprendizaje, circunstancia que evidencia la importancia de diversificar la intervención pedagógica.

Por consiguiente, fortalecer las habilidades de lectura y escritura mediante estrategias pedagógicas representa una necesidad educativa relacionada no solamente con el rendimiento académico, sino también con el desarrollo de la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía. Avendaño-Guevara y Balderas-Gutiérrez (2023) destacan que la lectoescritura constituye una herramienta esencial para la comunicación y la interacción con el entorno, razón por la cual las propuestas educativas requieren considerar las características sociales y culturales en las que se produce el aprendizaje. Desde esta perspectiva, las actividades lúdicas, los recursos visuales y fonológicos, el trabajo colaborativo y las experiencias contextualizadas constituyen alternativas que pueden contribuir a transformar el aula en un espacio más participativo y favorable para aprender a leer y escribir. En consecuencia, el problema científico que orienta el presente artículo se relaciona con la necesidad de determinar cómo las estrategias pedagógicas pueden contribuir al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica, considerando las particularidades cognitivas, lingüísticas y educativas propias de esta etapa escolar. La revisión de los antecedentes permite reconocer que persisten desafíos asociados con la conciencia fonológica, la adquisición del código alfabético, la comprensión, la producción escrita y la utilización de estrategias suficientemente diversificadas, lo que justifica analizar alternativas pedagógicas que favorezcan una enseñanza activa, inclusiva y significativa. En correspondencia con lo expuesto, el objetivo principal del presente artículo es analizar las estrategias pedagógicas que contribuyen al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica, a partir de la revisión de aportes teóricos y estudios publicados entre 2020 y 2026, con la finalidad de identificar orientaciones didácticas que favorezcan un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, significativo y acorde con las necesidades educativas de los estudiantes.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló bajo un paradigma sociocrítico y un enfoque cualitativo, debido a que se buscó comprender las dificultades presentes en el proceso de lectoescritura y,

simultáneamente, generar alternativas pedagógicas orientadas a transformar la práctica educativa. El enfoque cualitativo permitió examinar las experiencias, comportamientos, necesidades y percepciones de los actores educativos involucrados, así como interpretar las dinámicas que se produjeron durante la enseñanza de la lectura y la escritura. La adopción del paradigma sociocrítico favoreció un proceso permanente de reflexión sobre la realidad observada y permitió vincular el diagnóstico de las dificultades con la formulación y aplicación de estrategias destinadas a mejorar el aprendizaje.

El estudio se realizó durante el año lectivo 2024-2025 en una escuela fiscal urbana de la ciudad de Cuenca, Ecuador, institución que ofreció servicios educativos desde Educación Inicial hasta Bachillerato en jornadas matutina y vespertina. La investigación se concentró en el subnivel elemental, específicamente en un aula de segundo año de Educación General Básica de la jornada matutina, conformada por 28 estudiantes, niños y niñas con edades aproximadas entre seis y siete años. La selección de este grupo respondió a un criterio intencional relacionado con la identificación previa de dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura y con la pertinencia de intervenir durante una etapa considerada fundamental para la consolidación de estas habilidades.

Se empleó como método principal la Investigación-Acción, debido a que permitió articular el análisis de la realidad educativa con la intervención pedagógica. El procedimiento se sustentó en el modelo de Whitehead, mediante un proceso cíclico que comprendió la identificación del problema relacionado con la lectura y la escritura, la formulación de posibles soluciones, la implementación de las estrategias diseñadas, la evaluación de sus resultados y la modificación de la práctica a partir de los hallazgos obtenidos. De esta manera, la investigación no se limitó a describir las dificultades encontradas, sino que incorporó acciones orientadas a fortalecer el proceso de lectoescritura mediante estrategias adaptadas a las necesidades observadas en los estudiantes.

Las categorías estudiadas estuvieron relacionadas principalmente con el proceso de lectoescritura, la conciencia fonológica, las habilidades de lectura y escritura y las estrategias didácticas empleadas en segundo año de EGB. Para organizar la información se establecieron categorías, subcategorías e indicadores vinculados con el objeto de estudio. Asimismo, se aplicó un proceso de validación dialógica que contempló componentes teóricos, metodológicos y empíricos. La validación teórica se apoyó en la revisión de la literatura y la observación participante; la metodológica utilizó una matriz de categorías para clasificar la información; y la empírica se efectuó mediante el contacto directo y el diálogo con los participantes.

Para la recolección de información se utilizó inicialmente la observación participante, mediante la cual se registraron las acciones y comportamientos desarrollados durante las actividades de lectoescritura. Esta técnica permitió identificar las prácticas pedagógicas aplicadas en el aula y las principales dificultades experimentadas por los estudiantes. Como instrumentos se emplearon un diario de campo y una guía de observación. El diario permitió registrar de manera sistemática las experiencias, acontecimientos y situaciones relevantes producidas durante las sesiones; mientras que la guía de observación se estructuró mediante preguntas relacionadas con las categorías previamente definidas y facilitó la identificación de patrones asociados con las dificultades de aprendizaje y las estrategias didácticas utilizadas.

También se aplicó una encuesta a los estudiantes con el propósito de precisar las dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura. Para esta técnica se utilizó un cuestionario impreso compuesto por siete preguntas, cada una centrada en un fonema específico e integrada por actividades de lectura y escritura. Su aplicación permitió recopilar evidencias sobre el reconocimiento y utilización de los fonemas y obtener una perspectiva más completa de las habilidades desarrolladas por los estudiantes. De manera complementaria, se efectuó una entrevista semiestructurada a la docente, para la cual se empleó una guía de preguntas vinculada con las categorías de investigación. La flexibilidad de la entrevista permitió profundizar en situaciones previamente observadas y obtener información acerca de las dificultades, prácticas y estrategias utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis cualitativo descriptivo. En una primera fase se codificaron los datos obtenidos mediante los diarios de campo, la guía de observación, la entrevista y los cuestionarios, asignándolos a las categorías teóricas establecidas previamente. Posteriormente, se incorporaron categorías y hallazgos emergentes derivados de la información recopilada. Finalmente, se efectuó una triangulación de datos, mediante la comparación de los resultados procedentes de los diferentes instrumentos y su contraste con los fundamentos teóricos. Este procedimiento permitió identificar coincidencias y diferencias entre las fuentes, incrementar la consistencia interpretativa de los hallazgos y construir una comprensión integral de las dificultades y oportunidades presentes en el aprendizaje de la lectoescritura.

A partir del diagnóstico y del análisis efectuado, se diseñó y aplicó una propuesta de intervención didáctica dirigida a estudiantes de segundo año de EGB. Las actividades se orientaron particularmente al fortalecimiento de los fonemas simples M, P, S y L, mediante estrategias creativas, interactivas y lúdicas que favorecieron la asociación entre sonidos, grafías y significados.

La intervención procuró disminuir el predominio de prácticas repetitivas y generar experiencias de aprendizaje con mayor participación, motivación e interacción. El análisis posterior evidenció dificultades iniciales relacionadas principalmente con la conciencia fonológica, la motricidad fina, la atención y la combinación de fonemas para formar palabras y oraciones, aspectos que fundamentaron la necesidad de la intervención pedagógica.

En síntesis, el procedimiento metodológico siguió las fases de diagnóstico, organización y análisis de la información, diseño de la intervención, aplicación de las estrategias y valoración de los resultados. La combinación de observación participante, cuestionario, entrevista semiestructurada, diario de campo, guía de observación, análisis descriptivo y triangulación permitió estudiar el fenómeno desde distintas fuentes y obtener evidencias suficientes para valorar las estrategias pedagógicas destinadas al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados se organizaron en cinco ejes derivados de la revisión documental y del análisis de la investigación tomada como referencia: dificultades asociadas al desarrollo de la lectoescritura, conciencia fonológica y habilidades precursoras, estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura, participación de los agentes socioeducativos y efectos de las estrategias lúdicas y del método silábico. La organización permitió establecer coincidencias y diferencias entre los estudios revisados, relacionar los aportes teóricos con las evidencias obtenidas en segundo año de Educación General Básica y determinar las estrategias que presentaron mayor pertinencia para el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras. La investigación de base identificó dificultades principalmente en conciencia fonológica, motricidad fina y combinación de fonemas para formar palabras y oraciones, aspectos que justificaron una intervención pedagógica contextualizada.

Tabla 1

Principales dificultades identificadas en el desarrollo de la lectoescritura

Autor/año	Aspecto analizado	Hallazgos principales	Implicaciones pedagógicas
González-López (2020)	Habilidades previas para la lectoescritura	Identificó limitaciones lingüísticas, motrices, cognitivas y socioemocionales que interfieren en la adquisición de la lectura y escritura.	La intervención debe integrar actividades lingüísticas, cognitivas y psicomotrices.
Sandoval-Almeida (2020)	Habilidades lectoras	Reconoció como fundamentales el dominio	El diagnóstico temprano permite determinar qué

		fonémico, la fonética, la fluidez, el vocabulario y la comprensión lectora.	habilidades deben fortalecerse de manera prioritaria.
Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022)	Conciencia lingüística	Destacaron la necesidad de desarrollar la capacidad para reflexionar sobre sonidos, palabras y estructuras del lenguaje.	Se requieren actividades que permitan manipular conscientemente los componentes lingüísticos.
Pisco-Román y Bailón-Panta (2023)	Lectoescritura y aprendizaje	Evidenciaron la importancia de la codificación, decodificación e interpretación para el aprendizaje y la comunicación.	Las actividades deben combinar lectura, escritura, interpretación y producción de significados.
Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025)	Dificultades en segundo año de EGB	Identificaron debilidades en conciencia fonológica, motricidad fina, reconocimiento y combinación de fonemas y escritura de palabras.	Fue necesario implementar estrategias diferenciadas, lúdicas e interactivas dirigidas a las dificultades específicas.

Fuente: González-López (2020); Sandoval-Almeida (2020); Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022); Pisco-Román y Bailón-Panta (2023); Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025).

Los resultados evidenciaron que las dificultades de lectoescritura no respondieron a un único factor, sino a la interacción de habilidades lingüísticas, cognitivas y motoras. González-López (2020) planteó una perspectiva integral al considerar las capacidades lingüísticas, motrices y socioemocionales, mientras que Sandoval-Almeida (2020) concentró su atención en componentes específicos de la lectura, como el reconocimiento fonémico, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Esta diferencia no representó una contradicción, sino una complementariedad: mientras el primer estudio amplió las dimensiones que intervienen en el proceso, el segundo permitió precisar las habilidades que deben desarrollarse progresivamente durante los primeros años. La investigación de base confirmó esta relación, debido a que los estudiantes mostraron simultáneamente problemas para combinar fonemas y dificultades relacionadas con la motricidad fina.

Desde una perspectiva crítica, estos hallazgos indicaron que las estrategias dirigidas exclusivamente a repetir letras o sílabas resultaron insuficientes para atender la diversidad de necesidades existente en segundo año de EGB. La literatura revisada coincidió en la necesidad de diagnosticar previamente las habilidades del estudiante y establecer intervenciones diferenciadas. En este sentido, uno de los principales aportes al conocimiento consistió en comprender la lectoescritura como un proceso multidimensional y no únicamente como adquisición mecánica del código escrito.

No obstante, se observó como limitación que los estudios revisados abordaron grupos y contextos educativos específicos, por lo que se requieren futuras investigaciones que analicen longitudinalmente cómo las dificultades fonológicas, motrices y lingüísticas evolucionan durante los primeros años de Educación General Básica.

Tabla 2

Conciencia fonológica y habilidades precursoras de la lectura y escritura

Autor/año	Aporte principal	Coincidencias encontradas	Relevancia para segundo año de EGB
Huaraca-Caisaguano (2020)	Propuso estrategias pictofonémicas vinculadas con la adquisición del código alfabético.	Reconoció la importancia de relacionar sonidos e imágenes con grafías.	Favorece la asociación de fonema-grafema durante la alfabetización inicial.
Sandoval-Almeida (2020)	Consideró el reconocimiento fonémico y la fonética como habilidades esenciales para la lectura.	Coincidió en que la discriminación de sonidos constituye una base para aprender a leer.	Permite establecer secuencias progresivas desde sonidos hacia palabras.
Veyrat (2021)	Destacó la identificación, segmentación y manipulación de unidades sonoras.	Coincidió con la necesidad de trabajar palabras, sílabas y fonemas.	Facilita la comprensión del principio alfabético.
Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022)	Ampliaron el análisis hacia la conciencia lingüística.	Integraron conciencia fonológica con otras capacidades relacionadas con el lenguaje.	Favorece el desarrollo conjunto de hablar, escuchar, leer y escribir.
Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025)	Evidenciaron dificultades para reconocer y combinar fonemas simples.	Confirmaron empíricamente la importancia de la conciencia fonológica en la alfabetización inicial.	Justificó trabajar sistemáticamente los fonemas M, S, L y P.

Fuente: Huaraca-Caisaguano (2020); Sandoval-Almeida (2020); Veyrat (2021); Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022); Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025).

La comparación de los estudios permitió identificar un consenso respecto a la conciencia fonológica como una habilidad central para la alfabetización inicial. Huaraca-Caisaguano (2020) destacó las estrategias pictofonémicas; Veyrat (2021) profundizó en la manipulación de palabras, sílabas y fonemas; mientras que Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022) propusieron una perspectiva más amplia al vincular la conciencia fonológica con la conciencia lingüística. Estas aproximaciones coincidieron con los resultados de la investigación de referencia, donde las dificultades para reconocer

y combinar fonemas simples interfirieron en la formación de palabras y oraciones. Por consiguiente, se confirmó que la relación entre sonido y grafía constituye un componente que debe abordarse explícitamente durante segundo año de EGB.

La evidencia analizada también mostró que el trabajo fonológico resultó más pertinente cuando se articuló con recursos visuales, actividades orales y escritura significativa. Esto supone superar una concepción centrada únicamente en la repetición de sonidos, debido a que los estudiantes necesitan reconocer, manipular, representar y utilizar los fonemas dentro de contextos comunicativos. El aporte fundamental de estos resultados radicó en establecer que las habilidades fonológicas pueden convertirse en un eje articulador entre lenguaje oral y escrito. Sin embargo, persiste la necesidad de investigar qué frecuencia, duración y secuencia de actividades fonológicas producen mejores resultados en diferentes perfiles de aprendizaje, especialmente en estudiantes que requieren mayor acompañamiento pedagógico.

Tabla 3

Estrategias pedagógicas empleadas para fortalecer la lectura y la escritura

Autor/año	Estrategia o enfoque	Resultado/aporte	Valoración crítica
González-López (2020)	Juego estratégico, crucigramas con imágenes y caligramas	Favoreció habilidades lingüísticas, vocabulario, psicomotricidad y procesos cognitivos.	Integra aprendizaje y motivación mediante recursos variados.
Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo (2021)	Estrategias activas e interacción	Plantearon transformar las prácticas tradicionales y fomentar la participación del estudiante.	Fortalece el protagonismo estudiantil y reduce la enseñanza exclusivamente memorística.
Quemé-Oroxom (2022)	Grafomotricidad, pictogramas y talleres interactivos	Propuso estrategias diferenciadas orientadas a lectura, escritura y hábitos lectores.	Resulta pertinente para integrar componentes cognitivos, motores y afectivos.
Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023)	Juegos, canciones, cuentos y actividades creativas	Destacaron la motivación y adaptación de estrategias a edad e intereses.	Las actividades dinámicas favorecen una experiencia menos monótona.
Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025)	Caja sorpresa, tingo-tango, canciones, eco de palabras y rayuela	Incrementaron participación, motivación, colaboración y asociación entre fonemas y palabras.	La combinación de actividades lúdicas con enseñanza estructurada mostró mayor pertinencia que la repetición continua.

Fuente: González-López (2020); Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo (2021); Quemé-Oroxom (2022); Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023); Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025).

Los estudios analizados mostraron una tendencia clara hacia la incorporación de metodologías activas y recursos lúdicos. González-López (2020) resaltó el juego como medio para articular lenguaje y psicomotricidad, Quemé-Oroxom (2022) incorporó recursos como pictogramas y grafomotricidad, mientras que Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023) enfatizaron que las estrategias deben ajustarse a los intereses y edades de los estudiantes. Esta perspectiva coincidió con los resultados obtenidos durante la intervención, donde las cajas sorpresa, canciones, rayuela, eco de palabras y tingo-tango produjeron mayor interés y participación. Incluso estudiantes que inicialmente mostraron resistencia o desinterés se integraron progresivamente a las actividades propuestas.

La comparación entre prácticas tradicionales y estrategias activas permitió identificar una diferencia relevante. Mientras la repetición constante produjo aburrimiento, cansancio y disminución de la concentración en algunos estudiantes, las actividades breves, variadas y contextualizadas generaron mejores condiciones de participación. Sin embargo, los resultados no permitieron afirmar que toda estrategia tradicional carezca de valor; el silabario y la repetición dirigida presentaron utilidad cuando fueron combinados con recursos lúdicos y empleados durante períodos apropiados. En consecuencia, el aporte principal no consistió en sustituir completamente un método por otro, sino en diversificar la práctica pedagógica. La propia investigación mostró discrepancias entre la valoración positiva que la docente otorgó al silabario y su uso limitado observado en los diarios de campo, demostrando la necesidad de contrastar las percepciones docentes con la práctica real.

Tabla 4

Participación de los agentes socioeducativos en el fortalecimiento de la lectoescritura

Agente	Hallazgo identificado	Aporte al proceso	Dificultad o limitación
Docente	Organizó actividades, explicó fonemas, proporcionó retroalimentación y acompañamiento.	Actuó como mediadora y facilitadora del aprendizaje.	Algunas actividades presentaron excesiva repetición y estructura dirigida.
Estudiante	Mostró mayor participación cuando las actividades fueron dinámicas y relacionadas con sus experiencias.	Construyó conocimientos mediante interacción, práctica y colaboración.	Algunos estudiantes dependieron constantemente de la docente o de compañeros.
Compañeros	Se observó apoyo mutuo durante el trabajo en grupos.	Favorecieron el aprendizaje colaborativo y la resolución de dificultades.	En algunos casos, determinados estudiantes copiaron las respuestas en lugar de desarrollar autonomía.

Familia	Algunos representantes colaboraron mediante tareas, repaso y seguimiento.	Reforzaron en el hogar los aprendizajes desarrollados en el aula.	La participación familiar fue desigual y algunos estudiantes carecieron de seguimiento suficiente.
Escuela	Proporcionó el contexto para desarrollar las intervenciones pedagógicas.	Permitió articular las actividades de lectura y escritura con el currículo escolar.	Se registró limitada disponibilidad de materiales y espacios de lectura, como biblioteca de libre acceso.

Fuente: Luna-Álvarez et al. (2019); Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025).

Los resultados revelaron que el fortalecimiento de la lectoescritura dependió de la interacción entre docente, estudiante, compañeros y familia. La investigación evidenció que la organización del aula en grupos favoreció la colaboración y permitió que estudiantes con mayor dominio apoyaran a quienes presentaban dificultades. Sin embargo, esta dinámica tuvo una doble interpretación: mientras algunos estudiantes aprovecharon la colaboración para aprender, otros se limitaron a copiar las actividades de sus compañeros. Por tanto, el aprendizaje colaborativo resultó positivo únicamente cuando estuvo acompañado de estrategias que promovieron progresivamente la autonomía individual. Asimismo, las observaciones señalaron que algunas dinámicas continuaron siendo excesivamente guiadas por la docente, lo cual podía limitar el protagonismo del estudiante. La participación familiar presentó igualmente resultados heterogéneos. Mientras ciertos representantes realizaron actividades en casa, supervisaron contenidos e incluso colaboraron en los mecanismos de comunicación del grupo, otros mostraron escaso seguimiento de las tareas y del progreso de sus hijos. Esta situación confirmó que la continuidad entre escuela y hogar constituye una condición relevante, pero no homogénea, para el aprendizaje inicial. El aporte crítico derivado de estos hallazgos fue reconocer que una propuesta pedagógica no debe limitarse al espacio del aula, sino establecer mecanismos sencillos para involucrar a la familia sin trasladarle exclusivamente la responsabilidad educativa. En este sentido, las fichas de refuerzo para realizar en casa representaron una alternativa de articulación, aunque futuras investigaciones deberían estudiar con mayor precisión la relación entre intensidad del acompañamiento familiar y progreso efectivo de las habilidades lectoras y escritoras.

Tabla 5

Resultados de la aplicación de estrategias didácticas en el fortalecimiento de la lectoescritura

Dimensión evaluada	Situación inicial	Resultado posterior a la intervención	Interpretación
---------------------------	--------------------------	--	-----------------------

Reconocimiento de fonemas	Se presentaron confusiones entre fonemas simples.	Mejóro el reconocimiento de los fonemas M, S, L y P.	Las actividades auditivas, visuales y silábicas favorecieron la diferenciación fonológica.
Escritura	Se observaron dificultades de trazado, organización espacial y formación de letras y palabras.	Desde la tercera sesión se evidenció mayor organización de las palabras dentro de las líneas y mejor formación de fonemas.	La práctica acompañada y la retroalimentación favorecieron el progreso gráfico.
Lectura	Existieron dificultades para combinar sílabas y leer palabras de forma autónoma.	Se observó mayor fluidez y disposición para leer palabras en voz alta.	El método silábico combinado con actividades dinámicas favoreció la adquisición progresiva.
Motivación y participación	Algunos estudiantes mostraron resistencia, aburrimiento o poca participación.	Se incrementaron la motivación, la confianza y la participación activa.	El componente lúdico contribuyó a reducir la monotonía de las actividades.
Trabajo colaborativo	Algunos estudiantes dependieron del apoyo de docentes o compañeros.	Se fortalecieron la cooperación, el intercambio de ideas y la ayuda entre pares.	El trabajo grupal favoreció el aprendizaje, aunque algunos estudiantes continuaron requiriendo apoyo individual.

Fuente: Chimbolema-Caiño y Pérez-González (2025).

Los resultados posteriores a la aplicación constituyeron una de las evidencias más relevantes del estudio. Durante las primeras sesiones algunos estudiantes con mayores dificultades evitaban participar o permanecían en silencio; no obstante, conforme avanzó la intervención comenzaron a realizar preguntas y a leer palabras en voz alta con mayor seguridad. En la escritura, el cambio se hizo especialmente visible desde la tercera sesión, cuando los estudiantes mostraron una organización más adecuada de las palabras dentro de las líneas y una mejora en la escritura de los fonemas trabajados. Además, se registró un progreso general en reconocimiento fonémico, fluidez lectora y ortografía, así como una asociación más efectiva entre palabras, sonidos y contextos.

DISCUSIÓN

Los resultados analizados permiten sostener que el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica requiere una intervención pedagógica integral, debido a que las dificultades identificadas no se concentran únicamente en el reconocimiento de letras o palabras. En la investigación de referencia se observaron debilidades vinculadas con la conciencia fonológica, la motricidad fina, el reconocimiento y combinación de fonemas, la organización

de la escritura y la fluidez lectora. Estas dificultades evidencian que aprender a leer y escribir constituye un proceso complejo en el que interactúan componentes lingüísticos, cognitivos, motores y motivacionales. De manera particular, las limitaciones en conciencia fonológica afectaron la capacidad de los estudiantes para reconocer y combinar fonemas simples y, posteriormente, formar palabras y oraciones. Asimismo, se evidenciaron dificultades relacionadas con el control del lápiz, la ubicación espacial y el tamaño de las letras, confirmando la importancia de la motricidad fina dentro del desarrollo inicial de la escritura.

Estos hallazgos guardan relación con los aportes de González-López (2020), Sandoval-Almeida (2020), Veyrat (2021) y Vélez-Sabando y Macías-Loo (2022), quienes reconocen que la alfabetización inicial depende de habilidades previas que deben estimularse de manera sistemática. En este sentido, la conciencia fonológica adquirió especial relevancia, debido a que permitió relacionar los sonidos del lenguaje oral con sus correspondientes representaciones escritas. La coincidencia entre los aportes teóricos y las evidencias identificadas demuestra que las dificultades de lectura y escritura no deberían abordarse exclusivamente mediante actividades repetitivas, sino mediante experiencias que permitan discriminar sonidos, asociar fonemas y grafemas, construir sílabas, formar palabras y comprender progresivamente su significado. Esta perspectiva resulta especialmente importante en segundo año de EGB, debido a que constituye una etapa en la que se consolidan las bases necesarias para aprendizajes posteriores.

Otro resultado relevante fue la influencia de las estrategias lúdicas y dinámicas en la motivación y participación de los estudiantes. Durante las actividades basadas en juegos, canciones, cajas sorpresa, rayuela, eco de palabras y dinámicas grupales se observó un incremento en el interés y en la disposición para participar. Incluso algunos estudiantes que inicialmente mostraron resistencia se integraron gradualmente a las actividades y adquirieron mayor confianza para leer y responder frente al grupo. Este resultado coincide con los planteamientos de González-López (2020), Quemé-Oroxom (2022) y Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita (2023), quienes resaltan que el juego y las actividades creativas favorecen un aprendizaje más significativo. No obstante, el análisis también evidencia que el carácter lúdico por sí solo no garantiza el aprendizaje; las actividades deben responder a objetivos pedagógicos concretos y relacionarse con las habilidades específicas que se pretenden fortalecer. La comparación entre las actividades dinámicas y las prácticas rutinarias permitió identificar una diferencia importante. Los diarios de campo mostraron que la repetición constante de una misma secuencia generó aburrimiento, cansancio y disminución de la concentración en algunos estudiantes, mientras que la incorporación de actividades variadas favoreció una participación más activa. Sin

embargo, estos resultados no implican que los métodos estructurados deban eliminarse completamente. La aplicación del método silábico mostró utilidad cuando fue combinada con estrategias lúdicas e interactivas, debido a que permitió avanzar desde el reconocimiento del fonema hacia la formación de sílabas y palabras. Durante las sesiones se observó que los estudiantes mejoraron progresivamente su disposición para leer, su escritura y su seguridad para participar. Por tanto, los resultados sugieren que la mayor efectividad se obtiene al integrar procedimientos sistemáticos con recursos motivadores y contextualizados.

También se comprobó la importancia de la participación de los diferentes agentes socioeducativos. El trabajo en pequeños grupos favoreció la colaboración entre compañeros y permitió que algunos estudiantes ayudaran a quienes presentaban mayores dificultades. No obstante, también se identificaron casos de dependencia y copia, lo que evidencia que el aprendizaje colaborativo necesita acompañarse de mecanismos que promuevan progresivamente la autonomía. La participación familiar presentó igualmente diferencias: mientras algunos representantes apoyaron activamente el proceso mediante tareas y repasos en el hogar, otros evidenciaron un seguimiento limitado. Esto demuestra que el fortalecimiento de la lectoescritura requiere una corresponsabilidad entre escuela y familia, aunque el acompañamiento familiar no debe sustituir la función pedagógica del docente.

Finalmente, los resultados obtenidos guardan correspondencia con el objetivo del artículo, orientado a analizar estrategias pedagógicas que contribuyan al fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura en segundo año de EGB. La evidencia disponible permite señalar que las estrategias más pertinentes fueron aquellas que combinaron conciencia fonológica, método silábico, actividades lúdicas, recursos visuales, retroalimentación individual y trabajo colaborativo. Después de la intervención se observaron avances en reconocimiento de fonemas, fluidez lectora, ortografía y organización de la escritura. Sin embargo, algunos estudiantes continuaron necesitando apoyo adicional, lo que confirma que no existe una estrategia única capaz de responder a todas las necesidades. En consecuencia, futuras investigaciones deberían profundizar en intervenciones de mayor duración, con seguimiento de los aprendizajes y atención diferenciada, con el propósito de establecer qué combinaciones de estrategias producen resultados más sostenibles en el desarrollo de la lectoescritura.

CONCLUSIONES

La revisión realizada permitió concluir que el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica constituye un proceso multidimensional en el que intervienen habilidades fonológicas, lingüísticas, cognitivas, motrices y motivacionales. Entre las principales dificultades identificadas se encontraron debilidades en la conciencia fonológica, problemas para reconocer y combinar fonemas simples, limitaciones en la motricidad fina y dificultades para formar palabras y organizar adecuadamente la escritura. Estas condiciones demostraron que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no debe abordarse únicamente desde la repetición de letras y sílabas, sino mediante estrategias pedagógicas diversificadas que respondan a las necesidades concretas de los estudiantes.

Los hallazgos también permitieron establecer que las estrategias pedagógicas activas, lúdicas y contextualizadas favorecieron de manera significativa la participación, motivación y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. La utilización de cajas sorpresa, juegos grupales, canciones, eco de palabras, rayuela y otras dinámicas interactivas promovió una mayor implicación del alumnado, incluso entre quienes inicialmente presentaban resistencia o inseguridad. Asimismo, la combinación de estas actividades con el método silábico facilitó el reconocimiento de fonemas, la formación progresiva de sílabas y palabras y el desarrollo de la lectura y escritura. Por tanto, la principal contribución de la revisión radica en evidenciar que no resulta necesario establecer una oposición entre métodos estructurados y estrategias innovadoras, sino integrarlos de manera planificada para construir experiencias de aprendizaje más significativas.

Desde el punto de vista práctico, los resultados señalan la necesidad de que los docentes realicen diagnósticos tempranos de las dificultades de lectoescritura y diseñen actividades diferenciadas según los ritmos y características de los estudiantes. Las evidencias mostraron avances en la organización de la escritura, reconocimiento de fonemas, fluidez lectora, ortografía, motivación y confianza después de la implementación de las estrategias. Además, el trabajo colaborativo y la retroalimentación individual constituyeron elementos relevantes para acompañar a quienes presentaban mayores dificultades. Teóricamente, estos hallazgos fortalecen la comprensión de la lectoescritura como un proceso integral en el que la conciencia fonológica, el aprendizaje activo, la mediación docente y la interacción social se complementan para favorecer la construcción progresiva del lenguaje escrito.

Asimismo, se concluyó que la participación de la familia y de los compañeros constituye un apoyo relevante en el proceso de aprendizaje, aunque su influencia no se presentó de manera

uniforme. Mientras algunos representantes reforzaron las actividades desarrolladas en el aula, otros mostraron menor seguimiento, evidenciando la necesidad de fortalecer la articulación entre familia y escuela. De igual manera, el trabajo grupal favoreció la cooperación entre estudiantes, aunque en ciertos casos también generó dependencia del compañero con mayor dominio. En consecuencia, las actividades colaborativas deben planificarse de manera que proporcionen apoyo sin limitar la autonomía individual.

Finalmente, aunque la aplicación de las estrategias evidenció resultados favorables, algunos estudiantes continuaron necesitando acompañamiento adicional para consolidar las habilidades básicas de lectura y escritura. Esta situación permite reconocer que las intervenciones pedagógicas deben mantenerse de forma progresiva y ajustarse continuamente a los avances individuales. Como futuras líneas de investigación, se propone desarrollar estudios con muestras más amplias, intervenciones de mayor duración y evaluaciones de seguimiento que permitan determinar la permanencia de los aprendizajes alcanzados. También sería pertinente comparar diferentes combinaciones de estrategias lúdicas, fonológicas, silábicas y tecnológicas, así como analizar con mayor profundidad la influencia del acompañamiento familiar y de la atención diferenciada en estudiantes con mayores dificultades de lectoescritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, J. D. C. (2025). Uso de estrategias lúdicas para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de educación básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*.
- Chimbolema Caiño, D. P., & Pérez González, M. A. (2025). *Fortalecimiento del proceso de la lectoescritura en el segundo año de Educación General Básica: Una propuesta didáctica* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación].
- Cornejo Illescas, M. E. (2023). *Estrategias didácticas para mejorar la lectoescritura en estudiantes de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Técnico Salesiano, período lectivo 2022-2023* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana].
- Gallardo Chango, S. N. (2022). *La enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en segundo año de Educación Básica* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- García Álvarez, I., Gómez Avilés, C. E., Rivera Gutiérrez, M. J., Bernal Cerza, R. E., & Nenger León, E. L. (2024). Actividades digitales para el reforzamiento de la lectoescritura en niños de segundo año de Educación General Básica. *Revista Científica*, 4(1), 206–213.
- González-López, M. (2020). Habilidades para desarrollar la lectoescritura en los niños de educación primaria. *Revista Estudios en Educación*, 3(4), 45–68.
- Gutiérrez Tenecora, C. J. (2023). *Estrategias multisensoriales para el aprendizaje de la lectoescritura en segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Ciudad de Cuenca* [Trabajo de titulación, Universidad Politécnica Salesiana].
- Huaraca-Caisaguano, A. P. (2020). Guía didáctica para potenciar la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectoescritura en el segundo grado de Educación General Básica. *Revista de Investigación Talentos*, 7(2), 16–28.
- Madril Quishpe, C. K. (2022). *Estrategias didácticas aplicadas a la lectoescritura para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes del segundo año de Educación Básica Elemental* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Cotopaxi].
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Subnivel elemental*. Ministerio de Educación.

- Moreno-Alfaro, N. (2022). Lectoescritura en la educación primaria. *Escritura Creativa, Revista Digital de Escriba*, 3(1), 42–49.
- Palacios Tufiño, E. A. (2024). *Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica* [Trabajo de investigación, Universidad Nacional de Chimborazo].
- Pazmiño Barrios, A. K. (2025). *Fortalecimiento de la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de educación básica* [Proyecto de integración curricular, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
- Pisco-Román, J., & Bailón-Panta, A. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 328–340.
- Quemé-Oroxom, H. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(3), 1–35.
- Rodríguez-Chavira, G., & Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (56), 1–19.
- Vélez-Sabando, M. A., & Macías-Loor, M. (2022). La conciencia lingüística en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, 6(10), 85–97.
- Vera Ramos, R. E., & Zambrano Gallardo, G. E. (2023). El aprendizaje significativo de lectoescritura en la educación básica. *Maestro y Sociedad*, 180–196.
- Verdezoto, M. C., Moyano, T. C., Núñez, F. P., & Ponce, C. E. (2023). La lectoescritura y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de Educación General Básica. *Explorador Digital*, 7(3), 75–102.
- Zambrano-Fernández, M., & Navarrete-Pita, Y. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2), 1–15

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.



NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

