

REVISIÓN DE ALCANCE

Juegos de palabras para mejorar la ortografía en Educación General Básica Elemental

Word Games to Improve Spelling in Elementary Basic General Education

Jorge Giovanni Garcés-Díaz¹ · Ana Karen Barzola-Andrade²

¹ Universidad Cooperativa "Gran Colombia", Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4131-6681>

² UNEMI, Ecuador · ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5774-312X>

Autor de correspondencia: Jorge Giovanni Garcés-Díaz · Correo: giovanny.garces@educacion.gob.ec · Correo de coautora: anita.barzola.a@gmail.com

DOI	Sección	Recibido	Aceptado / publicado
10.64747/1630b557	Educación y gobernanza	02/03/2026	25/04/2026 18/05/2026

Resumen

Los juegos de palabras se utilizan para practicar ortografía, aunque su atractivo no garantiza reflexión lingüística ni transferencia a la escritura. Esta revisión de alcance examinó formatos, mecanismos, resultados y condiciones de implementación de intervenciones lúdicas orientadas al conocimiento fonológico, ortográfico y morfológico en edades equivalentes a Educación General Básica Elemental. Se siguieron la metodología JBI y PRISMA-ScR. El 29 de julio de 2026 se ejecutaron seis consultas en OpenAlex y Crossref; se recuperaron 1.200 registros, se conservaron 1.083 unidades únicas y se evaluaron 69 candidatos. La síntesis integró 35 publicaciones científicas y siete documentos oficiales ecuatorianos. Los resultados sugieren beneficios más consistentes cuando el juego focaliza un patrón, exige producir o justificar palabras, ofrece retroalimentación correctiva y alterna práctica con uso en textos. Las ganancias se concentran en elementos entrenados; la transferencia, el mantenimiento y la escritura contextualizada se evalúan con menor frecuencia. El currículo ecuatoriano respalda la conciencia lingüística y la reflexión fonema-grafema, pero las instituciones deben gobernar selección, accesibilidad, diversidad lingüística, participación estudiantil, evaluación y protección de datos. Se propone un ciclo de gobernanza de bajo costo que articula diagnóstico de errores, diseño participativo, mediación explícita y seguimiento de palabras entrenadas, no entrenadas y textos auténticos.

Palabras clave: juegos de palabras; ortografía; conciencia lingüística; participación estudiantil; gobernanza educativa

Abstract

Word games are widely used to practise spelling, yet their appeal does not ensure linguistic reflection or transfer to writing. This scoping review examined formats, mechanisms, outcomes, and implementation conditions of playful interventions targeting phonological, orthographic, and morphological knowledge at ages corresponding to Ecuadorian Elementary Basic Education. JBI methodology and PRISMA-ScR were followed. Six searches were conducted in OpenAlex and Crossref on July 29, 2026; 1,200 records were retrieved, 1,083 unique records were retained, and 69 candidates were assessed. The synthesis integrated 35 scientific publications and seven official Ecuadorian documents. Benefits were most consistent when games targeted a defined pattern, required learners to produce or justify words, provided corrective feedback, and connected practice with text use. Gains were concentrated on trained items, whereas transfer, maintenance, and contextualised writing were assessed less often. Ecuador's curriculum supports linguistic awareness and phoneme-grapheme reflection, but schools must govern selection, accessibility, linguistic diversity, student participation, assessment, and data protection. A low-cost governance cycle is proposed that links error diagnosis, participatory design, explicit mediation, and monitoring of trained words, untrained words, and authentic texts. Word games should therefore be treated as structured participation environments rather than self-sufficient motivational devices.

Keywords: word games; spelling; linguistic awareness; student participation; educational governance

1. Introducción

Escribir una palabra correctamente exige coordinar sonido, grafía, significado, estructura morfológica y memoria de uso. En español, la relativa transparencia de muchas correspondencias fonema-grafema facilita los primeros avances, pero no elimina decisiones ortográficas: un mismo sonido puede representarse de más de una manera; ciertas letras carecen de realización fonológica; la acentuación requiere analizar la palabra; y la escritura convencional incorpora regularidades morfológicas, léxicas y contextuales. Para un niño de segundo, tercero o cuarto de Educación General Básica (EGB), la ortografía no es una lista separada de la comunicación. Es una herramienta que vuelve legible el mensaje y permite revisar cómo se construye.

El currículo ecuatoriano sitúa esa comprensión dentro del bloque de Escritura. En EGB Elemental propone desarrollar conciencia lingüística, aplicar progresivamente conocimientos semánticos, léxicos, sintácticos y fonológicos, y reflexionar sobre correspondencias entre fonemas y grafemas. También contempla dificultades convencionales como combinaciones mp, mb, nv y bl, junto con el uso del código escrito en situaciones comunicativas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, 2016b). El Currículo Priorizado preservó la competencia comunicacional, mientras los Estándares de Aprendizaje vincularon producción, revisión y convenciones de la lengua con desempeños observables (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, 2022). La política no invita, por tanto, a memorizar reglas aisladas, sino a producir textos, observar patrones y revisar.

Los juegos de palabras parecen compatibles con esa orientación. Clasificar tarjetas, completar familias léxicas, construir cadenas, resolver acertijos, transformar palabras, participar en bingos ortográficos o tomar decisiones en una aplicación puede multiplicar oportunidades de mirar, pronunciar, segmentar, escribir y explicar. El formato reduce el costo afectivo del error y hace visible la participación. Sin embargo, la etiqueta “juego” agrupa diseños muy distintos. Una sopa de letras puede limitarse al reconocimiento visual; una competencia de velocidad puede premiar a quienes ya dominan el patrón; y una aplicación puede producir muchas respuestas sin que el estudiante comprenda la regularidad. La actividad lúdica adquiere valor pedagógico cuando organiza atención, recuperación, contraste, explicación y retroalimentación.

La investigación reciente ofrece razones para esa cautela. Dos ensayos controlados con entrenamiento digital de ortografía en primaria alemana hallaron mejoras, pero relacionaron los resultados con una secuencia explícita de conocimiento ortográfico, práctica adaptativa y retroalimentación, no con puntos o recompensas aislados (Holz et al., 2023; Witzel et al., 2024). Estudios de alfabetización basada en juegos mostraron beneficios para conocimientos entrenados y variación en la respuesta según habilidades iniciales, intensidad y experiencia dentro del juego (Glatz et al., 2023; Van Uittert et al., 2022; Vanden Bempt et al., 2021). Un sistema tangible aplicado en Costa Rica y Ecuador reforzó asociaciones grafema-fonema en edades iniciales, evidencia cercana al contexto nacional, aunque su resultado principal no fue la ortografía contextualizada (Guevara et al., 2025).

La explicación lingüística también importa. Una revisión y metaanálisis de intervenciones para personas con dislexia encontró efectos favorables de enfoques fonológicos, ortográficos y morfológicos explícitos (Galuschka et al., 2020). Una síntesis reciente de instrucción morfológica en primaria observó efectos positivos, especialmente en palabras enseñadas, pero menor certeza para mantenimiento y transferencia (Colenbrander et al., 2024). El desarrollo ortográfico integra información fonológica, ortográfica y morfosemántica desde edades tempranas; esos componentes no avanzan de manera idéntica ni pueden

reducirse a copia repetida (McMurray, 2020; Salas, 2020; Won et al., 2020). Por eso, un juego útil debe decidir qué conocimiento hace manipulable.

La inclusión amplía el problema de diseño. Estudiantes con dislexia, discapacidad intelectual, dificultades de escritura o experiencias multilingües pueden requerir más tiempo, contraste oral-escrito, tamaño de letra accesible, apoyos visuales y distintas formas de responder (Di Blasi et al., 2023; Joye et al., 2022; Łockiewicz & Barzowska, 2025). El análisis de errores es más informativo que contar aciertos: permite distinguir omisiones, sustituciones fonológicamente plausibles, errores de patrón, morfología o acentuación. Una misma clasificación de “falta ortográfica” puede ocultar procesos distintos y conducir a juegos mal dirigidos.

En Ecuador, la diversidad lingüística exige una precaución adicional. Las variedades del español y el contacto con lenguas originarias forman parte de la realidad educativa. La producción no convencional de un estudiante no debe convertirse automáticamente en déficit ni motivo de exposición pública. La escuela necesita enseñar la norma escrita requerida para determinados contextos, a la vez que reconoce repertorios lingüísticos y evita confundir variación oral con desconocimiento. Un juego colaborativo puede facilitar comparación y explicación; una tabla competitiva puede reforzar estigma.

Estas decisiones pertenecen a la gobernanza pedagógica. La dirección y los equipos docentes determinan si los recursos serán reutilizables, accesibles y sostenibles; si el tiempo de Lengua y Literatura se dedica a patrones diagnosticados o a actividades ornamentales; si la participación estudiantil incluye proponer palabras y reglas; y si las familias apoyan sin asumir compras ni vigilancia digital. La evaluación institucional debe observar aprendizaje y equidad, no cantidad de aplicaciones instaladas. Los estándares de calidad y la formación permanente ofrecen bases para distribuir responsabilidades y acompañar la práctica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, 2023).

La pregunta de revisión fue: ¿qué formatos, mecanismos y resultados se han documentado para los juegos de palabras orientados a la ortografía en edades equivalentes a EGB Elemental, y qué condiciones permiten implementarlos de manera participativa, inclusiva y coherente con el currículo ecuatoriano? El objetivo general fue mapear la evidencia y traducirla en criterios de diseño y gobernanza escolar. Los objetivos específicos fueron: caracterizar poblaciones, tipos de juego, componentes lingüísticos y resultados; identificar mecanismos y condiciones asociados con práctica, retroalimentación, transferencia, motivación e inclusión; y contrastar los hallazgos con currículo, estándares y normativa para formular una matriz institucional de implementación. Por tratarse de una revisión de alcance, no se planteó una hipótesis confirmatoria.

2. Materiales y métodos

2.1. Diseño y norma de reporte

Se realizó una revisión de alcance con análisis de diseño pedagógico y concordancia documental. Se siguió la orientación metodológica del Joanna Briggs Institute para revisiones de alcance (Peters et al., 2020) y la extensión PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), complementada con PRISMA 2020 para transparentar identificación, depuración y selección (Page et al., 2021). La ruta permitió integrar ensayos, estudios cuasiexperimentales, análisis de errores, investigaciones de implementación y revisiones, sin convertir resultados heterogéneos en un efecto combinado.

2.2. Elegibilidad

La estructura PCC comprendió: población, estudiantes de educación inicial tardía y primaria, con prioridad para edades equivalentes a segundo, tercero y cuarto de EGB; concepto, juegos de palabras analógicos, digitales o tangibles, gamificación y actividades lúdicas que exigieran reconocer, producir, transformar, clasificar o justificar formas escritas; contexto, aula, hogar acompañado o intervención educativa vinculada con alfabetización. Se incluyeron estudios publicados entre enero de 2020 y el 29 de julio de 2026 con resultados de ortografía, conocimiento fonológico, grafema-fonema, conciencia morfológica, análisis de errores, escritura de palabras o implementación transferible.

Se conservaron investigaciones de lectura inicial cuando el juego hacía explícita la forma escrita y aportaba un mecanismo relevante para ortografía. Los estudios de grados superiores se admitieron solo para componentes de diseño o gobernanza transferibles. Se excluyeron juegos sin componente lingüístico, aprendizaje exclusivo de vocabulario sin forma escrita, educación superior, aplicaciones descritas sin evaluación, estudios de percepción sin relación con diseño pedagógico y documentos con metadatos no verificables. Las fuentes ecuatorianas siguieron una ruta paralela y se seleccionaron por autoridad y pertinencia curricular o institucional.

2.3. Fuentes y búsqueda

El 29 de julio de 2026 se consultaron OpenAlex y Crossref mediante sus interfaces públicas. Se ejecutaron seis cadenas en inglés: “word games spelling elementary school”, “game based learning spelling primary school”, “playful spelling instruction children orthography”, “phonological morphological orthographic word games primary”, “spelling intervention elementary students word study” y “Spanish spelling gamification primary education”. Cada combinación recuperó los primeros 100 resultados ordenados por relevancia en cada fuente. La búsqueda se complementó con rastreo de referencias y trabajos relacionados, verificando DOI individualmente.

La ruta institucional examinó el currículo de EGB Elemental, el Currículo Priorizado, los Estándares de Aprendizaje de Lengua y Literatura, la guía de implementación curricular, el manual de estándares de calidad, el Plan Nacional de Formación Permanente y el Reglamento General a la LOEI. Se preservaron archivos, procedencia, fecha de consulta y huellas digitales. La cobertura abierta favorece reproducibilidad, pero no equivale a búsquedas autenticadas en ERIC, Scopus, Web of Science, PsycINFO o LLBA.

2.4. Selección

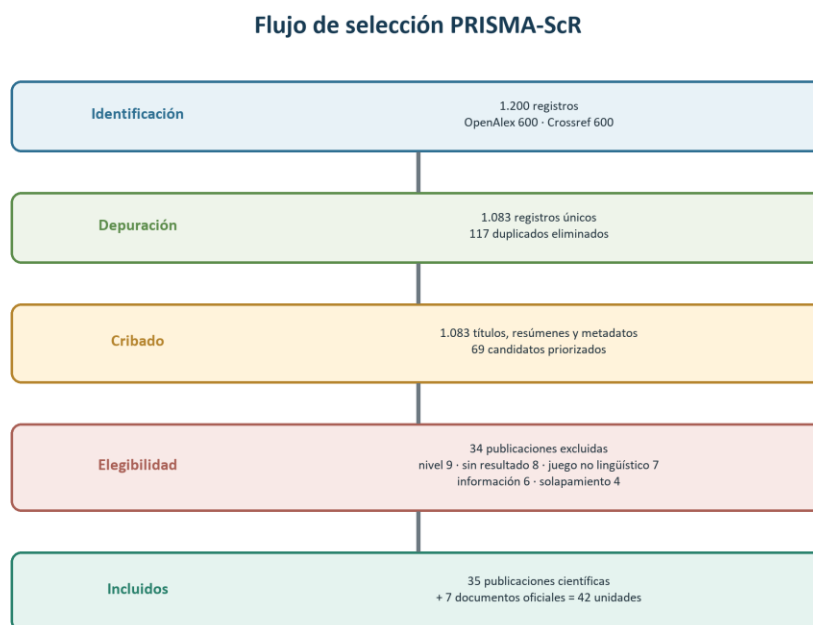
Se recuperaron 1.200 registros: 600 de OpenAlex y 600 de Crossref. La deduplicación por DOI y, subsidiariamente, por título normalizado eliminó 117 duplicados y dejó 1.083 unidades. Un filtro reproducible priorizó términos de juego, ortografía, población y componentes lingüísticos; el rastreo de referencias recuperó trabajos pertinentes que el orden por relevancia no había destacado. Sesenta y nueve candidatos pasaron a evaluación ampliada.

Se excluyeron 34 registros: nueve por población o nivel no transferible, ocho por ausencia de resultado ortográfico o de forma escrita, siete por juego o tecnología sin componente lingüístico identificable, seis por descripción o metadatos insuficientes y cuatro por solapamiento conceptual. Se incluyeron 35 publicaciones científicas. Siete documentos oficiales formaron la ruta normativa, para un corpus final de 42 unidades.

Tabla 1. Flujo de identificación y selección

Etapas	n	Decisión
Registros recuperados	1.200	OpenAlex: 600; Crossref: 600
Registros únicos	1.083	117 duplicados eliminados
Registros cribados	1.083	Título, resumen y metadatos
Candidatos evaluados	69	Registro ampliado o texto accesible
Publicaciones científicas incluidas	35	Mapeo descriptivo y temático
Documentos oficiales incluidos	7	Análisis curricular e institucional
Unidades del corpus final	42	Sin metaanálisis propio

Fuente: elaboración propia a partir del registro de búsqueda RLPCG-EGB-2026-003.

Figura 1. Flujo de identificación y selección de fuentes

Fuente: elaboración propia conforme a Tricco et al. (2018) y Page et al. (2021).

2.5. Extracción y análisis

Se extrajeron autoría, año, país o lengua, nivel, población, modalidad, tipo de juego, componente lingüístico, interacción, retroalimentación, duración, comparador, resultados, transferencia, accesibilidad y limitaciones. Los juegos se clasificaron como analógicos, digitales, tangibles o híbridos. Los mecanismos se codificaron en cinco dominios: segmentación fonológica; patrones ortográficos; familias y morfología; recuperación y retroalimentación; participación, motivación y autorregulación.

El análisis combinó frecuencias descriptivas, agrupación temática y contraste de casos convergentes o discrepantes. La dirección del hallazgo se codificó como favorable, mixta, nula o no evaluable, sin tratar estudios pequeños y ensayos robustos como equivalentes. La confianza temática consideró consistencia, proximidad a EGB Elemental, medición de palabras entrenadas y no entrenadas, seguimiento, transparencia del diseño y relevancia para una ortografía alfabética. La concordancia curricular relacionó mecanismos con destrezas, estándares y decisiones de gestión.

2.6. Integridad y ética

No se recopilaban datos personales ni se intervenía con participantes. La revisión utilizó literatura publicada y documentos públicos, por lo que no requirió aprobación de un comité de ética. Se conservaron consultas, matrices, metadatos y decisiones de inclusión. Las inferencias para Ecuador se formularon como criterios de implementación, no como efectos nacionales demostrados.

3. Resultados

3.1. Alcance y distribución de la evidencia

Las 35 publicaciones científicas se distribuyeron entre 2020 y julio de 2026. Predominaron estudios en Europa y Asia, con presencia latinoamericana en trabajos de Ecuador, Colombia y experiencias regionales en español. La evidencia más rigurosa sobre ortografía lúdica procedió de ensayos digitales en alemán, mientras los estudios latinoamericanos fueron, con mayor frecuencia, cuasiexperimentales, descriptivos o de diseño. Esta asimetría impide asumir que la magnitud de un efecto se trasladará al español ecuatoriano, pero permite identificar componentes funcionales.

Los formatos abarcaron aplicaciones adaptativas, juegos de mesa o tarjetas, actividades de clasificación y transformación, competencias por equipos, sistemas tangibles, realidad aumentada y secuencias híbridas. Algunas intervenciones integraron ortografía con lectura, conciencia fonológica, morfología, vocabulario o motricidad fina (Kim et al., 2021; Lê et al., 2023). Otras evaluaron conocimientos precursores, análisis de errores o condiciones de adopción, útiles para diseñar el juego aunque no probaran su efecto directo.

3.2. Efecto favorable, pero ligado al contenido del juego

Los ensayos de Holz et al. (2023) y Witzel et al. (2024) constituyeron la evidencia directa más sólida: el entrenamiento digital mejoró la ortografía de niños de primaria y de estudiantes con dificultades cuando incorporó progresión, práctica suficiente y retroalimentación. El resultado no autoriza a atribuir eficacia general a cualquier aplicación. Los diseños enseñaban conocimiento lingüístico dentro del juego y comparaban desempeño antes y después bajo condiciones controladas.

Intervenciones gamificadas en morfología, fonología y escritura informaron mejoras en habilidades focalizadas (Kim et al., 2021; Novianti & Syihabuddin, 2021; Van Rijthoven et al., 2021). Estudios ecuatorianos y colombianos sobre gamificación o lúdica ortográfica también describieron cambios favorables, aunque sus muestras, niveles y controles reducen la certeza causal y la transferencia directa a EGB Elemental (Guamán Paidá & Álvarez Lozano, 2022; Tovar Rua et al., 2024). En conjunto, la evidencia respalda el juego como vehículo de instrucción, no como tratamiento autónomo.

Otros trabajos sobre intervención integral de escritura, indagación estructurada de palabras, programas para aprendices de una lengua adicional y gamificación del aprendizaje lingüístico ampliaron los mecanismos plausibles, pero combinaron componentes o resultados que impiden atribuir el cambio únicamente al juego ortográfico (Carmona et al., 2026; Casanova-Mata, 2023; Georgiou et al., 2021; Mlakar et al., 2024). Su aporte principal fue mostrar que secuencia, explicación y ajuste al perfil del alumnado importan tanto como el formato.

3.3. Cinco mecanismos de aprendizaje

El primer mecanismo fue la segmentación fonológica. Juegos que obligan a identificar, unir, separar o sustituir sonidos ayudan a construir correspondencias grafema-fonema. La instrucción fonológica explícita benefició a estudiantes con dificultades, y los juegos digitales de alfabetización mejoraron principalmente conocimientos próximos a lo entrenado (Novianti & Syihabuddin, 2021; Vanden Bempt et al., 2021). El sistema tangible probado en Costa Rica y Ecuador añadió manipulación y retroalimentación audiovisual, con resultados en decodificación silábica y fonémica (Guevara et al., 2025).

El segundo mecanismo fue la observación de patrones ortográficos. La sensibilidad a regularidades distribucionales y el conocimiento ortográfico predicen lectura y escritura de palabras (Marinelli et al., 2021; Querido et al., 2021). Juegos de clasificación, parejas, intrusos o elección justificada pueden hacer visibles esas regularidades. La clave es pedir que el estudiante explique por qué una forma pertenece a un grupo; reconocer una palabra entre opciones no equivale a producirla.

El tercer mecanismo fue la morfología. Formar familias, combinar bases y afijos o descubrir parentescos permite vincular forma y significado. La relación longitudinal entre conciencia morfológica y ortografía aparece en distintas lenguas, y la instrucción explícita ofrece beneficios pequeños a moderados, con resultados mayores en elementos entrenados (Colenbrander et al., 2024; Haase & Steinbrink, 2022; Li et al., 2020). En EGB Elemental, estas tareas deben utilizar unidades comprensibles y palabras familiares, sin trasladar mecánicamente estructuras de ortografías profundas.

El cuarto mecanismo fue la recuperación con retroalimentación. Escribir, comparar, corregir y volver a intentar fortalece más que observar pasivamente. Las aplicaciones pueden ofrecer respuesta inmediata y adaptar dificultad; los juegos analógicos pueden lograr lo mismo mediante tarjetas de autocorrección, explicación entre pares y registro docente. El valor está en que la devolución identifique el patrón y proponga una nueva oportunidad, no en mostrar únicamente “correcto” o “incorrecto”.

El quinto mecanismo fue la participación. Elegir palabras del entorno, crear pistas, construir reglas del juego, justificar soluciones y ayudar a un compañero convierte al estudiante en productor. La colaboración puede reducir ansiedad y ampliar lenguaje oral, pero una competencia centrada en velocidad o eliminación puede concentrar turnos y exponer errores. Estudios sobre adopción de aplicaciones muestran que utilidad, facilidad, sostenibilidad y apoyo docente condicionan el uso real (Magpusao, 2024; Vázquez-Cano et al., 2023).

Tabla 2. Mapa de mecanismos y resultados

Dominio	Formato lúdico pertinente	Evidencia de aprendizaje	Precaución
Fonológico	segmentar, sustituir, emparejar sonido y grafía	asociaciones y escritura fonológicamente plausible	no reducir ortografía a “escribir como suena”
Ortográfico	clasificar patrones, intrusos, memoria visual razonada	reconocimiento y producción de regularidades	exigir explicación y producción, no solo selección
Morfológico	familias, raíces, combinaciones y transformaciones	forma-significado y transferencia potencial	ajustar complejidad a edad y español
Recuperación	dictado lúdico, retos espaciados, autocorrección	exactitud en palabras practicadas	separar efecto de entrenamiento y transferencia
Participación	creación de pistas, palabras locales y juego cooperativo	motivación, voz y explicación metalingüística	evitar eliminación, estigma y rankings públicos

Fuente: elaboración propia a partir de la síntesis científica.

Figura 2. Arquitectura lingüística del juego de palabras



Fuente: elaboración propia.

3.4. Palabras entrenadas, transferencia y escritura auténtica

El patrón más constante fue una jerarquía de resultados. Las mejoras fueron mayores en palabras, reglas o tareas directamente practicadas; disminuyeron en palabras no entrenadas y se evaluaron todavía menos en textos espontáneos o seguimientos. El metaanálisis morfológico encontró efectos grandes para elementos entrenados y menor certeza para transferencia y mantenimiento (Colenbrander et al., 2024). Los ensayos de juegos digitales y los estudios de respuesta individual también mostraron que intensidad y habilidades iniciales modifican el beneficio (Holz et al., 2023; Van Uittert et al., 2022; Witzel et al., 2024).

Esta distinción es decisiva para la evaluación escolar. Un estudiante puede memorizar las veinte palabras del juego y mantener errores en una narración. Por ello, el seguimiento debe contener tres capas: palabras entrenadas, palabras nuevas que comparten el patrón y un texto breve con propósito comunicativo. La exactitud debe complementarse con tipo de error, estrategia utilizada y capacidad de autocorrección. Los análisis en francés, polaco, italiano, coreano y portugués muestran que la estructura de cada ortografía cambia los errores esperables (Joye et al., 2022; Ko et al., 2020; Łockiewicz & Barzowska, 2025; Salas, 2020; Shin & Pae, 2020).

3.5. Digital, tangible y analógico

Los juegos digitales ofrecen adaptación, repetición, registro y retroalimentación. La realidad aumentada y los sistemas tangibles pueden disminuir carga de interacción cuando sus acciones corresponden con el objetivo lingüístico (Ongoro et al., 2024). No obstante, conectividad, dispositivos, mantenimiento, licencias y protección de datos afectan sostenibilidad. La escritura digital cotidiana también introduce abreviaciones y variación contextual; su análisis puede alimentar discusión crítica, pero no debe confundirse con incapacidad ortográfica (Gómez-Camacho et al., 2023).

Los juegos analógicos de tarjetas, tablero, dados, pizarras o sobres evitan dependencia tecnológica y permiten adaptación inmediata. Su bajo costo no garantiza calidad: requieren secuencia, respuestas verificables y registro. La modalidad híbrida es razonable cuando una herramienta digital aporta funciones

que no se obtienen con facilidad en papel, como adaptación individual o audio, mientras el diálogo y la producción textual permanecen bajo mediación docente. La evidencia sobre aprendizaje en línea durante la pandemia mostró posibilidades de continuidad, pero también dependencia del acompañamiento y del acceso doméstico (Yen & Mohamad, 2021).

3.6. Inclusión y diversidad lingüística

Los perfiles de error varían según desarrollo, dificultades de aprendizaje y profundidad ortográfica. Niños con discapacidad intelectual o dislexia se benefician de instrucción explícita, repetición y apoyos, pero no constituyen un grupo homogéneo (Di Blasi et al., 2023; Galuschka et al., 2020). Los análisis de escritura revelan que combinar información fonológica, ortográfica y morfológica produce un diagnóstico más útil que una puntuación global (Joye et al., 2022; McMurray, 2020; Won et al., 2020).

Para aulas ecuatorianas, un diseño inclusivo ofrece lectura en voz alta, contraste visual suficiente, letras móviles, respuesta oral o escrita, tiempo flexible y agrupamientos cooperativos. La selección de palabras puede incorporar topónimos, alimentos, oficios, relatos y vocabulario local, pero debe distinguir entre uso culturalmente pertinente y enseñanza de la norma escrita. Cuando existen lenguas familiares distintas del español, comparar sistemas puede fortalecer conciencia metalingüística si se realiza con respeto y acompañamiento competente.

3.7. Concordancia curricular ecuatoriana

La evidencia mostró alta concordancia con cuatro orientaciones del currículo: desarrollar conciencia fonológica; reflexionar sobre la relación fonema-grafema; aplicar conocimientos lingüísticos en la escritura; y revisar textos para comunicar con claridad (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016a, 2016b). El Currículo Priorizado y los Estándares permiten vincular juegos con competencias e indicadores, no como actividades extracurriculares (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021, 2022).

La concordancia fue incompleta en implementación. Los documentos oficiales no prescriben un catálogo de juegos, una dosificación única ni un sistema institucional de inventario y seguimiento. El manual de estándares y el Plan de Formación Permanente sustentan acompañamiento, planificación y mejora, mientras el Reglamento General a la LOEI enmarca evaluación e inclusión (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017, 2023; Presidencia de la República del Ecuador, 2023). Cada institución debe traducir esas disposiciones en acuerdos observables.

Tabla 3. Concordancia entre evidencia, currículo y decisión institucional

Orientación curricular	Evidencia convergente	Decisión escolar
conciencia fonológica	segmentar y manipular sonidos con grafías presentes	secuenciar juegos por habilidad diagnosticada
reflexión ortográfica	comparar regularidades y justificar elecciones	acordar patrones y vocabulario por subnivel
escritura comunicativa	transferir palabras y reglas a textos breves	evaluar producción contextualizada
revisión y autocorrección	retroalimentación seguida de nuevo intento	usar registros de error y metas personales
diversidad cultural y lingüística	repertorios locales enriquecen significado y participación	evitar penalizar variación oral como error escrito
inclusión y calidad	formatos múltiples, apoyos y seguimiento	garantizar acceso, formación y ajustes

Fuente: elaboración propia con base en la evidencia y documentos oficiales ecuatorianos.

3.8. Matriz de gobernanza pedagógica

La síntesis produjo siete decisiones: diagnosticar patrones de error; definir propósito lingüístico; seleccionar o crear un juego accesible; incorporar voz estudiantil; mediar con explicación y retroalimentación; evaluar entrenamiento, transferencia y texto; y revisar la implementación. La participación familiar puede aportar vocabulario, relatos o tiempo de juego voluntario, pero no debe convertirse en obligación de compra, conexión o calificación doméstica.

Tabla 4. Gobernanza de juegos de palabras para EGB Elemental

Decisión	Responsabilidad principal	Participación	Evidencia verificable
Diagnosticar patrones de error	docente y equipo de apoyo	estudiante explica cómo escribió	muestra inicial y clasificación de errores
Definir propósito y secuencia	equipo docente	niños comparan palabras	mapa patrón-juego-destreza
Garantizar acceso	dirección e institución	familias informan barreras sin asumir costos	inventario, préstamo y alternativa no digital
Diseñar reglas inclusivas	docente y estudiantes	co-creación de turnos, pistas y apoyos	reglas visibles y registro de participación
Mediar y retroalimentar	docente	explicación, coevaluación y nuevo intento	producciones corregidas con razonamiento
Evaluar transferencia	docente	autoevaluación de estrategia	palabras entrenadas, nuevas y texto breve
Mejorar la implementación	coordinación y comunidad educativa	revisión agregada sin rankings personales	acuerdos, formación y ajuste del recurso

Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Ciclo de gobernanza pedagógica de los juegos de palabras



La rendición pedagógica de cuentas verifica aprendizaje y equidad; no confunde actividad, competencia o compra con transferencia.

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Esta revisión permite sostener una conclusión precisa: los juegos de palabras pueden fortalecer la ortografía en EGB Elemental cuando convierten una regularidad lingüística en una acción observable y reflexiva. El hallazgo converge con ensayos de juegos digitales, intervenciones fonológicas y morfológicas, y análisis del

desarrollo ortográfico (Colenbrander et al., 2024; Holz et al., 2023; McMurray, 2020; Witzel et al., 2024). La motivación facilita práctica, pero el mecanismo de aprendizaje reside en segmentar, comparar, producir, justificar, recibir retroalimentación y volver a usar.

Esta distinción corrige dos simplificaciones. La primera identifica juego con entretenimiento. Puntos, tiempo, recompensas o una interfaz vistosa pueden aumentar actividad sin mejorar la representación ortográfica. La segunda identifica ortografía con memoria visual. Esa memoria es relevante, pero el niño necesita integrar fonología, patrones, morfología y significado. La evidencia en distintas ortografías muestra que los errores reflejan rutas de conocimiento diferentes (Joye et al., 2022; Marinelli et al., 2021; Querido et al., 2021). Un juego de calidad declara qué relación hace visible.

La transferencia constituye la principal prueba. La evidencia reciente es más sólida para elementos entrenados que para palabras nuevas, mantenimiento o textos auténticos (Colenbrander et al., 2024). En consecuencia, un resultado alto dentro del juego no debe convertirse en indicador único de calidad. La rendición pedagógica de cuentas exige tres mediciones: desempeño en el conjunto practicado; generalización a palabras que comparten el patrón; y aplicación en una producción breve. También debe registrar si el estudiante explica o corrige, porque una respuesta correcta puede resultar del azar, de una pista o de memoria específica.

El diseño participativo ofrece una ventaja pedagógica y democrática. Pedir a los estudiantes que propongan palabras, elaboren pistas, comparen soluciones y acuerden reglas aumenta oportunidades de lenguaje y hace visible su razonamiento. Esa participación no equivale a transferirles la responsabilidad curricular. El docente conserva la función de seleccionar patrones, verificar ejemplos, distribuir turnos y proteger a quienes necesitan apoyo. La competencia puede usarse de forma limitada, pero los rankings públicos y la eliminación son incompatibles con una evaluación formativa inclusiva.

La diversidad lingüística debe integrarse sin relativizar la enseñanza de la norma escrita. El español ecuatoriano convive con variedades regionales y lenguas originarias. Diferencias de pronunciación pueden explicar elecciones gráficas y convertirse en oportunidades de comparación. La institución debe evitar que una variedad oral sea presentada como “hablar mal” o que la lengua familiar sea tratada como obstáculo. A la vez, debe enseñar explícitamente las convenciones requeridas en textos escolares y públicos. La formulación “en este contexto se escribe así” es pedagógicamente más precisa que atribuir el error a falta de capacidad.

La elección tecnológica requiere gobernanza. Los juegos digitales probados en ensayos ofrecen adaptación y retroalimentación difíciles de reproducir a gran escala, pero esos beneficios no justifican cualquier compra. Antes de adoptar una aplicación, la escuela debe verificar alineación curricular, evidencia, accesibilidad, funcionamiento sin conexión, tratamiento de datos, costo total, continuidad y posibilidad de exportar resultados. Los factores de adopción identificados por Vázquez-Cano et al. (2023) recuerdan que utilidad percibida y apoyo organizacional influyen en el uso. Un material tangible o una baraja elaborada por docentes puede ser superior si cumple mejor el propósito y llega a todos.

La familia ocupa un papel de acompañamiento, no de provisión obligatoria. Juegos voluntarios con rótulos, recetas, nombres o relatos pueden extender el aprendizaje y reconocer saberes locales. Sin embargo, calificar práctica doméstica o exigir dispositivos profundiza desigualdades. La escuela conserva la obligación de ofrecer tiempo, materiales y alternativas. Este reparto es coherente con el Reglamento General a la LOEI y con una perspectiva de derecho a la educación, participación y corresponsabilidad no sustitutiva.

La matriz propuesta distribuye decisiones entre dirección, coordinación, docentes, estudiantes, equipos de apoyo y familias. Su aporte a la RLPCG consiste en traducir innovación pedagógica en responsabilidades y evidencias verificables. La autonomía docente permanece, pero se apoya en acuerdos comunes sobre diagnóstico, propósito, accesibilidad y evaluación. Así, la innovación deja de medirse por novedad y se somete a criterios de calidad, equidad y aprendizaje.

La revisión presenta limitaciones. OpenAlex y Crossref no sustituyen búsquedas autenticadas en bases especializadas. Una sola persona ejecutó selección y extracción. Parte de la evidencia se concentró en inglés, alemán y otras ortografías; la transferencia al español es conceptual, no una equivalencia de dificultad. Varias intervenciones combinaron lectura, vocabulario o motricidad y no permitieron aislar el componente ortográfico. Los estudios latinoamericanos tuvieron diseños heterogéneos y los ensayos ecuatorianos sobre ortografía en EGB Elemental fueron escasos. La literatura también privilegió resultados inmediatos y tecnologías digitales.

Estas limitaciones orientan una agenda. Se necesitan estudios pragmáticos en segundo a cuarto de EGB que comparen juegos analógicos, digitales e híbridos bajo igual tiempo de instrucción; clasifiquen errores; midan palabras entrenadas, transferencia y textos; registren participación y fidelidad; y reporten costos y accesibilidad. La inclusión de escuelas rurales, urbanas, interculturales y bilingües permitiría examinar pertinencia sin convertir diferencias lingüísticas en déficits. El resultado relevante no es identificar el juego ganador, sino establecer qué diseño funciona, para quién, con qué mediación y bajo qué capacidad institucional.

5. Conclusiones

Los juegos de palabras constituyen una estrategia pertinente para fortalecer la ortografía en Educación General Básica Elemental, siempre que su diseño abandone la idea de que jugar produce aprendizaje por sí mismo. La evidencia ubica el mecanismo en la actividad lingüística organizada: escuchar y segmentar, observar patrones, relacionar forma y significado, escribir, explicar, corregir y transferir. Los beneficios son más consistentes cuando el juego tiene un propósito ortográfico delimitado, ofrece oportunidades suficientes, incorpora retroalimentación informativa y se conecta con la producción de textos.

El hallazgo más importante para la evaluación es la diferencia entre dominio de elementos entrenados y generalización. Obtener respuestas correctas dentro del juego demuestra un aprendizaje próximo, pero no prueba que el estudiante escribirá correctamente una palabra nueva o revisará una narración. Por ello, el seguimiento institucional debe integrar palabras practicadas, palabras no practicadas que comparten la regularidad y textos breves con propósito comunicativo. La clasificación de errores, la explicación del estudiante y la autocorrección proporcionan información más útil que una nota única.

El currículo ecuatoriano ofrece soporte suficiente para esta aproximación mediante conciencia lingüística, reflexión fonema-grafema, escritura y revisión. El vacío principal no es normativo, sino de capacidad de implementación. Las instituciones deben diagnosticar, acordar secuencias, garantizar materiales accesibles, acompañar al profesorado y revisar resultados. La dirección no necesita adquirir plataformas para demostrar innovación; necesita asegurar que cualquier recurso, desde tarjetas reutilizables hasta una aplicación, responda a un propósito, sea sostenible y llegue a todos.

La participación estudiantil fortalece el diseño cuando los niños proponen palabras, construyen pistas, comparan estrategias y coevalúan sin exposición pública. Las familias pueden aportar repertorios culturales y

oportunidades voluntarias, pero no deben asumir costos, conectividad ni responsabilidad de enseñanza. La diversidad lingüística debe tratarse como fuente de comparación y conciencia metalingüística, sin confundir variedad oral con error ni renunciar a enseñar la norma escrita pertinente para cada contexto.

La matriz de gobernanza propuesta articula siete decisiones verificables: diagnosticar, definir, garantizar, diseñar, mediar, evaluar y mejorar. Su adopción permitiría que los juegos de palabras funcionen como ambientes de participación y reflexión, no como pausas ornamentales ni dispositivos de competencia. La evidencia disponible no permite estimar un efecto nacional ni recomendar una marca o formato universal. Sí permite defender una política escolar prudente: innovar con bajo costo, instrucción explícita, voz estudiantil, protección de la equidad y rendición pedagógica de cuentas centrada en transferencia y escritura auténtica.

Declaraciones finales

Declaración ética. La investigación analizó literatura científica y documentos públicos. No involucró participantes humanos, datos personales ni intervención educativa directa; por tanto, no requirió aprobación de un comité de ética. Se respetaron autoría, procedencia y finalidad de las fuentes.

Conflicto de intereses. La persona autora declara no tener conflictos de intereses.

Financiamiento. La investigación no recibió financiamiento externo.

Contribución de autoría. La persona autora participó en todas las funciones CRediT aplicables: conceptualización, metodología, software, validación, análisis formal, investigación, recursos, curación de datos, escritura del borrador original, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto y adquisición de fondos.

Uso de inteligencia artificial generativa. Se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa únicamente para apoyar la revisión del lenguaje y mejorar la claridad de la redacción. La concepción del estudio, la metodología, el análisis, la interpretación de los resultados y la redacción científica corresponden exclusivamente a las personas autoras.

Disponibilidad de datos. Las estrategias, registros de búsqueda, resultados originales descargados de OpenAlex y Crossref, matriz de selección, metadatos DOI, extracción documental y decisiones de síntesis se conservan en el expediente RLPCG-EGB-2026-003. Los documentos oficiales mantienen sus derechos y procedencia institucional.

Agradecimientos. Ninguno.

Referencias

Bemtp, F. V., Economou, M., Herck, S. V., Vanderauwera, J., Glatz, T., Vandermosten, M., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2021). Digital game-based phonics instruction promotes print knowledge in pre-readers at cognitive risk for dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720548>

Blasi, F. D. D., Vizzi, F., Stimoli, M. A., Buono, S., Iaia, M., Zoccolotti, P., & Angelelli, P. (2023). Spelling deficits in children with intellectual disabilities: Evidence from a regular orthography. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1065525>

- Carmona, M., Santos-Roig, M. D. L., Mata, S., & Serrano, F. (2026). Effectiveness of a comprehensive game-based intervention for writing skills. *Reading and Writing*, 39(1), 121–139. <https://doi.org/10.1007/s11145-025-10636-w>
- Casanova-Mata, I. (2023). Enhancing English acquisition: Effects of Among Us game-based gamification on language competence, motivation, attention, and attitude towards the English subject. *Education Sciences*, 13(11), 1094. <https://doi.org/10.3390/educsci13111094>
- Colenbrander, D., van Hagen, A., Kohnen, S., Wegener, S., Ko, K., Beyersmann, E., Behzadnia, A., Parrila, R., & Castles, A. (2024). The effects of morphological instruction on literacy outcomes for children in English-speaking countries: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09953-3>
- Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X., & Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Georgiou, G. K., Savage, R., Dunn, K., Bowers, P., & Parrila, R. (2021). Examining the effects of Structured Word Inquiry on the reading and spelling skills of persistently poor Grade 3 readers. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 131–153. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12325>
- Glatz, T., Tops, W., Borleffs, E., Richardson, U., Maurits, N., Desoete, A., & Maassen, B. (2023). Dynamic assessment of the effectiveness of digital game-based literacy training in beginning readers: A cluster randomised controlled trial. *PeerJ*, 11, e15499. <https://doi.org/10.7717/peerj.15499>
- Gómez-Camacho, A., de-Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., & Conde-Jiménez, J. (2023). Youth digital writing on WhatsApp and the teaching of spelling. *Comunicar*, 31(77). <https://doi.org/10.3916/C77-2023-05>
- Guamán Paidá, Á. V., & Álvarez Lozano, M. I. (2022). Gamificación en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del sexto año de educación básica. *ConcienciaDigital*, 5(4), 73–91. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i4.2353>
- Guevara, C., Bonilla-Jurado, D., & Acosta-Vargas, P. (2025). Game-Learning: A tangible RFID-based gamified system integrating pictophonics and reinforcement learning to accelerate early grapheme-phoneme acquisition. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623948>
- Haase, A., & Steinbrink, C. (2022). Associations between morphological awareness and literacy skills in German primary school children: The roles of grade level, phonological processing and vocabulary. *Reading and Writing*, 35(7), 1675–1709. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10247-1>
- Holz, H., Ninaus, M., Schwerter, J., Parrisius, C., Beuttler, B., Brandelik, K., & Meurers, D. (2023). A digital game-based training improves spelling in German primary school children: A randomized controlled field trial. *Learning and Instruction*, 87, 101771. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101771>
- Joye, N., Broc, L., Marshall, C. R., & Dockrell, J. E. (2022). Spelling errors in French elementary school students: A linguistic analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(9), 3456–3470. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00507
- Kim, H. H., Lee, Y., Hong, K. H., & Kim, Y. T. (2021). The effect of intervention using a gamification-based morphological approach on the writing skills of children with poor writing skills. *Communication Sciences & Disorders*, 26(2), 348–365. <https://doi.org/10.12963/csd.21812>

- Ko, E. Y., Shin, M., & Kim, M. (2020). Developmental characteristics of spelling ability according to the types of linguistic units (word/sentence) for lower grade elementary school children. *Communication Sciences & Disorders*, 25(2), 266–278. <https://doi.org/10.12963/csd.20711>
- Lê, M. L., Quémart, P., Potocki, A., Gimenes, M., Chesnet, D., & Lambert, E. (2023). Improving literacy development with fine motor skills training: A digital game-based intervention in fourth grade. *Cognitive Development*, 67, 101363. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101363>
- Li, L., Li, R., & Wu, X. (2020). The reciprocal relation between morphological awareness and spelling in Chinese: A longitudinal study of primary school students. *PLOS ONE*, 15(12), e0243050. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243050>
- Łockiewicz, M., & Barzowska, N. (2025). Typical spelling errors of Grade 1 spellers of Polish: An exploratory study adapting the POMAS classification to the Polish orthography. *Reading and Writing*, 38(2), 579–603. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10532-9>
- Magpusao, J. R. (2024). Gamification and game-based learning in primary education: A bibliometric analysis. *Computers and Children*, 3(1), em005. <https://doi.org/10.29333/cac/14182>
- Marinelli, C. V., Iaia, M., Burani, C., & Angelelli, P. (2021). Sensitivity to distributional properties of the orthography in the spelling of Italian children with dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 74(6), 1007–1020. <https://doi.org/10.1177/1747021821998925>
- McMurray, S. (2020). Learning to spell for children 5–8 years of age: The importance of an integrated approach to ensure the development of phonic, orthographic and morphemic knowledge at compatible levels. *Dyslexia*, 26(4), 442–458. <https://doi.org/10.1002/dys.1663>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016a). Currículo de Educación General Básica Elemental. <https://educacion.gob.ec/curriculo-elemental/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016b). Guía de implementación del currículo de Lengua y Literatura para EGB Elemental. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-literatura/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: EGB Elemental. <https://recursos.educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Estándares de Aprendizaje: Lengua y Literatura. <https://educacion.gob.ec/>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Plan Nacional de Formación Permanente. <https://educacion.gob.ec/>
- Mlakar, H., Hirst-Plein, J., & Koch, M. J. (2024). Spelling error analysis in young English language learners from a German background: A comparison of three literacy intervention programmes. *Journal of the European Second Language Association*, 8(1), 131–147. <https://doi.org/10.22599/jesla.113>
- Novianti, R., & Syihabuddin, S. (2021). The effect of phonological instruction for struggling readers in elementary. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 11(1). <https://doi.org/10.17509/ijal.v11i1.34627>

- Ongoro, C. A., FanJiang, Y. Y., Hung, C. H., Lin, B. J., & Guo, J. (2024). TARES: A game-based tangible augmented reality English spelling mastery system with minimal cognitive load. *IEEE Access*, 12, 61163–61184. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3393486>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., et al. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JB I Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Presidencia de la República del Ecuador. (2023). Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Registro Oficial, Segundo Suplemento No. 254. <https://educacion.gob.ec/>
- Querido, L., Fernandes, S., & Verhaeghe, A. (2021). Orthographic knowledge, and reading and spelling: A longitudinal study in an intermediate depth orthography. *The Spanish Journal of Psychology*, 24. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.3>
- Salas, N. (2020). Non-phonological strategies in spelling development. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01071>
- Shin, G. Y., & Pae, S. (2020). The development of spelling for children with/without spelling difficulties. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3), 581–593. <https://doi.org/10.12963/csd.20743>
- Tovar Rua, D. C., Gómez Muñoz, J. P., Getial Narváez, C. A., Caballero Acosta, Y. K., & Banquez Montejó, Y. (2024). La lúdica como estrategia pedagógica para el aprendizaje de las reglas ortográficas en quinto de básica primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6389–6405. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9174
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Van Rijthoven, R., Kleemans, T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Response to phonics through spelling intervention in children with dyslexia. *Reading & Writing Quarterly*, 37(1), 17–31. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1707732>
- Van Uittert, A., Verhoeven, L., & Segers, E. (2022). Responsiveness to a game-based intervention to enhance reading efficiency in first graders. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 178–191. <https://doi.org/10.1111/jcal.12599>
- Vázquez-Cano, E., Quicios-García, M. P., Fombona, J., & Rodríguez-Arce, J. (2023). Latent factors on the design and adoption of gamified apps in primary education. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15093–15123. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11797-3>
- Witzel, B., Görgen-Rein, R., Galuschka, K., Huemer, S., Del Toro, I. C., Schulte-Körne, G., & Moll, K. (2024). Digital game-based spelling intervention for children with spelling deficits: A randomized controlled trial. *Learning and Instruction*, 89, 101842. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101842>

Won, S., Won, H., Jang, W., Lee, J., & Pae, S. (2020). Predicting word reading and word writing of kindergarteners with phonology, orthography, morpho-semantics. *Communication Sciences & Disorders*, 25(3), 517–530. <https://doi.org/10.12963/csd.20744>

Yen, E. L. Y., & Mohamad, M. (2021). Spelling mastery via Google Classroom among Year 4 elementary school ESL students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education and e-Learning Research*, 8(2), 206–215. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.206.215>

© 2026 Jorge Giovanni Garcés-Díaz. Publicado por la RLPCG bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Cómo citar: Garcés-Díaz, J. G. (2026). Juegos de palabras para mejorar la ortografía en Educación General Básica Elemental. *Revista Latinoamericana de Participación Ciudadana y Gobernanza*, 2(1), 33–49. <https://rlpcg.org/index.php/rlpcg/article/view/juegos-palabras-ortografia-egb-elemental>