



UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

REPÚBLICA DEL ECUADOR

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

ARTÍCULOS PROFESIONALES DE ALTO NIVEL
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA:

La gamificación como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectoescritura en
estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo.

Autor:

Lerida Andrea Andy Paucay

Maritza Yaa Jindiachi Ankuash

Lizeth Tatiana Laguna Castillo

Tutor:

Katherine Belén Quinaluisa Narváez

Milagro, 2026

RESUMEN

Fortalecer la lectoescritura continúa siendo un desafío en la educación básica, particularmente en contextos rurales donde las condiciones tecnológicas pueden limitar el uso de ciertos recursos pedagógicos. El objetivo de este estudio fue analizar los cambios observados en el desempeño de lectoescritura de estudiantes de tercer grado tras una intervención gamificada de baja tecnología. Se desarrolló un estudio aplicado con enfoque mixto y un componente cuantitativo preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y posttest. Participaron 20 estudiantes y una docente como informante cualitativo. La intervención comprendió cinco sesiones de 40 a 45 minutos basadas en puntos, niveles, insignias, retos, tarjetas y tableros. Los resultados mostraron mejoras descriptivas en los diez criterios evaluados, destacándose clasificación de palabras y sílabas y acentuación, de 30 % a 80 %, y ordenamiento de oraciones, de 35 % a 75 %. Asimismo, el 90 % de los estudiantes expresó una valoración favorable de las actividades. Los hallazgos muestran que la gamificación de baja tecnología constituye una alternativa pedagógica pertinente para contextos rurales, aunque las características del diseño limitan la atribución causal y la generalización de los resultados.

PALABRAS CLAVES: comprensión lectora, educación rural, innovación pedagógica, investigación-acción, motivación del estudiante.

ABSTRACT

Strengthening literacy skills remains a challenge in elementary education, particularly in rural settings where technological limitations may restrict the use of certain teaching resources. The objective of this study was to analyze changes in the literacy performance of third-grade students following a low-tech gamified intervention. An applied study with a mixed-methods approach was conducted, including a single-group pre-experimental quantitative component with pretest and posttest measurements. Twenty students participated, along with a teacher who served as a qualitative informant. The intervention consisted of five 40- to 45-minute sessions based on points, levels, badges, challenges, cards, and game boards. The results showed descriptive improvements across all ten criteria evaluated, notably in word and syllable classification and accentuation which increased from 30% to 80% and sentence ordering, which increased from 35% to 75%. Additionally, 90% of the students expressed a favorable opinion of the activities. The findings show that low-tech gamification is a relevant pedagogical alternative for rural contexts, although the design characteristics limit causal attribution and the generalizability of the results.

KEYWORDS: action research, educational innovation, reading comprehension, rural education, student motivation.

1. INTRODUCCIÓN (OBJETIVO DEL ARTÍCULO)

La lectoescritura es esencial durante los primeros años de escolaridad, debido a que interviene de forma directa en la comprensión, la comunicación y la construcción progresiva de nuevos conocimientos (Tovar Gonzabay et al., 2026; Cárate Ronquillo et al., 2024). Su desarrollo no está limitado a reconocer palabras o reproducirlas mediante la escritura, también implica comprender significados, organizar ideas y utilizarlas dentro de situaciones académicas y sociales diversas (Orrala-Plúa et al., 2024; Avendaño-Guevara & Balderas-Gutiérrez, 2023).

En tercer grado de Educación General Básica este proceso adquiere especial importancia, pues los estudiantes comienzan a enfrentarse con mayor frecuencia a actividades que demandan autonomía lectora, comprensión de instrucciones y producción de textos con una estructura más definida. Cuando estas habilidades no se consolidan oportunamente, las dificultades pueden mantenerse y afectar el desempeño en otras áreas de aprendizaje.

Diferentes organismos internacionales han advertido sobre la persistencia de problemas relacionados con la lectura y la escritura en la población escolar latinoamericana. El Banco Mundial y UNICEF señalaron que cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado en América Latina y el Caribe no alcanzan el nivel mínimo esperado de comprensión lectora, una situación que se profundizó después de las interrupciones educativas producidas durante la pandemia de COVID 19 (Banco Mundial y UNICEF, 2022). De manera semejante, los resultados de la evaluación ERCE 2019 mostraron que el 68 % de los estudiantes de sexto grado de la región no alcanza niveles satisfactorios de comprensión lectora (UNESCO, 2021). Estos datos permiten reconocer que las dificultades en lectoescritura no corresponden a situaciones

aisladas, sino a un problema educativo de alcance regional que continúa necesitando respuestas pedagógicas más consistentes.

Las consecuencias derivadas de la pandemia representan parte del problema, aunque no constituye la única explicación. Remache Bunci et al. (2024) sostienen que las dificultades en las habilidades de escritura se profundizaron durante el periodo pospandémico como resultado del cierre prolongado de las instituciones educativas y de las limitaciones en la interacción académica y social. Sin embargo, Padilla Contreras y Alcocer Vázquez (2023), Pisco Román y Bailón Panta (2023) y Vargas Amézquita et al. (2024) identifican que varias dificultades lectoras y escritoras también guardan relación con prácticas pedagógicas centradas principalmente en la repetición y memorización. Estas metodologías siguen teniendo presencia en determinados contextos escolares y no siempre responde a las características de los estudiantes actuales, por lo cual resulta necesario integrar estrategias que permitan una participación más activa dentro del aprendizaje.

En Ecuador, esta problemática también se manifiesta en los primeros niveles de la educación básica. Mejía y Morante (2022), mediante un estudio realizado con 88 familias y 6 docentes de educación básica elemental, encontraron que el 63 % de los niños presentaba dificultades relacionadas con la lectoescritura y que estas limitaciones repercutían sobre el rendimiento académico. Asimismo, señalaron que la situación puede agravarse en aquellos hogares donde existen menores posibilidades de acceso a recursos tecnológicos para acompañar el proceso educativo. En una perspectiva más amplia, los resultados de la evaluación nacional Ser Estudiante 2023 2024, aplicada a 47.339 estudiantes, evidenciaron que los puntajes obtenidos en Lengua y Literatura en el subnivel elemental permanecían por debajo de los 700 puntos establecidos como estándar mínimo de aprendizaje esperado (INEVAL, 2024).

Las condiciones de los contextos rurales incorporan dificultades adicionales que deben considerarse al momento de planificar una intervención educativa. La disponibilidad limitada de dispositivos, conectividad o recursos digitales puede reducir las posibilidades de utilizar estrategias que dependen permanentemente de plataformas tecnológicas. Guerrero Albán et al. (2025) y Moreno Santamaría et al. (2025) señalan la necesidad de incorporar estrategias didácticas innovadoras dentro de los procesos de lectoescritura, debido a que las prácticas habituales no siempre permiten responder a todas las necesidades de los estudiantes de los primeros niveles escolares. Sin embargo, innovación pedagógica no necesariamente significa aumentar el uso de tecnología, puesto que también puede desarrollarse mediante recursos físicos, materiales concretos y dinámicas que transformen la forma en que el estudiante participa en las actividades de aula.

De tal manera, la presente investigación pretende analizar y aportar con evidencia los beneficios de la incursión y adopción de estrategias innovadoras, como es la gamificación como medio de desarrollo y potenciación de las habilidades de la lectoescritura en estudiantes de básica elemental. Dicha investigación se aplicó en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, la cual se caracteriza por estar ubicada en un contexto rural donde convergen factores sociales y culturales y lingüísticos que influyen directamente en el aprendizaje. A partir de lo expuesto, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuye la gamificación como recurso pedagógico al fortalecimiento de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo?

1.1.Objetivo general

Fortalecer la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo mediante la utilización de la gamificación como recurso pedagógico para mejorar el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades comunicativas.

1.2.Objetivos específicos

- a) Diagnosticar el nivel de desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, mediante la aplicación de una entrevista como instrumento de investigación educativa.
- b) Diseñar estrategias de gamificación orientadas al fortalecimiento de la lectoescritura, considerando las necesidades y características de aprendizaje de los estudiantes.
- c) Evaluar la afectividad de estrategias de gamificación aplicadas para mejorar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes de tercer grado.

2. MARCO TEÓRICO

La lectoescritura constituye un proceso fundamental en la formación integral del estudiante, ya que no solo implica la decodificación de signos gráficos, sino la construcción activa de significados y el desarrollo de habilidades comunicativas esenciales para la vida en sociedad. Pisco Román y Bailón Panta (2023) destacan que el saber leer y escribir, son las bases para la vida académica, laboral y social. Por lo cual, su dominio influye directamente en la aceptación, rol y participación que el individual tiene en la sociedad.

Por otra parte, Zuloeta Solano y Cabrera Cabrera (2018) definen la lectoescritura como el proceso que permite acercarse y comprender un texto. Y, a la vez, como una estrategia de enseñanza aprendizaje, donde el docente debe enfocar a una interrelación intrínseca por medio de un sistema integrado de comunicación y metacognición. Así, la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura no debe reducirse a un mero proceso de repetición, sino, que debe ajustarse a procesos metacognitivos que resalte la criticidad, creatividad y resolución de problemas. Todo esto, acompañado con la vinculación constante del aprendizaje 'previo con el nuevo aprendizaje. Situación que, las actuales estrategias tradicionales no permiten desarrollar de manera efectiva.

Por tanto, es imperativo la necesidad e incursión de nuevas estrategias que llamen la atención y vinculen un aprendizaje social, crítico y creativo. Al respecto, Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023) señalan que las actividades lúdicas favorecen la fácil comprensión, el incremento de habilidades sociocognitivas, así como la mejora del nivel de lectura y escritura del alumnado. Asimismo, autores como Zuloeta Solano y Cabrera Cabrera (2018) destacan que la inclusión de dinámicas y juegos en el aula contribuye significativamente a mejorar la atención y la concentración de los estudiantes de primaria, ya que hacen que el aprendizaje sea más interactivo, divertido y significativo.

Estas estrategias, acompañada con la gamificación permiten generar contextos de aprendizaje significativos y conectados con los intereses de los estudiantes, superando así el enfoque mecánico de repetición que predomina en las actuales dinámicas de clases. Carapaz et al. (2025) demostraron que, al utilizar estrategias de gamificación, los estudiantes exploran su imaginación, expresan sus ideas y desarrollan su pensamiento crítico y creativo, al incorporar los elementos del juego en la lectura y escritura.

Cabe mencionar que, la gamificación consiste en emplear elementos propios de los juegos tales como: dinámicas, mecánicas y componentes, con la finalidad de potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje, sin que ello implique utilizar un juego. Por lo cual, el docente aprovecha los principios del juego como la narrativa, la libertad de equivocarse, los puntos y el reconocimiento para generar el interés, la motivación y un aprendizaje significativo (Tenorio, 2021).

De igual manera, la gamificación tras lo sucedido en la pandemia por COVID 19, se vio un aumento significativo en su aplicación (Tenorio, 2021). En este sentido, Posligua Galarza et al. (2022) destacan que la gamificación incorpora tres características fundamentales: la dinámica las cuales incluyen : limitaciones, progresiones y narraciones que generan experiencias motivadoras, la mecánica del juego que establece desafíos, retroalimentación y regresiones con la finalidad de fomentar la participación activa y los componentes del juego como son las recompensas, premios e insignias que aumentan el interés y participación (Posligua Galarza et al., 2022).

Tenorio (2021) complementa este planteamiento al señalar que las actividades gamificadas diseñadas en herramientas como PowerPoint, sin necesidad de internet, permiten fortalecer procesos como la percepción, la comprensión y la atención. Pero, este recurso debe incluir los componentes previamente detallados del juego. No obstante, es necesario diferenciar la gamificación con el aprendizaje basado en juego. La diferencia radica, es que el aprendizaje basado en juego emplea un juego completo como recurso pedagógico, sin embargo, la gamificación no convierte la actividad educativa en un juego en sí misma, sino que incorpora mecánicas y dinámicas propias del juego para transformar tareas tradicionales en experiencias más atractivas y significativas (Duarte Martínez y Suárez Caragollla, 2025).

La gamificación transgrede positivamente en el desarrollo de habilidades de lectoescritura, especialmente en los primeros años de educación básica. Duarte Martínez y Suárez Caragollla (2025) encontraron que la gamificación produce efectos favorables en tres dimensiones clave: la motivación hacia la lectura y escritura, la comprensión lectora (incluyendo el reconocimiento de fonemas y el desarrollo de habilidades inferenciales) y la producción escrita (mejorando la coherencia, la creatividad y la fluidez narrativa).

En contextos rurales y con población indígena o bilingüe, las dificultades en el proceso de lectoescritura suelen acentuarse debido a la confluencia de factores sociales, culturales y lingüísticos que influyen directamente en el aprendizaje. Ankuash Mankash (2020) evidencia, a través de un estudio en un Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe de la Amazonía ecuatoriana, que la mayoría de los estudiantes no practican la lectura en casa, carecen de acompañamiento familiar y presentan bajo nivel de comprensión lectora, lo que afecta su rendimiento académico. Además, este autor señala que los docentes de estas instituciones suelen utilizar metodologías tradicionales basadas en la repetición y la memorización, sin incorporar estrategias lúdicas o tecnológicas que motiven a los estudiantes.

El desarrollo de la lectoescritura no depende únicamente de la exposición a textos, sino de la capacidad del niño para reflexionar sobre el lenguaje oral y sus estructuras. Vélez Sabando y Macías Llor (2022) definen la conciencia lingüística como la habilidad que permite al estudiante identificar, segmentar o combinar las unidades léxicas de las palabras aprendidas, con el fin de dominar la competencia comunicativa que se produce en la estructura del habla. Estos autores señalan que las dificultades más frecuentes en estudiantes de educación básica se relacionan con la relación fonema grafema, la identificación del significado de las palabras y el reconocimiento de oraciones mal formuladas.

En este sentido, la conciencia lingüística comprende cuatro dimensiones interrelacionadas: la conciencia fonológica (sonidos del habla), la conciencia léxica (palabras como unidades), la conciencia sintáctica (estructura gramatical) y la conciencia semántica (significado global). El Ministerio de Educación del Ecuador (2016) ha incorporado en el currículo del subnivel elemental la enseñanza desde la ruta fonológica, que destaca precisamente el desarrollo de estas habilidades metalingüísticas para la comprensión lectora, aunque Vélez Sabando y Macías Llor (2022) advierten que muchos docentes desconocen cómo aplicar eficientemente esta metodología. Este marco de conciencia lingüística orientará el diseño de las actividades gamificadas, al incorporar ejercicios específicos que fortalezcan cada una de estas dimensiones (fonológica, léxica, sintáctica y semántica), respondiendo así a las dificultades que presentan los estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo en la relación fonema grafema y la comprensión lectora.

El rol del docente resulta determinante en el éxito del proceso de lectoescritura, especialmente cuando se reconoce que muchos profesionales de la educación no cuentan con una formación pedagógica específica en esta área. La formación continua de los docentes ha tenido un enfoque tradicionalista y técnico, en el cual el profesor se concibe como poseedor del conocimiento que debe transmitirse, dejando de lado la dimensión social y comunicativa de la lectoescritura (Padilla Contreras y Alcocer Vázquez, 2023). Además, estos autores destacan que los espacios de diálogo y discusión literaria entre docentes constituyen una estrategia efectiva para promover la autorreflexión sobre la práctica educativa y construir identidades lectoras compartidas.

Guaraca Campoverde y Erazo Álvarez (2022) señalan que en la percepción de los docentes sus estudiantes leen raramente y que solo algunas veces logran una comprensión lectora considerable. Así, Arteaga Rolando y Carrión Barco (2022) proponen un modelo psicopedagógico el cual promueve el aprendizaje significativo mediante el desarrollo de habilidades. Un componente central de este modelo es la teoría de las seis lecturas, que establece niveles progresivos para el desarrollo de habilidades lectoras: lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica.

Esta propuesta reconoce que las dificultades de aprendizaje en lectoescritura se asocian tanto a causas internas (afectación de procesos psicológicos como la conciencia fonológica y la memoria de trabajo) como a causas externas (contexto familiar, sociocultural y escolar), por lo que la intervención debe ser integral y considerar el uso de tecnologías como recurso didáctico para reducir las barreras en el aprendizaje.

A nivel internacional existen diversos estudios que manifiestan la eficacia de la gamificación y las estrategias lúdicas en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de educación básica. AlAli et al. (2024), en un estudio realizado en Jordania, evaluaron la efectividad del aprendizaje gamificado en el desarrollo de habilidades de lectura creativa en estudiantes de educación primaria. Los investigadores aplicaron un diseño experimental con grupos de control y experimental, utilizando pruebas estandarizadas para medir dimensiones como fluidez, originalidad y flexibilidad del pensamiento lector. Los resultados evidenciaron que los estudiantes expuestos a entornos gamificados mostraron mejoras significativamente superiores en todas las dimensiones evaluadas en comparación con el grupo que recibió instrucción

tradicional. La investigación concluyo que la gamificacion potencia y desarrolla la lectura creativa

Por otra parte, Li et al. (2024), en un estudio desarrollado en China, demostraron los efectos de la gamificación como estrategia permanente en los procesos de enseñanza aprendizaje en niños de educación básica, lo cual demostraron que la gamificación no solo produjo mejoras inmediatas en la fluidez lectora y la precisión en la escritura, sino que también generó efectos sostenidos en la medida en que logró activar la motivación intrínseca de los estudiantes, particularmente cuando las actividades gamificadas incorporaban elementos de autonomía progresiva y dificultad adaptativa. Se concluyop que, cuando el docente emplea estrategias y metodologías de gamificación, siempre y cuando esten bien diseñada con mecanismos que promuevan la competencia percibida y la agencia del estudiante, puede generar efectos positivos que se mantienen más allá del periodo de intervención inmediata.

En nuestro contexto, latinoamericano Vargas Amézquita et al. (2024), analizaron las estrategias pedagógicas de lectoescritura implementadas en la básica primaria. Los hallazgos indicaron que las habilidades lectoras son procesos cognitivos que pueden fortalecerse con estrategias innovadoras, y que la lúdica y el uso de las TIC constituyen herramientas valiosas que deben incluirse en las prácticas de lectoescritura. Identificaron que la gamificación, favorece significativamente el desarrollo de habilidades comunicativas y la comprensión lectora en los estudiantes.

En el contexto ecuatoriano, varias investigaciones han abordado la problemática de la lectoescritura desde diferentes perspectivas. Ankuash Mankash (2020), en un estudio desarrollado en el Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe (CECIB) Río Mankusas de la comunidad San Pedro, provincia de Morona Santiago, aplicó un enfoque cuali

cuantitativo con técnicas etnográficas y observación directa. Los resultados revelaron que los estudiantes de tercer año de básica presentan bajo desarrollo de capacidades de comprensión lectora, desinterés, falta de motivación y escaso acompañamiento familiar, ya que el 85,71 % de los niños no tiene tiempo para leer y el 71,43 % nunca recibe acompañamiento de sus padres en las tareas.

Como alternativa de solución, el autor diseñó e implementó secuencias didácticas y talleres de lectoescritura basados en el enfoque sociocultural. Estos datos son directamente pertinentes para la presente investigación, dado que las condiciones de desinterés, desmotivación y bajo acompañamiento familiar identificadas por Ankuash Mankash se replican en el contexto de la Unidad Educativa Eugenio Espejo, lo cual refuerza la necesidad de implementar una intervención gamificada que compense estas carencias mediante la activación de la motivación intrínseca del estudiante.

Por su parte, Tenorio (2021), en una investigación de tipo aplicada y descriptiva realizada en el Centro de Educación Básica "Adalberto Ortiz" de la comunidad El Triunfo, provincia de Sucumbíos, analizó el uso de la gamificación en el proceso de lectoescritura de 10 estudiantes de tercer año y 3 docentes. Los resultados evidenciaron que los docentes desconocen el método de enseñanza propuesto por el Ministerio de Educación (ruta de la oralidad a la escritura) y no aplican actividades gamificadas para fortalecer el proceso lector, mientras que el 70 % de los estudiantes no alcanzan los aprendizajes requeridos en lectoescritura debido a limitaciones tecnológicas y falta de conectividad en el sector rural. La investigación concluyó que es necesario generar propuestas de apoyo que no requieran conexión a internet y puedan realizarse de manera asincrónica. Este antecedente resulta clave para la presente investigación porque demuestra que, incluso en contextos de limitada conectividad como el de la Unidad Educativa

Eugenio Espejo, la gamificación puede implementarse mediante recursos que no dependan exclusivamente de la tecnología digital, como actividades gamificadas diseñadas en materiales físicos o en herramientas offline.

Posligua Galarza et al. (2022), en un estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional realizado con 100 estudiantes de tercer grado de la escuela Jorge Icaza Delgado en Babahoyo, diseñaron e implementaron la aplicación móvil "Aprendamos a leer" basada en modelos gamificados. Los resultados demostraron que el 67 % de los estudiantes presentaban problemas para reconocer grafemas y realizar dictados, y el 67 % realizaba una lectura deficiente. Tras la aplicación de la técnica gamificada, se comprobó una relación estadísticamente significativa entre el uso de la gamificación y la motivación hacia la lectoescritura (chi cuadrado con significancia de 0.000), concluyendo que la gamificación motiva el aprendizaje y mejora los niveles de desempeño en el ámbito educativo. Este hallazgo constituye un antecedente fundamental para la presente investigación, puesto que demuestra empíricamente que la gamificación genera efectos positivos en la motivación de los estudiantes de tercer grado hacia la lectoescritura, población que coincide con la del presente estudio, y proporciona un precedente estadístico que se buscará replicar y ampliar.

Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023), en una investigación documental con enfoque cualitativo desarrollada en Ecuador, analizaron los beneficios de las estrategias lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. Los resultados evidenciaron un déficit en el uso de metodologías lúdicas por parte de los docentes, lo que afecta directamente el aprendizaje; además, se demostró que la mayoría de los estudiantes prefieren leer textos llamativos y de su interés, y que las actividades lúdicas favorecen la fácil comprensión, el incremento de habilidades sociocognitivas y la mejora del nivel de lectura y

escritura. Este resultado motiva directamente la intervención propuesta, dado que el diseño de las actividades gamificadas incorporará textos llamativos y de interés para los estudiantes, así como actividades lúdicas que promuevan las habilidades sociocognitivas, atendiendo al principio de que el aprendizaje es más efectivo cuando se conecta con los intereses genuinos del alumnado.

Asimismo, Arteaga Rolando y Carrión Barco (2022), en una investigación cuantitativa con alcance descriptivo realizada en una institución educativa del norte de Guayaquil, determinaron el nivel de habilidades de lectoescritura en estudiantes de educación básica media, según la percepción de 30 docentes y administrativos. Los resultados demostraron que solo el 7 % de los estudiantes han logrado desarrollar plenamente los procesos de lectoescritura, mientras que el 90 % se encuentra en nivel de proceso, con mayores dificultades en las dimensiones de escritura (20 % en inicio) y procesos semánticos (17 % en inicio). A partir de estos hallazgos, los autores diseñaron un modelo psicopedagógico basado en la pedagogía conceptual y la teoría de las seis lecturas para fortalecer los procesos involucrados en la lectura y escritura. La baja proporción de estudiantes que alcanzan el desarrollo pleno de la lectoescritura, según este estudio, confirma la urgencia de implementar estrategias innovadoras que rompan con el enfoque tradicional, reforzando así la pertinencia de la gamificación como alternativa pedagógica en la Unidad Educativa Eugenio Espejo.

3. METODOLOGÍA

Esta delimitación metodológica fue importante debido a la corta duración de la intervención. Factores como la familiarización con la prueba, la práctica repetida, la exposición a los contenidos y la propia dinámica de participación pueden contribuir a las diferencias observadas

entre dos mediciones consecutivas. Por esta razón, los resultados fueron interpretados como evidencia preliminar de cambios ocurridos inmediatamente después de la intervención, manteniendo una diferenciación clara entre asociación temporal y causalidad (Capili, 2024; Bierer et al., 2025).

El estudio se realizó en la Unidad Educativa Eugenio Espejo, ubicada en un contexto rural. De acuerdo con la información proporcionada por la docente titular, la institución disponía de conexión a internet de baja velocidad y recursos tecnológicos limitados para su empleo continuo dentro de las actividades pedagógicas. Estas condiciones fueron consideradas en el diseño de la propuesta y llevaron a privilegiar una modalidad de gamificación basada principalmente en materiales físicos, como tarjetas, tableros, puntos, niveles e insignias, sin requerir conectividad permanente.

Aunque el proyecto original estuvo relacionado con principios de investigación acción educativa, esta denominación no se asumió como diseño metodológico principal en el presente artículo. La investigación acción supone un proceso iterativo en el que planificación, acción, observación y reflexión generan nuevos ciclos de intervención, (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Los registros disponibles en este estudio permiten verificar una fase diagnóstica, el diseño de actividades, cinco sesiones de aplicación y una evaluación posterior, pero no documentan con suficiente precisión ciclos sucesivos de replanificación. Por esta razón, se optó por describir el diseño según los procedimientos que efectivamente pueden ser comprobados.

2.1. Participantes y contexto de selección

El componente cuantitativo estuvo conformado por 20 estudiantes matriculados en tercer grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Eugenio Espejo. Se trabajó con la totalidad del grupo disponible durante el periodo de aplicación, mediante un muestreo no

probabilístico por conveniencia. Este tipo de selección responde a la accesibilidad de los participantes dentro de un contexto específico y limita la posibilidad de realizar inferencias estadísticas hacia poblaciones diferentes de aquella estudiada, Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018.

Los mismos 20 estudiantes participaron en las tres etapas principales del estudio: evaluación diagnóstica, intervención pedagógica y evaluación posterior. Esta correspondencia entre participantes permitió realizar la comparación descriptiva de los criterios de lectoescritura manteniendo constante el tamaño del grupo entre ambas mediciones. La unidad de análisis cuantitativa estuvo constituida, por tanto, exclusivamente por los estudiantes y se estableció en N igual a 20.

La docente titular participó como informante del componente cualitativo y no fue incorporada al tamaño de la muestra cuantitativa. La entrevista realizada permitió reconocer las principales dificultades observadas durante la enseñanza habitual de la lectoescritura, las estrategias pedagógicas previamente utilizadas y las condiciones de disponibilidad tecnológica existentes en la institución. Durante la intervención, sus anotaciones también proporcionaron información complementaria relacionada con la participación de los estudiantes.

Debido a que los participantes procedían de una sola institución y de un único curso, los resultados deben entenderse como evidencia situada. No se pretende generalizar estadísticamente los hallazgos hacia todos los estudiantes de tercer grado ni hacia el conjunto de instituciones rurales, sino describir de manera transparente lo ocurrido dentro del grupo analizado.

2.2. Criterios de evaluación e instrumentos

El desempeño en lectoescritura fue examinado mediante diez criterios incluidos en la evaluación pedagógica: nombres de gráficos, completar frases y cuadro, uso de mayúsculas,

identificación de sujeto y predicado, ordenamiento de oraciones, dictado, clasificación de palabras, identificación de la sílaba tónica, sílabas y acentuación y comprensión lectora. Los mismos criterios fueron considerados en el pretest y postest para mantener una base común de comparación.

El instrumento original contemplaba tres categorías de desempeño: logrado, en proceso y no logrado. Sin embargo, la documentación disponible no permite establecer de manera inequívoca qué puntuación numérica fue asignada a cada una de estas categorías. Introducir posteriormente valores como 1, 0,5 o 0 supondría reconstruir una regla que no se encuentra suficientemente documentada. Para evitar esta situación, el análisis principal se concentró en una información directamente verificable: la frecuencia de estudiantes que alcanzó la categoría logrado en cada criterio.

Esta decisión permitió que los datos fueran tratados sin modificar retrospectivamente el sistema de evaluación. Para cada criterio se contabilizó el número de estudiantes que alcanzó el nivel logrado y posteriormente se calculó su proporción respecto del total de 20 participantes. Así, cada estudiante correspondió a cinco puntos porcentuales del grupo, relación que también fue utilizada como criterio para comprobar la coherencia aritmética de los resultados.

La prueba de lectoescritura se aplicó antes y después de las cinco sesiones utilizando los mismos criterios y estructura de evaluación. La utilización del mismo instrumento favoreció la comparabilidad directa entre mediciones, aunque también introduce una posible amenaza de familiarización, propia de los diseños donde el participante se expone previamente a una misma evaluación, Campbell y Stanley, 1963; Bierer et al., 2025. Esta condición se consideró al interpretar los resultados y constituye una de las limitaciones del estudio.

No se dispone de documentación suficiente que permita afirmar que la prueba fue sometida previamente a juicio formal de expertos, prueba piloto o análisis psicométrico de confiabilidad.

En consecuencia, estos procedimientos no se atribuyen al instrumento en el presente artículo.

La ausencia de dicha evidencia se reconoce como una limitación metodológica, en lugar de incorporar retrospectivamente procedimientos que no pueden verificarse.

2.3. Entrevista semiestructurada y registro anecdótico

Como fuente cualitativa se empleó una entrevista semiestructurada dirigida a la docente titular.

Se abordaron cuatro núcleos temáticos: dificultades identificadas en la lectoescritura, estrategias pedagógicas utilizadas habitualmente, disponibilidad de recursos tecnológicos y experiencia con actividades lúdicas o gamificadas. La entrevista tuvo una finalidad contextual y diagnóstica, por lo que no se planteó como un estudio cualitativo autónomo.

La transparencia en el reporte de entrevistas requiere describir, entre otros aspectos, quién proporcionó la información, el contexto de obtención de los datos y el procedimiento mediante el cual fueron organizados e interpretados, Tong et al., 2007. En el presente estudio, la información de la docente fue organizada según los temas contenidos en la entrevista y utilizada para complementar el diagnóstico cuantitativo. Debido a que participó una única informante y no se documentó un proceso formal de codificación independiente, saturación teórica o triangulación entre investigadores, no se atribuyen al análisis cualitativo propiedades que excedan su propósito contextual.

Durante las sesiones también se utilizó un registro anecdótico de la docente para recoger observaciones generales sobre participación y respuesta de los estudiantes a las actividades. Al no existir evidencia de una guía estructurada con indicadores previamente definidos, estas anotaciones fueron tratadas como evidencia descriptiva complementaria. Por la misma razón, no se utilizaron para estimar cambios cuantitativos en motivación o participación.

2.4. Escala de satisfacción

Después de la quinta sesión se administró una escala breve de satisfacción a los estudiantes. Los registros disponibles permiten identificar la proporción de participantes que expresó una valoración favorable de las actividades y aquellos que indicaron sentirse con mayor seguridad para leer en voz alta después de la experiencia. Estos resultados fueron procesados mediante frecuencias y porcentajes.

La satisfacción se consideró una medida de percepción y se mantuvo analíticamente separada del desempeño en lectoescritura. Por tanto, una valoración favorable de las actividades no fue interpretada como evidencia de aprendizaje ni utilizada para explicar las diferencias obtenidas entre pretest y postest. Esta separación permitió distinguir entre resultados académicos y apreciaciones subjetivas de los estudiantes.

2.5. Procedimiento e intervención pedagógica

El procedimiento se organizó en tres etapas consecutivas: diagnóstico, intervención y evaluación posterior. En la primera etapa se aplicó la prueba diagnóstica a los 20 estudiantes y se realizó la entrevista semiestructurada a la docente. Los resultados permitieron identificar aquellas habilidades que presentaban menores porcentajes iniciales de logro y sirvieron como referencia para seleccionar los contenidos de la intervención.

El diagnóstico mostró los porcentajes más bajos en clasificación de palabras y sílabas y acentuación, ambos con 30 por ciento. Completar frases y ordenar oraciones alcanzaron 35 por ciento, la comprensión lectora registró 40 por ciento y el dictado 45 por ciento. Estos hallazgos fueron considerados junto con las dificultades señaladas por la docente, particularmente aquellas relacionadas con segmentación de palabras, ortografía, sílabas y comprensión.

A partir de esta información se diseñó una intervención de cinco sesiones consecutivas, cada una con una duración aproximada de 40 a 45 minutos. Se utilizaron puntos, niveles, insignias, retos, tarjetas y tableros como recursos de gamificación. La selección de mecánicas respondió

tanto a las necesidades diagnosticadas como a las condiciones tecnológicas reportadas en el contexto escolar.

La primera sesión, Detective de palabras, estuvo orientada a la separación de palabras mediante oraciones y tarjetas, incorporando puntos e insignias. En la segunda, Caza palabras por equipos, se trabajó la clasificación de palabras mediante puntuación y niveles progresivos. La tercera sesión, Salto silábico, abordó segmentación e identificación de sílabas mediante actividades rítmicas y mecanismos de reconocimiento.

La cuarta sesión correspondió a Rompecabezas de oraciones y se concentró en la construcción y organización de estructuras lingüísticas mediante tarjetas desordenadas y niveles progresivos. La quinta sesión, Ruta del cuento, abordó comprensión lectora a través de preguntas organizadas en un tablero de avance. En todas las sesiones se privilegiaron materiales concretos y dinámicas que podían ejecutarse sin acceso continuo a dispositivos digitales.

Después de concluir las cinco sesiones se aplicó el postest a los mismos 20 estudiantes. Posteriormente se recogieron las respuestas de la escala de satisfacción y se consideraron las observaciones contenidas en el registro anecdótico. El postest se administró inmediatamente después de la intervención, por lo que la comparación obtenida refleja cambios de corto plazo y no permite establecer si estos se mantuvieron posteriormente.

2.6. Análisis de los datos

El análisis cuantitativo fue descriptivo. Para cada uno de los diez criterios se calcularon frecuencias absolutas y porcentajes correspondientes a los estudiantes clasificados en el nivel logrado. Los resultados del pretest y postest se compararon utilizando las mismas unidades y las variaciones se expresaron en puntos porcentuales.

La decisión de privilegiar frecuencias y porcentajes respondió a la estructura de los datos disponibles y al carácter exploratorio del estudio. La estadística descriptiva permite organizar

y resumir las características observadas en una muestra, pero no sustituye los procedimientos inferenciales requeridos para estimar el grado de incertidumbre o establecer asociaciones generalizables, Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018. Por ello, no se incorporaron valores de significación estadística, intervalos de confianza o tamaños del efecto que no pudieran ser reconstruidos a partir de los registros disponibles.

Tampoco se interpretaron las diferencias pretest y posttest como evidencia causal. Los diseños de un solo grupo son particularmente sensibles a explicaciones alternativas, entre ellas historia, maduración, familiarización con la prueba y otros cambios ocurridos entre las dos mediciones, Campbell y Stanley, 1963; Capili, 2024; Bierer et al., 2025. De esta manera, expresiones como impacto, efecto comprobado, eficacia o significancia estadística fueron excluidas del análisis.

La información procedente de la entrevista se organizó temáticamente según las dimensiones establecidas previamente y fue utilizada para contextualizar el diagnóstico. El registro anecdótico se empleó únicamente como complemento narrativo de las actividades. No se desarrolló un análisis cualitativo basado en generación de teoría, saturación o construcción inductiva de categorías debido a que estas operaciones no formaron parte del procedimiento documentado.

Las respuestas de la escala de satisfacción se sintetizaron mediante frecuencias y porcentajes. Estos datos fueron analizados independientemente de las mediciones de lectoescritura, de modo que la satisfacción de los estudiantes no fue utilizada como evidencia directa de mejora académica.

2.7. Consideraciones éticas

La investigación educativa con niños requiere especial atención a los principios de protección, voluntariedad, privacidad y participación informada. La literatura ética contemporánea señala que, cuando participan menores de edad, deben diferenciarse la autorización o consentimiento

correspondiente de los adultos responsables y la participación del propio niño de acuerdo con su capacidad de comprensión, además de garantizar medidas de confidencialidad y minimización de riesgos, American Psychological Association, 2017; Spriggs, 2023; Askari et al., 2024.

En el documento original del estudio se declara que la aprobación por un comité de ética no fue considerada aplicable. No obstante, los registros disponibles para la elaboración del artículo no permiten verificar con precisión si existió consentimiento informado de los representantes legales, asentimiento de los estudiantes o una autorización institucional formal específicamente destinada a investigación. En consecuencia, ninguno de estos procedimientos se atribuye retrospectivamente al estudio.

Antes de la publicación definitiva, los autores deberán consignar únicamente los procedimientos éticos que puedan documentar de manera verificable. Si existieron autorización institucional, consentimiento de representantes, asentimiento de los estudiantes o mecanismos específicos de anonimización, estos deben indicarse con precisión. Si alguno de ellos no fue realizado, no corresponde incorporarlo posteriormente como si hubiese formado parte del protocolo, y su ausencia deberá evaluarse conforme a las políticas de investigación con menores establecidas por la revista a la que se someta el manuscrito.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Diagnóstico inicial de las dificultades de lectoescritura

La fase diagnóstica integró los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a la docente titular y de la evaluación inicial aplicada a los 20 estudiantes de tercer grado. La

información obtenida permitió identificar tanto las dificultades observadas durante el proceso habitual de enseñanza como el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes antes de implementar la intervención gamificada.

La docente señaló que las principales dificultades del grupo estaban relacionadas con la confusión entre fonemas y grafemas de características semejantes, especialmente c y q, j y g, además del uso de la x. También identificó problemas en el reconocimiento de sílabas trabadas y compuestas, separación de palabras durante el dictado, segmentación silábica y diferenciación ortográfica entre letras como d, b, s y c. Desde su experiencia en el aula, consideró que la comprensión lectora y la ortografía constituían dos de las necesidades que requerían mayor atención.

En relación con las estrategias utilizadas regularmente, la docente manifestó emplear procedimientos silábicos y fonéticos, acompañados por tarjetas, canciones, juegos didácticos y ejercicios de encadenamiento silábico. El contexto institucional presentaba disponibilidad limitada de recursos tecnológicos y una conexión a internet de baja velocidad, por lo cual buena parte de las actividades de enseñanza se desarrollaban mediante materiales concretos. Esta condición fue considerada posteriormente para estructurar una intervención basada en recursos físicos y mecánicas de gamificación que no dependieran de conectividad permanente.

Los resultados de la evaluación diagnóstica mostraron desempeños diferentes entre los diez criterios considerados. La Tabla 1 presenta la frecuencia y el porcentaje de estudiantes que alcanzaron cada criterio antes de la intervención.

Tabla 1.

Criterio evaluado	Estudiantes que lo logran	% de logro
--------------------------	--------------------------------------	-------------------

1. Nombres de gráficos	8 de 20	40%
2. Completar frases/cuadro	7 de 20	35%
3. Uso de mayúsculas	10 de 20	50%
4. Sujeto y predicado	10 de 20	50%
5. Ordenar oraciones	7 de 20	35%
6. Dictado	9 de 20	45%
7. Clasificación de palabras	6 de 20	30%
8. Sílabas tónicas	8 de 20	40%
9. Sílabas y acentuación	6 de 20	30%
10. Comprensión lectora	8 de 20	40%

Nota. n = número de estudiantes que alcanzaron el criterio.

Los porcentajes de logro más bajos correspondieron a clasificación de palabras y sílabas y acentuación, ambos con 30 %. Completar frases y ordenar oraciones alcanzaron 35 %, mientras que nombres de gráficos, sílaba tónica y comprensión lectora registraron 40 %. El dictado alcanzó un 45 %. Los valores comparativamente más altos se observaron en uso de mayúsculas y sujeto y predicado, aunque ambos criterios fueron alcanzados únicamente por la mitad del grupo.

Además del análisis por criterio, los estudiantes fueron agrupados de acuerdo con el puntaje global obtenido en la prueba. Como se observa en la Tabla 2, 10 estudiantes se encontraban inicialmente en el nivel de inicio, lo que representaba la mitad del grupo evaluado. Siete estudiantes se ubicaron en proceso y solamente tres alcanzaron el nivel de aprendizaje esperado.

Tabla 2.

Nivel de desempeño	Nº de estudiantes	%
Alcanza los aprendizajes (8 a 10)	3	15%
En proceso (5 a 7)	7	35%
En inicio (1 a 4)	10	50%
Total	20	100%

Estos resultados fueron utilizados como referencia para priorizar las actividades de la intervención. Se seleccionaron principalmente contenidos vinculados con separación de palabras, clasificación gramatical, sílabas y acentuación, construcción y ordenamiento de oraciones y comprensión lectora. La estructura y características específicas de las cinco sesiones se describen en el apartado metodológico.

3.2. Comparación del desempeño antes y después de la intervención

Al finalizar las cinco sesiones se aplicó nuevamente la prueba de lectoescritura a los 20 estudiantes. La comparación descriptiva mostró porcentajes de logro superiores en los diez criterios evaluados respecto de la medición inicial. Las diferencias fueron de distinta magnitud, con variaciones más amplias en algunas de las habilidades que habían presentado los valores más bajos durante el diagnóstico.

Tabla 3.

Comparación del nivel de logro entre pretest y posttest

Criterio evaluado	Pretest n, %	Posttest n, %	Diferencia, pp
-------------------	--------------	---------------	----------------

Nombres de	8, 40 %	11, 55 %	+15
gráficos			
Completar frases y	7, 35 %	14, 70 %	+35
cuadro			
Uso de mayúsculas	10, 50 %	13, 65 %	+15
Sujeto y predicado	10, 50 %	13, 65 %	+15
Ordenar oraciones	7, 35 %	15, 75 %	+40
Dictado	9, 45 %	16, 80 %	+35
Clasificación de	6, 30 %	16, 80 %	+50
palabras			
Sílaba tónica	8, 40 %	12, 60 %	+20
Sílabas y	6, 30 %	16, 80 %	+50
acentuación			
Comprensión	8, 40 %	15, 75 %	+35
lectora			

Las mayores variaciones descriptivas se observaron en clasificación de palabras y sílabas y acentuación. Ambos criterios pasaron de 6 estudiantes, 30 %, en el pretest a 16 estudiantes, 80 %, en el posttest, equivalente a una diferencia de 50 puntos porcentuales. En ordenamiento de oraciones, el número de estudiantes que alcanzó el criterio aumentó de 7, 35 %, a 15, 75 %, lo que representa una diferencia de 40 puntos porcentuales.

Completar frases y cuadro aumentó de 7 estudiantes, 35 %, a 14, 70 %, mientras que comprensión lectora pasó de 8 estudiantes, 40 %, a 15, 75 %. En ambos casos la diferencia fue

de 35 puntos porcentuales. El dictado presentó una variación equivalente, al pasar de 9 estudiantes, 45 %, a 16 estudiantes, 80 %.

Las diferencias de menor magnitud se observaron en nombres de gráficos, uso de mayúsculas y sujeto y predicado, con incrementos de 15 puntos porcentuales en cada criterio. La identificación de la sílaba tónica pasó de 8 estudiantes, 40 %, a 12, 60 %, correspondiente a una diferencia de 20 puntos porcentuales.

3.3. Cambios en los niveles globales de desempeño

La distribución de los estudiantes según el puntaje total también presentó cambios entre las dos mediciones. Antes de la intervención, 10 de los 20 estudiantes se encontraban en el nivel de inicio. En el postest esta categoría estuvo conformada por tres estudiantes, lo que representa una reducción de 50 % a 15 % del grupo.

Tabla 4.

<i>Comparación de los niveles globales de desempeño</i>		Pretest n, %	Postest n, %	Diferencia, pp
Nivel de desempeño	Alcanza los aprendizajes, 8 a 10 puntos	3, 15 %	7, 35 %	+20
	En proceso, 5 a 7 puntos	7, 35 %	10, 50 %	+15
	En inicio, 1 a 4 puntos	10, 50 %	3, 15 %	-35

Total	20, 100 %	20, 100 %
-------	-----------	-----------

de cada sesión contribuyeron a mantener el desarrollo de los retos y el sistema de puntos dentro de los objetivos establecidos para la clase.

Las mediciones realizadas mostraron diferencias descriptivas favorables entre el pretest y el posttest en los criterios de lectoescritura evaluados, además de un desplazamiento de estudiantes desde el nivel inicial hacia categorías superiores de desempeño. Las valoraciones recogidas al finalizar la intervención también reflejaron una recepción favorable de las actividades. El alcance de estos cambios, las posibles explicaciones y las limitaciones asociadas con el diseño utilizado se examinan en la discusión.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos muestran que, después de las cinco sesiones de intervención, aumentó la proporción de estudiantes que alcanzó el nivel logrado en los diez criterios evaluados de lectoescritura. Las variaciones más amplias se observaron en clasificación de palabras, sílabas y acentuación, ordenamiento de oraciones, comprensión lectora y completar frases. Este comportamiento sugiere que las actividades gamificadas pudieron favorecer una mayor implicación en tareas que inicialmente presentaban mayores dificultades, aunque la ausencia de un grupo de comparación impide atribuir los cambios exclusivamente a la intervención. En consecuencia, los hallazgos deben comprenderse como una mejora descriptiva de corto plazo dentro del grupo estudiado.

Esta tendencia coincide con lo reportado por Acevedo Carmona et al. (2025), quienes, a partir de una revisión sistemática sobre gamificación y lectoescritura en educación primaria, identificaron resultados favorables en motivación, compromiso y desarrollo de habilidades

vinculadas con lectura y escritura. Los autores señalan que la incorporación de recursos gamificados puede facilitar procesos de aprendizaje cuando existe una relación clara entre la estrategia y el propósito pedagógico. En el presente estudio, esta correspondencia se produjo mediante actividades diseñadas directamente a partir de las dificultades observadas en el pretest, lo que permitió concentrar cada sesión en una necesidad previamente identificada y no únicamente en la incorporación general de componentes lúdicos.

Los hallazgos también guardan relación con AlAli et al. (2024), quienes estudiaron el uso de aprendizaje gamificado para fortalecer habilidades de lectura creativa en estudiantes de educación primaria. Aunque su diseño y contexto difieren del presente estudio, sus resultados mostraron un desempeño superior en habilidades lectoras dentro de experiencias pedagógicas organizadas mediante elementos de gamificación. En ambos casos aparece un principio común: los componentes del juego adquieren valor pedagógico cuando se vinculan con tareas lingüísticas específicas y no cuando se utilizan únicamente como estímulo externo. Sin embargo, la comparación debe realizarse con cautela, debido a que AlAli et al. trabajaron con un diseño metodológico de mayor capacidad explicativa, mientras que el presente estudio corresponde a una comparación pretest y posttest de un solo grupo.

Los resultados relacionados con clasificación de palabras, ordenamiento de oraciones y sílabas y acentuación también son consistentes con la literatura que destaca el potencial de las estrategias lúdicas para favorecer la práctica reiterada de contenidos lingüísticos. Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana (2023) señalan que las estrategias lúdicas pueden facilitar la comprensión, fortalecer habilidades sociocognitivas y favorecer el aprendizaje de lectura y escritura en estudiantes de Educación General Básica. Esta relación resulta pertinente para interpretar el presente estudio, debido a que varias de las actividades desarrolladas exigieron manipulación de tarjetas, clasificación, organización de palabras y repetición de ejercicios

dentro de una dinámica de reto. La posible ventaja no estaría únicamente en el componente recreativo, sino en que estas tareas ofrecen oportunidades reiteradas de respuesta y corrección dentro de una estructura que mantiene la participación del estudiante.

De manera semejante, Posligua Galarza et al. (2022) encontraron una relación entre gamificación, motivación y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de entre siete y diez años. Su estudio destaca que el interés y la participación pueden incrementarse cuando el aprendizaje incorpora recursos gamificados. En el presente trabajo, esta tendencia encuentra un paralelo en la valoración favorable expresada por los estudiantes al finalizar las sesiones y en las observaciones de la docente sobre una participación más visible durante las actividades. No obstante, estos resultados deben diferenciarse del desempeño académico, ya que una mayor satisfacción o motivación no demuestra por sí sola un aumento en las competencias de lectoescritura. La coincidencia entre ambas dimensiones puede resultar pedagógicamente relevante, pero no permite establecer una relación causal entre motivación y rendimiento.

La comprensión lectora mostró igualmente una variación favorable en la medición posterior. Este resultado guarda relación con investigaciones recientes que han explorado la gamificación como recurso para fortalecer procesos de comprensión. Moreno Santamaría et al. (2025) sostienen que las dinámicas gamificadas pueden contribuir al involucramiento del estudiante en actividades de lectura y favorecer experiencias más activas de comprensión. En el presente estudio, la actividad Ruta del cuento integró preguntas de comprensión con un tablero de avance y un sistema de puntos, lo cual pudo generar una forma más estructurada de participación durante la lectura. Sin embargo, el resultado observado debe entenderse como un cambio inmediato en el desempeño y no como evidencia suficiente de una mejora estable en la comprensión lectora.

La revisión de Duarte Martínez y Suárez Caragollla (2025) también destaca que el uso de puntos, recompensas y tareas interactivas se asocia con mayor motivación y compromiso durante el aprendizaje de lectura y escritura en estudiantes de los primeros grados. Esta coincidencia resulta especialmente relevante porque la intervención desarrollada en este estudio utilizó precisamente puntos, insignias, retos y niveles de progresión. La relación entre ambos trabajos sugiere que las mecánicas de gamificación pueden funcionar como elementos de organización de la actividad pedagógica, particularmente cuando se emplean para hacer visible el avance del estudiante y no únicamente como premio final.

A diferencia de varios estudios que recurren a plataformas digitales, el presente trabajo utilizó gamificación de baja tecnología. Esta característica constituye uno de los aportes más relevantes del estudio, debido a que la intervención fue diseñada para un contexto rural con conectividad limitada y se apoyó principalmente en tarjetas, tableros, insignias y actividades físicas. Guerrero Albán et al. (2025) proponen el uso de herramientas digitales como medio para fortalecer la lectoescritura en tercer grado, lo que evidencia la creciente importancia de la innovación tecnológica dentro de este campo. No obstante, sus propuestas no siempre pueden reproducirse en instituciones con limitaciones de infraestructura, lo cual vuelve pertinente explorar alternativas que conserven los principios de participación, progresión y retroalimentación de la gamificación sin depender necesariamente de dispositivos o acceso continuo a internet.

Esta consideración es coherente con Cuasapud Morocho et al. (2025), quienes analizan la gamificación en zonas rurales y destacan tanto su potencial para mejorar la motivación como los desafíos relacionados con recursos e infraestructura. En estos contextos, trasladar directamente modelos gamificados diseñados para entornos digitales puede generar nuevas desigualdades cuando el acceso tecnológico no está garantizado. La experiencia desarrollada

en la Unidad Educativa Eugenio Espejo muestra que algunos elementos centrales de la gamificación pueden implementarse mediante recursos físicos accesibles. Este resultado no implica que las tecnologías digitales carezcan de valor, sino que la eficacia pedagógica de la estrategia no debería depender exclusivamente de su componente tecnológico.

Desde esta perspectiva, el aporte del estudio no radica en demostrar que la gamificación supera a otras estrategias de enseñanza, algo que el diseño utilizado no permite establecer. Su contribución se sitúa más bien en mostrar la factibilidad de diseñar una intervención breve y focalizada, basada en necesidades diagnosticadas y compatible con un contexto escolar de recursos tecnológicos limitados. Este planteamiento también se relaciona con Ankuash Mankash (2020), cuyo trabajo aborda el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de tercer año dentro de un contexto educativo comunitario, y con Tenorio (2021), quien estudia la gamificación aplicada al proceso de lectoescritura. En conjunto, estas experiencias sugieren que la adecuación de las estrategias al contexto constituye un componente necesario cuando se busca intervenir sobre dificultades concretas de lectura y escritura.

Otro aspecto que merece atención es que las mejoras no fueron homogéneas. Algunos criterios presentaron variaciones más amplias, mientras que nombres de gráficos, uso de mayúsculas y sujeto y predicado mostraron incrementos menores. Esta diferencia puede estar relacionada con el grado de correspondencia entre cada criterio y las actividades desarrolladas. Las cinco sesiones se concentraron principalmente en aquellas áreas que habían presentado menor desempeño inicial, por lo que los criterios trabajados de manera más directa tuvieron mayores oportunidades de práctica. Esta interpretación es consistente con la necesidad de vincular las estrategias didácticas con habilidades específicas y no asumir que una intervención general producirá cambios equivalentes en todos los componentes de la lectoescritura.

La importancia de esta focalización también puede interpretarse a partir de trabajos como Arteaga Rolando y Carrión Barco (2022), quienes destacan que el desarrollo de la lectoescritura requiere comprender la diversidad de habilidades involucradas y ajustar las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas del estudiante. De manera similar, Vélez Sabando y Macías Loor (2022) enfatizan el papel de la conciencia lingüística dentro del aprendizaje de la lectoescritura. Bajo esta perspectiva, los cambios observados en clasificación de palabras, sílabas y construcción de oraciones pueden relacionarse con actividades que exigían al estudiante manipular y reconocer unidades lingüísticas de manera explícita, aunque esta explicación debe considerarse una interpretación pedagógica y no una demostración del mecanismo causal.

Los resultados deben también contrastarse con las limitaciones señaladas en revisiones recientes. Acevedo Carmona et al. (2025) y Duarte Martínez y Suárez Caragollla (2025) destacan que buena parte de la literatura sobre gamificación y lectoescritura muestra resultados favorables, pero presenta heterogeneidad en diseños, duración, herramientas y formas de evaluación. Esta situación dificulta comparar directamente los tamaños de mejora entre investigaciones. El presente estudio comparte algunas de estas limitaciones, particularmente por su corta duración, el reducido número de participantes y la ausencia de un grupo control. Por ello, no resulta metodológicamente adecuado afirmar que una semana de gamificación produce resultados equivalentes a intervenciones de mayor duración.

También deben considerarse explicaciones alternativas para las diferencias observadas entre el pretest y el posttest. El empleo del mismo instrumento antes y después de las cinco sesiones puede haber generado cierto grado de familiarización con la evaluación. Del mismo modo, el carácter novedoso de las actividades, la atención adicional recibida por los estudiantes y la práctica intensiva durante una semana pudieron contribuir a los cambios registrados. Estas

posibilidades no reducen el interés de los hallazgos, pero sí limitan la capacidad de atribuirlos exclusivamente a las mecánicas gamificadas.

La ausencia de seguimiento posterior constituye otra limitación relevante. Los resultados permiten describir el desempeño inmediatamente después de la intervención, pero no determinar si las mejoras se conservaron semanas o meses después. Este punto resulta especialmente importante en lectoescritura, donde la consolidación de habilidades depende de práctica sostenida y de su integración progresiva con otros contenidos curriculares. Por ello, investigaciones posteriores deberían ampliar la duración de la intervención e incorporar una evaluación diferida que permita analizar la permanencia de los aprendizajes.

El tamaño y características de la muestra también exigen prudencia. Los 20 estudiantes pertenecen a un mismo grado y una sola institución rural, de manera que los resultados no pueden generalizarse a otras poblaciones escolares. Estudios posteriores podrían incorporar grupos de comparación, muestras procedentes de diferentes escuelas rurales y urbanas y diseños que permitan examinar posibles diferencias relacionadas con disponibilidad tecnológica, nivel inicial de desempeño y duración de la intervención.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos tienen implicaciones pedagógicas relevantes. Una de ellas es que las actividades gamificadas pueden adaptarse a contextos con recursos limitados sin eliminar elementos como progresión, reto, reconocimiento y retroalimentación. Otra es que su planificación parece adquirir mayor sentido cuando parte de un diagnóstico específico de las dificultades del grupo. La gamificación, desde esta perspectiva, no sustituye la enseñanza de la lectoescritura ni constituye un fin por sí misma. Funciona como una estructura de apoyo que puede organizar prácticas lingüísticas, aumentar las oportunidades de participación y hacer más visible el avance durante la actividad.

Los resultados son consistentes con una parte importante de la literatura que reconoce el potencial de las estrategias gamificadas y lúdicas para favorecer la participación y apoyar el aprendizaje de la lectoescritura en educación primaria, Acevedo Carmona et al., 2025; AlAli et al., 2024; Cuasapud Morocho y Maiguashca Quintana, 2023; Posligua Galarza et al., 2022. Sin embargo, la principal contribución del presente estudio debe formularse con mayor precisión. La evidencia obtenida sugiere que una intervención gamificada de baja tecnología, organizada a partir de dificultades previamente diagnosticadas, es viable dentro de un contexto rural y puede acompañarse de cambios descriptivos favorables en habilidades específicas de lectoescritura. Confirmar la magnitud, permanencia y causalidad de estos cambios requiere diseños posteriores con mayor control metodológico y seguimiento longitudinal.

6. CONCLUSIÓN

El diagnóstico inicial permitió identificar dificultades importantes en varias habilidades de lectoescritura de los estudiantes de tercer grado. Los porcentajes más bajos se concentraron en clasificación de palabras y sílabas y acentuación, ambos con 30 por ciento de logro, seguidos por completar frases y ordenar oraciones, con 35 por ciento. También se observaron dificultades en comprensión lectora y dictado. Estos resultados mostraron que el grupo presentaba necesidades específicas que requerían una intervención focalizada y ajustada a las condiciones reales del aula.

Después de las cinco sesiones gamificadas se observaron incrementos descriptivos en los diez criterios evaluados. Las mayores variaciones se registraron en clasificación de palabras y sílabas y acentuación, así como en ordenamiento de oraciones, comprensión lectora y completar frases. Los resultados también mostraron una valoración favorable de las actividades

por parte de los estudiantes y una percepción docente de mayor participación durante las sesiones. En conjunto, los datos permiten señalar que el desempeño posterior fue superior al registrado en la evaluación inicial, aunque estas diferencias deben entenderse dentro del contexto particular del grupo estudiado.

La intervención desarrollada muestra que es posible incorporar principios de gamificación mediante recursos de baja tecnología, sin depender de plataformas digitales ni de conectividad permanente. El uso de tarjetas, tableros, puntos, niveles, insignias y retos permitió estructurar actividades vinculadas directamente con las dificultades detectadas en el diagnóstico. Este aspecto resulta especialmente pertinente en contextos rurales donde el acceso a recursos tecnológicos puede ser limitado, y sugiere que la gamificación puede funcionar como un recurso pedagógico adaptable cuando se articula con objetivos de aprendizaje concretos.

Los hallazgos deben interpretarse con cautela. La intervención tuvo una duración breve, se aplicó a un solo grupo de 20 estudiantes, no contó con grupo de comparación y el posttest fue administrado inmediatamente después de las sesiones, por lo que no es posible establecer causalidad ni determinar la permanencia de los cambios observados. Futuras investigaciones deberían ampliar la duración de la intervención, incorporar muestras mayores y grupos de comparación, utilizar instrumentos previamente validados y realizar mediciones de seguimiento que permitan examinar la estabilidad de los aprendizajes en el tiempo. Con estas condiciones será posible valorar con mayor precisión el aporte de la gamificación de baja tecnología al fortalecimiento de la lectoescritura en contextos escolares rurales.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Carmona, D. C., Reyes Ruiz, M. V., & Simanca Ojeda, Y. E. (2025). Gamificación en el proceso de lecto-escritura en estudiantes de primaria: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 6(5), 241–250. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15576495>
- Al Ali, R., Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., Alakashee, B., Kanaan, E., Alqatawna, M., Zaher, A., & Saleh, S. (2024). Effectiveness of utilizing gamified learning in improving creative reading skills among primary school students. *Forum for Linguistic Studies*, 6(6), 816–830. <https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7518>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. American Psychological Association.
- Ankuash Mankash, M. V. (2020). Propuesta metodológica: Fortalecimiento de la lectoescritura en los estudiantes de tercer año de básica de CECIB Río Mankusas de la comunidad San Pedro, en el período 2019–2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20164?utm_source=chatgpt.com
- Arteaga Rolando, M. A., & Carrión Barco, G. (2022). Modelo de lectoescritura. Percepciones y retos desde pedagogía conceptual. *Revista Conrado*, <https://ru.dgb.unam.mx/items/ec46b51e-c7f2-4988-9a9b-479b5a7687b8> 18(84), 84–91.
- Askari, G., Vajdi, M., Jafari-Nasab, S., & Golpour-Hamedani, S. (2024). Ethical guidelines for human research on children and adolescents: A narrative review study. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 29, 53. https://doi.org/10.4103/jrms.jrms_610_23.
- Avendaño-Guevara, C., & Balderas-Gutiérrez, K. E. (2023). El contexto social y cultural en la

lectoescritura de educación media superior. Alteridad. Revista de Educación, 18(2), 187-197.

http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S139086422023000200187&script=sci_arttext&tlng=es

Bierer, S. B., et al. (2025). What a one-group pretest-posttest design will not prove. MedEdPORTAL, 21, 11527. https://doi.org/10.15766/mep_2374-8265.11527

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Houghton Mifflin.

Capili, B., & Anastasi, J. K. (2024). An introduction to the quasi-experimental design (nonrandomized design). The American journal of nursing, 124(11), 50. <https://doi.org/10.1097/01.NAJ.0001081740.74815.20>

Cárate Ronquillo, K. de las M., Casillas Montaluisa, B. L., & Fauta Ramos, S. L. (2024). La metodología de aprendizaje de la lectoescritura en el proceso de enseñanza. Prometeo Conocimiento Científico, 4(1), e81. <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e81>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. (2007). Mixed methods research. Thousand Oaks, CA, 143.

Cuasapud Morocho, J. J., & Maiguashca Quintana, M. I. (2023). Estrategias lúdicas para la mejora de la lectoescritura en alumnos de Educación General Básica. Revista Científica UISRAEL, 10(1), 151–165. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n1.2023.694>

Cuasapud Morocho, J. J., Facunda Toral, J. D., Molina Bolaños, O. A., Cadena Naranjo, T. N., & Hidalgo Paredes, K. M. (2025). La gamificación como herramienta clave para el aprendizaje en zonas rurales: Un camino hacia la motivación y el éxito académico. Conciencia Digital, 6(3), 326–336. <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.334>

Duarte Martínez, K. B., & Suárez Caragollla, L. del C. (2025). Incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura de estudiantes de segundo grado EGB. Una revisión

sistemática. RECIMUNDO, 9(2), 812–825.

[https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.812-825](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.812-825)

Guerrero Albán, M. M., Hurtado Rojana, T. C., Fierro Chong, B. M., & Ricaurte Ulloa, P. D.

(2025). Estrategia didáctica para la lectoescritura en el tercer grado con el empleo de herramientas digitales. Dominio de las Ciencias, 11(1), 1824–1847.

<https://doi.org/10.23857/dc.v11i1.4271>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). Metodología de la investigación:

Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education.

Moreno Santamaría, J. P., Herrera Cuchiye, B. M., Chisaguano Tapia, J. N., & Anchapanta

Arroba, S. S. (2025). La gamificación como estrategia para mejorar la comprensión lectora en Educación Básica. RICEd: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 1(2), 93–106. <https://doi.org/10.53877/qb807v08>

Orrala-Plúa, M., Guamangallo-Taípe, A., Tigua-López, L., & Sánchez-Orrala, N. (2024). La

lectura y la escritura creativa para el desarrollo de habilidades comunicativas en educación preparatoria. CIENCIAMATRIA, 10(1), 555-572.

<https://doi.org/10.35381/cm.v10i1.1245>

Polisgua Galarza, M. G., Espinel Guadalupe, J. V., Posligua Murillo, J. D., & Jiménez Bayas,

S. I. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura.

Revista Uniandes Episteme, 9(2), 231–243.

<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2563>

Spriggs, M. (2023). Children and bioethics: Clarifying consent and assent in medical and research settings.

Tenorio, S. (2021). Gamificación en el proceso de lectoescritura [Tesis de maestría,

Universidad Tecnológica Indoamérica]. Repositorio Institucional de la Universidad

<http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11323>

- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research, COREQ: A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Tovar Gonzabay, J. R., Bustamante Morán, R. I., Quintana Reyes, A. C., Alvarado Alvarado, A. A., & Sánchez Franco, L. M. (2026). Enseñanza multisensorial y funciones ejecutivas: Un modelo neuroeducativo para la comprensión lectora. *Ciencia Y Educación*, 7(5.2), 386 - 395. <https://doi.org/10.5281/zenodo.20330337>
- Vélez Sabando, F. C., & Macías Loor, M. Á. (2022). La conciencia lingüística en el aprendizaje de la lectoescritura. *Yachasun Revista* <https://doi.org/10.46296/yc.v6i10edespab.0166>



CA/1-27/08/2026

Honorabless, Lerida Andrea Andy Paucay, Maritza Yaa Jindiachi Ankuash, Lizeth Tatiana Laguna Castillo y Katherine Belén Quinaluisa Narváez.

Desde el Comité Editorial de *la Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe* (REMUVAC, e-ISSN: 2981-7463), nos complace informarle que su manuscrito titulado: **"La gamificación como recurso pedagógico para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de tercer grado de la Unidad Educativa Eugenio Espejo"** ha sido evaluado bajo el sistema de revisión por pares doble ciego, conforme a los estándares editoriales de nuestra publicación, y ha sido aceptado para su publicación en la sección de ciencias de la educación.

El proceso de evaluación ha contado con la revisión de expertos en el área, quienes han destacado la calidad metodológica, la relevancia temática y la contribución significativa de su estudio. De manera que, los revisores han valorado positivamente la claridad en la exposición, la solidez del análisis y la pertinencia de los resultados presentados.

Seguidamente, se proporcionan los detalles sobre la publicación de su artículo:

DOI: 10.69821/REMUVAC.v3i3.368

Volumen 3; Número 3 (julio-septiembre, 2026)

Agradecemos su confianza en nuestra revista como espacio de difusión de su investigación, y le felicitamos por la aceptación de su trabajo,

Cordialmente,

Ph.D. Edwin Tovar Briñez
Dr. Edwin Tovar Briñez PhD.
Editor en Jefe

Editor en Jefe



revistaremuvac@gmail.com



www.remuvac.com

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador

