UNEMI
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 MENCION EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA

TEMA:

LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA: REVISIÓN SISTEMÁTICA Y PROPUESTA DIDÁCTICA

Autor:

JENNIFER JOHANNA LÓPEZ AVALOS

Tutor:

OSCAR DANIEL LUCAS MOREIRA

Milagro, 2026

RESUMEN

Introducción: La competencia lectora constituye una habilidad transversal crítica en la Educación General Básica (EGB) de Ecuador. Sin embargo, las evaluaciones nacionales e internacionales evidencian deficiencias en el alcance de los niveles inferencial y crítico. Ante esta problemática, el presente estudio analiza la gamificación apoyada en recursos digitales como una estrategia didáctica para dinamizar el proceso lector en estudiantes de séptimo año de EGB.

Método: Se desarrolló una investigación cualitativa con alcance descriptivo-aplicativo. La metodología integró una revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA de 20 artículos científicos indexados (2021-2025) mediante los métodos analítico-sintético y hermenéutico, junto con el diseño de una propuesta didáctica gamificada de 8 semanas. La viabilidad de la propuesta se evaluó mediante juicio de 3 expertos y se analizó cuantitativamente mediante la V de Aiken.

Resultados: La literatura demuestra que la integración de mecánicas lúdicas y recursos digitales favorece la retención de información explícita, incrementa la motivación y reduce la tensión punitiva en el aula. Se estructuró una propuesta organizada en 4 fases (diagnóstico lúdico, modelado e inferencia guiada, retos autónomos y evaluación formativa), obteniendo una concordancia absoluta (V=1.00) por parte de los expertos en pertinencia, claridad, coherencia, aplicabilidad e innovación.

Discusión: Se concluye que la gamificación, combinada con la mediación pedagógica activa del docente, transforma la lectura de un acto mecánico a un proceso autorregulado y reflexivo, facilitando la transición de la comprensión literal hacia el nivel inferencial.

PALABRAS CLAVES: gamificación, comprensión lectora, revisión sistemática, propuesta didáctica, tecnologías educativas.

ABSTRACT

Introduction: Reading comprehension is a critical transversal skill in Ecuador's General Basic Education (EGB). However, national and international assessments reveal persistent weaknesses in reaching inferential and critical reading levels. In response to this issue, this study analyzes gamification supported by digital resources as a didactic strategy to enhance the reading process in 7th-grade EGB students.

Method: A qualitative study with a descriptive-propositive scope was conducted. The methodology integrated a systematic review following the PRISMA statement of 20 indexed scientific articles (2021–2025) using analytical-synthetic and hermeneutic methods, alongside the design of an 8-week gamified pedagogical proposal. The proposal's feasibility was evaluated through expert judgment by 3 specialists and quantitatively analyzed using Aiken's V coefficient.

Results: The literature demonstrates that integrating game mechanics and digital tools promotes explicit information retention, increases motivation, and reduces test anxiety in the classroom. A 4-phase pedagogical proposal was structured (ludic diagnosis, modeling and guided inference, autonomous challenges, and formative evaluation), achieving an absolute agreement index ($V = 1.00$) among experts regarding relevance, clarity, coherence, applicability, and innovation.

Discussion: It is concluded that gamification, combined with active teacher mediation, transforms reading from a mechanical decoding task into a self-regulated and reflective process, facilitating the transition from literal decoding to inferential comprehension.

KEYWORDS: gamification, reading comprehension, systematic review, pedagogical proposal, educational technologies.

1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye un pilar transversal y fundamental en el desarrollo académico de los estudiantes, al ser la competencia que permite la apropiación de conocimientos en diversas áreas del saber y la construcción de un aprendizaje significativo (Castillo-Torres & Bastardo-Contreras, 2021). En la educación actual sobresaturada de información, la competencia lectora crítica ha ganado en importancia tratando de saber leer adecuadamente y entender para poder desenvolverse correctamente en la escuela y en la vida cotidiana.

La UNESCO (2020) establece que aquí existe una estabilización de las competencias educativas básicas, por cuanto la mayoría de los y las alumnos/as no alcanzan niveles de competencia lectora suficientes. Así surge la necesidad de estudiar cada tres años las capacidades de las y los jóvenes de 15 años para obtener información sobre los saberes que pueden ser aplicados en situaciones concretas, según lo expone la OCDE. Fue entonces cuando emergió el Programa de evaluación internacional de estudiantes para el desarrollo (PISA-D), que adaptó los instrumentos de evaluación con menor carga lectora, para diagnosticar con mayor precisión los niveles de rendimiento más bajos y analizar las características socioeconómicas del entorno (Ministerio de Educación del Ecuador & INEVAL, 2018).

La intervención de Ecuador en esta prueba evidenció serias debilidades en la competencia lectora desde el nivel de la EGB (Educación General Básica), problemática que también es sustancial en el ámbito nacional (INEVAL, 2019), ya que las brechas encontradas en las pruebas internacionales tienen su origen en las primeras y medias etapas del sistema educativo ecuatoriano. Así, en el séptimo de EGB, la falta de estrategias didácticas apropiadas por parte de los docentes impide que los alumnos puedan ir más allá del nivel literal y desarrollen habilidades para una comprensión más elaborada, que incide en su formación integral y en el rendimiento de las etapas superiores (Castillo-Torres & Bastardo-Contreras, 2021).

Con base en lo anterior, este trabajo se propone como objetivo general la elaboración de una propuesta didáctica innovadora que combine mecánicas de gamificación con actividades de análisis, interpretación y valoración de textos para estudiantes de séptimo año de Educación General Básica (EGB), aclarando así la relevancia de integrar la tecnología y el juego como eje del proceso lector. Además, se plantean los siguientes objetivos específicos: En primer lugar, fundamentar teóricamente la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico, y el uso

pedagógico de la gamificación y los recursos digitales en la Educación General Básica; en segundo lugar, indagar a partir de una revisión sistemática la situación actual y la evidencia científica sobre las metodologías, los recursos y las estrategias gamificadas que favorecen la comprensión lectora en los contextos de educación básica; en tercer lugar, elaborar finalmente una propuesta didáctica de gamificación y recursos digitales que favorezca una mejora de la motivación, la atención y la comprensión lectora de alumnos y alumnas de séptimo año de EGB; y finalmente, evaluar finalizadas las intervenciones la relevancia y factibilidad de la propuesta mediante criterios de expertos y la revisión documental de experiencias.

2. MARCO TEÓRICO

La comprensión lectora se erige como un tipo de competencia transversal y necesaria en el entorno académico, determinada por el modelo defendido por Solé (1987) en el que la mencionada actividad se considera como una actividad interactiva en la cual el sujeto construye el significado del texto que está ante él. En virtud de ello, las intenciones con las que el aprendiz enfrenta la lectura determinan en gran medida la elección de las tácticas cognitivas necesarias y el modo de seguimiento de su propio proceso lector. En consecuencia, la comprensión lectora no puede ser detectada solamente mediante la traducción de marcas gráficas, sino que queda establecida a partir de la yuxtaposición de un modo de procesamientos ascendentes (bottom-up) fundamentados en el examen de los datos textuales y el procesamiento descendente (top-down) orientado hacia los esquemas y conocimientos previos que el lector puede recuperar de su memoria.

A la hora de clasificar y abordar el desarrollo de esta destreza en el aula, recientes trabajos en el área sugieren la adecuación de la Taxonomía que recoge Barret. En este sentido, Contreras Bravo y González Méndez (2022) afirman que dicha taxonomía estructura el proceso lector en niveles jerárquicos de complejidad cognitiva creciente. Se concibe una comprensión literal, donde el lector se dedica esencialmente a identificar la información e ideas explícitas; un nivel inferencial, en el que el lector se va generando hipótesis y deducciones con base en el texto, y un nivel crítico, donde se vierten juicios de valor con motivo de sustentar el texto.

De un modo complementario, Cassany (2006) elabora esta progresión desde una propuesta claro-sociocultural, desde la cual establece tres planos o dimensiones del acto lector: leer las líneas, que hace referencia a la decodificación del significado denotativo, literal de las palabras; leer por las líneas, centrado en captar lo que se da como asumido o lo que se conjetura por parte del autor; y leer tras las líneas, dimensión crítica necesaria para que el estudiante pueda detectar la intencionalidad, la ideología, el sesgo, el contexto socio-cultural del emisor. La articulación

en base a esas propuestas pone de manifiesto que la finalidad que justifica la comprensión lectora se halla en sobrepasar la lectura automática, formando así a estudiantes que poseen un pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

En el plano del aula, la acción pedagógica exige la selección intencional de herramientas de enseñanza. Al respecto, Díaz-Barriga y Hernández (como se citaron en Álvarez González, 2026) sostienen que las estrategias didácticas conducen a «la adquisición de conocimientos, la interiorización razonada de valores y al aprendizaje complejo mediante la participación del estudiante en contextos educativos reales» (p. 11). De este modo, en la práctica áulica cotidiana, el docente actúa como un mediador que ajusta estos procedimientos a las características y exigencias particulares de sus alumnos.

De acuerdo con Garzón Moreno et al. (2025), las estrategias didácticas activas sitúan al estudiante en el centro de su propio proceso de aprendizaje, exigiendo una participación directa que lo transforma en un constructor de saberes. La práctica habitual de estos enfoques estimula la curiosidad y alimenta tanto el análisis como la evaluación responsable de la información. Asimismo, su implementación sistemática incrementa la motivación del alumnado, consolida su autonomía y perfecciona su capacidad de argumentación para defender sus ideas de forma fundamentada.

En el contexto del aula, la aplicación de metodologías de enseñanza resulta crucial para orientar el proceso de aprendizaje. Según señalan Herrera Gutiérrez y Villafuerte Álvarez (2023), entre las opciones metodológicas más recurrentes se destaca el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el cual permite organizar el trabajo académico mediante «la indagación, la lectura y la discusión» (p. 764) en pequeños grupos. Asimismo, los autores resaltan el uso continuo de «organizadores gráficos, resúmenes y preguntas intercaladas» (p. 765) como herramientas clave que ayudan a estructurar los contenidos procesados. La integración intencional de estas dinámicas favorece que el estudiante adopte un rol activo y reflexivo frente al conocimiento.

En este sentido, la gamificación se presenta hoy como un recurso novedoso de las estrategias activas. Zambrano-Álava et al. (2020) afirman que la gamificación se entiende como el uso de mecánicas, dinámicas y elementos de los juegos en contextos no lúdicos del aprendizaje, con el propósito de dinamizar la enseñanza, aumentar la motivación y favorecer el aprendizaje autorregulado. De una forma más concreta, a través de la incorporación de elementos tales como retos, feedback e incentivos, el estudiante asume el rol de ser protagonista activo de su propia formación y logra transformar el proceso lector en una experiencia divertida, interactiva, que le permita en definitiva dejar atrás la mera decodificación literal y adentrarse en niveles más profundos de comprensión. En el ámbito de la Educación General Básica del Ecuador,

Reyes Chica et al. (2025) llevaron a cabo una investigación orientada a analizar la gamificación como una estrategia didáctica frente a las limitaciones que da lugar a la comprensión lectora dependiendo de las metodologías tradicionales. Esta investigación, que se ejecutó con un enfoque cuantitativo y mediante un diseño cuasiexperimental en la Escuela "Lcdo. Eugenio García García", se aplicó una intervención de ocho semanas en entornos educativos con plataformas interactivas como Kahoot, Educaplay y Wordwall. Los resultados extraídos concluyeron que la introducción de dinámicas lúdicas incrementó considerablemente la motivación y participación del alumnado, al igual que un 85,7% de los estudiantes participaron con facilidad para identificar las ideas principales y responder las preguntas de nivel literal de forma adecuada para lo cual, las autoras consideran que la gamificación desarrolla la capacidad lectora, dado que transforma la lectura en una experiencia reflexiva, atrayente y activa.

3. METODOLOGÍA

Enfoque y Nivel de Investigación: La presente investigación se sitúa, desde el punto de vista de la metodología, dentro de un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-aplicativo, ya que profundiza en el análisis de la gamificación como estrategia didáctica y la lectura comprensiva en el contexto ecuatoriano (Hernández-Sampieri et al., 2014). El nivel descriptivo permite caracterizar las estrategias aplicadas al proceso lector y las evidencias reportadas en la literatura previa, mientras que el nivel aplicativo se concreta en el diseño de una propuesta didáctica gamificada estructurada para el subnivel Medio de EGB (Reyes Chica et al., 2023).

Tipo y Métodos de Investigación: La investigación es de carácter bibliográfico-propositivo con base en la revisión, la sistematización y la crítica de publicaciones científicas registradas en bases de datos de referencia (Reyes Chica et al., 2023). Se utilizan los métodos analítico-sintético y hermenéutico. El método analítico-sintético permite descomponer las fuentes documentales en sus elementos mínimos (mecanismos de gamificación, niveles de comprensión lectora, técnicas de mediación) para sintetizarlas en matrices de análisis. El método hermenéutico establece la interpretación en profundidad de los fundamentos teóricos y curriculares para trasladarlos hacia el diseño de la propuesta pedagógica.

Declaración PRISMA y Estrategia de Búsqueda Documental: Para dar cumplimiento al segundo objetivo específico, se ejecutó una revisión sistemática basada en las directrices de la declaración PRISMA 2020. La búsqueda de literatura científica se realizó en las bases de datos Scopus, Redalyc, Latindex, Dialnet y Google Scholar, empleando combinaciones booleanas con los descriptores: ("gamificación" OR "juego educativo") AND ("comprensión lectora" OR "niveles de la lectura") AND ("EGB" OR "educación primaria").

Criterios de inclusión: (1) Publicaciones entre 2021 y 2025; (2) Artículos de investigación empírica, revisiones sistemáticas y estudios teórico-aplicados; (3) Redacción en idioma español; (4) Acceso a texto completo; (5) Publicación en revistas arbitradas por pares.
Criterios de exclusión: (1) Publicaciones anteriores a 2021; (2) Tesis no publicadas en revistas o actas de congresos sin revisión por pares; (3) Investigaciones centradas en educación secundaria alta o universitaria sin transferencia a la EGB; (4) Estudios con duplicidad teórica o inconsistencias metodológicas.

Tabla 1

Síntesis del proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión (PRISMA 2020)

Fase PRISMA	**Descripción del Proceso**	**Registros / Documentos**
Identificación	Registros identificados en bases de datos (Scopus=8, Redalyc=15, Latindex=12, Dialnet=18, Google Scholar=32).	n = 85
Cribado	Registros tras eliminar duplicados (n=20 eliminados). Registro de títulos y resúmenes examinados. Exclusión por no cumplir CI (n=38).	n = 65 examinados n = 27 incluidos para texto completo
Elegibilidad	Artículos a texto completo evaluados para elegibilidad. Exclusiones por baja calidad metodológica o muestra no pertinente (n=7).	n = 27 evaluados n = 7 excluidos
Inclusión	Estudios definitivos incluidos en la síntesis cualitativa y matriz de análisis documental.	n = 20 estudios seleccionados

Nota. Elaboración propia a partir del proceso de búsqueda y filtrado en bases de datos académicas (protocolo PRISMA 2020).

Tabla 2

Perfil académico y profesional de los expertos

Experto	**Formación académica**	**Título de cuarto nivel**	**Cargo actual**	**Experiencia profesional**

Experto 1	Licenciado en Lengua y Literatura	Maestría en Lengua y Literatura	Docente de EGB y BGU	13 años
Experto 2	Licenciado en Lengua y Literatura	Maestría en Educación con Mención en Lingüística y Literatura	Docente de Bachillerato	6 años
Experto 3	Licenciada en Educación Básica	Maestría en Lengua y Literatura	Docente de EGB y BGU	3 años

Nota. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en los instrumentos de validación.

La valoración se realizó mediante un instrumento estructurado en escala Likert de cuatro opciones (1 = No cumple; 2 = Nivel bajo; 3 = Nivel moderado; 4 = Nivel alto). Para confirmar estadísticamente la concordancia entre evaluadores y evitar sesgos, se aplicó el Coeficiente de Validez de Contenido **V de Aiken** para cada dimensión evaluada (Tabla 3).

Tabla 3

Valoración de expertos por dimensiones

Dimensión	**Experto 1**	**Experto 2**	**Experto 3**	**V de Aiken**	**IC 95%**
Pertinencia de la propuesta	100%	100%	100%	1.00	[0.81-1.00]
Claridad	100%	100%	100%	1.00	[0.81-1.00]
Coherencia	100%	100%	100%	1.00	[0.81-1.00]
Aplicabilidad	100%	100%	100%	1.00	[0.81-1.00]
Innovación	100%	100%	100%	1.00	[0.81-1.00]

Nota. Análisis de los resultados obtenidos de la validación por juicio de expertos.

Tal como se aprecia en la **Tabla 3**, los resultados de la evaluación por juicio de expertos reflejaron una valoración unánime del 100 % en cada una de las dimensiones analizadas: pertinencia, claridad, coherencia, aplicabilidad e innovación. Este respaldo absoluto por parte de los especialistas confirmó que la propuesta didáctica cumple con los estándares metodológicos y pedagógicos necesarios para su ejecución en el aula. De forma concreta, los expertos ratificaron la efectividad de articular la gamificación y las herramientas digitales en un itinerario de cuatro fases, destacando que el diseño de los retos interactivos y las dinámicas de coevaluación resulta idóneo para afianzar la transición de la comprensión literal a la inferencial en los estudiantes de séptimo año de EGB. Con base en este consenso favorable, la secuencia pedagógica quedó validada teórica y operacionalmente como el resultado central de la presente investigación (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025).

Diseño de la revisión documental:

Definición de la pregunta y delimitación temática: La revisión se estructuró a partir de la necesidad de desentrañar cómo la práctica de la gamificación incide en la potenciación de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativa) en estudiantes del Nivel Escolar Básico.

Estrategia de búsqueda documental: La búsqueda de literatura científica fue realizada mediante bases de datos académicas de destacado renombre y calculada extensión latinoamericana, a saber: Redalyc, Latindex, Dialnet, Scopus y Google Scholar, empleándose combinaciones booleanas con los descriptores previamente definidos, por ejemplo: ("gamificación" OR "juego educativo") AND ("comprensión lectora" OR "niveles de la lectura") AND ("EGB" OR "educación primaria"), haciendo uso de los operadores AND y OR en dependencia de aumentar o disminuir la relevancia de los resultados. Se utilizan los siguientes filtros para la etapa de selección: (1) año de publicación 2021–2025; (2) tipo de documento, artículos de investigación centrados en la parte empírica, revisiones sistemáticas y estudios teóricos-aplicados; (3) lengua española; (4) texto completo; y (5) publicaciones en revistas de revisión de pares.

Instrumento de revisión: Se elaboró una matriz de análisis crítico documental, con el objetivo de registrar la información básica de las fuentes que se van a aplicar (autores, año, metodología, dinámicas gamificadas de las que hacen uso y resultados que se logran en la comprensión lectora), con el objetivo de fundamentar científicamente la propuesta de intervención.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El procesamiento analítico de las 20 investigaciones seleccionadas hizo posible agrupar la evidencia en tres dimensiones interconectadas. A continuación, se examinan las contribuciones de la totalidad de las fuentes bibliográficas consultadas, explicitando cómo la combinación entre dinámicas ludificadas, herramientas digitales y metodologías participativas transforma el desarrollo lector en la etapa escolar básica.

Transformación de la habilidad lectora mediante la gamificación y las TIC

La mediación de entornos virtuales interactivos optimiza el procesamiento de textos. Reyes Chica et al. (2025) demostraron que cerca del 86 % de los discentes comprende las ideas principales de una lectura al trabajar con actividades ludificadas. Este hallazgo coincide con lo expuesto por Buendia Barberà y Holgado García (2022), quienes comprobaron que los recursos tecnológicos interactivos favorecen la retención de información, sirviendo de puente entre la lectura literal y las operaciones de mayor complejidad. De igual manera, Mendoza-Mendoza y Vélez-Mendoza (2022) y García-Marín y Llera-Sánchez (2022) destacan que los videojuegos y formatos narrativos interactivos devuelven al lector un rol activo de interpretación.

Reconfiguración del interés, la atención y el aprendizaje autorregulado

Los entornos gamificados actúan como detonantes motivacionales que transforman la predisposición del alumnado hacia la lectura. Al implementar retos, niveles e incentivos, la tarea lectora deja de percibirse como un deber rutinario para convertirse en un proceso participativo y autónomo (Romero-Espinoza & Chóez-Guadamud, 2024; Zambrano-Álava et al., 2020). Méndez Cabrera y Fajkišová (2025) argumentan que los entornos adaptativos refuerzan el compromiso estudiantil. Por su parte, Pérez-Pérez y Rodríguez-Gómez (2023), Solórzano-Mendoza et al. (2023) y Cuenca-Alvarado et al. (2023) constataron que las actividades lúdicas estructuradas mejoran la concentración y las habilidades argumentativas.

Insumo tecnológico, andamiaje docente y evaluación formativa

Los recursos digitales no generan un impacto sustancial por sí solos si carecen de una mediación pedagógica orientada a la reflexión (García-Vivero & Palacios-Aguilar, 2024; Garzón-Moreno et al., 2025; Quimis-Gómez & Álava-Cruz, 2024). Zambrano-Navarrete y Chancay-Cedeño (2022) subrayan el significado de la lectura guiada para hacer aflorar la postura del autor, mientras Castillo-Torres y Bastardo-Contreras (2021) advierten que las exposiciones tradicionales restringen la comprensión profunda. Para articular esta mediación, Herrera Gutiérrez y Villafuerte Álvarez (2023) y Mayorga Ases et al. (2023) proponen el

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y la capacitación docente continua. Finalmente, Navas-Toala y Delgado-Chóez (2024) destacan que la gamificación facilita una evaluación formativa permanente.

Tabla 4

Matriz de síntesis de las 20 fuentes incluidas en la revisión sistemática sobre gamificación, metodologías activas y comprensión lectora

Autor(es) / Año	Tipo de estudio	Objetivo	Hallazgos Clave	Implicaciones	Enlace base indexada
Andrade-Palma & Piaguage-Criollo (2025)	Artículo empírico, Ecuador	Analizar la gamificación como estrategia para la comprensión lectora en 5.º de EGB.	Las mecánicas de juego superan el desinterés lector y mejoran la identificación de ideas clave.	Fundamenta el uso de dinámicas gamificadas para elevar el rendimiento lector.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10287448
Benítez-Yánez & Yánez-Rodríguez	Artículo aplicado, Ecuador	Evaluar recursos digitales gamificados en el subnive	La integración de TIC gamificadas facilita el paso del nivel	Sustenta el diseño de actividades interactivas en la	https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17926/25779

(2024)		l medio de EGB.	literal al inferencial.	propuesta didáctica.	
Buen dia Barberà & Holgado García (2022)	Artículo empírico (estudio de caso), España	Evaluar la aplicación de recursos tecnológicos digitales en el nivel de comprensión lectora.	La mediación interactiva digital genera un incremento estadísticamente significativo en la retención y comprensión del texto.	Sustenta la transición efectiva desde el nivel literal hacia el procesamiento inferencial mediante TIC.	https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2065/967
Castillo-Torres & Bastardo-Contreras (2021)	Artículo descriptivo, Ecuador	Examinar estrategias metodológicas de comprensión lectora.	La falta de estrategias activas por los docentes limita el logro del nivel	Justifica la necesidad de renovar las prácticas de aula	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219295

			crítico de lectura	tradicionales.	
Cuenca-Alvarado et al. (2023)	Artículo empírico, Ecuador	Analizar estrategias activas para el desarrollo de competencias comunicativas.	Las estrategias activas incrementan la participación y fortalecen la expresión analítica.	Apoya la combinación de dinámicas grupales con lectura crítica.	https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/es/article/view/94
García-Marín & Llera-Sánchez (2022)	Artículo empírico (cualitativo), España	Analizar el potencial de los videojuegos independientes y narrativas digitales en la teoría	Las dinámicas narrativas lúdicas superan la recepción pasiva y estimulan un rol activo de interpret	Fundamenta el desarrollo del nivel crítico y reflexivo mediante entornos interact	https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/2581/1049

		literaria.	ación textual.	ivos y lúdicos.	
García-Vivero & Palacios-Aguilar (2024)	Artículo empírico, Ecuador	Evaluar la mediación tecnológica en la comprensión inferencial y crítica.	Los recursos digitales guiados elevan la capacidad de inferencia y valoración crítica.	Avala el uso de plataformas para formular preguntas transversales.	https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15100/21515
Garzón-Moreno et al. (2025)	Artículo teórico-aplicado, Ecuador	Analizar estrategias didácticas activas para el pensamiento crítico.	Situar al estudiante en el centro fomenta su autonomía y argumentación reflexionada.	Respalda la estructura propositiva e interactiva de la guía.	https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10385436.pdf

Herrera Gutiérrez & Villafuerte Álvarez (2023)	Artículo de revisión, Perú/Ecuador	Sistematizar opciones metodológicas activas recurrentes en el aula.	El ABP, organizadores gráficos y cuestionarios intercalados estructuran el saber.	Aporta técnicas específicas de andamiaje cognitivo al proceso lector.	https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/935/1729
Méndez Cabrera & Fajkišová (2025)	Artículo aplicado / descriptivo, España	Explicar el uso de la inteligencia artificial y la gamificación como recurso inclusivo en la lectura.	Los entornos gamificados adaptativos mejoran la motivación y facilitan la apropiación de competencias lectoras.	Respalda el impacto motivacional y el diseño de la propuesta didáctica para la inclusión lectora.	https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/4051/1425
Mayorga Ases et al.	Artículo descriptivo, Ecuador	Diagnosticar la integración de	Existe alta receptividad	Justifica el diseño de	https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i3.2591

(2023)		la gamificación y las TIC en Ecuador.	estudiantil, pero requiere capacitación docente continua.	propuestas accesibles para los educadores.	
Mendoza-Mendoza & Vélez-Mendoza (2022)	Artículo empírico, Ecuador	Identificar estrategias para dinamizar la lectura en EGB.	La interacción constante con el texto mejora la retención y el análisis del alumno.	Refuerza el valor de la lectura interactiva frente a la pasiva.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383210
Navas-Toala & Delgado-Chóez (2024)	Artículo empírico, Ecuador	Evaluar la evaluación formativa mediante entornos gamificados.	La retroalimentación gamificada inmediata reduce la ansiedad y consolida logros.	Sustenta los mecanismos de evaluación formativa en la propuesta.	https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3001/220

Pérez-Pérez & Rodríguez-Gómez (2023)	Artículo empírico, Ecuador	Evaluar estrategias lúdicas para optimizar la comprensión lectora.	El componente lúdico fortalece la atención sostenida y la memoria de trabajo	Apoya la inclusión de dinámicas grupales y juegos de roles lectores.	https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4602/9011
Quimis-Gómez & Álava-Cruz (2024)	Artículo aplicado, Ecuador	Promover el pensamiento crítico a través de la lectura interactiva.	La formulación de preguntas provocadoras en lecturas interactivas eleva el nivel crítico.	Fundamenta el nivel "tras las líneas" de la propuesta.	https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4828/9244
Reyes Chica et al. (2025)	Artículo cuasiexperimental, Ecuador	Evaluar la gamificación frente a metodologías tradicio	El 85,7% del alumnado logró responder preguntas	Muestra evidencia empírica directa de la	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10343980

		nales en comp. lectora.	literales e identificar ideas clave.	efectividad gamificada.	
Romero-Espinoza & Chóez-Guadamud (2024)	Artículo empírico, Ecuador	Evaluar el impacto de la motivación gamificada en los niveles de lectura.	La motivación gamificada eleva la predisposición hacia textos de mayor complejidad.	Valida el uso de sistemas de puntos y retos en la planificación.	https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17335
Solórzano-Mendoza et al. (2023)	Artículo empírico, Ecuador	Diseñar talleres lúdicos para la comprensión lectora en 5.º de EGB.	Las dinámicas grupales estructuradas mejoran la retención de información explícita.	Aporta la estructura de talleres prácticos para la propuesta.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252589

Zambrano-Álava et al. (2020)	Artículo teórico-aplicado, Ecuador	Analizar la gamificación en el aprendizaje autorregulado.	La gamificación estimula la autorregulación y la autonomía en la comprensión.	Define el marco conceptual de la gamificación en el aula.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231614
Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño (2022)	Artículo empírico, Ecuador	Fomentar el pensamiento crítico mediante la lectura guiada.	El acompañamiento docente estratégico permite cuestionar la intencionalidad del texto.	Sustenta la mediación del docente en la fase crítico-valorativa.	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979

Nota. Elaboración propia con base en la revisión bibliográfica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados consolidados a lo largo de este análisis documental evidencian de manera consistente que la gamificación articulada con entornos digitales potencia de forma directa el rendimiento lector de los estudiantes en la etapa de educación básica. La evidencia acumulada sugiere que la incorporación de incentivos, desafíos pedagógicos y herramientas interactivas suscita un cambio actitudinal notable frente a la lectura, optimizando prioritariamente el reconocimiento explícito del texto y la deducción de significados no expresos. Asimismo, los

análisis subrayan que la efectividad de estas estrategias está supeditada al acompañamiento didáctico permanente, a la planificación metodológica y a esquemas de valoración formativa que impulsen el pensamiento autónomo y la reflexión. En virtud de estos insumos empíricos, la discusión se articula mediante los siguientes ejes analíticos:

En primer lugar, el procesamiento de la literatura académica demuestra que la aplicación metódica de la gamificación mediante herramientas tecnológicas reconfigura de manera sustancial las capacidades lectoras iniciales y la asimilación textual básica (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025; Buendia Barberà & Holgado García, 2022; Reyes Chica et al., 2025). Al implementar dinámicas gamificadas basadas en retos e incentivos, no solo se facilita la fijación de contenidos y la localización de datos explícitos, sino que se estimula la disposición afectiva del alumnado, amortiguando la apatía frente a lecturas densas y favoreciendo periodos de concentración más prolongados (Pérez-Pérez & Rodríguez-Gómez, 2023; Romero-Espinoza & Chóez-Guadamud, 2024; Solórzano-Mendoza et al., 2023; Zambrano-Álava et al., 2020). Estos hallazgos reafirman que las barreras en el aprendizaje lector no corresponden a restricciones cognitivas inherentes a los educandos, sino a la prevalencia de esquemas de enseñanza pasivos e instruccionales que ahogan el involucramiento activo con los escritos (Castillo-Torres & Bastardo-Contreras, 2021).

En segundo lugar, las fuentes examinadas argumentan que, aunque las plataformas digitales y los componentes de la gamificación incrementan el compromiso personal y el autocontrol del aprendizaje (Méndez Cabrera & Fajkišová, 2025), el progreso hacia la interpretación crítica y el discernimiento de ideas complejas requiere imperativamente una mediación docente deliberada (García-Marín & Llera-Sánchez, 2022; Garzón-Moreno et al., 2025). La mera introducción de artefactos tecnológicos corre el riesgo de degradar el acto de leer a un pasatiempo frívolo sin profundidad conceptual (García-Vivero & Palacios-Aguilar, 2024); por lo cual, para descifrar posturas implícitas e intenciones subyacentes en el texto, se vuelve indispensable combinar la guía del educador con preguntas detonantes y enfoques pedagógicos basados en la resolución de problemas (Herrera Gutiérrez & Villafuerte Álvarez, 2023; Quimis-Gómez & Álava-Cruz, 2024; Zambrano-Navarrete & Chancay-Cedeño, 2022).

En tercer lugar, la investigación indica que la continuidad y el verdadero éxito de las intervenciones basadas en la gamificación dependen de un modelo de evaluación continua que priorice la retroalimentación constructiva dentro de un clima escolar libre de presiones punitivas (Navas-Toala & Delgado-Chóez, 2024), acompañado de la actualización técnica y

didáctica de los docentes en entornos virtuales (Mayorga Ases et al., 2023). Por ende, el valor añadido de la gamificación no estriba en el grado de sofisticación del software, sino en la destreza del profesorado para estructurar experiencias pedagógicas moldeables donde la evaluación actúe como una brújula de aprendizaje y autoanálisis para el estudiante.

Por último, la coincidencia de los hallazgos analizados respalda la propuesta de construir una guía didáctica organizada y situada en el sistema educativo ecuatoriano. Andrade-Palma y Piaguage-Criollo (2025) pusieron de manifiesto que la práctica sistemática de la gamificación permite la activación de la participación activa y del conocimiento de los niveles básicos de la lectura, mientras Quimis-Gómez y Álava-Cruz (2024) sostuvieron que, por su parte, el andamiaje didáctico y las actividades con lápiz y papel constituyen una vía necesaria a la comprensión inferencial e intuitiva de los textos. La conjunción de estos elementos refuerza la idea de que una intervención didáctica bien sustentada, sistemática y adaptada a la realidad de la Educación General Básica en el Ecuador puede permitir transformar de forma significativa tanto la comprensión lectora como la motivación intrínseca del estudiante de séptimo año.

Propuesta:

Propuesta didáctica basada en la gamificación y recursos digitales para el fortalecimiento de la comprensión lectora en séptimo año de Educación General Básica (EGB)

Presentación

La presente propuesta didáctica surge como una respuesta pedagógica directa a las brechas identificadas en la comprensión lectora y la baja motivación en los estudiantes de séptimo año de Educación General Básica (EGB). Diseñada a partir de la revisión sistemática de literatura, la propuesta integra mecánicas de gamificación y recursos digitales interactivos para fortalecer el nivel literal e inferencial dentro de la jornada escolar regular, ofreciendo un itinerario estructurado para el docente (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025).

Objetivo general

Fortalecer los niveles de comprensión lectora (literal e inferencial) y la motivación intrínseca en los estudiantes de séptimo año de EGB, mediante la aplicación de una propuesta didáctica basada en la gamificación y el uso de recursos digitales contextualizados al sistema educativo ecuatoriano.

Objetivos específicos

- Planificar actividades breves de activación y decodificación gamificadas para consolidar el proceso de identificación de datos o información explícita e ideas principales que haya recogido de los textos que leemos.
- Diseñar talleres de lectura mediante la lectura guiada e interactiva, monitorizados mediante recursos digitales que favorezcan la inferencia y la crítica.
- Evaluar el proceso lector a partir de la aplicación de mecánicas de retroalimentación formativa y coevaluación con bajo riesgo emocional.

Fundamentación

La propuesta se sustenta en tres principios pedagógicos derivados de la revisión bibliográfica. Primero, la gamificación es condición indispensable para dinamizar la participación activa y afianzar la localización de información explícita sin generar tensión punitiva (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025). Segundo, la exposición progresiva a preguntas detonantes y el andamiaje docente apoyado en recursos digitales funcionan como un puente eficaz hacia la interpretación inferencial (Quimis-Gómez & Álava-Cruz, 2024). Tercero, el impacto de cualquier estrategia lectora depende directamente de la evaluación formativa bajo un marco de retroalimentación continua entre pares (Zambrano-Vera & Rivadeneira, 2023).

Estructura de la Propuesta: Plan General de Implementación

La propuesta se organiza en cuatro fases de implementación distribuidas a lo largo de 8 semanas, integradas dentro de la planificación curricular del área de Lengua y Literatura para el séptimo año de EGB:

Tabla 5

Plan general de implementación de la propuesta didáctica

Fase	Semanas	Denominación	Propósito central
1	1-2	Diagnóstico y Calentamiento Gamificado	Evaluar el nivel inicial de comprensión e introducir dinámicas lúdicas de bajo

			riesgo para reducir la resistencia al texto.
2	3-4	Modelado Docente e Inferencia Guiada con Recursos Digitales	El profesor pone en práctica estrategias de inferencia guiado en soportes digitales y preguntas detonadoras en grupo.
3	5-6	Práctica Autónoma y Retos Interactivos	Los alumnos resuelven retos lectorales por equipos y de forma individual a partir de plataformas digitales e interactivas.
4	7-8	Evaluación Formativa y Cierre Reflexivo	Evaluación del avance lector, coevaluación entre compañeros y presentación de productos creativos finales.

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica.

Estrategias Didácticas Detalladas por Fase

Tabla 6

Matriz de estrategias, recursos y tiempos por fase de la propuesta

Fase	**Estrategia**	**Recurso necesario**	**Tiempo por sesión**
1	Pruebas diagnósticas gamificadas con cuestionarios interactivos para medir el nivel de comprensión literal sin presión punitiva.	Dispositivos (celular/PC), proyector, cuestionarios digitales (ej. Kahoot/Quizizz) o fichas impresas.	15 - 20 min

Fase	Estrategia	Recurso necesario	Tiempo por sesión
2	Lectura compartida con "pausas inferenciales" guiadas por el docente mediante preguntas detonantes en soporte digital.	Impreso o proyectado, guía de preguntas inferenciales, pizarra digital.	20-25 min
3	"Búsqueda del tesoro lector": resolución colaborativa de enigmas e inferencias del texto a través de plataformas o murales digitales.	Dispositivos con acceso a Internet o guías de gamificación por estaciones, textos seleccionados.	25-30 min
4	Talleres de coevaluación y retroalimentación entre pares utilizando rúbricas formativas digitales e interactivas	Rúbricas impresas o digitales, portafolio de evidencias de los estudiantes.	15-20 min

Nota. Elaboración propia a partir de la literatura revisada.

Estrategias detalladas:

- **Fase 1 (Diagnóstico y sensibilización):** Se ejecuta una evaluación diagnóstica en formato lúdico para precisar el estado inicial en el nivel de decodificación e identificación de datos explícitos en los discentes de séptimo año de EGB, atenuando la tensión asociada a las pruebas tradicionales y fijando el punto de partida pedagógico (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025).
- **Fase 2 (Modelado y lectura guiada):** El docente hace exhibición del texto disponible en un soporte digital soporta (ver punto anterior) e interviene en puntos clave con el uso de una pausado estratégico, exteriorizando el proceso metacognitivo requerido para la abstracción de ideas implícitas etc. (Quimis-Gómez & Álava-Cruz, 2024).
- **Fase 3 (Práctica autónoma y colaborativa):** El alumnado forma grupos de trabajo para resolver retos analíticos que han sido graduados por tipo de dificultad, haciendo evidentes sus deducciones e interpretaciones mediante murales interactivos con funciones que favorecen el trabajo cooperativo e independiente (Buendia Barberà & Holgado García, 2022).

- **Fase 4 (Evaluación formativa y retroalimentación):** Se propicia un espacio dialógico de coevaluación donde el alumnado pondera su rendimiento y el de sus pares mediante criterios estandarizados, favoreciendo la autorreflexión y la autorregulación de sus habilidades lectoras (Zambrano-Vera & Rivadeneira, 2023).

Instrumento de Evaluación

Tabla 7

Rúbrica para la evaluación de la comprensión lectora y participación en actividades gamificadas

Indicador	**Nivel 1 — Inicio**	**Nivel 2 — En Proceso**	**Nivel 3 — Logrado**
Comprensión Literal	Localiza información explícita únicamente con ayuda directa del docente.	Identifica de manera autónoma la mayoría de los datos explícitos.	Identifica y resume los pormenores y las ideas principales con suficiencia y brevedad.
Comprensión Inferencial y Crítica	Presenta dificultad para deducir significados implícitos o intenciones del autor.	Realiza inferencias sencillas a partir de los puntos de apoyo ofrecidos por las pistas contextuales y expresa juicios u opiniones simples sobre el propio texto.	Deduce significados complejos, causas, consecuencias y argumenta su postura crítica con respecto a la posición del autor.
Uso de Recursos Digitales y Participación	Muestra desinterés en las herramientas digitales e itinerarios gamificados.	Participa en las dinámicas gamificadas y hace uso natural de los recursos digitales.	Asume un rol activo, explota los recursos digitales y trabaja con sus pares.

Autorregulación y Reflexión	No identifica sus fallas en la interpretación del texto.	Identifica los errores de comprensión cuando recibe la retroalimentación	Hace un seguimiento a su proceso lector y aplica correcciones de forma autónoma.

Nota. Elaboración propia a partir de la fundamentación teórica revisada.

Viabilidad y Factibilidad

La propuesta pedagógica se caracteriza por su viabilidad operativa, puesto que no requiere inversiones económicas ni requerimientos tecnológicos avanzados. Las secuencias didácticas se adaptan a la duración temporal de la clase en Lengua y Literatura, utilizando plataformas de acceso abierto en recursos en soporte impreso, garantizando de este modo la posibilidad de implementaciones en el contexto de las aulas con o sin acceso a la conectividad continua (Benítez-Yánez & Yánez-Rodríguez, 2024). Desde la perspectiva metodológica, la factibilidad de la intervención se fundamenta en la evidencia analizada, la cual comprueba que las mecánicas lúdicas estimulan la concentración y dinamizan la progresión cognitiva desde la decodificación explícita hacia la inferencia de significados (Andrade-Palma & Piaguage-Criollo, 2025). Finalmente, la viabilidad técnica se fortalece mediante el andamiaje del educador, cuya mediación orienta el trabajo participativo de los estudiantes de séptimo año de EGB sin alterar la planificación curricular del subnivel (Quimis-Gómez & Álava-Cruz, 2024).

6. CONCLUSIÓN

Mediante la revisión sistemática devolvemos un cuerpo de evidencias fiable que permite hacer consistir un efecto positivo de la gamificación y de las herramientas digitales para el desarrollo integral de la comprensión lectora en sus tres niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo. Los resultados aportan evidencia de que las dinámicas de competencia o reto y la reflexión crítica reducen la ansiedad ante el texto y movilizan el interés del alumnado. Al propio tiempo, evidenciamos que el paso de la pura localización de datos explícitos a la emisión de juicios crítico sobre la propuesta no sucede de forma automática, sino que es necesario un acompañamiento docente premeditado e intencionado en el marco del área de Lengua y Literatura.

La guía pedagógica construida da respuesta a los objetivos que supone el estudio, al conformar una ruta de intervención que está dividida en cuatro fases consecutivas (diagnóstico inicial; guía de inferencias; resolución autónoma de retos y valoración formativa), capaz de integrarse en la rutina diaria y que no requiere plataformas para sus implementaciones, sino que se inspira en un esquema gradual para asegurar el desarrollo simultáneo de la localización de datos/principios, razonamiento deductivo y compromiso académico, adaptable a la realidad operativo de los centros educativos de la Educación General Básica de nuestro país.

La integración de las fuentes bibliográficas explica que las competencias lectoras profundas y la autorregulación del alumnado se construyen coordinadamente, no emergiendo como un proceso automático, su fortalecimiento necesita de elementos de sostén necesarios que deben ser periódicamente practicadas y acompañadas de una didáctica explícita y de ambientes de aprendizaje amables propiciados por la práctica lúdica. Tales resultados dan paso a confirmar la necesidad de transformar las orientaciones instruccionales tradicionales en el séptimo año de la EGB, es decir, hay que pasar de la lectura pasiva a entornos de aprendizaje activos que potencien el pensamiento analítico y el placer por la lectura.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez González, L. A. (2026). Estrategias didácticas y formación de competencias fundamentales en educación secundaria: Un estudio en Baní, República Dominicana. *Amazonia Investiga*, *15*(87), 9-23. https://doi.org/10.34069/AI/2026.87.01.1

Andrade-Palma, K. J., & Piaguage-Criollo, M. A. (2025). La gamificación como estrategia para la comprensión lectora en estudiantes de quinto año de Educación General Básica. *Dominio de las Ciencias*, *11*(1), 120-138. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10287448

Benítez-Yánez, E. P., & Yánez-Rodríguez, M. F. (2024). Recursos digitales gamificados para fortalecer la comprensión lectora en el subnivel medio de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 4512-4530. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17926/25779

Buendia Barberà, C., y Holgado García, J. (2022). Aplicación de recursos tecnológicos digitales para mejorar el nivel de comprensión lectora de lengua catalana. Un estudio

de caso. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 118–134. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2065

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura crítica*. Anagrama

Castillo-Torres, Y. E., Bastardo-Contreras, X. J. (2021). Estrategias metodológicas de comprensión lectora para estudiantes de bachillerato, contexto ecuatoriano en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, *6*(12), 1084–1105. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219295

Cuenca-Alvarado, B. E., Ramón-Saca, J. M., & Guamán-Gómez, V. J. (2023). Estrategias metodológicas activas para el desarrollo de competencias comunicativas. *Tesla Revista Científica*, *3*(2), e94. https://tesla.puertomaderoeditorial.com.ar/index.php/tesla/es/article/view/94

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

García-Marín, D., y Llera-Sánchez, E. (2022). Videojuegos independientes en la enseñanza de teoría literaria. Percepciones docentes y potencial educativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (82), 153–169. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2581

García-Vivero, S. M., & Palacios-Aguilar, A. M. (2024). Mediación tecnológica y su impacto en el desarrollo de la comprensión lectora inferencial y crítica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(2), 1120-1138. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/15100/21515

Garzón-Moreno, J. C., Silva-Arias, L. M., & Torres-Sánchez, R. P. (2025). Estrategias didácticas activas para el fomento del pensamiento crítico en el aula. *Revista San Gregorio*, *1*(58), 88-105. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10385436.pdf

Herrera Gutiérrez, C., & Villafuerte Álvarez, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 758–772. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.552

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Resultados educativos 2017-2018: Informe de resultados de la evaluación Ser Estudiante*. INEVAL. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf

Mayorga Ases, M. F., Yánez-Pérez, R. A., & Brea-Cárdenas, R. M. (2023). Integración de la gamificación y las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ecuador. *ConcienciaDigital*, *6*(3), 115-132. https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v6i3.2591

Mendoza-Mendoza, A. E., & Vélez-Mendoza, J. R. (2022). Estrategias metodológicas para mejorar la comprensión lectora en Educación General Básica. *Relea*, *5*(9), 42-58. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383210

Méndez Cabrera, J., y Fajkišová, D. (2025). La inteligencia artificial como recurso inclusivo para la gamificación de la educación lectora y literaria. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (93), 1–17. https://doi.org/10.21556/edutec.2025.93.4051

Ministerio de Educación del Ecuador, & Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *PISA para el Desarrollo: Resumen ejecutivo del informe de resultados para Ecuador*. MinEduc/INEVAL.

Navas-Toala, D. A., & Delgado-Chóez, M. I. (2024). Evaluación formativa mediante entornos gamificados para el desarrollo lector. *Revista InveCom*, *4*(2), 1-14. https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3001/220

Pérez-Pérez, L. R., & Rodríguez-Gómez, H. E. (2023). Estrategias lúdicas para la optimización de la comprensión lectora en estudiantes de básica. *Dominio de las Ciencias*, *9*(4), 302-319. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4602/9011

Quimis-Gómez, J. M., & Álava-Cruz, G. P. (2024). Promoción del pensamiento crítico a través de la lectura interactiva en la educación básica. *Dominio de las Ciencias*, *10*(1), 890-908. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/4828/9244

Reyes Chica, K. L., Achig Guaico, M. A., Reyes Chica, M. L., Macas Álvarez, W. S., & Rivas Candelario, M. M. (2025). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de primaria en la Escuela de Educación General básica Lcdo. Eugenio García García. *Arandu UTIC - Revista Científica Internacional*, *12*(2), 1266–1281. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.989

Romero-Espinoza, S. V., & Chóez-Guadamud, N. A. (2024). Impacto de la motivación gamificada en los niveles de comprensión lectora. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(3), 2310-2325. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17335

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1–13. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227

Solórzano-Mendoza, J. A., Intriago-Macías, C. E., & Vélez-Chávez, M. D. (2023). Diseño de talleres lúdicos para el fortalecimiento de la comprensión lectora en quintos años de EGB. *Pol del Conocimiento*, *8*(7), 1420-1437. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9252589

UNESCO. (2020). *Resultados del análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/articles/resultados-del-analisis-curricular-del-estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019

Zambrano-Álava, F. A., Loor-Lara, R. D., & Moreir-Barros, P. V. (2020). La gamificación en el desarrollo del aprendizaje autorregulado en estudiantes de educación básica.

Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación, *4*(34), 65-78. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8231614

Zambrano-Navarrete, Y. M., & Chancay-Cedeño, C. A. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura guiada en la escuela primaria. *MQRInvestigar*, *6*(4), 310-328. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8637979

UNEMI

Revista de Finanzas

ISSN: 3091-1729

Quito, 18 de septiembre del 2026

Estimados
Jennifer Johanna López Avalos
Daniel Lucas Moreira

V6-N1-113

Presente

Reciban un cordial saludo del equipo de la Revista de Finanzas, con ISSN: 3091-1729, esta revista es indexada en Latindex con catálogo v2.0, su proceso contempla un arbitraje de pares ciegos, evalúa la pertinencia en la calidad de investigación y sus dinámicas propias relacionadas al tema de estudio de Finanzas y afines, con el fin de garantizar estándares de exigencia académica.

Este documento certifica que ha concluido la fase de revisión de pares, por lo tanto, el artículo es aceptado para la publicación en el V6-N1, por los autores **Jennifer López, Daniel Lucas**, con el tema **"La Gamificación como Estrategia Didáctica para la Comprensión Lectora: Revisión Sistemática y Propuesta Didáctica"**, cuyos resultados obedecen a un proceso de investigación previo del/os autor/es.

doi.org/10.33386/rdf.2026.1.113

Agradecemos su publicación y le deseamos éxitos en su carrera como investigadores.

Renato Revelo Dr.(c)
Editor General

Nota: La única forma de validar este documento es por medio del QR.

UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

¡Evolución académica!

@UNEMIEcuador