

GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LAS COMPETENCIAS LECTORAS EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
GAMIFICATION AS A STRATEGY FOR STRENGTHENING READING SKILLS IN FOURTH-GRADE STUDENTS IN BASIC GENERAL EDUCATION

Autores: ¹Edwin Patricio Campuez Flores, ²Raquel Margarita Ramírez Zúñiga, ³Ana Norvis Caballero Rodríguez, ⁴Giselle Aurelia Rodríguez Caballero.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-0210-1502>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-8867-8731>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0000-002-2083-3136>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5368-6371>

¹E-mail de contacto: epcampuezf@ube.edu.ec

²E-mail de contacto: rmramirez@ube.edu.ec

³E-mail de contacto: ancaballeror@ube.edu.ec

⁴E-mail de contacto: garodriguezc@ube.edu.ec

Afiliación: ^{1*2*3*4*}Universidad Bolivariana del Ecuador (Ecuador).

Artículo recibido: 10 de Septiembre del 2026.

Artículo revisado: 12 de Octubre del 2026.

Artículo aprobado: 12 de Octubre del 2026.

¹Licenciado en Educación Básica en la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Maestrante de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Docente con 13 años de experiencia profesional.

²Licenciada en Educación Básica, graduada de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Maestrante de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Docente con 17 años de experiencia profesional.

³Docente de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Docente Licenciado en Educación, Especialidad Historia y Ciencias Sociales. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Bolivariana del Ecuador. Profesional con 40 años de experiencia.

⁴Docente de la maestría en Educación Básica de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Docente Licenciado en Educación mención Primaria, Máster en Ciencias de la Educación, Especialista en Docencia Psicopedagógica y Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Bolivariana del Ecuador. Profesional con 21 años de experiencia.

Resumen

La educación contemporánea enfrenta el imperativo de consolidar habilidades esenciales para el aprendizaje continuo, entre las cuales destaca la competencia lectora. No obstante, aún predominan prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y la memorización, las cuales no logran captar el interés de los estudiantes ni fomentar su participación activa. Ante esta problemática, se plantea la siguiente interrogante científica: ¿cómo fortalecer las competencias lectoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica mediante una estrategia didáctica basada en la gamificación? En correspondencia, el objetivo de la investigación fue aplicar una estrategia didáctica basada en la gamificación para fortalecer dicha competencia en el grupo de estudio. Metodológicamente, la investigación es de tipo aplicada, orientada a la transformación de la práctica educativa; con un diseño preexperimental de pretest y posttest. Se emplearon métodos teóricos, empíricos y

estadísticos bajo un enfoque mixto, integrando análisis cuantitativos y cualitativos para abordar el fenómeno de manera integral. Mediante un muestreo censal, la población y la muestra coincidieron, quedando conformadas por el docente de Lengua y Literatura y los 30 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi*. La validación de la propuesta quedó determinada objetivamente mediante la contrastación empírica y estadística de los resultados obtenidos entre el pretest y el posttest, lo que permitió de forma cuantitativa valorar el impacto positivo de la estrategia gamificada, evidenciando mejoras sustanciales en el rendimiento académico y consolidando la gamificación planificada como una alternativa didáctica viable para fortalecer las competencias lectoras.

Palabras clave: Gamificación, Competencia Lectora, Estrategia Didáctica, Diseño Preexperimental, Educación General Básica.

Abstract

Contemporary education faces the imperative of consolidating essential skills for lifelong learning, among which reading literacy stands out. However, traditional pedagogical practices centered on repetition and memorization still predominate, failing to capture students' interest or encourage their active participation. Faced with this problem, the following scientific question is raised: ¿how to strengthen reading literacy in fourth-year students of General Basic Education through a teaching strategy based on gamification? Correspondingly, the objective of the research was to apply a teaching strategy based on gamification to strengthen this competence in the study group. Methodologically, the research is applied, oriented toward the transformation of educational practice, with a pre-experimental pretest and posttest design. Theoretical, empirical, and statistical methods were used under a mixed approach, integrating quantitative and qualitative analyses to address the phenomenon comprehensively. Through census sampling, the population and the sample coincided, consisting of the Language and Literature teacher and the 30 fourth-year students of General Basic Education at the *Sumak Yachana Wasi* Educational Unit. The validation of the proposal was objectively determined through the empirical and statistical contrast of the results obtained between the pretest and the posttest. This allowed for a quantitative assessment of the positive impact of the gamified strategy, showing substantial improvements in academic performance and consolidating planned gamification as a viable teaching alternative to strengthen reading literacy.

Keywords: Gamification, Reading Proficiency, Teaching Strategy, Pre-Experimental Design, General Basic Education.

Sumário

A educação contemporânea enfrenta o imperativo de consolidar habilidades essenciais para a aprendizagem contínua, entre as quais se destaca a competência em leitura. No entanto,

ainda predominam práticas pedagógicas tradicionais centradas na repetição e na memorização, que não conseguem captar o interesse dos alunos nem estimular sua participação ativa. Diante dessa problemática, surge a seguinte questão científica: como fortalecer as competências de leitura em alunos do quarto ano do Ensino Fundamental por meio de uma estratégia didática baseada na gamificação? Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi aplicar uma estratégia didática baseada na gamificação para fortalecer essa competência no grupo de estudo. Metodologicamente, a pesquisa é de tipo aplicado, voltada para a transformação da prática educacional; com um projeto pré-experimental de pré-teste e pós-teste. Foram empregados métodos teóricos, empíricos e estatísticos sob uma abordagem mista, integrando análises quantitativas e qualitativas para abordar o fenômeno de maneira integral. Por meio de uma amostragem censitária, a população e a amostra coincidiram, sendo compostas pelo professor de Língua e Literatura e pelos 30 alunos do quarto ano do Ensino Básico Geral da Unidade Educacional *Sumak Yachana Wasi*. A validação da proposta foi determinada objetivamente por meio da comparação empírica e estatística dos resultados obtidos entre o pré-teste e o pós-teste, o que permitiu avaliar quantitativamente o impacto positivo da estratégia gamificada, evidenciando melhorias substanciais no desempenho acadêmico e consolidando a gamificação planejada como uma alternativa didática viável para fortalecer as competências de leitura.

Palavras-chave: Gamificação, Competência De Leitura, Estratégia Didática, Projeto Pré-Experimental, Educação Básica Geral.

Introducción

La educación contemporánea tiene el reto de desarrollar habilidades esenciales para el aprendizaje continuo, entre las cuales la competencia lectora constituye un componente fundamental de la formación integral. En el contexto ecuatoriano, el fortalecimiento de esta

competencia representa una prioridad, debido a que no solo influye en el rendimiento académico, sino que también determina la capacidad del estudiante para decodificar, interpretar, analizar y valorar críticamente la información contenida en diversos tipos de textos.

Sin embargo, las dificultades evidenciadas en el ámbito educativo muestran que una proporción de estudiantes presenta limitaciones para superar la identificación de información explícita y avanzar hacia procesos de comprensión inferencial y crítica. Esta situación limita el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, capacidades necesarias para que los estudiantes puedan desenvolverse de manera autónoma en diferentes contextos académicos y sociales.

En este sentido, las competencias lectoras constituyen uno de los desafíos relevantes de la pedagogía actual, debido a que favorecen el desarrollo de procesos cognitivos vinculados con la interpretación, el análisis, la reflexión y la construcción de significados. En consecuencia, su desarrollo trasciende el éxito escolar inmediato, pues permite al estudiantado interactuar de manera crítica con su entorno sociocultural mediante la lectura de diferentes textos. Desde esta perspectiva, existe una diferencia entre la comprensión básica de un texto y el desarrollo de una competencia lectora integral, puesto que esta última comprende habilidades relacionadas con la formulación de juicios, la valoración crítica y la autorregulación cognitiva (Indio y Rodríguez, 2023).

A pesar de la importancia de estas habilidades, en el contexto escolar persisten dificultades asociadas con la comprensión literal e inferencial, el análisis de información y la interpretación de ideas principales y

secundarias. A ello se suma la baja motivación hacia las actividades lectoras, situación que puede estar relacionada con la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales centradas principalmente en la repetición y la memorización. Este tipo de prácticas puede limitar la participación activa del estudiante y reducir las oportunidades para desarrollar procesos de lectura más profundos, reflexivos y críticos.

Frente a estas limitaciones, la gamificación constituye una alternativa metodológica que permite incorporar elementos propios del diseño de juegos en contextos educativos con el propósito de favorecer la motivación, la participación y el aprendizaje activo. En este sentido, diversas investigaciones han señalado que la aplicación de metodologías activas y participativas, entre ellas la gamificación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, puede favorecer la participación de los estudiantes y contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas y al mejoramiento de los resultados de aprendizaje.

Precisamente, bajo esta premisa, la convergencia entre los hallazgos de Miranda y Choez (2024) y Villarroel et al. (2024), radica en que ambos estudios sitúan a las metodologías activas como el motor principal de la transformación en el aula. Al implementar estrategias como la gamificación, el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, se genera un efecto en cadena: primero, se estimula de manera directa el compromiso y la participación activa del estudiante; segundo, este dinamismo promueve un esfuerzo mental superior que potencia el desarrollo de habilidades cognitivas; y, finalmente, la interacción de estos factores culmina en una mejora sustancial de los resultados de aprendizaje. En consecuencia, ambas

investigaciones coinciden en que el éxito académico actual depende de abandonar los modelos pasivos y adoptar enfoques participativos.

Esta necesidad de innovación metodológica adquiere especial relevancia en la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi*, donde se evidencian dificultades en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Estas dificultades fueron identificadas mediante un diagnóstico inicial que incluyó la observación directa en el aula, la aplicación de una prueba de comprensión lectora y una encuesta dirigida a los estudiantes.

Los resultados del diagnóstico permitieron identificar insuficiencias relacionadas con la comprensión literal e inferencial de textos, la capacidad para analizar información, la interpretación de ideas principales y secundarias, así como una baja motivación hacia las actividades lectoras. Asimismo, se evidenció una participación limitada de los estudiantes durante las actividades relacionadas con la lectura. Estas dificultades pueden estar asociadas con el predominio de prácticas pedagógicas tradicionales centradas en la repetición y la memorización, las cuales no siempre favorecen el interés, la participación activa ni la construcción significativa de aprendizajes.

En función de la problemática identificada, se plantea como problema científico: ¿Cómo favorecer el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica mediante la aplicación de una estrategia didáctica basada en la gamificación? En correspondencia con este problema, el objetivo de la investigación es aplicar una estrategia

didáctica basada en la gamificación para fortalecer las competencias lectoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi*.

La pertinencia de esta propuesta radica en que el cuarto año de Educación General Básica constituye una etapa importante para la consolidación de los procesos lectores y el desarrollo progresivo de habilidades de comprensión de textos. Por esta razón, atender las dificultades lectoras en este nivel puede contribuir al mejoramiento del desempeño académico, al incremento de la motivación hacia la lectura y a una participación más activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

El estudio beneficia directamente a los estudiantes, al favorecer el desarrollo de sus competencias lectoras y contribuir al mejoramiento de su desempeño académico; asimismo, proporciona a los docentes recursos y estrategias metodológicas innovadoras que pueden ser incorporadas al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la investigación se orienta a atender un problema técnico-pedagógico concreto relacionado con las dificultades en la comprensión de textos, la baja motivación hacia la lectura y la limitada participación en las actividades lectoras.

Materiales y Métodos

La presente investigación es de tipo aplicada, debido a que tiene como finalidad resolver una problemática identificada en el contexto educativo mediante la implementación de una propuesta pedagógica basada en la gamificación para fortalecer las competencias lectoras. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2023), este tipo de estudio se orienta a emplear el conocimiento científico en la solución de

problemas específicos y en la generación de mejoras en una realidad determinada. Bajo esta premisa, el estudio pretende aplicar los fundamentos teóricos de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica (EGB).

Por otra parte, el estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, al integrar métodos cuantitativos y cualitativos para analizar de manera integral el fenómeno investigado. Esta metodología permitió recopilar, analizar e interpretar datos numéricos y descriptivos, lo cual favoreció una comprensión más amplia de la problemática y una mejor fundamentación de los resultados. Al respecto, Hernández y Mendoza (2023), señalan que el enfoque mixto combina las fortalezas de ambas vertientes, lo que posibilita una interpretación más completa de los fenómenos de investigación.

La investigación se llevó a cabo en la Unidad Educativa Fiscal *Sumak Yachana Wasi*, de modalidad presencial y jornada matutina, ubicada en el kilómetro 5 de la vía Cotacachi-Imantag, en la entrada a la comunidad de Colimbuela (parroquia Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imbabura, Ecuador). La institución cuenta con seis niveles educativos: Inicial, Preparatoria, Elemental, Media, Superior y Bachillerato. En este escenario, el trabajo se centró en los estudiantes de cuarto año de EGB.

El proceso se estructuró en tres momentos clave. En primer lugar, se realizó un diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras y las percepciones de los estudiantes sobre el uso de estrategias lúdicas en el área de Lengua y Literatura. Posteriormente,

se diseñó e implementó una propuesta didáctica basada en la gamificación con el propósito de fortalecer la comprensión lectora, la motivación y la participación de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje. Finalmente, en un tercer momento, se aplicó una prueba pedagógica de salida o postest para evaluar el impacto de la propuesta y medir los avances alcanzados.

Respecto a los participantes, la población y la muestra coincidieron mediante un muestreo censal; por consiguiente, el grupo de estudio quedó conformado por el docente del área de Lengua y Literatura y los 30 estudiantes del grado mencionado. La integración de la totalidad de la población se justificó por la accesibilidad de los participantes. Asimismo, se cumplió con los criterios de inclusión, tales como estar legalmente matriculados, asistir regularmente al periodo lectivo correspondiente y contar con la autorización institucional.

Con el propósito de recolectar la información, se seleccionaron diferentes instrumentos. En concreto, se aplicó una encuesta dirigida a los estudiantes para conocer sus hábitos, intereses lectores y su percepción sobre la gamificación. Además, para la observación se diseñó una ficha estructurada cuya matriz métrica facilitó el registro sistemático de los indicadores conductuales, cognitivos, motivacionales y de interacción en el aula. Finalmente, se empleó una prueba pedagógica bajo un diseño preexperimental de pretest y postest, orientada a valorar el nivel de competencias lectoras antes y después de la intervención.

La intervención consistió en la aplicación de estrategias de gamificación durante el desarrollo de las clases de Lengua y Literatura, incorporando elementos propios del juego como retos, insignias, puntos, recompensas, niveles y

plataformas digitales educativas. Estas actividades se diseñaron con base en los principios propuestos por Kapp (2012) y Deterding et al. (2011), quienes señalan que la incorporación de elementos lúdicos en los procesos de enseñanza favorece la motivación, el compromiso, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Posteriormente, el análisis de la información se realizó mediante técnicas cuantitativas y cualitativas. Los datos obtenidos en las encuestas y pruebas pedagógicas fueron organizados en tablas de frecuencia y porcentajes para facilitar su interpretación. En paralelo, la información recopilada mediante las fichas de observación fue analizada de manera descriptiva para identificar los cambios en la motivación, participación y desempeño lector de los estudiantes durante la aplicación de la propuesta.

En síntesis, el campo de acción de la investigación se centró en el fortalecimiento de las competencias lectoras mediante la gamificación en el grupo seleccionado. Dentro de este diseño, la variable independiente corresponde a la gamificación como estrategia didáctica, mientras que la variable dependiente es el fortalecimiento de las competencias lectoras. Para lograrlo, la investigación empleó métodos teóricos, empíricos y estadísticos. Los métodos teóricos (análisis-síntesis, inducción-deducción e histórico-lógico) fundamentaron la evolución de las variables principales. Los empíricos (análisis documental, observación, encuesta y prueba pedagógica) evaluaron la comprensión lectora, el interés de los estudiantes y el impacto de la propuesta. Por último, los métodos estadísticos (análisis porcentual y tabulación) viabilizaron el procesamiento y la representación gráfica de los resultados obtenidos.

Resultados y Discusión

La fase de diagnóstico cuantitativo incluyó la aplicación de una encuesta dirigida a los 30 estudiantes que conforman el cuarto año de Educación General Básica (paralelo “A”) de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi*, correspondiente al nivel de Básica Elemental. Los datos recopilados a través de este instrumento permitieron contrastar la percepción del estudiantado con los hallazgos de la observación directa y la prueba de comprensión lectora. Los resultados de este cuestionario permitieron identificar factores críticos como la desmotivación hacia la lectura y la monotonía percibida en las actividades áulicas.

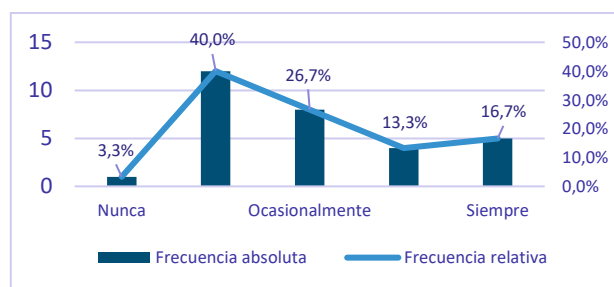


Figura 1. Frecuencia con que el docente utiliza juegos o actividades entretenidas para enseñar Lengua y Literatura.

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

En la Figura 1, la información obtenida evidencia que el uso de juegos o actividades entretenidas por parte del docente para la enseñanza de Lengua y Literatura aún es limitado. Del total de 30 estudiantes encuestados, 12 (40,0%) señalaron que el docente raramente utiliza este tipo de estrategias, mientras que 1 estudiante (3,3%)

indicó que nunca las emplea. Asimismo, 8 estudiantes (26,7%) manifestaron que se utilizan ocasionalmente.

Por otro lado, únicamente 4 estudiantes (13,3%) respondieron que estas actividades se implementan frecuentemente y 5 estudiantes (16,7%) afirmaron que siempre se emplean. En conjunto, solo el 30,0% de los participantes percibe un uso frecuente o permanente de estrategias lúdicas en las clases de Lengua y Literatura. Estos resultados permiten interpretar que existe una escasa incorporación de la gamificación y de actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la aplicación de estrategias innovadoras que incrementen la motivación, la participación y el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes, justificando la implementación de una propuesta basada en la gamificación como estrategia didáctica.

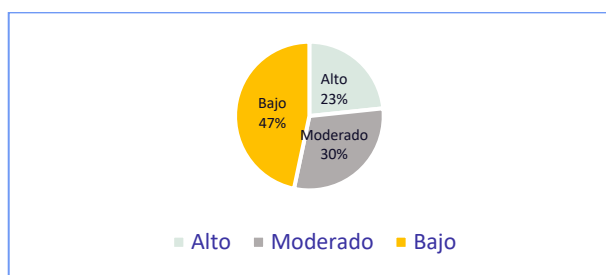


Figura 2. Niveles de satisfacción de los estudiantes por el aprendizaje de Lengua y Literatura

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las secciones representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

En la Figura 2, los resultados reflejan una marcada tendencia hacia los niveles inferiores de la variable analizada. Se observa que el 47% de los estudiantes de cuarto año de Educación

General Básica se ubica en un nivel Bajo, constituyendo el porcentaje mayoritario de la muestra. Por su parte, el 30% de los participantes presenta un nivel Moderado, mientras que únicamente el 23% restante alcanza un nivel Alto. Estos hallazgos evidencian que casi la mitad del grupo de estudio experimenta dificultades significativas o un desarrollo insuficiente en la comprensión lectora y la expresión oral. La preeminencia del nivel bajo sugiere la necesidad prioritaria de implementar estrategias pedagógicas específicas para fortalecer esta área en el aula.

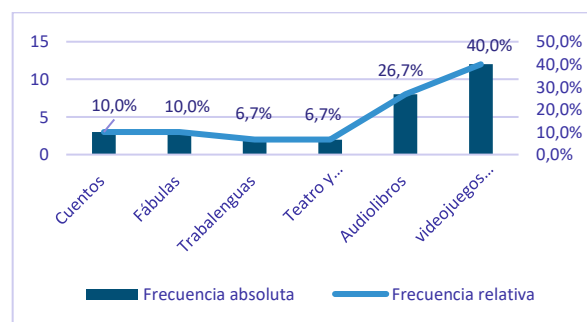


Figura 3. Niveles de motivación de los estudiantes por los temas de Lengua y Literatura. Temas de Lengua y Literatura que más les motiva

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

En la Figura 3, los resultados evidencian que el tema de Lengua y Literatura que más motiva a los estudiantes son los videojuegos educativos, con una frecuencia absoluta de 12 estudiantes (40,0%), convirtiéndose en la opción de mayor preferencia. Este resultado sugiere que los recursos interactivos y digitales generan un mayor interés y favorecen la participación de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, se encuentran los audiolibros, elegidos por 8 estudiantes

(26,7%), lo que demuestra que los recursos tecnológicos relacionados con la narración y la escucha también representan una alternativa atractiva para fortalecer la comprensión lectora y el gusto por la lectura. Por otra parte, los cuentos y las fábulas obtuvieron la misma preferencia, con 3 estudiantes cada uno (10,0%), reflejando que los textos narrativos tradicionales continúan siendo de interés para una parte del grupo. Los trabalenguas y el teatro y las dramatizaciones registraron la menor frecuencia, con 2 estudiantes cada uno (6,7%), lo que indica que, aunque estos recursos son valorados, despiertan un menor nivel de motivación en comparación con las herramientas digitales.

En conjunto, los resultados muestran una clara inclinación de los estudiantes hacia el uso de recursos tecnológicos e interactivos, especialmente los videojuegos educativos y los audiolibros. Estos hallazgos respaldan la implementación de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer las competencias lectoras en Lengua y Literatura, al responder a los intereses y preferencias de los estudiantes y favorecer un aprendizaje más dinámico, participativo y significativo.

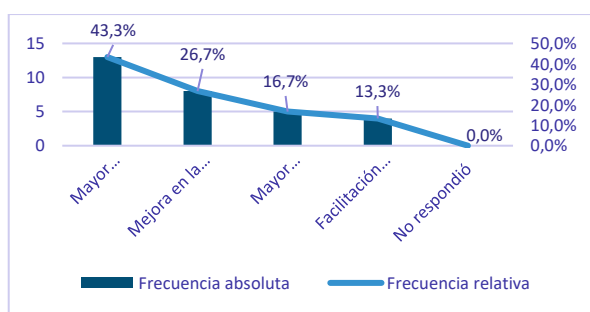


Figura 4. Expectativas respecto a las clases de Lengua y Literatura con el uso de tecnologías

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

Como se observa en la Figura 4, la principal expectativa de los estudiantes respecto al uso de tecnologías en las clases de Lengua y Literatura es lograr una mayor interactividad (43,3%), seguida de una mejor comprensión de los contenidos (26,7%). En menor proporción, esperan mayor motivación (16,7%) y que las tecnologías faciliten el aprendizaje (13,3%). Además, pocos estudiantes señalaron como recursos específicos las presentaciones multimedia (10,0%), los foros de discusión (3,3%), mientras que ningún participante dejó la pregunta sin responder (0 %).

Todo esto evidencia que sus expectativas se centran más en mejorar la experiencia de aprendizaje que en el uso de herramientas tecnológicas concretas. En conjunto, los resultados respaldan la implementación de una propuesta de gamificación en las clases de Lengua y Literatura, ya que esta metodología responde directamente a las expectativas de los estudiantes al combinar el uso de tecnologías digitales con estrategias lúdicas que favorecen la interacción, la motivación, la comprensión lectora y el aprendizaje significativo.

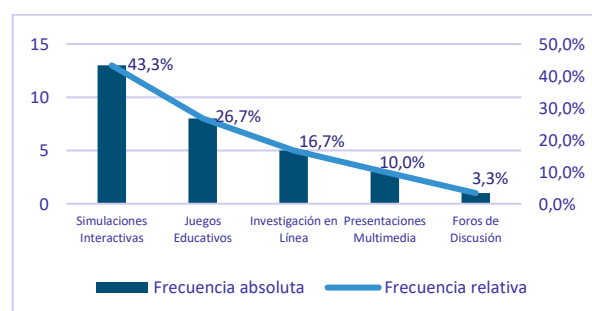


Figura 5. Preferencias de actividades lectoras con el uso de plataformas interactivas en las clases de Lengua y Literatura

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

Como se observa en la Figura 5, los datos obtenidos sobre las preferencias de actividades lectoras con el uso de plataformas interactivas en las clases de Lengua y Literatura muestran que la actividad de mayor aceptación entre los estudiantes es las simulaciones interactivas, con 13 estudiantes (43,3%). Este resultado evidencia que los estudiantes prefieren experiencias de aprendizaje dinámicas y participativas, donde pueden interactuar con los contenidos de lectura de manera atractiva, favoreciendo la comprensión y el desarrollo de habilidades lectoras.

En segundo lugar, se encuentran los juegos educativos, elegidos por 8 estudiantes (26,7%), lo que demuestra que la gamificación constituye una estrategia motivadora que incrementa el interés y la participación activa durante las actividades de lectura. Por otra parte, la investigación en línea obtuvo la preferencia de 5 estudiantes (16,7%), indicando que una parte del grupo valora la búsqueda y análisis de información digital como complemento del proceso lector.

Las presentaciones multimedia fueron seleccionadas por 3 estudiantes (10,0%), reflejando un interés moderado por los recursos audiovisuales para apoyar la comprensión de los textos. Finalmente, los foros de discusión registraron la menor preferencia, con apenas 1 estudiante (3,3%), lo que sugiere que esta estrategia resulta menos atractiva para los estudiantes o que requiere mayor acompañamiento docente para fomentar la participación y el intercambio de ideas.

En conclusión, los resultados evidencian una marcada preferencia por actividades interactivas y lúdicas, especialmente aquellas relacionadas con las simulaciones y los juegos educativos. Estos hallazgos respaldan la

implementación de estrategias de gamificación y el uso de plataformas digitales interactivas en las clases de Lengua y Literatura, ya que contribuyen a incrementar la motivación, la participación y el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

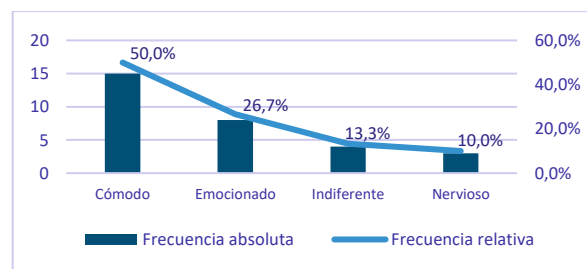


Figura 6. *Percepción de los estudiantes respecto a la aplicación de plataformas interactivas en las clases de Lengua y Literatura*

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

Como se observa en la Figura 6, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes tiene una percepción favorable hacia el uso de plataformas interactivas. El 50,0 % (15 estudiantes) manifestó sentirse cómodo, lo que indica que estas herramientas forman parte de su experiencia de aprendizaje y las utilizan con confianza. Además, el 26,7 % (8 estudiantes) señaló sentirse emocionado, reflejando interés, motivación y una actitud positiva frente a este tipo de recursos tecnológicos.

Por otro lado, el 13,3 % (4 estudiantes) expresó sentirse indiferente, lo que sugiere que para este grupo el uso de plataformas interactivas no genera un impacto significativo en su experiencia de aprendizaje. Finalmente, el 10,0 % (3 estudiantes) indicó sentirse nervioso, lo que podría estar relacionado con la falta de familiaridad con la tecnología, inseguridad en

su manejo o temor a cometer errores. En conjunto, los datos evidencian que el 76,7 % de los estudiantes se siente cómodo o emocionado al utilizar plataformas interactivas, lo que demuestra una alta aceptación de estas herramientas como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, es importante brindar acompañamiento y orientación al grupo que se muestra indiferente o nervioso, favoreciendo un ambiente de confianza que permita a todos participar activamente y aprovechar los beneficios de las tecnologías educativas.

Con el propósito de caracterizar las condiciones iniciales del aula, previo al diseño de la estrategia lúdica se implementó la observación directa como técnica diagnóstica estructurada con la totalidad de la muestra (30 estudiantes) para examinar el comportamiento y el rendimiento lector. De este modo, se obtuvieron datos primarios de alto valor empírico sobre las limitaciones reales en la comprensión lectora que justifican la necesidad de la intervención.

Esta técnica permitió identificar de manera sistemática los comportamientos, niveles de participación, motivación, interacción, atención y desempeño lector de los estudiantes frente a las actividades de lectura tradicionales. La observación se realizó en un contexto natural de aula con una muestra de 30 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, lo que permitió obtener información real sobre las condiciones iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje y las dificultades existentes en la comprensión lectora. La recolección de datos se sistematizó mediante una ficha de observación estructurada, diseñada específicamente para registrar de forma ordenada los indicadores clave del comportamiento académico. Este instrumento permitió operacionalizar variables como la participación y la motivación en

categorías observables, asegurando que la información recopilada en el aula de cuarto año fuera rigurosa, contrastable y libre de sesgos interpretativos.

Ficha de observación (fase diagnóstica)

Datos generales

Curso: 4.º EGB

Número de estudiantes: 30

Observador: Patricio Campuez y Raquel Ramírez

Tabla 1. Resultados del Diagnóstico Inicial de los Estudiantes

Indicador	Descripción	Alto (3)	Medio (2)	Bajo (1)	Total
Participación	Interviene activamente en clase	5	5	20	30
Motivación	Muestra interés por la lectura	3	5	22	30
Interacción	Colabora con sus compañeros	5	4	21	30
Comprensión lectora	Interpreta y responde correctamente	4	6	20	30
Atención	Mantiene concentración en la actividad	3	4	23	30

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidencian una tendencia predominante hacia niveles bajos en todos los indicadores evaluados, lo cual confirma la existencia de dificultades significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el indicador de participación, 20 de los 30 estudiantes (66,7%) se ubicaron en nivel bajo, lo que refleja una escasa intervención en clase y limitada implicación en las actividades propuestas. En cuanto a la motivación, 22 estudiantes (73,3%) presentaron nivel bajo, evidenciando desinterés por la lectura y poca disposición para involucrarse en las tareas académicas. Respecto a la interacción, 21 estudiantes (70%) mostraron nivel bajo, lo que indica dificultades en el trabajo colaborativo y en la comunicación entre pares. En el indicador de comprensión lectora, 20 estudiantes (66,7%) se ubicaron en nivel bajo, manifestando problemas para interpretar y responder

adecuadamente a los textos leídos. En la atención, 23 estudiantes (76,7%) presentaron nivel bajo, siendo este el indicador más crítico, caracterizado por distracciones constantes y baja concentración durante las actividades.

La prueba diagnóstica inicial tuvo como finalidad identificar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes antes de la aplicación de la estrategia de gamificación. Este instrumento permitió conocer el punto de partida de la investigación, detectar fortalezas y dificultades en los procesos de comprensión lectora, y establecer una línea base que facilite la comparación con los resultados obtenidos después de la intervención. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), la recopilación de datos previos al estímulo resulta indispensable para determinar de manera objetiva el estado inicial de las variables de estudio, garantizando la validez en la contrastación de los cambios observados.

La prueba diagnóstica fue aplicada a los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica antes de implementar las actividades de gamificación en el área de Lengua y Literatura las dos primeras preguntas conciernen a la comprensión lectora y las otras dos al desarrollo de las competencias lectoras basadas en el texto “El colibrí trabajador”

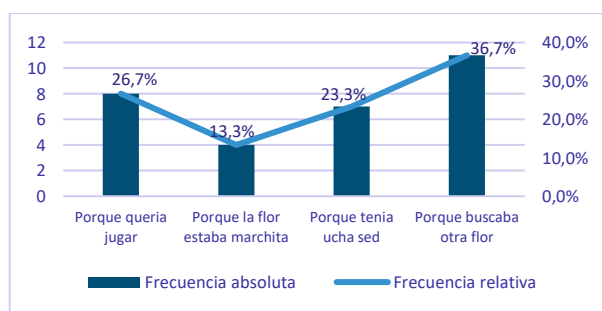


Figura 7. Comprensión lectora “El colibrí trabajador” ¿Por qué el colibrí decidió regar la flor?

En la Figura 7, los resultados de la primera pregunta de la prueba diagnóstica evidencian un bajo nivel de comprensión lectora en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Del total de 30 estudiantes, únicamente 4 (13,3%) seleccionaron la respuesta correcta ("Porque la flor estaba marchita"), mientras que 26 estudiantes (86,7%) eligieron respuestas incorrectas. La opción con mayor frecuencia fue "Porque buscaba otra flor" con 11 estudiantes (36,7%), seguida de "Porque quería jugar" con 8 estudiantes (26,7%) y "Porque tenía mucha sed" con 7 estudiantes (23,3%).

Estos resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes presenta dificultades para identificar información explícita dentro del texto, una habilidad fundamental de la comprensión lectora. En consecuencia, se evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras, como la gamificación, que incrementen la motivación y favorezcan el desarrollo de las competencias lectoras, permitiendo que los estudiantes comprendan con mayor precisión el contenido de los textos y mejoren su desempeño en futuras evaluaciones.

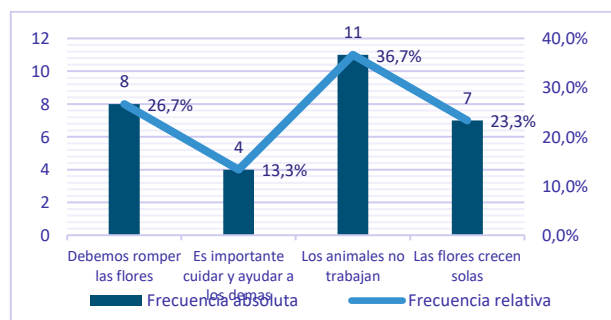


Figura 8. Comprensión lectora “El colibrí trabajador” ¿Qué enseñanza nos deja la lectura?

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

La Figura 8, muestra los resultados obtenidos en la pregunta relacionada con la identificación de la enseñanza o moraleja del texto evidencian dificultades en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Del total de 30 estudiantes evaluados, el 36,7 % seleccionó la respuesta incorrecta “Los animales no trabajan”, mientras que el 26,7 % respondió “Debemos romper las flores” y el 23,3 % eligió “Las flores crecen solas”. Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentó dificultades para interpretar el mensaje principal y extraer la enseñanza implícita de la lectura.

Únicamente el 13,3 % de los estudiantes identificó correctamente la opción “Es importante cuidar y ayudar a los demás”, demostrando un nivel limitado de comprensión inferencial, debido a que esta habilidad requiere relacionar las acciones de los personajes con el valor o aprendizaje que transmite el texto. Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer las competencias lectoras, especialmente la capacidad de interpretar, reflexionar y construir significados a partir de una lectura. En este sentido, la implementación de estrategias basadas en la gamificación puede favorecer la motivación y participación de los estudiantes mediante actividades interactivas, retos lectores y dinámicas lúdicas que permitan mejorar progresivamente la comprensión de textos y la identificación de mensajes o enseñanzas.

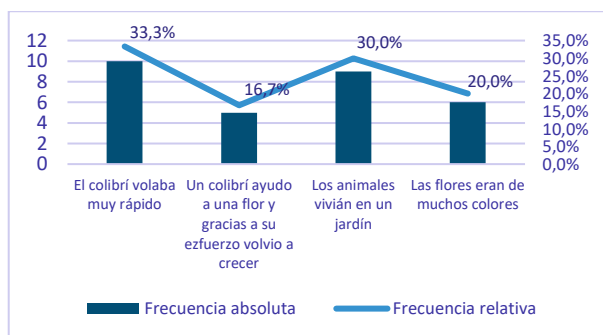


Figura 9. Competencia lectora “El colibrí trabajador” ¿Cuál es idea principal del texto?

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la

frecuencia relativa (%). En la Figura 9, se presentan los resultados obtenidos en la pregunta relacionada con la identificación de la idea principal del texto “El colibrí trabajador” evidencian dificultades en el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. De los 30 estudiantes evaluados, únicamente 5 estudiantes (16,7%) lograron identificar correctamente la idea principal del texto, reconociendo que “un colibrí ayudó a una flor y gracias a su esfuerzo volvió a crecer”.

En contraste, la mayoría de los estudiantes seleccionó respuestas relacionadas con detalles secundarios del relato; así, 10 estudiantes (33,3%) consideraron que la idea principal era “el colibrí volaba muy rápido”, mientras que 9 estudiantes (30%) indicaron que “los animales vivían en un jardín” y 6 estudiantes (20%) eligieron que “las flores eran de muchos colores”. Estos resultados muestran que los estudiantes presentan dificultad para diferenciar entre información relevante e información complementaria dentro de un texto narrativo.

Los datos reflejan un nivel bajo en la competencia de comprensión global e interpretación de textos, debido a que la mayoría de los participantes no logró reconocer el mensaje central de la lectura, limitándose a identificar características o elementos explícitos del texto. Según Solé (1992), la comprensión lectora requiere que el estudiante aplique estrategias que le permitan anticipar, seleccionar información relevante, establecer relaciones y construir el significado general del texto.

Estos resultados evidencian la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras como la gamificación, ya que, mediante actividades lúdicas, retos lectores, recompensas y dinámicas interactivas se puede favorecer la motivación y participación de los estudiantes,

fortaleciendo progresivamente habilidades como la identificación de ideas principales, la interpretación y la comprensión de textos.

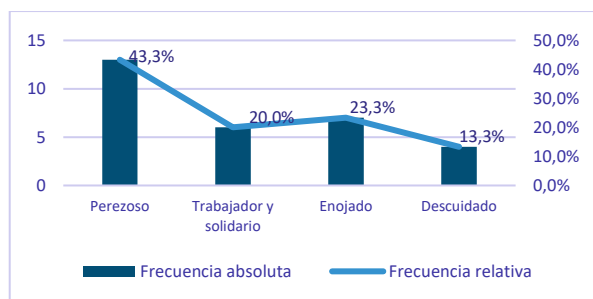


Figura 10. Competencia lectora “El colibrí trabajador” “Según el texto, cómo era el colibrí”

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia. Las barras representan la frecuencia absoluta y la línea la frecuencia relativa (%).

Como se observa en la Figura 10, las respuestas a la pregunta «Según el texto, ¿cómo era el colibrí?», aplicada a 30 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, evidenciaron dificultades para identificar las características del personaje. El 43,3 % de los participantes, equivalente a 13 estudiantes, seleccionó incorrectamente la opción «perezoso»; el 23,3 %, correspondiente a siete estudiantes, eligió «enojado»; y el 13,3 %, equivalente a cuatro estudiantes, señaló «descuidado». Únicamente el 20 %, representado por seis estudiantes, identificó la respuesta correcta: «trabajador y solidario».

Estos resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes tuvo dificultades para reconocer información relevante y relacionar las acciones del personaje con sus características. El reducido porcentaje de respuestas correctas señaló la necesidad de fortalecer la comprensión e interpretación de textos mediante actividades que orienten la identificación de información y la formulación

de inferencias sustentadas en la lectura. En este contexto, la gamificación se plantea como una alternativa pedagógica que incorpora desafíos, recompensas y actividades interactivas para estimular la participación en el proceso lector. Desde la perspectiva de Deterding et al. (2011), esta estrategia utiliza elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos, lo que permite organizar experiencias educativas mediante reglas, metas y retos.

La interpretación del diagnóstico permitió identificar dificultades en los aspectos evaluados, particularmente en la motivación, la atención y el desempeño lector. Estos hallazgos sugieren la necesidad de revisar las estrategias de enseñanza utilizadas y ampliar las oportunidades de participación del estudiantado. Sin embargo, los resultados diagnósticos, por sí solos, no permiten atribuir las dificultades exclusivamente a las metodologías tradicionales ni establecer una relación causal entre motivación y comprensión lectora. A partir de las necesidades identificadas, se propone una estrategia didáctica basada en la gamificación, cuya contribución deberá valorarse mediante la comparación de las evidencias recogidas antes y después de su implementación.

La propuesta está dirigida a los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sumak Yachana Wasi y tiene como objetivo fortalecer sus competencias lectoras mediante una estrategia didáctica basada en la gamificación. Su diseño parte del reconocimiento de que la lectura comprende procesos que superan la decodificación, pues requiere comprender, interpretar, analizar y reflexionar sobre la información. Por esta razón, las actividades se orientan al desarrollo progresivo de la comprensión literal, inferencial y crítica, considerando las características y

necesidades del grupo. La fundamentación de la propuesta articula los aportes de Deterding et al. (2011) y Kapp (2012). Los primeros delimitan la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego, lo que permite incorporar reglas, misiones y metas en las actividades de Lengua y Literatura. Kapp (2012), por su parte, destaca el uso de las mecánicas, la estética y el pensamiento propios del juego para involucrar a los participantes, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Ambos enfoques permiten estructurar actividades lectoras en las que los componentes lúdicos se vinculen con objetivos educativos definidos.

Esta integración permite comprender la gamificación como una estrategia que trasciende la acumulación de puntos o insignias. Las reglas y metas aportan una estructura clara al proceso de aprendizaje, mientras que la narrativa, los desafíos y la retroalimentación orientan la participación y el desarrollo de habilidades. En el ámbito lector, estos elementos se concretan en misiones organizadas alrededor de textos infantiles, mediante las cuales los estudiantes de ocho y nueve años identifican información, relacionan acontecimientos, elaboran inferencias y justifican sus respuestas. La retroalimentación inmediata les permite reconocer sus aciertos, revisar sus interpretaciones y avanzar de acuerdo con sus necesidades.

La propuesta se concibe como una estrategia porque integra un conjunto planificado de acciones, técnicas y recursos orientados al fortalecimiento de las competencias lectoras. Las actividades responden a un diagnóstico previo y se organizan de manera progresiva, evitando su aplicación como ejercicios aislados. Su carácter didáctico se expresa en la articulación entre contenidos, actividades,

recursos y evaluación, así como en la mediación docente que acompaña la construcción del aprendizaje. De esta manera, se procura responder a los intereses del estudiantado y ofrecer oportunidades de participación acordes con sus diferentes ritmos de aprendizaje.

La gamificación constituye el componente que organiza y dinamiza las experiencias lectoras mediante desafíos, niveles, recompensas y reconocimiento del progreso. Estos elementos se vinculan con tareas concretas de comprensión, de modo que los logros no dependan únicamente de la rapidez de respuesta, sino también de la identificación de información, la elaboración de inferencias y la argumentación. Su incorporación busca favorecer el interés por la lectura y la participación sostenida, mientras que sus resultados deberán evaluarse mediante evidencias del aprendizaje alcanzado.

Desde el constructivismo, la propuesta reconoce al estudiante como un participante activo en la construcción del conocimiento. Los aportes de Piaget (1972) permiten fundamentar actividades en las que el aprendizaje se desarrolla mediante la interacción con el entorno y la reorganización de las experiencias. En consecuencia, las tareas lectoras promueven la exploración, la formulación de respuestas y la revisión de interpretaciones, con el acompañamiento del docente.

Asimismo, el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (1963) sustenta la relación entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos del estudiantado. Por ello, los textos y desafíos se vinculan con experiencias cercanas, situaciones conocidas e intereses infantiles que faciliten la comprensión. Los aportes de Maslow (1943) permiten considerar la importancia de las

necesidades de seguridad, pertenencia y reconocimiento en la organización del ambiente educativo. Desde esta perspectiva, se procura que las actividades se desarrollen en un entorno respetuoso, en el que los estudiantes puedan participar y equivocarse sin temor a la descalificación.

Los planteamientos de Kapp (2012) y Deterding et al. (2011) complementan esta fundamentación al orientar la incorporación de elementos lúdicos en las experiencias educativas. Los retos, niveles y recompensas se utilizan para organizar el recorrido de aprendizaje y ofrecer información sobre el progreso. En la propuesta, estos componentes se subordinan al objetivo de fortalecer las competencias lectoras y se acompañan de actividades que requieren comprender los textos y explicar las respuestas.

Los materiales didácticos incluyen textos narrativos, descriptivos e informativos seleccionados según el nivel lector del grupo, con el propósito de desarrollar habilidades de comprensión en diferentes tipos de contenido. También se contemplan videos y presentaciones para contextualizar las lecturas, captar la atención y apoyar la explicación de las actividades. Las tarjetas didácticas se emplean en ejercicios de identificación de personajes, organización de acontecimientos, reconocimiento de ideas principales y análisis de información.

Como recursos digitales, se consideran plataformas como Kahoot y Wayground para desarrollar preguntas y desafíos vinculados con los textos trabajados. Su utilización permite ofrecer retroalimentación y registrar respuestas durante las actividades. Además, se incorporan puntos, insignias, niveles y recompensas simbólicas para reconocer la participación, el

esfuerzo y el progreso lector. Estos recursos deben aplicarse con criterios claros y accesibles, considerando las condiciones tecnológicas disponibles y las necesidades del estudiantado.

Los principios pedagógicos de la propuesta comprenden el aprendizaje significativo, la participación, la inclusión y la autonomía. El aprendizaje significativo orienta la relación entre las lecturas y las experiencias previas de los estudiantes. La participación se concreta en oportunidades para responder, dialogar, analizar y construir interpretaciones. La inclusión requiere apoyos y ajustes que permitan participar a todos los estudiantes, respetando sus ritmos y necesidades. La autonomía se promueve mediante decisiones sobre las tareas, la revisión de respuestas y el reconocimiento de los propios avances.

En el plano didáctico, se priorizan la secuenciación de contenidos, la retroalimentación constante y la interacción entre docente y estudiantes. Las actividades avanzan desde la identificación de información explícita hacia la elaboración de inferencias y la valoración argumentada de los textos. La retroalimentación explica los aciertos y las dificultades, proporcionando orientaciones para mejorar. A su vez, la mediación docente permite ajustar los desafíos, resolver dudas y acompañar a quienes requieren apoyos adicionales.

Los principios de gamificación se expresan mediante un sistema de recompensas, desafíos progresivos y reconocimiento del logro. Los puntos, insignias y niveles hacen visible el progreso, mientras que la dificultad gradual permite mantener retos acordes con las habilidades del grupo. El reconocimiento valora los avances individuales y el esfuerzo, procurando una participación respetuosa. Las dinámicas de competencia se acompañan de

oportunidades de colaboración para evitar que las diferencias de desempeño limiten la integración de los estudiantes.

Desde los principios neuro didácticos considerados en la propuesta, se presta atención a las emociones, la estimulación cognitiva y el refuerzo positivo. Se busca generar un ambiente que favorezca el interés y la disposición hacia la lectura, así como desarrollar tareas que movilicen la atención, la memoria y el análisis. El refuerzo positivo se utiliza para reconocer conductas como la participación, la perseverancia, la revisión de errores y la justificación de respuestas, vinculando el reconocimiento con acciones relevantes para el aprendizaje. La estructura de la propuesta comprende tres fases: diagnóstico, diseño e

implementación. El diagnóstico incluye la aplicación del pretest y la identificación de las dificultades y niveles de comprensión lectora.

Esta información orienta la selección de textos, recursos y actividades, así como la definición de los apoyos necesarios para el grupo. Durante el diseño se organizan tres niveles denominados «Lector inicial», «Explorador lector» y «Lector experto». Estos niveles representan una progresión de las tareas de comprensión literal, inferencial y crítica, respectivamente, y permiten estructurar desafíos de dificultad gradual. Las actividades gamificadas se diseñan con objetivos, instrucciones, criterios de logro y mecanismos de retroalimentación que faciliten el seguimiento del aprendizaje.

Tabla 2. Estructura y Niveles de la Propuesta de Gamificación para el Fortalecimiento Lector

Nivel	Acciones	¿Qué realiza el estudiante?	Tiempo
1. Exploradores del texto	Descubre la lectura	Observa el título e imágenes y anticipa de qué tratará el texto.	5 min
2. Detectives lectores	Encuentra la respuesta	Lee el texto y responde preguntas literales sobre personajes, lugares y hechos.	8 min
3. Reto de pistas	Une las pistas	Relaciona información del texto para descubrir una respuesta que no aparece directamente.	8 min
4. Desafío de ideas	¿Qué quiso decir?	Explica con sus propias palabras el mensaje o idea principal del texto.	7 min
5. Misión final	El gran desafío	Resuelve una pregunta crítica y expresa su opinión sobre la lectura.	7 min
6. Retroalimentación	Mi logro lector	Identifica qué reto logró y qué aspecto necesita mejorar.	5 min

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes mediante desafíos gamificados que permitan responder preguntas de nivel literal,

inferencial y crítico, promoviendo el análisis, la argumentación y la participación activa.

Tabla 3. Etapas y Dinámica de la Sesión de Aprendizaje Gamificada

Etapas	Acciones	Descripción	Tiempo
Inicio	Presentación del desafío	El docente explica que los estudiantes deberán superar tres niveles: literal, inferencial y crítico. Se presentan las reglas y se organizan los equipos o el trabajo individual.	5 min
Nivel 1	Detectives del texto	Los estudiantes responden preguntas de nivel literal para identificar personajes, lugares, hechos y datos explícitos en la lectura.	7 min
Nivel 2	Descubre la pista	Se plantean preguntas de nivel inferencial. El alumnado busca indicios en el texto para deducir información que no se encuentra explícita.	8 min
Nivel 3	Misión piensa y argumenta	Los estudiantes resuelven interrogantes de nivel crítico, donde expresan su postura sobre la lectura y la justifican con argumentos sencillos.	8 min
Retroalimentación	Superamos el desafío	El docente revisa las respuestas, aclara dudas o errores, reconoce los logros y asigna puntos, insignias o estrellas según el desempeño.	5 min
Cierre	Mi aprendizaje	Cada estudiante realiza una metacognición breve sobre qué pregunta le resultó más compleja y qué aprendizaje rescata de la lectura.	2 min

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora mediante el uso de plataformas digitales interactivas que permitan responder preguntas

de nivel literal, inferencial y crítico, promoviendo la participación activa, el análisis, la motivación y la retroalimentación inmediata.

Tabla 4. Fases y Desarrollo de la Trivia Literaria Digital Gamificada.

Etapa	Acciones	Descripción	Tiempo
Inicio	Presentación de la trivia	El docente explica la dinámica de la trivia literaria digital basada en los textos trabajados. Presenta las reglas, detalla el funcionamiento de la plataforma y organiza a los estudiantes de manera individual o en equipos.	5 min
Nivel 1	Detectives literarios	Los estudiantes responden preguntas de nivel literal sobre personajes, lugares, acontecimientos, ideas principales y datos explícitos. Por cada respuesta correcta obtienen puntos.	7 min
Nivel 2	Descubre la respuesta	Se plantean interrogantes de nivel inferencial. El alumnado analiza la información, establece relaciones y selecciona la opción correcta deduciendo aquello que no está expresado explícitamente.	8 min
Nivel 3	Reto del pensamiento	Los estudiantes resuelven preguntas de nivel crítico para interpretar, valorar y expresar su opinión sobre situaciones, personajes o mensajes del texto, promoviendo la reflexión y la justificación.	8 min
Retroalimentación	Revisamos nuestros resultados	El docente analiza los resultados en la plataforma, revisa los aciertos y errores, aclara dudas y refuerza los contenidos complejos. Se reconocen los logros mediante puntos, insignias o estrellas.	5 min
Cierre	Mi resultado y aprendizaje	Cada estudiante visualiza su puntaje en la trivia y realiza una reflexión breve sobre qué pregunta presentó mayor dificultad y qué aprendizaje obtuvo.	2 min

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora mediante la representación de personajes y situaciones de los textos trabajados, promoviendo la

interpretación, la creatividad, la expresión oral, el análisis y la reflexión crítica sobre los contenidos.

Tabla 5. Fases y Desarrollo de la Sesión de Comprensión Lectora Basada en Juegos de Roles.

Etapa	Acciones	Descripción	Tiempo
Inicio	Presentación del desafío	El docente explica la dinámica del juego de roles basado en los textos leídos. Presenta las reglas, organiza los grupos y asigna personajes o situaciones vinculadas a la lectura.	5 min
Nivel 1	Conociendo a mi personaje	Los estudiantes identifican las características, acciones, emociones y principales acontecimientos del personaje asignado. Revisan el texto para localizar datos explícitos que guíen su papel.	7 min
Nivel 2	Pienso como mi personaje	El alumnado analiza las situaciones planteadas y determina el actuar de su personaje según la lectura. Realizan inferencias sobre sus emociones, pensamientos, intenciones y posibles decisiones.	8 min
Nivel 3	Entra en escena y argumenta	Los estudiantes representan los roles asignados mediante su creatividad y expresión oral. Durante la dramatización, interpretan las acciones y justifican sus decisiones según el contenido del texto.	8 min
Retroalimentación	Analizamos nuestra representación	El docente observa el desempeño, reconoce los logros y orienta la reflexión sobre la interpretación. Se evalúan las actuaciones y decisiones tomadas, reforzando la comprensión global del texto.	5 min
Cierre	Mi experiencia como personaje	Cada estudiante expresa el rol que representó, detalla qué aspecto del texto comprendió mejor gracias a la actividad y analiza las facilidades o dificultades experimentadas.	2 min

Fuente: Elaboración propia.

Objetivo: Fortalecer la comprensión lectora mediante una búsqueda del tesoro basada en pistas relacionadas con los textos trabajados, promoviendo

la interpretación de información, el razonamiento, el trabajo colaborativo, la participación activa y el desarrollo de estrategias de comprensión.

Tabla 6. Fases y Desarrollo de la Sesión de Comprensión Lectora Basada en la Búsqueda del Tesoro

Etapa	Acciones	Descripción	Tiempo
Inicio	Presentación del desafío	El docente explica la dinámica de la búsqueda del tesoro basada en los textos trabajados. Presenta las reglas, organiza a los estudiantes en equipos y expone que deberán resolver diferentes pistas para avanzar hasta hallar el tesoro.	5 min
Nivel 1	Encuentra la primera pista	Los estudiantes buscan y responden acertijos de nivel literal, identificando personajes, lugares, acontecimientos, datos e información explícita. Cada respuesta correcta les permite obtener una nueva pista.	7 min
Nivel 2	Descifra las pistas	El alumnado resuelve pistas de nivel inferencial, relacionando diferentes elementos del texto para descubrir información que no se encuentra expresada directamente. Analizan los indicios y explican su razonamiento.	8 min
Nivel 3	El tesoro escondido	Los estudiantes enfrentan desafíos de nivel crítico, donde deben interpretar, valorar y argumentar sus respuestas. Para hallar el tesoro final, emplean la información comprendida y justifican sus decisiones ante el equipo.	8 min
Retroalimentación	Descubrimos el tesoro	El docente revisa las respuestas y estrategias utilizadas por los equipos, identifica dificultades, orienta la corrección de errores y reconoce los logros alcanzados mediante puntos, insignias o recompensas lúdicas.	5 min
Cierre	Mi estrategia de búsqueda	Cada estudiante realiza una metacognición breve sobre qué pista presentó mayor complejidad, qué estrategia utilizó para resolverla y qué aprendizaje rescata sobre la comprensión global del texto.	2 min

Fuente: Elaboración propia.

La evaluación y el monitoreo de la propuesta se desarrollan mediante una rúbrica de comprensión lectora, una lista de cotejo y un registro de participación. Estos instrumentos permiten valorar el desempeño de los estudiantes y realizar un seguimiento de sus avances durante las actividades gamificadas. Los indicadores comprenden la comprensión literal, centrada en la identificación de información explícita; la comprensión inferencial, orientada al establecimiento de relaciones y la interpretación de información implícita; y la comprensión crítica, relacionada con la formulación de opiniones y juicios fundamentados en el contenido de los textos.

La implementación de la propuesta requiere disponer de recursos didácticos adecuados a las características y necesidades del estudiantado, así como de acceso a tecnología básica para desarrollar las actividades digitales previstas. Asimismo, resulta necesaria la capacitación docente en el uso pedagógico de la gamificación y en la evaluación de las competencias lectoras. El apoyo institucional facilita la organización de los recursos, los tiempos y los espacios destinados a la ejecución y al seguimiento de las actividades. Se sugiere incorporar herramientas digitales en las diferentes asignaturas, vinculando su utilización con objetivos de aprendizaje definidos. También se recomienda promover la lectura diaria dentro de las actividades escolares y adaptar los textos, las

preguntas y los desafíos al nivel de desempeño de los estudiantes. El trabajo colaborativo debe favorecer el intercambio de interpretaciones, la construcción conjunta de respuestas y la participación de todos los integrantes del grupo.

Para evaluar los resultados de la propuesta didáctica basada en la gamificación, se realizó una comparación entre las mediciones obtenidas antes y después de su aplicación. El pretest permitió determinar el nivel inicial de las competencias lectoras de los 30 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica, mientras que el posttest permitió identificar las variaciones observadas después de la implementación de las actividades gamificadas. Esta comparación proporcionó información para valorar el progreso del grupo, sin que, por sí sola, permita atribuir todos los cambios exclusivamente a la intervención. El análisis se centró en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, considerados componentes fundamentales de las competencias lectoras. Además, se examinaron indicadores de participación, motivación, interacción y atención para complementar la valoración del desempeño lector y describir el desenvolvimiento de los estudiantes durante las actividades. La integración de estas evidencias permitió examinar los avances y las dificultades persistentes, así como orientar los ajustes necesarios para futuras aplicaciones de la propuesta.

Tabla 7. Análisis de los aspectos evaluados en la comprensión y preferencias lectoras.

N.º	Aspecto evaluado	Pregunta	Respuesta esperada	Frecuencia	Porcentaje
1	Comprensión del contenido	¿Por qué el colibrí decidió regar la flor?	Porque la flor estaba marchita	4	13.30%
2	Comprensión y reflexión	¿Qué enseñanza nos deja la lectura?	Es importante cuidar y ayudar a los demás	4	13.80%
3	Competencia lectora	¿Cuál es la idea principal del texto?	Un colibrí ayudó a una flor y gracias a su esfuerzo volvió a crecer	5	16.70%
4	Competencia lectora	¿Según el texto, cómo era el colibrí?	Trabajador y solidario	6	20.00%
5	Preferencias lectoras	Actividad lectora preferida con plataformas interactivas	Simulaciones interactivas	13	43.30%
6	Actitud frente a plataformas	¿Cómo se sienten con respecto a su aplicación?	Cómodo	15	50.00%

Fuente: Elaboración propia.



Figura 11. *Percepción general respecto los resultados obtenidos en el pretest.*

Fuente: Datos obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes. Elaboración propia.

Los resultados de la evaluación diagnóstica (pretest) muestran que los estudiantes presentan dificultades importantes en las competencias lectoras antes de la aplicación de la estrategia de gamificación. En las cuatro preguntas relacionadas directamente con la lectura, los porcentajes de respuestas correctas fueron bajos: 13,3 % en la pregunta 1, 13,8 % en la pregunta 2, 16,7 % en la pregunta 3 y 20,0 % en la pregunta 4. Estos resultados permiten establecer una línea base para la investigación,

puesto que evidencian dificultades para identificar información del texto, reconocer su enseñanza, determinar la idea principal y caracterizar a los personajes. El resultado más favorable dentro de las preguntas de comprensión correspondió a la identificación de las características del personaje, aunque únicamente 6 de los 30 estudiantes seleccionaron la respuesta esperada.

Por otra parte, las preguntas 5 y 6 permitieron obtener información complementaria relacionada con la disposición de los estudiantes hacia el uso de recursos interactivos. Se observa que 13 estudiantes (43,3 %) manifestaron preferencia por las simulaciones interactivas, mientras que 15 estudiantes (50,0 %) indicaron sentirse cómodos ante el uso de plataformas interactivas. Esto constituye un dato relevante para la propuesta, pues evidencia que existe cierta disposición hacia recursos dinámicos y tecnológicos que pueden incorporarse a las actividades gamificadas.

Tabla 8. *Percepción Estudiantil sobre el Impacto de la Gamificación en la Asignatura de Lengua y Literatura*

N.º	Aspecto evaluado	Resultado principal	Porcentaje
1	Disfrute de la lectura mediante estrategias de gamificación	Muy satisfecho	63.30%
2	Aumento de la comprensión lectora después de aplicar la gamificación	Sí, significativamente	66.70%
3	Utilidad de las plataformas gamificadas en Lengua y Literatura	Muy útil	66.70%
4	Influencia de la gamificación en la participación activa	Sí, significativamente	80.00%
5	Interés por continuar aprendiendo mediante juegos y gamificación	Sí, definitivamente	83.30%

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del postest muestran una valoración favorable de la estrategia de gamificación por parte de los estudiantes. En la primera pregunta, el 63,3 % manifestó estar muy satisfecho con el uso de estrategias gamificadas para disfrutar de la lectura, mientras que un 30,0 % se mostró satisfecho. En cuanto a la comprensión lectora, el 66,7 % señaló que esta aumentó significativamente y el

30,0 % indicó que mejoró en cierta medida. Asimismo, el 66,7 % de los estudiantes consideró que las plataformas gamificadas son muy útiles para el aprendizaje de Lengua y Literatura. Un resultado especialmente relevante se observa en la participación activa, donde el 80,0 % manifestó una influencia significativa de la gamificación. Finalmente, el 83,3 % expresó que definitivamente desea

continuar aprendiendo mediante juegos educativos y actividades gamificadas. En conjunto, estos resultados evidencian una respuesta positiva hacia la propuesta didáctica, particularmente en la motivación, participación y percepción de mejora de la comprensión lectora.

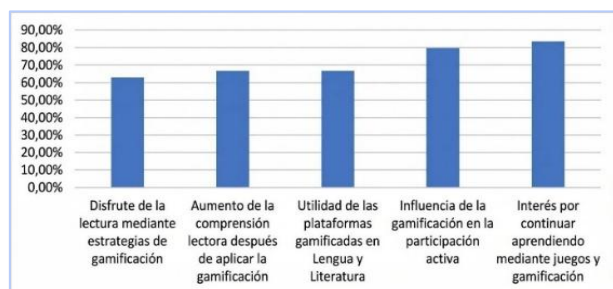


Figura 12. *Percepción general respecto a los resultados obtenidos en el postest.*

En general el análisis de los resultados de la propuesta didáctica basada en la gamificación se realizó considerando su pertinencia, coherencia, factibilidad y correspondencia con las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi*. La propuesta fue estructurada a partir de las dificultades evidenciadas en la comprensión lectora, la motivación, la participación, la interacción y la atención durante las actividades de Lengua y Literatura. Estos resultados sustentan la necesidad de implementar una estrategia didáctica innovadora y estructurada.

La pertinencia de la propuesta se evidencia en la relación directa entre las necesidades detectadas y las actividades diseñadas. La estrategia incorpora lectura gamificada, desafíos lectores, trivia literaria, juegos de roles y búsqueda del tesoro, actividades que se organizan progresivamente en los niveles literal, inferencial y crítico. Esta estructura

permite atender las dificultades identificadas en la prueba diagnóstica, particularmente en la identificación de información explícita, la comprensión de mensajes implícitos, la identificación de ideas principales y la interpretación de características de los personajes.

La coherencia interna de la propuesta se establece a partir de la articulación entre el problema científico, el objetivo general, la fundamentación teórica, la metodología y las actividades planteadas. El documento establece que la propuesta mantiene correspondencia con el problema identificado, el objetivo general, el marco teórico y el diseño metodológico, evidenciando una relación directa entre la gamificación y el fortalecimiento de las competencias lectoras.

Asimismo, la propuesta presenta factibilidad pedagógica, debido a que contempla recursos accesibles como textos narrativos, descriptivos e informativos, tarjetas didácticas, recursos audiovisuales y plataformas digitales como *Kahoot* y *Wayground*. También incorpora puntos, insignias, niveles y recompensas como elementos de gamificación. Su implementación se complementa con una rúbrica de comprensión lectora, lista de cotejo y registro de participación, considerando como indicadores la comprensión literal, inferencial y crítica.

En conclusión, la brecha detectada en la comprensión lectora tradicional logra ser mitigada mediante el uso estratégico de la gamificación. Aprovechar la familiaridad y comodidad digital de los estudiantes no solo optimiza la retención y el análisis de textos, sino que transforma la lectura en una actividad participativa, dinámica y con un alto índice de aceptación a largo plazo. La identificación de

dificultades en los estudiantes para diferenciar las ideas principales de las complementarias evidencia la urgencia de fortalecer sus competencias analíticas. Este escenario exige el diseño de estrategias que faciliten la selección de información relevante, el establecimiento de relaciones conceptuales y la construcción de una interpretación global del texto. Al respecto, la literatura reciente coincide en que estos desafíos no se limitan a la decodificación mecánica, sino que involucran procesos complejos de inferencia y asignación de significado, trascendiendo la mera recuperación de datos explícitos.

Para dar respuesta a esta necesidad pedagógica, el sustento teórico de la presente intervención se fundamenta en los aportes de Deterding et al. (2011) y Kapp (2012). Los primeros conceptualizan la gamificación como la incorporación de elementos propios del diseño de juegos en entornos no lúdicos; por su parte, Kapp (2012), destaca que el pensamiento lúdico, la retroalimentación continua y los desafíos son componentes clave para incrementar la motivación y el compromiso cognitivo. En este diseño, tales principios se materializan a través de misiones, retos, recompensas y actividades progresivas orientadas al desarrollo de las destrezas lectoras.

En consonancia con este enfoque, AlZuhair (2022), demostró la efectividad de una aplicación electrónica gamificada para desarrollar habilidades de comprensión en las dimensiones directa, deductiva y crítica en estudiantes de educación intermedia. Su investigación reportó diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental tras la intervención, resaltando las virtudes de un entorno interactivo centrado en el estudiante. Este hallazgo guarda un vínculo

directo con el presente estudio, dado que ambas propuestas abordan la lectura mediante estadios de complejidad progresiva, literal, inferencial y crítico, para evitar el procesamiento superficial y promover una valoración profunda del contenido. En esta misma línea formativa, el programa “*Read on*” corrobora la pertinencia de integrar mecánicas lúdicas en las experiencias lectoras al evidenciar mejoras en la asimilación de textos mediante componentes interactivos.

Al contrastar estas bases con los hallazgos empíricos de la presente investigación, se observa que los resultados coinciden además con los de Muñoz (2023), quien analizó la gamificación como un recurso pedagógico para generar experiencias de aprendizaje más dinámicas. Aunque su investigación se desarrolló con estudiantes universitarios, existe un punto de convergencia central: la gamificación opera como una mediación pedagógica eficaz para favorecer la participación activa del estudiante durante las actividades de lectura.

Desde la perspectiva de la motivación, los hallazgos muestran correspondencia con la revisión sistemática de Högberg et al. (2023), quienes analizaron 40 estudios y confirmaron la influencia positiva de los puntos, insignias y clasificaciones en el interés del estudiantado. No obstante, estos autores advierten que dichos efectos pueden disminuir a largo plazo si la motivación depende exclusivamente de recompensas externas. Esta postura resulta altamente relevante para el presente estudio, puesto que en la propuesta implementada los elementos lúdicos no se emplearon como simples reforzadores de conducta, sino que se articularon con retos progresivos, retroalimentación y participación colaborativa. Existe, por tanto, congruencia con la evidencia reciente en cuanto a que la motivación lúdica

siempre debe estar subordinada a una finalidad pedagógica concreta y no ser utilizada como un fin en sí misma. De manera similar, Ulloa y Carcausto (2024), a partir de una revisión de 30 artículos, concluyeron que la gamificación fomenta el aprendizaje activo y desarrolla capacidades vinculadas a la comunicación, la resolución de problemas, las habilidades sociales y la autonomía. Esto se alinea con el presente estudio, donde los desafíos, trivias, juegos de roles y búsquedas del tesoro se diseñaron para que los estudiantes asumieran un rol protagónico en lugar de ser receptores pasivos.

Por su parte, el metaanálisis de Li et al. (2024), aporta una mirada crítica al demostrar que, si bien la gamificación impacta positivamente en la motivación intrínseca, la autonomía y las relaciones interpersonales, su efecto sobre la percepción de competencia puede ser mínimo. Este hallazgo sustenta la postura de que el juego, por sí solo, no garantiza la mejora de las destrezas. Por esta razón, en la presente investigación las dinámicas de juego se entrelazaron de forma estricta con actividades específicas de comprensión, evaluación y retroalimentación constante.

En el contexto ecuatoriano se observa una coincidencia significativa con el trabajo de Espinoza y Tsakimp (2024), quienes analizaron la implementación de la gamificación en el aula a través de diversas herramientas tecnológicas orientadas a mejorar la motivación y el rendimiento escolar. Este antecedente presenta una relación directa con la presente investigación, debido a la convergencia en el nivel de Educación General Básica y en el propósito común de mitigar las dificultades de aprendizaje detectadas mediante recursos interactivos y sistemas de reconocimiento. En sintonía con esto, Jaramillo et al. (2024),

confirman el impacto positivo de estas estrategias en el rendimiento académico y la motivación a través de una revisión sistemática, siempre y cuando los componentes lúdicos formen parte de una planificación didáctica estructurada y no operen como actividades aisladas.

A partir de estas convergencias, la principal contribución del presente estudio radica en articular metodológicamente la gamificación con el desarrollo progresivo de los niveles de comprensión lectora. Las actividades no se limitaron a generar entretenimiento, sino que se organizaron alrededor de objetivos cognitivos específicos: el desafío lector permitió iniciar con la identificación de elementos explícitos (personajes, lugares y acontecimientos); posteriormente, se incorporaron preguntas orientadas a establecer inferencias y, finalmente, se ejecutaron tareas destinadas a la expresión y argumentación de opiniones.

Por tanto, los resultados y los antecedentes revisados permiten sostener que existe una relación congruente entre la utilización planificada de elementos gamificados y la generación de experiencias de aprendizaje más participativas, motivadoras e interactivas. Sin embargo, la evidencia científica actual también determina que los beneficios de la gamificación dependen del diseño pedagógico, la duración de la intervención, las mecánicas seleccionadas y las características de los estudiantes. Por ello, no se considera adecuado asumir que cualquier actividad lúdica produce de forma automática mejoras en el aprendizaje. En consecuencia, la discusión expuesta permite considerar que la gamificación constituye una alternativa didáctica pertinente para atender las dificultades identificadas en el contexto estudiado, particularmente cuando se vincula de forma explícita con objetivos concretos de

aprendizaje, actividades progresivas, retroalimentación y evaluación. La congruencia entre los antecedentes revisados y la propuesta desarrollada fortalece la justificación teórica y metodológica de la estrategia implementada; no obstante, se reconoce que la afirmación concluyente sobre su efectividad pedagógica debe sustentarse, de manera objetiva, en la comparación de los resultados cuantitativos obtenidos en las mediciones del pretest y del postest.

Conclusiones

El diagnóstico inicial evidenció que las limitaciones en las competencias lectoras de los 30 estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa *Sumak Yachana Wasi* no se restringen únicamente a la decodificación o comprensión textual, sino que se encuentran estrechamente vinculadas a factores actitudinales. Los bajos niveles registrados en participación, motivación, interacción y atención confirmaron la necesidad urgente de reestructurar la práctica docente mediante una estrategia adaptada a la naturaleza del grupo. La gamificación demostró ser una mediación pedagógica pertinente y eficaz para transformar el proceso lector en una experiencia activa. La incorporación estructurada de mecánicas de juego, tales como retos progresivos, niveles, recompensas e insignias, subordinadas a una finalidad educativa clara, permitió transitar de un modelo de recepción pasiva a uno fundamentado en la implicación directa del estudiantado, dinamizando los procesos cognitivos de identificación, interpretación, análisis y reflexión. El diseño de la investigación reflejó una rigurosa correspondencia metodológica al articular de manera coherente el problema científico, el objetivo general y la propuesta didáctica. La selección y aplicación de un sistema multifactorial de recolección de datos

(observación directa, ficha de observación, encuesta y prueba de comprensión lectora) garantizó la validez de los indicadores establecidos y facilitó un andamiaje preciso para la posterior intervención en el aula.

La efectividad de la propuesta quedó determinada objetivamente mediante la contrastación empírica y estadística de los resultados obtenidos entre el pretest y el postest. Este análisis comparativo final permitió validar de forma cuantitativa el impacto positivo de la estrategia gamificada, evidenciando mejoras sustanciales en el rendimiento académico y consolidando la gamificación planificada como una alternativa didáctica viable y replicable para fortalecer las competencias lectoras en el nivel escolar estudiado.

Referencias Bibliográficas

- AlZuhair, F. (2022). The effectiveness of a gamified electronic application in developing reading comprehension abilities among first-grade intermediate students in Saudi Arabia. *Education Research International*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/7677140>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton. <https://es.scribd.com/document/899638684/Ausubel-D-1963-the-Psychology-of-Meaningful-Verbal-Learning>
- Bajaña, M., Juárez, J., & González, L. (2025). Gamificación y realidad aumentada como estrategias neurodidácticas en el bachillerato. *Revista Imaginario Social*, 9(3), 45–58. <https://revista-imaginariosocial.com/index.php/es/article/download/343/577>
- Cevallos, H. (2024). Estrategia didáctica: La gamificación para fomentar la lectura comprensiva de los estudiantes de primero de bachillerato. *Revista Cognosis*, 9(Edición Especial 1), 112–125. <https://www.researchgate.net/publication/387785198>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to

- gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Espinoza, G., & Tsakimp, M. (2024). Gamificación en el aula: Herramientas tecnológicas para mejorar la motivación y el aprendizaje. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria de Ciencias Sociales y de la Salud “SAPIENTIA”*, 6(12), 325–342. <https://sapiensjournal.ec>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. En *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill Education. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf
- Högberg, J., Hamari, J., & Wästlund, E. (2023). A point with pontification? Clarifying and separating pontification from gamification in education. *Frontiers in Education*, 8, Artículo 1212994. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1212994>
- Indio, M., & Rodríguez, G. (2023). Competencias lectoras de los estudiantes de la educación general básica en Ecuador. *Revista Científica UNESUM Ciencias*, 7(2), 45–60. <https://doi.org/10.47230/unesum-ciencias.v7.n3.2023.98-113>
- Jaramillo, L., Basantes, A., Cabezas, M., & Casillas, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), Artículo 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer. <https://www.researchgate.net/publication/2739https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.77>
- [47281 The gamification of learning and instruction Game-based methods and strategies for training and education San Francisco CA Pfeiffer](#)
- Li, L., Hew, K. F., & Du, J. (2024). Gamification enhances student intrinsic motivation, perceptions of autonomy and relatedness, but minimal impact on competency: A meta-analysis and systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 72(2), 765–796. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10337->
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Miranda, R., & Choez, C. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes. *Revista Científica Multidisciplinar Gener@ndo*, 5(2), 1181–1189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9697032>
- Muñoz, D. (2023). La gamificación: ¿Recurso pedagógico para elevar los niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios? *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(S1), 12–17. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778121003.pdf>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books. <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. https://www.google.com.ec/books/edition/Estrategias_de_lectura/8cp7am1yjDoC
- Ulloa, D., & Carcausto, W. (2024). Efecto de la gamificación en el aprendizaje activo: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 931–944.

Villarroel, M., Silva, P., & Castro, F. (2024).

Impacto de las metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo y gamificación) en el rendimiento académico y socioemocional de los estudiantes de Educación Básica. Editorial Ciencia Latina.

<https://innovasciencejournal.omeditorial.com/index.php/home/article/view/165>

Zainuddin, Z., Chu, S. K. W., Shujahat, M., & Perera, C. J. (2020). The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 30, Artículo 100326.



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Edwin Patricio Campuez Flores, Raquel Margarita Ramírez Zúñiga, Ana Norvis Caballero Rodríguez, Giselle Aurelia Rodríguez Caballero.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT).

Edwin Patricio Campuez Flores: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Raquel Margarita Ramírez Zúñiga: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos.

Ana Norvis Caballero Rodríguez: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Giselle Aurelia Rodríguez Caballero: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.

Declaración de conflicto de intereses

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.

Declaración de financiamiento

La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.

Declaración del editor

El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.

Declaración de los revisores

Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.

Declaración ética de la investigación

Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.

Declaración sobre el uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.

Disponibilidad de datos

Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

