



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y
TECNOLOGÍAS
CARRERA PSICOPEDAGOGÍA

Título:

Gamificación en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Unidad Educativa “Fe y Alegría”

Trabajo de Titulación para optar al título de Licenciatura en
Psicopedagogía

Autor:

Jara Gadvay Anthony Josué

Tutor:

Mgs. Myrian Alicia Tapia Arévalo.

Riobamba, Ecuador. 2026

DECLARATORIA DE AUTORÍA

Yo, **Anthony Josué Jara Gadvay**, con cédula de ciudadanía **0605409143**, autor (a) (s) del trabajo de investigación titulado: **Gamificación en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Unidad Educativa “Fe y Alegría”**, certifico que la producción, ideas, opiniones, criterios, contenidos y conclusiones expuestas son de mí exclusiva responsabilidad.

Asimismo, cedo a la Universidad Nacional de Chimborazo, en forma no exclusiva, los derechos para su uso, comunicación pública, distribución, divulgación y/o reproducción total o parcial, por medio físico o digital; en esta cesión se entiende que el cesionario no podrá obtener beneficios económicos. La posible reclamación de terceros respecto de los derechos de autor (a) de la obra referida, será de mi entera responsabilidad; librando a la Universidad Nacional de Chimborazo de posibles obligaciones.

En Riobamba, 11 de febrero de 2026.



Anthony Josué Jara Gadvay

C.I: 0605409143

DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR

Quien suscribe, **Mgs. Myrian Alicia Tapia Arévalo** catedrático adscrito a la **Facultad de Ciencias De La Educación Humanas Y Tecnologías**, por medio del presente documento certifico haber asesorado y revisado el desarrollo del trabajo de investigación titulado: **Gamificación en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Unidad Educativa “Fe y Alegría”**, bajo la autoría de **Anthony Josué Jara Gadvay**; por lo que se autoriza ejecutar los trámites legales para su sustentación.

Es todo cuanto informar en honor a la verdad; en Riobamba, a los 11 días del mes de Febrero de 2026



Mgs. Myrian Alicia Tapia Arévalo

C.I: 0602972788

CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Quienes suscribimos, catedráticos designados Miembros del Tribunal de Grado para la evaluación del trabajo de investigación **Gamificación en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de la Unidad Educativa “Fe y Alegría”**, presentado por **Anthony Josué Jara Gadvay**, con cédula de identidad número **0605409143**, bajo la tutoría de **Mgs. Myrian Alicia Tapia Arévalo**; certificamos que recomendamos la APROBACIÓN de este con fines de titulación. Previamente se ha evaluado el trabajo de investigación y escuchada la sustentación por parte de su autor; no teniendo más nada que observar.

De conformidad a la normativa aplicable firmamos, en Riobamba, a los 21 días del mes de Mayo del 2026.

Vicente R. Ureña Torres, Dr

PRESIDENTE DEL TRIBUNAL DE GRADO

Luz E. Moreno Arrieta, Dra./Ph.D

MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO

Alfredo E. Figueroa Oquendo, Mgs.

MIEMBRO DEL TRIBUNAL DE GRADO



CERTIFICACIÓN

Que, **JARA GADVAY ANTHONY JOSUE** con CC: **0605409143**, estudiante de la Carrera **PSICOPEDAGOGÍA**, Facultad de **CIENCIAS DE LA EDUCACION HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**; ha trabajado bajo mi tutoría el trabajo de investigación titulado "**GAMIFICACIÓN EN EL DESARROLLO DE LA LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA "FE Y ALEGRÍA"**", cumple con el 7 %, de acuerdo al reporte del sistema Compilatío Magister, porcentaje aceptado de acuerdo a la reglamentación institucional, por consiguiente autorizo continuar con el proceso.

Riobamba, 04 de mayo de 2026



Mgs. Myriam Alicia Tapia Arévalo
TUTOR(A)

DEDICATORIA

Quisiera dedicarle este trabajo a mi madre porque sin ella no hubiera podido llegar a este punto de mi vida, ya que fue y sigue siendo aquella persona que más me apoyado en todo mi proceso académico, nunca me dejo solo y a pesar de que ella misma tenía sus propias luchas siempre me apoyo y creyó en mi en cada paso pequeño que daba, incluso cuando yo mismo dudaba de mí, siempre fue un pilar fundamental en mi vida, al igual que mi padre Vicente Reinoso que tal vez no es mi padre biológico pero que en mi corazón lo es, porque sin él tampoco hubiera estado en este punto de mi vida, apoyándome cuando tenía problemas y dándome consejos cuando más yo los necesitaba y a pesar de que estuviera lejos de mí siempre supo que palabras decirme en el momento más apropiado.

Agradecer de igual manera dedico este trabajo a las Unidades Distritales de Apoyo a la Inclusión (UDAI) por ayudarme en mi etapa formativa, a encontrar ese cariño y vocación por mi carrera, enseñándome nuevos conocimientos y fortaleciendo los que ya tenía mostrándome un mundo gigantesco después de la psicopedagogía en lo quiero especializarme y poder aportar a la sociedad, gracias a Sebastián y Sandra por ser esos tutores de prácticas pre profesionales quienes me motivaron a salir delante y no darme por vencido y enseñarme que cualquier meta es posible por más que cueste.

A mis hermanos de otra madre que me supieron enseñar sobre la importancia de los estudios y la perseverancia, donde mucha de las veces quería rendirme y ellos me enseñaron a seguir adelante a nunca darme por vencido a pesar de la dificultad y apoyarme cuando yo más lo necesitaba, me supieron escuchar comprender y aconsejar a pesar de ellos no tenían tiempo por sus trabajos o estudios siempre estuvieron ahí para mí.

Finalmente, pero no menos importante agradecer a los docentes que formaron parte de mi vida profesional, ellos me enseñaron lo que realmente significa ser un buen docente, me enseñaron a que antes de ser un buen docente tienes que ser una buena persona, el valor de paciencia, y sobre todo puede que tengas días malos o problemas, pero siempre mantén una sonrisa y transmítela a cada uno de tus estudiantes, cada uno de ellos me motivo y me formo a lo que yo soy ahora y me enseñaron a descubrir qué tipo de docente quiero ser en el futuro.

AGRADECIMIENTO

Quisiera expresar todo mi agradecimiento a la Universidad Nacional de Chimborazo, donde pude a conocer a grandes docentes que me apoyaron y me motivaron en cada etapa de mi vida profesional, fueron 4 años largos de estudios y acompañamiento en la cual la universidad se convirtió en mi segunda casa, siendo fundamental en este crecimiento académico y profesional. Así mismo, agradecer a todos mis compañeros y amigos que conocí en todo este tiempo de etapa académica, junto a ellos pasamos fracasos que nos desmotivó, pero siempre encontrábamos la manera de salir juntos y sobre todo celebramos logros. Les agradezco por ser mi segunda familia y mantenernos juntos a pesar de cualquier dificultad que pasamos les quiero y aprecio a cada uno de ustedes colegas.

Agradecer a mi madre Elvia Gadway y mi padre Vicente Reinoso y mis hermanos por seguir conmigo en cada paso que doy, sé que muchas de las veces tenían sus propios problemas, pero siempre supieron ayudarme a seguir adelante y mantenerme con la frente en alto a pesar de las circunstancias, les agradezco por la paciencia que tuvieron conmigo, nunca me hicieron sentir solo incluso cuando a veces era lo que yo quería, agradezco a cada una de las personas que contribuyo con granito a ser la persona que soy ahora, Dariana de igual manera te agradezco por tu apoyo y por ayudarme cuando yo más estuvo destrozado sin ganas de levantarme y supiste motivarme a salir adelante y seguir con mi camino por más difícil que sea. Agradezco a mi familia por escucharme, motivarme y sobre enseñarme la manera de seguir adelante a pesar de la soledad, de la tristeza y de la ira a como no hacer que esas emociones me detengan, y busque la manera de poder seguir adelante que el mundo no se detiene por más que una persona se encuentre mal.

Agradezco a mi tutora Myrian Tapia y a mi docente Diana Guambo por ayudarme en mi proceso de titulación con paciencia y tolerancia supieron guiarme a poder culminarla y hacerla de la mejor manera posible al igual que en las practicas cuando no sabíamos algo nos apoyó a salir todos juntos, Dianita supo guiarme y ser esa docente que más necesite cuando no encontraba mi camino y con su cariño o palabras lograba ayudarme a salir de mi tristeza.

Finalmente quisiera terminar con una frase que me salvo cuando yo estaba solo y perdido en el mundo, “live a life you will remember” de Avicii que me enseñó que la vida es una y hay que disfrutarla, no solo se trata de viajar o divertirse, habla más de vivir de una manera autentica, intensa, significativa para que cuando realmente mires atrás sientas y veas lo que realmente viviste, dejando una huella en cada persona y en el mundo.

ÍNDICE GENERAL

DECLARATORIA DE AUTORÍA	
DICTAMEN FAVORABLE DEL PROFESOR TUTOR	
CERTIFICADO DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL	
CERTIFICADO ANTIPLAGIO	
DEDICATORIA	
AGRADECIMIENTO	
ÍNDICE GENERAL	
ÍNDICE DE TABLAS	
ÍNDICE DE FIGURAS	
RESUMEN	
ABSTRACT	
CAPÍTULO I.....	14
INTRODUCCIÓN.....	14
1.1 Antecedentes de investigación	15
1.2 Planteamiento del problema	17
1.3 Justificación.....	17
1.4 Objetivos de la investigación	18
1.4.1 Objetivo general	18
1.4.2 Objetivos específicos.....	18
CAPÍTULO II.....	19
MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 La Gamificación	19
2.1.1 Teoría del aprendizaje que sustentan la gamificación.....	19
2.1.2 Elementos y mecanismos de la gamificación.....	20
2.1.3 Tipos de gamificación en el contexto educativo	21
2.1.4 Herramientas y plataformas digitales para gamificar.....	22
2.1.5 Beneficiarios de la gamificación en el proceso de enseñanza – aprendizaje	23
2.1.6 La motivación intrínseca	23
2.1.7 La gamificación como estrategia de motivación intrínseca y extrínseca	24
2.1.8 El fortalecimiento de la motivación intrínseca por estrategias de gamificación ...	25
2.1.9 Rol del docente en la implementación de estrategias gamificadas	25
2.2.1 Definición y componentes de la lectoescritura.....	26
2.2.2 Etapas del desarrollo de la lectoescritura en educación básica.	27
2.2.3 Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura	27
2.2.4 Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura	28
2.2.5 Dificultades y trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura	29

2.2.6	Evaluación del desempeño en lectoescritura.....	30
2.2.7	Factores que influyen en el desarrollo de competencias lectoescritoras	31
2.2.8	Aplicación de la gamificación en el desarrollo de la lectoescritura	31
2.2.9	Estrategias gamificadas para la comprensión lectora y producción textual.....	32
2.2.10	Estudios previos sobre gamificación y lectoescritura en educación básica	33
2.3	Test PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada	34
2.4	Test PROESC: Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura.....	34
CAPÍTULO III.		36
METODOLOGÍA.....		36
3.1	Enfoque de Investigación.	36
3.2	Diseño de Investigación	36
3.3.3	Por el Lugar	36
3.3.4	Por el tiempo	36
3.4	Unidad de Análisis	36
3.4.1	Población de estudio.....	37
3.4.2	Tamaño de la Muestra	37
3.5	Métodos de análisis y procesamiento de datos.....	37
3.3.1.	Métodos de análisis de los datos del test Prolec.....	37
3.3.2.	Métodos de análisis de los datos del test Poresc	38
3.3.3.	Procesamiento de análisis en el software.	38
CAPÍTULO IV.		39
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		39
4.1	Comparación de desempeño con la prueba de PROLEC-R para lectura	39
4.2	Comparación de desempeño con la prueba PROesc para escritura.....	41
4.3	Comparación del desempeño de procesos de lectoescritura entre los paralelos ...	44
CAPÍTULO V.		46
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		46
5.1	Conclusiones	46
5.2	Recomendaciones.....	47
BIBLIOGRAFÍA		48
ANEXOS.....		53

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Distribución de la muestra por paralelos	37
Tabla 2. Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo A.....	39
Tabla 3. Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo B.....	40
Tabla 4. Prueba PROesc del paralelo A	41
Tabla 5. Prueba PROesc del paralelo B.....	43
Tabla 6. Comparación del desempeño en lectoescritura entre los paralelos A y B.....	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Gráfico 1. Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo A.....	39
Gráfico 2. Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo B.....	40
Gráfico 3. Prueba PROesc del paralelo A	41
Gráfico 4. Prueba PROesc del paralelo B.....	43

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la incidencia de la gamificación en el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría, ubicada en Riobamba, Ecuador. La metodología empleada fue de enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo-comparativo, con un diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes distribuidos en dos paralelos: 20 estudiantes del paralelo A y 20 del paralelo B. Para la recolección de datos se aplicaron dos instrumentos estandarizados: la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) y la Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC), procesados mediante el software estadístico SPSS versión 25. Los resultados evidenciaron dificultades severas generalizadas en ambos paralelos, particularmente en nombre de letras, signos de puntuación y procesos de conversión fonema-grafema. El paralelo B demostró un mejor desempeño en comprensión de textos y comprensión oral respecto al paralelo A, mientras que ambos grupos mostraron fortalezas relativas en producción textual creativa. Se concluyó que los estudiantes de ambos paralelos presentan deficiencias significativas en los procesos básicos de lectoescritura que justifican la implementación de estrategias de gamificación como alternativa pedagógica innovadora para fortalecer estas competencias fundamentales en el contexto educativo.

Palabras claves: gamificación, lectoescritura, PROLEC-R, PROESC, educación básica

ABSTRACT

This research entitled "The Gamification in the reading-writing development in the "Fe y Alegría Educative Unit students" was intended to analyze the impact of the gamification on the reading-writing development in the fourth-grade students at the "Fe y Alegría Educational Unit" in Riobamba-Ecuador. The research methodology accounts for a quantitative, descriptive-comparative, and non-experimental study, with a cross-sectional design. The sample consisted of 40 students divided into two groups: 20 students in the A-group and 20 in the B-group. The data collecting was carried out through two standardized instruments: the Revised Reading Processes Assessment Battery (PROLEC-R) and the Writing Processes Assessment Battery (PROESC). The data collected were processed by using the SPSS version 25 statistical software. The study results revealed severe-widespread difficulties in both-study-groups, mainly in regarding particularly with letter names, punctuation marks, and phoneme-grapheme conversion, the B-group-students demonstrated better performance in reading-listening comprehension compared to the A-group-students while a relative strength in the creative writing was exhibited in both-group students. Tus, it was concluded that both-groups-students showed a significant deficiency in the basic reading-writing processing justifying the implementation of gamification strategies as an innovative pedagogical alternative to strengthen these fundamental skills in the educational context.

Keywords: gamification, reading-writing, PROLEC-R, PROESC, basic education.



Escuela eInstitucional para:
**EULALIA FABIOLA
PUMAGUALLE OÑATE**
Mi libro de contacto con Fines!!

Reviewed by:

Mgs. Eulalia Fabiola Pumagualle Oñate.

ENGLISH PROFESSOR.

I.C.060203388-8.

CAPÍTULO I.

INTRODUCCIÓN.

El desarrollo de la competencia lectoescritura constituye la base para el desarrollo cognitivo y académico de los estudiantes, y, por ende, se vuelve un proceso fundamental en la etapa formativa del individuo. Por esto los sistemas educativos deben actualizarse mediante la creación de nuevas metodologías que promuevan el aprendizaje y, de igual manera, las habilidades comunicativas de los estudiantes, dado que, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2025), más de 251 millones de niños en el mundo no logran adquirir competencias básicas en lectoescritura.

La gamificación se presenta como un modelo innovador, pues utiliza mecánicas de juego como los videojuegos, y las incorpora en los entornos educativos, aumentando la motivación y el compromiso en los estudiantes. Esta metodología, que permite que el aprendizaje sea más atractivo y dinámico, se ha utilizado en el desarrollo de la lectoescritura, y ha demostrado construir y desarrollar procesos cognitivos como la memoria, la comprensión lectora y la producción textual en estudiantes de educación básica (Bravo et al., 2023)

La situación en el país es alarmante, un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024) muestran que los estudiantes de educación básica en el Ecuador tienen puntajes de 700 puntos o menos en el área de Lengua y Literatura. Esto ocurre en la provincia de Chimborazo y las entidades educativas buscan otras formas de abordar las deficiencias (Pisco y Bailón, 2023). Esto también sucede en la Unidad Educativa “Fe y Alegría” de Riobamba, que tiene estudiantes que muestran problemas en el ámbito de la lectoescritura.

Este trabajo tiene como objetivo la evaluación de los efectos de la gamificación en el área de lectoescritura en la Unidad Educativa “Fe y Alegría” para la formulación de propuestas pedagógicas que permitan mitigar dicha problemática y fortalezcan las competencias lectoescritoras de los alumnos. Este objetivo evidencia la necesidad de realizar cambios a las prácticas pedagógicas tradicionales y la incorporación de propuestas metodológicas activas que promuevan el aprendizaje de los alumnos de una manera más participativa y a la vez, divertida.

El presente informe investigativo está estructurado de acuerdo con la normativa determinada por el reglamento de titulación, por lo tanto, el informe se desarrolla y presenta en seis capítulos que detallan de manera precisa diferentes aspectos de la investigación como el aspecto introductorio, el cuerpo teórico, la metodología desarrollada y los resultados.

CAPÍTULO I, en el presente capítulo se encuentra detallado los aspectos introductorios de la investigación, en donde se presenta información necesaria para la comprensión inicial del proceso investigativo. Además, se establece el planteamiento del problema el cual expresa de manera concisa la problemática investigada, analizada desde tres niveles de cobertura: macro, meso y micro, siendo esta última la más relevante, puesto

que detalla aspectos de la realidad en donde se desarrolla la problemática relacionada con las dificultades en lectoescritura de los estudiantes de la Unidad Educativa “Fe y Alegría”.

CAPÍTULO II, en donde se desarrolla el marco teórico, el cual representa el fundamento conceptual y teórico del trabajo de investigación; definiendo de manera precisa las variables de estudio y sus categorías, como la gamificación y el desarrollo de la lectoescritura, así como las estrategias didácticas para la intervención en estudiantes con dificultades de aprendizaje en estas áreas.

CAPÍTULO III, el cual corresponde al apartado metodológico, en donde se abordan los elementos básicos de la estructura y métodos que guiaron el proyecto de investigación para dar respuesta a los objetivos. Estableciendo así que la metodología es de tipo mixto, con un alcance descriptivo y un diseño no experimental, por el tiempo transversal, con una muestra de estudiantes de Educación General Básica y docentes que imparten clases en la Unidad Educativa “Fe y Alegría” de Riobamba.

CAPÍTULO IV, correspondiente a los resultados, en donde se detalla el análisis y la interpretación de los datos obtenidos a través del instrumento de investigación utilizado. Este análisis e interpretación se realizó en función a los objetivos planteados. Además, los datos fueron procesados y presentados mediante el aplicativo SPSS que permitió facilitar el análisis y presentación de la información sobre el impacto de la gamificación en la lectoescritura.

CAPÍTULO V, en donde se encuentran las conclusiones y recomendaciones, en donde se da respuesta a cada uno de los objetivos. Identificando así las dificultades en el proceso de lectoescritura en cuanto a la comprensión lectora, producción textual y fluidez lectora. Además, se determinó el nivel de aplicación de estrategias gamificadas por parte de los docentes para el desarrollo de competencias lectoescritoras en los estudiantes.

CAPÍTULO VI, el cual pertenece a la propuesta, en donde se da cumplimiento al tercer objetivo específico de la investigación; estableciendo estrategias gamificadas las cuales cumplen el objetivo de ofrecer alternativas específicas y efectivas para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de educación básica, especialmente en aquellos que enfrentan dificultades al momento de leer, comprender o producir textos escritos.

1.1 Antecedentes de investigación

Una investigación realizada por Gutiérrez et al. (2024) analizaron la gamificación como una herramienta pedagógica para fortalecer la lectura crítica en el nivel de educación superior. El objetivo principal fue determinar los factores clave para diseñar e implementar esta estrategia en las facultades de educación. Aplicaron una metodología cualitativa de un modelo hermenéutico, incluyendo la recolección de datos de discusiones en grupos focales con estudiantes y graduados, así como entrevistas estructuradas con el profesorado universitario.

Los resultados mostraron un alto nivel de aceptación del uso de TIC en entornos de aprendizaje, con énfasis en el papel de la experimentación y la motivación para el aprendizaje como estimulantes para el aprendizaje significativo. Los autores concluyeron que el uso de misiones, retroalimentación continua, niveles progresivos y recompensas

digitales puede ayudar a superar barreras tradicionales. En general, los autores destacaron la necesidad de alinear tanto las evaluaciones formativas como las sumativas con los objetivos destinados a fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por su parte Duarte y Suárez (2025) analizaron los efectos de la gamificación en los procesos de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de EGB. El objetivo principal del estudio fue analizar la influencia de las estrategias de gamificación mencionadas en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en comparación con los métodos tradicionales. Los autores llevaron a cabo una metodología de revisión sistemática de acuerdo con el marco PRISMA y, a efectos de su análisis cualitativo y cuantitativo, seleccionaron 28 artículos de la base de datos científica con un rango de publicación de 2010 a 2025.

El estudio indicó que la gamificación como estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje mejoró positivamente la experiencia de aprendizaje y la participación activa de los estudiantes. Los estudiantes mostraron una mejora en la comprensión lectora, el reconocimiento de fonemas y la escritura creativa, así como la comprensión lectora, el reconocimiento de fonemas y la escritura creativa. Los autores concluyeron el estudio con la indicación de que la gamificación, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, mejoró la retención de conocimientos y tuvo un impacto positivo en el aprendizaje afectivo/emocional inicial de los estudiantes.

Además de ello, en Quito, Catagña y Alulema (2024) exploraron el avance en las habilidades de lectura a través de la gamificación de estudiantes de nivel elemental. El estudio evaluó la gamificación y su impacto en las habilidades de lectura de los estudiantes de la Unidad Educativa Alfonso Laso Bermeo. La metodología fue de enfoque mixto, descriptivo, documental y de campo, que involucró encuestas y entrevistas con 167 estudiantes y 90 docentes.

Los hallazgos del estudio revelaron que la gamificación como método de enseñanza mejora la retención del conocimiento y los procesos cognitivos. Sin embargo, la mayoría de los docentes reconocieron el impacto positivo de la gamificación en la participación activa y la motivación, pero su uso práctico sigue siendo limitado debido a las restricciones tecnológicas. ¡En última instancia, el estudio concluyó que la gamificación a través de Kahoot! mejora las habilidades críticas y argumentativas y va más allá de las habilidades de pensamiento de orden inferior de la comprensión literal.

Por su parte Acosta et al. (2022), realizaron una investigación sobre el papel de las habilidades psicomotoras en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la educación básica. El objetivo fue estudiar la maduración cognitiva provocada por el desarrollo psicomotor y su impacto en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se utilizó una metodología cualitativa, descriptiva y retrospectiva, basada en una revisión bibliográfica de textos científicos publicados en los últimos cinco años.

Los resultados confirman que la intervención motora influye positivamente en los procesos perceptuales debido a la estrecha relación entre el sistema nervioso y el movimiento. El desarrollo psicomotor sienta las bases para el aprendizaje complejo al

mejorar la coordinación visomotora, la orientación espacial y el esquema corporal. Para finalizar, las actividades psicomotoras fomentan un desarrollo cognitivo, social y físico óptimo en los niños.

1.2 Planteamiento del problema

A nivel mundial, la crisis en el desarrollo de competencias lectoescritoras representa uno de los mayores desafíos educativos contemporáneos. Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025), aproximadamente 739 millones de adultos no saben leer ni escribir, mientras que 251 millones de niños no adquieren las competencias básicas en lectoescritura. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo advierte que el 37% de los niños, equivalente a más de 300 millones, no alcanzarán los niveles básicos de competencia en lectura para 2030 si no se toman medidas urgentes

En Ecuador, los resultados de la evaluación nacional “Ser Estudiante” aplicada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa evidencian que los estudiantes de educación básica no alcanzan los niveles mínimos de competencia establecidos en 700 puntos. En el área de Lengua y Literatura, los estudiantes del subnivel Elemental obtuvieron 660 puntos, mientras que los del subnivel Medio alcanzaron 661 puntos, revelando deficiencias significativas en comprensión lectora y producción textual. Adicionalmente, más de 450.000 niños y adolescentes se encuentran fuera del sistema educativo ecuatoriano, agravando la problemática del desarrollo de competencias fundamentales como la lectoescritura (Cárate et al., 2024).

En la provincia de Chimborazo, específicamente en la ciudad de Riobamba, las instituciones educativas reflejan las mismas deficiencias identificadas a nivel nacional. Investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Chimborazo demuestran que los estudiantes de educación básica presentan dificultades significativas en el proceso de lectoescritura, manifestándose en problemas de decodificación, comprensión lectora y producción de textos (Palacios, 2024). La Unidad Educativa "Fe y Alegría" no es ajena a esta realidad, donde se observan estudiantes con bajo rendimiento en las áreas relacionadas con la lectura y escritura, lo que justifica la necesidad de implementar estrategias innovadoras como la gamificación para mejorar estas competencias fundamentales.

1.3 Justificación

La presente investigación surge de la necesidad imperante de abordar las deficiencias en el desarrollo de competencias lectoescritoras que presentan los estudiantes de la Unidad Educativa "Fe y Alegría". Según Reyes et al. (2025), la gamificación se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora en educación básica, transformando la experiencia de aprendizaje en un proceso más motivado y reflexivo. Las metodologías tradicionales de enseñanza han demostrado ser insuficientes para captar el interés de los estudiantes, por lo que se requiere innovar con estrategias que integren elementos lúdicos y tecnológicos que respondan a las características de los estudiantes actuales.

Esta investigación es factible de realizar gracias al acceso a la población de estudio en la Unidad Educativa "Fe y Alegría", la disponibilidad de recursos tecnológicos básicos y

el apoyo de las autoridades institucionales, además, existe amplia literatura científica que sustenta la aplicación de la gamificación en contextos educativos.

Los beneficiarios directos de esta investigación son los estudiantes de la Unidad Educativa "Fe y Alegría" de Riobamba, quienes podrán desarrollar mejores competencias en lectoescritura mediante estrategias innovadoras y motivadoras. Asimismo, los docentes se beneficiarán al contar con herramientas metodológicas efectivas para su práctica pedagógica. Como beneficiarios indirectos se encuentran las familias de los estudiantes, la comunidad educativa en general y otras instituciones que podrían replicar las estrategias propuestas.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Comparar el desempeño en los procesos de lectoescritura con la finalidad de determinar estrategias de gamificación en los estudiantes de la Unidad Educativa Fe y Alegría

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar el desempeño de los procesos de lectoescritura de los estudiantes de la Unidad Educativa Fe y Alegría en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica paralelo A y B.
- Comparar el desempeño de los procesos de la lectoescritura entre los paralelos A y B
- Proponer estrategias de gamificación orientadas al fortalecimiento de los procesos de lectoescritura adaptadas al contexto y nivel educativo de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica paralelo A y B.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO.

2.1 La Gamificación

La gamificación se define como la aplicación de elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos con el propósito de aumentar la motivación y el compromiso de los participantes. Según Castillo et al. (2022), la gamificación trasciende la simple incorporación de juegos al aula, pues involucra el diseño intencionado de experiencias que activan el pensamiento estratégico, la resolución de problemas y la colaboración entre estudiantes. Su origen se atribuye al sector del marketing digital y los videojuegos, pero rápidamente fue adoptado por el ámbito educativo como respuesta a las demandas de una nueva generación de aprendices digitales que encuentran en el juego su forma natural de explorar el mundo.

En el contexto educativo, la gamificación ha cobrado especial relevancia como una metodología innovadora que busca transformar las dinámicas de enseñanza tradicionales. Ulloa et al. (2023) señalan que esta estrategia potencia la participación activa del estudiante al convertir tareas ordinarias en experiencias retadoras y significativas. A diferencia del aprendizaje basado en juegos, la gamificación no implica necesariamente el uso de videojuegos, sino la incorporación de mecánicas lúdicas en actividades pedagógicas previamente planificadas, lo que permite mayor flexibilidad en su implementación independientemente de los recursos tecnológicos disponibles en la institución educativa.

La gamificación ha demostrado ser eficaz para motivar a los estudiantes en todos los niveles educativos, desde la educación básica hasta la educación superior. Roa et al. (2021) concluyeron, tras evaluar su implementación en educación secundaria española, que las estrategias gamificadas generan un aumento significativo del compromiso académico y la autoeficacia de los estudiantes, siempre que estén alineadas con los objetivos curriculares. El éxito de esta metodología depende en gran medida del diseño pedagógico que la sustenta, así como de la coherencia entre los elementos lúdicos empleados y los contenidos que se desean enseñar dentro del marco institucional.

Desde una perspectiva analítica, la gamificación emerge como una respuesta pedagógica válida y fundamentada ante los desafíos de motivación y desenganche estudiantil que enfrentan los sistemas educativos contemporáneos. La evidencia revisada sugiere que no es suficiente incorporar mecánicas de juego de forma superficial; es imprescindible que el docente comprenda los principios detrás de esta estrategia para aplicarla con propósito didáctico claro. En el contexto de la Unidad Educativa "Fe y Alegría", la gamificación puede convertirse en un puente entre los intereses naturales del niño y los aprendizajes formales esperados, incluyendo el desarrollo integral de la lectoescritura como competencia comunicativa fundamental.

2.1.1 Teoría del aprendizaje que sustentan la gamificación

Diversas teorías del aprendizaje respaldan el uso de la gamificación en los entornos educativos. El constructivismo de Vygotsky y el de Piaget fundamentan la idea de que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante enfrenta desafíos que superan ligeramente su nivel actual de competencia. Gómez y Ávila (2021) destacan que la gamificación recoge estos

principios al diseñar niveles progresivos de dificultad que mantienen al estudiante en un estado de flujo cognitivo óptimo, favoreciendo la construcción activa y significativa del conocimiento a través de la experiencia directa.

La Teoría de la Autodeterminación (SDT), propuesta por Ryan y Deci, es una de las bases teóricas más sólidas que sostienen la gamificación. Luarn et al. (2023) explican que esta teoría postula tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación, las cuales pueden ser satisfechas a través de mecanismos de juego bien diseñados. Cuando un estudiante tiene opciones dentro de una actividad gamificada, experimenta autonomía; cuando supera un reto, siente competencia; y cuando comparte logros con compañeros, desarrolla vínculos relacionales. La satisfacción de estas tres necesidades genera motivación intrínseca profunda y duradera hacia el aprendizaje.

El conductismo también aporta elementos significativos a la gamificación a través del concepto de refuerzo positivo. Los sistemas de puntos, recompensas e insignias operan como estímulos que refuerzan los comportamientos académicos deseados. Behl et al. (2022) señalan en su revisión sistemática que la gamificación combina principios conductistas con principios cognitivistas y, lo que la convierte en una estrategia ecléctica y multidimensional que puede adaptarse a las diferentes necesidades de aprendizaje que presentan los estudiantes de educación básica.

Analíticamente, la gamificación no responde a una sola corriente pedagógica, sino que se nutre de varias teorías del aprendizaje de manera complementaria y coherente. Esta pluralidad teórica es precisamente su fortaleza, pues le permite adaptarse a distintos estilos de aprendizaje y necesidades del estudiantado. Para los docentes de educación básica, comprender estas bases teóricas resulta fundamental para diseñar experiencias gamificadas que no solo entretengan, sino que generen aprendizajes profundos, duraderos y transferibles, especialmente en áreas tan sensibles y determinantes para el trayecto académico como la lectoescritura.

2.1.2 Elementos y mecanismos de la gamificación

Los elementos fundamentales de la gamificación se dividen en dos categorías: los componentes visibles y las dinámicas subyacentes. Sánchez (2022) señala que los componentes visibles son los más utilizados en entornos educativos porque son fácilmente comprensibles por los estudiantes, pero advierte que, sin dinámicas profundas que los sostengan, estos elementos pierden su efectividad motivacional a corto plazo y se convierten en simples recompensas externas sin valor pedagógico real ni impacto sostenido en los aprendizajes.

Las mecánicas de la gamificación hacen referencia a los procesos que guían la interacción del estudiante con la actividad diseñada. Entre las más utilizadas en educación básica se encuentran: los retos individuales o grupales, los sistemas de progresión por niveles, la retroalimentación inmediata y los elementos de narrativa que contextualizan las tareas dentro de una historia o misión significativa. Ulloa et al. (2023) destacan que la retroalimentación inmediata es uno de los mecanismos más valorados por los estudiantes,

pues les permite conocer su progreso en tiempo real y ajustar sus estrategias de aprendizaje sin esperar la corrección diferida del docente, generando autonomía y autorregulación.

Las dinámicas de la gamificación son las experiencias que se generan en el estudiante a través de las mecánicas: sensación de logro, competencia sana, curiosidad, expresión creativa y sentido de pertenencia a una comunidad de aprendizaje. Castillo et al. (2022) explican que una gamificación bien diseñada provoca en el estudiante el llamado estado de "flujo", descrito por Csikszentmihalyi, en el que la persona se sumerge completamente en la tarea por el placer intrínseco de realizarla. Este estado es especialmente valioso en actividades de lectura y escritura, donde la disposición afectiva y emocional del aprendiz es absolutamente determinante para el éxito.

Desde el análisis de la evidencia revisada, se puede concluir que el éxito de la gamificación en el aula no depende de la cantidad de elementos lúdicos incorporados, sino de la coherencia y el propósito pedagógico con que se integran. Un sistema de puntos sin retroalimentación significativa, o una tabla de clasificación que genere ansiedad en lugar de motivación, puede tener efectos contrarios a los esperados. Por tanto, el docente debe seleccionar cuidadosamente los mecanismos más apropiados para sus estudiantes, considerando su edad, contexto cultural y objetivos específicos de aprendizaje relacionados con la lectoescritura.

2.1.3 Tipos de gamificación en el contexto educativo

La gamificación educativa puede clasificarse según distintos criterios. En función de su estructura, se distingue entre gamificación estructural, que aplica mecánicas de juego a los contenidos sin modificarlos, y gamificación de contenido, que transforma el material curricular en sí mismo en una experiencia lúdica. Calderón et al. (2022) identificaron que la gamificación de contenido genera mayor impacto en la comprensión lectora de los estudiantes en etapa primaria, ya que transforma los textos y actividades en experiencias narrativas inmersivas que activan la curiosidad y el deseo intrínseco de aprender, situando al estudiante como protagonista activo de su propia historia de aprendizaje.

Otra clasificación relevante distingue entre gamificación digital y gamificación analógica. ¡La primera se apoya en plataformas tecnológicas como Kahoot!, Classcraft o Duolingo, mientras que la segunda utiliza materiales físicos como tableros de juego, cartas y dados adaptados a objetivos educativos concretos. Caraballo (2023) sostiene que la gamificación digital ofrece ventajas en términos de retroalimentación inmediata y registro automático del progreso, pero la gamificación analógica favorece habilidades sociales, comunicativas y motrices especialmente relevantes en los primeros años de educación básica, cuando los niños aún desarrollan su motricidad fina y sus capacidades de interacción social.

También existe la gamificación colaborativa, que prioriza el trabajo en equipo sobre la competencia individual, y la gamificación competitiva, que incentiva el logro individual mediante rankings y desafíos directos. Posligua et al. (2022) encontraron que, en contextos de educación básica ecuatoriana, la gamificación colaborativa genera mejores resultados en el desarrollo de habilidades lectoescritoras, dado que el trabajo conjunto permite que los

estudiantes con mayores fortalezas apoyen a sus compañeros, generando una dinámica de aprendizaje entre pares altamente efectiva y enriquecedora para todos los participantes del grupo.

Analíticamente, la selección del tipo de gamificación más adecuado para trabajar la lectoescritura en la Unidad Educativa "Fe y Alegría" debe considerar las características específicas del estudiantado, los recursos tecnológicos disponibles y las competencias del docente. Una combinación equilibrada entre gamificación digital y analógica, con énfasis en dinámicas colaborativas, parece ser la opción más apropiada para los estudiantes de educación básica, quienes se benefician tanto del componente tecnológico como de la interacción social y física que ofrece el juego con materiales concretos y contextualizados culturalmente.

2.1.4 Herramientas y plataformas digitales para gamificar

El avance tecnológico ha puesto a disposición de los docentes un amplio abanico de herramientas digitales orientadas a la gamificación educativa. Entre las más utilizadas en educación básica se encuentran Kahoot!, Quizizz, Genially y Classcraft, plataformas que permiten crear cuestionarios interactivos, presentaciones animadas, tableros de juego y sistemas de puntuación automatizados. Lampropoulos et al. (2022) destacan que estas herramientas no solo incrementan la motivación del estudiante, sino que también facilitan al docente el seguimiento del progreso individual y grupal mediante registros de datos en tiempo real, lo que convierte a la tecnología en un aliado de la evaluación formativa continua.

Duolingo, aunque originalmente concebida para el aprendizaje de idiomas, constituye un referente de diseño gamificado aplicable a la lectoescritura. Su sistema de recompensas, rachas, niveles y retroalimentación inmediata ha sido adaptado por educadores para enseñar fonética, ortografía y comprensión lectora. Behl et al. (2022) señalan que las plataformas gamificadas son especialmente efectivas con estudiantes de entre 6 y 12 años porque coinciden con una etapa de alta plasticidad cognitiva en la que el juego y el aprendizaje son prácticamente indistinguibles desde la perspectiva del desarrollo infantil, lo que maximiza el impacto pedagógico de estas herramientas.

Además de las plataformas comerciales, existen recursos de acceso libre como Wordwall, Educaplay y Google Jamboard que permiten a los docentes diseñar actividades gamificadas personalizadas sin necesidad de conocimientos técnicos avanzados. Catagña y Alulema (2024) comprobaron en su investigación con estudiantes ecuatorianos del subnivel elemental que el uso de herramientas digitales gamificadas mejoró significativamente la competencia lectora, especialmente en los componentes de decodificación y comprensión de textos cortos, cuando se combinaron con una planificación docente intencionada y alineada a los objetivos curriculares del nivel.

El análisis de las herramientas disponibles revela que la eficacia de la gamificación no reside en la sofisticación tecnológica de la plataforma, sino en la calidad del diseño pedagógico que la sustenta. El docente es quien determina si una herramienta digital se convierte en un verdadero recurso de aprendizaje o en un simple pasatiempo digital. Por ello, es indispensable que los educadores de instituciones como "Fe y Alegría" reciban formación

específica para seleccionar, adaptar y evaluar el uso de plataformas gamificadas en función de los objetivos curriculares de la lectoescritura y las características particulares de su grupo de estudiantes.

2.1.5 Beneficiarios de la gamificación en el proceso de enseñanza – aprendizaje

Los principales beneficiarios de la gamificación en el proceso educativo son los estudiantes, quienes experimentan una transformación en su actitud hacia el aprendizaje. La incorporación de mecánicas lúdicas genera un entorno más atractivo y estimulante que reduce la ansiedad escolar y favorece la participación activa. Ulloa et al. (2023) demuestran que los estudiantes que participan en actividades gamificadas muestran mayores niveles de persistencia ante tareas difíciles, mayor tolerancia al error y una percepción más positiva de su propia capacidad académica, factores todos ellos determinantes para el desarrollo progresivo y exitoso de la lectoescritura en los primeros años escolares.

Los docentes también se benefician significativamente de la gamificación al contar con nuevas herramientas metodológicas que renuevan su práctica pedagógica y les permiten diversificar las estrategias de enseñanza. Roa et al. (2021) señalan que los docentes que implementan gamificación reportan mayor satisfacción profesional, dado que observan cambios positivos en el comportamiento y el rendimiento de sus estudiantes. Adicionalmente, las plataformas digitales gamificadas proveen al docente de datos precisos sobre el progreso individual, facilitando la toma de decisiones pedagógicas oportunas, diferenciadas y basadas en evidencia real del proceso de cada aprendiz.

Las instituciones educativas, como entidades colectivas, también se benefician de la gamificación en tanto que esta estrategia contribuye a la reducción del ausentismo, el mejoramiento del clima escolar y la innovación pedagógica institucional. Calderón et al. (2022) encontraron que las escuelas que implementaron estrategias gamificadas de manera sistemática experimentaron una mejora general en los indicadores de desempeño académico, especialmente en áreas de lenguaje, donde las dificultades de aprendizaje suelen ser más prevalentes y tienen mayor impacto acumulativo en el trayecto escolar completo del estudiante a lo largo de la educación básica.

Analíticamente, la gamificación genera beneficios en múltiples niveles del sistema educativo, pero su mayor impacto se observa directamente en el estudiante. Para que estos beneficios se materialicen plenamente en instituciones como la Unidad Educativa "Fe y Alegría", es indispensable que exista un respaldo institucional sólido que facilite la formación docente, el acceso a recursos tecnológicos y la integración de la gamificación como parte de una cultura pedagógica innovadora, y no como una práctica aislada o esporádica que no genera impacto sostenido en los aprendizajes de la lectoescritura.

2.1.6 La motivación intrínseca

Rodríguez Cedeño et al. (2024) menciona que la motivación intrínseca hace referencia al impulso interno que cada persona al momento de realizar una actividad por placer o interés. De la misma manera mencionan que la motivación intrínseca comprende participar en una actividad únicamente por la satisfacción que brinda, en lugar de buscar

recompensas o beneficios externos. Cuando los estudiantes se sienten intrínsecamente motivados, se sienten impulsados a actuar en función del disfrute o desafío que experimentan

Para Orbegoso (2016), la motivación intrínseca es la verdadera motivación y aquella que debiera buscar despertarse en las personas para lograr un cambio o progreso real en su comportamiento, siendo esta una motivación que asume un problema como reto personal, enfrentarlo sólo por el hecho de hallar su solución, sin que haya esperanza o anhelo de recompensa. Por tanto, la motivación intrínseca en el contexto educativo ayuda a fortalecer los procesos de autonomía, el interés y la participación de los estudiantes sin recibir una recompensa a cambio favoreciendo un aprendizaje significativo donde el estudiante se involucra activamente y por iniciativa propia.

2.1.7 La gamificación como estrategia de motivación intrínseca y extrínseca

La motivación es el pilar fundamental que sustenta el aprendizaje efectivo, y la gamificación actúa sobre ambos tipos: la motivación intrínseca, que surge del interior del estudiante por el placer propio de aprender, y la extrínseca, que responde a estímulos externos como recompensas, puntos o reconocimientos públicos. Luarn et al. (2023) explican que la Teoría de la Autodeterminación distingue claramente entre ambas formas de motivación y advierte que, si bien las recompensas externas son útiles para iniciar una conducta de aprendizaje, la motivación intrínseca es la que garantiza su sostenibilidad y calidad en el tiempo escolar.

La gamificación bien diseñada tiene la capacidad de transformar gradualmente la motivación extrínseca en intrínseca. En sus primeras etapas, los estudiantes pueden participar en actividades gamificadas por el deseo de ganar puntos o insignias, pero con el tiempo, si las actividades son desafiantes y significativas, desarrollan un genuino interés por los contenidos. Gómez y Ávila (2021) documentaron este proceso en estudiantes de educación básica y concluyeron que la clave de este tránsito motivacional reside en la percepción de competencia: cuando el estudiante siente que puede superar los retos propuestos, la satisfacción personal se convierte en el motor principal de su aprendizaje autónomo.

En el ámbito de la lectoescritura, donde muchos estudiantes experimentan dificultades que generan frustración y rechazo, la gamificación puede ser especialmente poderosa para recuperar la motivación. Posligua et al. (2022) encontraron que estudiantes con bajo rendimiento lector mostraron mejoras significativas cuando se incorporaron mecánicas gamificadas que presentaban la lectura como una aventura con misiones por cumplir, reduciendo el componente evaluativo explícito y potenciando la experiencia de aprendizaje autónomo y placentero, lo que subraya el valor tanto pedagógico como afectivo de esta estrategia en contextos de rezago lectoescritor.

El análisis de la evidencia disponible permite concluir que la gamificación es una estrategia motivacional poderosa cuando se aplica con intención pedagógica clara y diseño reflexivo. Sin embargo, el docente debe ser cuidadoso en el diseño de los sistemas de recompensa para evitar que la competencia excesiva genere efectos negativos en estudiantes con menor rendimiento. La clave está en equilibrar los incentivos extrínsecos con tareas que

tengan significado genuino para los niños, de modo que la motivación intrínseca florezca como consecuencia natural del proceso gamificado de aprendizaje lectoescritor en la Unidad Educativa "Fe y Alegría".

2.1.8 El fortalecimiento de la motivación intrínseca por estrategias de gamificación

Según Zúñiga y Caranqui (2025), el uso de metodologías activas como la gamificación, el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo cooperativo estimulan la motivación intrínseca al conectar el contenido con los intereses y necesidades del estudiante, así como, la retroalimentación positiva y el reconocimiento del esfuerzo contribuyen a fortalecerla.

Asimismo, Figueroa-Oquendo (2024) nos menciona que el propósito de la gamificación como recurso didáctico y metodológico se dirige siempre a lograr el aprendizaje, es decir, su objetivo es proporcionar cambios de comportamiento y aprendizaje a través de experiencias positivas que promuevan el desarrollo de la motivación intrínseca esto con la finalidad de lograr mejores resultados académicos, assimilar el conocimiento, así como determinadas habilidades y destrezas, entre todos los propósitos que conlleven al desarrollo de la motivación intrínseca, incidiendo en la mejora del rendimiento académico.

2.1.9 Rol del docente en la implementación de estrategias gamificadas

El docente desempeña un rol protagónico en la implementación exitosa de la gamificación educativa. Lejos de ser un simple transmisor de conocimientos, en un entorno gamificado el docente actúa como diseñador de experiencias de aprendizaje, facilitador de procesos y evaluador continuo del impacto pedagógico de las actividades propuestas. Egas et al. (2023) enfatizan que el éxito de la gamificación en el aula depende en gran medida de la capacidad del docente para planificar con coherencia, dosificar los elementos lúdicos y mantener el enfoque en los objetivos de aprendizaje, sin permitir que la dinámica del juego desplace la intencionalidad educativa claramente definida.

La formación del docente en metodologías gamificadas es un requisito indispensable para su implementación efectiva. Un educador que no comprende los principios teóricos ni las herramientas prácticas de la gamificación puede aplicarla de manera superficial o contraproducente. Castillo et al. (2022) señalan que los docentes con mayor formación en gamificación logran diseñar actividades más coherentes, innovadoras y alineadas con el currículo, obteniendo mejores resultados en el aprendizaje de sus estudiantes. Esto sugiere la imperiosa necesidad de incorporar la gamificación como componente sistemático de la formación docente inicial y de la actualización pedagógica continua.

Además del diseño de actividades, el docente gamificador debe asumir el rol de observador y evaluador permanente del proceso. En un aula gamificada, la evaluación deja de ser un evento puntual y se convierte en un proceso continuo embebido en las propias dinámicas del juego. Roa et al. (2021) observaron que los docentes que asumen este rol evaluativo activo son capaces de detectar oportunamente las dificultades individuales de los estudiantes y ajustar las estrategias en tiempo real, lo que convierte la gamificación en una herramienta de enseñanza diferenciada, personalizada y altamente sensible a las necesidades específicas de cada aprendiz.

Desde el análisis, queda claro que el docente es el actor más determinante en el proceso de gamificación educativa. Su creatividad, compromiso y competencia pedagógica son los factores que distinguen una gamificación superficial de una verdaderamente transformadora. Para los docentes de la Unidad Educativa "Fe y Alegría", asumir este rol implica un proceso de reflexión, actualización y disposición al cambio metodológico, respaldado por una institución comprometida con la innovación pedagógica y el mejoramiento continuo de los aprendizajes, particularmente en el área estratégica de la lectoescritura en los primeros niveles de educación básica.

2.2.1 Definición y componentes de la lectoescritura

La lectoescritura es entendida como el proceso integrado de adquisición y desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, las cuales, aunque distintas en su naturaleza cognitiva, se desarrollan de manera interrelacionada y complementaria a lo largo de la escolarización básica. Delgado y San-Andrés (2023) definen la lectoescritura como una competencia comunicativa fundamental que permite al individuo acceder al conocimiento, expresar ideas y participar activamente en la sociedad letrada. Esta competencia no se limita al reconocimiento de letras y palabras, sino que incluye la comprensión de significados, la producción de textos coherentes y el desarrollo del pensamiento crítico a través del lenguaje escrito.

Los componentes de la lectura incluyen el reconocimiento de letras, la decodificación de palabras, la comprensión de oraciones y textos, y la interpretación crítica del mensaje. Por su parte, los componentes de la escritura abarcan la grafomotricidad, la ortografía, la construcción sintáctica y la producción textual con sentido comunicativo. Manzano et al. (2023) destacan que estos componentes funcionan de manera jerárquica: el dominio de los procesos básicos es condición necesaria para avanzar hacia procesos superiores como la comprensión profunda y la escritura creativa autónoma.

La lectoescritura es también una práctica social y cultural, pues su adquisición está condicionada por el contexto familiar, socioeconómico y educativo del niño. Duarte y Suárez (2025) señalan que los estudiantes que crecen en entornos con mayor exposición al lenguaje escrito desarrollan con mayor facilidad las competencias lectoescritoras, poniendo de manifiesto que la escuela debe actuar como compensadora de las desigualdades de origen y garantizar el acceso equitativo y de calidad al aprendizaje de la lectura y la escritura para todos.

El análisis de estos componentes permite comprender la complejidad del proceso lectoescritor y la razón por la cual su enseñanza requiere estrategias diversificadas y adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante. En el contexto de la Unidad Educativa "Fe y Alegría", esta comprensión es fundamental para diseñar intervenciones gamificadas que atiendan tanto los procesos básicos como los superiores de la lectoescritura, garantizando una formación integral que trascienda la memorización de grafemas y fonemas hacia el desarrollo de lectores y escritores competentes, críticos y autónomos en su vida cotidiana.

2.2.2 *Etapas del desarrollo de la lectoescritura en educación básica.*

El desarrollo de la lectoescritura en la educación básica transcurre por etapas progresivas que reflejan la maduración cognitiva del niño. La etapa prealfabética, correspondiente a los primeros años escolares, se caracteriza por el reconocimiento de palabras a través de rasgos visuales globales, sin decodificación fonológica sistemática. En esta etapa, el niño comienza a distinguir el lenguaje escrito del oral y establece las primeras asociaciones entre letras y sonidos. Manzano et al. (2023) señalan que esta fase es crítica para sentar las bases de la conciencia fonológica, soporte indispensable del posterior aprendizaje lector formal y sistematizado en el aula.

La etapa alfabética es el momento en que el niño comprende el principio de correspondencia grafema-fonema y comienza a decodificar palabras de manera sistemática. En esta etapa, el proceso lector requiere gran esfuerzo cognitivo porque aún no está automatizado. Simultáneamente, en la escritura, el niño aprende a representar los sonidos del lenguaje a través de grafemas, aunque comete errores ortográficos frecuentes y esperables. Caiza (2021) documenta que las intervenciones pedagógicas en esta etapa tienen el mayor impacto en el trayecto lectoescritor del estudiante, pues una base sólida en la etapa alfabética facilita enormemente el avance hacia la lectura fluente y la escritura autónoma.

La etapa ortográfica supone el nivel más avanzado del desarrollo lectoescritor inicial, en la que el estudiante reconoce palabras de manera global y automatizada, sin necesidad de decodificar letra por letra. La escritura en esta etapa incorpora reglas ortográficas convencionales y estructuras sintácticas más complejas. Acevedo et al. (2022) sostienen que alcanzar esta etapa de manera sólida antes del tercer año de educación básica es fundamental para el desempeño académico posterior, pues la lectura y la escritura se convierten en herramientas al servicio del aprendizaje de todas las demás áreas del currículo escolar obligatorio.

Analíticamente, el conocimiento de estas etapas es indispensable para que el docente diseñe actividades gamificadas ajustadas al nivel real de desarrollo lectoescritor de cada estudiante. Una actividad demasiado compleja para la etapa en que se encuentra el niño generará frustración, mientras que una demasiado simple producirá aburrimiento y desenganche. La clave es la dosificación pedagógica precisa, que la gamificación facilita a través de sus sistemas de niveles progresivos, permitiendo que cada estudiante avance a su propio ritmo dentro de un entorno motivador y continuamente desafiante.

2.2.3 *Procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura*

La lectura y la escritura son procesos cognitivos complejos que implican la coordinación de múltiples sistemas mentales. En la lectura, los procesos perceptivos permiten identificar los signos gráficos; los léxicos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras; los sintácticos facilitan la comprensión de las relaciones entre palabras dentro de una oración; y los semánticos permiten integrar el significado del texto con los conocimientos previos del lector. Cuentos et al. (2014) establecen que estos cuatro procesos son precisamente los que evalúa la batería PROLEC-R, lo que permite identificar con precisión en cuál de ellos reside la dificultad lectoescritora del estudiante.

La conciencia fonológica es uno de los procesos cognitivos más relevantes para el aprendizaje de la lectura en etapa básica. Se define como la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del lenguaje oral, y constituye el puente entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito. Manzano et al. (2023) demuestran que los estudiantes con mayor desarrollo de la conciencia fonológica en el nivel preescolar aprenden a leer con mayor facilidad y cometiendo menos errores de decodificación en los primeros años de educación básica, lo que subraya la importancia de trabajar esta habilidad desde edades tempranas a través de actividades lúdicas gamificadas.

En la escritura, los procesos cognitivos implican la planificación del mensaje, la construcción sintáctica de las oraciones, la recuperación de las reglas ortográficas y la ejecución grafomotriz coordinada. Jácome (2021) señala que las dificultades en la escritura frecuentemente tienen origen en alguno de estos procesos específicos, lo que requiere evaluaciones diagnósticas que vayan más allá de la simple corrección de errores ortográficos. Comprender qué proceso cognitivo está fallando permite diseñar intervenciones más precisas y eficaces, como las que la gamificación puede ofrecer cuando se aplica de manera diferenciada y orientada al fortalecimiento del proceso deficitario particular.

Desde el análisis, la comprensión de los procesos cognitivos implicados en la lectoescritura es el punto de partida para una enseñanza verdaderamente efectiva. La gamificación puede actuar como un andamiaje cognitivo poderoso cuando se diseña con consciencia de estos procesos, creando actividades que los estimulen de manera progresiva y lúdica. En la Unidad Educativa "Fe y Alegría", la articulación entre el conocimiento de los procesos cognitivos lectores y escritores y el diseño de estrategias gamificadas puede traducirse en una mejora significativa y sostenida del desempeño lectoescritor de todos los estudiantes.

2.2.4 Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura

Los métodos tradicionales para la enseñanza de la lectoescritura han sido durante décadas el pilar de la instrucción formal en las aulas de educación básica. Entre los más utilizados se encuentran el método alfabético, que enseña el nombre de cada letra del alfabeto antes de combinarlas en sílabas y palabras; el método silábico, que parte de las sílabas como unidades básicas de enseñanza; y el método fonético, que asocia cada letra con su sonido respectivo. Acevedo et al. (2022) señalan que estos métodos tienen la ventaja de su sistematicidad y secuencialidad, que facilita la planificación docente, pero su rigidez puede no adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes de educación básica.

El método global o de palabras completas, propuesto por Decroly, parte de unidades lingüísticas significativas para luego analizar sus componentes fonéticos. Este enfoque, más cercano a los principios constructivistas del aprendizaje, ha ganado adeptos porque conecta la lectura con el sentido comunicativo real del lenguaje. Sin embargo, Duarte y Suárez (2025) advierten que su aplicación exclusiva puede generar dificultades en la decodificación de palabras nuevas, ya que el estudiante aprende a reconocer palabras de memoria sin desarrollar plenamente las estrategias fonológicas necesarias para enfrentar con autonomía textos desconocidos y variados.

El método ecléctico combina elementos de los métodos sintéticos y analíticos para ofrecer una enseñanza más completa y adaptable a la diversidad del aula. Es el método más recomendado actualmente por los especialistas en lectoescritura, pues permite al docente seleccionar las estrategias más apropiadas según las necesidades específicas de cada grupo. Posligua et al. (2022) documentan que en Ecuador muchos docentes aplican de facto un enfoque ecléctico, combinando métodos fonéticos con el uso de textos significativos y contextualizados, aunque sin siempre contar con la sistematización teórica y el respaldo pedagógico que requiere una aplicación consciente y verdaderamente efectiva.

Analíticamente, los métodos tradicionales, si bien poseen validez pedagógica reconocida y resultados comprobados, presentan limitaciones cuando se aplican de manera mecánica y descontextualizada de la realidad del estudiante. La gamificación puede revitalizar estos métodos al dotarlos de un componente motivacional y lúdico que los hace más atractivos y eficaces. Por ejemplo, el método fonético puede gamificarse mediante actividades de reconocimiento de sonidos integradas en historias interactivas, combinando así lo mejor de la tradición pedagógica con la innovación metodológica que demanda la educación del siglo XXI.

2.2.5 Dificultades y trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura

Las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura constituyen uno de los principales desafíos del sistema educativo en la etapa básica. El trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura, conocido como dislexia, se caracteriza por problemas persistentes en el reconocimiento de palabras, la decodificación fonológica y la fluidez lectora, a pesar de una inteligencia adecuada y una instrucción escolar apropiada. Manzano et al. (2023) estiman que entre el 5% y el 15% de los estudiantes en edad escolar presenta algún grado de dificultad lectoescritora que requiere intervención pedagógica especializada y sostenida para prevenir su impacto acumulativo en el rendimiento académico.

La disgrafía es otro trastorno frecuente que afecta específicamente la escritura. Se manifiesta en letra ilegible, problemas de espaciado, presión excesiva sobre el papel y dificultad para organizar el texto en el espacio gráfico disponible. Jácome (2021) diferencia entre disgrafía motriz, relacionada con la coordinación grafomotriz, y disgrafía disléxica, vinculada a dificultades en el procesamiento fonológico. La detección temprana de estos trastornos es fundamental para evitar que las dificultades se cronifiquen y generen un impacto profundamente negativo en la autoestima y el rendimiento académico global del estudiante a lo largo de su trayectoria escolar.

Las dificultades en la comprensión lectora representan otro problema prevalente que no siempre se detecta oportunamente, porque el estudiante puede decodificar palabras correctamente, pero sin comprender el significado del texto leído. Calderón et al. (2022) señalan que estas dificultades de comprensión suelen estar asociadas a un vocabulario limitado, escasa memoria de trabajo o dificultades en el procesamiento sintáctico. La gamificación puede contribuir a su superación al presentar textos en contextos narrativos y desafiantes que activan la inferencia y la construcción activa de significado, aspectos clave para el desarrollo de la comprensión lectora profunda en educación básica.

El análisis de las dificultades lectoescritoras evidencia la necesidad de una evaluación diagnóstica precisa que permita diferenciar las dificultades transitorias propias del proceso de aprendizaje de los trastornos específicos que requieren intervención especializada. Instrumentos como el PROLEC-R y el PROESC son herramientas valiosas para este diagnóstico diferencial. La gamificación, por su parte, puede ser un recurso complementario de intervención que, al reducir la ansiedad y aumentar la motivación, crea condiciones óptimas para que los estudiantes con dificultades logren avances significativos en su proceso lectoescritor en la Unidad Educativa "Fe y Alegría".

2.2.6 Evaluación del desempeño en lectoescritura

La evaluación del desempeño en lectoescritura debe ser concebida como un proceso continuo, multidimensional y con propósito formativo. No se trata únicamente de medir los errores cometidos, sino de comprender los procesos cognitivos subyacentes que determinan el rendimiento lector y escritor del estudiante. Duarte y Suárez (2025) sostienen que una evaluación lectoescritora de calidad debe incluir tanto la valoración de los procesos básicos como los superiores para ofrecer una imagen completa y útil de las competencias del estudiante evaluado.

Las evaluaciones estandarizadas como el PROLEC-R y el PROESC ofrecen la ventaja de proporcionar datos normativos que permiten comparar el desempeño del estudiante con el de su grupo de referencia, identificar déficits específicos y planificar intervenciones diferenciadas. Sin embargo, Caiza (2021) advierte que estas pruebas deben complementarse con evaluaciones más ecológicas y contextualizadas que capturen dimensiones del aprendizaje que los instrumentos estandarizados no siempre reflejan, como la actitud hacia la lectura y la capacidad de transferir los aprendizajes a situaciones comunicativas reales.

La evaluación formativa en entornos gamificados presenta características particulares que la hacen muy valiosa para el seguimiento del aprendizaje lectoescritor. En estos entornos, la retroalimentación es inmediata, frecuente y presentada en un formato no amenazante para el estudiante. Acevedo et al. (2022) documentan que los estudiantes en entornos gamificados son más propensos a autoevaluarse y reflexionar sobre sus errores cuando estos se presentan como parte de un desafío superable, lo que convierte la evaluación en una genuina oportunidad de aprendizaje en lugar de un evento de juicio externo, clasificación o calificación sumativa con peso emocional negativo.

El análisis de las prácticas evaluativas en lectoescritura revela que existe una brecha importante entre la evaluación tradicional y la evaluación recomendada por la investigación contemporánea. La gamificación puede ser un aliado para cerrar esta brecha al integrar la evaluación de manera natural en las dinámicas de aprendizaje cotidianas. En la Unidad Educativa "Fe y Alegría", implementar sistemas de evaluación gamificada para la lectoescritura puede contribuir a generar datos más ricos y significativos sobre el progreso real de los estudiantes a lo largo del proceso de intervención pedagógica.

2.2.7 Factores que influyen en el desarrollo de competencias lectoescritoras

El desarrollo de las competencias lectoescritoras en los estudiantes de educación básica está influenciado por una multiplicidad de factores que interactúan entre sí. Los factores cognitivos incluyen la memoria de trabajo, la conciencia fonológica, el vocabulario, las funciones ejecutivas y la velocidad de procesamiento de la información. Manzano et al. (2023) confirman que la conciencia fonológica es el mejor predictor del éxito en la lectura inicial, pero también señalan que la memoria de trabajo y la atención sostenida son determinantes para alcanzar niveles superiores de comprensión lectora y producción escrita de calidad en los años escolares subsiguientes.

Los factores familiares y socioeconómicos ejercen una influencia significativa en el desarrollo lectoescritor de los niños. El nivel educativo de los padres, el acceso a libros y materiales escritos en el hogar, y las prácticas de lectura compartida en familia son predictores robustos del desempeño lectoescritor en la escuela. Duarte y Suárez (2025) señalan que los estudiantes provenientes de contextos de menor nivel socioeconómico presentan, en promedio, mayores dificultades lectoescritoras al ingresar a la educación básica, lo que incrementa la brecha de desigualdad educativa que la escuela tiene la responsabilidad ineludible de reducir mediante intervenciones pertinentes.

Los factores pedagógicos, que incluyen la calidad de la instrucción docente, el método de enseñanza empleado, el tiempo dedicado a la práctica de la lectura y escritura, y la riqueza del ambiente letrado en el aula, son los más susceptibles de ser modificados por la acción escolar deliberada. Catagña y Alulema (2024) demuestran que los docentes que utilizan estrategias variadas e innovadoras, entre ellas la gamificación, obtienen mejores resultados en el desarrollo de la competencia lectora de sus estudiantes, independientemente del nivel socioeconómico del grupo, lo que evidencia el poder transformador de una pedagogía de alta calidad y compromiso profesional.

Analíticamente, la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo lectoescritor exige una respuesta educativa integral que vaya más allá de la mera instrucción en el aula. La escuela, en colaboración con las familias y la comunidad, debe crear ecosistemas de aprendizaje que potencien los factores protectores y compensen los factores de riesgo. La gamificación actúa principalmente sobre los factores pedagógicos y motivacionales, pero su impacto puede extenderse al ámbito familiar cuando se proponen actividades gamificadas para realizar en casa, generando comunidades de práctica lectora que trascienden las paredes del aula escolar.

2.2.8 Aplicación de la gamificación en el desarrollo de la lectoescritura

La aplicación de la gamificación como estrategia para el desarrollo de la lectoescritura ha sido objeto de creciente investigación en los últimos años. Los estudios disponibles muestran resultados consistentemente positivos en términos de motivación, participación y desempeño lectoescritor. Posligua et al. (2022) encontraron en su investigación con estudiantes ecuatorianos de tercer año básico que la implementación de la técnica gamificada "Aprendamos a leer" generó una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el uso de la gamificación y los niveles de lectoescritura, evidenciando que

esta estrategia puede ser particularmente efectiva en contextos culturales latinoamericanos con características propias.

La gamificación aplicada a la lectoescritura adopta diversas formas según el componente que se trabaje. Para el desarrollo de la conciencia fonológica, se utilizan juegos de identificación de rimas y sonidos iniciales integrados en narrativas gamificadas. Para la comprensión lectora, se diseñan misiones en las que el estudiante debe descifrar pistas ocultas en los textos para avanzar en la historia propuesta. Duarte y Suárez (2025) documentan que estas estrategias son especialmente efectivas porque convierten la lectura en una actividad con propósito comunicativo real, activando procesos de comprensión más profundos que la lectura pasiva y descontextualizada.

En cuanto a la escritura, la gamificación puede motivar la producción textual a través de estrategias como la escritura colaborativa de historias por capítulos, los concursos de creación de textos dentro de una narrativa gamificada, o el uso de plataformas que presentan desafíos de escritura creativa con retroalimentación inmediata. Jácome (2021) señala que los estudiantes que participan en actividades gamificadas de escritura producen textos más extensos, coherentes y creativos que los que realizan actividades de escritura tradicional, porque la narrativa gamificada les provee del contexto comunicativo que le otorga sentido real a la tarea de escribir.

El análisis de los estudios sobre gamificación aplicada a la lectoescritura evidencia que sus efectos positivos son más pronunciados cuando se implementa de manera sostenida y sistemática, y no como experiencias puntuales o anecdóticas. Los resultados más sólidos se obtienen cuando la gamificación se integra en una planificación curricular coherente que combina diferentes tipos de actividades gamificadas con evaluación formativa continua. Esta conclusión es especialmente relevante para el diseño del plan de intervención en la Unidad Educativa "Fe y Alegría", donde se busca impactar de manera sostenida el desarrollo lectoescritor de los estudiantes.

2.2.9 Estrategias gamificadas para la comprensión lectora y producción textual

Entre las estrategias gamificadas más efectivas para fortalecer la comprensión lectora se encuentran los escape rooms literarios, los cuestionarios interactivos en Kahoot!, las cazas del tesoro basadas en la lectura y los juegos de roles a partir de personajes literarios. Catagña y Alulema (2024) comprobaron que el escape room literario, en el que los estudiantes deben resolver enigmas extrayendo información de textos, mejora significativamente la comprensión inferencial porque obliga al lector a ir más allá de la información explícita del texto para encontrar pistas ocultas en la narración.

Para la producción textual, las estrategias gamificadas más documentadas incluyen la escritura colaborativa en plataformas gamificadas, la creación de cómics digitales con narrativa propia, los desafíos de escritura cronometrada en plataformas como Quizlet y el uso de tableros de roles que asignan a los estudiantes funciones de escritor, editor e ilustrador dentro de un proyecto colectivo. Acevedo et al. (2022) destacan que estas estrategias no solo mejoran la calidad de los textos producidos, sino que desarrollan en los estudiantes una

identidad como escritores, al percibirse como autores de historias con valor y audiencia reales dentro de la comunidad escolar.

La combinación de estrategias para comprensión lectora y producción textual en un mismo entorno gamificado genera sinergias que potencian el desarrollo de ambas habilidades de manera simultánea y articulada. Proyectos como "La biblioteca gamificada" integran la lectura de textos reales con la producción de textos propios, creando ciclos de aprendizaje en los que leer inspira la escritura y escribir profundiza la comprensión lectora. Calderón et al. (2022) evidenciaron que este tipo de integración genera aprendizajes más duraderos y transferibles que el trabajo aislado de cada habilidad, especialmente en contextos donde el tiempo curricular disponible para el lenguaje es limitado.

El análisis de estas estrategias revela que la gamificación aplicada a la comprensión lectora y la producción textual es más eficaz cuando parte de textos significativos para los estudiantes. Los docentes de la Unidad Educativa "Fe y Alegría" tienen la oportunidad de diseñar proyectos gamificados que utilicen textos relacionados con la realidad local, generando así un vínculo afectivo y cultural con la lectura y la escritura que trascienda el ámbito escolar hacia una cultura lectora genuina y duradera.

2.2.10 Estudios previos sobre gamificación y lectoescritura en educación básica

La investigación sobre gamificación y lectoescritura en educación básica ha experimentado un crecimiento exponencial en los últimos cinco años, especialmente en el contexto latinoamericano. Duarte y Suárez (2025) mencionaron que la gamificación tiene un efecto positivo y significativo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de segundo grado de EGB cuando se aplica con estrategias pedagógicas adecuadas y sostenidas en el tiempo.

En el ámbito ecuatoriano, varios estudios han documentado experiencias exitosas de gamificación aplicada a la lectoescritura. Catagña y Alulema (2024) demostraron en un estudio cuasiexperimental con estudiantes del subnivel elemental que el uso de herramientas gamificadas mejoró significativamente la competencia lectora en los componentes de decodificación y comprensión. Jácome (2021) exploró el trasfondo pedagógico de la gamificación en la lectoescritura, concluyendo que esta estrategia tiene una dimensión no solo motivacional sino también cognitiva que potencia los procesos de aprendizaje más profundos.

Manzano et al. (2023) analizaron el juego como recurso para trabajar la lectoescritura, encontrando efectos positivos en la motivación, la conciencia fonológica y la comprensión lectora. Calderón et al. (2022), en su estudio encontraron que la gamificación fue especialmente efectiva para mantener el desarrollo de la comprensión lectora en condiciones de educación remota, donde la motivación del estudiante es más difícil de sostener sin presencia física.

El análisis de estos estudios previos permite identificar una tendencia clara y robusta: la gamificación mejora el desarrollo lectoescritor cuando se aplica con diseño pedagógico cuidadoso, continuidad temporal y articulación con el currículo vigente. Sin embargo, los estudios también advierten sobre la necesidad de más investigación longitudinal que evalúe

el impacto sostenido de estas estrategias más allá del corto plazo. El presente estudio en la Unidad Educativa "Fe y Alegría" aporta al cuerpo de investigación local y contribuye a llenar este vacío con evidencia contextualizada en la realidad educativa ecuatoriana contemporánea.

2.3 Test PROLEC-R: Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada

El PROLEC-R (Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada) es un instrumento de evaluación psicopedagógica diseñado por Fernando Cuetos, Blanca Rodríguez, Elvira Ruano y David Arribas, publicado por TEA Ediciones. Su objetivo es evaluar los procesos cognitivos que intervienen en la lectura, desde los más básicos hasta los más complejos, proporcionando un perfil detallado del lector que va más allá de la simple detección de errores. Cuetos et al. (2014) diseñaron esta batería sobre la base del modelo cognitivo de la lectura, que considera que esta actividad implica cuatro grandes módulos: perceptivo, léxico, sintáctico y semántico.

La batería está compuesta por nueve pruebas: nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. Su ámbito de aplicación cubre estudiantes de 6 a 12 años (de 1.º a 6.º de primaria), con una duración de entre 20 y 40 minutos según el nivel. Posligua et al. (2022) mencionan su uso diagnóstico previo a intervenciones pedagógicas en lectoescritura como un instrumento confiable para identificar las dificultades específicas de cada estudiante y orientar con precisión las estrategias de intervención más adecuadas.

Una de las innovaciones más relevantes de la versión revisada respecto a la original es la inclusión del componente de velocidad lectora, que permite evaluar no solo la precisión sino también el grado de automatización de los procesos lectores. Esto es importante porque un estudiante puede leer con precisión pero de manera tan lenta que el proceso resulta poco funcional para el aprendizaje escolar cotidiano. Calderón et al. (2022) utilizaron el PROLEC-R para medir el impacto de intervenciones gamificadas en la comprensión lectora, encontrando mejoras en los índices semánticos tras la intervención, lo que confirma la sensibilidad del instrumento para detectar cambios producidos por estrategias pedagógicas innovadoras.

Desde una perspectiva analítica, el PROLEC-R es una herramienta de alto valor diagnóstico para la presente investigación en la Unidad Educativa "Fe y Alegría", pues permitirá no solo medir el nivel lector inicial de los estudiantes, sino identificar los procesos cognitivos específicos que requieren mayor atención y sobre los cuales se deben focalizar las estrategias gamificadas de intervención. Su uso como instrumento de pretest y postest dotará al estudio de rigor metodológico y permitirá evidenciar con precisión los cambios producidos por la propuesta gamificada en el desarrollo lector de todos los estudiantes participantes.

2.4 Test PROESC: Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura

El PROESC (Batería de Evaluación de los Procesos de Escritura) es un instrumento desarrollado por Fernando Cuetos Vega, José Luis Ramos Sánchez y Elvira Ruano

Hernández, editado por TEA Ediciones. Su propósito es evaluar los principales procesos cognitivos implicados en la escritura y detectar los errores específicos que comete el estudiante en cada uno de ellos. La batería puede aplicarse de forma individual o colectiva, y está destinada a estudiantes desde 3.º de primaria hasta 4.º de ESO. Caiza (2021) utiliza el PROESC como herramienta diagnóstica para identificar las dificultades específicas de escritura antes de implementar una estrategia de gamificación, evidenciando su valor como instrumento de evaluación inicial en estudios de intervención pedagógica.

El PROESC está compuesto por seis pruebas que evalúan distintos componentes de la escritura: dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, dictado de frases, escritura espontánea (cuento y redacción) y escritura de un texto narrativo. Las pruebas de dictado de sílabas y pseudopalabras evalúan la ruta fonológica de la escritura; el dictado de palabras evalúa la ruta léxica y el conocimiento ortográfico; y las pruebas de escritura espontánea evalúan los procesos superiores de planificación textual y coherencia. Jácome (2021) señala que esta distinción entre procesos permite diseñar intervenciones altamente específicas para el componente deficitario identificado.

La baremación del PROESC ofrece puntos de corte por curso y nivel que permiten determinar si el rendimiento del estudiante es normal o si presenta dificultades leves o graves en la escritura. Su alta consistencia interna, medida con el coeficiente alfa de Cronbach, confirma su fiabilidad como instrumento de medida psicopedagógica. Velásquez (2021) señalan que la combinación del PROESC y el PROLEC-R en los estudios de lectoescritura proporciona una evaluación integral de las competencias del estudiante, permitiendo al investigador obtener un perfil completo que orienta tanto el diseño de las intervenciones pedagógicas como la evaluación objetiva de su impacto posterior.

Analíticamente, el PROESC es una herramienta imprescindible para la evaluación diagnóstica y de impacto en la presente investigación sobre gamificación en la Unidad Educativa "Fe y Alegría". Su capacidad para identificar en qué proceso específico de la escritura reside la dificultad del estudiante permitirá al equipo investigador diseñar estrategias gamificadas focalizadas para abordar esas dificultades con precisión. Combinado con el PROLEC-R, estos instrumentos configuran un sistema de evaluación robusto y con sólido respaldo científico internacional para el estudio del impacto de la gamificación en el desarrollo lectoescriptor integral

CAPÍTULO III.

METODOLOGÍA.

3.1 Enfoque de Investigación.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se recolectaron datos numéricos mediante instrumentos estandarizados para medir el desempeño en los procesos de lectoescritura de los estudiantes. Este enfoque permitió cuantificar las variables de estudio y establecer comparaciones objetivas entre los grupos evaluados, garantizando la objetividad y replicabilidad de los resultados obtenidos.

3.2 Diseño de Investigación

El diseño de la investigación fue no experimental, ya que no se manipularon deliberadamente las variables de estudio. Los procesos de lectoescritura fueron evaluados en su contexto natural, sin intervención alguna que pudiera alterar las condiciones habituales de los estudiantes. Se observaron y midieron los fenómenos tal como se presentaron en la realidad educativa de la Unidad Educativa Fe y Alegría.

3.3 Tipos de Investigación

3.3.1 Por Nivel o Alcance

Descriptivo-comparativo

Fue descriptiva porque se caracterizó el nivel de desempeño de los procesos lectoescritores de los estudiantes de cuarto grado de la Unidad Educativa Fe y Alegría, identificando fortalezas y dificultades específicas en cada uno de los procesos evaluados. Fue comparativa porque se establecieron diferencias y similitudes en el desempeño de los procesos de lectoescritura entre los estudiantes del paralelo A y el paralelo B, permitiendo identificar patrones diferenciados entre ambos grupos.

3.3.2 Por el objetivo

Dentro del diseño de investigación, por los objetivos es comparativa, puesto que se buscó establecer semejanzas y diferencias en el desempeño de los procesos de lectoescritura entre los estudiantes de los paralelos A y B de cuarto grado de Educación General Básica.

3.3.3 Por el Lugar

De Campo

Por el lugar es de campo porque se realizará en el lugar de los acontecimientos, en la Unidad Educativa “Fe y Alegría”, en la cual formo parte del proceso de reconocimiento del problema de investigación

3.3.4 Por el tiempo

La investigación fue de tipo transversal, debido a que se desarrolló en un periodo de tiempo determinado, lo que permitió la recolección de información de manera eficiente para el análisis del fenómeno a estudiar.

3.4 Unidad de Análisis

3.4.1 Población de estudio

La población estuvo constituida por todos los estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa Fe y Alegría, distribuidos en dos paralelos (A y B) de la institución educativa.

3.4.2 Tamaño de la Muestra

El tipo de muestreo utilizado fue aleatorio, dado que se trabajó con 40 estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica, distribuidos de la siguiente manera: 20 estudiantes pertenecientes al paralelo 4to A y 20 estudiantes pertenecientes al paralelo 4to B.

Tabla 1.

Distribución de la muestra por paralelos

Paralelo	Número de estudiantes	Porcentaje
4to A	20	50%
4to B	20	50%
TOTAL	40	100%

Elaborado por: Anthony Jara

3.5 Métodos de análisis y procesamiento de datos.

Para el análisis e interpretación de los datos obtenidos en la presente investigación se emplearon métodos cuantitativos acordes al enfoque descriptivo-comparativo adoptado. Los datos recolectados a través de pruebas estandarizadas PROLEC-R y PROESC, estas fueron organizados, codificados y procesados de manera sistemática, permitiendo identificar el nivel de desempeño de cada estudiante y establecer comparaciones entre los paralelos A y B.

3.3.1. Métodos de análisis de los datos del test Prolec

La Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) es un instrumento estandarizado que mide el nivel de desarrollo de los procesos cognitivos implicados en la lectura. Evalúa cuatro grandes procesos: procesos de identificación de letras (nombre de letras e igual-diferente), procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), procesos sintácticos (estructuras gramaticales y signos de puntuación) y procesos semánticos (comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral).

Para el análisis de los datos del PROLEC-R, se empleó un método de análisis descriptivo basado en la conversión de las puntuaciones directas obtenidas por cada estudiante a categorías normativas establecidas por el propio instrumento: Dificultad Severa, Dificultad y Normal. Este procedimiento permitió determinar el nivel de desempeño lector de cada alumno y del grupo en general. Posteriormente, se calcularon las frecuencias y porcentajes por categoría en cada subprueba, tanto para el paralelo A como para el paralelo B, posibilitando una comparación descriptiva entre grupos. Los resultados se presentaron mediante tablas de distribución de frecuencias y gráficos de barras que facilitaron la visualización e interpretación de los datos.

3.3.2. Métodos de análisis de los datos del test Poresc

La Evaluación de los Procesos de Escritura (PROESC) es un instrumento estandarizado que mide las habilidades implicadas en la producción escrita. Evalúa los siguientes procesos: dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de pseudopalabras, dictado de frases (que incluye uso de mayúsculas y signos de puntuación), escritura de un cuento y escritura de una redacción. A través de estas pruebas se valoran los procesos fonológicos, ortográficos, sintácticos y de planificación textual que intervienen en la escritura.

El análisis de los datos del PROESC siguió el mismo procedimiento normativo que el PROLEC-R: las puntuaciones directas fueron transformadas a categorías de desempeño (Dificultad Severa, Dificultad y Normal) según los baremos del instrumento. A partir de estas categorías se calcularon frecuencias y porcentajes por subprueba para cada paralelo, lo que permitió identificar los procesos de escritura con mayor índice de dificultad en la muestra. Al igual que en el análisis del PROLEC-R, los resultados fueron representados mediante tablas y gráficos comparativos entre los paralelos A y B, facilitando la interpretación de los datos y la formulación de conclusiones.

3.3.3. Procesamiento de análisis en el software.

El procesamiento de la totalidad de los datos recolectados mediante ambos instrumentos se realizó utilizando el software estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 25. En primer lugar, se construyó una base de datos donde se registraron las puntuaciones directas obtenidas por cada uno de los 40 estudiantes (20 del paralelo A y 20 del paralelo B) en todas las subpruebas del PROLEC-R y del PROESC. A continuación, se ejecutaron análisis de frecuencias y estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, valores mínimo y máximo) para cada subprueba y por paralelo.

Las puntuaciones directas fueron transformadas a categorías normativas dentro del propio software, lo que permitió generar tablas de distribución cruzadas por paralelo y por nivel de desempeño. Los gráficos comparativos entre paralelos se elaboraron a partir de los resultados exportados desde el SPSS. Este procesamiento garantizó la sistematización, precisión y objetividad en el tratamiento de los datos, asegurando que los resultados presentados respondan de manera rigurosa a los objetivos planteados en la investigación.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Comparación de desempeño con la prueba de PROLEC-R para lectura

Tabla 2.

Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo A

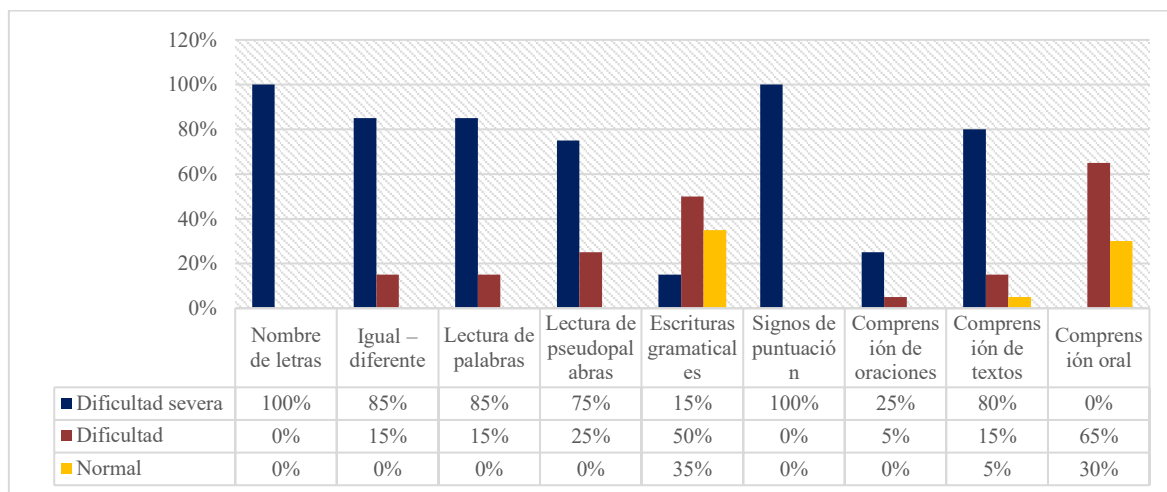
	Dificultad severa	Dificultad	Normal
Nombre de letras	100%	0%	0%
Igual – diferente	85%	15%	0%
Lectura de palabras	85%	15%	0%
Lectura de pseudopalabras	75%	25%	0%
Escrituras gramaticales	15%	50%	35%
Signos de puntuación	100%	0%	0%
Comprensión de oraciones	25%	5%	0%
Comprensión de textos	80%	15%	5%
Comprensión oral	0%	65%	30%

Fuente: Test PROLEC-R paralelo A

Elaborado por: Anthony Jara

Gráfico 1.

Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo A



Fuente: Test PROLEC-R paralelo A

Elaborado por: Anthony Jara

Análisis e interpretación

Los resultados de la prueba PROLEC-R aplicada al paralelo A evidencian dificultades severas generalizadas en los procesos lectores. El 100% de los estudiantes presenta dificultad severa en nombre de letras y signos de puntuación, mientras que el 85% muestra esta misma condición en lectura de palabras e igual-diferente. La comprensión de textos revela que el 80% se ubica en dificultad severa y solo el 5% alcanza el nivel normal,

lo cual refleja un desempeño críticamente bajo en los procesos de decodificación y comprensión lectora.

La única subprueba donde los estudiantes del paralelo A muestran un rendimiento relativamente favorable es comprensión oral, donde el 30% alcanza el nivel normal y ningún estudiante presenta dificultad severa. En contraste, las estructuras gramaticales evidencian que el 35% logra un nivel normal, aunque el 15% mantiene dificultad severa. Estos datos indican que los estudiantes poseen mayor capacidad de comprensión auditiva que visual, sugiriendo que los procesos de decodificación escrita representan la principal barrera para el desarrollo lector.

Tabla 3.

Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo B

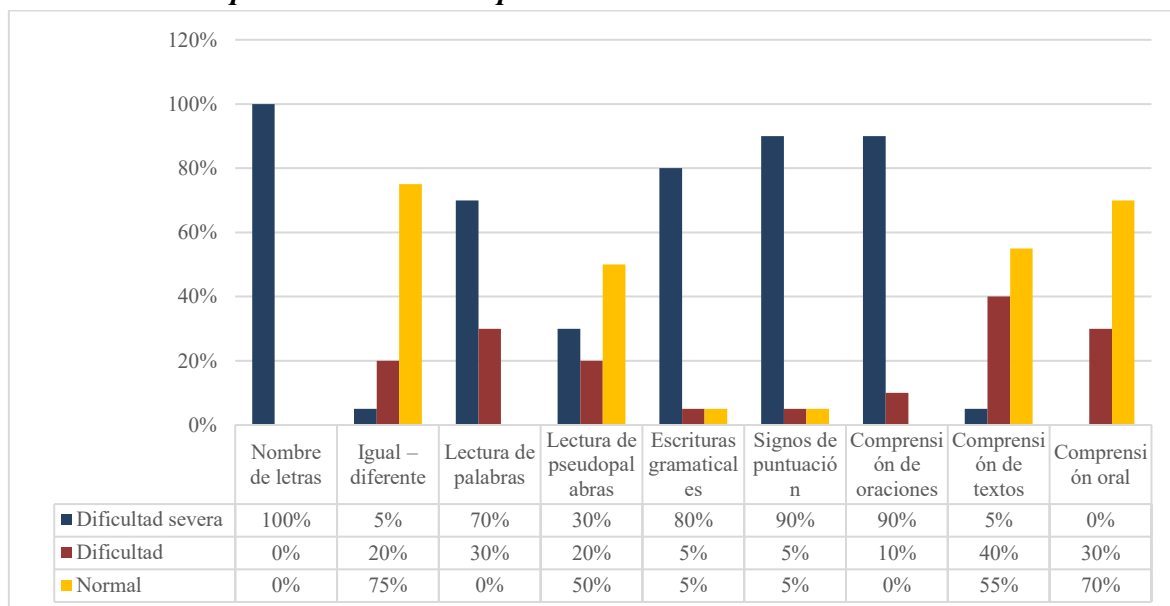
	Dificultad severa	Dificultad	Normal
Nombre de letras	100%	0%	0%
Igual – diferente	5%	20%	75%
Lectura de palabras	70%	30%	0%
Lectura de pseudopalabras	30%	20%	50%
Escrituras gramaticales	80%	5%	5%
Signos de puntuación	90%	5%	5%
Comprensión de oraciones	90%	10%	0%
Comprensión de textos	5%	40%	55%
Comprensión oral	0%	30%	70%

Fuente: Test PROLEC-R paralelo B

Elaborado por: Anthony Jara

Gráfico 2.

Resultados de la prueba PROLEC-R paralelo B



Fuente: Test PROLEC-R paralelo B

Elaborado por: Anthony Jara

Análisis e interpretación

Los resultados del paralelo B en la prueba PROLEC-R muestran un perfil heterogéneo con fortalezas y debilidades marcadas. El 100% de los estudiantes presenta dificultad severa en nombre de letras, similar al paralelo A. Sin embargo, en igual-diferente solo el 5% tiene dificultad severa frente al 75% en nivel normal. La comprensión de textos presenta resultados favorables con un 55% en nivel normal, y la comprensión oral alcanza el 70% en este mismo nivel, evidenciando un mejor desempeño comprensivo general.

No obstante, el paralelo B presenta debilidades significativas en áreas específicas como comprensión de oraciones (90% en dificultad severa), signos de puntuación (90% en dificultad severa) y estructuras gramaticales (80% en dificultad severa). La lectura de palabras también muestra dificultades con un 70% en nivel severo. Estos resultados sugieren que, aunque los estudiantes del paralelo B poseen mejores habilidades de comprensión global, presentan deficiencias importantes en procesos de decodificación y manejo de convenciones escritas del idioma.

4.2 Comparación de desempeño con la prueba PROesc para escritura

Tabla 4.

Prueba PROesc del paralelo A

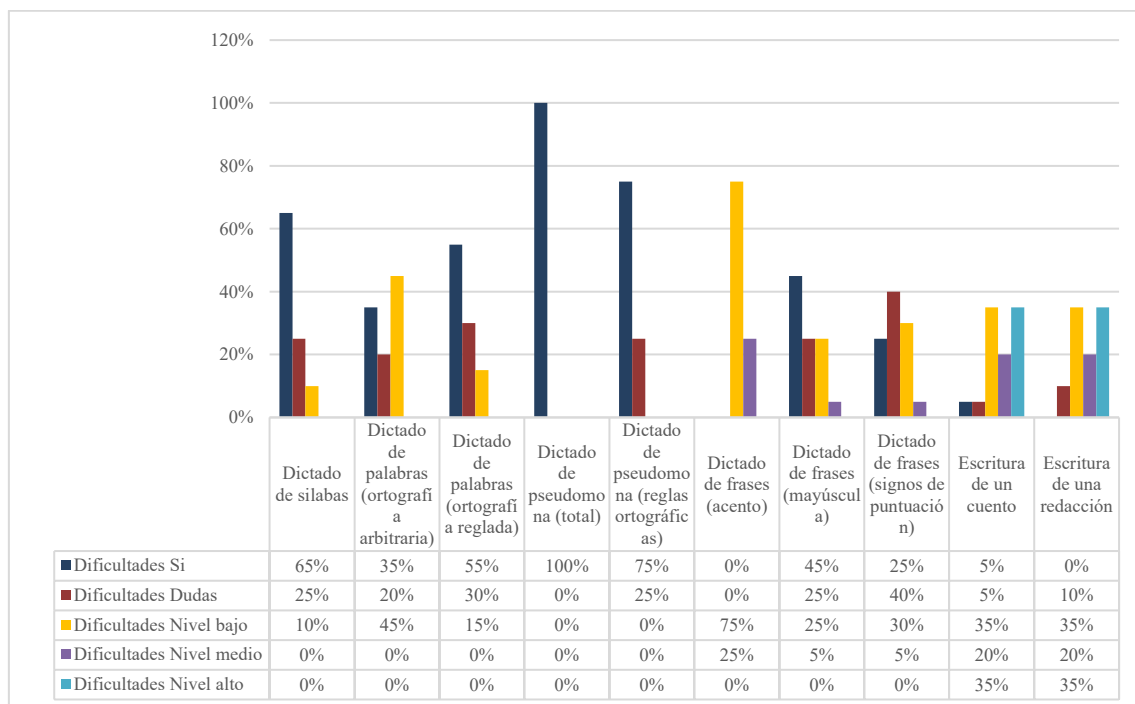
Prueba	Dificultades				
	Si	Dudas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Dictado de sílabas	65%	25%	10%	0%	0%
Dictado de palabras (ortografía arbitraria)	35%	20%	45%	0%	0%
Dictado de palabras (ortografía reglada)	55%	30%	15%	0%	0%
Dictado de pseudomona (total)	100%	0%	0%	0%	0%
Dictado de pseudomona (reglas ortográficas)	75%	25%	0%	0%	0%
Dictado de frases (acento)	0%	0%	75%	25%	0%
Dictado de frases (mayúscula)	45%	25%	25%	5%	0%
Dictado de frases (signos de puntuación)	25%	40%	30%	5%	0%
Escritura de un cuento	5%	5%	35%	20%	35%
Escritura de una redacción	0%	10%	35%	20%	35%

Fuente: Test PROesc paralelo A

Elaborado por: Anthony Jara

Gráfico 3.

Prueba PROesc del paralelo A



Fuente: Test PROesc paralelo A

Elaborado por: Anthony Jara

Análisis e interpretación

Los resultados de la prueba PROESC del paralelo A revelan dificultades significativas en los procesos de escritura básicos. El 100% de los estudiantes presenta dificultades en dictado de pseudopalabras, el 65% en dictado de sílabas y el 55% en ortografía reglada. El dictado de frases con acento ubica al 75% en nivel bajo, lo cual indica un dominio insuficiente de las reglas de acentuación. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes no han consolidado los procesos de conversión fonema-grafema.

En contraste, las subpruebas de producción textual muestran resultados más alentadores. La escritura de un cuento y la escritura de una redacción presentan un 35% de estudiantes en nivel alto y un 20% en nivel medio, evidenciando que los estudiantes poseen capacidades creativas y de planificación textual superiores a sus habilidades ortográficas. La escritura de frases con signos de puntuación muestra un 40% en categoría de dudas, lo que sugiere un conocimiento parcial que podría fortalecerse con intervención pedagógica adecuada.

Tabla 5.

Prueba PROesc del paralelo B

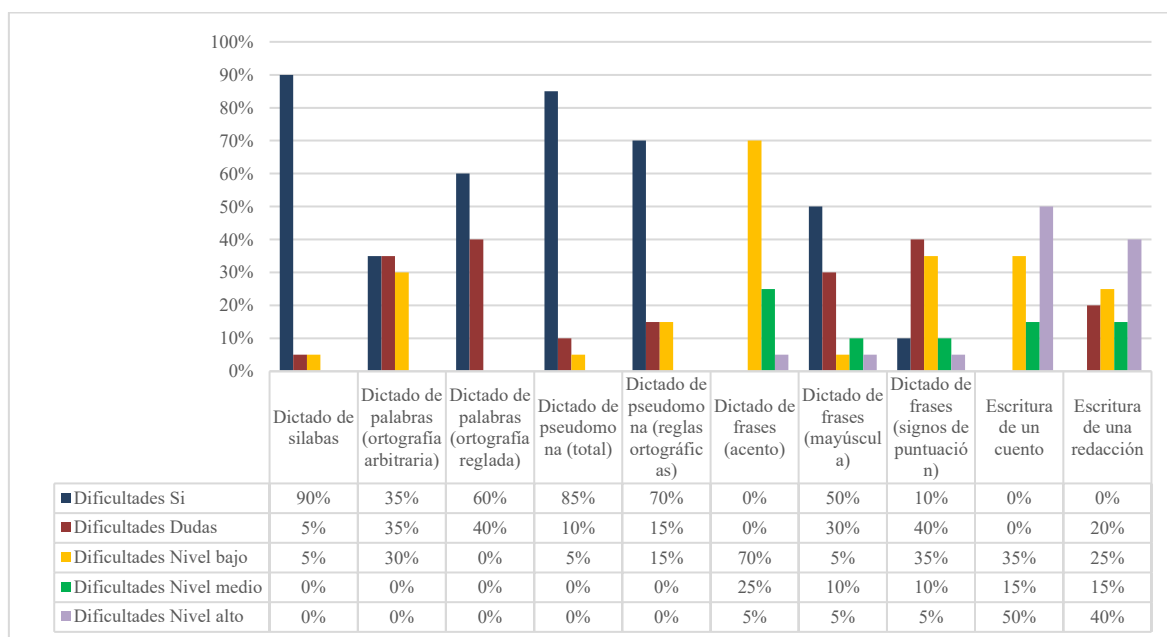
Prueba	Dificultades				
	Si	Dudas	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
Dictado de sílabas	90%	5%	5%	0%	0%
Dictado de palabras (ortografía arbitraria)	35%	35%	30%	0%	0%
Dictado de palabras (ortografía reglada)	60%	40%	0%	0%	0%
Dictado de pseudomona (total)	85%	10%	5%	0%	0%
Dictado de pseudomona (reglas ortográficas)	70%	15%	15%	0%	0%
Dictado de frases (acento)	0%	0%	70%	25%	5%
Dictado de frases (mayúscula)	50%	30%	5%	10%	5%
Dictado de frases (signos de puntuación)	10%	40%	35%	10%	5%
Escritura de un cuento	0%	0%	35%	15%	50%
Escritura de una redacción	0%	20%	25%	15%	40%

Fuente: Test PROesc paralelo B

Elaborado por: Anthony Jara

Gráfico 4.

Prueba PROesc del paralelo B



Fuente: Test PROesc paralelo B

Elaborado por: Anthony Jara

Análisis e interpretación

Los resultados de la prueba PROESC del paralelo B muestran un patrón de dificultades similar al paralelo A en los procesos básicos de escritura. El 90% presenta dificultades en dictado de sílabas, el 85% en dictado de pseudopalabras total y el 60% en

ortografía reglada. El dictado de frases con acento ubica al 70% en nivel bajo, aunque un 5% logra nivel alto. Estos resultados confirman deficiencias generalizadas en los mecanismos de conversión fonema-grafema y reglas ortográficas básicas.

Las subpruebas de producción textual del paralelo B presentan resultados destacables. La escritura de un cuento alcanza un 50% en nivel alto y un 15% en nivel medio, superando al paralelo A en esta dimensión creativa. La escritura de una redacción muestra un 40% en nivel alto, lo que indica capacidades narrativas y expositivas desarrolladas. Los signos de puntuación en frases presentan un 40% en dudas y un 35% en nivel bajo, sugiriendo un conocimiento emergente que requiere refuerzo sistemático para su consolidación efectiva.

4.3 Comparación del desempeño de los procesos de lectoescritura entre los paralelos

A continuación, se presenta la tabla comparativa del desempeño en los procesos de lectoescritura entre los paralelos A y B, elaborada con formato del software estadístico SPSS. Esta comparación permite identificar las diferencias y similitudes en el rendimiento de ambos grupos en las pruebas PROLEC-R y PROESC, facilitando el análisis de las áreas que requieren mayor intervención pedagógica.

Tabla 6.

Comparación del desempeño en lectoescritura entre los paralelos A y B

Comparación PROLEC-R: Procesos Lectores						
Subprueba	Dif. Severa A	Dificultad A	Normal A	Dif. Severa B	Dificultad B	Normal B
Nombre de letras	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Igual – diferente	85%	15%	0%	5%	20%	75%
Lectura de palabras	85%	15%	0%	70%	30%	0%
Lectura de pseudopalabras	75%	25%	0%	30%	20%	50%
Estructuras gramaticales	15%	50%	35%	80%	5%	5%
Signos de puntuación	100%	0%	0%	90%	5%	5%
Comprensión de oraciones	25%	5%	0%	90%	10%	0%
Comprensión de textos	80%	15%	5%	5%	40%	55%
Comprensión oral	0%	65%	30%	0%	30%	70%
Comparación PROESC: Procesos de Escritura						
Subprueba	Dif. A	Dudas A	N. Bajo A	Dif. B	Dudas B	N. Bajo B
Dictado de sílabas	65%	25%	10%	90%	5%	5%
Dictado palabras (ort. arbitraria)	35%	20%	45%	35%	35%	30%

Dictado palabras (ort. reglada)		55%	30%	15%	60%	40%	0%
Dictado pseudopalabras (total)		100%	0%	0%	85%	10%	5%
Dictado pseudopalabras (reglas)		75%	25%	0%	70%	15%	15%
Dictado frases (acento)		0%	0%	75%	0%	0%	70%
Dictado frases (mayúscula)		45%	25%	25%	50%	30%	5%
Dictado frases (signos punt.)		25%	40%	30%	10%	40%	35%
Escritura de un cuento		5%	5%	35%	0%	0%	35%
Escritura de una redacción		0%	10%	35%	0%	20%	25%

Fuente: Test PROLEC-R y PROESC *paralelos A y B*

Elaborado por: Anthony Jara

Análisis e interpretación

La comparación entre ambos paralelos en la prueba PROLEC-R revela diferencias significativas en varias subpruebas. Mientras que el paralelo A presenta mayor dificultad en comprensión de textos (80% dificultad severa vs. 5% del paralelo B), el paralelo B muestra mayores dificultades en comprensión de oraciones (90% vs. 25%) y estructuras gramaticales (80% vs. 15%). Ambos paralelos coinciden en la dificultad severa total en nombre de letras, evidenciando una debilidad compartida en el reconocimiento de los componentes básicos del sistema alfabético.

En la prueba PROESC, ambos paralelos presentan dificultades similares en los procesos básicos de escritura, especialmente en dictado de pseudopalabras y ortografía reglada. El paralelo B destaca ligeramente en producción textual, con un 50% en nivel alto en escritura de cuentos frente al 35% del paralelo A. Las áreas de mayor coincidencia en dificultades son la acentuación y la conversión fonema-grafema, lo que sugiere que ambos grupos requerirían intervenciones gamificadas enfocadas en estos procesos específicos.

CAPÍTULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

- Se identifica que el desempeño en los procesos de lectoescritura de los estudiantes de ambos paralelos, evidenciando perfiles diferenciados. El paralelo A presenta dificultades severas generalizadas, por su parte, el paralelo B muestra un perfil mixto con fortalezas en comprensión. En cuanto a la escritura, ambos paralelos demuestran capacidades relativamente favorables en producción textual creativa, con un 35% en nivel alto en escritura de cuentos en el paralelo A y un destacado 50% en el paralelo B, lo que sugiere que la expresión narrativa constituye una fortaleza compartida pese a las deficiencias en los procesos básicos de lectoescritura.
- La comparación del desempeño entre los paralelos A y B revela diferencias significativas en áreas específicas. El paralelo B supera al A en comprensión de textos (55% normal vs. 5%), comprensión oral (70% vs. 30%) y lectura de pseudopalabras (50% normal vs. 0%). Por su parte, el paralelo A muestra mejor rendimiento en estructuras gramaticales (35% normal vs. 5%). Ambos grupos comparten dificultades críticas en nombre de letras y procesos ortográficos básicos, confirmando que las deficiencias en lectoescritura son transversales a ambos paralelos.
- Se propone las estrategias de gamificación orientadas al fortalecimiento de los procesos de lectoescritura adaptadas al contexto de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica. Las actividades propuestas, como Detective de Palabras, Cambia el Final, Carrera de Historias y Escritura Creativa con Imágenes, responden directamente a las debilidades identificadas en decodificación, comprensión lectora, ortografía y producción textual, incorporando elementos lúdicos que favorecen la motivación y el aprendizaje significativo.

5.2 Recomendaciones

- Se recomienda capacitar a los docentes en el diseño e implementación de actividades gamificadas para la enseñanza de la lectoescritura, proporcionándoles herramientas metodológicas y recursos didácticos que les permitan integrar elementos lúdicos de manera efectiva en su práctica pedagógica diaria, favoreciendo la motivación y participación activa de los estudiantes.
- Se recomienda a los docentes de la Unidad Educativa Fe y Alegría implementar las estrategias de gamificación propuestas de manera sistemática y progresiva, priorizando las actividades orientadas al fortalecimiento de los procesos de decodificación y conversión fonema-grafema, ya que estas áreas representan las principales debilidades identificadas en ambos paralelos.
- Se sugiere desarrollar investigaciones futuras de tipo cuasiexperimental que permitan medir el impacto directo de las estrategias de gamificación propuestas en el mejoramiento de los procesos de lectoescritura, comparando los resultados antes y después de la intervención para validar su efectividad en contextos educativos similares al de la Unidad Educativa Fe y Alegría.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, W., Rosas, A., y Villasmil, M. (2022). La gamificación como herramientas de aprendizaje en los estudiantes de la primera etapa. *21(2)*.
- Acosta, Z., González, S. D., y Marcano, P. G. (2022). Psicomotricidad en el aprendizaje de lectoescritura en educación básica. *10(2)*. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v10i2.603>
- Alvear, L. (2023). Desarrollo de habilidades de lecto - escritura en niños de educación inicial. *Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe(34)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10472638>
- Behl, A., Jayawardena, N., Pereira, V., Islam, N., Giudice, M. D., y Choudrie, J. (2022). Gamification and e-learning for young learners: A systematic literature review, bibliometric analysis, and future research agenda. *Technological Forecasting and Social Change, 176*. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121445>
- Bernal, J. P., Bautista, M. J., Díaz, G. E., Espinal, M. J., y López, X. (2024). Rol del docente en el diseño e implementación de estrategias gamificadas para la enseñanza: un estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(3)*. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2042>
- Bowen, A. C., Cedeño, M. M., Moreira, F. V., Párraga, M. E., Roldan, M. A., y Barcia, M. F. (2022). La gamificación en el desarrollo de la creatividad en los niños de preparatoria. *Polo del conocimiento , 7(5)*. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i5.3970>
- Bravo, M., González, G., García, Y., Morillo, M., Carrillo, H., y Cerezo, J. (2023). Lectoescritura y su influencia en el proceso de aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma, 2(3)*. <https://doi.org/10.69516/4ayh6p09>
- Caiza, E. (2021). *La estrategia de gamificación en el desarrollo de la competencia escrita*. Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Calderón, M., Flores, G., Ruiz, A., y Castillo, S. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales, 28(5)*.
- Caraballo, Y. Y. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4)*. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011
- Cárate, K. d., Casillas, B. L., y Fauta, S. L. (2024). La metodología de aprendizaje de la lectoescritura en el proceso de enseñanza. *Prometeo Conocimiento Científico, 4(1)*. <https://doi.org/10.55204/pcc.v4i1.e81>
- Castillo, A. C., y Chillogallo, J. E. (2024). Gamificación en el Desarrollo de Competencias Matemáticas en Quinto Grado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar , 8(4)*. <https://doi.org/10.37811/rcm..v8i4>
- Castillo, M. J., Escobar, M. G., Barragán, R. d., y Cárdenas, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo de conocimiento, 7(1)*. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i1.3503>
- Catagña, J., y Alulema, L. (2024). Development of reading competence through gamification in elementary school students. *Journal Scientific , 8(3)*. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.4117-4139>

- Cuasapud, J. J., Facunda, J. D., Molina, O. A., Cadena, T. N., y Hidalgo, K. M. (2025). La gamificación como herramienta clave para el aprendizaje en zonas rurales: Un camino hacia la motivación y el éxito académico. *CONNECTIVIDAD*, 6(3). <https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i3.334>
- Cuentos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Bateria de evaluación de los procesos lectores, revisada*. https://www.hogrefe-tea.com/recursos/Ejemplos/PROLEC-R_Extracto.pdf
- Delgado, M. N., y Andrés, E. S. (2023). La lectura en el desarrollo de la competencia de comunicación oral en estudiantes de educación básica media. *Revista Científica Sinapsis*, 1(22). <https://doi.org/10.37117/s.v1i22.793>
- Duarte, K. B., y Suárez, L. d. (2025). Incidencia de la gamificación en el proceso de lectoescritura de estudiantes de segundo grado EGB. Una revisión sistemática. *RECIMUNDO*, 9(2). [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.812-825](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.812-825)
- Egas, V. P., Vinuesa, O. O., Pazmiño, W. R., y Alfaro, G. C. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes en Educación Básica Media. *Polo del conocimiento*, 8(12). <https://doi.org/10.23857/pc.v8i12.6319>
- Estrada, R. J., y Balseca, L. d. (2025). La Gamificación como Estrategia de Aprendizaje en los Estudiantes de Educación Básica Media. 5(1). <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1163>
- Figuerola-Oquendo, A. (2024). La motivación intrínseca y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de Ecuador. *Catedra*, 7(1), 53-75. <https://doi.org/https://doi.org/10.29166/catedra.v7il.5431>
- Gómez, L. J., y Ávila, C. M. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3). <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1316>
- Gutiérrez, C., Card, L., Álvarez, H., y Montero, L. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación superior. *Sophia*, 20(2). <https://doi.org/10.18634/sophiaj.20v.2i.1370>
- INEVAL. (2024). *Informe preliminar de rendición de cuentas*. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/06/Informe-preliminar-Rendicio%CC%81n-Cuentas-INEVAL-20241.pdf>
- Jácome, Y. (2021). *El trasfondo pedagógico de la gamificación en el desarrollo de la lectoescritura*. Universidad Tecnológica Indoamérica, Quito.
- Lampropoulos, G., Keramopoulos, E., Diamantaras, K., y Evangelidis, G. (2022). Augmented Reality and Gamification in Education: A Systematic Literature Review of Research, Applications, and Empirical Studies. *Applied Sciences*, 12(13). <https://doi.org/10.3390/app12136809>
- León, L. E., Ramos, J. J., Vasconcellos, N. A., y Martínez, O. (2025). Evaluación de la Gamificación en la motivación y aprendizaje en la asignatura Ciencias Naturales. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(2). <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i2.775>
- Luarn, P., Chen, C.-C., y Chiu, Y.-P. (2023). Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: a self-determination theory perspective. *International Journal*

- of Information and Learning Technology*, 40(5). <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2022-0145>
- Manzano, A., Abdellah, H. A., Rodríguez, J., y Aguilar, J. M. (2023). Play as a Learning Resource for Literacy Skills:. 16(4). <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.914-926>
- Martínez, I. M., y Acosta, D. A. (2022). Dificultades en la comprensión lectora de niños con TDAH. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(1). <https://doi.org/10.15332/22563067.5625>
- Medina, G. F., Nina, A. L., y Nina, P. (2025). Aprendizaje de la lectoescritura en el nivel inicial: una revisión bibliométrica en Scopus. *Revista InveCom*, 5(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14659703>
- Mendoza, S. M., Resabala, L. L., Loor, D. C., y Marcillo, C. I. (2023). La gamificación como técnica de aprendizaje para estudiantes neurotípicos y neurodivergentes . *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 5(5).
- Morales, L. M., y Pulido, O. (2023). Alfabetización inicial: travesías al mundo de la lectura y la escritura. *Praxis & Saber*, 14(37). <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.16292>
- Moya, V. E. (2022). Aplicación de técnicas de gamificación para la adquisición del vocabulario en inglés. *Tesis Maestría*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ambato. <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/783da86a-dac4-44cf-9317-ae0a023fa59e/content>
- Naranjo, C. F., y Paguay, D. G. (2023). Influencia de la implementación de la gamificación como método de enseñanza para el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 4 años. 9(1). <https://doi.org/10.32645/26028131.1243>
- Odoñez, M. (2022). La gamificación como estrategia didáctica en el aprendizaje - enseñanza de operaciones aritméticas con números racionales en séptimo de básica de la escuela Juan José Ilores. *Tesis Universitaria*. Universidad Politécnica Salesiana. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/22673/1/UPS-CT009814.pdf>
- Orbegoso, A. (Enero de 2016). *LA MOTIVACION INTRINSECA SEGÚN RYAN & DECI Y ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MAESTROS*. LA MOTIVACION INTRINSECA SEGÚN RYAN & DECI Y ALGUNAS RECOMENDACIONES PARA MAESTROS: https://www.researchgate.net/publication/311162177_LA_MOTIVACION_INTRINSECA_SEGUN_RYAN_DECI_Y_ALGUNAS_RECOMENDACIONES_PARA_MAESTROS
- Palacios, E. (2024). Estrategias lúdicas en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de educación básica de la unidad educativa Once de Noviembre. *Tesis Universitaria*. Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/14237/1/Palacios%20T.%2C%20Emily%20A.%20%282024%29%20Estrategias%20l%2C%20BAdicas%20en%20el%20aprendizaje%20de%20la%20lectoescritura%20en%20estudiantes%20de%20segundo%20a%20%20de%20educaci%20n%20b%20%20sica>
- Pisco, J. W., y Bailón, A. L. (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(1). <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658>

- Posligua, M., Espinel, J., Posligua, J., y Jiménez, S. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(2).
- Quiroz, D. A., y Delgado, J. d. (2021). Estrategias metodológicas una práctica docente para el alcance de la lectoescritura. *Polo del conocimiento*, 6(3). <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2468>
- Reyes, K. L., Achig, M. A., Reyes, M. L., Macas, W. S., y Rivas, 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. *Revista científica*, 12(2). <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i2.989>
- Roa, J., Sánchez, A., y Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la Gamificación como metodología activa en la Educación Secundaria española. *REIDOCREA*, 1(12).
- Rodríguez Cedeño, M. M. (4 de Enero de 2024). *La Importancia de la Motivación Intrínseca y Extrínseca en la Enseñanza del Inglés en el Nivel Básico Elemental*. Ciencia Latina Revista Multidisciplinar: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/9021/13451>
- Rosas, L. Y., Vélez, C. E., y Santana, G. L. (2025). Estrategias creativas en la escritura: un proceso emergente en la educación básica elemental. *Reincisol*, 4(7). [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)1324-1339](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)1324-1339)
- Sagñay, M. (2021). Metodología de gamificación para estudiantes de educación básica superior de la unidad educativa intercultural Ambrosio Lasso. *Tesis Universitaria*. Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba. <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/8313/1/5.-TESIS%20%20MIGUEL%20SAG%C3%91AY%20REA-DP-EDU-TEI.pdf>
- Sánchez, K. O. (2022). La gamificación una técnica para motivar y potencializar el aprendizaje. 4(1).
- Ulloa, J. L., Arteaga, M. R., Arteaga, F. F., Martínez, S. E., Solórzano, M. E., y Moreir, J. M. (2023). La gamificación como estrategia didáctica para fortalecer la motivación en estudiantes de Educación Básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(5). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1375>
- UNESCO. (2025). *Alfabetización: qué debe saber*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- UNICEF. (2022). *Cuatro de cada cinco niños y niñas en América Latina y el Caribe no podrán comprender un texto simple*. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa>
- Velásquez, D. A. (2021). Relación entre Funcionamiento Ejecutivo y los procesos de Lectoescritura en niños escolares de zona Rural. *Tesis Universitaria*. Universidad del Azuay, Cuenca.
- Zambrano, L. E., Vélez, J. M., y Zambrano, J. M. (2022). Gamificación como estrategia didáctica para el desarrollo del aprendizaje significativo en estudiantes de educación inicial. 6(4). <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.4.2022.24-45>

Zambrano, S. M., y Solano, H. G. (2025). Gamificación con herramientas digitales para potenciar el aprendizaje y la motivación en el entorno educativo. *Revista Social Fronteriza*, 5(1). [https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(1\)620](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(1)620)


Zúñiga, J. C., y Caranqui, J. P. (04 de Octubre de 2025). *Impacto de la gamificación en la motivación intrínseca de estudiantes universitarios en entornos virtuales de aprendizaje*. *Ciencia y Educación Revista Científica*: <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.174677>

40

ANEXOS

Anexo 1. PROESC

PRO esc


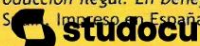


HOJA DE
RESPUESTAS

A

RESUMEN DE PUNTUACIONES Y PERFIL DE RENDIMIENTO EN ESCRITURA		PD	DIFICULTADES				
			SÍ	Dudas	NO		
PRUEBA					Nivel bajo	Nivel medio	Nivel alto
1. Dictado de sílabas			•	•	•	•	•
2. Dictado de palabras	a) Ortografía arbitraria		•	•	•	•	•
	b) Ortografía reglada		•	•	•	•	•
3. Dictado de pseudopalabras	a) Total		•	•	•	•	•
	b) Reglas ortográficas		•	•	•	•	•
4. Dictado de frases	a) Acentos		•	•	•	•	•
	b) Mayúsculas		•	•	•	•	•
	c) Signos de puntuación		•	•	•	•	•
5. Escritura de un cuento			•	•	•	•	•
6. Escritura de una redacción			•	•	•	•	•
Total batería			•	•	•	•	•

OBSERVACIONES


 Autores: F. Cuetos Vega, J. L. Ramos Sánchez y E. Ruano Hernández
 Copyright © 2002, 2012 by TEA Ediciones, S.A.U. - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Todos los derechos reservados - Este ejemplar está impreso en **DOS TINTAS**. Si le presentan
 un ejemplar en negro es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo
 propio **NO LA UTILICE** - Printed in Spain. Impreso en España.
This document is available on


Descargado por Stefania Acosta (stefaniaacostalopez@gmail.com)

Anexo 2. PROLEC-R

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: _____

Edad: _____

Curso: _____

Sexo: V M

Fecha: _____

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			DD	D	DD	D	N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			
			DD	D	DD	D	¿?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				
			ML	L	N	R	MR		
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas

ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto



Autores: F. Cueto, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arnbas

Copyright © 2007 by TEA Ediciones. This document is available on studocu in total or partial.

Printed in Spain. Impreso en España



Descargado por Stefania Acosta (stefaniaacostalopez@gmail.com)



ANTHONY JARA

GAMIFICACIÓN

LECTOESCRITURA

2026





HISTORIAS INTERACTIVAS

Las historias interactivas permiten que los estudiantes tomen decisiones que afectan el curso de la narrativa, estimulando su imaginación y habilidades de escritura. Los estudiantes eligen el rumbo de una historia y, posteriormente, escriben su versión final, trabajando en su comprensión lectora y habilidades narrativas. Según Jácome (2021), la gamificación en el desarrollo de la lectoescritura tiene una dimensión cognitiva que potencia los procesos de comprensión profunda y producción escrita cuando se integra en actividades narrativas con sentido comunicativo real.

Objetivo

Estimular la creatividad y mejorar las habilidades narrativas de los estudiantes a través de la interacción con textos.

Materiales

Primera

Historia base (puede ser digital o impresa).

Segunda

Herramientas para redactar la versión final de la historia.

Proceso de la actividad

1

Primero

Proporcionar una historia interactiva con decisiones que los estudiantes deben tomar.

2

Segundo

Permitir que los estudiantes escriban el desenlace basado en sus elecciones.

3

Tercero

Evaluar las habilidades de escritura y comprensión lectora de los estudiantes mediante sus versiones finales.





BINGO DE LECTURA

El Bingo de Lectura es una estrategia divertida para motivar a los estudiantes a leer diferentes tipos de textos, mejorando su comprensión lectora. Los estudiantes deben leer textos de diferentes categorías (cuento, artículo, poema, etc.) para completar las casillas de su tablero de bingo. Catagña y Alulema (2024) comprobaron que el uso de herramientas gamificadas en estudiantes del subnivel elemental mejora significativamente la competencia lectora, especialmente en los componentes de decodificación y comprensión de textos, cuando se combinan con una planificación docente intencionada.

Objetivo

Fomentar el hábito lector y mejorar la comprensión de diversos géneros literarios.

Materiales

Primera

Carteles de bingo con categorías de lectura.

Segunda

Marcadores o fichas para cubrir las casillas.

Tercera

Marcadores o fichas para cubrir las casillas.

Proceso de la actividad

1

Primero

Entregar los tableros de bingo con categorías de lectura.

2

Segundo

Establecer qué textos deben leerse para completar las casillas.

3

Tercero

Evaluar la comprensión de los textos mediante preguntas de reflexión y discusión.





JUEGOS DE PALABRAS

Los juegos de palabras ayudan a mejorar la ortografía, el vocabulario y la comprensión de los estudiantes mediante actividades divertidas y competitivas. A través de juegos como Scrabble o Boggle, los estudiantes forman palabras y frases, mejorando su escritura y vocabulario. Manzano et al. (2023) demostraron que el juego como recurso para trabajar la lectoescritura genera efectos positivos en la motivación, la conciencia fonológica y la comprensión lectora, convirtiendo la actividad lúdica en una experiencia de aprendizaje genuinamente significativa.

Objetivo

Reforzar la ortografía y el vocabulario mientras los estudiantes se divierten.

Materiales

Primera

Juegos de palabras (Scrabble, Boggle, o apps educativas similares).

Segunda

Tarjetas con palabras o letras para formar.

Proceso de la actividad

1

Primero

Dividir a los estudiantes en grupos pequeños.

2

Segundo

Proporcionar el juego de palabras y explicar las reglas.

3

Tercero

Observar la formación de palabras y premiar la correcta ortografía y el uso de vocabulario adecuado.





MISIONES DE ESCRITURA

Las misiones de escritura proponen retos donde los estudiantes deben redactar textos bajo ciertas condiciones, estimulando su creatividad y habilidades de expresión escrita. Los estudiantes completan misiones de escritura donde deben crear relatos, descripciones o ensayos sobre temas específicos. Caiza (2021) señala que la gamificación aplicada a la escritura, cuando adopta la forma de retos con condiciones específicas, incrementa significativamente la producción textual de los estudiantes en términos de extensión, coherencia y creatividad.

Objetivo

Mejorar las habilidades de redacción, creatividad y coherencia en los textos.

Materiales

Primera

Instrucciones claras de la misión.

Segunda

Espacios para escribir (pueden ser digitales o en papel).

Tercera

Herramientas para la revisión de textos.

Proceso de la actividad

1

Primero

Asignar una misión de escritura que los estudiantes deban completar en un tiempo determinado.

2

Segundo

Evaluar la creatividad, la estructura y la coherencia del texto.

3

Tercero

Premiar los textos mejor elaborados y brindar retroalimentación.





DESAFÍO DE VOCABULARIO

El Desafío de Vocabulario motiva a los estudiantes a ampliar su léxico y mejorar sus habilidades de escritura a través de competencias divertidas. Los estudiantes participan en competencias donde deben utilizar nuevas palabras en oraciones y textos, desarrollando su vocabulario. Reyes et al. (2025) destacan que la gamificación se presenta como una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora en educación básica, transformando la experiencia de aprendizaje en un proceso más motivado y reflexivo, especialmente cuando se trabaja el vocabulario como componente central.

Objetivo

Ampliar el vocabulario de los estudiantes y mejorar su capacidad para usar palabras en diferentes contextos.

Materiales

Primera

Lista de palabras nuevas.

Segunda

Espacios para escribir oraciones o textos.

Proceso de la actividad

1

Primero

Proporcionar una lista de palabras nuevas para los estudiantes.

2

Segundo

Los estudiantes deben escribir oraciones o textos usando esas palabras.

3

Tercero

Evaluar el uso adecuado del vocabulario en los textos escritos.





AVENTURAS DE ESCRITURA DIGITAL

Las Aventuras de Escritura Digital permiten a los estudiantes escribir y publicar sus propios textos en plataformas digitales, mejorando su redacción y creatividad. Los estudiantes escriben y publican sus textos en plataformas digitales, donde reciben retroalimentación en tiempo real y comparten sus historias. Lampropoulos et al. (2022) destacan que las herramientas digitales gamificadas no solo incrementan la motivación del estudiante, sino que también facilitan el seguimiento del progreso individual y grupal mediante registros en tiempo real, convirtiendo a la tecnología en un aliado de la evaluación formativa continua.

Objetivo

Desarrollar las habilidades de escritura mediante la publicación digital y la retroalimentación instantánea.

Materiales

Primera

Plataforma digital para escritura (Google Docs, plataformas educativas).

Segunda

Herramientas para retroalimentación.

Proceso de la actividad

1

Primero

Los estudiantes escriben textos en plataformas digitales.

2

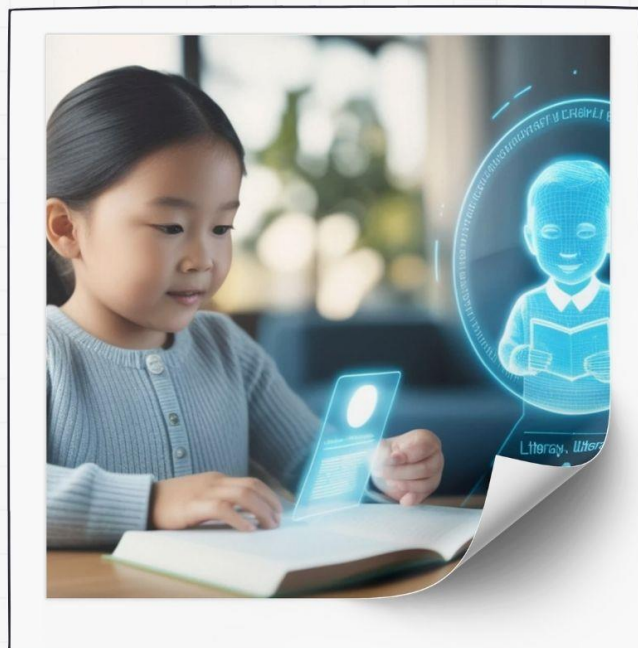
Segundo

Publican sus historias y reciben retroalimentación de compañeros y docentes.

3

Tercero

Revisan y mejoran sus textos según la retroalimentación recibida.





DETECTIVE DE PALABRAS

Esta actividad convierte a los estudiantes en detectives lingüísticos que deben buscar, identificar y clasificar palabras dentro de un texto proporcionado por el docente. Los alumnos exploran vocabulario nuevo, reconocen patrones ortográficos y amplían su comprensión lectora mediante la investigación activa de palabras clave, sinónimos, antónimos o categorías gramaticales, fomentando la curiosidad y el aprendizaje autónomo en un ambiente lúdico y motivador. Ulloa et al. (2023) señalan que las estrategias gamificadas potencian la participación activa del estudiante al convertir tareas ordinarias en experiencias retadoras y significativas, lo cual es especialmente efectivo en actividades de análisis léxico y textual.

Objetivo

Desarrollar la comprensión lectora y ampliar el vocabulario de los estudiantes mediante la identificación, clasificación y análisis de palabras dentro de textos, fortaleciendo sus habilidades de reconocimiento ortográfico y semántico.

Materiales

- Textos impresos o proyectados (cuentos, artículos, fragmentos literarios)
- Fichas de registro o cuaderno de notas
- Lápices de colores o resaltadores
- Tablero de puntuación (pizarra o cartulina)
- Tarjetas con categorías de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.)
- Cronómetro o reloj
- Diplomas o insignias de "Detective Estrella"

Proceso de la actividad

1

Primero

- 1.El docente selecciona un texto acorde al nivel de los estudiantes y define las categorías de palabras a buscar (por ejemplo: sustantivos, verbos, palabras con tilde, sinónimos de una palabra dada).

2

Segundo

- 1.Se organiza a los estudiantes en equipos de 3 a 4 integrantes y se les entrega el texto junto con las fichas de registro.

3

Tercero

- 1.El docente explica las reglas: cada equipo debe encontrar la mayor cantidad de palabras que cumplan con las categorías indicadas en un tiempo determinado (entre 10 y 15 minutos).

4

Cuarto

- 1.Los equipos leen el texto detenidamente y utilizan los resaltadores para marcar las palabras encontradas, registrándolas en sus fichas clasificadas por categoría.

5

Quinto

- 1.Al finalizar el tiempo, cada equipo presenta sus hallazgos al grupo. El docente valida las respuestas y asigna puntos por cada palabra correctamente identificada y clasificada.

6

Sexto

- 1.Se suman los puntos en el tablero de puntuación y se otorgan insignias o diplomas al equipo ganador y reconocimientos a participaciones destacadas.



CAMBIA EL FINAL

En esta actividad los estudiantes leen un cuento o historia corta y, al llegar al desenlace, deben crear un final alternativo utilizando su imaginación y creatividad. Esta estrategia fomenta la comprensión profunda del texto, ya que para modificar el final coherentemente los alumnos deben comprender la trama, los personajes y el conflicto. Calderón et al. (2022) evidenciaron que la gamificación aplicada a la comprensión lectora genera aprendizajes más duraderos y transferibles, especialmente cuando los estudiantes asumen un rol activo como co-creadores del texto, superando la lectura pasiva y descontextualizada.

Objetivo

Fortalecer la comprensión lectora y la producción escrita creativa de los estudiantes mediante la reescritura del desenlace de una historia, promoviendo la coherencia textual, la imaginación y el pensamiento crítico.

Materiales

- Cuentos o historias cortas impresos (sin el final o con el final incluido para comparar)
- Hojas de papel o cuaderno de escritura
- Lápices y bolígrafos
- Rúbrica de evaluación (creatividad, coherencia, ortografía)
- Tablero de estrellas o sistema de puntos
- Caja decorada para depositar los finales escritos ("Cofre de Historias")

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente selecciona una historia corta adecuada al nivel educativo y la lee en voz alta hasta un punto cercano al desenlace, generando expectativa en los estudiantes.

4

Cuarto

Cada estudiante o equipo lee su final alternativo ante la clase. Los compañeros pueden hacer comentarios constructivos sobre la creatividad y coherencia del nuevo desenlace.

2

Segundo

Se entrega a cada estudiante o equipo una copia del texto leído (sin el final) y se les explica que deben crear su propio desenlace original.

5

Quinto

El docente evalúa los finales según la rúbrica establecida (creatividad, coherencia narrativa, ortografía y gramática) y asigna puntos o estrellas.

3

Tercero

Los estudiantes disponen de 15 a 20 minutos para escribir su final alternativo, cuidando la coherencia con la trama, los personajes y el conflicto presentado.

6

Sexto

Los mejores finales se depositan en el "Cofre de Historias" y se comparte el final original para comparar y reflexionar sobre las diferentes posibilidades narrativas.



DIARIO DE 5 MINUTOS

El Diario de 5 Minutos es una actividad de escritura libre y rápida en la que los estudiantes escriben durante exactamente cinco minutos sobre un tema propuesto o de libre elección. Esta práctica diaria busca desarrollar la fluidez escritora, reducir el miedo a la página en blanco y fomentar el hábito de la escritura como forma de expresión personal. Gómez y Ávila (2021) documentaron que la gamificación puede transformar gradualmente la motivación extrínseca en intrínseca, siendo la práctica diaria estructurada con reconocimiento progresivo uno de los mecanismos más efectivos para generar un hábito escritor autónomo y sostenido.

Objetivo

Desarrollar la fluidez y el hábito de escritura en los estudiantes mediante la práctica diaria de escritura libre cronometrada, fortaleciendo la expresión escrita, la organización de ideas y la confianza en la producción textual.

Materiales

- Cuaderno exclusivo para el diario (personalizado por cada estudiante)
- Lápices o bolígrafos
- Cronómetro o temporizador visible para todos
- Lista de temas o prompts de escritura (opcional)
- Tabla de seguimiento individual (registro de días de escritura)
- Stickers o sellos motivacionales
- Cartelera de "Escritores Constantes" para reconocimiento grupal

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente establece un momento fijo del día para la actividad (inicio de clase recomendado) y presenta el tema o prompt de escritura. También puede dar libertad de tema.

2

Segundo

Se activa el cronómetro de 5 minutos visible para todos los estudiantes. Durante este tiempo, los alumnos deben escribir sin detenerse, sin preocuparse por errores ortográficos o de formato.

3

Tercero

La regla principal es no dejar de escribir: si el estudiante no sabe qué decir, puede escribir "no sé qué escribir" hasta que surjan nuevas ideas. El objetivo es mantener el flujo de escritura continuo.

4

Cuarto

Al finalizar los 5 minutos, los estudiantes cierran sus cuadernos. De manera voluntaria, algunos pueden compartir fragmentos de su escrito con la clase.

5

Quinto

El docente registra la participación diaria en la tabla de seguimiento y coloca stickers o sellos en los cuadernos como reconocimiento.

6

Sexto

Semanalmente se revisan los avances: se otorgan puntos por constancia (escribir todos los días), por mejora en extensión y calidad, y se actualiza la cartelera de "Escritores Constantes".



LECTURAS CON PREGUNTAS

Esta actividad combina la lectura comprensiva con un sistema de preguntas gamificado tipo trivia o concurso. Los estudiantes leen un texto y luego responden preguntas de diferentes niveles de complejidad (literal, inferencial y crítico) que otorgan distintos puntajes. Gutiérrez et al. (2024) concluyeron que el uso de misiones, retroalimentación continua, niveles progresivos y recompensas dentro de estrategias gamificadas puede ayudar a superar barreras tradicionales y estimular el pensamiento crítico de los estudiantes, siendo especialmente efectivo cuando las preguntas están graduadas por nivel de dificultad.

Objetivo

Mejorar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico mediante un sistema gamificado de preguntas y respuestas que motive la lectura atenta, el análisis textual y la participación activa de los estudiantes.

Materiales

- Textos seleccionados según el nivel educativo (narrativos, informativos, expositivos)
- Tarjetas de preguntas clasificadas por nivel de dificultad y color (verde: literal, amarillo: inferencial, rojo: crítico)
- Tablero de puntuación grupal o individual
- Campana o timbre para respuestas rápidas
- Premios simbólicos (puntos extra, insignias, privilegios)
- Proyector o pizarra para mostrar preguntas (opcional)
- Hojas de respuesta para registro individual

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente selecciona un texto apropiado y lo distribuye a los estudiantes, quienes lo leen de manera individual o grupal según la dinámica elegida

2

Segundo

Se organizan equipos de 3 a 5 estudiantes. El docente explica el sistema de puntuación: preguntas verdes valen 1 punto, amarillas valen 2 puntos y rojas valen 3 puntos.

3

Tercero

El docente presenta las preguntas una a una. Cada equipo tiene un tiempo determinado para discutir y acordar su respuesta antes de presentarla usando la campana o levantando la mano.

4

Cuarto

El equipo que responda primero y correctamente obtiene los puntos correspondientes. Si la respuesta es incorrecta, otro equipo puede intentar responder.

5

Quinto

Se registran los puntajes en el tablero visible para todos. El docente retroalimenta cada respuesta explicando por qué es correcta o incorrecta, reforzando la comprensión del texto.

6

Sexto

Al finalizar todas las preguntas, se suman los puntos y se reconoce al equipo ganador con premios simbólicos. Se reflexiona grupalmente sobre las estrategias de lectura utilizadas.



PALABRAS MISTERIOSAS

Palabras Misteriosas es una actividad lúdica en la que los estudiantes deben descifrar palabras ocultas a partir de pistas contextuales, definiciones, sinónimos o fragmentos de oraciones incompletas. Esta estrategia estimula el razonamiento verbal, la ampliación del vocabulario y el uso del contexto para deducir significados. Castillo et al. (2022) explican que una gamificación bien diseñada involucra el diseño intencionado de experiencias que activan el pensamiento estratégico, la resolución de problemas y la colaboración entre estudiantes, elementos todos presentes en la dinámica de descifrar palabras a través de pistas graduadas.

Objetivo

Ampliar el vocabulario y fortalecer la capacidad de inferencia contextual de los estudiantes mediante el desciframiento de palabras a partir de pistas lingüísticas, promoviendo el razonamiento verbal y la comprensión semántica.

Materiales

- Tarjetas con palabras misteriosas y sus respectivas pistas (3 pistas por palabra, de menor a mayor claridad)
- Pizarra o papelógrafo para escribir las pistas
- Cuaderno o fichas de respuesta para los estudiantes
- Tablero de puntuación visible
- Sobres decorados o caja misteriosa para las tarjetas
- Diccionarios (físicos o digitales) para verificación
- Medallas o certificados de "Maestro de Palabras"

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente prepara tarjetas con palabras clave del vocabulario que desea reforzar, cada una con tres pistas ordenadas de la más difícil a la más fácil (por ejemplo: pista 1 - sinónimo poco común, pista 2 - definición parcial, pista 3 - oración con espacio en blanco).

2

Segundo

Se organizan equipos o se trabaja de manera individual. El docente saca una tarjeta de la caja misteriosa y lee la primera pista. Los estudiantes que crean saber la respuesta la escriben en su ficha.

3

Tercero

Si nadie acierta con la primera pista, se lee la segunda. Los puntos disminuyen con cada pista adicional: 3 puntos si acierta con la pista 1, 2 puntos con la pista 2 y 1 punto con la pista 3.

4

Cuarto

Una vez descubierta la palabra, el docente la escribe en la pizarra y se construye colectivamente su significado completo, se identifican sinónimos y antónimos, y se crean oraciones de ejemplo.

5

Quinto

Se repite el proceso con varias palabras durante la sesión (entre 5 y 8 palabras según el tiempo disponible). Se registran los puntos acumulados en el tablero.

6

Sexto

Al finalizar, se reconoce al equipo o estudiante con mayor puntaje como "Maestro de Palabras" y se les invita a registrar las nuevas palabras aprendidas en su cuaderno de vocabulario personal.



ORDENA LA HISTORIA

En esta actividad los estudiantes reciben los fragmentos desordenados de una historia o texto narrativo y deben organizarlos en la secuencia lógica y cronológica correcta. Este ejercicio desarrolla la comprensión de la estructura narrativa (inicio, desarrollo, desenlace), el reconocimiento de conectores temporales y causales, y la capacidad de análisis secuencial. Posligua et al. (2022) encontraron que la gamificación colaborativa genera mejores resultados en el desarrollo de habilidades lectoescritoras, dado que el trabajo conjunto permite que los estudiantes con mayores fortalezas apoyen a sus compañeros generando una dinámica de aprendizaje entre pares altamente efectiva.

Objetivo

Desarrollar la comprensión de la estructura textual y la secuencia narrativa en los estudiantes mediante la organización lógica de fragmentos desordenados, fortaleciendo el reconocimiento de conectores y la coherencia textual.

Materiales

- Fragmentos de historias impresos en tarjetas individuales
- Sobres con los fragmentos desordenados
- Superficie de trabajo amplia (mesa o piso) para organizar las tarjetas
- Cronómetro para medir el tiempo de cada equipo
- Texto original completo para verificación
- Tablero de tiempos y puntuación
- Pegamento y cartulina para pegar la historia ordenada

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente selecciona una historia apropiada y la divide en fragmentos de 6 a 10 partes, asegurándose de que cada fragmento contenga suficiente información contextual para facilitar el ordenamiento. Imprime y recorta las tarjetas.

2

Segundo

Se forman equipos de 3 a 4 estudiantes. Cada equipo recibe un sobre con los fragmentos desordenados de la misma historia. Se explican las reglas: deben ordenar la historia correctamente en el menor tiempo posible.

3

Tercero

A la señal del docente, todos los equipos abren sus sobres simultáneamente y comienzan a leer los fragmentos, discutir el orden y organizar las tarjetas sobre la superficie de trabajo.

4

Cuarto

Cuando un equipo considera que ha terminado, levanta la mano y el docente detiene su cronómetro. El equipo lee su historia ordenada en voz alta para verificar la coherencia y secuencia.

5

Quinto

El docente evalúa el orden de cada equipo: se otorgan puntos por el ordenamiento correcto y bonificaciones por el tiempo empleado. Los errores de secuencia restan puntos.

6

Sexto

Se lee la historia en su orden original, se reflexiona sobre las pistas textuales que ayudaron al ordenamiento (conectores temporales, referencias, causa-efecto) y se reconoce al equipo ganador.



ESCRITURA CREATIVA CON IMÁGENES

Esta actividad utiliza imágenes como estímulo visual para la producción escrita. Los estudiantes observan una o varias imágenes (fotografías, ilustraciones, pinturas) y a partir de ellas deben crear un texto narrativo, descriptivo o poético. Duarte y Suárez (2025) documentan que las estrategias gamificadas son especialmente efectivas porque convierten la escritura en una actividad con propósito comunicativo real, activando procesos de producción más profundos cuando el estudiante cuenta con un detonante visual que facilita la generación de ideas y reduce el bloqueo ante la página en blanco.

Objetivo

Estimular la producción escrita creativa de los estudiantes utilizando imágenes como recurso detonante, fortaleciendo la capacidad descriptiva, narrativa y la expresión de ideas con coherencia, originalidad y riqueza léxica.

Materiales

- Imágenes variadas impresas o proyectadas (fotografías, ilustraciones, obras de arte, escenas cotidianas)
- Hojas de escritura o cuadernos
- Lápices, bolígrafos y colores
- Rúbrica de evaluación
- Tarjetas de desafío extra (escribir en primera persona, incluir diálogo, usar mínimo 5 adjetivos, etc.)
- Urna de votación para el "Premio del Público"
- Mural o tendedero para exhibir los trabajos

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente selecciona imágenes evocadoras y las presenta a los estudiantes (proyectadas o impresas). Se da un momento de observación silenciosa de 2 a 3 minutos para que los alumnos analicen los detalles.

2

Segundo

Se explica la consigna: los estudiantes deben escribir un texto (cuento, descripción, poema o crónica imaginaria) inspirado en la imagen. Opcionalmente, pueden tomar una tarjeta de desafío extra para obtener puntos adicionales.

3

Tercero

Los estudiantes disponen de 20 a 25 minutos para escribir su texto. El docente circula por el aula brindando orientación y motivación, sin interrumpir el proceso creativo.

4

Cuarto

Al finalizar, los estudiantes leen sus textos ante la clase o los intercambian con un compañero para lectura cruzada. Se fomenta la retroalimentación positiva y constructiva entre pares.

5

Quinto

Se realiza una votación grupal para elegir los textos más creativos, más emocionantes y mejor escritos ("Premio del Público"). El docente también evalúa según la rúbrica establecida.

6

Sexto

Los textos destacados se exhiben en el mural o tendedero del aula. Se asignan puntos por participación, cumplimiento de desafíos extras y reconocimientos obtenidos.



PREGUNTA AL PERSONAJE

En esta actividad, después de leer un texto narrativo, los estudiantes formulan preguntas dirigidas a los personajes de la historia como si pudieran entrevistarlos. Luego asumen el rol del personaje y responden las preguntas basándose en la información del texto y su propia interpretación. Roa et al. (2021) observaron que las estrategias gamificadas que involucran roles activos generan un aumento significativo del compromiso académico y la autoeficacia de los estudiantes, pues al asumir el papel de un personaje el aprendiz debe movilizar simultáneamente la comprensión lectora, la inferencia y la expresión oral y escrita.

Objetivo

Profundizar la comprensión lectora y el análisis de personajes mediante la formulación de preguntas y la dramatización de respuestas en rol, desarrollando el pensamiento inferencial, la empatía lectora y la expresión oral y escrita.

Materiales

- Texto narrativo leído previamente por los estudiantes (cuento, novela corta, leyenda)
- Fichas de personaje (con nombre, características y datos relevantes del texto)
- Hojas para escribir preguntas y respuestas
- Micrófono de juguete o improvisado para las entrevistas
- Silla especial designada como "silla del personaje"
- Tablero de puntuación para calidad de preguntas y respuestas
- Accesorios simples para caracterización

Proceso de la actividad

1

Primero

El docente selecciona un texto narrativo previamente leído por los estudiantes y guía una breve revisión grupal de los personajes principales, sus características, motivaciones y acciones dentro de la historia.

2

Segundo

Se asignan roles: algunos estudiantes serán 'periodistas' y otros asumirán el papel de los personajes del texto. Los periodistas deben preparar entre 3 y 5 preguntas escritas para su personaje asignado.

3

Tercero

Las preguntas deben ser variadas: algunas literales (basadas directamente en el texto), otras inferenciales (sobre motivaciones o sentimientos no explícitos) y algunas creativas (situaciones hipotéticas).

4

Cuarto

Se inicia la ronda de entrevistas: el estudiante-personaje se sienta en la "silla del personaje", se caracteriza brevemente y los periodistas realizan sus preguntas. El personaje debe responder manteniéndose fiel al texto y al carácter del personaje.

5

Quinto

El docente y los demás compañeros evalúan tanto la calidad de las preguntas como la coherencia de las respuestas. Se asignan puntos por preguntas profundas y respuestas bien fundamentadas.

6

Sexto

Al finalizar las entrevistas, se reflexiona grupalmente sobre lo aprendido de los personajes y se registran las mejores preguntas y respuestas en un mural de "Entrevistas Literarias".



CARRERA DE HISTORIAS

La Carrera de Historias es una actividad colaborativa y competitiva donde los equipos deben escribir una historia completa por relevos. Cada miembro del equipo escribe una parte de la historia en un tiempo limitado y pasa el texto al siguiente compañero, quien debe continuar la narración de forma coherente. Egas et al. (2023) enfatizan que las estrategias gamificadas que combinan competencia y colaboración simultáneamente generan mayor motivación y rendimiento en los estudiantes, pues el componente temporal añade presión creativa que activa la producción escrita fluida y la responsabilidad con el equipo.

Objetivo

Fortalecer la producción escrita colaborativa y la coherencia narrativa mediante la creación de historias por relevos en equipos, desarrollando la capacidad de escritura bajo presión temporal, la creatividad y el trabajo cooperativo.

Materiales

- Hojas de papel o cuadernos (uno por equipo)
- Lápices o bolígrafos para cada participante
- Cronómetro visible para todos los equipos
- Tarjetas con elementos obligatorios para la historia
- Campana o señal sonora para indicar cambios de turno
- Rúbrica de evaluación
- Tablero de clasificación final
- Premios para categorías: historia más creativa, más divertida, mejor escrita

Proceso de la actividad

1

Primero

Se forman equipos de 4 a 5 estudiantes y se sientan en fila o círculo. Cada equipo recibe una hoja y una tarjeta con elementos obligatorios que deben aparecer en su historia (por ejemplo: un anciano, una montaña, una llave dorada y una tormenta).

2

Segundo

El docente explica las reglas: cada estudiante tendrá 3 minutos para escribir su parte de la historia. Al sonar la campana, debe pasar la hoja al siguiente compañero, quien debe continuar la narración desde donde quedó.

3

Tercero

El primer estudiante de cada equipo comienza escribiendo el inicio de la historia, introduciendo el escenario y los personajes. Al sonar la campana, pasa la hoja al segundo compañero.

4

Cuarto

Los siguientes estudiantes leen rápidamente lo que se ha escrito y continúan la historia, asegurando la coherencia narrativa. El penúltimo desarrolla el clímax y el último debe cerrar la historia con un desenlace.

5

Quinto

Una vez que todos los equipos terminan, cada equipo lee su historia completa en voz alta ante la clase. Los compañeros y el docente evalúan según la rúbrica.

6

Sexto

Se asignan puntos y premios por categorías. Se reflexiona sobre las estrategias utilizadas para mantener la coherencia y se destacan los elementos más creativos de cada historia.

