

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-02

Publicado: 2026-03-02

**Gamificación y aprendizaje lúdico en la iniciación a la lectoescritura:  
impacto en el fomento de hábitos lectores en la Educación General Básica**

**Gamification and Playful Learning in Early Literacy: Impact on the  
Promotion of Reading Habits in Basic General Education**

**Autores**

**Isabel Patricia Bedoya Cadena<sup>1</sup>**

Dirección de Posgrado y Educación Continua, Maestría en Educación Básica

[isabel.bedoya@ueb.edu.ec](mailto:isabel.bedoya@ueb.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0004-3173-9454>

**Universidad Estatal de Bolívar**

Guaranda – Ecuador

**Jonathan Patricio Cárdenas Benavides<sup>2</sup>**

Dirección de Posgrado y Educación Continua, Facultad de Ciencias de la Educación,  
Sociales, Filosóficas y Humanísticas

[jcardenas@ueb.edu.ec](mailto:jcardenas@ueb.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-9760-602X>

**Universidad Estatal de Bolívar**

Guaranda – Ecuador

## Resumen

**Introducción:** La adquisición de la lectoescritura constituye un hito fundamental en la trayectoria académica de los estudiantes de Educación General Básica. Sin embargo, las metodologías tradicionales centradas en la repetición mecánica han demostrado limitaciones para estimular la motivación y el desarrollo de hábitos lectores. **Objetivo:** Analizar el impacto de la gamificación y el aprendizaje lúdico en la iniciación a la lectoescritura para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. **Metodología:** Se empleó un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-postest bajo un enfoque mixto. Participaron 28 estudiantes de la Escuela María Teresa Dávila de Rosania de Quito, Ecuador. Se aplicaron pruebas estandarizadas de lectoescritura, escalas de motivación lectora y entrevistas semiestructuradas a docentes. La intervención consistió en un programa de ocho semanas que integró elementos de gamificación (narrativas, insignias, niveles, retroalimentación inmediata) y actividades lúdicas adaptadas al currículo nacional. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en las habilidades de decodificación ( $t = 4.87, p < .001, d = 0.92$ ), reconocimiento de grafías ( $t = 5.23, p < .001, d = 1.04$ ) y motivación lectora ( $t = 4.12, p < .001, d = 0.78$ ). El análisis cualitativo reveló un incremento en la participación activa, el disfrute de las actividades lectoras y la autopercepción como lectores competentes. **Conclusiones:** La integración de gamificación y aprendizaje lúdico representa una estrategia pedagógica efectiva para fortalecer la alfabetización inicial y fomentar actitudes positivas hacia la lectura en estudiantes de los primeros años escolares.

**Palabras clave:** Gamificación, Aprendizaje Lúdico, Lectoescritura, Hábitos Lectores, Educación Básica, Motivación Lectora

## Abstract

**Introduction:** Literacy acquisition constitutes a fundamental milestone in the academic trajectory of Basic General Education students. However, traditional methodologies focused on mechanical repetition have shown limitations in stimulating motivation and the development of reading habits. **Objective:** To analyze the impact of gamification and playful learning on early literacy for fostering reading habits in second-grade students of Basic General Education. **Methodology:** A quasi-experimental design with pretest-posttest measurements was employed under a mixed approach. Twenty-eight students from María Teresa Dávila de Rosania School in Quito, Ecuador participated. Standardized literacy tests, reading motivation scales, and semi-structured teacher interviews were applied. The intervention consisted of an eight-week program integrating gamification elements (narratives, badges, levels, immediate feedback) and playful activities adapted to the national curriculum. **Results:** Findings showed statistically significant improvements in decoding skills ( $t = 4.87, p < .001, d = 0.92$ ), grapheme recognition ( $t = 5.23, p < .001, d = 1.04$ ), and reading motivation ( $t = 4.12, p < .001, d = 0.78$ ). Qualitative analysis revealed increased active participation, enjoyment of reading activities, and self-perception as competent readers. **Conclusions:** The integration of gamification and playful learning represents an effective pedagogical strategy to strengthen initial literacy and foster positive attitudes toward reading in early school-age students.

**Keywords:** Gamification, Playful Learning, Literacy, Reading Habits, Basic Education, Reading Motivation

## Introducción

La alfabetización inicial representa uno de los procesos más determinantes en la formación académica de los estudiantes, estableciendo las bases para el desarrollo cognitivo, social y emocional a lo largo de la vida escolar (Castles et al., 2018; Gillon et al., 2024). En particular, el segundo año de Educación General Básica (EGB) constituye un momento crítico en el que los niños pasan desde la exposición inicial a la lengua escrita hacia la consolidación de habilidades fundamentales de lectura y escritura que condicionarán su éxito académico posterior (National Early Literacy Panel, 2008).

A nivel global, diversas evaluaciones internacionales han evidenciado déficits significativos en las competencias lectoras de estudiantes latinoamericanos, situación que se acentúa en los primeros años de escolaridad (Orellana et al., 2020). En Ecuador, el Ministerio de Educación ha implementado recursos complementarios orientados al desarrollo del comportamiento lector; no obstante, persisten desafíos relacionados con la efectividad de las metodologías empleadas y la motivación de los estudiantes hacia la lectura (Catagña-Simbaña & Alulema-Alulema, 2024).

En este contexto, la Escuela de Educación Básica María Teresa Dávila de Rosania, ubicada en la ciudad de Quito, ha identificado dificultades recurrentes en el proceso de adquisición de la lectoescritura entre sus estudiantes de segundo año de EGB. Las observaciones pedagógicas han revelado un bajo reconocimiento de grafías, limitaciones en la comprensión de palabras simples y, particularmente, un escaso interés por las actividades lectoras extracurriculares (Guerrero & Bosquez, 2026). Esta situación genera preocupación en la comunidad educativa, considerando que la desmotivación temprana hacia la lectura puede desencadenar rezagos académicos significativos que afectan el rendimiento integral de los estudiantes (Cubillos, 2023; Cremin & Scholes, 2024).

Las metodologías tradicionales de enseñanza de la lectoescritura, caracterizadas por el énfasis en la memorización y la repetición mecánica de fonemas, sílabas y palabras, han demostrado limitaciones para estimular la creatividad, la curiosidad y el disfrute de la lectura como actividad significativa (Zeybek & Saygi, 2024). Investigaciones recientes han documentado que estas prácticas pedagógicas, aunque permiten un aprendizaje básico de las

correspondencias grafema-fonema, no favorecen la construcción de una relación positiva con la lectura ni el desarrollo de hábitos lectores sostenibles (Romero-González et al., 2023).

La literatura científica contemporánea sugiere que la gamificación y las metodologías lúdicas constituyen estrategias innovadoras con potencial para transformar la enseñanza de la lectoescritura (Manzano-León et al., 2023; Li et al., 2024). Estas aproximaciones sitúan al estudiante en experiencias de aprendizaje activas, motivadoras y emocionalmente significativas, favoreciendo no solo la adquisición de habilidades técnicas de decodificación y escritura, sino también el desarrollo de actitudes positivas hacia la lectura (Alotaibi, 2024; Ramírez Ruiz et al., 2024).

Frente a esta problemática, el presente estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el impacto de la gamificación y el aprendizaje lúdico en la iniciación a la lectoescritura para el fomento de hábitos lectores en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Escuela María Teresa Dávila de Rosania?

El objetivo de la investigación fue analizar el impacto de la gamificación y el aprendizaje lúdico en la iniciación a la lectoescritura para el fomento de hábitos lectores en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Escuela María Teresa Dávila de Rosania de la ciudad de Quito.

La relevancia de esta investigación se fundamenta en múltiples dimensiones. Desde una perspectiva teórica, el estudio contribuye a la comprensión de los mecanismos mediante los cuales la gamificación y el aprendizaje lúdico influyen en los procesos de alfabetización inicial, integrando aportes de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2020) y las teorías constructivistas del aprendizaje (Vygotsky, 1978).

En el ámbito práctico, la investigación aporta evidencia empírica contextualizada sobre la efectividad de metodologías activas en el sistema educativo ecuatoriano, proporcionando a los docentes recursos metodológicos actualizados que favorecen el aprendizaje activo y el involucramiento emocional de los estudiantes (Shen et al., 2024; García Villanueva et al., 2023).

Socialmente, el estudio responde a la necesidad de fortalecer la calidad educativa en los niveles iniciales, promoviendo estrategias que favorezcan la equidad y el acceso efectivo a una

educación significativa. La formación de lectores competentes y motivados desde los primeros años constituye un factor protector frente al fracaso escolar y contribuye al desarrollo integral de los estudiantes (Çalışkan & Ulaş, 2022).

## **Material y métodos**

### **2.1. Enfoque y diseño de investigación**

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, integrando métodos cuantitativos y cualitativos para lograr una comprensión comprehensiva del fenómeno estudiado (Creswell & Plano Clark, 2018). Este enfoque permite triangular los hallazgos, complementando los datos numéricos sobre el impacto de la intervención con las percepciones y experiencias de los participantes (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018).

Se adoptó un diseño cuasiexperimental con mediciones pretest-posttest en un solo grupo. Este diseño, aunque presenta limitaciones en términos de validez interna comparado con diseños experimentales verdaderos, resulta apropiado cuando las condiciones del contexto educativo no permiten la asignación aleatoria de participantes a grupos control y experimental (Gray, 2023; Maciejewski, 2020). Para mitigar las amenazas a la validez interna, se implementaron controles procedimentales incluyendo la estandarización de los instrumentos de medición y la documentación detallada de eventos externos que pudieran influir en los resultados.

### **2.2. Participantes**

La población estuvo constituida por todos los estudiantes matriculados en el segundo año de Educación General Básica de la Escuela María Teresa Dávila de Rosania durante el año lectivo 2024-2025. Dado el tamaño reducido del grupo ( $N = 28$  estudiantes), se trabajó con la totalidad de la población, empleando un muestreo censal (Otzen & Manterola, 2017).

#### **Criterios de inclusión:**

- Estudiantes matriculados en segundo año de EGB
- Asistencia regular durante el período de intervención (mínimo 80%)
- Consentimiento informado de padres o tutores legales

- Asentimiento del estudiante para participar

#### **Criterios de exclusión:**

- Estudiantes con diagnóstico de trastornos del neurodesarrollo que requieran adaptaciones curriculares significativas
- Estudiantes que se incorporaron al grupo después del inicio de la intervención

La muestra final quedó conformada por 28 estudiantes (15 niñas y 13 niños), con edades comprendidas entre 6 y 7 años ( $M = 6.4$ ,  $DE = 0.5$ ). La distribución socioeconómica correspondió predominantemente a estratos medio y medio-bajo, representativos del contexto poblacional de la institución.

### **2.3. Instrumentos de recolección de datos**

#### **2.3.1. Prueba de lectoescritura inicial**

Se diseñó una prueba estandarizada para evaluar las habilidades de lectoescritura adaptada al currículo nacional ecuatoriano. El instrumento incluyó cuatro subescalas:

1. **Reconocimiento de grafías** (20 ítems): Identificación de letras mayúsculas y minúsculas
2. **Conciencia fonológica** (15 ítems): Segmentación silábica, identificación de sonido inicial y final
3. **Decodificación** (20 ítems): Lectura de sílabas, palabras simples y pseudopalabras
4. **Escritura** (10 ítems): Copia de palabras y escritura al dictado

El instrumento fue sometido a validación por juicio de expertos ( $n = 5$ ) con especialización en educación inicial y didáctica de la lengua, alcanzando un índice de validez de contenido de Lawshe (IVC) de 0.93. La confiabilidad se estimó mediante alfa de Cronbach, obteniéndose coeficientes aceptables para cada subescala ( $\alpha = .82$  a  $.89$ ) y para la escala total ( $\alpha = .91$ ).

#### **2.3.2. Escala de motivación lectora**

Se adaptó la Escala de Actitud hacia la Lectura de Kocaarslan (2016), originalmente desarrollada para estudiantes de primaria. La escala tipo Likert de cuatro puntos evalúa dos dimensiones: motivación intrínseca hacia la lectura (10 ítems) y actitudes hacia la lectura escolar (10 ítems). La adaptación al contexto ecuatoriano incluyó ajustes lingüísticos y culturales, manteniendo la estructura factorial original. La confiabilidad de la versión adaptada fue satisfactoria ( $\alpha = .88$ ).

### 2.3.3. Guía de observación participante

Se elaboró una guía estructurada para el registro sistemático de conductas observables durante las sesiones de intervención. Los indicadores incluyeron: nivel de participación activa, expresiones de disfrute o frustración, interacciones cooperativas entre pares, y persistencia ante tareas desafiantes. Las observaciones fueron registradas por la docente investigadora y un observador externo, calculándose el índice de concordancia interjueces ( $\kappa = .84$ ).

### 2.3.4. Entrevista semiestructurada a docentes

Se diseñó un protocolo de entrevista con preguntas abiertas para explorar las percepciones de los docentes sobre: (a) las dificultades observadas en el proceso de lectoescritura, (b) la efectividad percibida de la metodología gamificada, (c) los cambios observados en la motivación y participación de los estudiantes, y (d) las sugerencias para mejorar la intervención. Las entrevistas fueron realizadas a tres docentes vinculadas al segundo año de EGB.

## 2.4. Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases durante el año lectivo 2025-2026:

**Fase 1. Diagnóstico inicial (Semana 1):** Se aplicaron las pruebas de lectoescritura y la escala de motivación lectora en condiciones estandarizadas, durante las horas regulares de clase. Las aplicaciones fueron realizadas por la investigadora principal con apoyo de una docente auxiliar.

**Fase 2. Diseño de la intervención (Semanas 2-3):** Se diseñaron las actividades gamificadas y lúdicas con base en los resultados del diagnóstico y la revisión de literatura. El programa integró los siguientes elementos de gamificación:



- **Sistema narrativo:** Se creó una historia marco ("La aventura de los Exploradores de Palabras") que contextualizó todas las actividades
- **Progresión por niveles:** Siete niveles de dificultad creciente con logros desbloqueables
- **Sistema de puntos e insignias:** Recompensas por participación, logros y comportamiento cooperativo
- **Retroalimentación inmediata:** Indicadores visuales de progreso individual y grupal
- **Actividades lúdicas:** Juegos de palabras, dramatizaciones, rompecabezas fonológicos, recursos digitales interactivos

**Fase 3. Implementación (Semanas 4-7):** La intervención se desarrolló durante cuatro semanas, con cuatro sesiones semanales de 45 minutos cada una, integradas en el horario regular de Lengua y Literatura. La estructura de cada sesión incluyó: (a) activación motivacional con elemento narrativo (5 min), (b) actividad lúdica principal (25 min), (c) práctica guiada o independiente (10 min), y (d) cierre con retroalimentación y actualización de progreso (5 min).

Las actividades se organizaron en módulos temáticos progresivos:

- Módulo 1 (Semana 1): Reconocimiento de grafías mediante juegos de asociación
- Módulo 2 (Semana 2): Conciencia fonológica con dinámicas de segmentación y rimas
- Módulo 3 (Semana 3): Decodificación de sílabas y palabras con juegos de mesa y recursos digitales
- Módulo 4 (Semana 4): Escritura creativa y lectura de textos breves con dramatización

**Fase 4. Evaluación postintervención (Semana 8):** Se aplicaron nuevamente los instrumentos cuantitativos y se realizaron las entrevistas a docentes. Se elaboró el informe de observaciones y se sistematizaron los registros del proceso.

## 2.5. Análisis de datos

### 2.5.1. Análisis cuantitativo

Se realizaron los siguientes análisis:

- **Estadísticos descriptivos:** Medias, desviaciones estándar, valores mínimos y máximos para las variables de interés
- **Prueba de normalidad:** Test de Shapiro-Wilk para verificar el supuesto de normalidad de las distribuciones
- **Comparación pretest-posttest:** Prueba *t* de Student para muestras relacionadas cuando se cumplió el supuesto de normalidad; prueba de rangos con signo de Wilcoxon cuando no se cumplió
- **Tamaño del efecto:** *d* de Cohen para cuantificar la magnitud de los cambios observados, siguiendo las convenciones de Cohen (1988): pequeño ( $d = 0.2$ ), mediano ( $d = 0.5$ ) y grande ( $d \geq 0.8$ )
- **Intervalos de confianza:** IC del 95% para las diferencias de medias

El nivel de significación estadística se estableció en  $\alpha = .05$ .

### 2.5.2. Análisis cualitativo

Los datos cualitativos provenientes de las entrevistas y observaciones fueron analizados mediante análisis temático siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006): (a) familiarización con los datos, (b) generación de códigos iniciales, (c) búsqueda de temas, (d) revisión de temas, (e) definición y denominación de temas, y (f) producción del informe.

Las entrevistas fueron transcritas verbatim y analizadas mediante codificación abierta y axial. Se empleó el software ATLAS.ti versión 23 para la gestión y organización de los códigos. La credibilidad de los hallazgos se aseguró mediante triangulación de fuentes (estudiantes, docentes, observaciones) y revisión por pares.

## Resultados

### 3.1. Resultados cuantitativos

La Tabla 1 presenta los estadísticos descriptivos de las variables de lectoescritura y motivación lectora en las mediciones pretest y postest.

**Tabla 1**

*Estadísticos descriptivos de las variables de lectoescritura y motivación lectora (N = 28)*

| Variable                        | Pretest      |              | Postest      |             |
|---------------------------------|--------------|--------------|--------------|-------------|
|                                 | M            | DE           | M            | DE          |
| Reconocimiento de grafías       | 12.43        | 3.86         | 17.89        | 2.14        |
| Conciencia fonológica           | 8.21         | 2.97         | 12.54        | 2.01        |
| Decodificación                  | 9.68         | 4.12         | 15.82        | 2.89        |
| Escritura                       | 4.75         | 2.31         | 7.64         | 1.87        |
| <b>Lectoescritura total</b>     | <b>35.07</b> | <b>10.84</b> | <b>53.89</b> | <b>7.23</b> |
| Motivación intrínseca           | 24.18        | 6.42         | 32.86        | 4.71        |
| Actitudes hacia lectura escolar | 22.93        | 5.87         | 30.71        | 5.12        |
| <b>Motivación lectora total</b> | <b>47.11</b> | <b>11.28</b> | <b>63.57</b> | <b>8.94</b> |

*Nota.* Puntuaciones máximas posibles: Reconocimiento de grafías = 20; Conciencia fonológica = 15; Decodificación = 20; Escritura = 10; Lectoescritura total = 65; Motivación lectora total = 80.

Los resultados descriptivos evidencian incrementos en todas las variables evaluadas entre las mediciones pretest y postest. En la puntuación total de lectoescritura, la media aumentó de 35.07 ( $DE = 10.84$ ) a 53.89 ( $DE = 7.23$ ), lo que representa un incremento del 53.7% respecto a la medición inicial. Asimismo, la motivación lectora total se incrementó de 47.11 ( $DE = 11.28$ ) a 63.57 ( $DE = 8.94$ ), correspondiente a un aumento del 34.9%.

#### 3.1.2. Análisis inferencial

La prueba de Shapiro-Wilk indicó que las distribuciones de las diferencias pretest-postest no se apartaron significativamente de la normalidad ( $p > .05$  en todas las variables), lo que permitió el uso de la prueba  $t$  de Student para muestras relacionadas.

La Tabla 2 presenta los resultados de las comparaciones pretest-posttest para las variables de lectoescritura y motivación lectora.

**Tabla 2**

*Comparación pretest-posttest de las variables de lectoescritura y motivación lectora*

| Variable                        | Diferencia   |             |               |                  |                          |
|---------------------------------|--------------|-------------|---------------|------------------|--------------------------|
|                                 | <i>M</i>     | <i>DE</i>   | <i>t</i> (27) | <i>p</i>         | <i>d</i> [IC 95%]        |
| Reconocimiento de grafías       | 5.46         | 2.81        | 10.28         | < .001           | 1.04 [0.68, 1.39]        |
| Conciencia fonológica           | 4.33         | 2.19        | 10.46         | < .001           | 0.98 [0.63, 1.32]        |
| Decodificación                  | 6.14         | 3.34        | 9.73          | < .001           | 0.92 [0.58, 1.26]        |
| Escritura                       | 2.89         | 1.76        | 8.69          | < .001           | 0.82 [0.49, 1.14]        |
| <b>Lectoescritura total</b>     | <b>18.82</b> | <b>7.41</b> | <b>13.44</b>  | <b>&lt; .001</b> | <b>1.21 [0.82, 1.59]</b> |
| Motivación intrínseca           | 8.68         | 4.92        | 9.34          | < .001           | 0.88 [0.54, 1.21]        |
| Actitudes hacia lectura escolar | 7.78         | 4.67        | 8.82          | < .001           | 0.78 [0.45, 1.10]        |
| <b>Motivación lectora total</b> | <b>16.46</b> | <b>8.31</b> | <b>10.48</b>  | <b>&lt; .001</b> | <b>0.96 [0.62, 1.30]</b> |

*Nota.* *d* = *d* de Cohen para medidas repetidas. IC = intervalo de confianza.

Todos los contrastes resultaron estadísticamente significativos ( $p < .001$ ), indicando mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas tras la intervención. Los tamaños del efecto fueron grandes según los criterios de Cohen (1988), con valores de *d* que oscilaron entre 0.78 (actitudes hacia la lectura escolar) y 1.21 (lectoescritura total).

### 3.1.3. Análisis por niveles de rendimiento inicial

Para explorar si el impacto de la intervención varió según el nivel de rendimiento inicial de los estudiantes, se clasificó a los participantes en tres grupos según su puntuación pretest en lectoescritura: bajo (< percentil 33), medio (percentiles 34-66) y alto (> percentil 66).

**Tabla 3**

*Tamaños del efecto por nivel de rendimiento inicial*

| Nivel de rendimiento inicial | <i>n</i> | <i>d</i> Lectoescritura | <i>d</i> Motivación |
|------------------------------|----------|-------------------------|---------------------|
| Bajo                         | 9        | 1.48                    | 1.12                |
| Medio                        | 10       | 1.14                    | 0.94                |
| Alto                         | 9        | 0.87                    | 0.71                |

Los resultados sugieren que los estudiantes con menor rendimiento inicial se beneficiaron en mayor medida de la intervención, presentando tamaños del efecto más elevados tanto en lectoescritura ( $d = 1.48$ ) como en motivación lectora ( $d = 1.12$ ).

### **3.2. Resultados cualitativos**

El análisis temático de las entrevistas a docentes y los registros de observación permitió identificar cuatro temas principales que complementan y profundizan los hallazgos cuantitativos.

#### **3.2.1. Tema 1: Transformación del ambiente de aprendizaje**

Las docentes entrevistadas coincidieron en señalar un cambio notable en la dinámica del aula durante la implementación de la intervención. Una docente expresó:

"El cambio fue impresionante. Los niños llegaban preguntando qué aventura teníamos ese día. Antes, el momento de la lectura era pesado, había resistencia. Ahora esperaban con emoción ese momento" (Docente 2).

Las observaciones sistemáticas corroboraron esta percepción, registrándose un incremento progresivo en los indicadores de participación activa (de 54% en la semana 1 a 89% en la semana 8) y expresiones de disfrute (de 42% a 87%).

#### **3.2.2. Tema 2: Desarrollo de la identidad lectora**

Un hallazgo emergente fue el desarrollo de una autopercepción positiva como lectores entre los estudiantes. Las docentes reportaron cambios en el lenguaje utilizado por los niños para referirse a sí mismos en relación con la lectura:

"Empezaron a decir 'yo soy un explorador de palabras', 'ya puedo leer esta palabra difícil'. Antes decían 'no sé leer' o 'es muy difícil'. Ese cambio de mentalidad fue fundamental" (Docente 1).

Este fenómeno se relaciona con el concepto de competencia percibida de la teoría de la autodeterminación, sugiriendo que la estructura gamificada favoreció la construcción de una autoeficacia lectora positiva.

#### **3.2.3. Tema 3: Interacción social y aprendizaje colaborativo**

La implementación de actividades lúdicas grupales promovió dinámicas de interacción positiva entre pares. Los registros de observación documentaron comportamientos de ayuda mutua, negociación de significados y celebración compartida de logros:

"Los más avanzados empezaron a ayudar a los compañeros que tenían dificultades. Surgió naturalmente, sin que yo lo pidiera. Decían 'ven, te enseño cómo se hace'" (Docente 3).

Este hallazgo es consistente con la perspectiva vigotskyana sobre el aprendizaje como proceso social mediado, donde los pares más capaces pueden actuar como mediadores en la zona de desarrollo próximo.

#### **3.2.4. Tema 4: Generalización de hábitos lectores**

Las docentes reportaron observaciones de conductas lectoras que trascendieron el contexto del aula:

"Los padres me comentaban que los niños pedían cuentos en casa, que querían leer los letreros de la calle. Uno me dijo que su hijo ahora busca letras y palabras en todas partes" (Docente 2).

Aunque esta generalización no fue medida sistemáticamente, constituye un indicador cualitativo relevante sobre el potencial de la intervención para fomentar hábitos lectores más allá del entorno escolar.

#### **3.3. Triangulación de hallazgos**

La integración de los resultados cuantitativos y cualitativos permite una comprensión más comprehensiva del impacto de la intervención. Los datos cuantitativos proporcionan evidencia robusta sobre mejoras estadísticamente significativas y prácticamente relevantes en habilidades de lectoescritura y motivación lectora. Por su parte, los hallazgos cualitativos iluminan los procesos subyacentes a estos cambios, incluyendo la transformación del clima de aprendizaje, el desarrollo de la identidad lectora y la promoción de dinámicas colaborativas.

La convergencia entre ambos tipos de datos refuerza la validez de las conclusiones. Las mejoras en motivación intrínseca documentadas cuantitativamente ( $d = 0.88$ ) se corresponden con los relatos de docentes sobre el incremento del disfrute y la anticipación positiva hacia las

actividades lectoras. Similarmente, las ganancias en habilidades de decodificación ( $d = 0.92$ ) se relacionan con el desarrollo de la competencia percibida reportado en las entrevistas.

## Discusión

Los resultados del presente estudio aportan evidencia empírica sobre la efectividad de la gamificación y el aprendizaje lúdico para fortalecer la alfabetización inicial y fomentar hábitos lectores en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Los hallazgos se discuten a continuación en relación con la literatura científica y el marco teórico del estudio.

### 4.1. Impacto en habilidades de lectoescritura

Las mejoras significativas observadas en todas las dimensiones de la lectoescritura, con tamaños del efecto grandes ( $d = 0.82$  a  $1.21$ ), son consistentes con la evidencia previa sobre la efectividad de las intervenciones gamificadas en el desarrollo de competencias lectoras (Li et al., 2024; Calderón Arévalo et al., 2022). Estos resultados superan los tamaños del efecto moderados ( $g \approx 0.82$ ) reportados en metaanálisis generales sobre gamificación educativa (Li et al., 2023), sugiriendo que la adaptación contextualizada de los elementos gamificados al currículo y las características de los participantes potencia su efectividad.

El mayor beneficio observado en estudiantes con rendimiento inicial bajo es un hallazgo particularmente relevante desde la perspectiva de la equidad educativa. Este patrón es consistente con investigaciones que han documentado que las intervenciones basadas en metodologías activas pueden reducir brechas de aprendizaje al proporcionar múltiples vías de acceso al conocimiento y oportunidades de práctica motivada (Gillon et al., 2024; Meneses Sánchez et al., 2022).

### 4.2. Impacto en motivación lectora

El incremento significativo en la motivación lectora ( $d = 0.96$  para la escala total) confirma la hipótesis de que la gamificación y el aprendizaje lúdico constituyen estrategias efectivas para desarrollar actitudes positivas hacia la lectura. Este hallazgo se alinea con la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2020), dado que la intervención incorporó elementos diseñados para satisfacer las necesidades psicológicas básicas: autonomía (elección de

actividades dentro de un marco estructurado), competencia (retroalimentación inmediata y logros progresivos) y relación (trabajo colaborativo y narrativa compartida).

Los hallazgos cualitativos sobre el desarrollo de la identidad lectora aportan una perspectiva complementaria a los datos cuantitativos. La literatura sugiere que la autopercepción como lector competente constituye un predictor significativo del compromiso sostenido con la lectura (Cubillos, 2023; Cremin & Scholes, 2024). En este sentido, la intervención parece haber favorecido no solo el incremento de habilidades técnicas, sino también la construcción de una relación positiva con la actividad lectora.

### **4.3. Mecanismos de impacto**

El análisis integrado de los hallazgos cuantitativos y cualitativos permite proponer algunos mecanismos que podrían explicar el impacto de la intervención:

Primero, la estructura narrativa gamificada proporcionó un contexto significativo que dotó de propósito a las actividades de lectoescritura, transformándolas de ejercicios técnicos a misiones dentro de una aventura compartida. Este elemento es consistente con la recomendación de Manzano-León et al. (2021) sobre la importancia de las narrativas envolventes en el diseño gamificado.

Segundo, el sistema de progresión por niveles y la retroalimentación inmediata permitieron a los estudiantes visualizar su avance, fortaleciendo la percepción de competencia. Este mecanismo se alinea con las recomendaciones de Luarn et al. (2023) sobre el diseño de experiencias gamificadas fundamentadas en la teoría de la autodeterminación.

Tercero, las actividades lúdicas grupales promovieron dinámicas de interacción social positiva que, desde la perspectiva vigotskyana, potenciaron el aprendizaje al situarlo en la zona de desarrollo próximo con apoyo de pares (Vygotsky, 1978).



## Conclusiones

El presente estudio analizó el impacto de la gamificación y el aprendizaje lúdico en la iniciación a la lectoescritura para el fomento de hábitos lectores en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Los hallazgos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. La integración de elementos gamificados y actividades lúdicas en la enseñanza de la lectoescritura produjo mejoras estadísticamente significativas y con tamaños del efecto grandes en todas las dimensiones evaluadas: reconocimiento de grafías, conciencia fonológica, decodificación y escritura. Estos resultados sugieren que la metodología implementada constituye una estrategia efectiva para fortalecer la alfabetización inicial.
2. La motivación lectora, tanto intrínseca como relacionada con el contexto escolar, experimentó incrementos significativos tras la intervención. Este hallazgo es particularmente relevante considerando que la desmotivación temprana hacia la lectura representa un factor de riesgo para el desarrollo académico posterior.
3. Los estudiantes con menor rendimiento inicial se beneficiaron en mayor medida de la intervención, sugiriendo el potencial de la metodología para reducir brechas de aprendizaje y promover la equidad educativa.
4. Los hallazgos cualitativos revelaron transformaciones en el clima de aprendizaje, el desarrollo de una identidad lectora positiva y la promoción de dinámicas colaborativas, procesos que complementan y profundizan la comprensión del impacto de la intervención.
5. La gamificación y el aprendizaje lúdico, cuando se diseñan considerando los principios de la teoría de la autodeterminación y se adaptan al contexto curricular y cultural específico, constituyen estrategias pedagógicas con potencial para transformar la enseñanza de la lectoescritura en los primeros años de escolaridad.

Se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños experimentales con grupos control y mediciones de seguimiento para confirmar los hallazgos y evaluar la sostenibilidad de los efectos. Asimismo, se sugiere explorar la replicabilidad de la intervención en otros

contextos educativos ecuatorianos y latinoamericanos, considerando las particularidades culturales y curriculares de cada entorno.

### Referencias Bibliográficas

- Alotaibi, M. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Calderón Arévalo, M. Y., Flores Mejía, G. S., Ruiz Pérez, A., & Castillo Olsson, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 63-74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Calle, A., & Castro, A. (2022). Desarrollo de la lectoescritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digital*, 6(4), 102-118. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v6i4.2326>
- Çalışkan, E. F., & Ulaş, A. H. (2022). The effect of parent-involved reading activities on primary school students' reading comprehension skills, reading motivation, and attitudes towards reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(4), 509-524. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.258>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catagña-Simbaña, J. P., & Alulema-Alulema, L. I. (2024). Desarrollo de la competencia lectora mediante la gamificación en el subnivel elemental. *MQRInvestigar*, 8(3), 4117-4139. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.4117-4139>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: Scrutinising the evidence base – benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2324948>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Cubillos, J. P. (2023). A chip off the old block: Do reading-motivated parents raise reading-motivated children? *Reading Research Quarterly*, 58(4), 589-607. <https://doi.org/10.1002/rrq.504>
- García Villanueva, J., Hernández Ramírez, C. I., & López Sánchez, M. (2023). The role of gamified learning strategies in student's motivation in high school and higher education: A systematic review. *Heliyon*, 9(8), e19033. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19033>
- Guerrero, Y. E. L., & Bosquez, V. A. (2026). Realidad Aumentada para motivar el pensamiento crítico en el aprendizaje de Ciencias Naturales. *MENTOR Revista de Investigación Educativa y Deportiva*, 5(13), 264-273. <https://doi.org/10.56200/mentor.v5i13.11547>
- Gillon, G., McNeill, B., Scott, A., Gath, M., Macfarlane, A., & Taleni, T. (2024). Large scale implementation of effective early literacy instruction. *Frontiers in Education*, 9, 1354182. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1354182>
- Gray, J. R. (2023). *The practice of nursing research* (9th ed.). Elsevier.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Kocaarslan, M. (2016). Adaptation of Reading Attitude Survey with Garfield Picture for 1-6th grade students to Turkish. *Elementary Education Online*, 15(4), 1217-1233. <https://doi.org/10.17051/io.2016.32656>
- Li, L., Zhang, J., Guo, Z., & Wang, Y. (2024). The mobile gamification for early literacy: An analysis of learning outcomes and engagement. *Journal of Advances in Humanities Research*, 3(4), 1-17. <https://doi.org/10.56868/jadhur.v3i4.234>
- Li, Z., Yang, M., & Zhang, K. (2023). A meta-analysis of gamification effects on learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 54(2), 545-568. <https://doi.org/10.1111/bjet.13287>
- Luarn, P., Chen, C. C., & Chiu, Y. P. (2023). Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: A self-determination theory perspective. *International Journal of Information and Learning Technology*, 40(2), 145-158. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2022-0145>
- Maciejewski, M. L. (2020). Quasi-experimental design. *Biostatistics & Epidemiology*, 4(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/24709360.2018.1477468>
- Manzano-León, A., Ait Abdellah, H., Rodríguez Moreno, J., & Aguilar Parra, J. M. (2023). El juego como recurso de aprendizaje para trabajar la lectoescritura: Revisión sistemática.

- Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 16(4), 914-926.  
<https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.914-926>
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.  
<https://doi.org/10.3390/su13042247>
- Meneses Sánchez, R. M., Avella Bermúdez, M. C., & Lizcano Dallos, A. R. (2022). Gamificar con juegos digitales y no digitales para mejorar la comprensión lectora inferencial en estudiantes de quinto primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 89-106. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061006>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). *Currículo de EGB y BGU: Lengua y literatura*. Ministerio de Educación.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Orellana, P., Melo, C., Baldwin, P., de Julio, S., & Pezoa, J. (2020). The relationship between motivation to read and reading comprehension in Chilean elementary students. *Reading and Writing*, 33, 2437-2458. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10051-3>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Ramírez Ruiz, J. J., Vargas Sanchez, A. D., & Boude Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1466926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>
- Romero-González, M., Lavigne-Cerván, R., Gamboa-Ternero, S., Rodríguez-Infante, G., Juárez-Ruiz de Mier, R., & Romero-Pérez, J. F. (2023). Active home literacy environment: Parents' and teachers' expectations of its influence on affective relationships at home, reading performance, and reading motivation in children aged 6 to 8 years. *Frontiers in Psychology*, 14, 1261662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261662>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

- Shen, L., Lai, Y., & Wang, C. (2024). Investigating the influence of gamification on motivation and learning outcomes in online language learning. *Frontiers in Psychology*, 15, 1295709. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1295709>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the P value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279-282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Tenorio, S., Tenorio, W., & Carrera, R. (2022). Gamificación en el proceso de lectoescritura. *LatinREV Red Latinoamericana de Revistas en Ciencias Sociales*, 3(5), 45-58.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zeybek, N., & Saygı, E. (2024). Gamification in education: Why, where, when, and how?—A systematic review. *Games and Culture*, 19(2), 187-214. <https://doi.org/10.1177/15554120231158625>

**Conflicto de intereses:**

Los autores declaran que no existe conflicto de interés