

Recibido: 2026-01-24

Aceptado: 2026-02-13

Publicado: 2026-03-16

El Uso de Estrategias Lúdicas para Fortalecer la Comprensión Lectora en Estudiantes de Sexto Grado

The Use of Play-Based Strategies to Strengthen Reading Comprehension in Sixth- Grade Students

Autores

Dalton Marco Sopalo Pilataxi¹

Dirección de Posgrado y Educación Continua, Maestría en Educación Básica

dsopalo@mailes.ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0008-4094-773X>

Universidad Estatal de Bolívar

Guaranda – Ecuador

Nancy Concepción Pérez Gaibor²

Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas

nperez@ueb.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-0145-4912>

Universidad Estatal de Bolívar

Guaranda – Ecuador

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia transversal de primer orden para el desarrollo académico de los estudiantes en la educación básica, ya que interviene en el procesamiento de información en todas las áreas del currículo. Sin embargo, datos nacionales e internacionales revelan que una proporción significativa de escolares latinoamericanos no alcanza los niveles mínimos de comprensión al finalizar el sexto grado. El presente estudio tuvo como propósito evaluar el efecto de la implementación de estrategias lúdicas sobre el fortalecimiento de la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en 25 estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa "San José", cantón Tena, provincia de Napo, Ecuador. La investigación adoptó un enfoque mixto —cuantitativo-cualitativo— con diseño cuasiexperimental de un solo grupo y medición pre-posttest. Los resultados del diagnóstico inicial evidenciaron que el 52 % de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo de comprensión lectora; tras cinco semanas de intervención pedagógica fundamentada en actividades lúdicas —juegos de palabras, dramatizaciones, lecturas interactivas, juegos de roles y gamificación digital—, el porcentaje del nivel bajo descendió al 16 %, mientras que el nivel alto aumentó del 16 % al 44 %. Los datos cualitativos recogidos mediante observación y lista de cotejo confirmaron incrementos notables en la motivación y participación de los estudiantes. Los hallazgos validan las estrategias lúdicas como herramienta pedagógica efectiva para mejorar la comprensión lectora en contextos interculturales de educación pública.

Palabras clave: Estrategias Lúdicas, Comprensión Lectora, Educación Básica, Aprendizaje Significativo, Gamificación, Motivación Lectora, Interculturalidad.

Abstract

Reading comprehension is a cross-curricular competency of primary importance for students' academic development in basic education, underpinning information processing across all areas of the curriculum. However, national and international data indicate that a significant proportion of Latin American schoolchildren fail to reach minimum comprehension levels by the end of sixth grade. This study aimed to assess the effect of implementing play-based strategies on strengthening reading comprehension—at literal, inferential, and critical levels—in 25 sixth-grade students from Unidad Educativa "San José", Tena district, Napo Province, Ecuador. The research adopted a mixed methods approach (quantitative-qualitative) with a quasi-experimental, single-group, pre-posttest design. Initial diagnostic results showed that 52% of students performed at a low level of reading comprehension; following a five-week pedagogical intervention based on play-based activities—word games, dramatisations, interactive reading, role-play, and digital gamification—the proportion at the low level dropped to 16%, while the high level rose from 16% to 44%. Qualitative data gathered through structured observation and a behaviour checklist confirmed notable increases in student motivation and participation. The findings validate play-based strategies as an effective pedagogical tool for improving reading comprehension in intercultural public-education contexts.

Keywords: Play-Based Strategies, Reading Comprehension, Basic Education, Meaningful Learning, Gamification, Reading Motivation, Interculturality.

Introducción

La comprensión lectora ocupa un lugar central en el sistema educativo latinoamericano, no solo porque determina el rendimiento en el área de Lengua y Literatura, sino porque constituye una habilidad transversal que impacta el desempeño en matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales. Comprender lo que se lee implica mucho más que decodificar signos gráficos: supone construir significado a partir del texto, activar conocimientos previos, establecer relaciones semánticas y adoptar una postura reflexiva frente al contenido. Esta dimensión cognitiva y metacognitiva de la lectura la convierte en uno de los predictores más sólidos del éxito académico a largo plazo (González y Herrera, 2021).

No obstante, la situación regional dista de ser alentadora. UNICEF (2022), junto con el Banco Mundial y la UNESCO, establece que aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes de sexto grado en Latinoamérica no alcanzan el nivel mínimo de comprensión de un texto sencillo. A esta crisis estructural se sumaron, a partir de 2020, los efectos educativos de la pandemia por COVID-19, que profundizaron las brechas de aprendizaje y redujeron el tiempo efectivo de instrucción lectora en miles de escuelas públicas de la región (UNESCO, 2022).

En Ecuador, el Ministerio de Educación (2022) ha promovido políticas orientadas al fortalecimiento de la lectura en la Educación General Básica; sin embargo, los resultados de las evaluaciones SER revelan que persisten dificultades significativas en la identificación de ideas principales, la formulación de inferencias y el análisis crítico de textos. Esta realidad se agudiza en contextos interculturales como la Amazonía ecuatoriana, donde confluyen estudiantes hablantes de kichwa y castellano con bagajes lingüísticos y culturales diversos.

Ante este escenario, la literatura pedagógica reciente señala a las estrategias lúdicas como una alternativa metodológica que integra motivación, cognición y acción, favoreciendo aprendizajes profundos y duraderos (Benavides y Cando, 2021; Ruiz y Cárdenas, 2021). El juego, lejos de ser un recurso secundario, actúa como mediador semiótico que reduce la ansiedad, promueve la exploración de hipótesis y facilita la construcción colaborativa del significado textual (Vygotsky, revisitado en López, 2021).

El presente estudio se enmarca en esta perspectiva y tiene como objetivo general evaluar el efecto de la implementación de estrategias lúdicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en estudiantes de sexto grado de la Unidad Educativa "San José", cantón Tena, provincia de Napo. La investigación responde a la pregunta: ¿cómo influye la aplicación de estrategias lúdicas en el fortalecimiento de la comprensión lectora en este grupo de estudiantes? Para ello, se diseñó e implementó una intervención pedagógica de cinco semanas que integró juegos de palabras, dramatizaciones, lecturas interactivas y actividades de gamificación, cuya efectividad se midió mediante pruebas de comprensión lectora y técnicas de observación sistemática.

Marco teórico

2.1 Comprensión lectora: concepto y dimensiones

La comprensión lectora es un proceso activo y constructivo mediante el cual el lector construye una representación mental coherente del texto, integrando la información explícita con sus conocimientos previos y el contexto situacional (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023). Desde esta perspectiva, leer no equivale a descifrar palabras: es un acto de pensamiento que implica seleccionar, organizar e interpretar información de acuerdo con propósitos específicos.

La literatura especializada distingue tres niveles jerárquicos de comprensión lectora. El nivel literal refiere a la recuperación de información explícita del texto: identificar personajes, secuencias, datos o ideas principales enunciadas directamente por el autor (Solís y Carrillo, 2020). El nivel inferencial, considerado el núcleo del proceso lector, implica deducir información no expresada en el texto recurriendo a la lógica, el contexto y el conocimiento previo; incluye operaciones como la predicción, la identificación de relaciones de causalidad y la interpretación del vocabulario en contexto (Martínez y Tomalá, 2021). Por su parte, el nivel crítico-valorativo exige que el lector evalúe la postura del autor, juzgue la veracidad o pertinencia del contenido y construya una opinión fundamentada (Sánchez y Valverde, 2022).

La UNESCO (2022) advierte que la transición entre la lectura mecánica y la comprensión profunda es determinante para el éxito académico futuro, pues habilita capacidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la abstracción. En el contexto del sexto grado, esta transición resulta especialmente crítica: los estudiantes de 10 a 12 años se encuentran en una etapa de desarrollo cognitivo donde el pensamiento operacional concreto coexiste con las primeras manifestaciones del pensamiento formal, lo que los hace receptivos a metodologías que combinen lo experiencial con lo abstracto.

2.2 Dificultades frecuentes en la comprensión lectora en sexto grado

Las evaluaciones aplicadas en Ecuador y en la región latinoamericana evidencian un patrón recurrente de dificultades que van más allá de la decodificación fonológica (Mora & Bósquez, 2026). Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2022), los estudiantes de sexto grado muestran limitaciones en la identificación de ideas principales, la deducción de inferencias, la interpretación del vocabulario en contexto, el seguimiento de secuencias narrativas y la relación de información textual con experiencias propias.

UNICEF (2021) asocia estos problemas con factores de diversa índole: escasas prácticas lectoras en el hogar, ausencia de hábito lector, metodologías tradicionales centradas en la copia o la memorización, y evaluaciones reducidas a preguntas literales cerradas. Este conjunto de condiciones genera una espiral de desmotivación que dificulta el desarrollo de las habilidades lectoras de orden superior. La situación se agrava en contextos bilingües o

multilingües, donde las brechas entre la lengua de instrucción y la lengua materna de los estudiantes inciden directamente en su capacidad de procesamiento semántico (Flores et al., 2023).

2.3 Fundamentos teóricos del aprendizaje lúdico

El sustento teórico de las estrategias lúdicas como recurso pedagógico se nutre de diversas corrientes del pensamiento educativo. Desde el constructivismo, propuesto originalmente por Jean Piaget y ampliado por Lev Vygotsky, el aprendizaje ocurre cuando el estudiante actúa sobre el entorno, transforma la información y construye nuevos esquemas cognitivos. Hernández y Díaz (2021) señalan que el enfoque constructivista demanda actividades dinámicas, participativas y contextualizadas que permitan explorar, analizar y reflexionar sobre los contenidos desde la experiencia directa.

Vygotsky introdujo el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), que define la distancia entre lo que el estudiante puede hacer de manera autónoma y lo que puede lograr con ayuda de un mediador ya sea el docente o un par más competente. Las actividades lúdicas operan precisamente en esa zona: crean andamiajes cognitivos que permiten al estudiante acceder a niveles de comprensión que no alcanzaría en soledad (López, 2021). En esta misma línea, Moreira (2020) sostiene que el aprendizaje significativo de Ausubel se activa cuando los nuevos conocimientos se anclan a estructuras cognitivas previas mediante experiencias que generan interés y sorpresa, condiciones intrínsecas al juego educativo.

La UNESCO (2020) define las actividades lúdicas como herramientas esenciales para lograr aprendizajes significativos, dado que promueven la motivación intrínseca, la creatividad y el compromiso emocional del estudiante. Esta afirmación tiene respaldo empírico: diversas investigaciones han demostrado que los niños aprenden con mayor profundidad cuando la actividad les genera placer, curiosidad y el deseo de superar retos (Velásquez et al., 2020).

2.4 Gamificación y estrategias lúdicas en el aula

La gamificación, entendida como la incorporación de mecánicas y elementos propios del juego en contextos educativos, constituye una de las tendencias didácticas con mayor respaldo empírico en la última década. Deterding et al. (2020) la definen como el uso de elementos del diseño de juegos en contextos no lúdicos con el propósito de motivar la participación y mejorar los procesos de aprendizaje.

En el ámbito de la lectura, la gamificación puede concretarse a través de desafíos textuales, competencias por equipos, misiones narrativas, ruletas de preguntas y plataformas digitales interactivas. Sánchez y Valverde (2022) sostienen que estas estrategias estimulan la atención, la memoria, el razonamiento y la resolución de problemas, competencias todas ellas vinculadas con la comprensión lectora. Un aspecto adicional de valor es la

retroalimentación inmediata que ofrece el juego al estudiante, lo que favorece la autorregulación y la autonomía del aprendizaje.

Las estrategias lúdicas más frecuentemente documentadas en la enseñanza de la lectura incluyen: juegos de palabras (sopas de letras, crucigramas, rompecabezas léxicos) para ampliar vocabulario e identificar ideas clave; dramatizaciones y juegos de roles para desarrollar la comprensión narrativa y la inferencia; lecturas interactivas con tarjetas, preguntas sorpresa y desafíos grupales; cuentacuentos y creación de finales alternativos para evaluar la comprensión crítica; y plataformas de gamificación digital para proporcionar retroalimentación inmediata y promover la motivación sostenida (Ruiz y Cárdenas, 2021; Benavides y Cando, 2021).

2.5 Motivación y participación estudiantil en el proceso lector

La motivación ocupa un lugar central en cualquier explicación del aprendizaje lector. La investigación en psicología educativa distingue entre motivación extrínseca basada en recompensas o calificaciones externas y motivación intrínseca derivada del placer o el interés genuino por la actividad. UNICEF (2022) señala que la motivación intrínseca es un predictor sólido del desarrollo de hábitos lectores: los niños que disfrutan la lectura leen con mayor frecuencia y lo hacen con mayor profundidad.

Las estrategias lúdicas actúan preferentemente sobre la motivación intrínseca, al crear experiencias que el estudiante percibe como significativas, desafiantes y agradables. Cuando el aula se convierte en un espacio de juego y exploración, la lectura deja de ser una obligación y se transforma en una práctica que los estudiantes desean repetir. López (2021) afirma que el juego educativo estimula la curiosidad, el interés y el deseo de participar, elementos que inciden directamente en el compromiso del estudiante con las actividades lectoras.

La participación activa, por su parte, fortalece el aprendizaje cooperativo: al discutir el significado de un texto con sus pares, dramatizar sus personajes o formular hipótesis en equipo, los estudiantes construyen significados de manera colaborativa, desarrollan habilidades comunicativas y consolidan su comprensión a un nivel más profundo que el permitido por la lectura individual y silenciosa (Flores et al., 2023; Velásquez et al., 2020).

Material y métodos

3.1 Enfoque y tipo de investigación

El estudio adoptó un enfoque mixto que integró componentes cuantitativos y cualitativos. El primero permitió medir el nivel de comprensión lectora antes y después de la intervención mediante pruebas estandarizadas; el segundo contribuyó a describir las percepciones, actitudes y comportamientos de los estudiantes durante el

proceso. La investigación es de tipo aplicado, dado que se orientó a resolver una problemática educativa concreta a través de la implementación y evaluación de estrategias pedagógicas.

El diseño correspondió a un cuasiexperimento de un solo grupo con medición pre-postest, modalidad apropiada cuando el contexto institucional no permite la aleatorización ni la conformación de grupos de control equivalentes. Aunque este diseño impone limitaciones en términos de validez interna pues no controla totalmente los efectos de maduración ni la historia, resulta éticamente viable en escenarios educativos donde privar a estudiantes de una intervención potencialmente beneficiosa sería cuestionable (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020).

3.2 Participantes

La población del estudio estuvo conformada por los 25 estudiantes de sexto grado de Educación General Básica de la Unidad Educativa "San José", institución pública de carácter intercultural ubicada en el cantón Tena, provincia de Napo, Ecuador. Dado el tamaño reducido del grupo, se trabajó con una muestra de tipo censal es decir, se incluyó al 100 % de la población, lo cual elimina el error de muestreo y maximiza la representatividad. Los participantes oscilaban entre los 10 y 12 años de edad. El grupo presenta diversidad lingüística notable: varios estudiantes tienen el kichwa como lengua materna y utilizan el castellano como segunda lengua, rasgo característico de los contextos escolares amazónicos que impone desafíos particulares al desarrollo de la comprensión lectora.

3.3 Tabla 1. Población y muestra

Institución	Grado	Estudiantes	Tipo de muestra
U.E. "San José" – Tena, Napo	Sexto grado EGB	25	Censal (100 %)

Nota. Fuente: Registro de matrícula institucional 2024. Elaboración propia.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para garantizar la triangulación metodológica, se emplearon tres técnicas complementarias:

1. Prueba de comprensión lectora (pretest y postest): prueba escrita con textos narrativos y expositivos seguida de preguntas correspondientes a los niveles literal, inferencial y crítico, alineada con el currículo de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación del Ecuador (2023). Los resultados se clasificaron en tres categorías: nivel alto (respuestas correctas entre 75 % y 100 %), nivel medio (50 %–74 %) y nivel bajo (inferior al 50 %).
2. Encuesta con escala tipo Likert: cuestionario estructurado aplicado a los estudiantes para identificar sus hábitos lectores, motivación hacia la lectura y percepciones sobre las actividades lúdicas. Se emplearon

cinco categorías de respuesta (de "nunca" a "siempre"), y los resultados se agruparon en tres categorías para facilitar la presentación.

3. Lista de cotejo de observación: instrumento aplicado durante la fase diagnóstica y la intervención para registrar indicadores del comportamiento lector: participación, comprensión del texto, formulación de inferencias e interacción con los compañeros.

3.5 Procedimiento de intervención

La intervención se desarrolló en cinco fases secuenciales durante el año lectivo 2024-2025:

- Fase 1 – Diagnóstico: aplicación del pretest, la encuesta Likert y la lista de cotejo de observación inicial.
- Fase 2 – Diseño: selección y diseño de estrategias lúdicas adaptadas al contexto intercultural kichwa-castellano y validación por juicio de expertos.
- Fase 3 – Implementación: aplicación de las estrategias durante cinco semanas (dos sesiones semanales de 45 minutos cada una), con registro continuo mediante lista de cotejo.
- Fase 4 – Evaluación: aplicación del postest y comparación con los resultados del pretest.
- Fase 5 – Análisis e informe: procesamiento de datos cuantitativos con estadística descriptiva y análisis cualitativo de las percepciones registradas.

Las estrategias lúdicas implementadas incluyeron: juegos de palabras (crucigramas, sopas de letras temáticas); dramatizaciones de textos narrativos; lecturas interactivas con ruleta de preguntas; juegos de roles para analizar intenciones y perspectivas de los personajes; y actividades de gamificación mediante plataformas digitales con retroalimentación inmediata.

Resultados

4.1 Diagnóstico inicial: pretest de comprensión lectora

Con el propósito de conocer el nivel de comprensión lectora con el que los estudiantes iniciaban el estudio, se aplicó la prueba diagnóstica antes de cualquier intervención pedagógica. Los resultados se clasificaron según tres niveles de desempeño y se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Resultados del pretest de comprensión lectora

Nivel de comprensión	N.º de estudiantes	Porcentaje (%)	Descripción
Alto	4	16 %	Comprenden el sentido global; realizan inferencias y análisis crítico con fluidez.
Medio	8	32 %	Responden preguntas literales; limitaciones en inferencia y crítica.
Bajo	13	52 %	Dificultades para identificar ideas principales e interpretar información implícita.
Total	25	100 %	

Nota. Elaboración propia a partir de los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los 25 estudiantes de sexto grado.

Los datos revelan un panorama preocupante: el 52 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo de comprensión lectora, evidenciando dificultades para interpretar información implícita, identificar ideas principales y emitir opiniones fundamentadas sobre el contenido textual. El 32 % alcanzó un nivel medio, con capacidad para responder preguntas literales, pero con limitaciones claras en las operaciones inferenciales y críticas. Únicamente el 16 % del grupo demostró un desempeño alto, con habilidad para comprender el sentido global de los textos y realizar interpretaciones más profundas. Estos datos confirmaron la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades lectoras de orden superior.

4.2 Resultados de la encuesta a estudiantes

Con el objetivo de complementar el diagnóstico cuantitativo con información sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la lectura, se aplicó una encuesta de escala tipo Likert cuyos resultados se sintetizan en la Tabla 3.

Tabla 3

Resultados de la encuesta de percepciones lectoras (escala Likert)

Indicador evaluado	Sí / Siempre (%)	A veces (%)	No / Nunca (%)
Interés por la lectura	12 %	28 %	60 %
Percibe las actividades de lectura como repetitivas	72 %	18 %	10 %
Deseo de participar en lectura mediante juegos/dramatizaciones	84 %	10 %	6 %

Nota. Los porcentajes se calcularon agrupando las respuestas de las escalas Likert en tres categorías para mayor claridad interpretativa.

Los resultados son elocuentes: el 60 % de los estudiantes manifestó poco o ningún interés por la lectura. Asimismo, el 72 % percibió las actividades lectoras habituales como repetitivas o poco dinámicas, lo cual evidencia un déficit metodológico en el enfoque pedagógico previo. En contraste, el 84 % expresó disposición para participar en actividades de lectura mediadas por el juego, la dramatización o los desafíos grupales, lo que indica un potencial motivacional significativo que las estrategias lúdicas pueden aprovechar.

4.3 Observación inicial del comportamiento lector

La lista de cotejo aplicada durante la fase de diagnóstico permitió registrar sistemáticamente cuatro indicadores del comportamiento lector de los estudiantes en situaciones naturales de clase (Tabla 4).

Tabla 4

Resultados de la observación inicial del comportamiento lector

Indicador	Siempre	A veces	Rara vez	Nunca
Participa en actividades de lectura	8 %	28 %	44 %	20 %
Comprende el texto después de leerlo	12 %	32 %	40 %	16 %
Formula inferencias o predicciones	8 %	16 %	36 %	40 %
Interactúa con sus compañeros sobre el texto	16 %	24 %	36 %	24 %

Nota. Observación realizada durante tres sesiones de lectura previas a la intervención. Cada indicador fue valorado de forma independiente.

Los datos de observación confirman y amplían los hallazgos de las pruebas anteriores. Apenas el 8 % de los estudiantes participa activamente de manera sistemática en las actividades lectoras; el 64 % lo hace de manera irregular (rara vez o nunca). El indicador más deficitario es la formulación de inferencias: el 76 % de los estudiantes raramente o nunca realiza este tipo de operación durante la lectura, lo que concuerda con los bajos resultados del pretest en los niveles inferencial y crítico. La convergencia entre los tres instrumentos diagnósticos prueba, encuesta y observación otorga solidez a la conclusión de que el grupo requería una intervención pedagógica sistemática y motivadora.

4.4 Resultados del postest: efecto de la intervención lúdica

Tras cinco semanas de intervención con estrategias lúdicas, se aplicó nuevamente la prueba de comprensión lectora con características análogas al pretest. Los resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5*Resultados del postest de comprensión lectora*

Nivel de comprensión	N.º de estudiantes	Porcentaje (%)	Variación vs. pretest
Alto	11	44 %	+28 puntos porcentuales
Medio	10	40 %	+8 puntos porcentuales
Bajo	4	16 %	−36 puntos porcentuales
Total	25	100 %	

Nota. La variación se calcula como la diferencia en puntos porcentuales entre el postest y el pretest. pp = puntos porcentuales.

Los resultados del postest muestran una transformación notable en el desempeño lector del grupo. El nivel alto pasó del 16 % al 44 %, lo que representa un incremento de 28 puntos porcentuales y evidencia que 7 estudiantes que antes se encontraban en los niveles medio o bajo lograron alcanzar un desempeño superior. El nivel bajo, por su parte, disminuyó del 52 % al 16 %, es decir, 9 de los 13 estudiantes que inicialmente mostraban dificultades avanzaron hacia los niveles medio o alto. El nivel medio experimentó un incremento moderado de 8 puntos porcentuales, pasando del 32 % al 40 %, lo que indica que una proporción de los estudiantes que antes se encontraban en nivel bajo migraron hacia este nivel intermedio.

4.5 Comparación pretest – postest

Para visualizar de manera integrada el efecto de la intervención, la Tabla 6 presenta la comparación directa entre los resultados obtenidos antes y después de la aplicación de las estrategias lúdicas.

Tabla 6*Comparación de resultados pretest – postest por nivel de comprensión lectora*

Nivel	Pretest (%)	Postest (%)	Diferencia
Alto	16 %	44 %	+28 pp
Medio	32 %	40 %	+8 pp
Bajo	52 %	16 %	−36 pp

Nota. pp = puntos porcentuales. Los datos se calcularon sobre la base de los 25 estudiantes participantes.

La comparación pretest-postest evidencia que la intervención lúdica produjo desplazamientos positivos en todos los niveles de comprensión lectora. La reducción de 36 puntos porcentuales en el nivel bajo el cambio más pronunciado indica que las estrategias lúdicas fueron especialmente efectivas para los estudiantes con mayores

dificultades iniciales, un hallazgo de particular relevancia pedagógica en contextos donde la brecha de aprendizaje tiende a persistir o ampliarse con las metodologías tradicionales.

4.6 Resultados cualitativos

El análisis de las observaciones realizadas durante la intervención y las percepciones recogidas mediante la lista de cotejo posttest permitió identificar cambios cualitativos que complementan los datos cuantitativos. El docente titular del grado reportó que las estrategias lúdicas generaron un ambiente de aprendizaje notablemente más dinámico y participativo en comparación con las sesiones previas a la intervención, destacando el incremento en el entusiasmo y la disposición de los estudiantes para leer y discutir textos.

Entre las percepciones estudiantiles registradas, destacaron las siguientes tendencias: mayor motivación hacia la lectura, con referencias explícitas al disfrute de las actividades; incremento en la participación oral durante las sesiones; mejor comprensión de los textos cuando estos se abordaban mediante dramatizaciones o juegos de roles; mayor colaboración entre pares durante las actividades grupales; y reducción visible de la ansiedad ante tareas de lectura que previamente generaban reticencia. Estas evidencias cualitativas no solo confirman la dirección de los cambios cuantitativos, sino que permiten inferir los mecanismos pedagógicos a través de los cuales las estrategias lúdicas actuaron: al generar un clima emocional positivo, facilitaron la activación de procesos cognitivos superiores vinculados con la comprensión inferencial y crítica.

Discusión

Los resultados de la presente investigación se alinean con un creciente cuerpo de evidencia que sitúa las estrategias lúdicas como herramientas pedagógicas de alta eficacia para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación básica. La mejora de 28 puntos porcentuales en el nivel alto y la reducción equivalente en el nivel bajo no solo es estadísticamente relevante, sino que tiene implicaciones pedagógicas concretas para los docentes que trabajan en contextos de vulnerabilidad educativa.

Estos hallazgos coinciden con los reportados por Martínez y Tomalá (2021), quienes demostraron que la integración sistemática de actividades lúdicas en el aula incrementa el tiempo efectivo de lectura, mejora la atención sostenida y favorece el uso de estrategias metacognitivas como la predicción, la verificación de hipótesis y la autorregulación del proceso lector. En el mismo sentido, Ruiz y Cárdenas (2021) documentaron aumentos significativos en la participación estudiantil al implementar metodologías lúdicas, concluyendo que los estudiantes se sienten protagonistas del aprendizaje y expresan sus ideas con mayor seguridad en estos contextos.

Desde un marco teórico más amplio, los resultados son coherentes con los postulados del constructivismo vygotskiano: las actividades lúdicas operaron como andamiajes cognitivos que permitieron a los estudiantes acceder

a niveles de comprensión especialmente inferencial y crítico que no habrían alcanzado mediante la instrucción directa convencional. La dramatización de textos, en particular, activó la zona de desarrollo próximo de los estudiantes al requerir que estos adoptaran perspectivas ajenas, formularan hipótesis sobre motivaciones de los personajes y construyeran versiones alternativas de los relatos.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel también ofrece una lectura interpretativa pertinente: las estrategias lúdicas facilitaron la conexión entre los contenidos textuales y las experiencias previas de los estudiantes, particularmente en el contexto intercultural de la Amazonía ecuatoriana, donde los textos relacionados con la cosmovisión y la vida cotidiana de las comunidades kichwas generaron mayor enganche cognitivo y emocional. Este aspecto contextual subraya la importancia de no trasladar acríticamente propuestas lúdicas diseñadas para otros entornos, sino de adaptarlas a las realidades lingüísticas y culturales del grupo específico.

Los resultados de la encuesta también merecen una reflexión específica: el hecho de que el 72 % de los estudiantes percibiera las actividades lectoras habituales como repetitivas, junto con el 60 % que manifestó escaso interés lector, sugiere que el problema de comprensión no radica exclusivamente en capacidades cognitivas deficitarias, sino en un déficit motivacional que las metodologías tradicionales no logran revertir. Esta lectura coincide con los diagnósticos de UNICEF (2021) y respalda la urgencia de transformar el enfoque pedagógico desde una lógica de transmisión hacia una lógica de participación y co-construcción del significado.

Entre las limitaciones del estudio, es necesario señalar que el diseño cuasiexperimental de un solo grupo no permite establecer relaciones causales con total certeza, puesto que no controla variables como la maduración cognitiva natural de los estudiantes durante el período de intervención ni posibles efectos de aprendizaje asociados con la aplicación repetida de pruebas similares. Asimismo, el tamaño de la muestra 25 estudiantes limita la generalización de los resultados a otros contextos, aunque su especificidad contextual constituye en sí misma un aporte al conocimiento sobre la enseñanza de la lectura en comunidades interculturales amazónicas. Futuras investigaciones deberían incorporar grupos de control, ampliar la muestra y medir el mantenimiento de las mejoras en comprensión lectora a largo plazo.

Conclusiones

El presente estudio aporta evidencia empírica de que la implementación sistemática de estrategias lúdicas contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de educación básica pública en un contexto intercultural amazónico. A partir de los resultados obtenidos, se derivan las siguientes conclusiones:

- El diagnóstico inicial reveló que el 52 % de los estudiantes presentaba un nivel bajo de comprensión lectora, con dificultades especialmente pronunciadas en los niveles inferencial y crítico, lo que pone de manifiesto la necesidad estructural de renovar las metodologías de enseñanza de la lectura en este tipo de contextos.
- La intervención pedagógica con estrategias lúdicas juegos de palabras, dramatizaciones, lecturas interactivas, juegos de roles y gamificación digital generó mejoras sustanciales en el desempeño lector: el nivel bajo descendió del 52 % al 16 % y el nivel alto ascendió del 16 % al 44 %, lo que representa cambios de gran relevancia práctica.
- Las estrategias lúdicas actuaron sobre la motivación intrínseca de los estudiantes, transformando la lectura en una experiencia activa, agradable y socialmente significativa. La disposición del 84 % de los estudiantes hacia este tipo de metodologías constituye un capital pedagógico que los docentes deben aprovechar.
- Los datos cualitativos complementaron y enriquecieron los cuantitativos: el incremento en la participación, la reducción de la ansiedad lectora y el mayor disfrute de la actividad textual son indicadores de cambios en las disposiciones afectivas hacia la lectura que, aunque difíciles de cuantificar, son fundamentales para la consolidación de hábitos lectores a largo plazo.
- En el plano aplicado, el diseño de guías didácticas con actividades lúdicas contextualizadas al entorno intercultural kichwa-castellano constituye un aporte replicable para otras instituciones de características similares en la Amazonía ecuatoriana y la región andina.
- Se recomienda institucionalizar el uso de estrategias lúdicas como componente permanente del área de Lengua y Literatura en sexto grado, capacitar a los docentes en su diseño e implementación, y promover investigaciones longitudinales que evalúen el mantenimiento de los efectos observados y su transferencia a otras áreas del currículo.

Referencias Bibliográficas

- Benavides, M., y Cando, F. (2021). Estrategias lúdicas y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica. *Revista Científica UISRAEL*, 8(2), 21–35. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n2.2021.423>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2020). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Flores, R., Oña, L., y Pinto, M. (2023). Bilingüismo kichwa-castellano y comprensión lectora en la Amazonía ecuatoriana: retos y oportunidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 45–60. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100045>
- González, P., y Herrera, M. (2021). Comprensión lectora y rendimiento académico en educación básica: un análisis longitudinal en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 5(1), 88–101. <https://doi.org/10.29166/reie.v5i1.3189>
- Hernández, R., y Díaz, C. (2021). Constructivismo, aprendizaje activo y entornos virtuales: perspectivas para la educación del siglo XXI. *Educación y Ciencia*, 10(2), 48–62. <https://doi.org/10.19053/01207105.v10.n2.2021.13215>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.^a ed.). McGraw-Hill.
- López, J. (2021). El juego como mediador del aprendizaje lector en educación primaria: fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas. *Infancia y Aprendizaje*, 44(3), 68–85. <https://doi.org/10.1080/02103702.2021.1918345>
- Martínez, A., y Tomalá, G. (2021). Estrategias lúdicas y comprensión lectora en estudiantes de básica media: estudio de caso en escuelas públicas de Guayaquil. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 52–67. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2298>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Informe de resultados de las evaluaciones SER Estudiante 2021-2022. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2023). Currículo de los niveles de educación obligatoria: Lengua y Literatura. Subsecretaría de Fundamentos Educativos.
- Mora Calero, M. V., & Bósquez Bárcenas, V. A. (2026). Impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación básica elemental. *ASCE MAGAZINE*, 5(1), 2404–2430. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.706>
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: la visión clásica y otras perspectivas. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 20, 1–25. <https://doi.org/10.26552/ind.C2020.v20>
- Paredes, D., y Rivadeneira, S. (2022). La gamificación como estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora en sexto año de básica. *Polo del Conocimiento*, 7(3), 112–130. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i3.3891>
- Quizhpe, N., y Cañar, L. (2023). Estrategias activas para mejorar la comprensión lectora en entornos interculturales bilingües. *Revista Killkana Sociales*, 7(1), 33–46. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i1.1148>

- Ruiz, M., y Cárdenas, P. (2021). Metodologías lúdicas y participación estudiantil en el proceso lector: experiencias desde la básica media. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 99–112. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Sánchez, E., y Valverde, G. (2022). Gamificación y comprensión lectora crítica en educación básica: revisión sistemática 2018-2022. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89(2), 41–58. <https://doi.org/10.35362/rie8924712>
- Solís, M., y Carrillo, S. (2020). Niveles de comprensión lectora en educación primaria: una revisión teórica y empírica. *Lengua y Habla*, 24, 38–55. <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/49038>
- UNICEF. (2021). Reimaginar: Un informe mundial sobre la educación. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/reports/reimagining-education>
- UNICEF. (2022). El aprendizaje a través del juego: Una revisión de la evidencia. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2022-03/UNICEF-Playful-Learning.pdf>
- UNESCO. (2020). El aprendizaje mediante el juego: los beneficios para los niños, las familias y las comunidades. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://www.unesco.org/es/articles/aprendizaje-mediante-el-juego>
- UNESCO. (2022). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Reimaginar juntos nuestros futuros. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381524_spa
- Velásquez, C., Pérez, L., y Lozano, M. (2020). Actividades lúdicas y motivación lectora en niños de educación primaria: sistematización de experiencias pedagógicas en Colombia. *Nodos y Nudos*, 7(48), 15–28. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num48-11248>
- Vera, J., Bastidas, A., y Alvarado, D. (2024). Enseñanza de la comprensión lectora con enfoque lúdico en contextos rurales ecuatorianos: resultados de una intervención pedagógica. *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22, 88–104. <https://doi.org/10.37135/chk.002.22.05>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés