

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, 2025, Volumen VI

Estrategias de gamificación para el aprendizaje interactivo de lectoescritura en estudiantes del Subnivel Medio de Educación General Básica

Gamification Strategies for Interactive Literacy Learning in Students of the Middle Sublevel of General Basic Education

Erika Patricia Carapaz Chandi

erikitacarapaz1998@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5583-4429>

Universidad Técnica del Norte

San Gabriel – Ecuador

Víctor Hugo Coral Quiguntar

victor.coral@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6595-0540>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Tulcán – Ecuador

María Marlene Chulde Fraga

chuldecitamarmenita45@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9874-1174>

Universidad Tecnológica Latinoamericana

en Línea – Ecuador

Bolívar – Ecuador

María Janet Pabón Portillo

janetpabon70@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0140-2560>

Universidad Tecnológica Latinoamericana

en Línea – Ecuador

Bolívar – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4382>

Artículo recibido: 26 de junio de 2025

Aceptado para publicación: 23 de agosto de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4382>

Estrategias de gamificación para el aprendizaje interactivo de lectoescritura en estudiantes del Subnivel Medio de Educación General Básica

Gamification Strategies for Interactive Literacy Learning in Students of the Middle Sublevel of General Basic Education

Erika Patricia Carapaz Chandi

erikitacarapaz1998@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-5583-4429>

Universidad Técnica del Norte

San Gabriel – Ecuador

Víctor Hugo Coral Quiguntar¹

victor.coral@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6595-0540>

Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Tulcán – Ecuador

María Marlene Chulde Fraga

chuldecitamarmenita45@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9874-1174>

Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea – Ecuador

Bolívar – Ecuador

María Janet Pabón Portillo

janetpabon70@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-0140-2560>

Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea – Ecuador

Bolívar – Ecuador

Artículo recibido: 26 de junio de 2025. Aceptado para publicación: 23 de agosto de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este estudio se planteó con el objetivo de diagnosticar los conocimientos de los docentes del Subnivel Medio de Educación General Básica sobre estrategias de gamificación aplicables en el aprendizaje de lectoescritura, y el nivel de lectoescritura de los estudiantes en una Unidad Educativa de San Gabriel, provincia del Carchi, en Ecuador. Adoptando un enfoque investigativo de carácter mixto y de tipo descriptivo, llevado a cabo mediante el análisis documental y estudio de campo, tomando como población de estudio a 90 estudiantes (52 mujeres y 48 hombres), y a 3 docentes. Los resultados reflejaron consistencia en la evaluación de las dimensiones: aptitud de los estudiantes, diagnóstico de habilidades en lectoescritura de los estudiantes, aptitud de los docentes y metodología de enseñanza de los docentes; mostrando una valoración regular en todas estas. Concluyendo que la aplicación de estrategias de gamificación para la enseñanza de lectoescritura sigue siendo baja, lo que se ve reflejado en las deficiencias de esta habilidad en los estudiantes.

Palabras clave: gamificación, lectoescritura, estrategia, aprendizaje, interactividad

¹ Autor de correspondencia.

Abstract

This study was proposed with the objective of diagnosing the knowledge of teachers of the Middle Sublevel of Basic General Education on gamification strategies applicable in the learning of reading and writing, and the level of reading and writing of students in an Educational Unit in San Gabriel, Carchi province, in Ecuador. Adopting a mixed and descriptive investigative approach, carried out through documentary analysis and field study, taking as the study population 90 students (52 women and 48 men), and 3 teachers. The results reflected consistency in the evaluation of the dimensions: student aptitude, diagnosis of students' literacy skills, teacher aptitude, and teachers' teaching methodology; showing a regular assessment in all of these. concluded that the application of gamification strategies for teaching reading and writing remains low, reflected in the deficiencies of this skill in students.

Keywords: gamification, literacy, strategy, learning, interactivity

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons.



Cómo citar: Carapaz Chandi, E. P., Coral Quiguntar, V. H., Chulde Fraga, M. M., & Pabón Portillo, M. J. (2025). Estrategias de gamificación para el aprendizaje interactivo de lectoescritura en estudiantes del Subnivel Medio de Educación General Básica. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (4), 1553 – 1578. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4382>

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, los procesos de información y comunicación demandan más que nunca de lectores y escritores críticos, analíticos y propositivos, con capacidad de interactuar, mediante el entendimiento y apropiación de diversos contenidos informativos, ante cualquier entorno. En este contexto, la lectoescritura cumple un rol fundamental en la formación individual y colectiva del individuo, siendo, además, la base de la comunicación escrita, una habilidad esencial en una sociedad globalizada, permitiendo la transmisión de información, ideas y pensamientos de manera efectiva y precisa.

La lectoescritura es un pilar esencial en la educación, aprender a leer y escribir es fundamental para el acceso a la información y el conocimiento. Las habilidades de lectoescritura son necesarias en todas las áreas de aprendizaje, en un mundo cada vez más orientado a la información digital, es crucial que el individuo esté formado con aptitudes de pensamiento crítico, reflexión y argumentación, con el propósito de poder realizar un proceso comunicativo claro sobre acontecimientos de actualidad. En relación con lo anterior, Almeida (2022) manifiesta que las habilidades de lectoescritura inciden de manera directa como una preparación para acontecimientos de la vida cotidiana, así como en el logro de un buen desempeño profesional. Esto, en consecuencia, de comprender diversos contenidos y argumentar o plantear posturas sobre los mismos. Avendaño y Balderas (2023) a su vez, señalan que los evidentes problemas asociados al desarrollo de lectoescritura deben ser objeto de una pronta respuesta por parte de los educandos. Sin embargo, en la práctica pedagógica tradicionalista aún no se ha abordado estos temas con la importancia y responsabilidad que requieren. Pese a su importancia, Para Lasso Obregón (2017) el aprendizaje de la lectoescritura puede convertirse en un momento de angustia e intranquilidad para muchos niños, mientras que otros lo pueden considerar como un espacio lleno de buenas experiencias. Por ello, es indispensable la participación y el compromiso de los docentes en generar estrategias llamativas y amigables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el objetivo número cuatro de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), hace referencia a la obligatoriedad de los países en brindar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover un aprendizaje permanente para todas y todos. Asimismo, resalta la importancia de las habilidades aritméticas y de lectoescritura para la consecución de este objetivo, acompañado de las metas propuestas para el mejoramiento de la educación con alcance hasta el año 2030. El cumplimiento de este objetivo no solo permite mejorar estas habilidades, sino, además, propicia el alcance de los otros 16 ODS, por lo cual, el desarrollo de estas competencias debe ser un aprendizaje que acompañe al individuo durante toda la vida, todo con el propósito de cambiar y mejorar el mundo (UNESCO, 2017). Asimismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) a través de la reforma al currículo, propone que dentro del área de Lengua y Literatura (LL), especialmente en el ámbito de la escritura; que los docentes fomenten la creatividad en sus estudiantes. No como algo obligatorio, sino más bien como un apoyo didáctico para su desempeño académico y una mejora considerable en el proceso de lectoescritura (MINEDUC, 2016). De ahí la importancia de considerar el acoplamiento de prácticas de lectoescritura en todas las asignaturas a lo largo de los años lectivos. Estas prácticas pueden ir de la mano con los procesos de elaboración de proyectos, redacción de informes, discusiones sobre temas o problemas referentes a una determinada asignatura como generales, entre otras.

La gamificación, a su vez, mediante la presencia de juegos en los procesos formativos y actividades planificadas con reglas y objetivos para que el estudiante se divierta mientras asimila y retiene un conocimiento específico planificado por el docente, se ha convertido en una estrategia esencial en la práctica educativa. Sarabia y Bowen (2023) hacen una diferenciación entre los juegos o actividades lúdicas con propósitos recreativos, en contraste con la gamificación, ésta última acopla objetivos

específicos de aprendizaje, reglas para controlar su desarrollo, límites u obligaciones, cumplimiento de determinadas actividades, espacios o entornos en un contexto determinado, resultados y retroalimentación. Entendiendo entonces, que el objetivo de esta estrategia didáctica no es solo recreativo, sino de aprendizaje. Para Chávez Moreira (2021) la gamificación consiste en un proceso metódico que permite, mediante la aplicación de diferentes juegos educativos, trasladar el conocimiento empírico a un conocimiento formativo y profesional, todo con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje. Este proceso contempla varias mecánicas, basadas en la aplicación de juegos interactivos para incrementar la motivación y la adquisición de nuevos conocimientos, como también para generar propuestas de solución a las distintas problemáticas puntuales de los involucrados. En el caso de la lectoescritura, la gamificación puede generar un impacto significativo y positivo, al ofrecer una serie de beneficios para fomentar el desarrollo de estas habilidades de manera divertida y efectiva. A ello se añade la necesidad de fundamentarse en un modelo pedagógico constructivista, donde se plantea que la construcción de significado es el elemento central del aprendizaje, priorizando la participación del estudiante en todo el proceso mediante la creación de ambientes y situaciones de comunicación que involucre un contexto personal y social (Bejarano et al., 2018).

Con base la importancia del aprendizaje de lectoescritura como habilidad fundamental para el desarrollo personal y profesional de los educandos, y considerando la limitada aplicación de estrategias de gamificación en los procesos de enseñanza en la Unidad Educativa objeto de estudio, se plantea la presente investigación con el objetivo de diagnosticar los conocimientos de los docentes del Subnivel Medio de Educación General Básica sobre estrategias de gamificación aplicadas en el aprendizaje de la lectoescritura, y el nivel de lectoescritura de los estudiantes; lo que conlleva a la respuesta de dos interrogantes: ¿Cuál es el nivel de conocimiento y aplicabilidad de estrategias de gamificación en la enseñanza de lectoescritura de los docentes del Subnivel Medio de la Unidad Educativa, y cuál es el nivel de lectoescritura de los estudiantes?.

METODOLOGÍA

La investigación tiene un enfoque cualitativo, respaldado en la recopilación de argumentos y teorías científicas con el propósito de profundizar en la temática de estudio; y un enfoque cuantitativo, reflejado en la recopilación y análisis estadístico de datos primarios, obtenidos mediante encuesta y cuestionario de diagnóstico y evaluativo, aplicados a los estudiantes y docentes objeto de estudio. Según Trujillo et al. (2019). El enfoque cuantitativo en la investigación se basa en el paradigma positivista, que considera que la realidad puede ser comprendida y explicada a través de un lenguaje matemático y métodos científicos. Este paradigma, conocido también como empírico-analítico o racionalista, busca establecer relaciones causales y validar teorías mediante la recolección y análisis de datos numéricos. La estadística se convierte en la herramienta fundamental para el análisis de los datos, facilitando la obtención de resultados y conclusiones a partir de la operacionalización de las variables.

Investigación Documental

Este tipo de investigación implica la recolección y el estudio crítico de documentos como libros, artículos, informes y archivos, con el fin de obtener datos relevantes y sustentar argumentos de manera sistemática (Hernández et al., 2014). La investigación documental se aplicó en la recopilación de información de fuentes fiables como libros, revistas, artículos científicos entre otras. Este proceso permitió seleccionar y redactar el sustento teórico - científico inherente a la temática de estudio, con el propósito de que el lector entienda paso a paso los procesos de gamificación y su importancia en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

Investigación de Campo

Según Rodríguez Sánchez (2020) los estudios de campo consisten en la recopilación de datos fuera de los laboratorios, fuera del lugar de trabajo. Por lo cual, la información que se necesita se obtiene de ambientes abiertos, reales y no controlados. Este tipo de investigación permitió, mediante la utilización de un cuestionario como instrumento base, la recolección de datos primarios sobre las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de lectoescritura en el subnivel medio de educación general básica, así como el nivel de lectoescritura de los estudiantes. Para, mediante un análisis técnico, llevar a cabo propuestas de solución a las posibles problemáticas encontradas.

Investigación Descriptiva

Este tipo de investigación se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad (Rodríguez Sánchez, 2020). En el presente estudio, la investigación descriptiva se aplicó tanto en la descripción de los resultados de los objetivos de análisis, como en el objetivo de la propuesta, planteados con la perspectiva de dar solución a los problemas encontrados.

Técnicas e Instrumentos de Investigación

Para el proceso de recolección de datos se utilizó las técnicas de encuestas y evaluación diagnóstica, aplicando como instrumento para la primera un cuestionario estructurado con preguntas de opción múltiple, y para la segunda un cuestionario con preguntas autoevaluativas. Los Instrumentos se aplicaron a 3 docentes (encuesta), y 90 estudiantes (evaluación diagnóstica), quienes comprenden los grados de quinto, sexto y séptimo de educación general básica.

Población y Muestra

En la presente investigación no se requirió de muestreo al tratarse de una población reducida, los instrumentos de recolección de datos fueron dirigidos a un grupo de 90 estudiantes (52 mujeres y 48 hombres) del Subnivel Medio de EGB y 3 docentes de las mismas aulas.

Procedimiento de Investigación

El proceso de ejecución de la presente investigación estuvo sustentado en el cumplimiento de cuatro fases:

Fase 1: Sustento teórico - científica de conceptos relacionados a la enseñanza de lectoescritura con estrategias de gamificación.

Para el cumplimiento de esta fase fue necesario la revisión de libros y artículos científicos relacionados a la temática de estudio, con el propósito de sustentar técnicamente cada una de las teorías abordadas tanto en los objetivos de estudio, como en la propuesta de mejora. Esta fase se cumplió en el desarrollo del componente teórico de la presente investigación.

Fase 2: Diagnóstico del conocimiento y aplicabilidad de estrategias de gamificación en la enseñanza de lectoescritura y nivel de esta habilidad en los estudiantes

Para determinar el nivel de conocimiento y aplicabilidad de estrategias de gamificación por parte de los docentes en la enseñanza de lectoescritura, se tomó como base el cuestionario de un estudio enfocado en validar un instrumento para medir la percepción del alumnado sobre la gamificación, en el cual, los autores tomaron una muestra de 416 alumnos de educación primaria de la Universidad de Sevilla, obteniendo un coeficiente de validez y fiabilidad de 0,813 en Alfa de Cronbach para los 28 ítems que componen el instrumento original (Sánchez et al., 2023). Al instrumento base se le hizo una adaptación quedando un cuestionario estructurado con 23 preguntas de selección múltiple, adecuando el rango de respuesta a una escala de Likert que va desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo, tanto para medir la dimensión aptitudinal como metodológica.

A su vez, para determinar el nivel de lectoescritura de los estudiantes se partió de la adaptación de dos instrumentos previamente validados mediante estudios científicos; Instrumento de Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), un instrumento evaluado con una muestra 866 alumnos de la Universidad de Almería (294 varones y 554 mujeres), el instrumento consta de 44 preguntas distribuidas en las dimensiones de: estrategias cognitivas de control de aprendizaje, estrategias de apoyo del aprendizaje, y hábitos de estudio; con una validez y fiabilidad en Alfa de Cronbach general de .8828 (De la Fuente y Justicia, 2003). Del mismo modo, un instrumento de 28 preguntas validado mediante estudio científico, aplicado a una muestra conformada por 1.190 estudiantes (610 de género masculino y 580 de género femenino) de 4º, 5º y 6º grado en escuelas de zonas urbanas de la región de la Araucanía, en Chile, con un coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach de .811 para la dimensión “gusto por leer”, y .734 en la dimensión “facilidad de lectura”. Las dos dimensiones con un número de ítems de 21 y 7 respectivamente (Fuentes et al., 2019).

A estos instrumentos se les han hecho algunas adaptaciones con el propósito de que sean aplicables en el entorno dónde se llevó a cabo el levantamiento de datos, obteniendo como resultado un solo instrumento compuesto por 38 preguntas, 10 en la dimensión aptitudinal y 28 en la dimensión diagnóstica. Además, el análisis estadístico se realizó mediante la utilización del programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) por sus siglas en inglés, (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) en español. Las figuras fueron desarrolladas con la utilización del programa Microsoft Excel.

DESARROLLO

Educación en el Siglo XXI

Kazi y Galanaki (2020) definen a la educación como un proceso de desarrollo cognitivo en el estudiante, para ello, los autores describen dos momentos en el aprendizaje; uno acerca del cambio que muestra el estudiante en el desarrollo del entendimiento, y otro en la capacidad de resolver problemas, los dos momentos basados en la teoría cognitivista de Jean Piaget. Asu vez, Carretero (2021) desde una posición relacionada a la teoría del constructivismo, manifiesta que el conocimiento, como objetivo principal de la educación, no es una copia de la realidad, sino, más bien, una construcción relacional del ser humano, relación que proviene principalmente del entorno que lo rodea y del ambiente en que se desenvuelve. Entonces, esta construcción, como base de la educación, está sustentada en la vida cotidiana, de la información que ya el ser humano tiene, y que a su vez se relaciona y complementa con la nueva información adquirida.

La educación en el siglo XXI está relacionada con el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza. Waissbloth (2018) considera que estos cambios acelerados han profundizado la desigualdad, ante la cual el único antídoto puede ser la educación, el autor concibe a la educación como un proceso transformador y liberador, y en ese contexto, define a las nuevas herramientas tecnológicas como estrategias eficaces para lograrlo. Sin embargo, los retos que conlleva este nuevo tipo de entorno educativo sugieren un cambio acelerado en las metodologías tradicionalistas. La sociedad ha cambiado de manera profunda, y con ella las formas de acceder al conocimiento, las escuelas de enseñanza tradicionalistas por si solas ya no responden a estos nuevos tipos de aprendizaje, estos cambios han venido creciendo paulatinamente desde hace cuatro décadas con la aparición del primer artefacto de comunicación a distancia, antecedentes que requieren, de manera urgente, cambios pronto en la enseñanza (De Zubiría, 2019).

Pedagogía como Ciencia en los Procesos Educativos

Si bien, la pedagogía está estrechamente relacionada con procesos exclusivamente formativos desde la antigüedad, esa apreciación ha ido ampliándose con el paso de los años hasta la modernidad. Hoy en día, este concepto se la relaciona con los procesos relacionales y transformacionales de los seres

humanos en todas las dimensiones del entendimiento. Estos cambios conceptuales han dificultado la tarea de los pedagogos tradicionalistas, quienes muestran dificultad en comprender los cambios en relación tiempo y espacio, y las nuevas formas de comunicar y transmitir el conocimiento con la nueva pedagogía (Villa, 2019).

El principal motor en el desarrollo del proceso pedagógico son los docentes, son ellos el factor más relevante dentro del aprendizaje, la eficiencia o ineficiencia de éstos en el quehacer educativo, tiene implicancias inmediatas en sus estudiantes.

Figura 1

Factores condicionantes del aprendizaje



Activ

Fuente: (The World Bank, 2018).

Otro factor condicionante es la disponibilidad y calidad de los insumos escolares, los procesos pedagógicos requieren de la aplicabilidad de insumos eficientes, pertinentes y enfocados en conseguir aprendizajes significativos, esto involucra tanto el material didáctico requerido, como las actividades de práctica con las cuales se efectúa el desarrollo del contenido. Por último, la pedagogía también implica procesos de gestión, una gestión ineficiente deriva en un bajo nivel educativo, los procesos deben ser coordinados, estructurados y fijados con objetivos claros, coherentes y congruentes con la misión institucional (The World Bank, 2018).

Berrio et al. (2023) por su parte, definen a la pedagogía como el proceso de formar o educar a individuos felices, en el cual los sentimientos sean considerados como un eje modular de la formación, para así, no sólo formar personas laborales, sino también integrales. Esta nueva concepción de la pedagogía, denominada pedagogía afectiva, interconecta varias aristas dentro de la cotidianidad del ser humano: grupo etario, cultura, posición social, la parte sentimental, la emocional, entre otros; recalando la importancia de la parte afectiva de los estudiantes, quienes por naturaleza son seres emocionales. Por lo tanto, la aplicación de esta nueva práctica recae mayoritariamente en los profesores, al ser quienes mantienen un vínculo constante con sus estudiantes, así pues, cada estrategia metodológica, cada actividad realizada en el aula, debe estar direccionada a incentivar las prácticas de respeto, equidad, responsabilidad, lealtad, ética y comunicación efectiva.

La Didáctica como Disciplina para el Aprendizaje Significativo

La didáctica es entendida como una extensión de la pedagogía o una rama de ésta, también es definida como el arte de enseñar, el estudio de la formación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático. Es, por tanto, una doctrina o un método, técnica o procedimiento disciplinar para la instrucción. La palabra didáctica se origina del término etimológico griego “diaktiqué” asociado al arte de enseñar. El término didáctica fue relacionado por primera vez con la enseñanza en el año 1929 y ha ido evolucionando, siendo actualmente más abarcativo, así, hoy en día es conocida como una teoría general de la enseñanza, centrado en el conjunto de técnicas y procedimientos aplicables en el proceso de enseñanza (Abreu et al., 2017). La didáctica es un proceso metodológico que permite a los estudiantes ubicarse en situaciones concretas de relevancia y actualidad en una determinada asignatura. Esta práctica permite vincular los métodos de la ciencia con el contenido de ésta y, a su vez, analizar los contenidos de una temática específica teóricamente integrándose con la práctica.

Steiman (2019) relaciona a la didáctica con el término cátedra, que a su vez es entendido como el proceso de enseñar y el proceso de aprender una disciplina. Es dar respuesta a las interrogantes: ¿Qué se debe hacer para que el alumno aprenda el contenido?, ¿Cómo se puede intervenir para que en el proceso se cumplan los objetivos de enseñanza?, la respuesta a estas preguntas no se encuentra necesariamente en la aplicación de trabajos prácticos, actividades o recursos didácticos, se centra más bien en la concepción del aprendizaje, de la enseñanza y del conocimiento. Entonces, el resultado de la didáctica engloba también los resultados, los conceptos de enseñanza, aprendizaje y conocimiento no se basan únicamente en la copia de algún texto o reproducción de alguna teoría, se trata además de ello, proponer una propia construcción teórica surgida de las propias prácticas acumuladas por la experiencia como objeto de aplicación de una buena didáctica.

La gamificación como estrategia didáctica en el proceso formativo

La gamificación es la presencia de juegos en los procesos formativos, se trata de actividades planificadas, con reglas y objetivos, para que el estudiante se divierta mientras asimila y retiene un conocimiento específico planificado por el docente. Sarabia y Bowen (2023) hacen una diferenciación entre los juegos o actividades lúdicas con propósitos recreativos, en contraste con la gamificación, ésta última acopla objetivos específicos de aprendizaje, reglas para controlar su desarrollo, límites u obligaciones, cumplimiento de determinadas actividades, espacios o entornos en un contexto determinado, resultados y retroalimentación. Entendiendo entonces, que el objetivo de esta estrategia didáctica no es solo recreativo, sino de aprendizaje.

Esta nueva realidad, auspiciada mayormente por el uso de las TIC, ha abierto nuevos paradigmas en las metodologías aplicadas por los docentes en el aula de clase, funcionando como herramienta de complemento para realizar en una clase estilo magistral, hasta la utilización de complementos visuales en una clase interactiva. Las nuevas tecnologías aseguran el complemento de material visual en las clases, pero por si solas no aseguran un aprendizaje significativo. Por lo cual, la nueva tendencia de la enseñanza está apegada a la aplicabilidad de las llamadas metodologías activas, que van desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP), hasta la gamificación, ésta última basada en la implementación de elementos característicos del juego en las actividades inherentes a la docencia (Gómez, 2024).

Para Yaguache et al. (2023) la aplicación de procesos de gamificación en el aula no es reciente, pero si un tema que tuvo su mayor auge en tiempos de pandemia, la modalidad online provocó que los docentes busquen estrategias acopladas a la utilización de herramientas tecnológicas y metodologías activas, entre ellas, el uso de gamificación. Estos procesos determinaron una mayor aceptación de los estudiantes para asimilar el contenido, permitiendo la adquisición de conocimiento y el desarrollo de competencias, además, la motivación para despertar su lado creativo e innovador a través de los juegos.

Lectoescritura como destreza imprescindible para la vida

La UNESCO (2017), dentro del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (ODS), hace hincapié en la importancia de garantizar un proceso de educación inclusivo, equitativo y de calidad, así como la promoción de actividades de aprendizaje continuas. En ese contexto, señala la importancia de generar habilidades de lectoescritura y aritmética para asegurar el cumplimiento, no solo de este objetivo y sus 10 metas anexas, sino, además, de los demás objetivos planteados en el Marco de Acción para la Educación hasta el año 2023. La lectoescritura es un concepto que abarca el desarrollo de habilidades de lectura y escritura simultáneamente, la práctica constante de las mismas permite la comprensión de palabras, expresiones, formas gramaticales, ortografía, entre muchas otras habilidades que permiten la comprensión de nuevos aprendizajes y acumular o enriquecer el vocabulario, simultáneamente, dentro del mismo proceso están aprendiendo a utilizar su propia imaginación para generar sus propias creaciones literarias. Esto deriva en el fomento de capacidad creativa e innovativa, logrando en el proceso el llamado aprendizaje significativo.

Reimundo et al. (2023). Considera que las bases fundamentales de la alfabetización son el aprendizaje de lectura y escritura, requiriendo para ello que los estudiantes participen activamente en una cultura discursiva, de ahí las aptitudes y competencias de los éstos en producir, analizar y argumentar textos. Un estudiante con este tipo de habilidades está en la capacidad de comunicar de manera eficiente y asertiva un discurso de carácter académico. La implicancia de este proceso involucra la lectura y evaluación de cualquier información desde una postura crítica. Por lo tanto, el resultado de este proceso es desarrollar la capacidad de presentar, debatir y crear conocimiento mediante las expresiones oral y escrita.

La Educación Inclusiva a través de la Lectoescritura

La UNESCO (2017) reconoce que para una enseñanza efectiva de la lectoescritura se debe implementar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad de habilidades y experiencias de los estudiantes, creando para ellos un ambiente de aprendizaje en el que todos se sientan incluidos y apoyados. De este modo, la educación inclusiva se centra en garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, tengan acceso a oportunidades educativas de calidad, incluida una enseñanza efectiva de la lectoescritura (Arduin, 2019). Así, las metodologías del docente deben ir centradas en garantizar estos entornos participativos y dinámicos, respetando la sana convivencia y el respeto mutuo entre los estudiantes y sus diferencias físicas y emocionales.

Herramientas Tecnológicas como Soporte para la Enseñanza con Gamificación

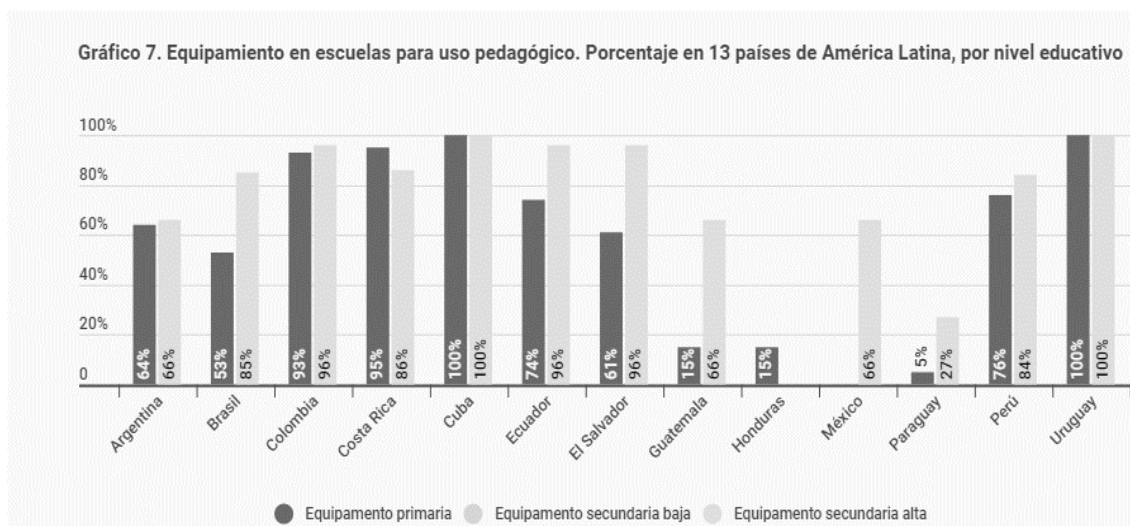
La UNESCO declara que América Latina viene incorporando progresivamente las TIC en los procesos formativos. Éstas, dentro de los ODS, son consideradas como un eje central de acción para cumplir cada una de las metas planteadas, en concordancia con la denominada Agenda Educativa hasta el año 2030. Las líneas de acción establecidas por la UNESCO para el cumplimiento de las metas, en el mencionado decenio, sugieren que el uso de tecnologías digitales es de vital importancia en la operatividad de la gestión institucional, el currículo, las estrategias pedagógicas y de formación, el fortalecimiento de los aprendizajes y la evaluación entendida de manera integral y sistemática. Estos lineamientos requieren, mediante el establecimiento de políticas digitales inclusivas en el área de educación, la implementación de estrategias didácticas para la enseñanza, en la gran mayoría de países de la región. Esto, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que sea objeto habilitante en el acceso a la información, producción de nuevo conocimiento, participación ciudadana, aporte científico y construcción social (Kelly, (2020).

Sin embargo, el equipamiento de dispositivos tecnológicos y la conectividad siguen siendo un factor condicionante en cuanto al uso de tecnologías con fines pedagógicos. En Ecuador, el equipamiento en las escuelas es de un 74% en la educación primaria, 92% en secundaria media y 96% en secundaria

alta. En cuanto a conectividad, Ecuador muestra solo un 39% en la educación primaria, 67% en secundaria media y 76% en secundaria alta, siendo aún preocupante la conectividad en las escuelas, en especial de las áreas rurales (Kelly, (2020).

Gráfico 1

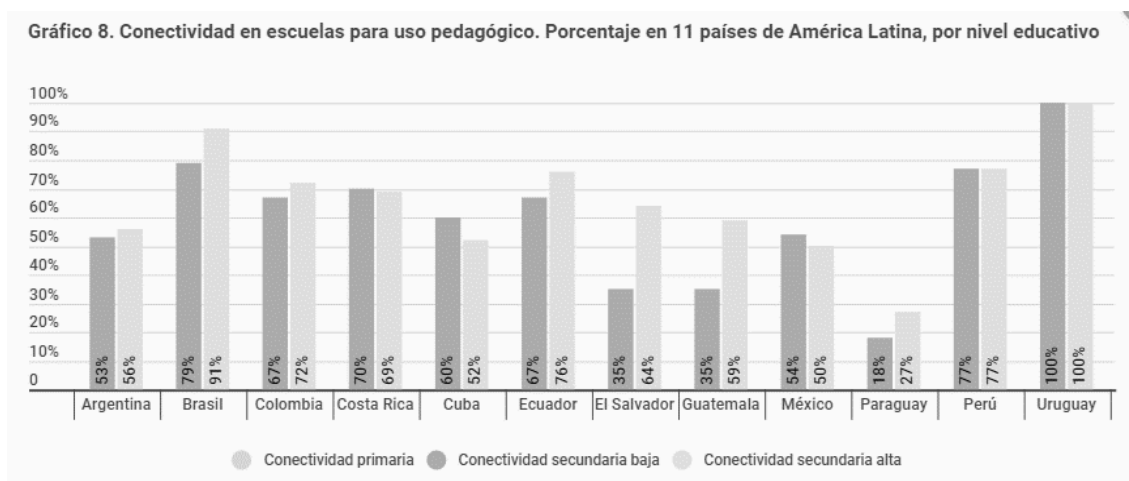
Equipamiento de las escuelas para uso pedagógico



Fuente: (BID, (2020a).

Gráfico 2

Conectividad de las escuelas para uso pedagógico



Fuente: (BID, (2020a).

Las herramientas tecnológicas juegan un papel fundamental dentro de los procesos educativos en los actuales tiempos, éstas constituyen un soporte didáctico de gran relevancia para los educadores. La utilización de estas herramientas facilita los procesos de aprendizaje a través de la aplicación de diversas metodologías, entre ellas, la gamificación. El uso de TIC en la gamificación permite atraer a las personas, acoplado al proceso de aprendizaje la estética y el uso del pensamiento en la resolución de actividades con estructura de juegos no lúdicos. Esto, permite en ellos la capacidad de resolver problemas, promover la acción y el aprendizaje significativo (Del Águila et al., 2019).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en el cumplimiento de la fase 2, referentes al diagnóstico del conocimiento y aplicabilidad de estrategias de gamificación en la enseñanza de lectoescritura, y el nivel de conocimiento de esta habilidad en los estudiantes.

La tabla 1 muestra las frecuencias obtenidas en relación con la dimensión aptitudinal, medido desde la percepción de los docentes.

Tabla 1

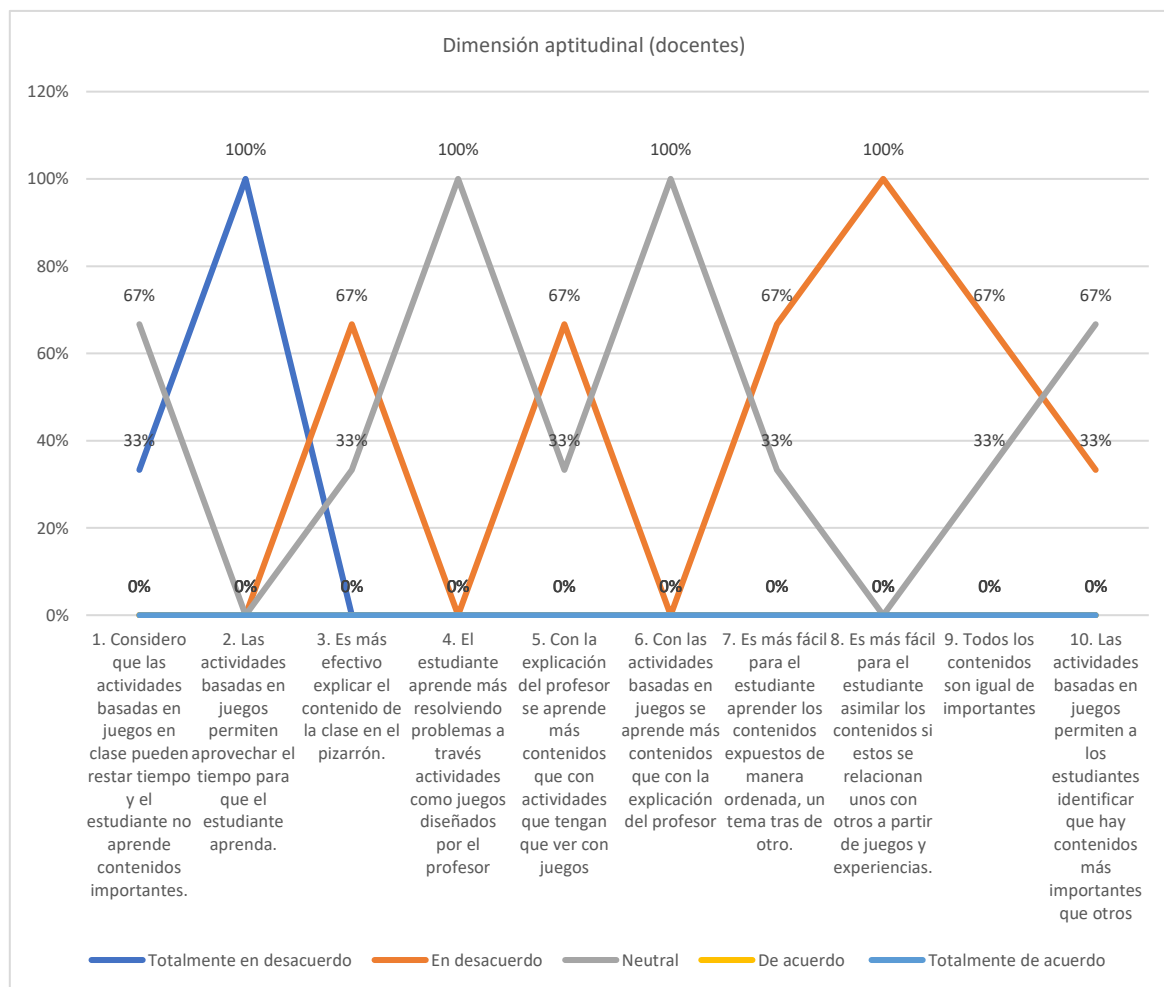
Frecuencias obtenidas sobre la dimensión aptitudinal (Percepción docentes)

Opciones de la dimensión aptitudinal	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Considero que las actividades basadas en juegos en clase pueden restar tiempo y el estudiante no aprende contenidos importantes.	1		2		
2. Las actividades basadas en juegos permiten aprovechar el tiempo para que el estudiante aprenda.	3				
3. Es más efectivo explicar el contenido de la clase en el pizarrón.		2	1		
4. El estudiante aprende más resolviendo problemas a través actividades como juegos diseñados por el profesor			3		
5. Con la explicación del profesor se aprende más contenidos que con actividades que tengan que ver con juegos		2	1		
6. Con las actividades basadas en juegos se aprende más contenidos que con la explicación del profesor			3		
7. Es más fácil para el estudiante aprender los contenidos expuestos de manera ordenada, un tema tras de otro.		2	1		
8. Es más fácil para el estudiante asimilar los contenidos si estos se relacionan unos con otros a partir de juegos y experiencias.		3			
9. Todos los contenidos son igual de importantes		2	1		
10. Las actividades basadas en juegos permiten a los estudiantes identificar que hay contenidos más importantes que otros		1	2		

Nota: Los datos reflejan la percepción de los 3 docentes de aula de 5to, 6to y 7mo año de EGB.

Gráfico 3

Porcentajes referentes a la dimensión aptitudinal (Perspectiva docentes)



Como se puede observar en el gráfico 3, la mayor cantidad de respuestas se encuentran entre las opciones de neutral, en desacuerdo y total desacuerdo. Datos que reflejan el bajo nivel de importancia que el docente le da al uso de gamificación en la enseñanza de lectoescritura.

La tabla 2 muestra las frecuencias obtenidas en relación con el conocimiento y uso de algunas herramientas digitales en la enseñanza mediante la gamificación, desde la percepción de docentes de 5to, 6to y 7mo año de educación general básica (EGB).

Tabla 2

Frecuencia de conocimiento y uso de herramientas digitales de gamificación

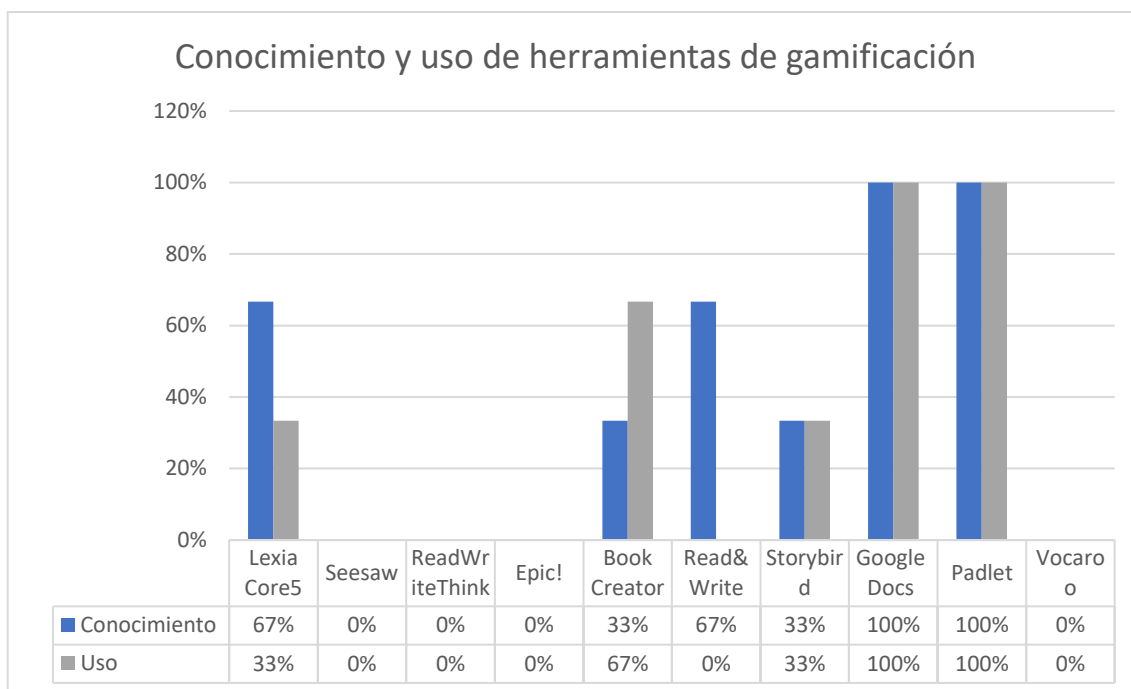
Aplicación	Conocimiento	Uso
Lexia Core5	2	1
Seesaw		
ReadWriteThink		
Epic!		
Book Creator	1	2
Read&Write	2	
Storyboard	1	1

Google Docs	3	3
Padlet	3	3
Vocaroo		

Nota: datos obtenidos desde la percepción de los docentes de aula.

Gráfico 4

Porcentajes referentes a al conocimiento y uso de herramientas digitales de gamificación



Los datos del gráfico 4 reflejan que los docentes conocen y utilizan mayormente las herramientas de Google Docs y Padlet en los procesos de enseñanza, sin embargo, la mayoría de herramientas descritas son poco conocidas y utilizadas por éstos.

La tabla 3 muestra las frecuencias obtenidas en relación con la dimensión metodológica para la enseñanza de lectoescritura con procesos de gamificación, medido desde la percepción de los docentes de aula de 5to, 6to y 7mo año de EGB.

Tabla 3

Frecuencias referentes a la dimensión metodológica (percepciones docentes)

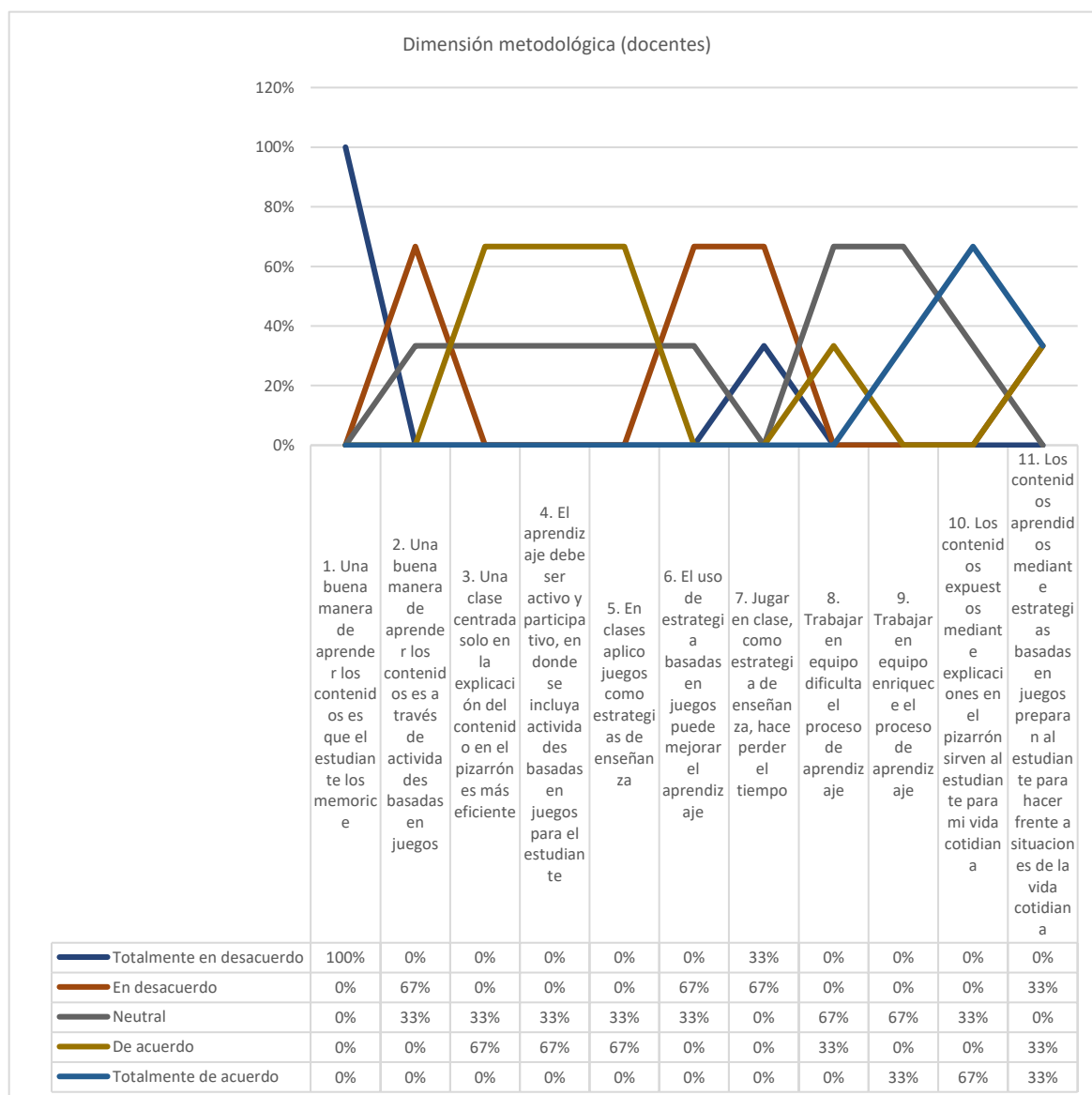
Opciones de la dimensión metodológica	Total ment e en desa cuerd o	En desa cuerd o	Ne utr al	De acu erd o	Total ment e de acuer do
1. Una buena manera de aprender los contenidos es que el estudiante los memorice	3				
2. Una buena manera de aprender los contenidos es a través de actividades basadas en juegos		2	1		

3. Una clase centrada solo en la explicación del contenido en el pizarrón es más eficiente			1	2	
4. El aprendizaje debe ser activo y participativo, en donde se incluya actividades basadas en juegos para el estudiante			1	2	
5. En clases aplico juegos como estrategias de enseñanza			1	2	
6. El uso de estrategia basadas en juegos puede mejorar el aprendizaje		2	1		
7. Jugar en clase, como estrategia de enseñanza, hace perder el tiempo	1	2			
8. Trabajar en equipo dificulta el proceso de aprendizaje			2	1	
9. Trabajar en equipo enriquece el proceso de aprendizaje			2		1
10. Los contenidos expuestos mediante explicaciones en el pizarrón sirven al estudiante para mi vida cotidiana			1		2
11. Los contenidos aprendidos mediante estrategias basadas en juegos preparan al estudiante para hacer frente a situaciones de la vida cotidiana		1		1	1

Nota: frecuencias referentes a la dimensión metodológica, percepción de los docentes.

Gráfico 5

Porcentajes referentes a la dimensión metodológica (percepciones docentes)



Como se puede observar en el gráfico, la mayoría porcentual se concentra en las opciones de neutral, en desacuerdo y total desacuerdo, mostrando el bajo uso de metodologías de enseñanza de lectoescritura a través de la gamificación.

La tabla 4 muestra las frecuencias obtenidas en la dimensión aptitudinal en relación con las habilidades de lectoescritura en los estudiantes.

Tabla 4

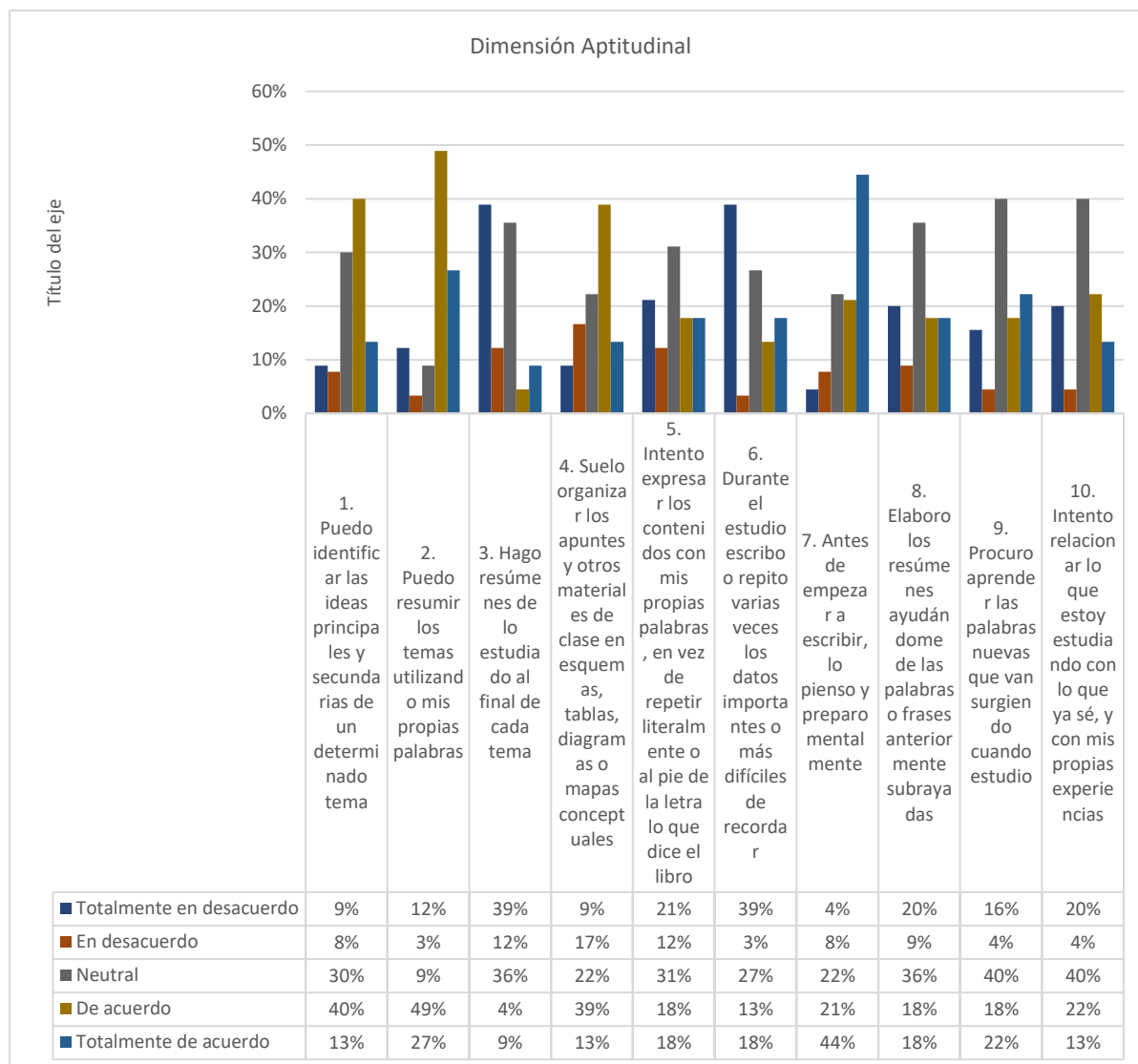
Frecuencias obtenidas en la dimensión aptitudinal (percepciones estudiantes)

Opciones de la dimensión aptitudinal	Total ment e en desa cuerd o	En desa cuerd o	Ne utr al	De acu erd o	Total ment e de acuer do
1. Puedo identificar las ideas principales y secundarias de un determinado tema	8	7	27	36	12
2. Puedo resumir los temas utilizando mis propias palabras	11	3	8	44	24
3. Hago resúmenes de lo estudiado al final de cada tema	35	11	32	4	8
4. Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clase en esquemas, tablas, diagramas o mapas conceptuales	8	15	20	35	12
5. Intento expresar los contenidos con mis propias palabras, en vez de repetir literalmente o al pie de la letra lo que dice el libro	19	11	28	16	16
6. Durante el estudio escribo o repito varias veces los datos importantes o más difíciles de recordar	35	3	24	12	16
7. Antes de empezar a escribir, lo pienso y preparo mentalmente	4	7	20	19	40
8. Elaboro los resúmenes ayudándome de las palabras o frases anteriormente subrayadas	18	8	32	16	16
9. Procuro aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio	14	4	36	16	20
10. Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé, y con mis propias experiencias	18	4	36	20	12

La tabla 4 muestra un mayor índice de respuestas en las opciones de neutral y de acuerdo. Sin embargo, los niveles de respuesta en las opciones de total desacuerdo y desacuerdo son altamente representativas, lo cual sugiere una baja aplicabilidad de estrategias para mejorar esta habilidad por parte de los docentes.

Gráfico 6

Porcentajes obtenidos en la dimensión aptitudinal



En el gráfico 6 se observa una mayor concentración porcentual en las opciones de neutral y de acuerdo. Sin embargo, existe una elevada tendencia en las opciones de desacuerdo y total desacuerdo, sugiriendo una escasa aplicabilidad de estrategias de gamificación enfocadas en la enseñanza de lectoescritura.

La tabla 5 muestra las frecuencias en relación con la dimensión de diagnóstico sobre habilidades en lectoescritura de los estudiantes de 5to, 6to y 7mo año de EGB.

Tabla 5

Frecuencias obtenidas en la dimensión diagnóstica (percepciones estudiantes)

Opciones de la dimensión diagnóstica	Nada	Muy poco	Poco	Regular	Mucho
1) ¿Te gusta leer?	4	20	23	23	20
2) ¿Te gusta escribir?	20	20	23	16	11

3) ¿Te gusta leer cómics y/o historietas?	8		23	24	35
4) ¿Te gusta que te regalen libros?	12	19	12	20	27
5) ¿Te gusta que te lean en voz alta?	16	19	16	16	23
6) ¿Te gusta leer cuentos?	20	12	7	16	35
7) ¿Te gusta leer libros o textos que digan cómo son las cosas?	36	19	11	8	16
8) ¿Te gusta ir a la biblioteca de tu escuela o de tu comunidad?	16	24	12	16	22
9) ¿Te gustó lo que hiciste en la escuela para aprender a leer?	8	16	8	32	26
10) ¿Te gustó lo que hiciste en la escuela para aprender a escribir?	8	19	12	20	31
11) ¿Te gustó leer esos libros que usaste para aprender las letras?	12	19	12	24	23
12) ¿Te gustó la clase para aprender a leer y escribir?	12	12	7	28	31
13) ¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?	12	14	12	12	40
14) ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?	8	15	12	28	27
15) ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir?	8	11	36	16	19
16) ¿Te gusta hablar sobre los libros y textos que estás leyendo?	20	22	16	12	20
17) ¿Te gusta leer y escribir junto con algún compañero?	12	19	23	4	32
18) ¿Te gusta leer en voz alta en clase?	16	12	22	16	24
19) ¿Te gusta comentar con otros compañeros un libro o texto?	20	12	19	20	19
20) ¿Te gusta leer junto con otro compañero?	16	12	15	20	27
21) ¿Te gusta leer textos en Internet o en el computador o el Tablet?	12	12	11	24	31
22) ¿Te resulta fácil leer?	11	12	15	8	44
23) ¿Te resulta fácil escribir?		16	15	20	39
24) ¿Has aprendido fácilmente a leer?	16	12	11	12	39
25) ¿Has aprendido fácilmente a escribir?	4	15	11	28	32
26) ¿Es fácil para ti entender lo que lees en la escuela?	8	12	15	24	31
27) ¿Es fácil para ti entender las palabras que lees?	12	20	11	24	23
28) ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees?	16	19	19	28	8

Gráfico 7

Porcentajes referentes a la dimensión diagnóstica (percepciones estudiantes)

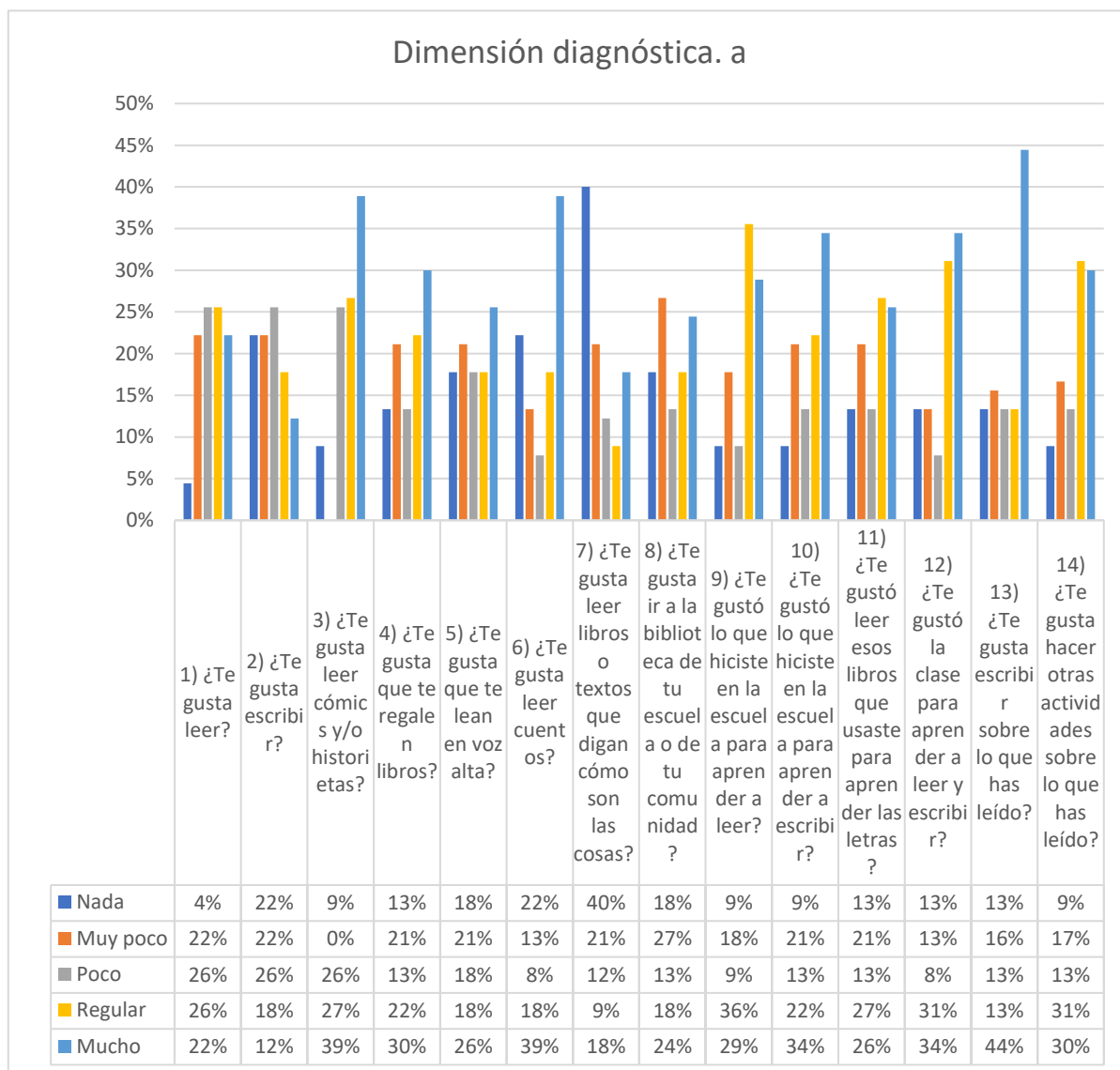
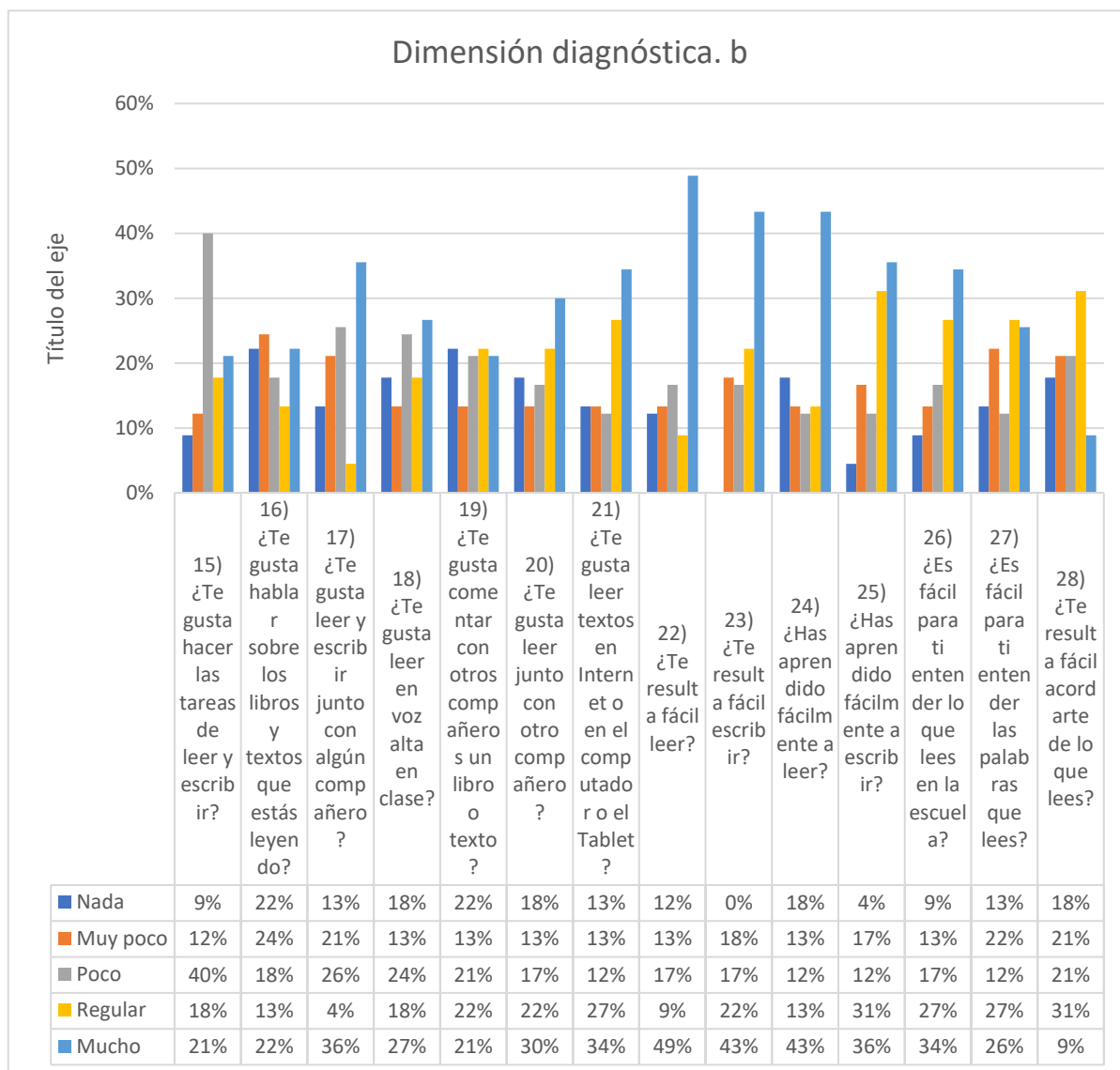


Gráfico 8

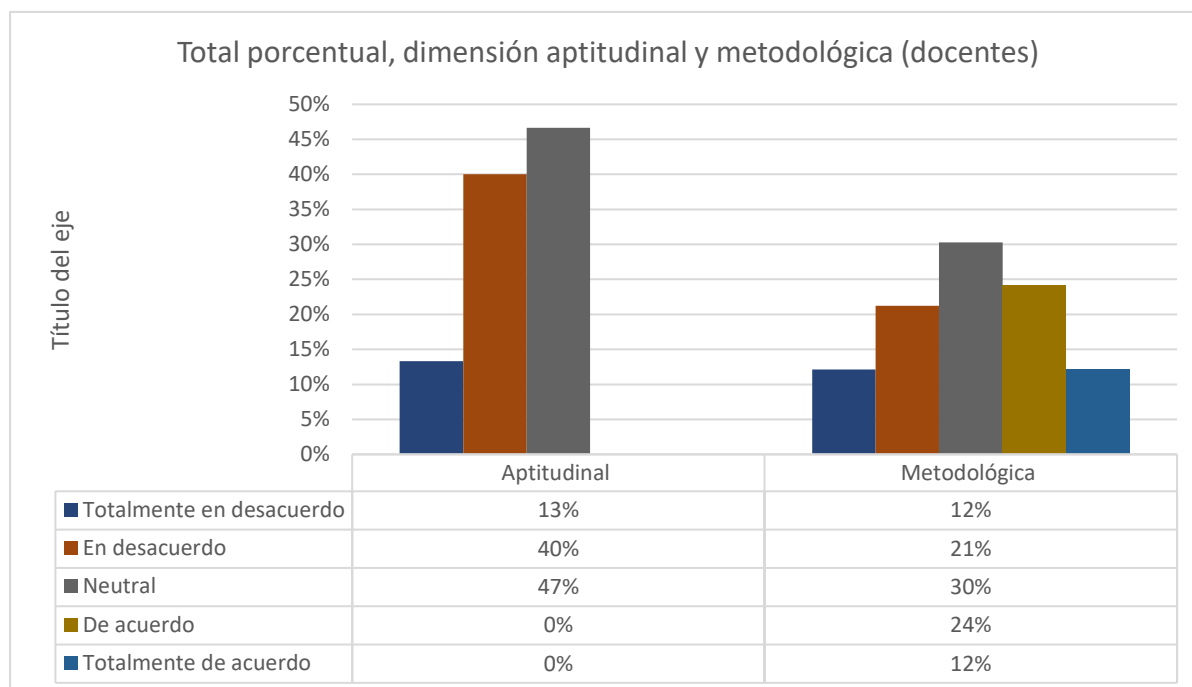
Porcentajes referentes a la dimensión diagnóstica (percepciones estudiantes)



En los gráficos 7 y 8 se muestra una mayor tendencia porcentual en las opciones de regular, poco y muy poco, y a su vez una alta concentración en las opciones de los extremos entre nada y mucho, en algunas de las preguntas evaluadas. Esto sugiere que, en su mayoría, los estudiantes muestran conocimientos previos favorables en algunos componentes evaluativos de la lectoescritura, sin embargo, en la mayoría de las opciones, éstas siguen siendo aún deficientes.

Gráfico 9

Total, porcentual en las dimensiones aptitudinal y diagnóstica (percepciones docentes)

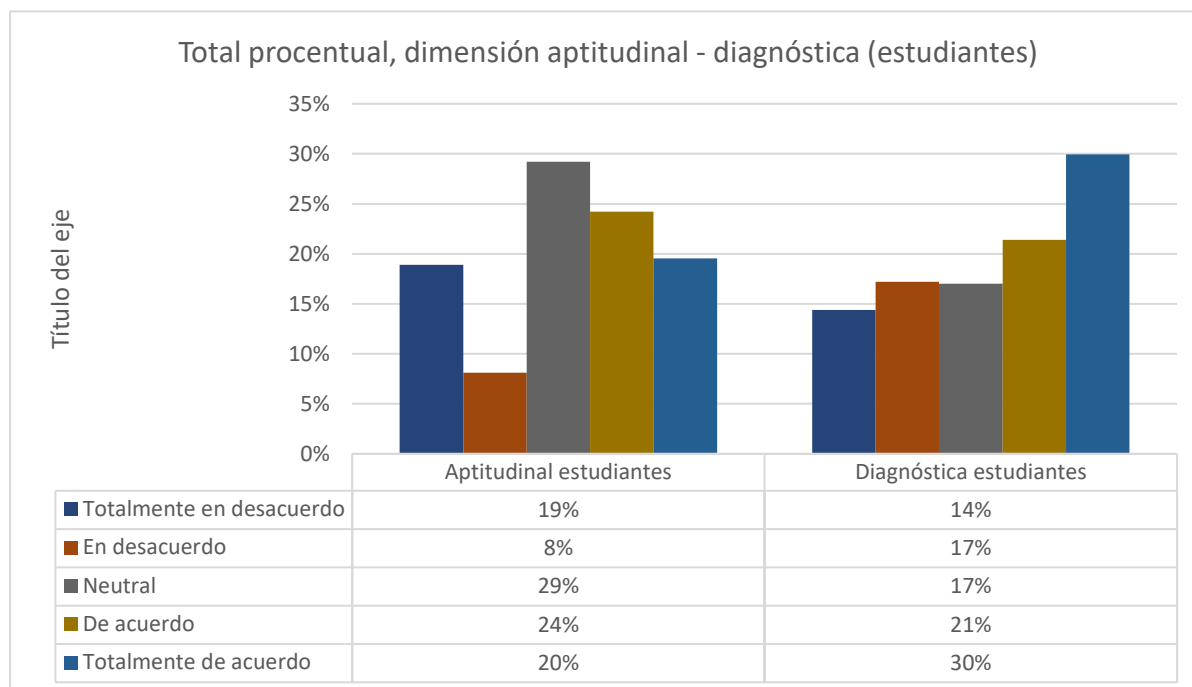


En el total obtenido en la dimensión aptitudinal, mostrado en el gráfico, se observa una mayor concentración porcentual en las opciones de neutral, con un 47%, seguido de las opciones entre desacuerdo y total desacuerdo, sumando un total de 53%. Sugiere que los docentes, en su mayoría, muestran aptitudes deficientes en la aplicabilidad de estrategias con gamificación enfocadas en la enseñanza de lectoescritura.

Del mismo modo, en los totales obtenidos en la dimensión metodológica se observa una mayor concentración porcentual en las opciones de: poco, con un 30%, seguida de la opción regular, con un 24%, y en la dimensión muy poco con un 21%. Sumando las opciones entre: nada, muy poco y poco se obtiene un total porcentual de 63%, lo cual es altamente preocupante y refleja las limitadas estrategias con el uso de gamificación enfocadas en la enseñanza de lectoescritura.

Gráfico 10

Total, porcentual en las dimensiones aptitudinal y diagnóstica (percepciones estudiantes)

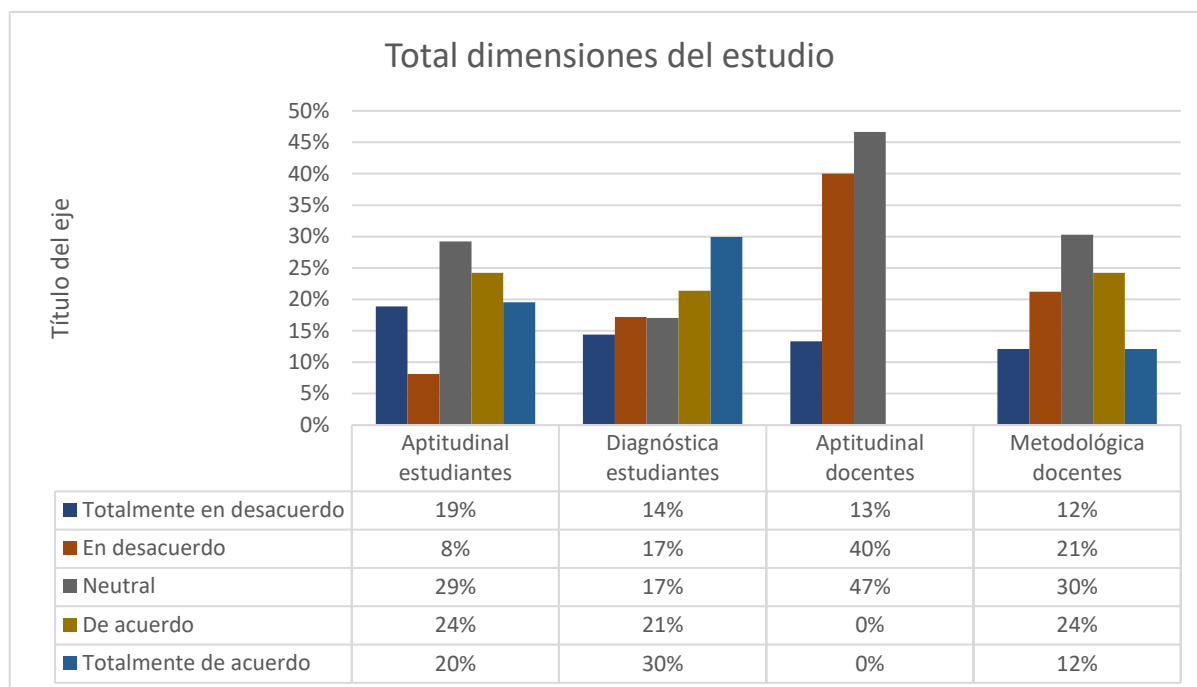


En el total obtenido en la dimensión aptitudinal, mostrada en el gráfico, se observa una mayoría porcentual en la opción de neutral con un 29%, seguida de cerca por la opción de acuerdo con un 24% y la opción de total acuerdo con un 20%. Sin embargo, la opción de desacuerdo y total desacuerdo suman en total 27%, lo que refleja un porcentaje significativo sobre la baja aplicabilidad de estrategias con gamificación para la enseñanza de lectoescritura.

A su vez, en el total de la dimensión diagnóstica se observa una mayoría porcentual en las opciones entre regular y mucho, sumando el 51% en el total de respuestas. Sin embargo, existe un porcentaje significativo entre las opciones de nada, muy poco y poco, sumando en total un 48%. Esto, refleja que pese a las aptitudes moderadamente favorables mostradas por los estudiantes en algunos componentes para evaluar las habilidades de lectoescritura, la utilización de estas en los procesos de aprendizaje sigue siendo bajo.

Gráfico 11

Total, porcentual en las dimensiones del estudio



El gráfico muestra el total porcentual de las dimensiones aptitudinal (docentes y estudiantes), diagnóstica y metodológica. Como se observa, la mayoría porcentual se encuentra entre las opciones: de acuerdo o regular, neutral o poco, en desacuerdo o muy poco, sin embargo, también se observa un porcentaje significativo en la opción de total desacuerdo o nada.

En la dimensión aptitud, los docentes muestran un porcentaje mayor en las opciones: en desacuerdo y neutral, sumando un total de 87% frente al 53% reflejado en la percepción de los estudiantes. Asimismo, en la dimensión diagnóstica, los docentes reflejan una mayoría porcentual en las opciones: neutral y de acuerdo, sumando en total un 54% frente al 51% reflejado en los estudiantes. Por otro lado, se muestra un 51% en las opciones de regular y mucho en el diagnóstico de habilidades de lectoescritura en los estudiantes. Los datos obtenidos reflejan la necesidad de formular estrategias basadas en procesos de gamificación, enfocadas en la enseñanza de lectoescritura en la unidad educativa objeto de estudio.

CONCLUSIONES

El análisis de fuentes documentales ha permitido profundizar sobre las estrategias de gamificación más recomendables en la enseñanza de lectoescritura, del mismo modo, el sustento teórico ha sido la base para desarrollar las propuestas de mejora de esta habilidad en los estudiantes objeto de estudio.

Pese a que los docentes mostraron aptitudes moderadamente positivas sobre estrategias de gamificación aplicables en los procesos de enseñanza de lectoescritura, la aplicación de éstas dentro de las aulas sigue siendo baja, lo cual se refleja en las deficiencias de esta habilidad en los estudiantes.

Los resultados enfatizan en la importancia de mejorar las estrategias para la enseñanza de lectoescritura mediante el uso de gamificación, incrementando la motivación de los estudiantes al introducir elementos lúdicos como recompensas, niveles y desafíos, lo que genera un ambiente de aprendizaje dinámico y atractivo.

Se determina, además, que la gamificación favorece la adquisición de habilidades de lectoescritura de manera progresiva, mejorando las habilidades de lectura y escritura mediante la repetición interactiva y el refuerzo positivo, promoviendo aprendizajes personalizados gamificados, y adaptando actividades a los diferentes niveles y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Al integrar mecánicas de juego, los estudiantes pueden monitorear su propio progreso, fomentando el desarrollo de la autonomía y la autoevaluación, e identificando fortalezas y debilidades que refuerzan y facilitan un aprendizaje significativo y duradero.

REFERENCIAS

Abreu O., Gallegos M. C., Jácome J. G. y Martínez R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Revista Formación Universitaria*, 10(3), 81-92.

Almeida S. M. (2022). ALGUNAS CAUSAS DEL BAJO NIVEL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 14(1).

Arduin S. (2019). Promover la educación inclusiva en las aulas: desafíos y estrategias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 99-116.

Avendaño Guevara, C. y Balderas Gutiérrez, K. E. (2023). El contexto social y cultural en la lectoescritura de educación media superior. *Revista de Educación Alteridad*, 18(2), 187-197. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.03>

Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (2020a). Reabrir las escuelas en América Latina y el Caribe. Claves, desafíos y dilemas para planificar el retorno seguro a las clases presenciales. OREALC UNESCO.

Bejarano I., Vargas M. y Cruz E. (2018). Escritura creativa inmersa en un proyecto pedagógico de aula para mejorar la producción de textos en estudiantes. *Maestría en Dificultades de Aprendizaje*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Berrio M., Chávez D., Gutiérrez M. y Gonzales A. (2023). Práctica pedagógica afectiva en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Encuentros. revista de ciencias humanas, teoría social y pensamiento crítico*, 17(Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt), 217-227. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7527645>

Carretero M. (2021). *Constructivismo y Educación*. Tilde Editora 1ra. Ed. Adaptada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Chávez M. M. I. (2021). La gamificación como estrategia metodológica para fortalecer las destrezas de comprensión lectora en los estudiantes. *Maestría en Educación*, Universidad San Gregorio de Portoviejo. <http://repositorio.sangregorio.edu.ec/handle/123456789/2340>

De Zubiría S. J. (2019). Los retos a la educación en el siglo XXI. Universidad de Guadalajara. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2603>

Del Águila R. Y., Capelo M. R. T. F., Varela, J. M. C., Antequera, J. G. y Barroso, J. A. A. (2019). Creatividad y tecnologías emergentes en educación. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 527-534.

Fuentes L., Errázuriz M. C., Davison O. A. y Cocío A. (2019). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225-250.

Gómez T. IM. (2024). Gamificación interdisciplinar con TAC: nuevas intervenciones didácticas en el aula de Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. 14(1) pp. 115-133. <http://dx.doi.org/10.17583/remie.10622>

Hernández S. R., Fernández C. C. y Baptista L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill.

Kazi S. and Galanaki E. (2020). Piagetian theory of cognitive development. Entry in the *Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (S. Hupp and J. D. Jewell, Chief Eds.). New York, NY: Wiley. Doi: 10.1002/9781119171492.wecad364

Kelly V. (2020). Educación y Tecnologías Digitales. bajo la coordinación del IIPE UNESCO. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO.

Lasso O. M. (2017). La escritura creativa como estrategia para el fortalecimiento de la escritura autónoma en el grado primero. Maestría en Educación de la universidad ICESI, Santiago de Cali. De: https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/82042/1,1053.

MINEDUC (2016), Ministerio de Educación del Ecuador. Lengua y literatura en el subnivel elemental. Quito: Gobierno Nacional del Ecuador. Recuperado de: <https://ecuaeduc.com/curri/0/g5.pdf>

Reimundo A. E. G., Cedeño T. S. J., Díaz Jurado L. C., Escalona M. L. N., Ramírez P. T. y Vargas E. C. (2023). Importancia de la lectoescritura académica en la formación de estudiantes de enfermería. Gaceta Médica Boliviana, 46(1), 51–58. <https://doi.org/10.47993/gmb.v46i1.631>

Rodríguez S. Y. (2020). Metodología de la Investigación. Enfoque por competencias DGB. Editorial: Soluciones Educativas KLIK.

Sánchez D. V., Alba F. N. D. y Navarro M. E. (2023). Percepciones del alumnado universitario sobre gamificación, diseño y validación de un instrumento. Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado.

Sarabia G. D. A. y Bowen M. L. E. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 6(12), 20-60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>

Sarabia G. D. A. y Bowen M. L. E. (2023). Uso de la gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje en carreras de ingeniería: revisión sistemática. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 6(12), 20-60. <https://doi.org/10.35381/e.k.v6i12.2519>

Steiman, J. (2019). Más didáctica en la educación superior. (Vol. 3). Ed. Miño y Dávila.

The World Bank (2018). Learning to Realize Education's Promise. International Bank for Reconstruction and Development. World Development Report. Washington, DC 2. DOI: 10.1596/978-1-4648-1097-8

Trujillo C., Naranjo T. M. y Merlo M. (2019). Investigación cualitativa. Revista Valdivia, Chile: Fundación Red Iberoamericana de Ciencia, Naturaleza y Turismo.

UNESCO (2017). Global Education Monitoring Report 2017/8: Accountability in education: Meeting our commitments. UNESCO Publishing.

UNESCO (2017). Las Competencias en lectoescritura y aritmética desde una perspectiva del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida. UIL/2017/PI/H/1

Villa M. D. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? Revista Pedagogía y saberes, (50), 11-28. Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Waissbloth M. (2018). Educación para el Siglo XXI. El desafío latinoamericano. Ed. Fondo de cultura económica S. A. Santiago de Chile.

Yaguache J. J., Valdiviezo A. K. C. y Maldonado J. C. (2023). Co-creación de Contenido y Desarrollo de Proyectos de Gamificación para la Enseñanza/Aprendizaje de las Relaciones Públicas. Memorias de la Vigésima Segunda Conferencia Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática: CISCi 2023, pp. 301-305. International Institute of Informatics and Cybernetics. <https://doi.org/10.54808/CISCi2023.01.301>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .