UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Maestría en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Implementación de la gamificación para fortalecer la lectoescritura en estudiantes rezagados del tercer año de educación básica

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Magíster en Pedagogía de la Lectura y la Escritura

Autor/a (maestrante):

Diana Irene Pérez Godoy

Coautor/a (tutor/a):

Diego Esteban Fernández Olivo

Azogues - Ecuador

Marzo, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Titulación

Artículo científico enviado, aceptado y/o publicado

Autor/a (maestrante)	Pérez-Godoy, Diana Irene
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0009-0009-3142-6286

Coautor/a (tutor/a)	Fernández-Olivo, Diego Esteban
CÓDIGO ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8408-2012

Publicación disponible en:	*https://investigarmqr.org/2026/index.php/mqr/article/view/70/9285* *DOI. https://doi.org/10.56048/MQR.2026.e70*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Toda la información contenida en el presente trabajo de titulación es de exclusiva responsabilidad de su autor/a (maestrante) y coautor/a (docente tutor/a), y dispone de la autorización correspondiente para su publicación.

DEDICATORIA

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por ser mi guía y fortaleza constante en cada etapa de este proceso. A mis hijos, quienes son mi mayor inspiración y la razón que impulsa cada uno de mis esfuerzos, motivándome a seguir adelante con amor y perseverancia. A mis padres, por su apoyo incondicional, sus valores y enseñanzas, que han sido el pilar fundamental en mi formación personal y profesional.

AGRADECIMIENTO

Expreso mi sincero agradecimiento a la Universidad Nacional de Educación (UNAE), por brindarme una formación académica sólida y los espacios necesarios para el desarrollo de la presente investigación. De manera especial, al Mgtr. Diego Fernández, por su orientación, acompañamiento constante y valiosos aportes en calidad de tutor, los cuales fueron fundamentales para la culminación de este trabajo. Asimismo, a los docentes de la carrera, por sus enseñanzas, dedicación y compromiso, que contribuyeron significativamente a mi formación profesional. Finalmente, agradezco a la institución educativa donde se llevó a cabo el proceso investigativo, por su apertura y colaboración, permitiéndome desarrollar esta propuesta y fortalecer mi experiencia en el ámbito educativo.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los cambios en el desempeño lector-escritor antes y después de la aplicación de la estrategia Misiones Fonológicas, integrando evidencias cuantitativas y cualitativas. El estudio se desarrolló en una Unidad Educativa del cantón El Pangui, provincia de Zamora Chinchipe, y contó con la participación de ocho estudiantes de tercer año de Educación General Básica, seleccionados mediante muestreo intencional por conveniencia, quienes presentaban rezago en conciencia fonológica, reconocimiento de letras y procesos básicos de decodificación. La metodología empleada correspondió a un enfoque mixto, con un diseño preexperimental de un solo grupo con medición pretest–postest, complementado con técnicas cualitativas de observación directa y entrevista semiestructurada. Como instrumento cuantitativo se aplicó una prueba de lectoescritura validada por juicio de expertos, orientada a evaluar habilidades de conciencia fonológica y decodificación. La intervención pedagógica se implementó mediante una estrategia gamificada estructurada en actividades lúdicas progresivas que incorporaron retos, niveles y retroalimentación inmediata. Los resultados evidenciaron mejoras consistentes en el desempeño lectoescritor, reflejadas en el incremento de los puntajes del postest respecto al pretest, así como en un aumento de la motivación, la participación activa y la confianza para leer y escribir. Desde el componente cualitativo, los estudiantes manifestaron percepciones positivas hacia la estrategia, describiéndola como dinámica y motivadora. En conjunto, los hallazgos sugieren que la gamificación constituye una estrategia pedagógica pertinente para apoyar el fortalecimiento de la lectoescritura en contextos de refuerzo académico.

PALABRAS CLAVES: Gamificación; Lectoescritura; Conciencia fonológica; Educación primaria; Aprendizaje lúdico.

ABSTRACT

Abstract

The present study aimed to examine the contribution of gamification to the strengthening of literacy skills in third-year Basic General Education students with learning delays in an educational institution, located in the canton of El Pangui, province of Zamora Chinchipe. The research was conducted using a mixed-methods approach with a descriptive quasi-experimental design, integrating quantitative and qualitative data through the application of pretest and posttest assessments, observation records, and semi-structured interviews. The sample consisted of eight students aged between 7 and 8 who exhibited difficulties in early The present study aimed to analyze changes in reading and writing performance before and after the implementation of the Misiones Fonológicas strategy, integrating quantitative evidence (pretest–posttest) and qualitative evidence (observation and semi-structured interviews). The research was conducted in an educational institution located in El Pangui canton, Zamora Chinchipe, and involved eight third-grade students of Basic General Education selected through intentional convenience sampling due to difficulties in phonological awareness, letter recognition, and basic decoding processes. The methodology followed a mixed-methods approach, using a pre-experimental single-group design with pretest–posttest measurement, complemented by qualitative techniques such as direct observation and semi-structured interviews. A literacy assessment instrument validated by expert judgment was applied to evaluate phonological awareness and decoding skills. The pedagogical intervention was implemented through a gamified strategy structured around progressive playful activities incorporating challenges, levels, and immediate feedback. The results showed consistent improvements in students' literacy performance, reflected in higher posttest scores compared to the pretest, as well as increased motivation, active participation, and confidence in reading and writing tasks. Qualitative findings revealed positive student perceptions of the strategy, which was described as engaging and motivating. Overall, the findings suggest that gamification represents a relevant pedagogical strategy for supporting early literacy development in academic support contexts.

Keywords: Gamification; Literacy; Phonological awareness; Primary education; Play-based learning.

Introducción

El presente manuscrito responde a una investigación aplicada sobre el fortalecimiento de la lecto escritura de estudiantes de tercer año de educación básica. Trujillo-Berzal (2021) afirma que un niño que domina la alfabetización en edades tempranas tendrá acceso a múltiples fuentes de información y comprenderá su entorno de manera anticipada a los demás niños. Posligua y Pachay (2021) complementan indicando que el desarrollo del pensamiento crítico y al aprendizaje autónomo. En la misma línea, Haro et al. (2023) afirman que evaluar falencias oportunamente permite anticipar consecuencias graves a largo plazo y permite realizar procesos de intervención para evitar rezagos relacionados con la alfabetización.

Álvarez et al. (1979) afirman que la lectura y la escritura son fundamentales para el desarrollo académico, cognitivo y personal de los estudiantes. De manera similar, Yunga et al. (2021) argumentan que estas habilidades son necesarias para interactuar con la información, comunicarse y adquirir conocimientos en diferentes contextos de aprendizaje. Asimismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEVAL] (2024) y el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (2024) advierten que la consolidación de la alfabetización se ve afectada por fuerzas pedagógicas, socioculturales y contextuales.

Además, investigaciones recientes de Cardozo et al., 2022 confirman la necesidad de implementar tales procesos de detección temprana e intervenciones para prevenir la brecha de aprendizaje observada en los primeros años de escolarización. Para resolver ese problema, la evaluación "Ser Estudiante" 2023-2024 de INEVAL (2024) revela que siete de cada diez participantes en Educación General Básica están subexaminados en Lengua y Literatura. Además, la primera evaluación diagnóstica realizada por el Ministerio de Educación, Deportes y Cultura [MINEDEC] verifica problemas muy serios en el desarrollo temprano. A su vez, Jiménez et al. (2024); Nicolalde y Jadán (2021) señalan que estas brechas se relacionan con falta de motivación, metodologías poco atractivas, escaso acompañamiento familiar y ausencia de refuerzo académico oportuno. Estos factores, combinados, contribuyen a profundizar el rezago lector y limitan el desarrollo de las competencias básicas de lectura y escritura en los estudiantes más vulnerables.

Como consecuencia de lo anterior, en el tercer año de Educación General Básica de una Unidad Educativa ubicada en el cantón El Pangui, provincia de Zamora Chinchipe, se ha evidenciado que varios niños aún no logran consolidar adecuadamente las destrezas de lectoescritura. La evaluación diagnostica que el MINEDEC estipula se realice a inicios de cada año lectivo, aplicada mediante una prueba de conocimientos (pretest) que evaluó indicadores como: reconocimiento de letras, discriminación auditiva, asociación imagen–palabra e identificación de sonidos iniciales, permitió determinar que del total de estudiantes

ocho estudiantes presentaban niveles bajos o medio-bajos en estas habilidades de lectoescritura fundamentales. Tales dificultades repercuten directamente en su desempeño académico y limitan su participación activa en los procesos de aprendizaje. Ante ello, se vuelve imprescindible analizar las causas de este rezago y promover intervenciones pedagógicas oportunas que fortalezcan las habilidades fundamentales del lenguaje escrito en esta población estudiantil.

Esto significa que es vital reinventar las viejas formas de hacer educación que ya no abordan los problemas de alfabetización de los estudiantes que se están quedando atrás. En este sentido, los resultados, a través de evaluaciones administradas en el campo y mediante procesos de diagnóstico dentro de una institución, demuestran disparidades significativas entre las expectativas curriculares y el rendimiento real de los alumnos. Esto requiere la implementación de algunas prácticas nuevas que no solo trabajen para reducir las debilidades de los estudiantes en áreas académicas y de conocimiento, sino que también ofrezcan estímulo, inclusión del público en general y la co-creación de un entorno motivado en el que aprender.

En este contexto, Castro y Velásquez (2025) argumentan que los docentes deben tener en cuenta la diversidad en el ritmo de aprendizaje empleando prácticas diferenciadas que creen una mayor equidad social y una educación significativa. Por esta razón, la gamificación podría ser un enfoque pertinente para la forma en que los estudiantes aprenden, siendo un enfoque moderno y atractivo y, cuando se añaden elementos de juego, capta la atención de los estudiantes en cualquier nivel educativo. Galarza et al. (2022) sugieren hacer de esto una estrategia que fomente entornos de aprendizaje animados y centrados en el estudiante y motive e involucre a los niños con el proceso de aprendizaje de manera genuina. Además, Munzon y Salazar (2022) argumentan que las características lúdicas del proceso educativo no lo reducen, sino que lo hacen relevante, significativo y atractivo.

Estas características, como afirma Zapata (2024), son vitales para superar los desafíos que muchos estudiantes experimentan mientras desarrollan la lectura y la escritura, particularmente los estudiantes con retrasos en su desarrollo académico. Posligua (2022) afirma que la gamificación sirve al crecimiento lingüístico a través de sus beneficios e interés en la alfabetización de los niños con dificultades. Además, dinámicas como el apoyo académico, la tutoría, las metodologías modificadas y las pedagogías diferenciadas son prácticas inclusivas que respetan un ritmo de aprendizaje y ayudan a llenar vacíos. Finalmente, Arrimada et al. (2020) sostienen que las estrategias de instrucción que se dirigen a estudiantes con dificultades de lectura tienen efectos positivos en las habilidades de lectura de los estudiantes que están rezagados, mostrando que la instrucción sistemática puede mejorar aspectos clave como la comprensión y otros componentes de la lectura.

La presente investigación se orienta por la pregunta: ¿de qué manera una intervención gamificada contribuye al fortalecimiento de habilidades iniciales de lectoescritura en estudiantes con rezago del tercer año de Educación General Básica? En correspondencia, el objetivo fue analizar los cambios en desempeño lector-escritor antes y después de la aplicación de la estrategia "Misiones Fonológicas", integrando evidencias cuantitativas (pretest–postest) y cualitativas (observación y entrevista semiestructurada). Dado el diseño de un solo grupo, el estudio busca aportar evidencia situada sobre su potencial pedagógico en contextos de refuerzo académico, reconociendo limitaciones de generalización y atribución causal.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

Se realizó un estudio de intervención educativa con diseño preexperimental de un solo grupo, con medición pretest–postest, complementado con un componente cualitativo de carácter descriptivo basado en observación y entrevista, bajo un enfoque mixto orientado a la convergencia de evidencias. Este diseño permitió analizar los cambios observados en las habilidades iniciales de lectoescritura tras la aplicación de una intervención didáctica basada en la gamificación, sin pretender establecer relaciones causales generalizables, sino aportar evidencia situada en un contexto educativo específico.

Contexto, población y muestra

La investigación se desarrolló en una Unidad Educativa del cantón El Pangui, provincia de Zamora Chinchipe. La población estuvo conformada por 30 estudiantes de tercer año de Educación General Básica (EGB). A partir de esta población, se seleccionó una muestra intencional por conveniencia de 8 estudiantes, quienes presentaban rezago en indicadores de conciencia fonológica, reconocimiento de letras y procesos de decodificación, identificados mediante el diagnóstico institucional y observaciones pedagógicas previas.

Los criterios de selección consideraron a estudiantes con dificultades persistentes en habilidades iniciales de lectoescritura, excluyéndose aquellos que presentaban diagnósticos clínicos asociados a necesidades educativas especiales que requirieran adaptaciones curriculares significativas, con el propósito de mantener homogeneidad en la intervención aplicada.

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de información se emplearon instrumentos cuantitativos y cualitativos. En el componente cuantitativo se utilizaron cuestionarios aplicados como pretest y postest, diseñados con 10 ítems orientados a evaluar habilidades de reconocimiento de letras, discriminación auditiva, conciencia fonológica y decodificación. Estos instrumentos permitieron medir el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención, facilitando la comparación de los resultados obtenidos.

En el componente cualitativo se empleó una ficha de observación, utilizada para registrar el nivel de participación, motivación y avances de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades gamificadas, así como una entrevista semiestructurada dirigida a los participantes, con preguntas abiertas formuladas en un lenguaje acorde a su edad, orientadas a recoger percepciones, dificultades y experiencias vividas durante la intervención.

Tabla 1

Instrumentos utilizados en la presente investigación.

Instrumento	Técnica	Participantes	Propósito	Descripción
Cuestionario	Prueba de conocimiento (Pretest - Postest)	Estudiantes	Diagnosticar y comparar el nivel de lectoescritura antes y después de la intervención	Ítems sobre conciencia fonológica y decodificación
Estrategia didáctica	Intervención pedagógica	Docente y estudiantes	Fortalecer las habilidades de lectura y escritura	Secuencia de actividades gamificadas
Ficha de observación	Observación directa	Docente y estudiantes	Registrar avances, participación y motivación durante la intervención.	Registro de apuntes sobre hechos relevantes durante las actividades.
Guía de entrevista	Entrevista Semiestructurada	Estudiantes	Conocer percepciones sobre la implementación de la gamificación.	Preguntas abiertas sobre motivación, dificultades y sugerencias de la intervención

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

Procedimiento

El estudio se desarrolló en tres fases. En la primera fase se aplicó el pretest, con el objetivo de identificar el nivel inicial de lectoescritura de los estudiantes participantes. Esta evaluación se realizó de manera individual, bajo condiciones similares de aplicación para todos los estudiantes, priorizando la conciencia fonológica y la decodificación.

En la segunda fase se diseñó y ejecutó una intervención didáctica basada en la gamificación, estructurada en diversas actividades como bingo de letras, dados fonológicos, búsqueda del tesoro de palabras y misiones fonológicas. La intervención se desarrolló en sesiones progresivas e incorporó elementos propios de la gamificación, tales como desafíos, niveles, medallas y recompensas simbólicas, con el propósito de estimular las habilidades de lectura y escritura. Durante este proceso se realizó un registro sistemático mediante observación directa.

En la tercera fase se aplicó el postest, utilizando el mismo instrumento del pretest, con el fin de comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención pedagógica. De forma complementaria, se realizaron las entrevistas semiestructuradas y se sistematizaron los registros de observación, con el propósito de enriquecer la interpretación de los resultados cuantitativos.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos obtenidos en el pretest y postest se analizaron mediante estadística descriptiva, empleando medidas como frecuencias, porcentajes y promedios, lo que permitió identificar diferencias en el desempeño de los estudiantes antes y después de la aplicación de la estrategia pedagógica. Este tipo de análisis posibilitó describir de manera objetiva los cambios observados en las habilidades de lectoescritura, en concordancia con lo señalado por Gil y Buestán (2022) respecto al análisis de intervenciones didácticas en contextos educativos.

Por su parte, la información cualitativa proveniente de las fichas de observación y de las entrevistas semiestructuradas fue sometida a un proceso de categorización, que incluyó la organización, codificación y análisis interpretativo de las respuestas y comportamientos registrados. Este procedimiento permitió identificar patrones, percepciones y cambios relevantes relacionados con el desarrollo de las habilidades trabajadas. Finalmente, los resultados cuantitativos y cualitativos fueron contrastados de manera sistemática, estableciendo convergencias y complementariedades entre ambos enfoques, lo que fortaleció la interpretación global de los hallazgos.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a estudios educativos con población infantil. Se contó con el consentimiento informado de los padres o representantes legales y el asentimiento de los estudiantes, garantizando la voluntariedad de la participación. Asimismo, se aseguró la confidencialidad de la información mediante la anonimización de los datos y el uso exclusivo de los resultados con fines académicos e investigativos.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

La población del estudio estuvo conformada por 30 estudiantes de tercer año de EGB (10 niñas y 20 niños). Mediante un muestreo por conveniencia, se seleccionó una muestra de ocho estudiantes (n = 8) que evidenciaban rezago en habilidades iniciales de lectoescritura. La selección se basó en criterios pedagógicos observables: bajo rendimiento en el conocimiento de fonemas, dificultad para reconocer letras y escribir palabras, problemas en la asociación fonema–grafema y dependencia frecuente del acompañamiento docente para leer o escribir. En consecuencia, la muestra estuvo constituida por estudiantes previamente identificados con rezago en lectoescritura, cuyas edades oscilaron entre 7 y 8 años. Los participantes provienen de un contexto sociocultural diverso y presentan experiencias de alfabetización heterogéneas.

Tabla 2

Muestra de la investigación

Muestra	Género	Edad
6	Masculino	7 y 8
2	Femeninos	7 años

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

En este estudio se priorizó a estudiantes con dificultades en el reconocimiento fonémico y grafémica, así como en los procesos iniciales de decodificación. Para el desarrollo de la investigación se contó con consentimientos informados de los representantes legales, se garantizó el anonimato de los participantes y se dispuso del permiso institucional correspondiente.

Análisis de los Resultados

Los resultados del pretest evidenciaron niveles bajos o medio-bajos en habilidades fundamentales de lectoescritura, especialmente en reconocimiento de letras, discriminación auditiva, asociación imagen–palabra e identificación de sonidos iniciales. Posterior a la aplicación de la estrategia Misiones Fonológicas, se registraron mejoras consistentes en tareas asociadas a la identificación de fonemas, clasificación de palabras por rimas y formación de sílabas; paralelamente, se observó un incremento en motivación y autonomía durante las actividades.

De manera complementaria, los registros cualitativos mostraron mayor participación y mayor seguridad al intentar leer y escribir. En términos de seguimiento de la intervención, la mayoría de los estudiantes completó entre el 70% y el 90% de las misiones planificadas, lo cual da cuenta de un progreso sostenido respecto a la línea base inicial.

Pretest

El pretest fue elaborado y sometido a un proceso de validación por criterio de expertos, con participación de cinco especialistas en investigación, diseño de instrumentos y el área de Lengua y Literatura. Para la validación se aplicó una rúbrica centrada en coherencia, pertinencia y objetividad de cada ítem, y posteriormente se realizaron ajustes sugeridos, entre ellos el reemplazo de algunas actividades textuales por actividades con pictogramas, atendiendo a las características del grupo.

La prueba se aplicó de forma individual a los ocho estudiantes, mediante un cuestionario de diez ítems (1 punto por ítem), con criterio dicotómico (1 = correcto; 0 = incorrecto). Los puntajes se clasificaron en niveles de desempeño: 0–4 = Bajo; 5–7 = Medio; 8–10 = Alto. Se evaluaron habilidades básicas como reconocimiento de letras, identificación de sonidos iniciales, asociación imagen–palabra, discriminación auditiva y comprensión simple. Dado que los estudiantes aún no escribían de manera convencional, la aplicación fue oral y apoyada con tarjetas visuales, lo que permitió observar respuestas directas y registrar dificultades recurrentes. Este proceso estableció una línea base indispensable para orientar la intervención y valorar los avances posteriores (Joseph y McIntyre, 2024).

Tabla 3

Resultados del pretest de lectoescritura aplicado a 8 estudiantes

Estudiante	Puntaje (0 - 10)	Nivel de desempeño	Observación principal
E1	4/10	Bajo	Reconoce pocas letras
E2	3/10	Bajo	Confunde sonidos iniciales
E3	5/10	Medio	Identifica imágenes, pero falla en rimas
E4	2/10	Bajo	No distingue sílabas iniciales
E5	6/10	Medio	Comprende imágenes, pero no decodifica
E6	4/10	Bajo	Dificultad en asociación palabra-imagen
E7	3/10	Bajo	No identifica dirección de lectura
E8	5/10	Medio	Reconoce su nombre, pero falla en sonidos

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

En términos globales, cinco estudiantes se ubicaron en nivel bajo (2 a 4/10), evidenciando dificultades en reconocimiento de letras, identificación de sonidos iniciales, segmentación silábica y direccionalidad lectora. Tres estudiantes alcanzaron nivel medio (5 a 6/10), con avances parciales centrados en imágenes y palabras familiares; sin embargo, persistieron falencias en asociación fonema–grafema, rimas y decodificación. En conjunto, los resultados muestran una base heterogénea, pero mayoritariamente insuficiente en lectoescritura inicial, lo que justificó la implementación de una estrategia pedagógica focalizada.

Diseño y procedimiento de la estrategia gamificada

La estrategia Misiones Fonológicas se aplicó como una intervención gamificadas orientada a fortalecer la conciencia fonológica en estudiantes con rezago en lectoescritura. En esta a estrategia Misiones Fonológicas se aplicó como intervención gamificada orientada a fortalecer la conciencia fonológica y la relación fonema–grafema en estudiantes con rezago en lectoescritura. La propuesta incorporó materiales manipulativos (tarjetas de sílabas, dados fonológicos y fichas de sonidos) organizados en retos progresivos por niveles. En coherencia con el principio de progresión fonológica, las misiones iniciaron con actividades de rimas y sílabas y avanzaron hacia identificación y combinación de fonemas.

El diseño considera que la conciencia fonológica se desarrolla gradualmente y requiere práctica explícita con niveles crecientes de complejidad (García-Hernández y Ruiz, 2023). Asimismo, el trabajo sistemático con unidades sonoras mediante dinámicas lúdicas favorece el desarrollo inicial de la decodificación y fortalece la asociación fonema–grafema (Ochoa-Lozano et al., 2024). La estrategia tuvo una duración de un mes y medio, con una sesión semanal en los espacios de refuerzo académico de la institución. Cada sesión tuvo una duración de dos periodos pedagógicos (80 minutos). La estructura general de la intervención se presenta en la Tabla 4.

Tabla 4

Estrategia Misiones Fonológicas

Aspecto	**Descripción**
Nombre de la estrategia	Misiones fonológicas
Propósito pedagógico	Fortalecer la conciencia fonológica y la relación fonema– grafema en estudiantes con rezago en lectoescritura mediante actividades secuenciadas y gamificadas.
Competencias que desarrolla	Identificación de sonidos iniciales y finales Clasificación de palabras por rimas Unión de fonemas y grafemas para formar sílabas Discriminación auditiva y visual
Objetivos por sesión de clase	**Sesión 1:** Identificar los sonidos iniciales y finales de palabras familiares mediante actividades orales y lúdicas. **Sesión 2:** Fortalecer la conciencia fonológica y la precisión en la lectura inicial. **Sesión 3:** Clasificar palabras según sus rimas a través de juegos lingüísticos, desarrollando la sensibilidad fonológica y la fluidez verbal. **Sesión 4:** Relacionar fonemas con sus grafemas correspondientes para formar sílabas simples, favoreciendo el proceso de decodificación y lectura inicial. **Sesión 5:** Diferenciar sonidos y formas gráficas similares mediante actividades sensoriales y manipulativas, **Sesión 6:** Fortalecer la atención, la percepción y la precisión lectora.

Descripción de la estrategia	Los estudiantes avanzan por diferentes "misiones" organizadas en niveles. Cada nivel presenta un reto fonológico que deben resolver para continuar: identificar sonidos, agrupar palabras con rima o combinar fonemas para formar sílabas correctas.
Metodología	Método lúdico–gamificadas con retos progresivos, retroalimentación inmediata y trabajo individual guiado.
Recursos utilizados	Tarjetas fonológicas, láminas de imágenes, fichas de sílabas, dado fonémico, tablero de progreso y fichas de insignias.
Elemento gamificado	Insignias por cada misión superada, niveles de logro (Bronce, Plata, Oro) y tablero de progreso.
Tiempo estimado	80 minutos por sesión.
Rol del docente	Facilitar los retos, verificar respuestas, brindar apoyo fonológico, registrar avances y motivar el logro de insignias.
Participación del estudiante	Realiza los retos individualmente, clasifica sonidos y rimas, forma sílabas y avanza de nivel según su desempeño.
Criterios de avance por clase	**Sesión 1:** Reconoce correctamente el sonido inicial en palabras familiares e identifica el sonido final en palabras de uso cotidiano. **Sesión 2:** Participa activamente en actividades orales de discriminación sonora y justifica verbalmente sus respuestas cuando es solicitado. **Sesión 3:** Clasifica palabras por rimas y agrupa palabras que comparten rimas comunes. **Sesión 4:** Relaciona correctamente sonidos con letras correspondientes y forma sílabas directas (ma, pa, la, etc.) de manera autónoma. **Sesión 5:** Diferencia sonidos similares en palabras (p/b, t/d, m/n) y reconoce letras visualmente semejantes (b/d, p/q). **Sesión 6:** Responde adecuadamente a consignas auditivas y visuales y mantiene la atención durante actividades de percepción sensorial.

Resultados esperados	Incremento en la conciencia fonológica, mejora en la decodificación y mayor motivación hacia la lectoescritura.
Observaciones	La estrategia favorece el aprendizaje autónomo y el compromiso, especialmente en estudiantes con dificultades iniciales.

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

De manera complementaria, se implementaron actividades gamificadas concretas como bingo de letras e imágenes, dados de letras y formación de palabras, y búsqueda del tesoro de letras y palabras (Tabla 5). Estas dinámicas permitieron ejercitar reconocimiento de grafías, discriminación auditiva y formación de palabras en un contexto de retos breves, interacción con materiales concretos y retroalimentación inmediata.

Tabla 5

Actividades gamificadas que conforman la estrategia.

Actividad	Descripción de la mecánica	Elementos gamificados	Evaluación formativa
Bingo de Letras e Imágenes	Se entregan cartones con dibujos (ej.: sol, gato). Se extraen letras o sílabas de una bolsa, y los niños deben identificar en su cartón el dibujo que corresponde a la letra o sílaba anunciada.	El primero en completar su cartón o una línea obtiene una recompensa (pegatina, punto extra).	**Registro:** Identificación correcta de letras o sílabas. **Evaluación:** Precisión en las respuestas. Participación activa durante la actividad.
Dados de Letras y Formación de Palabras	Se entregan dados elaborados con letras. Los estudiantes los lanzan y deben formar la mayor cantidad de palabras posibles utilizando las letras obtenidas	El niño que forma más palabras o la palabra más larga gana puntos o avanza en un “tablero de progreso”.	**Registro:** Número de palabras formadas. Uso adecuado de las letras obtenidas. **Evaluación:**

			Progreso evidenciado en el tablero. Avance en la combinación de sonidos.
Búsqueda del Tesoro de Letras y Palabras	Se esconden letras o tarjetas con palabras en el aula. Los niños deben encontrarlas y formar una palabra o frase con las piezas descubiertas.	Se agrega un límite de tiempo y el grupo que resuelva el enigma gana la "misión" o un "trofeo".	**Registro:** Reconocimiento de letras y palabras. Formación correcta de palabras o frases. **Evaluación:** Resolución del enigma propuesto. Logro de la misión o meta establecida.

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

Posterior a la intervención, se aplicó el postest utilizando el mismo instrumento del pretest, con el propósito de comparar el desempeño antes y después de la estrategia pedagógica. La Tabla 6 muestra los resultados obtenidos.

Tabla 6

Resultados del postest en lectoescritura después de la aplicación de la gamificación (n = 8)

Estudiante	**Postest (0 - 10)**	**Nivel de desempeño**	**Mejora en relación a Pretest**
E1	10	Alto	+6
E2	10	Alto	+7
E3	10	Alto	+5
E4	9	Alto	+7

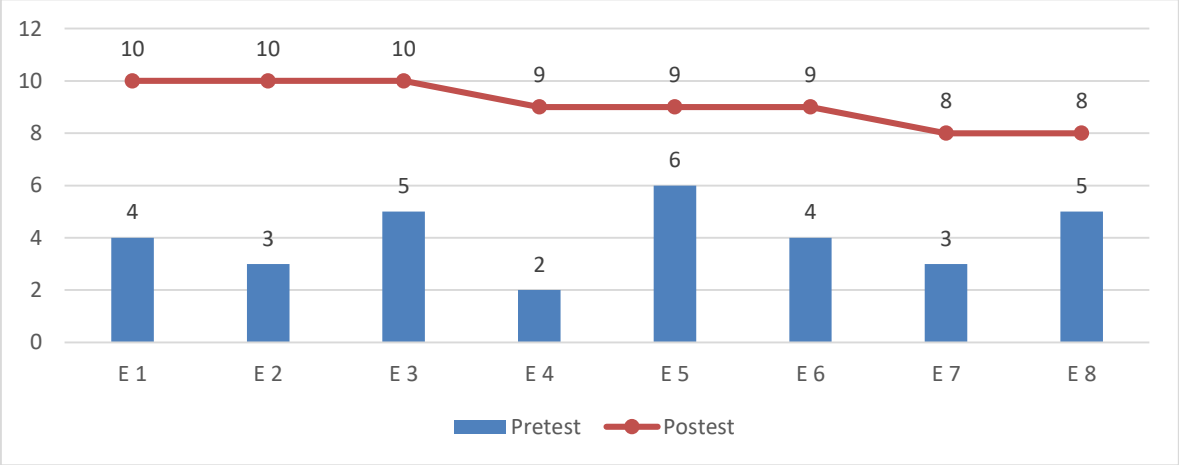
E5	9	Alto	+3
E6	9	Alto	+5
E7	8	Alto	+5
E8	8	Alto	+3

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

La comparación entre pretest y postest evidencia mejoras en todos los estudiantes, con incrementos individuales entre 3 y 7 puntos. A nivel grupal, el promedio pasó de 4,00 en el pretest a 9,12 en el postest. En el postest, tres estudiantes alcanzaron 10/10 y el resto obtuvo puntajes entre 8 y 9, lo que refleja un desempeño global ubicado en nivel alto tras la intervención. En este contexto, los resultados descriptivos sugieren que la implementación de actividades gamificadas, en condiciones de refuerzo académico y acompañamiento docente, se asocia con mejoras observables en habilidades relacionadas con conciencia fonológica, relación fonema–grafema y decodificación inicial. La evaluación antes y después permitió rastrear el rendimiento y valorar cambios posteriores a una propuesta pedagógica (López, 2023).

Figura 1

Comparación entre Pretest- Postest



Fuente: Pérez y Fernández (2026).

En la figura 1 las barras azules simbolizan el puntaje obtenido por cada estudiante en el pretest, mientras que la línea naranja representa el puntaje obtenido en el postest Esto indica que los estudiantes tuvieron inicialmente un promedio de 4.00 y luego de aplicar la estrategia gamificada obtuvieron un promedio de 9.12, por lo cual permite determinar que la estrategia ayudó a los estudiantes con brechas de aprendizaje a desarrollar sus habilidades de lectura y escritura. Esto explica además el rendimiento en la prueba posterior para mejorar la alfabetización en entornos gamificados. Después de analizar las puntuaciones de cada uno de los ocho estudiantes evaluados, tres obtuvieron la puntuación más alta (10/10), mientras que los demás obtuvieron entre 8 y 9 puntos, representando así un progreso notable en la conciencia fonológica, la conexión fonema-grafema y el reconocimiento de sílabas iniciales.

A continuación, se da a conocer los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada y de la observación directa registrada durante la intervención, mismos que son de carácter cualitativo, es decir, representan opiniones y puntos de vistas de los niños y observadores que participaron en la intervención didáctica enfocada en el fortalecimiento de la lectoescritura. El análisis se organiza en torno a categorías previamente definidas: diversión y motivación, nivel de participación, percepción de dificultad, adquisición de conocimientos, sentimientos durante la actividad y elementos del juego más atractivos, lo que permite identificar patrones comunes y diferencias significativas en las experiencias narradas por los participantes.

Tabla 7

Análisis de resultados de la entrevista a estudiantes participantes

Categorías de análisis	Hallazgos principales reportados en las entrevistas
Diversión y motivación	-Los niños expresan que las actividades fueron “como jugar” y no “como tarea”. -Relatan mayor disposición a participar en lectoescritura porque se sentían motivados por recompensas o retos. -Algunos mencionan que esperaban con entusiasmo cada sesión. -Los niños muestran mayor entusiasmo hacia las tareas de lectura y escritura cuando se presentan como retos o juegos. -La motivación intrínseca aumenta: leen y escriben porque quieren superar niveles o ganar puntos, no solo por obligación. -Se observa reducción del rechazo o aburrimiento frente a actividades tradicionalmente percibidas como “difíciles”.

Nivel de participación	-Se observa en sus relatos que todos se involucraron, incluso quienes antes eran más pasivos. -Los niños destacan que trabajaron en equipo y que "nadie se quedó afuera". -Algunos reconocen que participaron más porque el formato era diferente al de las clases tradicionales. -La participación es más activa y sostenida: los niños se involucran en dinámicas grupales y colaborativas. -Se incrementa la constancia en la práctica de lectoescritura, incluso en quienes antes se distraían o evitaban la tarea. -Los estudiantes con menor desempeño inicial se integran mejor gracias al carácter lúdico.
Percepción de dificultad	-Los niños describen las actividades como "retos divertidos" más que como ejercicios difíciles. -Señalan que, aunque algunas palabras eran complicadas, podían intentarlo varias veces sin sentirse mal. -La dificultad se percibe como parte del juego, lo que disminuye la frustración. -Las actividades se perciben como más accesibles: los retos se ven como parte del juego, no como exámenes. -La dificultad se transforma en desafío positivo, generando resiliencia y disposición a intentar varias veces. -Se reduce la ansiedad frente a errores, ya que se interpretan como parte del proceso de "jugar".
Adquisición de conocimientos	-Los niños mencionan que aprendieron nuevas palabras y mejoraron su escritura. -Relatan que ahora pueden leer frases más largas o escribir con más confianza. -Algunos expresan orgullo por haber logrado escribir correctamente palabras que antes les costaban. -Mejora en la comprensión lectora: los niños identifican palabras, frases y narrativas con mayor facilidad. -Incremento en la producción escrita: redactan frases más largas y con mejor estructura. -Se fortalecen habilidades específicas como vocabulario, ortografía y coherencia textual.
Sentimientos durante la actividad:	-Predominan emociones positivas: alegría, entusiasmo, orgullo. -Los niños dicen sentirse "felices" o "contentos" al superar niveles o recibir insignias. -Se observa un aumento en la confianza y la seguridad al leer en voz alta o escribir.

	-Predominan emociones positivas: alegría, orgullo, satisfacción al superar niveles. -Se observa mayor confianza en sí mismos, especialmente al recibir retroalimentación inmediata. -Los niños expresan menos frustración y más disposición a continuar practicando.
Elementos del juego más atractivos	-Los niños destacan las insignias, puntos y niveles como lo más motivador. -Valoran la narrativa o historia detrás de las actividades, que le daba sentido al esfuerzo. -Algunos mencionan que les gustó competir sanamente con sus compañeros o colaborar para ganar. -Recompensas simbólicas (insignias, puntos, niveles) generan motivación sostenida. -La narrativa o historia detrás del juego ayuda a dar sentido a la actividad. -La competencia sana y la colaboración entre pares son valoradas como parte del "divertirse aprendiendo".

Fuente: Pérez y Fernández (2026).

En conjunto, los hallazgos muestran que la gamificación, Transforma la percepción de la lectoescritura de tarea escolar rígida a experiencia lúdica, aumenta la motivación y participación, lo que se traduce en más práctica y, por ende, mejor aprendizaje. Genera un entorno emocional positivo, clave para que los niños se atrevan a leer y escribir sin miedo al error, y fortalece habilidades específicas de lectoescritura gracias a la repetición y retroalimentación inmediata.

Discusión

Los hallazgos del presente estudio muestran una mejora consistente en las habilidades iniciales de lectoescritura tras la implementación de la estrategia gamificada *Misiones Fonológicas*. En términos cuantitativos, el incremento entre las puntuaciones del pretest y el postest evidencia avances en indicadores clave como conciencia fonológica, asociación fonema–grafema y procesos iniciales de decodificación. Complementariamente, desde el componente cualitativo, los estudiantes reportaron mayor interés, disfrute y disposición hacia las actividades vinculadas con la lectura y la escritura, lo que sugiere que la intervención no solo se asocia con cambios en el desempeño, sino también con transformaciones en la experiencia emocional del aprendizaje.

Esta convergencia de evidencias se inscribe en un campo de investigaciones recientes que documentan el potencial de la gamificación en la alfabetización inicial. Zaher y Saleh (2024) explican que la incorporación sistemática de dinámicas lúdicas en tareas lectoras favorece mejoras en fluidez y creatividad, particularmente cuando se supera la lógica tradicional centrada únicamente en instrucción directa. En la misma línea, Guevara et al. (2025) sostienen que las intervenciones que integran retroalimentación inmediata, estimulación multisensorial y progresión por niveles fortalecen la conciencia fonológica y la decodificación, componentes considerados nucleares en el desarrollo lector temprano. En consecuencia, los resultados del estudio pueden interpretarse como evidencia situada que dialoga con una tendencia pedagógica respaldada por literatura reciente.

Desde un plano interpretativo, la efectividad observada puede comprenderse a partir de la arquitectura didáctica de la estrategia. La progresión de las misiones, organizada en retos graduales, habría contribuido a sostener el compromiso del estudiante sin generar saturación o abandono. Al respecto, Guevara et al. (2025) argumentan que el aprendizaje lector temprano se beneficia cuando las tareas se estructuran con incremento gradual de dificultad, pues la percepción de logro opera como motor para la continuidad. En este estudio, el tránsito de actividades centradas en rimas y sílabas hacia tareas de combinación fonológica y decodificación sugiere un andamiaje que regula la complejidad, incrementa la práctica efectiva y mantiene activa la disposición a aprender.

Los elementos de gamificación empleados, recompensas simbólicas, insignias y retroalimentación inmediata, también permiten explicar el aumento de la motivación y la persistencia durante la intervención. Zaher y Saleh (2024) señalan que la retroalimentación frecuente y el refuerzo positivo pueden convertir la práctica repetitiva, necesaria para consolidar habilidades fonológicas, en una experiencia percibida como significativa y alcanzable. En ese sentido, *Misiones Fonológicas* no funcionó únicamente como un conjunto de juegos, sino como un dispositivo pedagógico que reorganiza la práctica sistemática bajo un formato de reto, logro y seguimiento, potenciando la participación sostenida.

Los resultados cualitativos refuerzan esta interpretación al mostrar que los estudiantes percibieron las actividades como “juego” más que como tareas escolares rígidas. Este hallazgo resulta relevante en alfabetización inicial, donde el miedo al error, el autoconcepto académico y la carga emocional influyen en el rendimiento. Marín et al. (2025) afirman que los entornos gamificados reducen la percepción de amenaza asociada a equivocarse y favorecen una participación más espontánea, especialmente en aprendizajes tradicionalmente percibidos como complejos, como la lectura inicial.

De manera complementaria, Álvarez et al. (2025) sostienen que una experiencia emocional positiva tiene efectos indirectos sobre el rendimiento sostenido, dado que fortalece la disposición hacia la tarea y la persistencia ante dificultades. Así, el componente afectivo observado en este estudio no constituye un efecto secundario, sino un mecanismo pedagógico que habilita más práctica, mayor disposición y mayor probabilidad de mejora en habilidades de lectoescritura.

En coherencia con lo anterior, Zaher y Saleh (2024) destacan que la gamificación promueve una cultura de ensayo y mejora continua, donde el error se resignifica como parte del proceso y deja de asociarse al fracaso. Esta idea cobra especial valor en el aprendizaje lector temprano, debido a que el progreso depende en gran medida del intento reiterado y de la práctica guiada. En el presente estudio, la reducción del rechazo frente a actividades de lectoescritura, junto con el aumento de la confianza para leer y escribir reportado por los estudiantes, sugiere que la intervención creó condiciones pedagógicas y emocionales favorables para el aprendizaje.

No obstante, la interpretación de los resultados debe considerar limitaciones inherentes al diseño. En primer lugar, el tamaño muestral reducido y el muestreo por conveniencia restringen la generalización de los hallazgos. En segundo lugar, la ausencia de un grupo control impide atribuir de forma concluyente los cambios observados exclusivamente a la intervención gamificada. En tercer lugar, aunque el instrumento fue validado por juicio de expertos, su elaboración por parte de los investigadores puede introducir sesgos de medición. Además, existe la posibilidad de un efecto de familiaridad derivado de la aplicación del mismo instrumento en pretest y postest, lo que constituye una amenaza a la validez interna y requiere cautela al interpretar la magnitud del cambio observado.

A pesar de estas restricciones, la discusión se fortalece por la convergencia entre resultados cuantitativos y cualitativos. El incremento de puntajes se acompaña de evidencia narrativa y observacional que describe mayor motivación, participación y confianza para leer y escribir. En términos educativos, este patrón sugiere que *Misiones Fonológicas* constituye una alternativa pedagógica promisoria para el fortalecimiento de la lectoescritura en contextos con rezago, particularmente cuando se implementa en espacios de refuerzo académico y se sostiene mediante progresión fonológica explícita, retroalimentación inmediata y metas alcanzables.

Implicaciones pedagógicas

A partir de esto, se desprenden tres implicaciones relevantes para la práctica docente en alfabetización inicial. En primer lugar, la intervención sugiere que la gamificación resulta más efectiva cuando se alinea con una secuenciación fonológica explícita, pasando de tareas simples (rimas y sílabas) hacia combinaciones más complejas (fonema–grafema y decodificación), evitando actividades aisladas sin progresión. En segundo lugar, los resultados indican que incorporar retroalimentación inmediata y refuerzos simbólicos puede sostener la práctica repetitiva necesaria para consolidar habilidades lectoras, especialmente en estudiantes con rezago, sin incrementar el estrés académico. En tercer lugar, la experiencia reportada por los niños evidencia que el diseño de un entorno lúdico con retos graduados puede contribuir a reducir el temor al error, promover intentos sucesivos y sostener la participación activa; por tanto, se recomienda integrar estrategias gamificadas como apoyo a la alfabetización en espacios de refuerzo pedagógico y acompañamiento focalizado.

Líneas futuras de investigación

Con el fin de fortalecer el nivel de evidencia y delimitar con mayor precisión el aporte específico de la gamificación, se recomienda que futuros estudios repliquen esta intervención con muestras más amplias, diversidad de contextos y diseños comparativos (grupos equivalentes o grupo control), lo que permitiría evaluar mejor la atribución del efecto. Asimismo, sería pertinente incorporar mediciones de seguimiento para conocer la estabilidad de los avances en el tiempo y determinar si los logros se transfieren a tareas de lectura y escritura más complejas. Finalmente, se sugiere profundizar en variables mediadoras como motivación, autorregulación y clima emocional del aula, con el propósito de comprender qué componentes de la gamificación explican con mayor fuerza la mejora observada en alfabetización inicial

Conclusiones

Este estudio nos apoya en la proposición de que el uso de la gamificación en la enseñanza de la alfabetización está positivamente asociado con el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes de tercer año de Educación General Básica que logran una lectura de menor habilidad, lo que llevará a una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación. Los hallazgos indican que la mejora en la conciencia fonológica, la decodificación y las habilidades de asociación fonema-grafema se ven positivamente impactadas por la gamificación, enfatizando que este método es una solución viable para los niños que experimentan dificultades de lectura al comenzar la escuela.

Consistente con el objeto del estudio, la comparación de la prueba previa y la prueba posterior es consistente con una ganancia prolongada en el logro académico entre los participantes que

pasaron de niveles bajos y medio-bajos a niveles altos en alfabetización. Estos éxitos no solo representan una mejora en la puntuación cuantitativa, sino un aumento en el aprendizaje autónomo, favorecido por la naturaleza iterativa de las tareas gamificadas y la retroalimentación continua cuando se implementa la intervención pedagógica.

De manera similar, los datos cualitativos de observación y entrevistas nos permiten deducir que la gamificación ha transformado la experiencia de alfabetización en una que es lúdica, motivadora y emocionalmente positiva. Una participación más activa, un menor miedo al fracaso y un aumento en la confianza de los estudiantes surgieron en tal entorno, apoyando la hipótesis de que el uso de la gamificación mejoraría la alfabetización para los estudiantes de tercer año de educación básica, y de esta manera, la nueva estrategia educativa parece ser una opción pedagógica apropiada para contextos académicamente desafiantes.

Referencias bibliográficas

Al Ali, R., Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., Alakashee, B., Kanaan, E., Alqatawna, M., Zaher, A., y Saleh, S. (2024). Effectiveness of Utilizing Gamified Learning in Improving Creative Reading Skills among Primary School Students. *Forum for Linguistic Studies*, *6*(6), 816–830. https://doi.org/10.30564/fls.v6i6.7518

Álvarez C., Angela; Orellano E., Eugenia. (1979). Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lectoescritura según la teoría de Piaget. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11(2), 249-259. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511205

Arrimada, M., Torrance, M., y Fidalgo, R. (2020). El modelo de Respuesta a la Intervención en escritura: revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del psicólogo*, *41*(1), 54-65. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0214-78232020000100054&script=sci_arttext

Cardozo, S., Silveira, A., y Fonseca, B. (2022). Detección temprana del riesgo escolar. Predicción de trayectorias de rezago en la educación primaria en Uruguay mediante técnicas de machine learning. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *52*(2), 297-326. https://redi.anii.org.uy/jspui/handle/20.500.12381/3605

Castro, E. M. V., y Velásquez, E. M. V. (2025). La Diversidad en el Aula para el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(3), 3875-3896. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10104167

Galarza, M. G. P., Guadalupe, J. V. E., Murillo, J. D. P., & Bayas, S. I. J. (2022). La gamificación como motivación en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista*

UNIANDES Episteme, *9*(2), 231-243. https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2563

Gil, J. M. C., y Buestán, M. S. S. (2022). Conocimiento previo sobre investigación educativa y hábitos culturales en estudiantes de maestría. *Sociedad & Tecnología*, *5*(S2), 339-351. https://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/273

Grilli, J., y Cardozo, P. (2022). Sondeo de niveles de lectura en evaluación diagnóstica inicial. Importancia de su realización en la práctica docente preprofesional. *Revista Andina de Educación*, *5*(1). http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/rae/v5n1/2631-2816-rae-5-01-e302.pdf

Guevara, C. Bonilla-Jurado, D. y Acosta-Vargas, P. (2025). Game-Learning: A tangible RFID-based gamified system integrating pictophonics and reinforcement learning to accelerate early grapheme–phoneme acquisition. *Frontiers in Education*. 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1623948

Haro, M. S., Siquihua, L. P., Romero, M. G., y Riera, S. M. (2023). Funciones básicas: elementos claves para la lectoescritura. *593 Digital Publisher CEIT*, *8*(3), 652-663. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9124170

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. https://www.academia.edu/download/64312353/Investigacion_Rutas_cualitativa_y_cuantitativa.pdf

Jiménez Carpio, P. N., Ordóñez Orellana, P. E., y Avello-Martínez, R. (2024). La gamificación en la Educación Secundaria: Estrategia Innovadora para Fomentar la Motivación de Estudiantes. *Emerging trends in education (México, Villahermosa)*, *6*(12), 92-104. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-28402024000100092&script=sci_arttext

Marín, J. M., Marín, L. E., y Ortiz, W. (2025). Estrategias de gamificación para la enseñanza de la lectoescritura de los estudiantes de segundo año de educación general básica. *Sinergia Académica*. 8(6). 740-771. https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/734/1524

Munzon, A. T. C., & Salazar, A. Z. C. (2022). Desarrollo de la lectoescritura con gamificación en niños del segundo de básica. *Ciencia Digital*, *6*(4), 116-136.

https://www.cienciadigital.org/revistacienciadigital2/index.php/CienciaDigital/article/view/2339

Nicolalde, C. D., y Jadán, J. (2021). Estrategias interactivas en el desarrollo de lecto-escritura. Quito, Ecuador: Universidad Tecnológica Indoamérica. http://201.159.222.95/handle/123456789/2699

Posligua, F. C., y Pachay, A. H. (2021). El desarrollo de la conciencia fonológica y su influencia en el aprestamiento a la lectoescritura en los niños de 4-5 años. *Revista Multi-Ensayos*, *7*(14), 9-14. https://camjol.info/index.php/multiensayos/article/view/12001

Posligua Galarza, M. G. (2022). *Técnica de Gamificación para motivar el aprendizaje de Lectoescritura en los estudiantes de tercer año de la escuela Jorge Icaza Delgado*. Universidad Técnica de Babahoyo. Ecuador. http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/11151

Ramírez, J. J., Vargas, A. D. y Boude, O. R. (2025). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*. 9. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926

Trujillo-Berzal, L. (2021). *Aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas.* Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47274

Yunga, S. Y. A., Oña, P. J., Herrera, E. Y., Varela, R. G., y Álvarez, G. C. P. (2021). Las neurofunciones y su implicación en la iniciación a la lectoescritura en niños de 5 y 6 años. *RECUS. Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad. 6*(3), 37-44.

Zapata, E. P. (2024). *La gamificación para la lectoescritura* [Tesis doctoral] Universidad Técnica de Cotopaxi (UTC). Ecuador: Pujilí. https://repositorio.utc.edu.ec/items/29154665-1ca9-498f-83b5-766c82f3b831