



UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS

CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

**TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA**

AUTORES:

BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE

FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA

TUTOR:

M.Sc. JUAN PABLO CORRAL

LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO – 2026

UNIVERSIDAD ESTATAL PENÍNSULA DE SANTA ELENA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA

TRABAJO ESPECIAL DE GRADO PRESENTADO COMO REQUISITO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE LICENCIADO EDUCACIÓN BÁSICA

AUTORES:

BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE

FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA

TUTOR:

M.Sc. JUAN PABLO CORRAL

LA LIBERTAD, ECUADOR

AGOSTO 2026-1

DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR

En mi calidad como Docente Tutor del Trabajo de Integración Curricular, **“LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA”**, elaborado por **BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE** y **FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA**, estudiantes de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciados de Ciencias de la Educación Básica, me permitió declarar que luego de haber dirigido su desarrollo y estructura final de su desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajustan a los estándares académicos, razón por la cual lo apruebo en todas sus partes, encontrándose apto para la evaluación del docente especialista.

Atentamente



M.Sc. Juan Pablo Corral

DOCENTE TUTOR

C.I.

DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA

En mi calidad de Docente Especialista, del Trabajo de Integración Curricular, “**LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA**”, elaborado por **BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE** y **FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA**, estudiantes de la Carrera de Educación Básica, Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del título de Licenciados en Ciencias de la Educación Básica, me permitió declarar que luego de haber evaluado el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por la cual, declaro que se encuentra apto para su sustentación.

Atentamente



Ph.D. Aníbal Puya Lino

DOCENTE ESPECIALISTA

DECLARACIÓN AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES

Nosotros, **BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE** portador de la cédula N° 2450903907 y **FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA** portadora de la cédula N° 0928222017, estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas, Carrera de Educación Básica, en calidad de autores del Trabajo de Integración Curricular titulado, “**LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA**”, nos permitimos declarar y certificar libre y voluntariamente que lo escrito en este trabajo investigativo es de nuestra propia autoría a excepción de las citas bibliográficas utilizadas y la propiedad intelectual de la misma pertenece a la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

Atentamente



Borbor Borbor Manuel Enrique

C.I. 2450903907



Flores Solano Shirley Daniela

C.I. 0928222017

TRIBUNAL DE GRADO

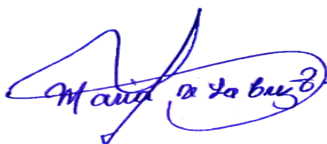
Ph.D. Margot García Espinoza
DIRECTORA DE CARRERA
EDUCACIÓN BÁSICA

Ph.D. Anibal Javier Puya Lino
DOCENTE ESPECIALISTA



M.Sc. Juan Pablo Corral Fierro
DOCENTE TUTOR

Ph.D. Yuri Wladimir Ruiz Rabasco
DOCENTE GUIA UIC



MSc María De La Cruz Tigrero
ASISTENTE ADMINISTRATIVA

DEDICATORIA

Con todo el respeto y amor, dedico esta tesis principalmente a Dios porque él ha renovado mi fortaleza para esforzarme y seguir luchando por mis metas, por brindarme sabiduría y perseverancia para culminar esta importante etapa de mi formación profesional, hoy puedo decir que todo esto fue guiado y forjado por ti Padre Celestial.

Dedico esta tesis a mis padres Nolasco y Shirley, por apoyarme y motivarme a seguir adelante, por siempre estar presentes a pesar de las dificultades, por enseñarme que, si quiero y me propongo una meta, debo trabajar duro para alcanzarla, por formar a una mujer dedicada y con valores. A mis hermanos Luis y Abdiel, que son mi motivo para superarme cada día y poder ser su ejemplo para que sean aun mejores.

A mis abuelos Juan y Francia, que han sido el pilar de mi vida, junto a mi tía Ana, quienes me han acompañado en este arduo camino. Se la dedico a mis tíos Byron, Juan, Yomaira e Ingrid, que, junto con mis primos, confían plenamente en mí y están presentes en cada uno de mis logros. A mi Noah, mi acompañante leal que estuvo presente en cada noche de desvelo y cada día me inspiraba a seguir luchando por este objetivo, por su cariño sincero y su amor representado en un ser tan pequeño lleno de plumitas.

A aquellas personas que ya no están presentes físicamente, pero que siempre llevaré en el corazón, por ser parte desde el inicio de este sueño y de mi historia. A mis amigos María, Nathalia, Ronald, Byron, Angelo, Yipsi, María Elena y especialmente a mi compañero de tesis Manuel, por ser aquellos que no dejaron que me diera por vencida y caminaron junto a mí todos estos años, siempre ocuparan un lugar importante en mi corazón.

A Nathaly y Gianella, por ser mi motor, por siempre confiar en mí y por estar presentes en todo momento, quienes con su amistad y amor sincero han sido mi apoyo invaluable. Hoy comparto con ustedes la satisfacción de alcanzar esta meta, porque cada uno formo parte de este recorrido.

Shirley Daniela Flores Solano

Con todo amor y el respeto que conlleva, dedico esta tesis principalmente a Jehová, por siempre darme las fuerzas y las fortalezas para no rendirme, por formar parte de mi vida desde que tengo memoria gracias a las enseñanzas, la guía y el amor de mi madre que me inculco por el camino del bien y me enseñó a aferrarme a mi fe por sobre todas las cosas, por permitirme vivir para convertirme en un profesional, la gloria y la honra siempre serán para él.

Dedico esta tesis a mis padres Stalyn y Denise, por apoyarme siempre en todo lo que podían y motivarme a seguir adelante, por enseñarme a ser el hombre que soy, a ser humilde y nunca rendirme a pesar de los problemas de la vida. A mi hermano Félix por ser mi compañero desde niños, a mi mami Fela que en paz descansa por haber formado parte de mi vida, y a mis 7 perritos en especial a Toby que me acompañó en las noches sin dormir, a todos por ser mi motivo de superarme y nunca rendirme

Se la dedico a Maitea Domínguez por ser mi acompañante, por siempre confiar en mí, por cuidar de mí y convertirme un mejor hombre, porque cada paso que doy siempre es pensando en los 2 y en el futuro que quiero tener junto a ti, a mis amigos de mi pequeño grupo cuyo sobrenombre no puedo mencionar por motivos de profesionalidad, por hacer de cada día una nueva aventura, a Byron por estar en cada “mala decisión” y en cada momento de alegría, espero que a donde nos lleve la vida siempre podamos volver a compartir un momento cada que uno de los 2 lo necesite, a Ángelo, Natalia y Jefferson por su ayuda en cada trabajo grupal y su compañía en cada momento compartido, a Johanna por siempre apoyarme a pesar de estar en diferentes carreras, si algún día tengo una hija espero que sea la mitad de valiente y fuerte de lo que tú eres y especialmente a mi compañera de tesis Shirley por ser mi mejor amiga y ser el vivo ejemplo de superación, por ser una mujer fuerte y capaz de todo, te mereces lo mejor. Hoy comparto con ustedes la satisfacción de alcanzar esta meta, porque cada uno formo parte de este recorrido

Manuel Enrique Borbor Borbor

AGRADECIMIENTO

Deseo expresar mi más profundo agradecimiento a Dios, por permitirme culminar con esta etapa importante en mi vida, por concederme la perseverancia necesaria para superar cada desafío, sin la ayuda de él no hubiera alcanzado esta meta. A mis padres Nolasco y Shirley, por guiarme y apoyarme incondicionalmente, este logro es para ustedes; su bondad, compañía, amor, sacrificio y sus palabras de aliento son mi inspiración para no rendirme, los amo.

A mi abuela Francia y mi tía Ana, quienes también han sido madres para mí, gracias por toda la paciencia y amor que me tienen, por apoyarme y por siempre tenerme presente en sus oraciones, quienes siempre se preocupan por mí y me motivan a ser mejor persona. Agradezco a toda mi familia por ser parte de este proceso y siempre celebrar mis logros, motivándome a seguir construyendo el camino hacia mis objetivos.

A mi compañero de tesis Manuel Borbor, por siempre estar predispuesto, por su dedicación, compromiso y esfuerzo en este proceso. Eres una persona increíble, gracias por la paciencia brindada en todo este tiempo, por siempre estar en las buenas y malas, por aconsejarme y apoyarme en las dificultades, siempre alentándome dar lo mejor de mí.

A mis compañeros y amigos de la carrera, gracias por ser parte de todo esto, por siempre estar dispuestos a brindar su apoyo, por las risas y por la sabiduría brindada, gracias por la motivación y el cariño, aprendimos juntos a lo largo del camino y espero que sigan cumpliendo cada uno de sus sueños.

A nuestro querido tutor M.Sc. Juan Pablo Corral, quien estuvo predispuesto a guiarnos en todo este proceso, gracias por la paciencia y compromiso, sin su orientación no hubiéramos culminado este trabajo con responsabilidad. A la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por permitirme ser parte de su comunidad educativa y darme la oportunidad de convertirme en una profesional, agradezco a cada uno de los docentes por todos los conocimientos impartidos, debido a que fueron parte fundamental de mi formación, gracias por su dedicación y compromiso.

Shirley Daniela Flores Solano

Primeramente, deseo agradecer a Jehová, sin el nada de esto habría sido posible, me sostuvo durante todo el proceso y me dio fuerzas para no rendirme, aun en los días más difíciles. A mis padres Stalyn y Denise, por apoyarme siempre, por enseñarme a ser quien soy, porque sin importar lo que diga el papel, yo siempre voy a ser comerciante y siempre seré orgullosamente hijo de comerciantes, este logro es para ustedes, los amo.

A mi hermano Félix por ser mi primer compañero de vida, me gustaría regresar el tiempo no para cambiar nada, solo para volver a crecer junto a ti. A mi abuela Felicita que aun que ya no este conmigo en vida, siempre formara parte de mí, gracias por cuidarme toda la vida, te extraño todos los días, porque siempre fuimos solo los 5 y desde que no estas nada ha vuelto a ser lo mismo, gracias a mi pequeña familia por siempre apoyarme y motivarme para ser mejor.

A Shirley Flores, la amiga que la vida me regaló a los 12 años, gracias por ser más que una compañera de tesis, por su paciencia, dedicación y esfuerzo en este proceso, por ser mi apoyo en los momentos complicados y no dejarme solo, porque sin importar quien estuvo antes, durante o después si hay una amiga que siempre estuvo fuiste tú, gracias por siempre estar.

A mi compañera de vida Maitea Domínguez, sé que no te gusta esa "A" en tu cedula, pero a mí me encanta, no hay otra Maitea por ahí, tengo a mi lado a la única. Por siempre estar para mí cuando más lo necesitaba, porque cuando estaba cansado de todo solo encontraba alivio y paz en tus brazos, ojalá la vida me regale más momentos a tu lado, gracias por no rendirte conmigo.

A Johanna Muñoz por ser mi primera amiga cuando ingrese a la universidad, talvez ya no estemos ya en la misma carrera, pero siempre formarás parte de este proceso.

A mi tutor de tesis, el M.Sc. Juan Pablo Corral por su tiempo, predisposición y paciencia durante todo este proceso, además a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, por darme la oportunidad de convertirme en un profesional, agradezco a cada uno de los docentes por todo lo que aprendí de ellos, gracias por su dedicación y compromiso en esta etapa.

Manuel Enrique Borbor Borbor

RESUMEN

La implementación de la gamificación en la educación busca producir cambios importantes en el desarrollo de la comprensión lectora de los educandos, mediante la incorporación de estrategias de gamificación que ayuden a fortalecer estas habilidades dentro del aula de clase. La presente investigación tuvo como objetivo general evaluar el efecto de la gamificación como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, durante el periodo lectivo 2026-2027. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación bibliográfica y de campo, de diseño cuasiexperimental, corte transversal y alcance exploratorio y descriptivo, contando con una población de 14 estudiantes, en el cual se aplicó el muestreo no probabilístico, disponiendo de 10 hombres y 4 mujeres, donde se implementaron actividades de gamificación, diseñadas para mejorar la motivación y la comprensión lectora en los estudiantes. Se aplicaron tres instrumentos, una lista de cotejo para determinar la presencia o ausencia de los indicadores de la estrategia de gamificación durante el desarrollo de actividades, dándonos un resultado del 100% de la presencia de estos indicadores; un diagnóstico y un cuestionario para comparar los niveles de comprensión lectora antes y después de aplicar las estrategias de gamificación, en el nivel literal se evidenció un promedio de 93% entre sus cuatro indicadores, igual que en el nivel inferencial que con tres indicadores se observó un 93%, mientras que en el nivel crítico se apreció un promedio del 79% entre sus dos indicadores como lo son la formulación de juicios de valor y el descubrimiento de intenciones.

PALABRAS CLAVE: Gamificación, comprensión lectora, nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico.

ABSTRACT

The implementation of gamification in education seeks to produce significant changes in the development of students' reading comprehension by incorporating gamification strategies that help strengthen these skills in the classroom. This research aimed to evaluate the effect of gamification as a teaching strategy on the development of reading comprehension in the Language and Literature subject for 4th-grade students at the Pedro José Rosales Basic Education School during the 2026-2027 academic year. The study employed a quantitative approach, utilizing both bibliographic and field research, with a quasi-experimental, cross-sectional, and exploratory-descriptive design. The population consisted of 14 students, selected using non-probability sampling, with 10 male and 4 female participants. Gamification activities designed to improve student motivation and reading comprehension were implemented. Three instruments were used: a checklist to determine the presence or absence of gamification strategy indicators during the activities, yielding a 100% result for the presence of these indicators; a diagnostic tool; and a questionnaire to compare reading comprehension levels before and after applying the gamification strategies. At the literal level, an average of 93% was observed across its four indicators, as was the case at the inferential level, which also showed 93% across its three indicators. At the critical level, an average of 79% was observed across its two indicators: formulating value judgments and discovering intentions.

KEYWORDS: Gamification, reading comprehension, literal level, inferential level, critical level.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PORTADA.....	I
CARÁTULA	II
DECLARACIÓN DEL DOCENTE TUTOR	III
DECLARACIÓN DEL DOCENTE ESPECIALISTA	IV
DECLARACIÓN AUTORÍA DE LOS ESTUDIANTES.....	V
TRIBUNAL DE GRADO	VI
DEDICATORIA	VII
AGRADECIMIENTO	IX
ABSTRACT.....	XII
ÍNDICE DE CONTENIDOS	XIII
ÍNDICE DE TRABLAS.....	XV
ÍNDICE DE GRAFICOS.....	XVI
INTRODUCCIÓN.....	XVII
CAPÍTULO I	XIX
1.1. SITUACIÓN PROBLEMA	XIX
1.2. PREGUNTAS.....	XXIII
1.2.1. PREGUNTA PRINCIPAL	XXIII
1.2.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS	XXIII
1.3. OBJETIVOS	XXIII
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.....	XXIII
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	XXIII
1.4. JUSTIFICACIÓN	XXIV
1.5. ALCANCES Y DELIMITACIÓN.....	XXVI
1.5.1. ALCANCES.....	XXVI
1.6. DELIMITACIÓN	XXVI
1.7. POSIBLES LIMITACIONES	XXVII
CAPÍTULO II – MARCO TEÒRICO.....	XXVII
2.1. ANTECEDENTES.....	XXVII
2.2. GAMIFICACIÓN.	XXXIII
2.2.1. BENEFICIOS DE LA GAMIFICACIÓN	XXXIV
2.2.2. ELEMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN.....	XXXV

2.3. COMPRENSIÓN LECTORA.....	XXXVI
2.3.1. LECTURA.....	XXXVII
2.3.2. MEDIACIÓN DOCENTE Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP) COMO ESTRATEGIA DE LECTURA.....	XXXVII
2.3.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.....	XXXIX
2.4. EFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	XL
2.5. TABLA OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	XLII
CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO	XLVI
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	XLVI
3.1.1. INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	XLVI
3.1.2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO	XLVI
3.1.3. INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL	XLVI
3.1.3. INVESTIGACIÓN TRANSVERSAL	XLVII
3.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN.....	XLVII
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA	XLVII
3.3.1. POBLACIÓN	XLVII
3.3.2. TIPO DE MUESTREO	XLVIII
3.4. ALCANCE DE INVESTIGACIÓN	XLVIII
3.4.1. EXPLORATORIO	XLVIII
3.4.2. DESCRIPTIVO	XLIX
3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.	XLIX
3.5.1. LISTA DE COTEJO.	XLIX
3.5.2. DIAGNÓSTICO.....	XLIX
3.5.3. CUESTIONARIO.	L
CAPÍTULO IV	L
4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	L
4.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO.	L
4.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.....	LIX
4.1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO.	LXXII
4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.	LXXXV
4.3. CONCLUSIONES	LXXXVIII
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	LXXXIX
ANEXOS.....	XCV

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 - Operacionalización de variables.	XLII
Tabla 2: Reglas claras	LI
Tabla 3: Recompensas.	LII
Tabla 4: Desafíos.	LIII
Tabla 5: Motivación.	LIV
Tabla 6: Autonomía.	LV
Tabla 7: Autonomía.	LVI
Tabla 8: Interacción.	LVII
Tabla 9: Interacción.	LVIII
Tabla 10: Identificación de personajes.	LIX
Tabla 11: Identificación de escenarios.	LX
Tabla 12: Interpretación de eventos.	LXII
Tabla 13: Reconocimiento de habilidades.	LXIII
Tabla 14: Análisis de significados.	LXIV
Tabla 15: Causa y efecto.	LXVI
Tabla 16: Predicción de comportamientos.	LXVII
Tabla 17: Formulación de juicios.	LXIX
Tabla 18: Descubrimiento de intenciones.	LXX
Tabla 19: Identificación de personajes.	LXXII
Tabla 20: Identificación de escenarios.	LXXIII
Tabla 21: Interpretación de eventos.	LXXIV
Tabla 22: Reconocimiento de habilidades.	LXXVI
Tabla 23: Análisis de significados.	LXXVIII
Tabla 24: Causa y efecto.	LXXIX
Tabla 25: Predicción de comportamientos.	LXXX
Tabla 26: Formulación de juicios.	LXXXII
Tabla 27: Descubrimiento de intenciones.	LXXXIII

ÍNDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1: Reglas claras.	LI
Gráfico 2: Recompensas.	LII
Gráfico 3: Desafíos.	LIII
Gráfico 4: Motivación.	LIV
Gráfico 5: Autonomía.	LV
Gráfico 6: Autonomía.	LVI
Gráfico 7: Interacción.	LVII
Gráfico 8: Interacción.	LVIII
Gráfico 9: Identificación de personajes.	LX
Gráfico 10: Indentificación de escenarios.	LXI
Gráfico 11: Interpretación de eventos.	LXII
Gráfico 12: Reconocimiento de habilidades.	LXIII
Gráfico 13: Análisis de significados.	LXV
Gráfico 14: Relación causa y efecto.	LXVII
Gráfico 15: Predicción de comportamientos.	LXVIII
Gráfico 16: Formulación de juicios.	LXX
Gráfico 17: Descubrimiento de intenciones.	LXXI
Gráfico 18: Identificación de personajes.	LXXII
Gráfico 19: Identificación de escenarios.	LXXIV
Gráfico 20: Interpretación de eventos.	LXXV
Gráfico 21: Reconocimiento de habilidades.	LXXVII
Gráfico 22: Análisis de significados.	LXXVIII
Gráfico 23: Relación causa y efecto.	LXXX
Gráfico 24: Predicción de comportamientos.	LXXXI
Gráfico 25: Formulación de juicios.	LXXXIII
Gráfico 26: Descubrimiento de intenciones.	LXXXIV

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo de investigación fundamenta el efecto de la gamificación en la comprensión lectora, cuya incorporación busca promover cambios en la enseñanza y el aprendizaje mediante el uso de mecánicas lúdicas en la asignatura de Lengua y Literatura, pretende mejorar la calidad educativa mediante la dinamización de las clases, estimulando la motivación, el rendimiento pedagógico y el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes.

Este estudio se centra en la integración de la gamificación en el nivel de Educación Básica Elemental, donde los estudiantes de cuarto grado requieren estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de habilidades, al analizar el rol que desempeña la gamificación frente a las metodologías tradicionales, resulta fundamental comprender cómo esta estrategia puede potenciar la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, así como el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la calidad de las clases en el aula de las instituciones educativas.

La elaboración del presente trabajo está distribuida en cuatro capítulos:

El Capítulo I aborda la situación problemática, mostrando cómo la aplicación de la gamificación influye en la comprensión lectora en los estudiantes, la formulación del problema, los objetivos generales y específicos, así como las delimitaciones del estudio.

En el Capítulo II se desarrolla el marco teórico, que abarca la fundamentación sobre la gamificación como estrategia didáctica, así como las teorías pedagógicas y perspectivas de diversos autores en relación con las dimensiones de la comprensión lectora.

En el Capítulo III se presenta la metodología utilizada en esta investigación, describiendo el enfoque cuantitativo, tipo de investigación bibliográfica y de campo, de diseño cuasi experimental, de alcance exploratorio-descriptivo y diseño no experimental transversal, la población y muestra seleccionada en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos, como listas de cotejo, diagnóstico y cuestionario.

El Capítulo IV muestra los resultados obtenidos de la investigación, distinguiendo el análisis e interpretación de datos sobre la efectividad de la gamificación dentro del ámbito educativo, específicamente en Educación Básica Elemental, así como las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

TÍTULO:

La gamificación y la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes de 4.º grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales del periodo lectivo 2026-2027.

1.1. SITUACIÓN PROBLEMA

La comprensión lectora es la capacidad que desarrollan los estudiantes para comprender, interpretar y reflexionar sobre un texto; la mayoría de los estudiantes no logran desarrollar de forma correcta esta capacidad por diversos motivos, entre ellos la falta de interés y la ausencia de recursos adecuados. A escala internacional el estudio realizado por la Oficina Regional de la UNESCO (2022), a través de su Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), indica que por medio de la comprensión lectora los estudiantes se aproximan a los textos de distintas disciplinas, por lo cual las dificultades lectoras repercuten en su experiencia, destacando que es de gran importancia reforzar el trabajo que se realiza en las habilidades lectoras, debido a que son esenciales en el aprendizaje escolar y para ser participe en el entorno, definiendo la comprensión lectora como un proceso integrativo que lleva al lector a formar un modelo mental donde extraerá significados.

En el contexto educativo, esta es una habilidad de suma importancia, debido a que se integra información de distintas partes del texto leído, construyendo un significado propio. A pesar de la importancia de la comprensión lectora en el desarrollo académico, los informes internacionales como el del LLECE (UNESCO, 2022) muestran que se presentan bajos niveles de desempeño en esta habilidad, limitando el acceso al conocimiento, lo que se ve reflejado en

el área de Lengua y Literatura, donde los alumnos presentan dificultades al momento de interpretar textos y establecer relaciones entre ideas. El problema no son solo los bajos niveles, también lo son las anticuadas metodologías tradicionales que impiden que los estudiantes mejoren su rendimiento escolar y retrasa su desarrollo de competencias de lectura, es aquí donde la necesidad de cambiar estos métodos de enseñanza.

En el ámbito internacional se encuentran los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) estos exponen una crisis que persiste en el desarrollo de competencias lectoras. Según los datos, solo el 55,7% de los estudiantes de tercer grado en américa latina y el caribe logro superar el Nivel de logro 1, mientras que el 44,3% se ubican en el nivel 1 el que es el nivel más bajo de desempeño, lo que significa que casi la mitad de los estudiantes solo logra identificar información explícita y literal en textos sencillos. Esta cifra se complementa con un 23,6% de alumnos que apenas alcanzan el Nivel II, evidenciando que la gran mayoría de los educandos de la región carece de las habilidades necesarias para realizar inferencias o interpretaciones fundamentales de lo que leen.

Este evidente déficit en los niveles de logro educativo justifica la necesidad de transformar los modelos pedagógicos tradicionales, la alta concentración de estudiantes en los niveles de desempeño más bajos, actúa como, una alerta sobre la ineficacia de las prácticas actuales para promover aprendizajes profundos y significativos, la implementación de la gamificación podría permitir dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y elevar el compromiso cognitivo de los estudiantes, sólo mediante un cambio metodológico que incremente la motivación será posible revertir estas tendencias estadísticas y garantizar que los niños y niñas desarrollen la comprensión lectora como una herramienta funcional para su desarrollo integral.

En el ámbito educativo nacional, la comprensión lectora es la base fundamental para el éxito académico y profesional. Aun así, Ecuador registra uno de los niveles más bajos a nivel internacional en esta habilidad. Con el fin de reducir esta problemática, el Ministerio de Educación (MinEduc, 2021) ha implementado programas como el plan "Juntos Leemos", diseñado para

incentivar el hábito de la lectura en la comunidad educativa, de esta forma se busca que los estudiantes analicen lo que leen. Esta iniciativa se alinea con el currículo nacional de Lengua y Literatura, el cual prioriza el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño por encima de memorizar contenidos, lo que se busca es transformar las metodologías tradicionales para que los estudiantes dejen de repetir palabras de memoria y logren interpretar con éxito lo que leen, de esta manera se van a consolidar como ciudadanos competentes en el manejo de la lengua oral y escrita en su diario vivir.

El panorama educativo en Ecuador enfrenta un desafío crítico en relación a la comprensión lectora, una deficiencia que se ve reflejada en los indicadores internacionales de aprendizaje, la capacidad de interpretar textos de manera correcta no es un simple requisito académico, sino el eje central que determina el rendimiento en todas las demás áreas del conocimiento. Es por eso que la implementación del plan "Juntos Leemos" surge como un posible solución para fomentar el hábito lector, pero la verdadera transformación debe ser metodológica, se debe desprender de la enseñanza tradicional y anticuada para enfocar la educación modernas en estrategias y métodos relacionados con la gamificación, este proceso va a requerir un esfuerzo extra que asegure que los docentes cuenten con capacitación continua y facilitarles el acceso a recursos didácticos de calidad pero el éxito de estos programas puede determinar si el país logra superar el bache educativo en el que se encuentra o si el desarrollo de competencias lectoras seguirá siendo una tarea pendiente para las futuras generaciones.

Los problemas que relacionados con la comprensión lectora en el país han alcanzado niveles críticos evidenciando un problema en la adquisición de competencias comunicativas importantes, según el último Informe Nacional Ser Estudiante del año lectivo 2024-2025, el 63,8% de los estudiantes a nivel nacional no logra alcanzar el nivel de competencia mínimo requerido en el área de Lengua y Literatura (Ineval, 2025), esta cifra evidencia que la mayoría los estudiantes se encuentra en un nivel de logro "Elemental", lo que representa un estancamiento en el desarrollo de habilidades de análisis y reflexión profunda de textos. El 41,6% de los

estudiantes que rindieron la prueba reflejan inconvenientes en el manejo de las herramientas necesarias para realizar interpretaciones complejas (p. 25).

La problemática se vuelve preocupante al observar que en el régimen Costa-Galápagos el promedio descendió a 666 puntos, evidenciando un retroceso en el desempeño académico regional reflejando las dificultades en la autonomía lectora donde más de la mitad de los estudiantes presenta problemas, los resultados exigen una intervención inmediata en las aulas para fortalecer la comprensión lectora, debido a que la falta de estrategias innovadoras perpetúa un modelo donde el estudiante no logra interpretar ni reflexionar sobre lo que lee, esta deficiencia estadística justifica la necesidad de implementar estrategias como la gamificación, que permitan revertir la falta de interés y mejorar el rendimiento académico.

En el estudio “Los títeres como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora en Lengua y Literatura” realizado por Reyes y Rosales (2025), en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales del cantón Santa Elena, se planteó que al incorporar recursos didácticos innovadores se motiva al estudiante a involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje. Cabe cuestionarse si en la práctica docente realmente se logra este propósito o si existen limitaciones en su desarrollo, debido a que los estudiantes presentan problemas de comprensión lectora, escasa motivación y limitado interés por la lectura. De la misma manera, se debe tomar en cuenta que no todos los estudiantes tienen el mismo proceso de aprendizaje; es por ello que una única estrategia no resultará igualmente efectiva para cada uno de los educandos.

Considerando los contextos anteriores, podemos notar que es crucial implementar estrategias como la gamificación para fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes en las primeras etapas de escolaridad, debido a que se evidencian limitaciones en la interpretación de textos en la asignatura de Lengua y Literatura, lo que plantea un escenario adecuado para aplicar dicha estrategia, por ello el estudio se centrará en estudiantes de 4to grado de EGB en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales el periodo lectivo 2026-2027, permitiendo así observar el impacto entre la gamificación y la comprensión lectora, para así incentivar el interés y la

motivación de los alumnos, evidenciando cómo el cambio de la práctica docente puede transformar los resultados de comprensión lectora, favoreciendo la formación académica efectiva en la provincia de Santa Elena.

1.2. PREGUNTAS

1.2.1. PREGUNTA PRINCIPAL

- ¿Cuál es el efecto de la gamificación en la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes de 4to grado, de E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, durante el periodo lectivo 2026-2027?

1.2.2. PREGUNTAS SECUNDARIAS

- ¿Qué se conoce sobre los efectos de la gamificación y la comprensión lectora a partir de la revisión de la literatura científica?
- ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora antes y después del uso de la gamificación en los estudiantes de 4to grado de E.G.B. en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales?
- ¿Existe presencia o ausencia de los indicadores de la estrategia de gamificación durante el desarrollo de actividades de intervención mediante una lista de cotejo?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

- Evaluar el efecto de la gamificación en la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura en estudiantes de 4to grado de E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, durante el periodo lectivo 2026-2027.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fundamentar teóricamente los efectos de la gamificación y la comprensión lectora a partir de la revisión de literatura científica.

- Comparar los niveles de comprensión lectora antes y después del uso de la gamificación en los estudiantes de 4to grado de E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.
- Determinar la presencia o ausencia de los indicadores de la estrategia de gamificación durante el desarrollo de actividades de intervención mediante una lista de cotejo.

1.4. JUSTIFICACIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia transversal de suma importancia en el contexto educativo, no solo contribuye a que los estudiantes aprovechen al máximo sus estudios, sino que también fundamenta la capacidad de interrelacionar ideas y formular juicios críticos sobre los textos, esta habilidad resulta indispensable en una sociedad en constante cambio donde la comunicación efectiva evoluciona de manera acelerada, dado que la exposición a una variedad de géneros textuales y vocabularios nuevos enriquece la competencia lingüística de los lectores, su práctica optimiza también la ortografía y la caligrafía, habilidades fundamentales en la asignatura de Lengua y Literatura.

Desde una perspectiva científica, la comprensión lectora es la base de todo aprendizaje, porque permite a los estudiantes interpretar enunciados complejos. Según Andrade y Piaguaje (2025) cuando la lectura se convierte en un desafío interactivo por medio de la gamificación no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta el pensamiento crítico, por medio de este enfoque, el estudiante aprende a realizar conclusiones, identificar ideas principales y relacionar textos de manera más efectiva. Por esta razón, el estudio de la gamificación y la comprensión lectora cobra relevancia ante la necesidad de que las nuevas generaciones fortalezcan sus estrategias cognitivas y metacognitivas.

Desde la perspectiva práctica, la investigación permite analizar la influencia de la gamificación en la comprensión lectora en el subnivel elemental. El estudio proporciona información técnica crucial para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela de

Educación Básica Pedro José Rosales. Los resultados de los instrumentos de recolección de datos permitirán interpretar el nivel de desempeño antes y después de aplicar la estrategia innovadora, determinando la eficacia de dicha metodología para mejorar la calidad educativa. Por lo tanto, la investigación fundamenta la importancia de la gamificación para potenciar la atención, la comprensión y el análisis de textos en esta etapa de aprendizaje.

Desde el aspecto metodológico, el estudio se desarrolla mediante un enfoque cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental, el cual permite medir con precisión las variables analizadas. La recolección de datos se llevará a cabo a través de una lista de cotejo, un diagnóstico y un cuestionario que se aplicaran a un grupo específico, lo que asegura la factibilidad del proceso estadístico de la información; la investigación descriptiva correlacional es de utilidad porque establece una base diagnóstica antes de implementar cambios pedagógicos. La aplicación de esta metodología sirve como referencia para futuras investigaciones que deseen replicar el modelo en contextos similares.

Desde el punto de vista social, la presente investigación beneficia a la comunidad educativa de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, al aportar información verídica y comprobada sobre la implementación de estrategias lúdicas en sus aulas de clases. El estudio funciona como una guía para los docentes al momento de realizar sus planificaciones, para que estas sean más dinámicas y atractivas para los estudiantes. Así de esta forma se ofrece una solución al uso limitado de recursos didácticos en el aula. Finalmente, el trabajo enriquece el perfil profesional de los investigadores y aporta a la unidad educativa evidencia científica sobre cómo la gamificación potencia el área de Lengua y Literatura, alineándose con las líneas de investigación de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

1.5. ALCANCES Y DELIMITACIÓN

1.5.1. ALCANCES

La presente investigación se delimita al estudio de la gamificación y la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura, en estudiantes de 4to grado de E.G.B., del subnivel elemental en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, ubicada en la comuna Dos Mangas, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, durante el periodo lectivo 2026-2027. El enfoque se centrará en conocer cómo la implementación de la gamificación tiene efectos en la comprensión lectora de los estudiantes, mejorando la calidad del “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, siendo esta nuestra línea de investigación de la carrera, considerando como población de estudio a los estudiantes matriculados en dicho nivel y periodo escolar.

1.6. DELIMITACIÓN

Unidad o contexto de estudio: Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, ubicada en la comuna Dos Mangas, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena, durante el periodo lectivo 2026–2027.

Objeto de estudio: Efectos de la gamificación y la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura.

Sujeto de estudio o unidad de análisis: Estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura.

Universo de estudio: Todos los estudiantes matriculados en 4to grado de E.G.B., en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.

Enfoque de investigación: Cuantitativo.

Periodo: 2026-2027

1.7. POSIBLES LIMITACIONES

Como posibles limitaciones debemos tener cuenta el tiempo que vamos a disponer para aplicar nuestros instrumentos de evaluación, como en el diagnóstico y cuestionario dirigidos a los estudiantes y la observación directa, debido a que, la institución educativa se encuentra en una zona rural de difícil acceso. Es por eso, que necesitamos hacer buen uso del tiempo que pasemos en la institución además de la colaboración del director como ente primordial de la institución y la predisposición de los alumnos y los docentes al ser partícipes de la intervención de la gamificación en la comprensión lectora en la asignatura de lengua y literatura.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

Según los resultados obtenidos por Velásquez (2023), en el artículo titulado “Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura”, tuvo como objetivo “analizar las investigaciones más relevantes referentes a la Gamificación en la enseñanza y su uso en los entornos virtuales de aprendizaje”. Tiene un enfoque cualitativo, es de tipo de investigación bibliográfica con un diseño no experimental y con una muestra de 22 artículos científicos. Según la mayoría de los estudios analizados, resaltan los efectos positivos del uso de la gamificación en la motivación e interacción entre estudiantes y docentes, en distintos niveles de educación, siendo Kahoot uno de los recursos de gamificación más utilizados para evaluar y retroalimentar. No obstante, este recurso no se adapta al proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, lo que resulta en un bajo rendimiento académico (pp. 395-396).

El estudio mencionado resulta de gran relevancia para esta investigación y confirma que la gamificación constituye una estrategia pedagógica con efectos favorables para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes, debido a que requiere altos niveles de interés, atención y compromiso cognitivo, lo que puede ser potenciado mediante las actividades lúdicas. De la misma manera, los aportes metodológicos demuestran que la implementación planificada de

dicha estrategia puede influir positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente en contextos donde se buscan inclusión y equidad educativa.

Buendía et al., (2024) en el estudio titulado “Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática”, tuvo como objetivo “examinar la incorporación de tecnologías en la gamificación aplicada a la educación preescolar, subrayando su potencial para enriquecer el aprendizaje y fomentar el desarrollo integral de los niños desde edades tempranas”. Se realizó través de una metodología cualitativa, con una revisión sistemática de literatura siguiendo el protocolo PRISMA, se utilizaron diez artículos publicados entre los años 2019 y 2024 en bases de datos de Scopus y SciELO. La gamificación respaldada por herramientas digitales promueve un mejor aprendizaje a los estudiantes, en Latinoamérica se prioriza tecnologías accesibles para mejorar habilidades básicas mientras que América del Norte y Asia se orientan a la innovación avanzada en inteligencia artificial, en conclusión la gamificación y la tecnología digital en la educación ayuda a desarrollar competencias como la lectura y la escritura, pero solo es posible si el docente está correctamente capacitado y que este cuente con el apoyo de la institución educativa (p. 1).

Este estudio aporta como la gamificación apoyada en recursos tecnológicos favorece procesos de aprendizaje desde las primeras etapas educativas, permitiendo así que sus resultados deduzcan que las estrategias lúdicas mediadas por tecnologías inciden favorablemente en el desarrollo cognitivo y académico, elementos esenciales para la comprensión, lo que puede generar cambios en las competencias lingüísticas básicas, promoviendo el protagonismo del estudiante. Asimismo, destaca la importancia de la participación docente y su experiencia al momento de la implementación de dicha estrategia, debido a que para la innovación en el aula se requieren educadores capaces de diseñar experiencias significativas, incorporando tecnologías y adaptando recursos.

Navarro et al., (2021) en el artículo titulado “La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”, tiene como objetivo “Conocer la incidencia que la gamificación ha

alcanzado en el ámbito educativo español para poder determinar en qué etapas y en qué asignaturas se está aplicando, sobre qué variables se incide y qué resultados se están obteniendo”, tiene un enfoque cualitativo, el tipo de investigación es revisión sistemática de literatura, con un diseño documental, no experimental y una muestra de 15 artículos. En la distribución por etapas educativas, el 66,7% de los artículos forman parte del ámbito universitario, el 6,7% a bachillerato, el 20% a educación secundaria y el 6,7% del residuo integra el programa en primaria y secundaria. Globalmente, más de la mitad de las propuestas (un 60%) influyeron en variables motivacionales. Aunque existen indicios del potencial de la gamificación para mejorar la motivación, aun son escasos los estudios empíricos, así mismo, se requiere un mayor rigor metodológico y una descripción más detallada de las intervenciones (p. 507).

Este estudio evidencia una brecha significativa entre el entusiasmo pedagógico por la gamificación y su validación científica en etapas escolares iniciales. Al concentrar el 66,7% de los estudios en el ámbito universitario, se subraya una preocupante desatención hacia la Educación Primaria, nivel donde se consolidan hábitos críticos como la lectura. Resulta relevante que el 60% de las investigaciones prioricen la motivación, confirmando que esta estrategia es eficaz para combatir el desinterés del estudiante actual; se muestra alarmante la falta de rigor metodológico y una selección rigurosa de apenas 15 artículos de 118 evaluados. Aunque la gamificación es una respuesta válida a las necesidades del siglo XXI, su éxito depende de una ejecución técnica bien documentada. El reto reside en transformar el juego en una herramienta académica que garantice resultados de aprendizaje medibles en el aula.

Según Lemus (2021), en la tesis titulada “La gamificación como estrategia innovadora para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes del grado cuarto de básica primaria”, tuvo como objetivo “Fortalecer la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico intertextual, mediante la implementación de la gamificación como estrategia innovadora apoyada en la plataforma educativa Cerebriti”, en los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, sede Monserrate de la ciudad de

Florencia, se utilizó un enfoque cuantitativo en una población de 26 estudiantes mediante una investigación cuasi-experimental. Para la fase del pos-test, la muestra se dividió en dos secciones para evaluar el impacto de la estrategia: el grupo de control y el grupo de experimentación, en el cual se analizó a un total de 13 estudiantes. Los resultados finales indicaron que el 92% (12 estudiantes) de este grupo logró responder de manera correcta y sin dificultad a las preguntas, se determinó que la implementación de la gamificación incrementa de forma real la capacidad de análisis, razonamiento y pensamiento crítico de los alumnos en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), dando por cumplida con éxito la hipótesis planteada al inicio de la investigación (p. 12).

Esta investigación analiza la gamificación no solo como una forma de entretener a los estudiantes dentro del aula, sino también como una estrategia metodológica que combina las tecnologías digitales con la didáctica para intervenir directamente en las competencias lectoras. El objetivo principal radica en transformar el interés natural de los estudiantes hacia los entornos virtuales en un motor pedagógico capaz de disminuir las falencias en los niveles de comprensión inferencial y crítico. La investigación demuestra que la incorporación de mecánicas lúdicas rompe con la monotonía de la enseñanza tradicional y estimula el compromiso cognitivo del alumnado, de esta forma la gamificación se consolida como un puente entre el uso de la tecnología y las metas curriculares.

Según los resultados obtenidos por Lainez (2025), en su estudio titulado "Relación de la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura de quinto grado", tuvo como objetivo "describir la situación actual de la comprensión lectora y cómo esta se refleja en el rendimiento académico en el área de Lengua y Literatura de los estudiantes de 5to grado, de la escuela de Educación Básica Hacia Nuevos Horizontes", se empleó un enfoque cuantitativo, mediante una investigación de campo y otra bibliográfica, la muestra estuvo conformada por 24 estudiantes y 3 docentes; se utilizaron 2 métodos: un test de comprensión lectora y cuestionarios, se determinó que un 83% de los alumnos logro identificar con éxito la

intención del autor y captar la idea principal y el 100% de los docentes manifestó que la carencia de recursos didácticos y tecnológicos interactivos limita la regularidad con la que se motiva este hábito en el aula. Los resultados obtenidos indican de manera clara que, si se logra mejorar la comprensión lectora, el desempeño escolar en esta asignatura se incrementará (p._9).

La investigación se planteó con el objetivo de “describir la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua y Literatura”. La relevancia de este artículo para la presente investigación radica en situar la variable de estudio dentro de un contexto educativo real, pues fundamenta la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras para superar las dificultades en el ambiente educativo. Se demuestra que los métodos tradicionales requieren un refuerzo y es ahí donde entra la gamificación, como una estrategia necesaria para transformar la realidad educativa mediante una postura científica con el objetivo de llenar ese vacío.

En el artículo realizado por Ricardo y López (2025), que se titula “Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado”, tuvo como objetivo “Destacar las estrategias educativas para optimizar la comprensión lectora, promocionando las ventajas que ofrecen los modelos tradicionales y los nuevos avances en aprendizaje”, mediante un enfoque cualitativo utilizando un diseño descriptivo correlacional, se utilizaron como muestra 8 docentes que utilizan la lectura como patrón de aprendizaje en sus clases. La herramienta principal para la recolección de datos fue la entrevista, complementada con un cuestionario de preguntas abiertas como instrumento. Los resultados evidenciaron que las estrategias didácticas innovadoras, apoyadas en recursos digitales, juegos y actividades, favorecen el desarrollo de la comprensión lectora. Este estudio concluyó que las estrategias para la comprensión lectora deben aplicarse desde temprana edad escolar para promover hábitos de lectura y creatividad (p._640).

Se resalta la necesidad de que tanto las autoridades como los docentes asuman la responsabilidad de implementar estas estrategias, haciendo uso de diversas plataformas digitales

y dinámicas; el estudio demostró la garantía y el beneficio que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como el aporte académico del docente para el mejoramiento de la comprensión lectora de sus estudiantes. Se evidencia que la combinación de métodos tradicionales con herramientas innovadoras es importante para lograr potenciar esta habilidad.

En el artículo realizado por Sánchez et al. (2021), titulado “Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria”, tuvo como objetivo “indagar los factores académicos, socioculturales y personales, que caracterizan a estudiantes de secundaria con perfiles de comprensión lectora óptimo y endeble”. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con una investigación descriptiva correlacional y una muestra de 151 estudiantes, se seleccionaron dos grupos, el perfil endeble conformado por estudiantes con baja puntuación en una prueba de comprensión lectora $n=40$, y el perfil óptimo conformado por estudiantes cuya puntuación se encontraba por arriba de la media grupal $n=29$. Como resultado se obtuvo que los estudiantes con perfil óptimo leen con el fin de mejorar su expresión y los de perfil endeble lo hacen para proyectar una imagen social, se concluye que el rendimiento en comprensión lectora no depende de variables externas, sino que está vinculado a las metas personales, por eso se debe diseñar estrategias pedagógicas según el perfil del alumnado (p. 1).

Los datos de la encuesta revelaron similitudes y diferencias significativas entre ambos perfiles de estudiantes; los estudiantes con perfil óptimo leen para perfeccionar su dicción, lo que demuestra un enfoque en el desarrollo personal y lingüístico. Por otro lado, los estudiantes con perfil endeble leen principalmente para proyectar una imagen positiva; la investigación destaca que la motivación subyacente a la lectura puede ser un factor crucial que diferencie a los lectores exitosos de aquellos que presentan dificultades. Mientras que los lectores óptimos se centran en el beneficio funcional y de desarrollo que les aporta la lectura, los lectores débiles la usan con fines sociales o de aprobación externa, El estudio concluye presentando recomendaciones para

replicar la investigación con otras poblaciones, lo que subraya la necesidad de validar estos hallazgos sobre la motivación de lectura en contextos más amplios.

2.2. GAMIFICACIÓN.

Fernández, et al. (2020), mencionan que la gamificación se define como un enfoque pedagógico que integra elementos propios del juego en los contenidos curriculares, debido a que de esta manera se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de este enfoque es posible incorporar actividades diversas, como lo son el estudio formal, la resolución de problemas y la prueba y error, favoreciendo la participación activa del estudiante. Sin embargo, la gamificación no se limita solo a elementos lúdicos, sino que constituye un proceso planificado para que los estudiantes aprendan mediante la experiencia, debido a que esta estrategia busca potenciar el interés y el compromiso en el aula (p. 390).

La gamificación consiste en el uso de mecánicas, elementos y técnicas de diseño de juegos en entorno que no son juegos para involucrar a los usuarios y resolver problemas, se enfoca en la motivación por el aprendizaje a través de la retroalimentación constante y el aprendizaje significativo de esta forma se retiene mejor en la memoria lo que se lee. Además, el estudiante debe mantener un compromiso con el aprendizaje y de esta forma obtener resultados más medibles a través de un sistema de calificación (Burbano y Cespedes, 2020).

Según Burbano y Cespedes (2020) la gamificación consiste en tener en cuenta los factores y recursos que se pueden utilizar desde el aula ya que de esta forma se podrá aplicar técnicas e instrumentos propios del juego, permitiendo que el alumno desarrolle el gusto por la lectura, a través de la imaginación, de la creatividad, de tener presente las habilidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes llegando a la participación grupal e individual, utilizando recursos del medio que no generen gastos o imposibiliten el proceso (p. 32)

Virginia Gaitán (2013, citado en Arnaiz y Parrado, 2024) menciona que la gamificación es “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-

profesional con el fin de conseguir mejores resultados: para absorber conocimientos o mejorar alguna habilidad” (p._2). Esta técnica permite transformar actividades tradicionales en experiencias dinámicas. De esta manera, facilita la comprensión lectora al promover la participación, contribuyendo al desarrollo de habilidades lectoras mediante entornos que estimulen la atención e interacción constante con los textos. Al incorporar retos, reglas, recompensas, niveles y retroalimentación, transforma las actividades tradicionales en experiencias atractivas, estimulando la curiosidad para alcanzar objetivos de aprendizaje.

2.2.1. BENEFICIOS DE LA GAMIFICACIÓN

Caicedo y Castro (2021), nos indican que la gamificación nos brinda varios beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, los cuales son:

- Aumenta la motivación, al implementar retos y estímulos, los estudiantes muestran un mayor interés, debido a que observan sus logros y se incentivan a superarse.
- Proporciona un ambiente seguro para aprender, lo cual ayuda a que el estudiante tome riesgos sin temor a las consecuencias que podrían presentarse en otro contexto.
- Notifica a los estudiantes sobre su avance, esto ayuda a que los estudiantes, al ser competitivos, estén a la expectativa de sus calificaciones y logros.
- Promueve el trabajo en equipo, al incluir actividades grupales, motivamos al estudiante a ayudarse entre si para lograr su objetivo.
- Introspectiva de las habilidades que posee, esto más que todo ayuda a los estudiantes tímidos, debido a que, dentro de este ambiente controlado, se incentiven a tomar el riesgo de participar en la actividad.

- Fomenta la retención del conocimiento. Al ser una técnica motivadora, aumenta el interés por los temas brindados, lo cual influye en un aprendizaje significativo (p. 36).

2.2.2. ELEMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN

Sánchez (2019), menciona que la educación ecuatoriana presenta enfoques demasiado antiguos incluso se podrían llamar obsoletos que se quedan cortos si se los compara con el avance que ha tenido el conocimiento humano, por ende, la educación también ha avanzado y experimenta diferentes desafíos, pero aún se mantiene la necesidad de despertar el compromiso y la motivación del estudiante. Surge la urgencia de concebir nuevas estrategias y enfoques en las instituciones educativas, es ahí donde entra la gamificación como una nueva forma de enseñar pues puede proporcionar varias formas de estímulo a los estudiantes, conjugando elementos que conlleven la participación, al compromiso, dando como resultado la reinversión del aprendizaje e involucrándolos de manera prominente en su proceso de enseñanza y motivarlos a mantenerse activos mientras estudian (p. 2).

Acosta, et al (2020), recalca que en los últimos años, se han aplicado, estrategias de gamificación en contextos educativos, las cuales han sido beneficiosas para la motivación, compromiso y participación del estudiantado, de esta manera se pudo notar la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por eso surge la necesidad de reconocer y documentar los elementos que hacen posible la gamificación, para esto se efectúa un análisis de la literatura acerca de la gamificación, sus elementos y los efectos que estos generan en los usuarios, los elementos que se menciona son (p. 2):

- **Componentes:** Son los recursos que se utilizan para diseñar la actividad en la práctica de la gamificación, estos pueden ser: puntos, insignias, regalos, niveles, misiones, barras de progreso, etc., (Acosta et al., 2020).

- **Mecánicas:** Son las reglas del juego, es decir, las normas del funcionamiento de la herramienta gamificada, por ejemplo: desafíos, prueba y errores, turnos, cooperación, competición, construcción, etc., (Acosta et al., 2020).
- **Dinámicas:** Son los contextos en los que se desarrolla la gamificación o la forma en la que se ponen en marcha las mecánicas, tales como: retroalimentación, emociones, restricciones, progresión, narrativa, etc., (Acosta et al., 2020).

2.3. COMPRENSIÓN LECTORA.

Según Sánchez (2013) la comprensión lectora forma parte de la comprensión verbal, es decir, es la capacidad de captar el sentido de los textos:

Está determinada por la capacidad que tiene el lector para captar las ideas o conocimientos de las palabras o grupos de palabras. Se refiere a la habilidad del individuo para asimilar el significado inmediato de la información que recibe, y utilizar directamente los materiales o ideas transmitidas. Es una comprensión funcional que permite al lector saber lo que se le comunica y operar con ese contenido, sin necesidad de establecer relaciones complejas con conocimientos externos, ni de analizar todas las implicaciones profundas del mensaje. En esencia, es la capacidad de usar la información tal como se presenta (p. 22)

Se define como el proceso donde se capta el significado de un material escrito y se asimila el mensaje transmitido por el autor, se fundamenta en la identificación de la información. En primer lugar, se establece el reconocimiento base, donde la decodificación de las palabras permite acceder de forma directa a los conceptos contenidos en el texto. Después se ejecuta la captación del mensaje, en esta parte se estructura la idea central a partir de los datos distribuidos en cada párrafo. Finalmente, se manifiesta el uso funcional, etapa en la que el lector adquiere la capacidad de aplicar de manera inmediata las ideas transmitidas para resolver tareas prácticas y directas, consolidando una competencia práctica que, aunque no profundiza en implicaciones

abstractas, sirve para comenzar la transición hacia procesos de deducción y análisis crítico en un entorno de aprendizaje.

2.3.1. LECTURA

La lectura es una actividad interminable que forma parte de cualquier cultura, se constituye por actos y actividades complejas en las que intervienen diversos factores como: subjetivo, cultural, psicológico, social y tecnológico; es el acto que realiza el lector con el texto mediante actividades intelectuales que, al pasar a la dimensión imaginaria e íntima, quedan fuera de los controles del texto y de la sociedad, tornándose rebelde, produciendo interrelaciones y asociaciones que alteran las leyes impuestas por el autor, el editor y el censor (Ramírez, 2009, p. 185).

Resultan interesante las ideas que nos proporciona Ramírez (2009), porque pone en evidencia algo que con frecuencia se pasa por alto en los contextos educativos: que reducir la lectura a un simple proceso de decodificación devalúa su potencial transformador. Se demuestra que leer es un acto humano y situado, es decir, que depende del contexto de cada persona. Esta visión se enfoca directamente a las instituciones educativas que tienden más a normalizar y controlar la lectura en lugar de liberarla. En un mundo donde la saturación de información digital amenaza con reducir la lectura a un menor consumo, se debe reflexionar sobre su complejidad no es un ejercicio académico, sino una necesidad para formar ciudadanos críticos, capaces de leer no solo textos sino también su propia realidad.

2.3.2. MEDIACIÓN DOCENTE Y ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP) COMO ESTRATEGIA DE LECTURA

La instrucción de la competencia lectora se fundamenta en la enseñanza explícita de estrategias entendidas como procedimientos de elevado nivel que implican objetivos, la planificación de acciones para alcanzarlos y la constante evaluación del propio proceso. Estas herramientas de carácter cognitivo y metacognitivo deben ser guiadas de manera sistemática en

tres momentos esenciales: antes, durante y después de la lectura, permitiendo que los contenidos de la asignatura trasciendan la mera acumulación de hechos o conceptos aislados. Dándole al alumnado mecanismos de control y verificación resulta crucial para el desarrollo de la autonomía y la productividad intelectual, capacitándolos para interrogar activamente los textos, identificar las ideas centrales, resumir la información y evaluar la consistencia del mensaje escrito (Solé, 1992, p. 70).

Respecto a la estructuración del aprendizaje, Vygotsky (1978, como se citó en Moll y Alvarez, 1990) sostiene que:

La Zona de Desarrollo Próximo no se restringe a la evaluación de las capacidades individuales del estudiante, sino que define el espacio social donde las funciones cognitivas emergen gracias a la interacción con otros sujetos más competentes. Bajo esta premisa sociocultural, el éxito de la enseñanza no radica en medir lo que el alumno puede ejecutar de forma aislada, sino en identificar el potencial que activa al participar en actividades colectivas y asistidas. En el contexto de la Educación Básica, el ZDP permite al docente diseñar andamios específicos y estrategias metodológicas que impulsan los procesos madurativos del estudiante, implementando dinámicas lúdicas y estructuradas que actúan como el canal idóneo para movilizar dichas competencias, transformando la experiencia escolar en un entorno interactivo (p. 247).

Las estrategias de lectura no surgen por sí solas, sino que se enseñan y se aprenden a través de la mediación del profesor, la zona de desarrollo próximo (ZDP), como menciona Vygotsky (1979, como se citó en Moll y Alvarez, 1990), es el intervalo cognitivo o distancia entre el Nivel de Desarrollo Actual (NDA) del aprendiz y lo que puede realizar de manera autónoma, reflejando su desarrollo ya alcanzado y el Nivel de Desarrollo Potencial (NDP) lo que puede llegar a aprender o lograr con la guía, la ayuda y las aportaciones de otros individuos más experimentados (p. 247).

- Enseñanza explícita: El docente debe modelar cómo utiliza un lector experto estas estrategias, plantear situaciones donde el alumno pueda utilizarlas, y proporcionar el apoyo necesario.
- Andamiaje: La intervención de los recursos didácticos y lúdicos actúa como un andamio ayudando al alumno a hacer en compañía del docente lo que aún no puede hacer solo, permitiéndole ir progresivamente más allá de su nivel actual de comprensión y trabajar en su Zona de Desarrollo Próximo.

2.3.3. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA.

La comprensión lectora es un proceso que facilita el acto de comprender, analizar e interpretar la información de un texto. Independientemente de la complejidad de la gramática, sintáctica o semántica del mismo, es importante comprender que esta habilidad de comprensión debe ser instruida de forma clara, objetiva, coherente y sencilla en los estudiantes para poder optimizar su proceso de lectura. Para eso, es necesario que el alumno desarrolle los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico (Tapia y Zambrano, 2023).

Nivel literal: es la base de la comprensión, debido a que permite al lector recordar y extraer la información explícita contenida en el texto. En este nivel, se logran identificar elementos como ideas principales, acciones, personajes principales y secundarios, lugares, escenarios y sucesos, entre otros. Estas identificaciones son esenciales para el análisis inicial del contenido del texto, sean estos cuentos, fabulas, entre otros, y se identifican mediante el apoyo de preguntas directas para recopilar información, tales como: ¿Qué?, ¿Quién es?, ¿Dónde?, o ¿Cuál es? (Schmitz, 2016, como se citó en Tapia y Zambrano, 2023).

Nivel inferencial: exige que el lector traspase los límites de lo escrito. En esta etapa, el lector utiliza la información literal como punto de partida, combinándola con su conocimiento previo para deducir, predecir e interpretar la información que se encuentra implícita o que está sugerida en el texto. Para lograrlo, el lector actúa como un investigador cognitivo, utilizando las

pistas textuales proporcionadas por el autor, como lo son: palabras, frases, contexto, etc., las cuales combina con su conocimiento previo o esquemas mentales. Este proceso de interconexión le permite generar inferencias, que son conclusiones o deducciones que, aunque no están escritas, se derivan válidamente de lo leído (Tapia y Zambrano, 2023).

Nivel crítico: Constituye la dimensión más avanzada del proceso lector, caracterizado por la facultad del individuo para formular opiniones y juicios de valor debidamente fundamentados en torno al contenido de un texto. La emisión de estas posturas reflexivas, no se ejecuta de manera arbitraria, sino que depende directamente del desarrollo cognitivo, la capacidad de razonamiento y las experiencias previas que posee el sujeto, el lector despliega habilidades complejas de pensamiento superior que le permiten estructurar análisis profundos y organizar ideas de forma sistemática con el propósito de resolver problemas metodológicos con precisión y evaluar de manera asertiva las temáticas abordadas en la lectura (Tapia y Zambrano, 2023).

2.4. EFECTOS DE LA GAMIFICACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Para Ramos (2022), al implementar la gamificación en la educación se logra un aprendizaje eficaz en los estudiantes, esto promueve el pensamiento científico-inferencial y nuevos modos realizar sus tareas, de esta manera, se reduce su miedo al fracaso. Así mismo, ayuda al estudiante a deducir significados más profundos sobre las palabras, la idea principal y reconocer las ideas que no se expresan de forma directa en el texto, permitiendo anticipar posibles escenarios, así se corrobora que existe una relación razonable, directa y significativa de estas variables (p. 53).

No es fácil leer y comprender un texto, es una habilidad que se perfecciona con la práctica siempre y cuando se siga un proceso correcto, la gamificación es una herramienta que puede fortalecer estas competencias y mejorar los niveles de lectura. Pero solo se conseguirá esto a través de la práctica y con el apoyo de actividades lúdicas que sean atractivas para el estudiante,

esto debido a que si el estudiante no practica la lectura en sus 3 niveles no desarrollará de manera correcta sus habilidades lectoras (Bocconi, 2012, como se citó en Moscote y Suarez, 2021).

Aguilar et al. (2025) confirmó que la gamificación influye de manera positiva en el desarrollo de la comprensión lectora en sus dimensiones literal, inferencial y crítico. Permitió que lo estudiantes identificaran con facilidad la información explícita, así mismo interpretaran significados y emitieran juicios de valor. Se observó un progreso importante en la comprensión literal, reflejando una mayor capacidad para reconocer información evidente. De la misma manera, en la comprensión inferencial se presentó un avance al fortalecer las habilidades para establecer relaciones y deducir significados. Por su parte, la comprensión crítica registró un incremento menor en comparación con las demás dimensiones, demostrando el aporte de la gamificación en el desarrollo del pensamiento crítico (pp. 100-101).

Fernández et al. (2026) menciona que la gamificación no solo influye en las notas o el rendimiento académico de los estudiantes sino también en la motivación, en la participación y en cómo estos se involucran en su proceso de enseñanza, al final eso termina afectando el aprendizaje y se evidencia más participación cuando las actividades son diferentes a lo que se ve en las aulas tradicionalmente, se convierten en clases más dinámicas, pero hay un punto importante a destacar, a pesar de todas las modificaciones que se realicen para obtener una educación más gamificada el docente sigue siendo una figura importante para que esto ocurra, por eso se deben llevar a cabo capacitaciones, caso contrario el impacto es menor (pp. 11-12).

Para Rodríguez y Vega (2025) cuando se tienen claros los objetivos y se mantiene una buena organización, la gamificación tiene un mejor efecto en los estudiantes, estos comprenden mejor los textos sobre todo en los niveles más complejos, además se nota una mejora en el compromiso por parte de los estudiantes sobre todo en su desempeño, a diferencia de los métodos tradicionales las actividades con gamificación hacen que la lectura sea más dinámica y mejora la motivación y actitudes hacia la lectura, fomentando el gusto por leer y el trabajo en equipo (p. 30).

2.5. TABLA OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.

Tabla 1 - Operacionalización de variables.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Instrumento
Gamificación	La gamificación se define como un enfoque pedagógico que integra elementos propios del juego, como lo son las mecánicas y las dinámicas en los contenidos curriculares, debido a que de esta manera se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje Fernández, et al. (2020).	Se observa directamente el comportamiento de los estudiantes durante las sesiones lúdicas, registrando el cumplimiento de conductas asociadas a la motivación lúdica a través de una lista de cotejo.	Mecánicas.	Reglas claras	El estudiante demuestra comprender y respetar las instrucciones establecidas al inicio de la actividad.	Lista de cotejo.
				Desafíos.	El estudiante participa de manera activa en resolver los retos propuestos.	
				Recompensas.	El estudiante muestra interés por alcanzar puntos, niveles o insignias.	
			Dinámicas.	Motivación.	El estudiante tiene una actitud entusiasta hacia las lecturas cuando se presentan en forma de juego.	
				Autonomía	El estudiante toma la iniciativa para realizar la actividad.	
					El estudiante toma decisiones propias para resolver los problemas planteados por la actividad.	
				Interacción.	El estudiante colabora con sus compañeros en el desarrollo de la actividad de lectura.	

					El estudiante se comunica con sus compañeros en el desarrollo de los retos de lectura colectiva.	
Comprensión lectora	La comprensión lectora es un proceso que facilita el acto de comprender, analizar e interpretar la información de un texto. Independientemente de la complejidad de la gramática, sintáctica o semántica del mismo, es importante comprender que esta habilidad de comprensión debe ser instruida de forma clara, objetiva, coherente y sencilla en los estudiantes para poder optimizar su proceso de lectura. Para	Se mide de forma empírica mediante los puntajes cuantitativos obtenidos por los estudiantes en una prueba diagnóstica y un cuestionario estructurados de opción múltiple, se aplican en dos momentos temporales diferentes antes y después de la intervención pedagógica.	Nivel literal	Identificación de personajes y escenarios.	Diagnóstico: ¿Cuál es el nombre del pequeño conejito? ¿Cuál era el nombre del lugar donde vivía el conejito? Cuestionario: ¿Cuál es el nombre de la cuycita? ¿En dónde vivía la cuycita?	Diagnostico /Cuestionario Opción múltiple
				Retención de hechos cronológicos.	Diagnóstico: ¿Qué problema tenía Lagus cuando el oso lo encontró llorando en el sendero? Cuestionario: ¿Qué problema tenía Tomas cuando los amigos de Kuwi lo encontraron llorando?	
				Recopilación de datos específicos.	Diagnóstico: ¿Qué habilidad utilizó el oso para ayudar a Lagus a encontrar a su mamá? Cuestionario: ¿Qué hicieron los amigos de Kuwi para ayudarla a superar el miedo que sentía por Tomas?	
			Nivel inferencial	Deducción de significados.	Diagnóstico: Lagus y su mamá caminaban por un “sendero”, ¿Qué significa la palabra sendero según lo que ocurre en la historia?	

	eso, es necesario que el alumno desarrolle los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico (Tamayo y Rodríguez, 2023).				Cuestionario: Kuwi vivía en la “cima” de una montaña, ¿Qué significa la palabra cima según lo que ocurre en la historia?	
				Relación causa – efecto.	Diagnóstico: ¿Por qué Lagus se perdió mientras caminaba con su mamá?	
					Cuestionario: Según la historia, ¿por qué Kuwi se enojó cuando sus amigos invitaron a jugar a Tomas?	
				Predicción de comportamientos.	Diagnóstico: ¿Cómo podría haber agradecido Lagus al oso por haberlo ayudado a encontrar a su mamá?	
					Cuestionario: ¿Cómo podría haber demostrado Kuwi a Tomas que lamentaba haberlo hecho sentir triste?	
			Nivel Critico	Formulación de juicios.	Diagnóstico: Al final de la historia, el oso acompaña a Lagus y a su mamá hasta la casa de la abuela. ¿Qué opinas sobre lo que hizo el oso?	
					Cuestionario: Al final de la historia, Kuwi reconoce que estaba equivocada y decide jugar con Tomas. ¿Qué opinas sobre la decisión que tomó?	
				Descubrimiento de intenciones.	Diagnóstico: ¿Qué motivó al oso a ayudar a Lagus cuando lo encontró llorando?	

					Cuestionario: ¿Qué motivó a Kuwi a cambiar de opinión sobre Tomas?	
--	--	--	--	--	--	--

CAPÍTULO III – MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

El Ministerio de Educación (s. f.) nos indica que la investigación bibliográfica es importante en la educación, debido a que nos permite indagar, analizar e integrar información de diversas fuentes que hablen de un tema en específico. De esta manera, podemos adquirir conocimientos actualizados y profundizar en temas que impacten en el desarrollo pedagógico, lo que nos ayudara a solucionar problemas de investigación. Se utiliza la investigación bibliográfica en la presente investigación, debido a que nos ayuda a recopilar información revistas científicas, repositorios, páginas, libros, etc., para así conocer que nos dicen los autores sobre la gamificación y la comprensión lectora en los últimos años y como ambas han impactado directamente en los estudiantes y su educación (p. 1).

3.1.2. INVESTIGACIÓN DE CAMPO

Según Haro, et al. (2024), se le denomina investigación de campo cuando se lleva a cabo en el entorno donde ocurren los fenómenos de interés, permitiendo estudiarlos en su contexto real, en este caso el trabajo de investigación se ejecutará directamente en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales. La elección de este método y el sitio de aplicación tiene la finalidad explícita de recolectar información de fuente primaria, es decir, datos obtenidos directamente del contexto social y educativo donde ocurren los fenómenos de interés.

3.1.3. INVESTIGACIÓN CUASIEXPERIMENTAL

Arias (2021) menciona que, en el diseño no experimental no es factible la asignación aleatoria de los participantes, por lo que se trabaja con grupos previamente constituidos; pero, a diferencia de un pre-experimento, este enfoque incorpora un grupo de control o comparación. De la misma manera, este tipo de diseño destaca por su flexibilidad metodológica, debido a que, permite aplicar instrumentos de medición en diferentes momentos y ofrece la posibilidad de

manipular los niveles de la variable independiente (p. 75). Para la presente investigación se utilizará este diseño, puesto que, se va a intervenir con actividades de gamificación en dos tiempos diferentes, un diagnóstico como pretest y un cuestionario como posttest, para así poder medir como la gamificación tiene efectos dentro de la comprensión lectora de los estudiantes.

3.1.3. INVESTIGACIÓN TRANSVERSAL

Manterola, et al. (2023), indica que el estudio transversal, se realiza desde una perspectiva temporal y espacial, las mediciones se efectúan en una sola ocasión, por lo que no se ven identificados periodos de seguimiento, ejecutándose en un determinado momento del desarrollo del evento de interés. La presente investigación será transversal, debido a que se aplicara un diagnóstico para medir el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes antes de aplicar la gamificación en el aula, para luego aplicar un cuestionario y ver el nivel de desarrollo obtenido en la comprensión lectora, estos son momentos diferentes con instrumentos diferentes, ayudando a observar y describir las características desarrolladas por la población (pp. 146-147).

3.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Según Haro, et al. (2024), en el enfoque cuantitativo se utiliza la recolección y el análisis de datos para identificar patrones y validar hipótesis previamente establecidas, en la presente investigación se eligió este enfoque porque se van a emplear métodos estadísticos para la recolección de información en el aula de clases de los estudiantes de 4to grado de E.G.B, de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales de igual forma esto ayudara a comprender como la gamificación influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la comprensión lectora.

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. POBLACIÓN

Vizcaíno, et al. (2023), menciona que la población es el conjunto completo de individuos, elementos o fenómenos que comparten una característica común y son objeto de estudio. Para esta investigación se tomará en cuenta a todos los estudiantes de 4to grado de E.G.B.,

quienes tienen un rango de edad entre 8 y 9 años, la población está conformada por 14 estudiantes, 10 hombres y 4 mujeres, de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, ubicada en la comuna Dos Mangas, parroquia Manglaralto.

3.3.2. TIPO DE MUESTREO

Según Vizcaíno, et al. (2023), el muestreo no probabilístico se refiere a técnicas donde algunos elementos de la población tienen cero probabilidades de ser seleccionados o donde la probabilidad de selección no puede ser determinada. Es de utilidad en situaciones donde tener una población completa es el objetivo principal o donde es difícil acceder a la población total. En la investigación sobre la gamificación y la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura, se aplicará un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando toda la población de 4to grado de E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, conformada por 21 estudiantes, dado que se trata de un grupo específico que reúne las condiciones necesarias para el desarrollo del estudio.

3.4. ALCANCE DE INVESTIGACIÓN

3.4.1. EXPLORATORIO

Según Ramos (2020), la investigación exploratoria se aplica en fenómenos que no han sido investigados previamente y se tiene el interés de obtener información, no es posible formular una hipótesis, pues aún no se dispone de datos suficientes para realizar conclusiones sobre el tema de interés, la presente investigación sobre la gamificación y la comprensión lectora en la asignatura de Lengua y Literatura, con los estudiantes de 4to grado de E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales, es de carácter exploratorio por que busca examinar de qué manera la implementación de estrategias de gamificación tiene efectos en el desarrollo de la comprensión lectora, debido a que es una institución rural donde no se han estudiado estas variables.

3.4.2. DESCRIPTIVO

Según Gay (1996, citado por Esteban Nieto, 2018), la investigación descriptiva, comprende la colección de datos para responder a preguntas concernientes a la situación que se va a estudiar, un estudio descriptivo determina e informa los modos de ser de los objetos, por ello se aplicará en el presente trabajo, pues se enfocará en describir como la gamificación ayuda en el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de 4to E.G.B. de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

3.5.1. LISTA DE COTEJO.

Según Tanevitch et al. (2022) la lista de cotejo es un instrumento que asocia actos sobre aspectos específicos, organizadas de manera estructurada evaluar la presencia o falta de dichos aspectos y garantizar su cumplimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante (p. 64). En el contexto de esta investigación, la lista de cotejo se implementó con el propósito de determinar la presencia o ausencia de los indicadores de la estrategia de gamificación durante el desarrollo de las actividades, a través de la observación directa, consta de 8 indicadores, los cuales se midieron a través de una escala dicotómica de Si o No. El análisis de los indicadores proporcionará una visión sobre como la gamificación mejora la comprensión lectora en los estudiantes.

3.5.2. DIAGNÓSTICO.

Hernández (2018), el diagnóstico es un tipo de evaluación que se realiza cuando se va a iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual ofrece datos sobre el nivel de conocimiento presente en los estudiantes antes de abordar nuevos contenidos. Permite conocer el punto de partida el grupo y constituye una base para planificar estrategias acordes con sus necesidades, también puede evidenciar aspectos relacionados con su comportamiento, ética y disciplina de los estudiantes (p. 26). Para la presente investigación, la evaluación diagnostica se llevó a cabo en

los estudiantes de 4to grado con el propósito de conocer el nivel de comprensión lectora presente en los estudiantes antes de la aplicación de la gamificación en el aula de clases. Está compuesto por un cuento de un autor ecuatoriano, con 9 preguntas de opción múltiple, con 4 opciones de respuesta. Las preguntas se centran en el inicio, nudo y desenlace de historia, con base a los niveles de comprensión lectora, lo que proporcionará información de en qué nivel de comprensión de encuentran los estudiantes.

3.5.3. CUESTIONARIO.

Para Aigner (2005) el cuestionario es un instrumento de recolección de datos conformado por un conjunto de preguntas estructuradas, las cuales se aplican de manera uniforme a todos los participantes con el propósito de obtener información objetiva. Su diseño debe realizarse una vez que se ha definido el problema de investigación, para garantizar que responda al propósito de la investigación y la información que se pretende recopilar, es recomendable elaborar una matriz de operacionalización de variables, en la que se identifiquen sus dimensiones e indicadores (p. 6).

Para la presente investigación, se aplicó un cuestionario conformado por un cuento de una autora ecuatoriana, donde se plantean 9 preguntas de opción múltiple, con 4 opciones de respuesta. Las preguntas son con base a los niveles de comprensión lectora, los cuales son el nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico, los cuales miden como la aplicación de la gamificación ayuda a los estudiantes de 4to grado de E.G. B., con el desarrollo de la comprensión lectora.

CAPÍTULO IV

4.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.

4.1.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA LISTA DE COTEJO.

Resultados de la lista de cotejo a los estudiantes

Indicador: Reglas claras

Ítem 1: Los estudiantes demuestran comprender y respetar las instrucciones establecidas al inicio de la actividad.

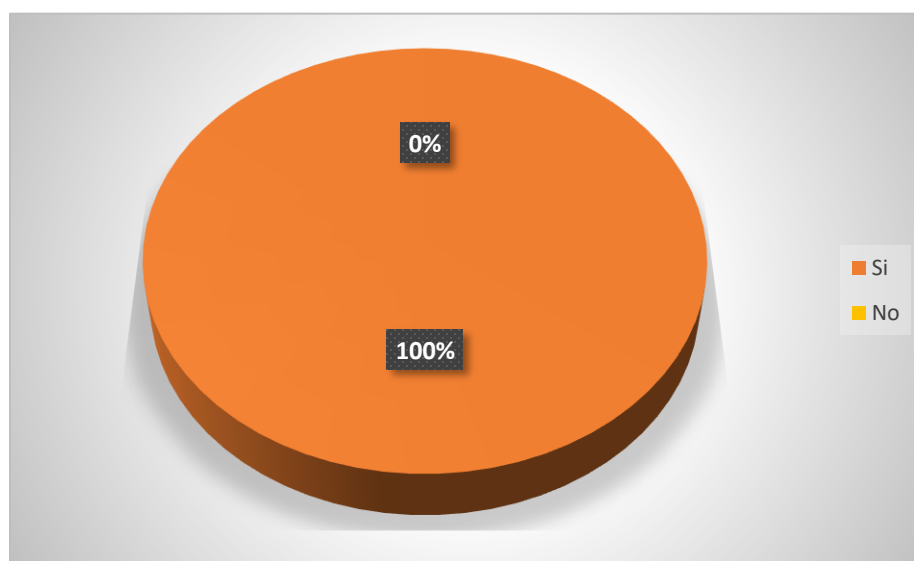
Tabla 2: Reglas claras

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 1: Reglas claras.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se observa en el gráfico, el 100% de los estudiantes demostró comprender y respetar las instrucciones establecidas al inicio de la actividad, estos datos reflejan que las reglas del juego fueron aceptadas con total claridad desde el inicio de la clase, de esta forma se garantiza un ambiente ordenado, donde se podrá llevar control en el aula desde el primer momento lo que va a facilitar la interacción de los alumnos en el proceso educativo, permitiendo un excelente desarrollo de las actividades programadas.

Indicador: Recompensas

Ítem 2: Los estudiantes participan de manera activa en resolver los retos propuestos.

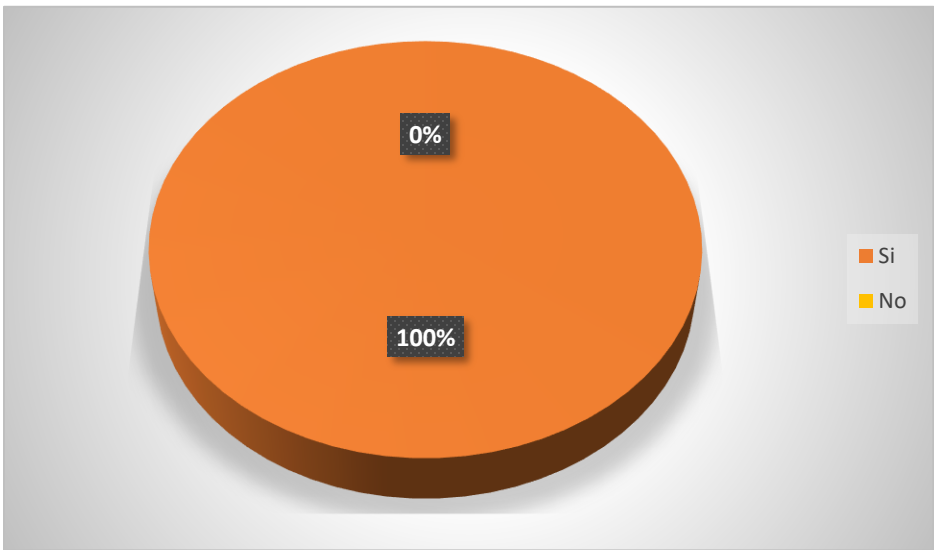
Tabla 3: Recompensas.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 2: Recompensas.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se visualiza en el gráfico, el 100% de los estudiantes participó de manera activa en la resolución de las actividades lúdicas realizadas durante la clase. Esto demuestra que el diseño de las actividades lúdicas puede reemplazar el modelo tradicional mediante la incorporación de mecánicas de juego, acabando con la monotonía y estimulando al alumno para que realice de forma correcta las tareas académicas.

Indicador: Desafíos

Ítem 3: Los estudiantes muestran interés por alcanzar puntos, niveles o insignias.

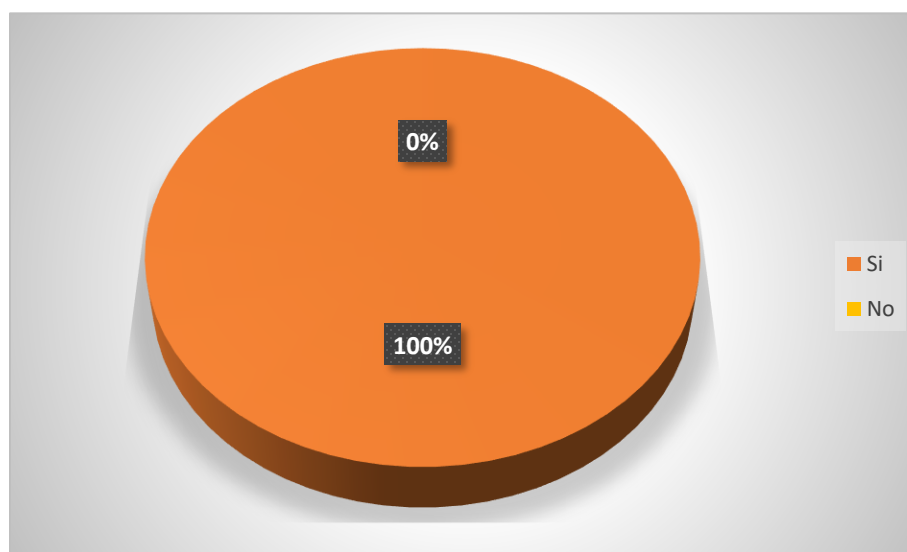
Tabla 4: Desafíos.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 3: Desafíos.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se puede observar en el gráfico, el 100% de los estudiantes manifestó un claro interés por obtener puntos, avanzar en los niveles o adquirir insignias durante el desarrollo de las actividades de lectura que se llevaron a cabo, se resalta que el uso de elementos como la acumulación de puntos influye de forma positiva en la motivación de los estudiantes dentro del aula de clases y los ayuda a mantenerse enfocados en aprender.

Indicador: Motivación

Ítem 4: Los estudiantes tienen una actitud entusiasta hacia las lecturas cuando se presentan en forma de juego.

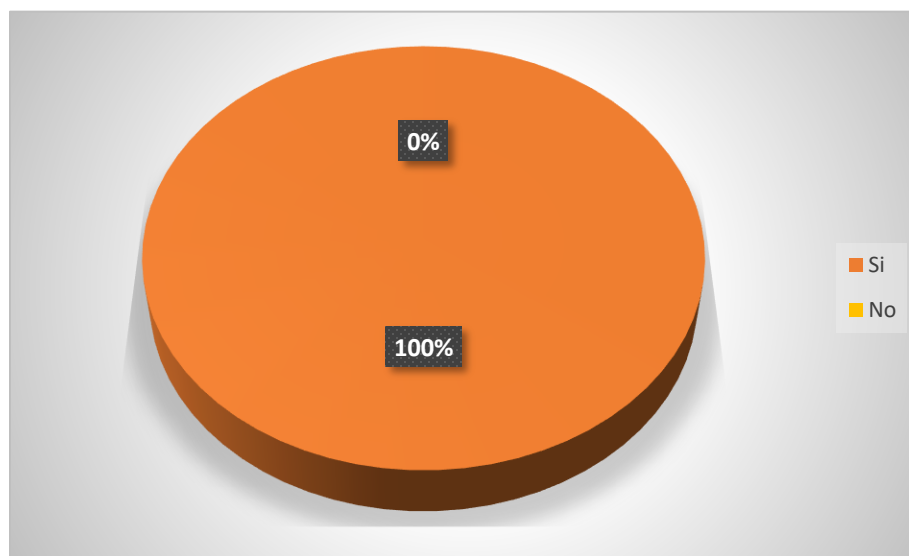
Tabla 5: Motivación.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 4: Motivación.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se visualiza en el gráfico 4, el 100% de los estudiantes observados evidenció una actitud positiva hacia las lecturas al momento de ser presentadas bajo un formato de juego. Este resultado demuestra que el enfoque interactivo de la gamificación ayuda en el interés por la asignatura de Lengua y Literatura. Cuando la lectura se plantea como un desafío interactivo, no solo aumenta el agrado y la motivación de los alumnos, sino que se

forman las bases emocionales para un aprendizaje más profundo y significativo (Andrade y Piaguage, 2025)

Indicador: Autonomía

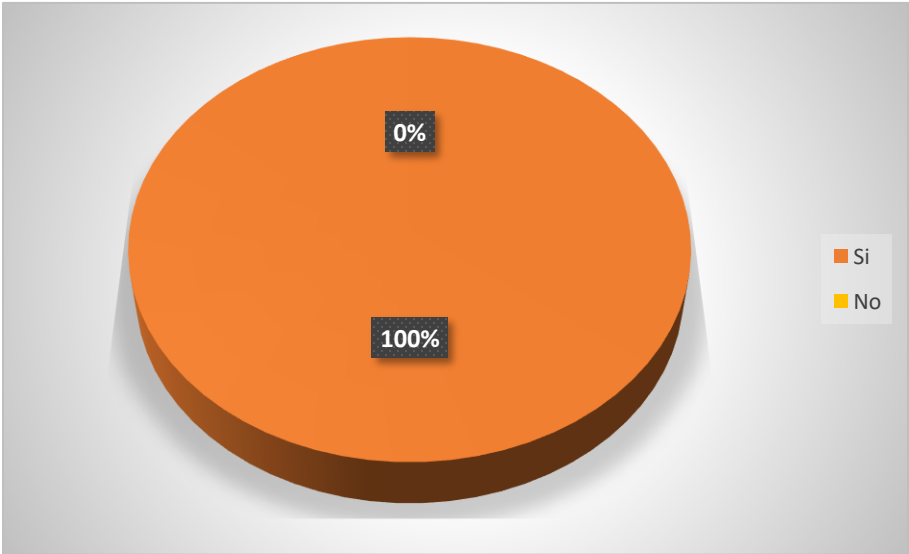
Ítem 5: Los estudiantes toman la iniciativa para realizar la actividad.

Tabla 6: Autonomía.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.
Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 5: Autonomía.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se visualiza en el gráfico, el 100% de los alumnos evaluados tomó la iniciativa para dar inicio y ejecutar la actividad de lectura sin necesidad de intervención constante por parte de los docentes. Este indicador muestra que incluir la

gamificación en las actividades fomenta al alumno a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje. Esta conducta se vincula con lo que menciona (Buendía et al., 2024), quienes manifiestan que las estrategias basadas en la gamificación permiten al estudiante desarrollar competencias lingüísticas básicas.

Indicador: Autonomía

Ítem 6: Los estudiantes toman decisiones propias para resolver los problemas planteados por la actividad.

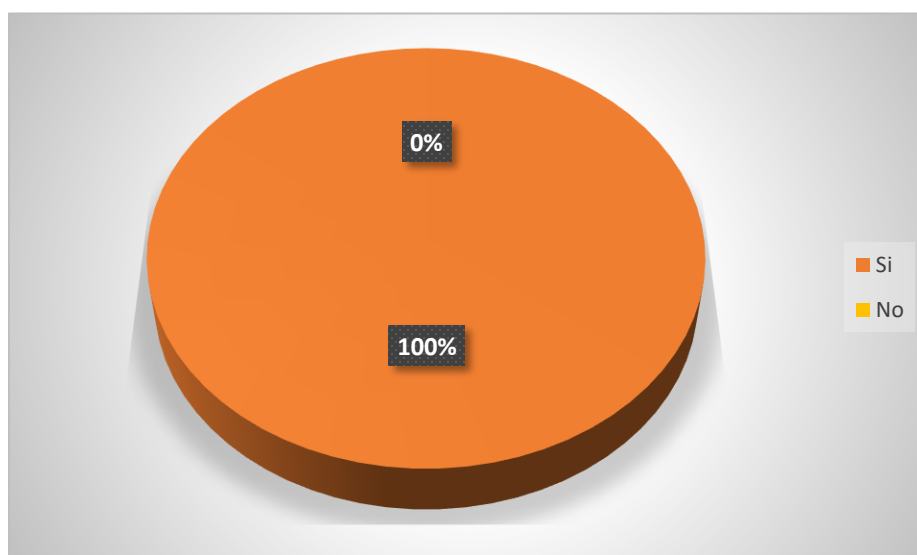
Tabla 7: Autonomía.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 6: Autonomía.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se observa en el gráfico, el 100% de los participantes demostró la capacidad de tomar decisiones propias con la finalidad de resolver los problemas de lectura planteados en la actividad. El desarrollo de este criterio indica que el entorno gamificado funciona como un espacio seguro para el ensayo y el error. Estos datos se alinean con lo que expreso Lemus (2021) quien menciona que el uso de dinámicas lúdicas que plantean retos de resolución de problemas incentiva de manera directa la capacidad de análisis y el razonamiento de los estudiantes.

Indicador: Interacción

Ítem 7: Los estudiantes colaboran con sus compañeros en el desarrollo de la actividad de lectura.

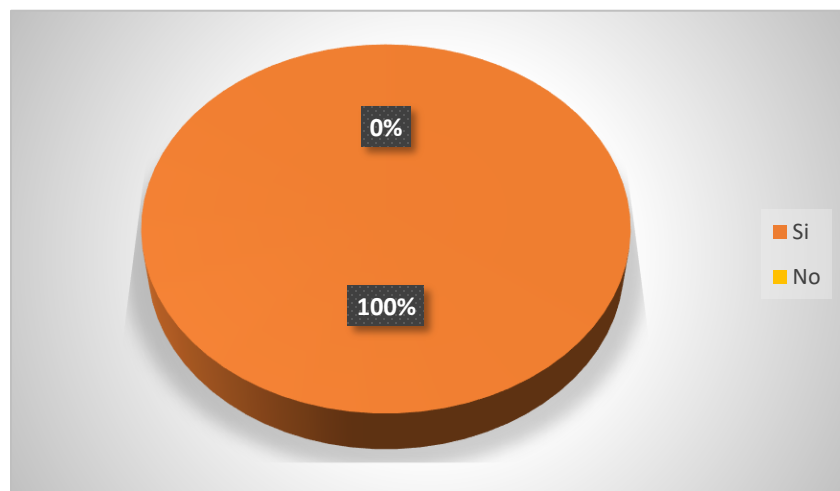
Tabla 8: Interacción.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 7: Interacción.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se visualiza en el gráfico 7, el 100% de los discentes demostró una conducta colaborativa al interactuar con sus compañeros durante la ejecución de las actividades de comprensión lectora. El éxito en este indicador demuestra que el juego no promueve únicamente la competencia individual, sino también el aprendizaje cooperativo. Esta dinámica se asocia con los aportes de Reyes y Rosales (2025) quienes afirman que la incorporación de recursos didácticos en el aula motiva al estudiante a involucrarse activamente en dinámicas de socialización y trabajo en equipo.

Indicador: Interacción

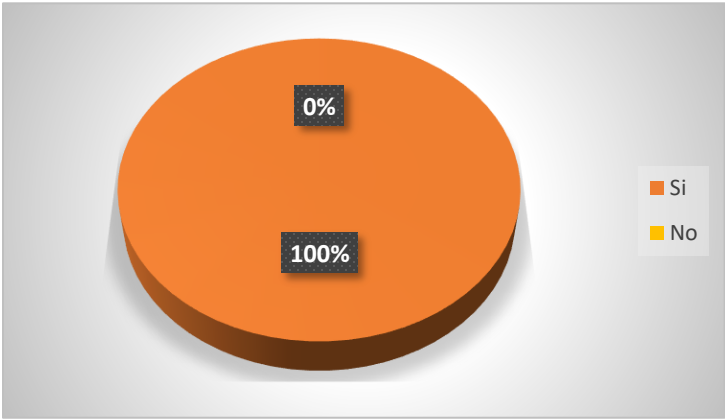
Ítem 8: Los estudiantes se comunican con sus compañeros en el desarrollo de los retos de lectura colectiva.

Tabla 9: Interacción.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Si	1	1	1	1	100%	100%
No	0	1	0	1	0%	100%
Total	1		1		100%	

Fuente: Lista de cotejo aplicada a los estudiantes.
Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 8: Interacción.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Como se observa en el gráfico, el 100% de los estudiantes se comunicó de manera activa con sus compañeros durante el desarrollo de las actividades. Este resultado demuestra que las actividades lúdicas grupales ayudan a fortalecer el diálogo en el aula, facilitando el intercambio de ideas y opiniones en torno a lo que leen. Al plantear la comprensión como un desafío grupal, se propina un espacio donde los alumnos se sienten motivados a expresarse para resolver las actividades en grupo, fortaleciendo sus habilidades sociales como su proceso de aprendizaje cooperativo.

4.1.2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL DIAGNÓSTICO.

Resultados del diagnóstico a los estudiantes

Indicador: Identificación de personajes y escenarios.

Pregunta 1: ¿Cuál es el nombre del pequeño conejito?

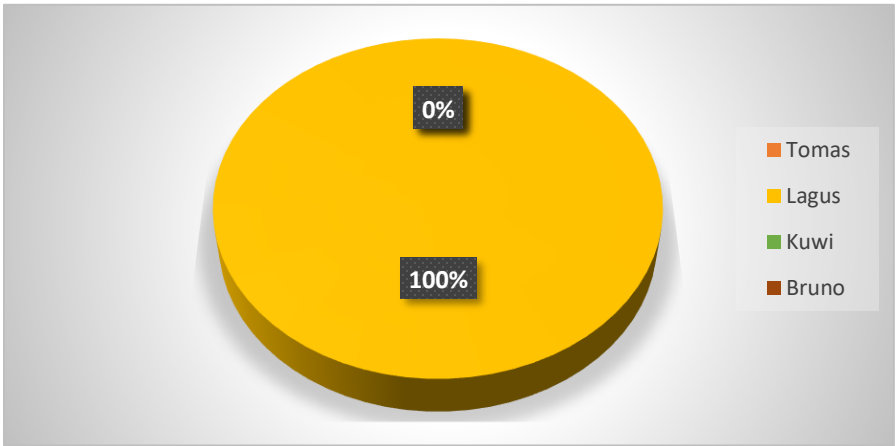
Tabla 10: Identificación de personajes.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta f_i	Frecuencia Absoluta acumulada F_i	Frecuencia Relativa n_i	Frecuencia Relativa Acumulada N_i	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa (%)
Tomas	0	0	0	0	0%	0%
Lagus	14	14	1	1	100%	100%
Kuwi	0	14	0	1	0%	100%
Bruno	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 9: Identificación de personajes.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 1 ¿Cuál es el nombre del pequeño conejito? correspondiente a la dimensión literal, el 100% de los 14 alumnos respondieron correctamente que el personaje era Lagus. Esto confirma que el reconocimiento de personajes explícitos no presenta dificultad, porque el alumno utiliza la información literal como punto de partida, combinándola con su conocimiento previo, de esta forma crea su nuevo conocimiento a raíz de lo que ya conoce, el resultado evidencia una correcta interpretación del texto e indica que la retención de es una habilidad consolidada en el grupo.

Indicador: Identificación de personajes y escenarios.

Pregunta 2: ¿Cuál era el nombre del lugar donde vivía el conejito?

Tabla 11: Identificación de escenarios.

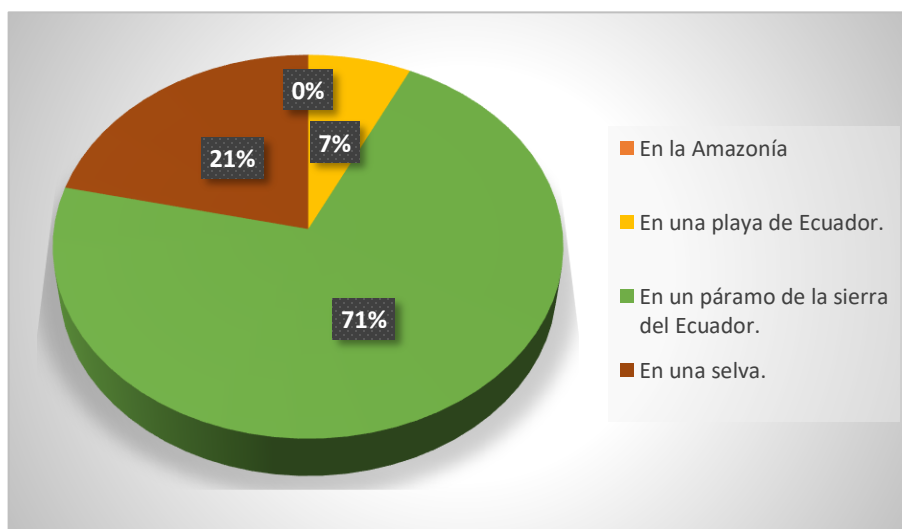
Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
En la Amazonía	0	0	0	0	0%	0%
En una playa de Ecuador.	1	1	0,0714286	0,0714286	7%	7%

En un páramo de la sierra del Ecuador.	10	11	0,7142857	0,7857143	71%	79%
En una selva.	3	14	0,2142857	1	21%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 10: Identificación de escenarios.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Al realizar el cruce del Ítem 1 que dio como resultado el 100% con el Ítem 2 ¿Cuál era el nombre del lugar donde vivía el conejito?, que registró un 71% de aciertos, ósea 10 estudiantes lograron identificar que habitaba en un páramo de la sierra, se observa una brecha del 29% dentro de la misma dimensión. Estos datos reflejan que la mayoría de los estudiantes logra identificar personajes y escenarios como lo dicta el indicador, pero también demuestra que existe una pequeña minoría de 4 alumnos divididos en un 21% que optó por la selva y un 7% por una playa de Ecuador, enfocando su atención principalmente en los sujetos principales, relegando a segundo plano la identificación de escenarios

Indicador: Retención de hechos cronológicos.

Pregunta 3: ¿Qué problema tenía Lagus cuando el oso lo encontró llorando en el sendero?

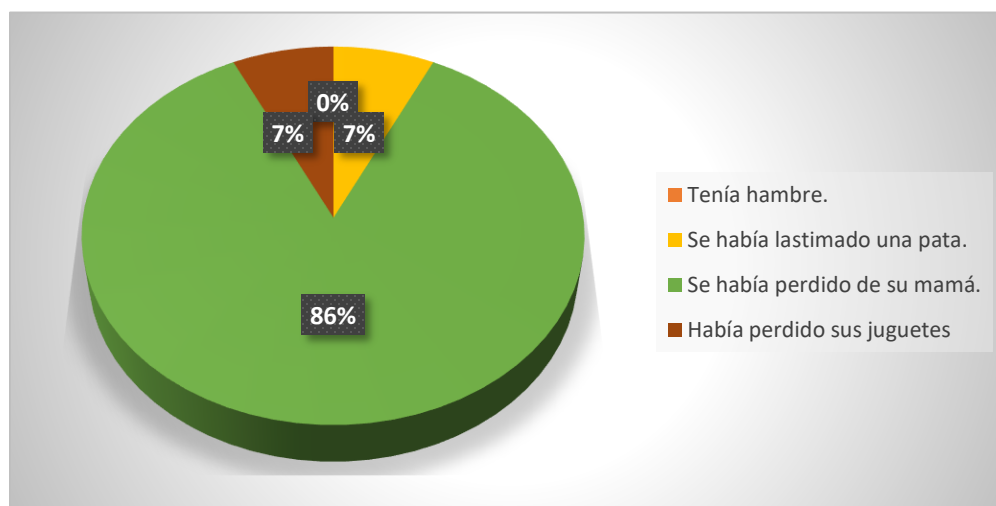
Tabla 12: Interpretación de eventos.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Tenía hambre.	0	0	0	0	0%	0%
Se había lastimado una pata.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Se había perdido de su mamá.	12	13	0,85714286	0,92857143	86%	93%
Había perdido sus juguetes	1	14	0,07142857	1	7%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 11: Interpretación de eventos.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: El Ítem 3 ¿Qué problema tenía Lagus cuando el oso lo encontró llorando en el sendero? alcanzó un 86% de aciertos lo que significa que 12 estudiantes

señalaron correctamente que se había perdido de su mamá. Por otro lado, un 7% señaló que se había lastimado una pata y otro 7% que había extraviado sus juguetes. El predominio de la respuesta correcta demuestra un excelente desempeño en el indicador de retención de hechos cronológicos, evidenciando que los estudiantes logran seguir la trama e identificar el problema principal que impulsa las acciones de los personajes dentro de la historia, si este resultado se suma a los 2 ítems anteriores, obtendremos un porcentaje general del 86% en el nivel literal, un dato que nos ayudara a compararlo de forma correcta con el nivel inferencial

Indicador: Recopilación de datos específicos.

Pregunta 4: ¿Qué habilidad utilizó el oso para ayudar a Lagus a encontrar a su mamá?

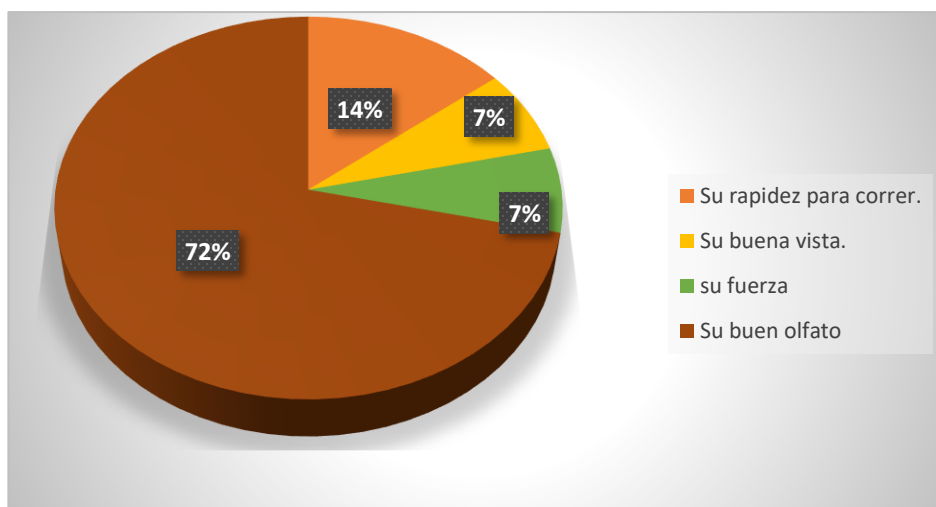
Tabla 13: Reconocimiento de habilidades.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Su rapidez para correr.	2	2	0,14285714	0,14285714	14%	14%
Su buena vista.	1	3	0,07142857	0,21428571	7%	21%
su fuerza	1	4	0,07142857	0,28571429	7%	29%
Su buen olfato	10	14	0,71428571	1	71%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 12: Reconocimiento de habilidades.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el Ítem 4 ¿Qué habilidad utilizó el oso para ayudar a Lagus? un total de 10 estudiantes que corresponden al 71% reconoció de forma correcta que el buen olfato fue la habilidad utilizada por el oso para localizar a la mamá de Lagus, pero, el 14% atribuyó la ayuda a su rapidez para correr, un 7% a su buena vista y otro 7% a su fuerza. Al integrar este ítem con los 3 anteriores se observa un promedio consolidado del 82% en la dimensión literal. Al pedirle al grupo deducir causas no escritas directamente en el cuento, 4 estudiantes no pudieron responder de forma correcta, los resultados alcanzados en este indicador prueban que el saber reconocer personajes y escenarios no significa que tendrán la capacidad de reconstruir una historia lógica desde 0.

Indicador: Deducción de significados.

Pregunta 5: Lagus y su mamá caminaban por un “sendero”, ¿Qué significa la palabra sendero según lo que ocurre en la historia?

Tabla 14: Análisis de significados.

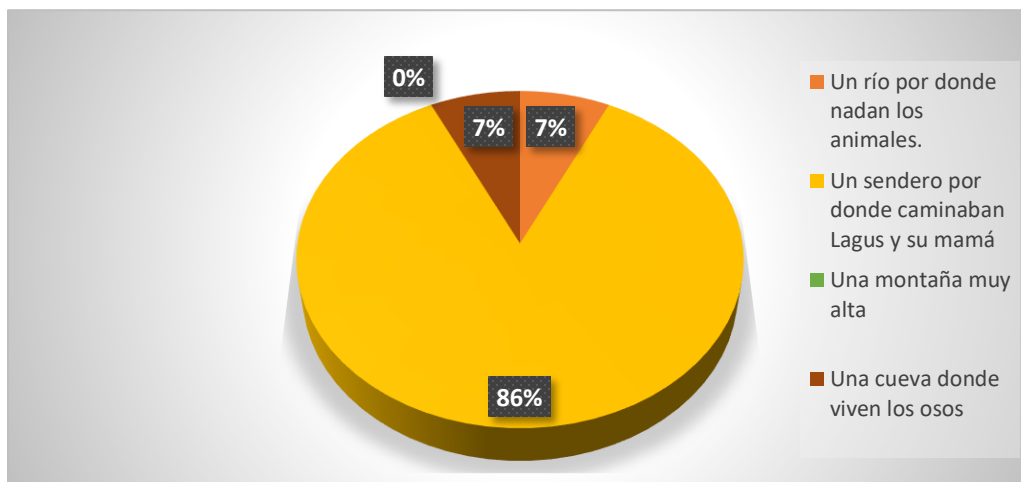
Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
-----------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	---

Un río por donde nadan los animales.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Un sendero por donde caminaban Lagus y su mamá	12	13	0,85714286	0,92857143	86%	93%
Una montaña muy alta	0	13	0	0,92857143	0%	93%
Una cueva donde viven los osos	1	14	0,07142857	1	7%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 13: Análisis de significados.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: El Ítem 5 ¿Qué significa la palabra sendero según la historia?

Se registró un 86% de aciertos, lo que significa que 12 estudiantes relacionaron la palabra "sendero" con la ruta que siguieron los personajes principales, mientras que un 7% lo interpretó de forma errónea como un río y otro 7% como una cueva. Este dato estadístico resalta un desarrollo positivo en el indicador de deducción de significados, los alumnos cuentan con la

habilidad de descifrar la respuesta a partir del contexto proporcionado por la lectura y logran interpretar el texto sin que las palabras difíciles fueran un obstáculo. Al analizar el primer salto desde el promedio del nivel literal del 82% hacia la deducción de significados, el desempeño se mantiene elevado.

Indicador: Relación causa – efecto.

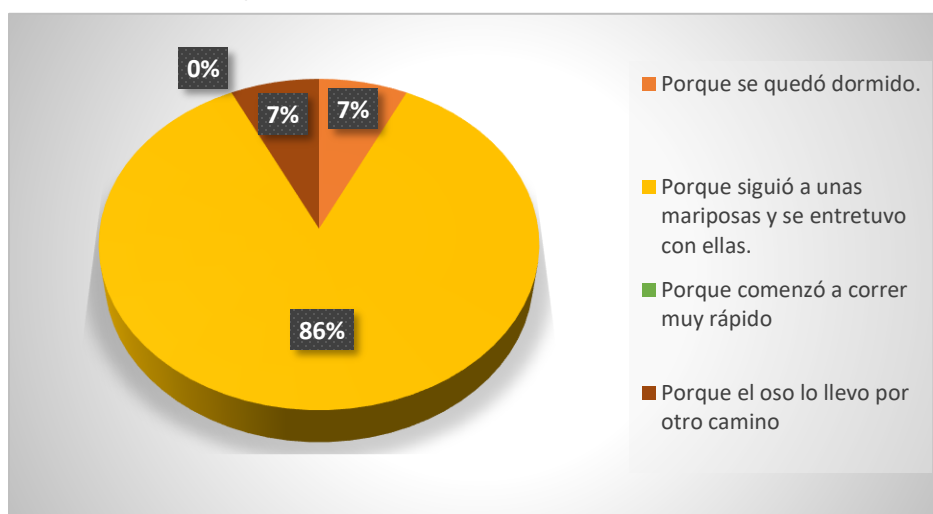
Pregunta 6: ¿Por qué Lagos se perdió mientras caminaba con su mamá?

Tabla 15: Causa y efecto.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Porque se quedó dormido.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Porque siguió a unas mariposas y se entretuvo con ellas.	12	13	0	0,92857143	86%	93%
Porque comenzó a correr muy rápido	0	13	0	0,92857143	0%	93%
Porque el oso lo llevo por otro camino	1	14	0,07142857	1	7%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 14: Relación causa y efecto.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el Ítem 6 ¿Por qué Lagus se perdió mientras caminaba con su mamá el 86% de los estudiantes señaló que la distracción de Lagus con unas mariposas provocó que se perdiera, el 7% menciono que fue culpa del oso por llevarlo por otro camino y el 7% que resta menciono que fue por quedarse dormido. Cuando la inferencia pide conectar una acción del texto con su consecuencia directa, el grupo no experimenta mayores dificultades, la mayoría de los estudiantes comprende lo que es la relación causa-efecto. La capacidad de conectar las acciones con sus consecuencias demuestra un avance para afianzar la autonomía interpretativa en la materia de Lengua y Literatura.

Indicador: Predicción de comportamientos.

Pregunta 7: ¿Cómo podría haber agradecido Lagus al oso por haberlo ayudado a encontrar a su mamá?

Tabla 16: Predicción de comportamientos.

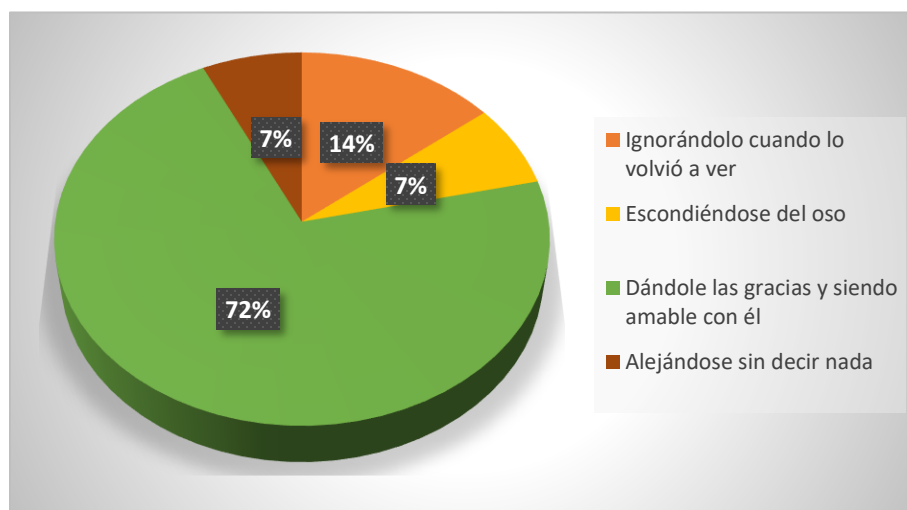
Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
-----------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	---

Ignorándolo cuando lo volvió a ver	2	2	0,14285714	0,14285714	14%	14%
Escondiéndose del oso	1	3	0,07142857	0,21428571	7%	21%
Dándole las gracias y siendo amable con él	10	13	0,71428571	0,92857143	71%	93%
Alejándose sin decir nada	1	14	0,07142857	1	7%	100%
Total	14	1			100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 15: Predicción de comportamientos.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: El Ítem 7 ¿Cómo podría haber agradecido Lagus al oso? descendió al 72% de acierto, un total de 10 estudiantes cree que Lagus debía dar las gracias y ser amable con el oso, un 14% cree que debe ignorarlo, un 7% que debe esconderse y otro 7% alejarse en silencio. Al comparar este rendimiento con los ítems inferenciales previos, donde se alcanzó un porcentaje total de 86% se observa una caída de 14, la baja registrada indica que, al pasar de inferir hechos a predecir conductas un total de 4 estudiantes pierde la continuidad del razonamiento implícito. Al relacionar el nivel inferencial que dio como resultado 81% de

porcentaje acumulado con los datos previos del nivel literal que se situaron en 82% de total porcentual, se puede evidenciar que los estudiantes siguen manteniendo un rendimiento aceptable.

Indicador: Formulación de juicios.

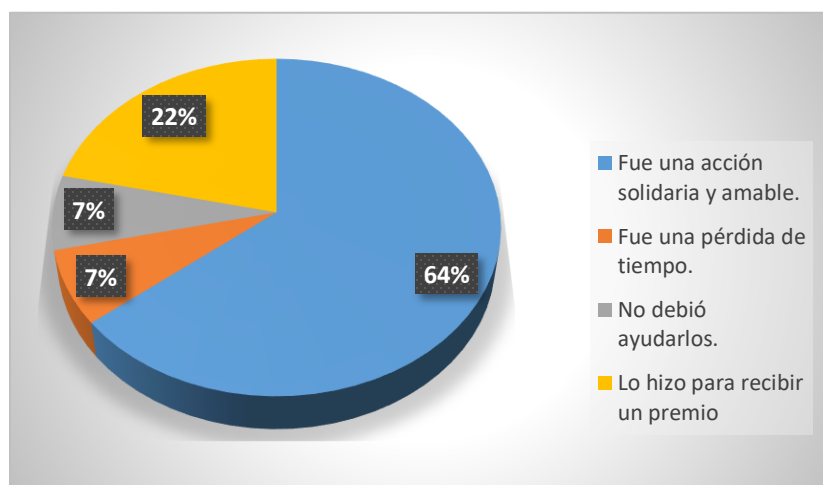
Pregunta 8: Al final de la historia, el oso acompaña a Lagus y a su mamá hasta la casa de la abuela. ¿Qué opinas sobre lo que hizo el oso?

Tabla 17: Formulación de juicios.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Fue una acción solidaria y amable.	9	9	0,64285714	0,64285714	64%	64%
Fue una pérdida de tiempo.	1	10	0,07142857	0,71428571	7%	71%
No debió ayudarlos.	1	11	0,07142857	0,78571429	7%	79%
Lo hizo para recibir un premio	3	14	0,21428571	1	21%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 16: Formulación de juicios.**Elaborado****por: Manuel**

Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el Ítem 8 ¿Qué opinas sobre lo que hizo el oso? el 64% de los estudiantes cree que el oso fue solidario y amable, un 22% interpretó que lo hizo para recibir un premio, mientras que las demás opciones recibieron un 7% cada una. Al comparar este resultado de la dimensión crítica con los niveles previos, surge la brecha más marcada: existe una distancia de 18 puntos frente al total porcentual del nivel literal que corresponde al 82% y también de 17 puntos ante el nivel inferencia del 81% lo que no es una sorpresa, examinar moralmente un texto exige una madurez argumentativa que resulta complejo para el grupo.

Indicador: Descubrimiento de intenciones.**Pregunta 9:** ¿Qué motivó al oso a ayudar a Lagus cuando lo encontró llorando?**Tabla 18: Descubrimiento de intenciones.**

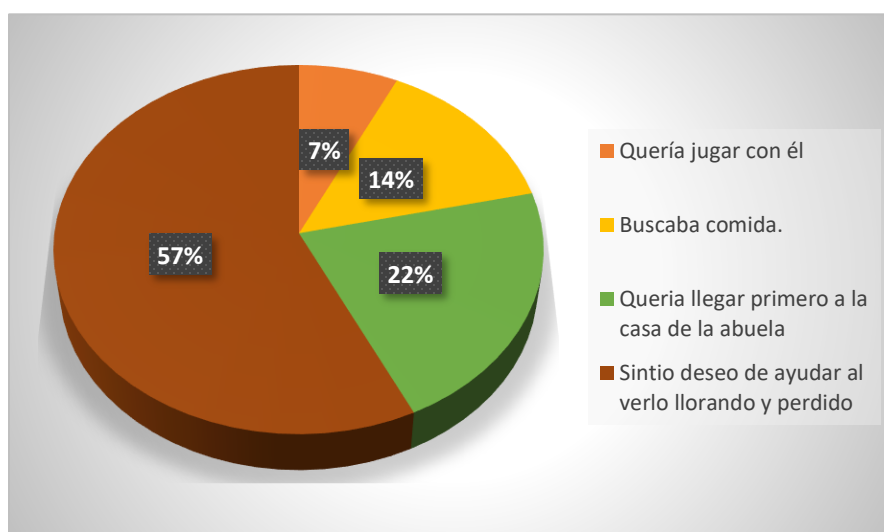
Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Acumulada Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Acumulada Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Quería jugar con él	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Buscaba comida.	2	3	0,14285714	0,21428571	14%	21%

Quería llegar primero a la casa de la abuela	3	6	0,21428571	0,42857143	21%	43%
Sintió deseo de ayudar al verlo llorando y perdido	8	14	0,57142857	1	57%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Diagnóstico aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 17: Descubrimiento de intenciones.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Finalmente, el Ítem 9 ¿Qué motivó al oso a ayudar a Lagus? representó el punto más bajo del instrumento con un 57% de aciertos, en total 8 estudiantes escogieron que la verdadera motivación del oso para ayudar a Lagus fue verlo llorar, el 22% cree que quería llegar primero a la casa de la abuela, el 14% con la búsqueda de comida y el 7% restante cree que quería jugar con él. El porcentaje acumulado del nivel crítico da como promedio 61% lo que expone una brecha enorme de 21 puntos comparándolo con el nivel literal y una diferencia 20 puntos comparándolo con el nivel inferencial, no todos los estudiantes comparten el mismo ritmo o proceso de aprendizaje, algunos requieren varias intervenciones pedagógicas

para mejorar la interpretación de lo que leen, es ahí donde surge la necesidad de incluir gamificación en las actividades diarias de los estudiantes.

4.1.3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO.

Resultados del cuestionario a los estudiantes

Indicador: Identificación de personajes y escenarios.

Pregunta 1: ¿Cuál es el nombre de la cuycita?

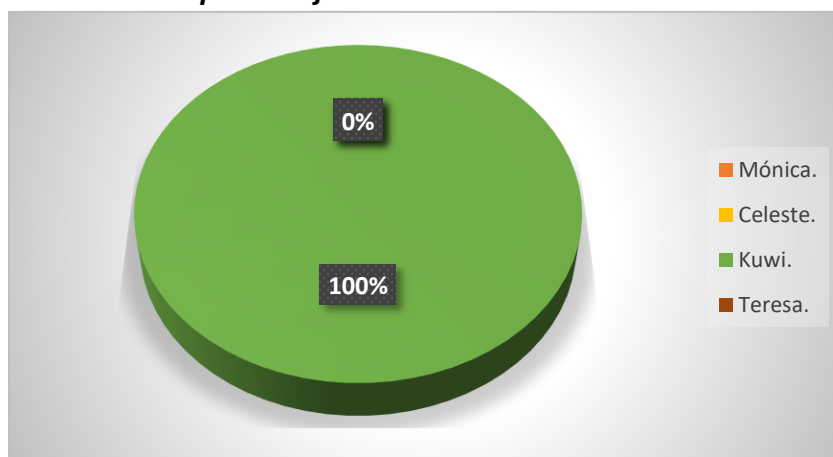
Tabla 19: Identificación de personajes.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta acumulada Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Acumulada Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa (%)
Mónica.	0	0	0	0	0%	0%
Celeste.	0	0	0	0	0%	0%
Kuwi.	14	14	1	1	100%	100%
Teresa.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 18: Identificación de personajes.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En la evaluación de ítem 1, que corresponde a la dimensión del nivel literal, el 100% que es equivalente a 14 estudiantes identificó correctamente a “Kuwi”

como la protagonista de la historia. Al comparar este resultado con el obtenido en la prueba diagnóstica, donde el 100% de los educandos también seleccionó la opción correcta sobre el personaje principal, se comprueba que el grupo conserva una precisión en la identificación de los elementos explícitos dentro de la lectura. La estabilización de esta destreza confirma que el reconocimiento de los personajes de la narración representa una habilidad dominada en la muestra de estudio, estableciendo la base cognitiva para procesar lecturas con un grado de complejidad.

Indicador: Identificación de personajes y escenarios.

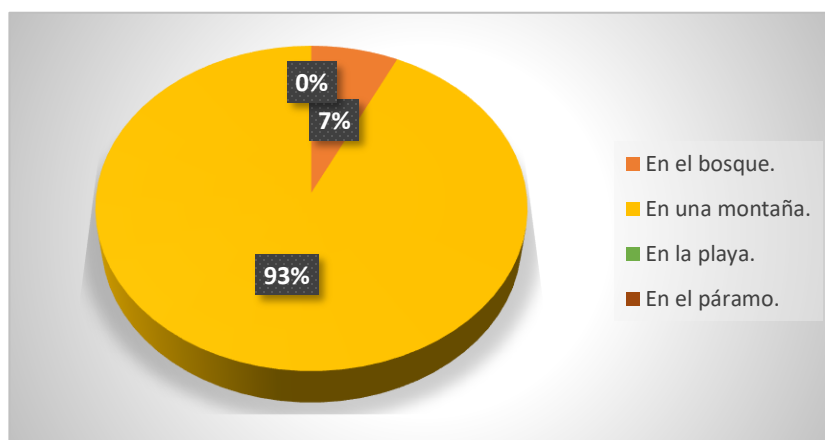
Pregunta 2: ¿En dónde vivía la cuycita?

Tabla 20: Identificación de escenarios.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
En el bosque.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
En una montaña.	13	14	0,92857142	1	93%	100%
En la playa.	0	14	0	1	0%	100%
En el páramo.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 19: Identificación de escenarios.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 2, que pertenece al nivel de comprensión literal, el 93% de la población correspondiente a 13 estudiantes seleccionó la opción “en una montaña”, mientras que el 7% que corresponde a 1 estudiante eligió “en el bosque”. Al comparar los datos obtenidos con el diagnóstico inicial, donde un 71% de los alumnos identificó con precisión el escenario del cuento, se evidenció un avance del 22% en el reconocimiento de la información explícita. Este progreso cuantitativo refleja que las estrategias de gamificación aplicadas fortalecieron la retención de los entornos espaciales en la lectura, permitiendo reducir la distracción observada en el diagnóstico y asegurando la localización de los contextos donde se desarrollan los hechos.

Indicador: Retención de hechos cronológicos.

Pregunta 3: ¿Qué problema tenía Tomas cuando los amigos de Kuwi lo encontraron llorando?

Tabla 21: Interpretación de eventos.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta f_i	Frecuencia Absoluta F_i	Frecuencia Relativa n_i	Frecuencia Relativa N_i	Frecuencia a Porcentual P (%)	Frecuencia a Porcentual Acumulada Pa
--------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------	---------------------------------	--

Se había perdido.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Tenía mucha hambre.	0	1	0	0,07142857	0%	7%
Se había caído mientras jugaba.	1	2	0,07142857	0,14285714	7%	14%
Pensaba que todo era su culpa y estaba triste.	12	14	0,85714285	1	86%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 20: Interpretación de eventos.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Los resultados del ítem 3 evidencian que el 86% de la muestra (12 estudiantes) identificó de manera correcta que el conflicto del personaje radica en que “pensaba que todo era su culpa y estaba triste”, mientras que un 7% optó por “se había perdido” y otro 7% por “se había caído mientras jugaba”. En comparación con la prueba diagnóstica con un 86% se evidencia una estabilidad en el rendimiento del curso. Estos datos reafirman que la estructura de gamificación asegura el seguimiento de la secuencia cronológica de los hechos,

permitiendo al estudiante reconocer con precisión la problemática que impulsa el desarrollo de la historia.

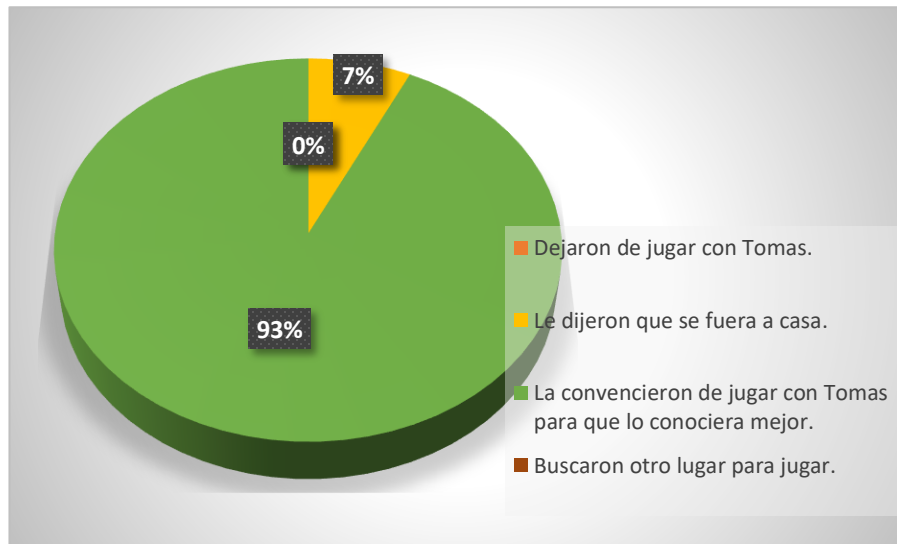
Indicador: Recopilación de datos específicos.

Pregunta 4: ¿Qué hicieron los amigos de Kuwi para ayudarla a superar el miedo que sentía por Tomas?

Tabla 22: Reconocimiento de habilidades.

Respuestas X	Frecuenci a Absoluta fi	Frecuenci a Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuenci a Porcentua l P (%)	Frecuenci a Porcentual Acumulad a Pa
Dejaron de jugar con Tomas.	0	0	0	0	0%	0%
Le dijeron que se fuera a casa.	1	1	0,07142857 1	0,07142857 1	7%	7%
La convenciero n de jugar con Tomas para que lo conociera mejor.	13	14	0,92857142 9	1	93%	100%
Buscaron otro lugar para jugar.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.
Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 21: Reconocimiento de habilidades.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Con respecto al ítem 4, el 93% de los educandos (13 alumnos) seleccionó la respuesta correcta “la convencieron de jugar con Tomas para que lo conociera mejor.”, mientras que un 7% (1 alumno) eligió la opción “le dijeron que se fuera a casa”. Al verificar el diagnóstico, donde el indicador alcanzó un 71% de efectividad, se observa una mejora del 22%. Al relacionar este ítem con los 3 anteriores se observa un promedio consolidado del 93% en el nivel literal. Este aumento en la recopilación de datos específicos ratifica la superación de la brecha inicial observada entre la simple memoria de personajes y la identificación de acciones concretas. Se comprueba así que el empleo de mecánicas de gamificación elevó la atención de los estudiantes hacia los detalles descriptivos y las resoluciones dentro de la lectura.

Indicador: Deducción de significados.

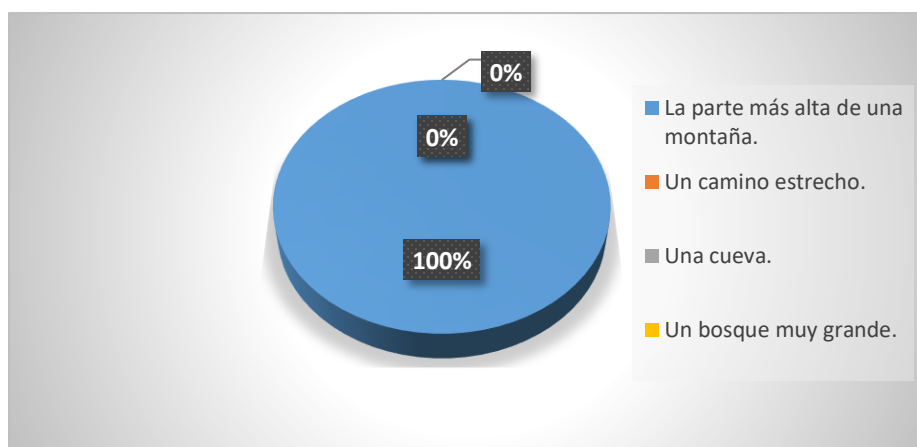
Pregunta 5: Kuwi vivía en la “cima” de una montaña, ¿Qué significa la palabra cima según lo que ocurre en la historia?

Tabla 23: Análisis de significados.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
La parte más alta de una montaña.	14	14	1	1	100%	100%
Un camino estrecho.	0	14	0	1	0%	100%
Una cueva.	0	14	0	1	0%	100%
Un bosque muy grande.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 22: Análisis de significados.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 5, dentro del nivel inferencial, la deducción del significado contextual de la palabra “cima” alcanzó el 100% de aciertos (14 estudiantes), quienes determinaron que corresponde a “la parte más alta de la montaña”, frente al 86% del diagnóstico. Este avance del 14% evidencia que la gamificación afianza las destrezas del estudiante; al alcanzar el 100% se confirma que el uso de la gamificación mejora la capacidad del estudiante

para descifrar el vocabulario que no le es familiar guiándose por el contexto narrativo, y de la misma manera los desafíos estimulan el razonamiento del lector.

Indicador: Relación causa – efecto.

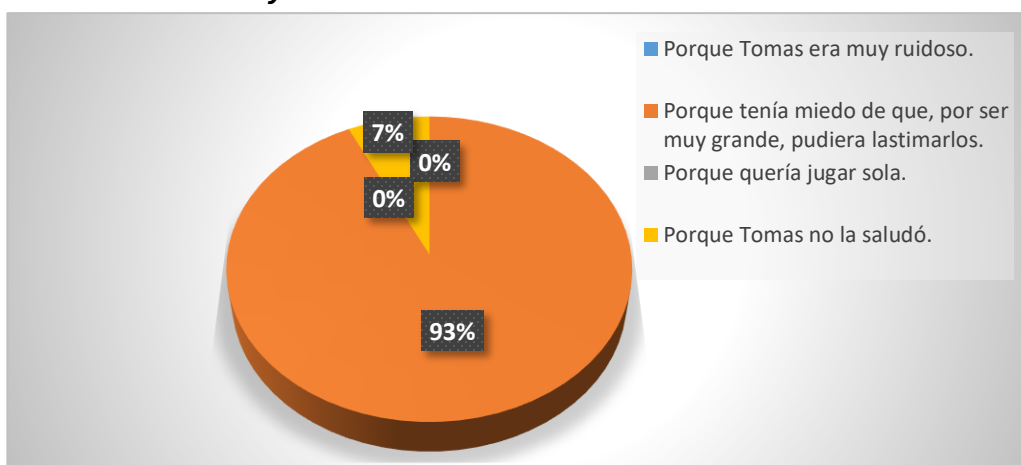
Pregunta 6: Según la historia, ¿por qué Kuwi se enojó cuando sus amigos invitaron a jugar a Tomas?

Tabla 24: Causa y efecto.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Porque Tomas era muy ruidoso.	0	0	0	0	0%	0%
Porque tenía miedo de que, por ser muy grande, pudiera lastimarlos.	13	13	0,928571429	0,928571429	93%	93%
Porque quería jugar sola.	0	13	0	0,928571429	0%	93%
Porque Tomas no la saludó.	1	14	0,071428571	1	7%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 23: Relación causa y efecto.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 6, el 93% de la población estudiantil (13 estudiantes) respondió de manera acertada la relación de causa-efecto al seleccionar “porque tenía miedo de que, por ser muy grande, pudiera lastimarlos”, mientras que un 7% (1 estudiante) optó por “porque Tomas no la saludó”. Al comparar este resultado con el 86% del diagnóstico, se evidencia una mejora del 7%. Se evidenció el fortalecimiento de esta habilidad lógica con las mecánicas de gamificación aplicadas, lo que facilitó la conexión entre los estados de ánimo de los personajes y sus consecuencias en la historia, transitando de una lectura mecánica hacia un procesamiento cognitivo, superando la interpretación de una educación tradicional.

Indicador: Predicción de comportamientos.

Pregunta 7: ¿Cómo podría haber demostrado Kuwi a Tomas que lamentaba haberlo hecho sentir triste?

Tabla 25: Predicción de comportamientos.

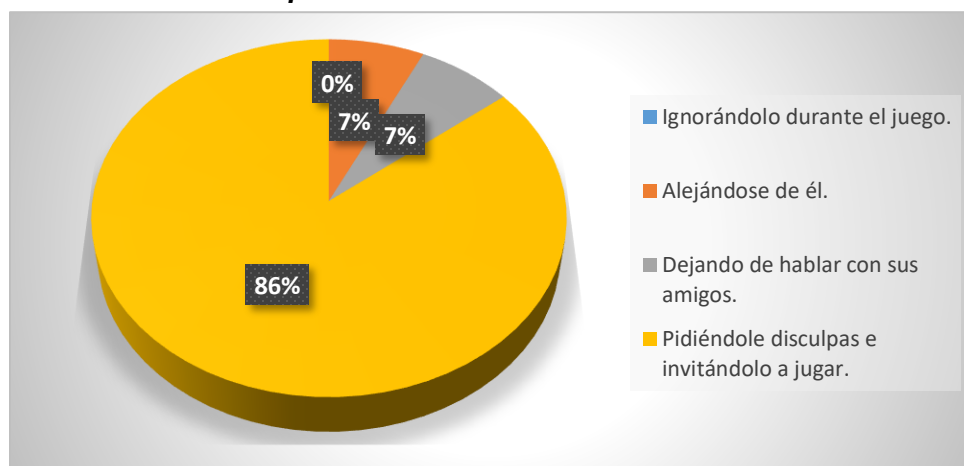
Respuestas	X	Frecuencia Absoluta f_i	Frecuencia Absoluta F_i	Frecuencia Relativa n_i	Frecuencia Relativa N_i	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa

Ignorándolo o durante el juego.	0	0	0	0	0%	0%
Alejándose de él.	1	1	0,07142857	0,07142857	7%	7%
Dejando de hablar con sus amigos.	1	2	0,07142857	0,14285714	7%	14%
Pidiéndole disculpas e invitándolo a jugar.	12	14	0,85714285	1	86%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 24: Predicción de comportamientos.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 7, se evidencia un 86% de acierto (12 estudiantes) los cuales predijeron adecuadamente la conducta de reparación de Kuwi al elegir “pidiéndole disculpas e invitándolo a jugar”, mientras que un 7% eligió “alejándose de él” y el otro 7% dejando de hablar con sus amigos”. Al comparar este desempeño con el 72% obtenido en el diagnóstico, se observa un progreso del 14%. Al relacionar este ítem con los 2 anteriores se contempla un promedio del 93% en el nivel inferencial. Este incremento evidencia que, al implementar las estrategias de gamificación, como los retos y las técnicas del juego en las actividades, provocó que los estudiantes se interesaran más por interiorizar la evolución del

personaje en la historia, así mismo, fortaleció el juicio deductivo de los alumnos, anticipando las soluciones más probables a la problemática del cuento.

Indicador: Formulación de juicios.

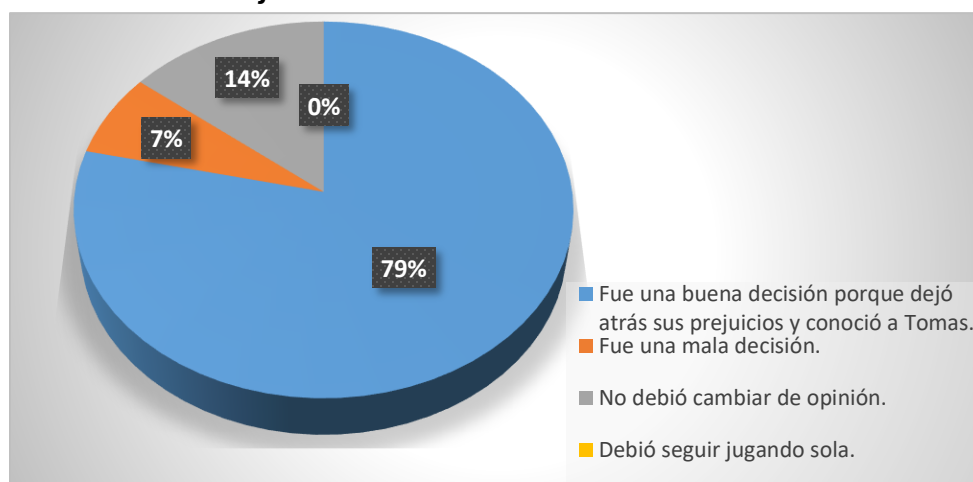
Pregunta 8: Al final de la historia, Kuwi reconoce que estaba equivocada y decide jugar con Tomas. ¿Qué opinas sobre la decisión que tomó?

Tabla 26: Formulación de juicios.

Respuestas X	Frecuencia Absoluta fi	Frecuencia Absoluta Fi	Frecuencia Relativa ni	Frecuencia Relativa Ni	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
Fue una buena decisión porque dejó atrás sus prejuicios y conoció a Tomas.	11	11	0,785714286	0,785714286	79%	79%
Fue una mala decisión.	1	12	0,071428571	0,857142857	7%	86%
No debió cambiar de opinión.	2	14	0,142857143	1	14%	100%
Debió seguir jugando sola.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 25: Formulación de juicios.

Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: En el ítem 8, perteneciente al nivel crítico de la lectura, el 79% de los evaluados que equivale a 11 estudiantes emitió un juicio valorativo al concluir que “fue una buena decisión porque dejó atrás sus prejuicios y conoció a Tomas”, mientras que el 14% (2 estudiantes) sostuvieron que “no debió cambiar de opinión” y un 7% (1 estudiante) optó por “fue una mala decisión”. En comparación con la evaluación diagnóstica donde el juicio de valor alcanzó un 64%, se evidencia un incremento del 15% en la capacidad de reflexión del curso. Este hallazgo demuestra que la gamificación fortaleció la capacidad para emitir opiniones al involucrar a los estudiantes en actividades que requieran analizar y reflexionar cada una de sus respuestas, superando las dificultades de pensamiento crítico identificadas en las etapas iniciales.

Indicador: Descubrimiento de intenciones.

Pregunta 9: ¿Qué motivó a Kuwi a cambiar de opinión sobre Tomas?

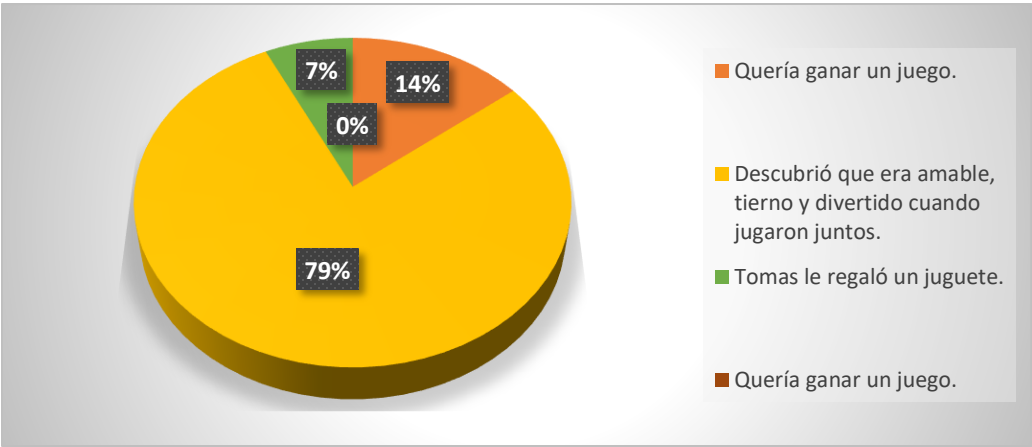
Tabla 27: Descubrimiento de intenciones.

Respuestas	X	Frecuencia Absoluta f_i	Frecuencia Absoluta F_i	Frecuencia Relativa n_i	Frecuencia Relativa N_i	Frecuencia Porcentual P (%)	Frecuencia Porcentual Acumulada Pa
------------	---	------------------------------	------------------------------	------------------------------	------------------------------	----------------------------------	---

Quería ganar un juego.	2	2	0,142857143	0,142857143	14%	14%
Descubrió que era amable, tierno y divertido cuando jugaron juntos.	11	13	0,785714286	0,928571429	79%	93%
Tomas le regaló un juguete.	1	14	0,071428571	1	7%	100%
Quería ganar un juego.	0	14	0	1	0%	100%
Total	14		1		100%	

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.
Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Gráfico 26: Descubrimiento de intenciones.



Elaborado por: Manuel Borbor y Shirley Flores (2026).

Análisis e interpretación: Por último, en el ítem 9 correspondiente al nivel crítico, donde se quiere identificar el descubrimiento de intenciones del personaje, el 79% equivalente a 11 estudiantes dedujo con precisión la motivación del personaje al reconocer que comprendió que las apariencias no definen a los demás y que Tomas era amistoso optando por la respuesta “descubrió que era amable, tierno y divertido cuando jugaron juntos”, mientras que el 14% (2 estudiantes) colocaron que Kuwi “quería ganar un juego” y que el 7% colocaron la opción “Tomas

le regaló un juguete". Al comparar este porcentaje con el diagnóstico donde se obtuvo la puntuación más baja con apenas un 57% de aciertos, se comprueba un avance sustancial de 22%. Si se integra este ítem con el anterior se evidencia un promedio del 79% en el nivel crítico. Este resultado demuestra la efectividad de la gamificación sobre el desarrollo de las habilidades analíticas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes. Romper el patrón de lectura mecánica tradicional mediante la incorporación de dichas técnicas proporcionó al estudiantado herramientas necesarias para comprender la estructura del relato y descifrar las intenciones del autor.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Los resultados obtenidos mediante la investigación que tuvo como objetivo evaluar el efecto de la gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes de Lengua y Literatura en cuarto grado de Educación General Básica de la Escuela de Educación Básica "Pedro José Rosales", durante el periodo lectivo 2026-2027. Al analizar los hallazgos obtenidos en relación con los objetivos específicos planteados, se evidenció que la implementación de esta estrategia didáctica generó un impacto positivo en las competencias lectoras del estudiante.

En cuanto al primer objetivo específico basado en fundamentar teóricamente los efectos de la gamificación y la comprensión lectora a partir de la revisión de literatura científica, la revisión teórica permitió respaldar las estrategias lúdicas en el aprendizaje. Estos resultados van de acuerdo con lo planteado por Acosta et al., (2020) quienes sostienen que la aplicación de mecánicas lúdicas estimula el compromiso cognitivo de los estudiantes, mejorando su compromiso, su motivación y su participación, la buena recepción mostrada por los alumnos ante las actividades con metodologías lúdicas, a su vez esto coincide con las conclusiones de Velásquez (2023) quien menciona que la gamificación incrementa la motivación de los educandos y aumenta la interacción en el aula. De igual forma los hallazgos respaldan lo señalado por Andrade y Piaguaje (2025), quienes afirman que cuando la lectura se convierte en un desafío

por medio de la gamificación mejora la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el aprendizaje autodirigido. Los datos recolectados ratifican que, cuando el proceso de lectura se apoya en retos, insignias y retroalimentación inmediata, el estudiante transita con mayor fluidez hacia una interpretación activa y reflexiva de los textos.

El segundo objetivo específico, enfocado en comparar los niveles de comprensión lectora antes y después del uso de la gamificación en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., los resultados comparativos entre la evaluación diagnóstica y el cuestionario revelan un incremento en el desempeño lector de los alumnos a través de los tres niveles de comprensión:

En el nivel literal, la prueba diagnóstica muestra una sólida retención de identificación del personaje principal con un 100% de aciertos, aunque en la identificación de escenarios se presentó una variación del 71%, en la retención de hechos cronológicos un 86% y en la recopilación de datos específicos con un 71%. Posteriormente, en la aplicación del cuestionario, el grupo de estudiantes alcanzó un avance del nivel literal donde el reconocimiento del protagonista se mantuvo en un 100%, la retención de hechos cronológicos aumento de 86% al 93%, mientras que la identificación de escenarios, y la recopilación de datos aumentaron de un 71% a un 93%, de forma general el promedio del nivel literal aumento de 82% en fase diagnostica a un 93% después de aplicar la evaluación. Este avance corrobora las investigaciones de Lemus (2021), quien menciona que la gamificación incrementa de forma real la capacidad de análisis, razonamiento y pensamiento crítico de los alumno, demostrando que las dinámicas basadas en retos facilitan la localización rápida de información explícita y la fijación de detalles textuales.

En el nivel inferencial, los resultados mostraron un crecimiento en la capacidad de los estudiantes para deducir significados, lo que alcanzó un 100% de efectividad en la evaluación final frente al 86% inicial. De la misma manera, la comprensión de relaciones causa-efecto aumentó del 86% al 93%, y la predicción de comportamientos incrementó del 71% al 86%, de forma general el promedio del nivel inferencial aumento de 81% en fase diagnostica a un 93%

después de aplicar la evaluación. Estos progresos se alinean con la postura de Tapia y Zambrano (2023), quienes argumentan que las actividades gamificadas activan el pensamiento deductivo al motivar al lector a conectar textos con sus esquemas previos. De igual forma, concuerdan con Rodríguez y Vega (2025) al demostrar que la gamificación motiva de mejor forma a los estudiantes que los métodos tradicionales y favorece la interpretación de relaciones causales y significados implícitos en las lecturas.

El nivel crítico, representó el punto de partida con mayor margen de mejora en el diagnóstico, registrando en la formulación de juicios de valor un 64% en el diagnóstico al 79% en el cuestionario, asimismo, el descubrimiento de intenciones experimentó un incremento del 57% al 79%, de forma general el promedio del nivel crítico aumento de 61% en fase diagnostica a un 79% después de aplicar la evaluación. Los datos coinciden con las conclusiones de Aguilar et al. (2025), quienes expresan que, si bien la comprensión crítica exige un nivel cognitivo superior y una mayor reflexión, la mediación didáctica basada en retos estimula de forma progresiva el pensamiento crítico.

En el tercer objetivo específico, centrado en determinar la presencia o ausencia de los indicadores de la estrategia de gamificación mediante una lista de cotejo, el análisis observacional durante el desarrollo de actividades constató la presencia plena del 100% en la presencia de los indicadores evaluados: reglas claras, recompensas, desafíos, motivación, autonomía e interacción. La totalidad de estudiantes mostraron una actitud entusiasta hacia la lectura bajo el formato de juego, tomaron la iniciativa para ejecutar las actividades y demostraron capacidad para la toma de decisiones. Este descubrimiento concuerda con lo reportado por Caicedo y Castro (2021), quienes destacan que el éxito de la gamificación radica en la estructura rigurosa de sus dinámicas y mecánicas, garantizando un entorno seguro y estimulante para llamar la atención constante de los estudiantes durante la experiencia pedagógica. De la misma manera, la mejora en la interacción y la comunicación de los estudiantes coincide con los aportes de Reyes y

Rosales (2025), quienes mencionan que incorporar recursos didácticos innovadores motiva a los educandos haciendo que se involucren de forma activa en su proceso de enseñanza-aprendizaje, demostrando que la implementación de dichos recursos en la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales estimula el interés genuino hacia la signatura de Lengua y Literatura.

4.3. CONCLUSIONES

La revisión sistemática de la literatura científica valida el impacto positivo de la gamificación como una estrategia metodológica innovadora en el área de Lengua y Literatura. La fundamentación teórica confirma que la integración de mecánicas, dinámicas y componentes lúdicos favorece la transición de una enseñanza tradicional a una mediación pedagógica basada en la Zona de Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky. Este enfoque reduce el temor al error y promueve la participación, configurando las bases cognitivas necesarias para el desarrollo reflexivo de la lectura.

Si se compara el antes y después de la intervención de los docentes, en el nivel literal se pudo evidenciar un aumento del 82% al 93%, mientras que en el nivel inferencial se evidenció un incremento de 81% al 93% y en el nivel crítico se observó una mejora del 61% al 79%. Estos datos demuestran que la estrategia de gamificación superó las limitaciones del aprendizaje tradicional, fortaleciendo el progreso cognitivo y la autonomía del estudiante en la asignatura de Lengua y Literatura en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.

Mediante la aplicación de la lista de cotejo se determinó la presencia efectiva de los indicadores a la estrategia de la gamificación durante las actividades de intervención, reflejando un 100% en los resultados. La claridad de las reglas, la asignación de desafíos y recompensas, acompañadas del impulso del trabajo colaborativo, demostraron fortalecer la autonomía y la motivación, logrando transformar la clase de lectura tradicional en un entorno participativo para los estudiantes de 4to grado de Educación General Básica.

4.4. RECOMENDACIONES

A las autoridades de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales se les recomienda gestionar programas de capacitación a los docentes enfocados en metodologías activas y gamificación, con el fin de proporcionar herramientas didácticas innovadoras que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el aula. También se le recomienda a la directiva encargándose del mantenimiento y organización de los recursos y materiales necesarios, asegurando la aplicación de estas metodologías en los distintos niveles de Educación General Básica.

A los docentes del área de Lengua y Literatura, se sugiere ampliar la aplicación de componentes y mecánicas de juego en el aula, tales como metas, sistemas de puntos, desafíos, etc., para consolidar la participación y el interés del estudiante. De la misma manera, es primordial diseñar retos didácticos que continúen ejercitando el nivel de comprensión crítica, orientando al estudiante a fortalecer juicios de valor y descifrar la intencionalidad de los textos con mayor solidez.

A las futuras investigaciones, se recomienda ampliar el tamaño de la muestra abarcando una población estudiantil más extensa y diversa que incluya diferentes cursos de ser necesario, lo cual permitirá enriquecer y contrastar la validez de la propuesta en distintos entornos escolares. Se recomienda adoptar diseños de investigación cuasiexperimentales o experimentales, colocando un grupo de control frente al grupo experimental, con el propósito de medir de forma precisa el efecto de la gamificación en el fortalecimiento de las competencias lectoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta-Medina, J. K., Torres-Barreto, M. L., Paba-Medina, M. C., & Alvarez-Melgarejo, M. (2020). *Análisis de la gamificación en relación a sus elementos*. <https://hal.science/hal-02548860>

- Aguilar, W. G., Mathews, W. G., Lachira, G. F. R., & Criollo, N. O. C. (2025). Efecto de la gamificación en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa pública. *Revista Tribunal*, 5(10), 86-103. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.104>
- Aignerren Aburto, J. M. (2005). *El cuestionario: El instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social*. <https://hdl.handle.net/10495/2628>
- Andrade Palma, M., & Piaguage Criollo, E. (2025). Gamificación como estrategia metodológica para la comprensión de la lectura en el quinto año de educación general básica. *593 Digital Publisher CEIT*, 10(3), 1184-1198.
- Arias Gonzáles, J. L. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. (Primera edición digital, junio del 2021. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-05553). ENFOQUES CONSULTING EIRL. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf
- Arnaiz Galván, N., & Parrado Collantes, M. (2024). La gamificación como recurso educativo para el desarrollo de la competencia literaria en el alumnado de Educación Primaria. *Chamariz. Estudios en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (2). <https://doi.org/10.25267/chamariz.2024.i2.1101>
- Buendía Cueva, G. I., Tasayco Diaz, A. P., & Menacho Rivera, A. S. (2024). *Gamificación y tecnología en la educación infantil: Una revisión sistemática*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>
- Burbano-Narvaez, A. E., & Cespedes-Sierra, D. C. (2020). *Gamificación Como Estrategia Pedagógica Innovadora, Para Fortalecer los Procesos de Comprensión Lectora*. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6417>
- Caicedo-Valencia, S., & Castro-Valencia, W. A. (2021). *La Gamificación Como Estrategia Pedagógica Para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en Estudiantes de Sexto Grado*. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/6447>
- Cando, D. A. F., Contento, C. I. M., Garay, L. E. V., Luzuriaga, A. T. M., & Velez, I. de L. A. (2026). Efecto de la gamificación digital en la comprensión lectora en estudiantes de Educación General Básica: Un

estudio cuasi-experimental. *Prometeo Conocimiento Científico*, 6(1), e123-e123. (2021-).

<https://doi.org/10.55204/pcc.v6i1.e123>

Esteban Nieto, N. T. (2018). *TIPOS DE INVESTIGACIÓN*.

<https://pdfs.semanticscholar.org/00d1/21cf6c19329f5063fbfb335d5a2b19f42cd4.pdf>

Fernández Arias, P., Ordóñez Olmedo, E., Vergara Rodríguez, D., & Gómez Vallecillo, A. I. (2020). La

gamificación como técnica de adquisición de competencias sociales. *Prisma Social: revista de investigación social*, (31), 388-409.

Haro Sarango, A., Chisag Pallmay, E. R., Ruiz Sarzosa, J. P., & Caicedo Pozo, J. E. (2024). Tipos y

clasificación de las investigaciones. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 39.

Hernández Ortiz, D. A. (2018). *La importancia de las pruebas diagnósticas para el ingreso al preescolar*.

<http://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/2315>

Ineval. (2025). *Informe Nacional Ser Estudiante—Subnivel Básica Elemental: Resultados Nacionales de*

SEST año lectivo 2024-2025 (INEVAL DGGI_SEST_2025_1001; Ser Estudiante (SEST), p. 64).

Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

<https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/nacionales-informes-y-resultados/>

Lainez Santos, A. M. (2025). *Relación de la comprensión lectora y el rendimiento académico en el área de*

lengua y literatura de quinto grado. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/14036>

Lemus-Renteria, C. (2021). *La Gamificación Como Estrategia Innovadora Para el Fortalecimiento de la*

Comprensión Lectora en Estudiantes del Grado Cuarto de Básica Primaria.

<https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7399>

Manterola, C., Hernández-Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., Grande, L., Manterola, C., Hernández-

Leal, M. J., Otzen, T., Espinosa, M. E., & Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un

- Diseño de Investigación a Considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Ministerio de Educación. (s. f.). *Estrategias y pasos para la investigación bibliográfica*. CREA, Innovación Educativa. https://doi.org/https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/Ferias_escolares/29-pasos%20para%20la%20investigaci%C3%B3n%20bibliografica.pdf
- Moll, L. C., & Alvarez, A. (1990). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: Una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. *Journal for the Study of Education and Development*, 13(51-52), 247-254. <https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822280>
- Moscote-Brun, J. G., & Suarez-Leones, M. S. (2021). *Fortalecimiento de Competencias Relacionadas con la Comprension Lectora Mediante la Gamificación Utilizada Como Estrategia Pedagógica*. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/7646>
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., & Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: Revisión sistemática (Gamification in the Spanish educational field: a systematic review). *Retos*, 42, 507-516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- Ramírez Leyva, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Ramos Casavilca, C. (2022). La gamificación y la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado en una institución educativa de Huancavelica, 2022. *Repositorio Institucional - UCV*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/102552>
- Ramos Galarza, C. A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 9(3), 1-6.

Reyes Sáez, A. L., & Rosales Tomalá, G. D. (2025). *Los títeres como recurso didáctico para fortalecer la comprensión lectora en Lengua y Literatura*.

<https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/14002>

Ricardo Tigrero, C. D., & López Ramos, A. R. (2025). Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. *Ciencia y Educación*, 6(1.1), 640-649.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17318385>

Sánchez, H. S. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. Primera parte. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 21-25.

Sánchez-Domínguez, M. G., Izquierdo, J., Sánchez-Domínguez, M. G., & Izquierdo, J. (2021). Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 12(23).

<https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.695>

Sánchez-Pacheco, C. L. (2019). Gamificación: Un nuevo enfoque para la educación ecuatoriana. *Revista Docentes 2.0*, 7(2), 96-105. <https://doi.org/10.37843/rtd.v7i2.16>

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. En *Estrategias de lectura* (Graó, p. 176).

<https://doi.org/https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>

Tanevitch, A. M., Abal, A. A., Schmidt, K. I., Pérez, P. S., González, A. M., Procopio Rodríguez, M. M., & Zanelli, C. B. (2022). Instrumentos cualitativos para la autoevaluación centrada en el aprendizaje. *Revista de la Facultad de Odontología, año 2022*.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/153850>

Tapia Tamayo, A. A., & Zambrano Rodríguez, J. (2023). La Importancia de la Comprensión Lectora: Un Análisis en Alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 9988-10009. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.7760

UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. (2022).

El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura: ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? [Documento de programa o de reunión].

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382747>

Velasquez Lecca, S. (2023). Gamificación para la enseñanza en entornos virtuales de aprendizaje: Una revisión de literatura. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 23(2), 395-418.

Verduga, M. E. R., & Dr. Ricardo Alfredo Vega Granda, P. (2025). Efectos de la gamificación educativa en el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Social Fronteriza*, 5(5).

[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(5\)858](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(5)858)

Zúñiga, P. I. V., Cedeño, R. J. C., & Palacios, I. A. M. (2023). Metodología de la investigación científica:

Guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658

ANEXOS

Anexo A. CERTIFICADO DE ANTIPLAGIO

La Libertad, 7 de agosto de 2026

En mi calidad de tutor del proyecto de investigación, **“LA GAMIFICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA”**, elaborado por los estudiantes **BORBOR BORBOR MANUEL ENRIQUE Y FLORES SOLANO SHIRLEY DANIELA**, de la CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA, de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, previo a la obtención del Título de Licenciada en EDUCACIÓN BÁSICA, me permito declarar que una vez analizado en el sistema anti plagio, luego de haber cumplido los requisitos exigidos de valoración, el presente proyecto ejecutado, se encuentra con el 0% de la valoración permitida, por consiguiente se procede a emitir el presente informe.

Adjunto reporte de similitud.

Atentamente,



Lic. Juan Pablo Corral Fierro, Mtr.

C.I.: 1712895182

DOCENTE TUTOR

Reporte de COMPILATIO

 Ahorra tiempo con un resumen usando el Asistente... [y las Directrices para usuarios de IA generativa](#)

Ver resumen x

 **Certificado de análisis**
Compilatio Magister+ | UPSE-ECU

tesis gamificación y comprensión lectora-1 (1)
ID : 59c55154e2601021b41609552b25d7b5e200e1b5

 **0%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : tesis gamificación y comprensión lectora-1 (1).txt	Depositante : JUAN PABLO CORRAL FIERRO
Tamaño del archivo original : 3,73 MB	Fecha de depósito : 3 de agosto de 2026
Número de palabras : 20.976	Tipo de carga : interface
	fecha de fin de análisis : 3 de agosto de 2026

 **Resumen** (sección 1/2)

Carta de solicitud para aplicación del instrumento.



**FACULTAD DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS**
CARRERA DE EDUCACIÓN BÁSICA

OFICIO No. UPSE-CEB-2026-0330-MG

La Libertad, 19 de junio de 2026.

Lcdo. Jair Jonathan Borbor Rosales, Mgtr.
Director de la Escuela de Educación Básica "Pedro José Rosales"
Ciudad.



De mis consideraciones:

Quien suscribe, Lcda. Margot García Espinoza, PhD., directora de la Carrera de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación e Idiomas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena, me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su autorización para que los estudiantes **Borbor Borbor Manuel Enrique y Flores Solano Shirley Daniela**, desarrollen su proyecto de investigación en la institución educativa bajo su digna dirección.

El tema del proyecto es: "La gamificación y la comprensión lectora". Para el desarrollo del mismo, los estudiantes aplicarán instrumentos de recolección de información, como encuestas y entrevistas, dirigidos al personal docente y estudiantes de la comunidad educativa.

Las actividades están programadas para ejecutarse durante el período académico 2026-1, específicamente en el mes de junio del presente año.

Por la favorable acogida que usted dará a la presente, le anticipo mis más sinceros agradecimientos. Atte.



Lcda. Margot García Espinoza, PhD.
Directora de la Carrera de Educación Básica
Universidad Estatal Península de Santa Elena
C.c.: Archivo



Aprobación de instrumentos.

Consideraciones sobre el instrumento revisado.
Sugerencias y recomendaciones.



MSc. Anibal Puya Lino, PhD
c.i.

Aplicación del diagnóstico en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.



Aplicación de la gamificación y la lista de cotejo en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.



Aplicación del cuestionario en los estudiantes de 4to grado de E.G.B., de la Escuela de Educación Básica Pedro José Rosales.

