



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.955>

**Recibido:** 2026-06-23

**Aceptado:** 2026-07-03

**Publicado:** 2026-07-23

## **Educaplay como estrategia didáctica para la comprensión lectora**

## **Educaplay as a didactic strategy for reading comprehension**

**María Arlette Villacis Borja <sup>1</sup>**

[maria.villacis5284@utc.edu.ec](mailto:maria.villacis5284@utc.edu.ec)

<https://orcid.org/0009-0005-6631-7486>

**Universidad Técnica de Cotopaxi**

Latacunga – Ecuador

**Alexandra Lorena Alajo Anchatuña <sup>2</sup>**

[alexandra.alajo@utc.edu.ec](mailto:alexandra.alajo@utc.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0001-9147-2270>

**Universidad Técnica de Cotopaxi**

Latacunga – Ecuador

### **Cómo citar**

VILLACIS BORJA, M. A., & Alajo Anchatuña , A. L. (2026). Educaplay como estrategia didáctica para la comprensión lectora. *ASCE MAGAZINE*, 5(3), 1077–1092. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i3.955>



---

## Resumen

En la Educación General Básica ecuatoriana, inferir, relacionar causas y consecuencias y justificar interpretaciones continúan siendo retos de comprensión lectora. La investigación analizó la pertinencia de Educaplay como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de la Unidad Educativa Alicia Marcuard de Yerovi. Se aplicó un enfoque mixto, alcance descriptivo y diseño preexperimental de un solo grupo, con muestreo no probabilístico censal. La población correspondió al curso de séptimo año; la muestra analítica comprendió 25 cuestionarios de pretest y 11 de postest. En comprensión lectora percibida, la media pasó de 4,21 a 4,37 y el nivel alto de 83,82 % a 93,33 %. En la valoración de Educaplay y los recursos digitales, la media aumentó de 3,99 a 4,34 y el nivel alto de 67,16 % a 79,31 %. Las respuestas abiertas mostraron que los estudiantes reconocieron conflictos, apoyos narrativos y enseñanzas, aunque muchas explicaciones fueron breves. El alfa de Cronbach global del pretest fue 0,69. Los resultados describieron una tendencia favorable, pero la reducción de participantes y la falta de emparejamiento impidieron atribuir los cambios exclusivamente a la plataforma. El aporte principal consistió en contrastar la autopercepción cuantitativa con evidencias escritas de comprensión en un contexto escolar ecuatoriano.

**Palabras clave:** comprensión lectora; educación básica; Educaplay; método de enseñanza; tecnología educativa



## Abstract

In Ecuadorian General Basic Education, making inferences, connecting causes and consequences, and supporting interpretations remain reading comprehension challenges. The study examined the relevance of Educaplay as a teaching strategy for strengthening this competence among seventh-grade students at Unidad Educativa Alicia Marcuard de Yerovi. A mixed-methods approach, descriptive scope, and one-group pre-experimental design were used with non-probability census sampling. The population comprised the seventh-grade class; the analytical sample included 25 pretest questionnaires and 11 posttest questionnaires. For perceived reading comprehension, the mean rose from 4.21 to 4.37 and the high level from 83.82% to 93.33%. For the evaluation of Educaplay and digital resources, the mean increased from 3.99 to 4.34 and the high level from 67.16% to 79.31%. Open-ended responses showed that students recognized conflicts, narrative support, and lessons, although many explanations remained brief. The overall pretest Cronbach's alpha was 0.69. The results indicated a favorable trend, but participant attrition and the lack of paired records prevented attributing the changes exclusively to the platform. The main contribution was the comparison of quantitative self-perception with written evidence of comprehension in an Ecuadorian school context.

**Keywords:** basic education; Educaplay; educational technology; reading comprehension; teaching methods

---

## Introducción

La comprensión lectora atraviesa todas las áreas del aprendizaje. No consiste únicamente en localizar datos: también exige relacionar ideas, interpretar intenciones y construir respuestas que puedan sostenerse con información del texto (Anderson & Pearson, 1984; Snow, 2002; Solé, 1992).

En séptimo año de Educación General Básica, esa exigencia se vuelve más visible. El alumnado necesita explicar por qué actúa un personaje, anticipar consecuencias y expresar una valoración propia. Para lograrlo, pone en juego conocimientos previos, estrategias cognitivas y el acompañamiento del docente.

En Ecuador, las dificultades no se limitan a casos aislados. Los resultados del ERCE 2019 muestran problemas persistentes en tareas que demandan inferencia y reflexión, y los informes internacionales advierten que la comprensión más compleja se debilita cuando la enseñanza se concentra en repetir información en lugar de discutirla o argumentarla (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2023; UNESCO/OREALC, 2022). En la práctica cotidiana, esa dificultad aparece en respuestas muy cortas, justificaciones incompletas y poca claridad para relacionar los hechos de una narración.

Los recursos interactivos ofrecen alternativas para diversificar la lectura. Mediante ejercicios de asociación, secuenciación o respuesta inmediata, el estudiante puede volver sobre un texto y observar relaciones que quizá no identificó en una primera lectura.

Su incorporación, no obstante, depende de condiciones concretas. La disponibilidad de dispositivos, la estabilidad de la conexión, el tiempo para conocer la herramienta y la orientación docente influyen en la experiencia. La tecnología, por sí sola, no garantiza aprendizajes: necesita tareas vinculadas con propósitos lectores, preguntas que orienten el análisis y momentos posteriores de diálogo o escritura (Mayer, 2009; UNESCO, 2023; Vygotsky, 1978).

Educaplay permite crear cuestionarios, emparejamientos, crucigramas y actividades de relación. En lectura, tales opciones pueden servir para ordenar secuencias, vincular personajes con acciones o reconocer causas, consecuencias y enseñanzas. Su uso se aproxima a la gamificación educativa cuando las dinámicas de juego se incorporan de manera intencional para sostener la participación y la práctica (Gee, 2003; Kapp, 2012).

La evidencia reciente señala que los recursos digitales producen mejores resultados cuando forman parte de una secuencia planificada y se acompañan con retroalimentación formativa (Buendía Barberà &

Holgado García, 2022; Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Vera Arroyo et al., 2024). Flores-Robles et al. (2025) documentaron el empleo de Educaplay para apoyar la comprensión en primaria. En una línea cercana, Mora Calero y Bósquez Bárcenes (2026), Naranjo Herrera et al. (2025) y Santos Chila et al. (2025) destacaron el valor de la gamificación y de otras estrategias activas para movilizar la lectura.

A pesar de esos aportes, todavía es reducida la evidencia situada en séptimo año de Educación General Básica en Ecuador. También son escasos los trabajos que reúnen respuestas cerradas y producciones escritas sin convertir una variación descriptiva en una afirmación causal que el diseño no puede respaldar.

Frente a ese vacío, la investigación se planteó analizar la pertinencia de Educaplay como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de séptimo año de Educación General Básica. Los objetivos específicos fueron: a) diagnosticar el nivel inicial de comprensión lectora y la valoración de los recursos digitales; b) describir el comportamiento de ambas dimensiones después de la intervención; y c) interpretar, a partir de las respuestas abiertas, los aprendizajes y las dificultades vinculadas con la pertinencia pedagógica de la estrategia.

La experiencia buscó aportar evidencia contextualizada sobre un uso breve de la plataforma. Su interés no estuvo en demostrar efectos causales, sino en leer conjuntamente lo que los estudiantes declararon en la escala y lo que lograron expresar por escrito.

## **Materiales y métodos**

### **Diseño de investigación**

La investigación adoptó un enfoque mixto, de alcance descriptivo y carácter exploratorio. El componente cuantitativo permitió organizar las respuestas cerradas del pretest y del postest mediante frecuencias, porcentajes, medias y una estimación de consistencia interna. Los tres primeros ítems indagaron la percepción del alumnado sobre su comprensión lectora; los tres restantes se orientaron a la valoración de Educaplay y de los recursos digitales.

El componente cualitativo se concentró en las respuestas escritas acerca de conflictos, acciones, consejos y enseñanzas presentes en los relatos. La integración de ambos tipos de información permitió contrastar lo que el estudiante decía comprender con la manera en que elaboraba sus explicaciones (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2023).

Se aplicó un diseño preexperimental de un solo grupo, con una medición previa y otra posterior a una intervención breve. Como los formularios no incluyeron códigos individuales y la participación disminuyó en el postest, no fue posible emparejar las respuestas. Por esa razón, el análisis se mantuvo en el plano descriptivo y evitó afirmar causalidad o significación estadística.

### **Área de estudio**

El trabajo se desarrolló en la Unidad Educativa Alicia Marcuard de Yerovi, situada en la provincia de Cotopaxi, Ecuador. Participó el curso de séptimo año de Educación General Básica, etapa en la que la lectura escolar empieza a exigir algo más que recuperar información explícita: se espera que el alumnado infiera, explique y valore lo leído.

### **Población y muestra**

La población correspondió al curso de séptimo año de Educación General Básica. Se optó por un muestreo no probabilístico censal porque se invitó a participar a todo el grupo disponible.

La revisión documental permitió localizar 25 cuestionarios del pretest y 11 del postest. En la sección Likert, dos formularios iniciales y uno final quedaron completamente en blanco. Además, en el pretest se encontró una omisión en la dimensión de comprensión y dos en la dimensión de recursos digitales; en el postest, una marca doble se registró como dato perdido. El análisis reunió, por tanto, 68 y 67 respuestas válidas acumuladas en el pretest, y 30 y 29 en el postest, de acuerdo con cada dimensión.

Las respuestas abiertas de los 36 formularios se examinaron cualitativamente. Los documentos no registraron edad ni sexo, de modo que la caracterización se limitó al grado, la institución, el contexto geográfico y la cantidad de cuestionarios disponibles. No se completaron datos ausentes mediante supuestos.

### **Instrumentos**

El instrumento reunió seis ítems cerrados con escala Likert y un conjunto de preguntas abiertas asociadas con los relatos “El último nivel” y “El concurso de cuentos”. Los ítems P1-P3 conformaron la dimensión de comprensión lectora percibida, mientras P4-P6 valoraron Educaplay y los recursos digitales. Las opciones de respuesta fueron Nunca, Casi nunca, A veces, Casi siempre y Siempre.

Las preguntas abiertas abordaron la recuperación literal, el conflicto de los personajes, los apoyos narrativos, las estrategias de solución y las enseñanzas inferidas de cada relato.

Un docente experto de la Universidad Técnica de Cotopaxi, con 22 años de experiencia, revisó la validez de contenido. En la ficha correspondiente, los seis ítems fueron valorados como adecuados en redacción y contenido, relación con el objetivo y escala de medición.

La confiabilidad se calculó con los 21 cuestionarios iniciales que presentaron respuestas completas en los seis ítems. El alfa de Cronbach global fue 0,69; por dimensiones, alcanzó 0,62 en comprensión lectora percibida y 0,71 en valoración de Educaplay y recursos digitales. Los valores se interpretaron con prudencia, tanto por el tamaño de la muestra como por el reducido número de ítems en cada dimensión. Para el componente cualitativo, las respuestas se agruparon en categorías temáticas sin alterar el sentido de las expresiones estudiantiles (Braun & Clarke, 2006).

### **Procedimiento**

El procedimiento se organizó en tres momentos. En primer lugar, se aplicó el pretest para registrar la situación inicial. A continuación, se desarrolló una clase guiada y, al finalizar la experiencia pedagógica, se administró el postest.

Durante la sesión, la docente recuperó las ideas centrales del cuento mediante preguntas orales y explicó el propósito de la plataforma. Después presentó la lógica de los ejercicios de relación. Los estudiantes resolvieron la actividad “Relaciones del cuento desordenadas”, de tipo Matching Pairs, y vincularon hechos narrativos con sus causas o consecuencias (Educaplay, 2026). La clase cerró con una breve socialización en la que justificaron las asociaciones realizadas.

La propuesta combinó lectura guiada, orientación docente, práctica digital y conversación. Educaplay se utilizó para ordenar la información del relato, no para reemplazar la enseñanza. Los documentos registraron una sola sesión, pero no indicaron la duración exacta del pretest, de la intervención ni del postest. En consecuencia, la secuencia puede describirse, aunque los tiempos faltantes limitan su replicabilidad.

### **Análisis de datos**

La codificación respetó la escala del instrumento validado: Nunca = 1, Casi nunca = 2, A veces = 3, Casi siempre = 4 y Siempre = 5. Para la lectura descriptiva, las respuestas se agruparon en nivel bajo (Nunca y Casi nunca), medio (A veces) y alto (Casi siempre y Siempre). Se calcularon frecuencias, porcentajes y medias por dimensión y momento; las marcas ausentes o duplicadas se trataron como datos perdidos.



El alfa de Cronbach se estimó mediante casos completos del pretest. No se aplicaron pruebas inferenciales porque las mediciones no pudieron emparejarse y el número de participantes fue distinto. En las respuestas abiertas se buscaron recurrencias, contrastes y dificultades de elaboración escrita.

### **Consideraciones éticas**

La institución permitió el desarrollo de las actividades pedagógicas. Los datos se utilizaron únicamente con fines académicos y se manejaron bajo criterios de confidencialidad y anonimato; en ninguna tabla o cita se incluyeron nombres ni otros elementos de identificación personal.

La revisión de los archivos, sin embargo, no permitió localizar copias del consentimiento informado de los representantes ni del asentimiento de los estudiantes menores de edad. Por respeto a la evidencia disponible, no se afirmó que esos respaldos existieran. La ausencia se reconoció como una limitación ético-metodológica y se recomendó que futuras réplicas adjunten, de forma expresa, la autorización institucional, el consentimiento y el asentimiento.

## **Resultados**

### **Diagnóstico inicial**

En el pretest, la comprensión lectora percibida obtuvo una media de 4,21. El 83,82 % de las respuestas se concentró en el nivel alto y el 16,18 % en el nivel medio; no hubo registros en el nivel bajo. La valoración de Educaplay y de los recursos digitales presentó una media de 3,99: el 67,16 % se ubicó en el nivel alto, el 28,36 % en el medio y el 4,48 % en el bajo.

La escala mostró una autopercepción favorable desde el inicio. Las respuestas abiertas introdujeron un matiz importante: varias ideas fueron correctas, pero se expresaron con poca amplitud y escasa justificación.

**Tabla 1.** Resultados descriptivos por dimensión y momento de aplicación

| Dimensión                              | Momento  | N de respuestas válidas acumuladas | Media (1-5) | Nivel bajo % | Nivel medio % | Nivel alto % |
|----------------------------------------|----------|------------------------------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Comprensión lectora percibida (P1-P3)  | Pretest  | 68                                 | 4,21        | 0,00         | 16,18         | 83,82        |
| Comprensión lectora percibida (P1-P3)  | Posttest | 30                                 | 4,37        | 0,00         | 6,67          | 93,33        |
| Educaplay y recursos digitales (P4-P6) | Pretest  | 67                                 | 3,99        | 4,48         | 28,36         | 67,16        |
| Educaplay y recursos digitales (P4-P6) | Posttest | 29                                 | 4,34        | 0,00         | 20,69         | 79,31        |

**Nota.** N representa respuestas válidas acumuladas en los tres ítems de cada dimensión y no estudiantes únicos. Escala: 1 = Nunca; 5 = Siempre. Las marcas ausentes o duplicadas se registraron como datos perdidos. Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios escaneados.

### Comportamiento posterior a la intervención

Después de la intervención, la media de comprensión lectora percibida llegó a 4,37. El nivel alto reunió el 93,33 % de las respuestas y el medio el 6,67 %. En Educaplay y recursos digitales, la media fue 4,34; el 79,31 % se ubicó en el nivel alto y el 20,69 % en el medio. No aparecieron respuestas en el nivel bajo durante el posttest.

La comparación descriptiva mostró incrementos en ambas dimensiones. En comprensión lectora percibida, la media subió 0,16 puntos y el nivel alto aumentó 9,51 puntos porcentuales. En la valoración de Educaplay y los recursos digitales, la media creció 0,35 puntos y el nivel alto 12,15 puntos porcentuales.

Los cambios deben leerse con cautela. Los cuestionarios pasaron de 25 en el pretest a 11 en el postest y no existieron códigos que permitieran identificar a cada participante en los dos momentos. La Tabla 1, por tanto, compara dos conjuntos de respuestas; no demuestra progreso individual ni un efecto causado únicamente por la plataforma.

## Evidencias cualitativas y pertinencia pedagógica

**Tabla 2.** Síntesis cualitativa de las respuestas abiertas

| Categoría               | Hallazgo principal                                                          | Evidencia representativa                                                       | Interpretación descriptiva                                                   |
|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Comprensión literal     | Se recuperaron hechos explícitos de ambos relatos.                          | “No podía pasar el último nivel”; “un concurso de cuentos”.                    | La información directa fue reconocida en el pretest y en el postest.         |
| Conflicto del personaje | Se identificaron la dificultad del juego y la inseguridad ante el concurso. | “Cada nivel era más difícil”; “no confiaba en sí mismo”.                       | El alumnado reconoció el problema que orientaba cada narración.              |
| Apoyo narrativo         | Se reconoció la función orientadora del abuelo y de la profesora.           | “Recordó el consejo de su abuelo”; “que confiara más en sí mismo”.             | Los consejos se comprendieron como apoyo para modificar la conducta.         |
| Estrategias de solución | Las respuestas asociaron descanso, análisis y práctica con la mejora.       | “Descansó unos minutos y analizó mejor el juego”; “practicó un poco cada día”. | Se estableció una relación básica entre causa, acción y resultado.           |
| Inferencia y enseñanza  | Se formularon aprendizajes sobre paciencia, esfuerzo y confianza.           | “Nada en la vida es imposible”; “la práctica nos sirve para mejorar cada día”. | Las inferencias fueron pertinentes, aunque generalmente breves.              |
| Producción escrita      | Predominaron frases cortas y explicaciones con escaso desarrollo.           | “Que no se rinda”; “debemos confiar en nosotros mismos”.                       | La comprensión necesitó complementarse con argumentación y escritura guiada. |

**Nota.** Las evidencias se transcribieron de forma breve sin alterar su sentido. Fuente: elaboración propia a partir de los cuestionarios aplicados.

Las respuestas abiertas ayudaron a mirar más allá de la escala. En los dos momentos, los estudiantes recuperaron información explícita, identificaron el problema de los personajes y reconocieron el apoyo

del abuelo o de la profesora. También asociaron el descanso, el análisis, la práctica y la confianza con la resolución de los conflictos.

Las enseñanzas planteadas guardaron relación con los relatos, aunque con frecuencia quedaron reducidas a una sola frase. La coincidencia entre la valoración favorable y el reconocimiento de elementos narrativos respalda la utilidad inicial de la experiencia; al mismo tiempo, la brevedad de la escritura muestra que todavía hace falta trabajar la explicación y la argumentación.

### **Discusión**

Los resultados muestran una tendencia favorable en las dos dimensiones. Después de la experiencia con Educaplay aumentan las medias y la proporción de respuestas situadas en el nivel alto.

La lectura de las respuestas abiertas obliga, sin embargo, a matizar esa impresión. Los estudiantes reconocen el conflicto y la enseñanza de los relatos, pero no siempre desarrollan sus explicaciones. Por ello, Educaplay se entiende como un recurso de apoyo dentro de una secuencia guiada y no como una solución autónoma. La interpretación coincide con investigaciones que destacan la planificación didáctica y la retroalimentación como condiciones para aprovechar los recursos digitales (Buendía Barberà & Holgado García, 2022; Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Vera Arroyo et al., 2024).

En relación con el primer objetivo, el pretest refleja una autopercepción alta de comprensión lectora, mientras las producciones escritas contienen respuestas breves y, en ciertos casos, poco justificadas. La distancia entre lo declarado y lo escrito complementa los diagnósticos regionales que describen dificultades para pasar de la recuperación literal a la inferencia y la reflexión (UNESCO/OREALC, 2022). También dialoga con Santos Chila et al. (2025), quienes defienden la necesidad de estrategias activas. El hallazgo aporta una precisión relevante: sentirse capaz de comprender no reemplaza la observación de tareas en las que el estudiante debe explicar y argumentar.

Respecto del segundo objetivo, el aumento descriptivo de las medias coincide con estudios que informan resultados favorables cuando Educaplay y otros recursos digitales se incorporan en actividades planificadas (Flores-Robles et al., 2025; Mora Calero & Bósquez Bárcenes, 2026). La desaparición del nivel bajo en el postest y el crecimiento del nivel alto sugieren una valoración más positiva de la experiencia.

La comparación con esas investigaciones tiene un límite claro: sus resultados no pueden trasladarse de manera directa a una intervención de una sola sesión. La reducción de participantes y la ausencia de códigos impiden saber si la variación corresponde a un cambio de las mismas personas o a diferencias entre quienes respondieron cada medición. En ese punto, los hallazgos difieren de los estudios que reportan mejoras sostenidas, pues aquí solo puede describirse una tendencia inicial.

En cuanto al tercer objetivo, las respuestas abiertas evidencian comprensión de hechos, apoyos y enseñanzas, aunque todavía requieren mayor elaboración escrita. El resultado coincide con Arboleda-Mora et al. (2025), quienes relacionan la competencia lectora con la escritura, y complementa la enseñanza estratégica, donde el docente modela, pregunta y acompaña el monitoreo de la comprensión (Duke & Pearson, 2002; Pressley, 2006; Solé, 1992). La actividad digital ayuda a organizar relaciones narrativas; la comprensión se profundiza cuando el estudiante conversa, justifica y escribe sobre ellas.

Para el contexto ecuatoriano, el aporte radica en reunir dos miradas que no siempre coinciden: la autopercepción cuantitativa y la evidencia escrita. Leerlas de forma conjunta evita confundir una opinión favorable sobre la plataforma con una demostración automática de comprensión profunda.

La experiencia también deja una ruta pedagógica susceptible de réplica y mejora: lectura guiada, emparejamiento digital, justificación oral y escritura breve. Su alcance puede fortalecerse con más sesiones y mediciones emparejadas.

Las limitaciones metodológicas condicionan el alcance de las conclusiones. La participación pasa de 25 cuestionarios en el pretest a 11 en el postest; no hay códigos individuales, la intervención comprende una sola sesión y los documentos no registran edad, sexo ni tiempos exactos. El alfa global de 0,69 ofrece una referencia exploratoria que debe interpretarse con cautela; además, la subescala de comprensión alcanza 0,62 y está formada por solo tres ítems. Los enunciados cerrados miden autopercepción, no desempeño lector directo.

Dichas condiciones reducen la posibilidad de generalizar o establecer efectos, pero no anulan el valor descriptivo de la experiencia. Nuevas investigaciones necesitan mantener el mismo grupo en ambas mediciones, utilizar códigos anónimos, ampliar el número de sesiones y combinar escalas de percepción con rúbricas de desempeño.

## Conclusiones

El diagnóstico inicial mostró una autopercepción favorable tanto de la comprensión lectora como de los recursos digitales. La media de comprensión percibida fue 4,21 y el 83,82 % de las respuestas se ubicó en el nivel alto; en Educaplay y recursos digitales, la media fue 3,99 y el nivel alto alcanzó 67,16 %. Sin embargo, las producciones escritas ofrecieron una lectura menos uniforme: varias respuestas recuperaron ideas pertinentes, pero las desarrollaron con poca amplitud. El contraste entre lo declarado y lo escrito permitió precisar el diagnóstico inicial.

La medición posterior presentó una tendencia descriptiva favorable. La media de comprensión percibida aumentó a 4,37 y la de Educaplay y recursos digitales a 4,34; los niveles altos llegaron a 93,33 % y 79,31 %, respectivamente. La reducción de participantes y la falta de emparejamiento impidieron atribuir los cambios de manera causal a Educaplay o interpretarlos como progreso individual comprobado.

El análisis cualitativo mostró que los estudiantes reconocieron conflictos, apoyos y enseñanzas relacionadas con la paciencia, la práctica y la confianza. Aun así, muchas respuestas permanecieron breves.

En conjunto, Educaplay funcionó como una mediación inicial para organizar relaciones narrativas y favorecer una percepción positiva. Su aporte requirió continuidad, retroalimentación docente y actividades de escritura capaces de llevar al estudiante desde una respuesta acertada hasta una explicación más profunda.

## Recomendaciones pedagógicas

Se recomendó ampliar la intervención a varias sesiones y aplicar el pretest y el postest al mismo grupo mediante códigos anónimos. También convendría incorporar rúbricas que permitan valorar la comprensión literal, inferencial y crítica, junto con la calidad de la respuesta escrita.

En el aula, Educaplay debería integrarse en una secuencia que combine anticipación, lectura, interacción digital, justificación oral y producción escrita breve. Las futuras investigaciones deberán registrar la duración de cada fase y conservar la documentación de autorización institucional, consentimiento de los representantes y asentimiento de los estudiantes.



---

## Referencias Bibliográficas

- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Arboleda-Mora, R. P., Gaibor-Coloma, M. A., Barragán-García, P. E., & García-Monar, K. R. (2025). Las competencias lectoras y su incidencia en el desarrollo de la escritura en básica media. *ASCE Magazine*, 4(2), 464–483. <https://doi.org/10.70577/ASCE/464.483/2025>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buendía Barberà, M., & Holgado García, J. (2022). Aplicación de recursos tecnológicos digitales para mejorar el nivel de comprensión lectora de lengua catalana. Un estudio de caso. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 253–271. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2065>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.<sup>a</sup> ed.). SAGE.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 205–242). International Reading Association.
- Flores-Robles, A. E., Silva-Carrillo, A. G., Maliza-Muñoz, W. F., & Reyes-Zambrano, G. X. (2025). Educaplay para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de primaria. *Revista Científica Zambos*, 4(2), 21–37. <https://doi.org/10.69484/rcz/v4/n2/106>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.



- Mora Calero, M. V., & Bósquez Bárcenes, V. A. (2026). Impacto de la gamificación en el desarrollo de habilidades lectoras en estudiantes de educación básica elemental. *ASCE Magazine*, 5(1), 2404–2430. <https://doi.org/10.70577/asce.v5i1.706>
- Naranjo Herrera, M. G., Abad Ordóñez, E. E., Chacha Benavides, M. J., García Espinoza, F. M., & Zambrano Vera, N. del C. (2025). Gamificación literaria: Uso de mecánicas lúdicas digitales para fomentar el análisis y la interpretación de textos narrativos. *ASCE Magazine*, 4(3), 503–527. <https://doi.org/10.70577/ASCE/503.527/2025>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *PISA 2022 results: Volume I. The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (3.<sup>a</sup> ed.). Guilford Press.
- Sánchez Castro, S., & Pascual Sevillano, M. Á. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 40–66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Santos Chila, S. M., Santos Chávez, R. M., Chila Zambrano, E. M., & Navia Anchundia, M. P. (2025). Técnicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica media. *ASCE Magazine*, 4(2), 545–564. <https://doi.org/10.70577/ASCE/545.564/2025>
- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation. [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1465.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html)
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- UNESCO. (2023). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO/OREALC. (2022). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019: Resumen nacional de resultados: Ecuador*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382861>



---

Vera Arroyo, M. A., Santos Ramos, Y. R., & Chérrez Moreira, M. de F. (2024). Genially y Educaplay para el fortalecimiento de la lectura. *Conocimiento Global*, 9(S1), 66–85.

<https://doi.org/10.70165/cglobal.v9iS1.496>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**Conflicto de intereses:**

Las autoras declaran que no existe conflicto de interés.

**Financiamiento:**

La investigación no recibió financiamiento de entidades externas.

**Agradecimiento:**

Se agradece a la Unidad Educativa Alicia Marcuard de Yerovi por facilitar el desarrollo de las actividades pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora.

**Nota:**

El artículo no deriva de una publicación previa. Los resultados proceden de los archivos del proyecto, los cuestionarios, la tabulación y la matriz cualitativa utilizados en la elaboración de la versión actual.