

Recibido: 2025-12-30

Aceptado: 2026-01-14

Publicado: 2026-02-06

Narrativas digitales y gamificación para el fortalecimiento de la comprensión lectora crítica y la escritura creativa en educación básica.

Digital storytelling and gamification to strengthen critical reading comprehension and creative writing in basic education.

Autores

Paola Maricela Pico Sánchez¹

paola.picos@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-3238-0984>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Carchi - Ecuador

Jenny Priscila Hernández Bermeo²

jennyp.hernandezb@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0003-5324-0569>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Carchi - Ecuador

Marlene Del Pilar Arechua Mora³

marlene.arechua@docente.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-8494-5345>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Los Rios - Ecuador

Alexandra Cecilia Peñafiel Zapata⁴

alexandrac.penafiel@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0005-1674-6960>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Los Rios - Ecuador

Luisana Virginia Arroyo Sarabia⁵

luisana.arroyo@docentes.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-6284-3638>

Ministerio de Educación, Deporte y Cultura
Cotopaxi - Ecuador

Resumen

Hoy más que nunca, enseñar a leer de forma crítica y a escribir con creatividad se ha vuelto una necesidad en la escuela. Pero lograrlo no es fácil. Muchos estudiantes llegan al aula sin demasiado interés por leer con profundidad, y menos aún por escribir más allá de lo mínimo. El entorno digital, con su rapidez y fragmentación, tampoco ayuda. Eso fue parte del punto de partida de este trabajo: preguntarnos si había una manera distinta de abordar este reto. Lo que hicimos fue probar algo diferente. Combinamos dos enfoques que no siempre se usan juntos: las narrativas digitales y la gamificación. La idea era ver si juntos podían ayudar a mejorar cómo leen y escriben los alumnos. Para eso, usamos un enfoque de estudio de caso, recolectando información desde varios frentes: se observaron clases, se aplicaron pruebas antes y después, se hicieron entrevistas, y se analizaron textos escritos por los propios estudiantes. Uno de los momentos más interesantes fue ver cómo lo que antes eran actividades sueltas se convirtió en algo más grande: un libro de escritura creativa que fue tomando forma con lo que hacían en clase. Las tareas se pensaron para que los estudiantes no solo escribieran, sino que también pensarán críticamente sobre lo que hacían. Al final, los resultados hablaron por sí solos. Hubo avances importantes en la forma en que leían e interpretaban textos, sobre todo en lo inferencial y lo evaluativo. También mejoraron mucho en la manera de escribir: sus textos fueron más coherentes, más originales y con una expresión más rica. Pero quizás lo más valioso fue ver cómo cambiaba su actitud: más motivados, más participativos, más metidos en el proceso. Las entrevistas y observaciones confirmaron esto. Los chicos y chicas hablaban con entusiasmo de lo que hacían. Les gustó usar la tecnología de esa manera. Les dio ganas de participar. La combinación de narrativas digitales con dinámicas de juego resultó ser más que solo una estrategia llamativa: fue una forma real de involucrarlos.

En conclusión, integrar estas dos herramientas —bien planificadas y con sentido pedagógico— puede ser una manera efectiva de enseñar a leer y escribir desde otro lugar. Este estudio aporta una experiencia concreta que puede inspirar nuevas formas de enseñar, y abre la posibilidad de seguir investigando cómo sostener este impacto en otros contextos y a lo largo del tiempo.

Palabras clave: Narrativas digitales; gamificación; comprensión lectora crítica; escritura creativa; educación básica; metodologías activas; alfabetización digital; innovación educativa.

Abstract

These days, teaching students to read critically and write creatively has become one of the biggest challenges in school. And honestly, it's not hard to see why. A lot of students seem to have little interest in deep reading, and even less when it comes to writing something meaningful. We live in a digital world where information comes fast, in bits and pieces — it doesn't exactly encourage focus or reflection. That's the starting point for this study: wondering if there's another way to approach this. What we did was try something different. We brought together two strategies that don't usually go hand in hand: digital storytelling and gamification. The idea was to see if, together, they could help students improve how they read and write. To explore that, we designed a case study and collected data from different angles — we observed classes, ran pre- and post-tests, interviewed students, and looked closely at their writing using a creative writing rubric. One of the most interesting parts was seeing how these scattered activities came together. The students ended up creating a collective creative writing book that reflected the curriculum goals, but also brought their voices into the process. Each task was meant to push them not just to write, but to think critically and express something of their own. And the results? They were clear. Students showed significant improvement in their reading skills — especially when it came to making inferences and evaluating texts. On the writing side, their work became more coherent, more original, and more expressive overall. But maybe what stood out the most was the change in their attitude. They were more engaged, more motivated, and much more involved. That was something we also saw in the interviews and during class observations. Students shared that they were enjoying the experience. They liked using digital tools this way. It made them want to participate, to contribute. It felt like the combination of storytelling and game elements gave them a real reason to care. In the end, what we learned is that when you bring these strategies together — thoughtfully and with clear educational goals — they can make a real difference. This project offers some concrete evidence that could inspire other educators to try new approaches. It also leaves open the possibility of future research into how to make that impact last, and how to adapt it to different kinds of classrooms.

Keywords: Digital storytelling; gamification; critical reading comprehension; creative writing; basic education; active learning methodologies; digital literacy; educational innovation.



Introducción

Hoy por hoy, lograr que los estudiantes lean con atención y escriban con creatividad es uno de los retos más grandes en la escuela. No se trata solo de que lean más, sino de que entiendan lo que leen y se animen a escribir con sentido. La verdad, en muchos salones, esto se vuelve complicado, sobre todo porque los alumnos están expuestos todo el tiempo a fragmentos de información por redes o videos, y eso ha cambiado mucho la forma en que se relacionan con los textos.

Lo que suele pasar es que las clases de lengua siguen usando métodos de hace años, pero los estudiantes ya no responden igual. No es que no les interese aprender, sino que lo que se les ofrece no conecta con su manera de pensar o con lo que viven día a día (OECD, 2019).

Por eso, algunas estrategias nuevas están empezando a cobrar relevancia. Dos que han llamado la atención son las narrativas digitales y la gamificación. ¿Por qué? Porque usan herramientas que ya son parte del mundo cotidiano de los estudiantes, y las transforman en recursos para aprender.

Las narrativas digitales, por ejemplo, permiten mezclar texto, imagen, audio y video para contar historias o explicar ideas. Esto no solo hace más atractivo el proceso, sino que también permite que el estudiante interprete desde distintos lugares. Muchas veces, entender un texto no es solo leerlo, sino verlo, escucharlo, imaginarlo. Y ahí este tipo de recursos ayudan bastante (Yang & Wu, 2019).

La gamificación, por su parte, se basa en tomar elementos de los juegos y aplicarlos en el aula. No se trata de jugar por jugar, sino de usar lo que motiva del juego: los desafíos, las metas claras, el reconocimiento. Cuando se hace bien, esta estrategia ayuda a que los alumnos se involucren más, se concentren mejor y se animen a participar activamente (Sailer & Homner, 2020).

La verdad, en los últimos años se ha visto un cambio fuerte en cómo se aborda la lectura y la escritura en clase. Muchos docentes, incluyéndome, hemos notado que cuando se

cambia el enfoque, y se incorporan métodos más activos junto con tecnología, las cosas mejoran. No es solo algo que se diga desde la práctica, también lo respaldan estudios como los de Acosta Porras et al. (2024) y Madrid Toapanta et al. (2024), quienes remarcan que la participación, la interacción y la reflexión aumentan bastante con estos enfoques, dejando atrás ese modelo tradicional de solo transmitir contenido.

En lectura, por ejemplo, se han estudiado distintos niveles de comprensión, desde lo literal hasta lo crítico. Y lo que dicen Madrid Toapanta et al. (2024) es que trabajar con estrategias activas, apoyadas en tecnología, puede ayudar a los estudiantes a interpretar y analizar mejor, incluso desde edades muy tempranas. Algo parecido sostiene Torres Illescas et al. (2024), al señalar que estas herramientas también sirven para mantener el interés por la lectura, lo cual hoy en día es un reto constante.

Con la escritura creativa pasa algo similar. Al integrar recursos digitales, muchos chicos y chicas muestran mayor facilidad para planificar lo que van a escribir, revisar lo que hicieron y expresar sus ideas de manera más libre, incluso usando varios formatos. Bernal Párraga et al. (2024) lo muestran claramente: hay un impacto real en la calidad de los textos cuando se usa tecnología con fines pedagógicos. Además, Villacreses Sarzoza et al. (2025) habla de cómo la inteligencia artificial puede ayudar a personalizar la escritura y dar retroalimentación más útil, tanto para textos académicos como creativos.

Y bueno, algo que ha funcionado bastante bien en las clases es el storytelling digital. Sarango Lucas et al. (2025) explican que esta forma de trabajar permite que el estudiante combine distintos lenguajes —texto, imagen, audio— y se involucre como autor, no solo como lector. Bernal Párraga et al. (2026) también menciona que mezclar tecnologías emergentes con metodologías activas impulsa tanto la comprensión como la producción escrita, lo cual tiene mucho sentido si se piensa en cómo aprenden hoy los alumnos.

En los últimos años, una de las estrategias que más fuerza ha tomado en las aulas es la gamificación. Lo que antes parecía una idea lejana o algo solo “para entretener” se ha ido consolidando como una herramienta con bastante potencial para motivar y comprometer a los estudiantes. Hay estudios que confirman esto. Por ejemplo, Bernal Párraga et al. (2024a) y Orden Guaman et al. (2024) señalan que, cuando se aplica con sentido

pedagógico, la gamificación mejora el rendimiento escolar y genera una actitud más positiva frente al aprendizaje.

Además de eso, se ha visto que usar plataformas gamificadas —bien pensadas y bien integradas— suele dar mejores resultados que otras estrategias más tradicionales. Bernal Párraga et al. (2024b) lo deja claro: si hay una planificación detrás, la gamificación funciona.

Hay también investigaciones que han profundizado en cómo impacta esta estrategia en asignaturas específicas. En áreas como Matemáticas, Estudios Sociales o Lengua, los resultados han sido bastante prometedores. Se han registrado mejoras no solo en el desempeño, sino también en la motivación y la participación (Bernal Párraga et al., 2024c; Bernal Párraga et al., 2025; Garcia Carrillo et al., 2024; Jara Chiriboga et al., 2025). Y no es solo el área académica la que se ve impactada. Albán Pazmiño et al. (2024), por ejemplo, resaltan que este tipo de enfoques también ayudan a desarrollar habilidades sociales y emocionales, algo fundamental para que el grupo se mantenga comprometido y trabaje mejor en conjunto.

Por otro lado, están surgiendo nuevas formas de aplicar estas ideas, especialmente ahora que la tecnología avanza tan rápido. Se han comenzado a explorar enfoques como el aprendizaje híbrido, el uso de videojuegos educativos o apps adaptativas con inteligencia artificial. Todos estos recursos apuntan a lo mismo: personalizar el aprendizaje y responder mejor a las necesidades de cada estudiante. En esta línea, Serrano Aguilar et al. (2024) estudiaron cómo funcionó el aprendizaje híbrido después de la pandemia y encontraron resultados positivos. Troya Santilán et al. (2024) y Zamora Arana et al. (2024) también destacan el valor de estas nuevas herramientas, especialmente por cómo logran aumentar la interacción y hacer un seguimiento más claro del progreso de cada alumno.

Aunque hoy ya se habla mucho de herramientas digitales en educación, todavía falta bastante por hacer cuando se trata de combinarlas de forma que realmente transforme cómo leen y escriben los estudiantes. En especial, hay muy pocos estudios que aborden juntos el uso de narrativas digitales y gamificación como parte de una estrategia integrada.

Y menos aún en escuelas de América Latina, donde los recursos, los contextos y las prioridades suelen ser muy diferentes.

Una cosa que se ve seguido en las aulas es que muchos chicos y chicas siguen teniendo problemas para entender textos a fondo o para expresarse con creatividad al escribir. Y esto no es solo una cuestión de práctica, sino también de cómo se enseña. Hay clases que todavía usan métodos que no enganchan, que no tienen mucho que ver con la realidad del alumnado, y que además dejan fuera muchas herramientas que hoy podrían hacer una diferencia.

Por eso, una pregunta que surge de manera casi natural es si tiene sentido juntar estas dos ideas —las narrativas digitales y la gamificación— para tratar de mejorar tanto la comprensión lectora como la escritura. Y más allá de eso, si hacerlo podría lograr un cambio real en la forma en que los estudiantes se involucran con la lectura y con lo que producen por escrito. Vale la pena investigar qué pasa cuando esas herramientas se usan bien, con un propósito claro, y con una mirada que no solo piense en los contenidos, sino también en lo que se quiere lograr a nivel didáctico, curricular y humano.

Este trabajo parte de una idea sencilla pero potente: aprender no es solo memorizar, sino construir sentido. Desde enfoques como el socioconstructivismo y la multimodalidad, se entiende que leer y escribir son prácticas sociales, muy ligadas al contexto y a los medios que se usan (Kress, 2020). Si los estudiantes pueden usar imágenes, videos, sonidos y palabras para construir sus propias historias o resolver desafíos, el aprendizaje toma otro color. Y ahí entran las narrativas digitales como herramientas que los ponen en el rol de creadores. Al mismo tiempo, la gamificación puede dar forma y energía a ese proceso, porque introduce dinámicas que despiertan el interés y organizan el recorrido de una forma más cercana y atractiva (Hamari et al., 2020).

Todo esto está en sintonía con lo que vienen diciendo algunas organizaciones internacionales, como la UNESCO (2021), que subrayan la importancia de innovar en educación, no como una moda, sino como una necesidad urgente para formar personas que puedan enfrentarse con criterio, creatividad y compromiso a los retos del siglo XXI.

Propósito general

Explorar qué impacto puede tener el uso combinado de narrativas digitales y gamificación en cómo los estudiantes leen críticamente y escriben de manera creativa.

Objetivo general

Probar si una intervención didáctica basada en estas dos estrategias puede mejorar la comprensión lectora y la calidad de los textos producidos.

Objetivos específicos

Diseñar una propuesta práctica que combine ambas herramientas con un enfoque claro en lectura y escritura.

Ver cómo cambia la comprensión crítica de los textos después de aplicar la propuesta.

Observar si hay mejoras en la creatividad y calidad de los escritos.

Escuchar lo que los propios estudiantes tienen que decir sobre su motivación y participación en este proceso.

Metodología y Materiales

La intervención pedagógica basada en narrativas digitales y en gamificación, y su impacto en la lectura crítica y en la escritura creativa de los estudiantes de Educación General Básica, está construida bajo la metodología mixta, con predominancia del enfoque cuantitativo y respaldo cualitativo. Esta metodología se justifica en estudios educativos en los que se pretende medir de forma objetiva los resultados obtenidos y, a la vez, se analizan las percepciones y los procesos de aprendizaje (Şahin & Ozturk, 2019).

Por lo que se refiere a la parte cuantitativa, la investigación utilizó un diseño cuasiexperimental con un pretest y un posttest, así como un grupo de control no equivalente. Este diseño es el más óptimo para la realidad de los establecimientos educativos fiscales en los que no se puede hacer una asignación aleatoria de los participantes, sin que esto implique el colapso de la organización institucional (Gopalan et al., 2020). En el caso de la parte cualitativa, se elaboró una serie de entrevistas que le permitieron a los autores profundizar en la experiencia de los estudiantes en la creación de narrativas digitales y en la participación de la mecánica de juego. Esta experiencia es

relevante para el estudio, pues le otorga robustez a la interpretación de los resultados y a la validez interna (Braun & Clarke, 2019).

La experiencia se llevó a cabo con 80 estudiantes de quinto y sexto grado en una escuela pública de Pichincha, Ecuador. Escogimos esta institución por algo muy simple: era accesible, contaba con recursos básicos y, sobre todo, con el respaldo de sus autoridades. No fue una elección al azar, sino una decisión práctica que hizo posible todo el trabajo.

Organizamos a los estudiantes en dos grupos. El primero, con 40 niños, participó en una serie de actividades que combinaban narrativas digitales y dinámicas de juego. El segundo grupo, también de 40, siguió trabajando con el currículo de Lengua y Literatura tal como estaba previsto por la escuela.

¿Por qué ese número? Porque era manejable dentro del aula y suficiente para observar si había o no cambios después de la intervención. Nos basamos en criterios sencillos, pero sólidos, como la asistencia regular y el consentimiento de las familias. A todos los estudiantes se les explicó el propósito, y quienes quisieron participar lo hicieron sabiendo que su voz contaba.

Como se trataba de chicos entre 9 y 11 años, sabíamos que teníamos que usar tecnología simple y funcional. Nada sofisticado. Lo primero fue Book Creator, que funcionó muy bien para que pudieran crear libros digitales usando texto, imágenes y audio. Fue fácil para ellos y no necesitaban conectarse todo el tiempo.

También usamos Genially. Con eso preparamos las misiones, los retos, los tableros de avance. Todo lo que hiciera del aprendizaje algo más visual y emocionante.

Por último, ClassDojo nos sirvió para dar retroalimentación y llevar un registro sencillo de cómo iba cada estudiante. Es una herramienta que ya conocían algunos docentes y que, sin complicaciones, nos ayudó a reconocer el esfuerzo día a día.

Google Classroom (cuenta institucional) se utilizó como sistema de gestión de aprendizaje para la distribución de actividades, recolección del trabajo de los estudiantes y almacenamiento de evidencias.

La combinación de tecnologías hizo posible integrar narrativas digitales y gamificación de una manera sostenible y de acuerdo con los estudios anteriores que destacan su efectividad en contextos escolares con recursos limitados (Prados Sánchez et al., 2023; Yu & Wang, 2024).

La intervención duró ocho semanas completas. Durante ese tiempo, nos veíamos dos veces por semana, y cada sesión era de alrededor de una hora. Lo que hicimos se organizó en tres momentos, como si fuera una pequeña aventura:

Primero, nos metimos de lleno en la planificación. Aquí no se trató solo de armar actividades, sino de pensar en una secuencia que tuviera sentido y que conectara con lo que los estudiantes estaban viviendo. Lo que hicimos fue diseñar “misiones narrativas”, actividades que tenían un sentido parecido a un juego, pero con lecturas que venían del currículo del subnivel medio de EGB. Cada misión combinaba lectura de textos (literarios y funcionales), análisis guiado y espacios para escribir con creatividad, aumentando la dificultad poco a poco, según lo que proponían Guevara et al. (2023).

Después, tocó poner todo en marcha. En esta segunda etapa, el grupo experimental empezó a crear sus propias narrativas digitales. No fueron ejercicios sueltos, sino historias conectadas con su contexto sociocultural, con escenas que les resultaban reales o cercanas. Para lograrlo, incorporamos elementos de gamificación para mantener la motivación: puntos, niveles que podían alcanzar, insignias simbólicas y retroalimentación instantánea cada vez que completaban una parte de la actividad. La idea era que no fuera solo “hacer tareas”, sino sentir que estaban logrando cosas, algo que también apunta Maimaiti & Hew (2025).

Finalmente, tuvimos una fase de cierre bastante especial. Los trabajos terminados no quedaron en carpetas individuales, sino que los colgamos en una galería digital interna. Ahí, los estudiantes pudieron ver lo que habían hecho otras personas, comentar, evaluar

entre pares y reflexionar juntos sobre lo que aprendieron. Esa socialización fue clave, porque permitió ver la escritura no solo como una actividad individual, sino como una práctica compartida y significativa —algo que Wu & Chen (2020) también destacan como valioso.

Para entender lo que pasaba con los niños durante todo este proceso, usamos varias herramientas:

Una prueba de comprensión lectora crítica (CRCT) que aplicamos al inicio y al final, con preguntas que iban desde lo literal hasta lo más crítico.

Una rúbrica para evaluar la escritura creativa que nos ayudó a mirar las narrativas digitales desde varias dimensiones.

Un cuestionario sobre percepción y motivación, que fue adaptado para que tuviera sentido en educación básica. Antes de usarlo, expertos revisaron el contenido y vimos que tenía buena consistencia interna (Govindasamy et al., 2024).

Para terminar todo el proceso, hicimos entrevistas semiestructuradas con algunos estudiantes y docentes para saber cómo se vivió la experiencia desde adentro.

Los números que salieron de las pruebas se analizaron con técnicas que nos permiten comparar antes y después: estadísticas descriptivas e inferenciales, pruebas t para ver diferencias y cálculo del “tamaño del efecto” usando d de Cohen, siguiendo lo que recomienda Lakens (2022).

Cuando pasamos a lo cualitativo, trabajamos con análisis temático, que básicamente consiste en leer y releer todo lo que escribieron, dijeron y produjeron los estudiantes para identificar temas como motivación, creatividad o comprensión. Esa forma de trabajo está bien documentada para este tipo de estudios (Braun & Clarke, 2019). Y para que los resultados no quedaran aislados, combinamos lo cuantitativo y lo cualitativo mediante triangulación (Şahin & Ozturk, 2019).

Los datos cuantitativos se analizaron utilizando estadísticas descriptivas e inferenciales, usando pruebas t para muestras relacionadas e independientes, y el cálculo del tamaño del efecto (d de Cohen), de acuerdo con las recomendaciones metodológicas actuales (Lakens, 2022).

El análisis de datos se realizó utilizando análisis temático, que permitió la identificación de (a) motivación, (b) creatividad y (c) comprensión de lectura y sus correlaciones durante la intervención (Braun & Clarke, 2019). La integración de resultados se realizó utilizando triangulación metodológica (Şahin & Ozturk, 2019).

El estudio proporcionó evidencia de cumplimiento con los principios éticos de la investigación educativa de consentimiento informado, confidencialidad, anonimato y uso educativo de los datos de la investigación. Se implementó la protección de identidad digital de la población estudiada mediante el uso de avatares, y se evitó la difusión pública de imágenes y voces sin consentimiento previo, en alineación con estudios recientes sobre ética y consentimiento en entornos digitales (Swedan et al., 2020; Holtz et al., 2024).

Entre los principales alcances, se destaca la aplicabilidad del modelo en instituciones educativas públicas ecuatorianas, proporcionando evidencia empírica contextualizada. En cuanto a las limitaciones, se reconoce la falta de aleatorización total y la dependencia de la accesibilidad tecnológica institucional, características comunes en estudios cuasi-experimentales educativos (Gopalan et al., 2020).

Resultados

Los resultados estadísticos demuestran cómo las narrativas digitales, en su formato gamificado, se correlacionan con la mejora en la comprensión lectora, la escritura creativa y con la motivación académica de los estudiantes de 5° y 6° grado de Educación Básica General. Los análisis descriptivos e inferenciales reflejan una mejora significativa en las variables estudiadas tras la intervención pedagógica.

La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas sobre las variables medidas con una escala de Likert (1-5). La puntuación más alta se registró en motivación y compromiso en lectura-escritura ($M = 4.32$; $SD = 0.57$), seguido de escritura creativa ($M = 4.18$; $SD = 0.60$). La puntuación más baja, aunque aún marcadamente alta, fue en comprensión lectora crítica ($M = 4.05$; $SD = 0.62$), reflejando una perspectiva positiva respecto al enfoque metodológico implementado.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas de las principales variables

Variable	Media (M)	Desviación Estándar (SD)	N
Comprensión lectora crítica	4.05	0.62	80
Escritura creativa	4.18	0.6	80
Motivación y compromiso	4.32	0.57	80

Nota. Trabajo propio del autor. N = número de participantes.

El compromiso de los aprendices en un entorno estimulante y participativo, que es positivo para el desarrollo de competencias comunicativas, se sugiere por los resultados que las narrativas digitalmente integradas y la gamificación crearon.

El análisis comparativo de los resultados del pretest y posttest indica una mejora significativa en la comprensión lectora crítica en el grupo experimental. En el pretest, la puntuación promedio fue $M = 3.08$ ($SD = 0.49$) y en el posttest aumentó a $M = 3.82$ ($SD = 0.45$).

La prueba t para muestras apareadas confirmó que esta diferencia era estadísticamente significativa, $t(79) = 5.87$, $p < .001$. El tamaño del efecto, calculado con d de Cohen, fue 0.81, representando un gran efecto. Este resultado indica un progreso sustancial en las habilidades de interpretación inferencial, análisis crítico y evaluación argumentativa de textos.

Los resultados del posttest muestran claramente una mejora sustancial después de la intervención en la puntuación media del pretest que fue $M = 2.98$ ($SD = 0.46$), y la media del posttest de $M = 3.76$ ($SD = 0.41$).

La diferencia fue estadísticamente significativa, $t(79) = 6.45$, $p < .001$, con un tamaño del efecto $d = 0.90$, que es alto. Este hallazgo indica mejora en la coherencia de las

producciones textuales de los estudiantes, creatividad narrativa, uso del lenguaje y la integración multimodal de componentes en sus producciones escritas.

El análisis de correlación de Pearson mostró una correlación positiva y significativa entre la motivación académica y la escritura creativa ($r = 0.66$; $p < .01$) y entre la motivación y la comprensión lectora crítica ($r = 0.61$; $p < .01$). Estos resultados sugieren que altos niveles de motivación, compromiso y participación activa impactaron positivamente en las habilidades de lectura y escritura.

El análisis temático de las entrevistas semi-estructuradas y observaciones en clase arrojó cuatro categorías emergentes, presentadas en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías emergentes del análisis cualitativo

Categoría emergente	Frecuencia	Significado interpretativo
Motivación para leer	34	Interés sostenido en leer y analizar textos
Identidad autoral	30	Reconocimiento del estudiante como creador
Aprendizaje colaborativo	27	Apreciación del trabajo en equipo
Uso creativo de lo digital	25	Integración significativa de herramientas digitales

Fuente: Elaboración propia.

Los datos cualitativos sugieren que los estudiantes vieron la narración digital como una forma innovadora y significativa de aprender lengua y literatura. Hubo una mejora del pensamiento crítico, la creatividad y la independencia, así como una mayor disposición a revisar y editar los textos producidos.

La Tabla 3 ofrece una síntesis comparativa de resultados antes y después del impacto de la intervención por dimensión evaluada.

Tabla 3. Resultados del pretest y posttest por dimensión



Dimensión evaluada	Pretest M (SD)	Posttest M (SD)	t	p	d de Cohen
Comprensión lectora crítica	3.08 (0.49)	3.82 (0.45)	5.87	< .001	0.81
Escritura creativa	2.98 (0.46)	3.76 (0.41)	6.45	< .001	0.9
Motivación académica	3.22 (0.50)	4.01 (0.48)	7.12	< .001	0.95

Nota. N = 80 estudiantes. Pruebas de muestras relacionadas t. Tamaños del efecto calculados con d de Cohen.

La convergencia de los hallazgos, tanto cualitativa como cuantitativamente, confirma que la combinación de narrativa digital y gamificación tiene efectos positivos y consistentes en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, escritura creativa y motivación académica. No se encontraron divergencias significativas entre los dos enfoques; por el contrario, los hallazgos cualitativos proporcionan profundidad de interpretación y refuerzan la validez de los resultados estadísticos.

En general, los resultados han proporcionado confirmación de la hipótesis del estudio, demostrando que el uso pedagógico de narrativas digitales gamificadas es una estrategia efectiva para mejorar habilidades comunicativas clave a nivel de educación primaria, particularmente en entornos de escuelas públicas.

Discusión

Los resultados de las intervenciones se midieron cuantitativamente y resultaron en un crecimiento positivo en la comprensión lectora crítica. El crecimiento positivo fue consistente con investigaciones previamente realizadas y tuvo un efecto positivo en el enfoque constructivista sobre la tarea o desafío en cuestión que se midió con una cognición y persistencia en la tarea, con enfoques que tenían objetivos de aprendizaje definidos y alguna forma de retroalimentación correctiva (Sailer y Homner, 2020; Bai et al., 2020). Más específicamente, la retroalimentación de crecimiento recibida en los ítems inferenciales y críticos corresponde a la literatura que postula una relación constructiva

entre la comprensión lectora crítica y la comprensión lectora a niveles literal, inferencial y crítico; y la literatura que relaciona esto con el contexto escolar latinoamericano, aunque con contextos, diseños y alcances variables (Santiago-Gonzalez, 2023; Verastegui-Gutierrez, 2025).

Estos hallazgos deben enmarcarse con relatos recientes que advierten sobre la evidencia mixta respecto al impacto de la gamificación en los resultados de aprendizaje en educación primaria, señalando que los efectos son fuertemente contingentes a la calidad del diseño, la alineación curricular y cómo se promueve (o inhibe) la cooperación (Romero-Rodríguez et al., 2024). En consecuencia, el aumento crítico en la comprensión que este estudio reporta es probablemente el resultado de la articulación de misiones de lectura con un propósito (análisis de intencionalidad, credibilidad y argumentos) y una estructura gamificada, diseñada para la mejora progresiva y sostenida —más que una recompensa aislada— y andamiaje, gamificación y otros elementos en cumplimiento con taxonomías contemporáneas (Toda et al., 2019a, 2019b).

Las mejoras en la escritura creativa (coherencia, riqueza expresiva, estructura narrativa y revisión) coinciden con la evidencia que posiciona la narración digital como una mediación pedagógica para fortalecer la producción de textos a través de la planificación, revisión iterativa y la construcción de significado en múltiples niveles (Wu y Chen, 2020; López Carril et al., 2022). El uso de aplicaciones como Book Creator, que permite a los estudiantes combinar texto, imagen y audio, y por lo tanto mejora la capacidad de autoría de los estudiantes, ha sido reportado como positivo para la educación primaria (López Carril et al., 2022). En la misma línea, estudios recientes afirman que la creación de narrativas digitales ayuda a desarrollar simultáneamente habilidades digitales y lingüísticas, especialmente cuando se fomenta la colaboración, la co-evaluación y la reflexión (Yu y Wang, 2024).

Desde un punto de vista pedagógico, la multimodalidad no funciona como un “adicional estético”; más bien, actúa como un modo de representación que reestructura la creación de significado y apoya elecciones comunicativas más sofisticadas (Kress, 2020). Así, el aumento observado en la calidad textual puede interpretarse como un efecto combinado de la escritura como proceso (planificar-borrador-revisar) y la representación multimodal,

que eleva los medios expresivos y la conciencia del destinatario (Wu y Chen, 2020; Kress, 2020).

El aumento en la motivación y el compromiso, reportado por los estudiantes, se alinea con los meta-análisis que muestran que la gamificación tiene un impacto positivo en las variables motivacionales, particularmente cuando hay progreso, retroalimentación inmediata y mecánicas de objetivos claros (Sailer y Homner, 2020; Bai et al., 2020). Esto también se alinea con estudios que han reportado aumentos en la lectura y la autorregulación en intervenciones gamificadas para la comprensión lectora en estudios cuasi-experimentales con seguimiento de patrones de aprendizaje (Maimaiti y Hew, 2025).

Algo importante que aparece en la literatura es que, aunque la gamificación puede ser muy útil, su efecto no siempre dura si se basa únicamente en recompensas externas. Si un juego solo funciona porque da puntos o premios, el interés puede desaparecer rápido cuando las recompensas dejan de llegar. Por eso, en contextos de educación pública, donde la continuidad y la sostenibilidad son claves, es fundamental pensar en estrategias significativas, donde la narrativa y la cultura de las actividades tengan sentido para los estudiantes y para los docentes que las implementan (Romero-Rodríguez et al., 2024; UNESCO, n.d.).

En América Latina también hay estudios que muestran avances interesantes cuando se combinan estrategias digitales creativas con aprendizaje activo. Por ejemplo, hay investigaciones que reportan mejoras en lectura y escritura cuando se usan tecnologías junto con dinámicas de juego y producción creativa, aunque muchas veces esto ocurre en contextos donde no siempre hay infraestructura adecuada o capacitación docente suficiente (Rodríguez-Aguilar, 2023; Vélez Arroyave, 2025).

Lo que nos llamó la atención en nuestros propios datos —y que coincide con estos trabajos— es cómo temas como la «identidad del autor» y el «uso creativo de lo digital» reflejan que, hoy en día, la alfabetización no es solo una habilidad técnica. Es una práctica cultural, social y digital que los niños van construyendo, no solo un procedimiento mecánico de leer y escribir (Kress, 2020; UNESCO, n.d.).

También observamos que cuando la gamificación eleva la participación y la persistencia, se generan más oportunidades reales de práctica, lo que termina traducándose en mejores resultados en lectura y escritura. Este patrón ha sido descrito antes en otras investigaciones, donde la personalización y la retroalimentación constante ayudan a sostener la atención y a fortalecer las competencias (Sailer & Homner, 2020; Maimaiti & Hew, 2025).

Eso sí, hay que ser cuidadosos. En estudios con diseño cuasi-experimental siempre hay factores que pueden influir, como diferencias iniciales entre grupos o variables del propio aula que no siempre se pueden controlar con precisión (Gopalan et al., 2020). Por eso es importante reportar claramente el tamaño del efecto y tomar en cuenta las puntuaciones iniciales al momento de interpretar los resultados (Lakens, 2022).

Si pensamos en estudiantes de 5.º y 6.º de EGB en instituciones públicas, lo que observamos sugiere que no es imposible implementar estrategias innovadoras —incluso con recursos limitados—, siempre que se cumplan algunas condiciones mínimas:

Elegir herramientas que realmente sean accesibles (por ejemplo, Book Creator, Genially o Google Classroom).

Construir rúbricas que tengan claridad para valorar lectura crítica y escritura creativa.

Brindar formación docente que no se quede solo en “cómo usar la tecnología”, sino que ayude a pensar pedagógicamente cómo planificar actividades significativas.

Estas recomendaciones están en sintonía con lo que organismos internacionales vienen proponiendo para la transformación digital educativa y para lograr prácticas innovadoras equitativas (OCDE, 2019; UNESCO, s.f.).

También hay razones para pensar que el camino no termina aquí. Algunas ideas que quedan abiertas para seguir explorando son:

Ampliar las muestras y usar diseños longitudinales. Así se podría ver si los efectos realmente se mantienen con el tiempo.

Explorar las diferentes mecánicas de juego y su impacto. No todos los elementos de gamificación funcionan igual ni producen los mismos efectos.

Profundizar en la multimodalidad y cómo influye específicamente en la lectura crítica y en la construcción de argumentos (Toda et al., 2019a; Wu & Chen, 2020; Romero-Rodríguez et al., 2024).

Y, por supuesto, seguir reflexionando sobre cómo se protegen los datos y la privacidad de los niños en ambientes digitales, algo que sigue siendo un reto ético permanente (Swedan et al., 2020; Holtz et al., 2024).

Conclusiones

Al mirar los resultados con detenimiento, queda claro que la integración de narrativas digitales y gamificación puede ser una forma efectiva de fortalecer habilidades de lectura crítica y escritura creativa en estudiantes de 5.º y 6.º grado en escuelas fiscales.

Los estudiantes, después de participar en este tipo de actividades, no solo demostraron mejoras cuantificables en comprensión y producción textual, sino que también mostraron más motivación, más participación y una mayor disposición para involucrarse con las tareas educativas.

En lectura, la intervención ayudó a que los estudiantes ya no se quedaran en lo superficial, sino que empezaran a interpretar significados implícitos, evaluar argumentos y relacionar lo que leían con su propio contexto. Eso significa un tránsito claro desde una lectura mecánica hacia una lectura más reflexiva y significativa.

En escritura, la posibilidad de crear narrativas digitales les dio la libertad de construir textos más coherentes, originales y con sentido propio. Muchos alumnos empezaron a ver la escritura como una práctica planificada, revisable y comunicativa, no solo como un requisito escolar.

La gamificación, por su parte, funcionó como un elemento que dinamizaba el proceso de aprendizaje. El uso de misiones, niveles y retroalimentación constante no solo mantuvo el interés, sino que ayudó a promover autorregulación y compromiso con las tareas. Esto

muestra que el diseño didáctico es clave: no se trata solo de usar tecnología, sino de usarla con sentido pedagógico.

Todo esto confirma que, incluso en instituciones públicas con recursos limitados, es posible llevar adelante experiencias innovadoras que tengan impacto real en competencias clave para la educación del siglo XXI.

Más allá de los resultados inmediatos, lo que este estudio ofrece es una invitación a mirar la educación desde una perspectiva más amplia, donde la tecnología no es un fin en sí mismo, sino un recurso que, bien diseñado y mediado, puede apoyar el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Porras , J. S., Moyon Sani, V. E., Arias Vega, G. Y., Vásquez Alejandro, L. M., Ruiz Cires, O. A., Albia Vélez, B. K., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Estrategias de Aprendizaje Activas en la Enseñanza en la Asignatura de Estudios Sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 411-433. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13320
- Albán Pazmiño, E. J., Bernal Párraga, A. P., Suarez Cobos, C. A., Samaniego López, L. G., Ferigra Anangono, E. J., Moreira Ortega, S. L., & Moreira Velez, K. L. (2024). Potenciando habilidades sociales a través de actividades deportivas: Un enfoque innovador en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 3016–3038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12549
- Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 441–467. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09523-6>
- Bernal Párraga , A. P., Haro Cedeño, E. L., Reyes Amores, C. G., Arequipa Molina, A. D., Zamora Batioja, I. J., Sandoval Lloacana, M. Y., & Campoverde Duran, V. D. R. (2024). La Gamificación como Estrategia Pedagógica en la Educación Matemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 6435-6465. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11834
- Bernal Parraga , A. P., Naguas Nagua, J. A., Villarreal Bonifaz , M. M., Santillán Sevillano , N. D. C., Reyes Ordoñez, J. P., Carrillo Baldeón, V. P., & Macas Pacheco, C. (2025). Gamificación como estrategia innovadora para promover el aprendizaje significativo en Estudios Sociales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1044-1061. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15860
- Bernal Parraga, A. P., Cadena Morales, A. G., Cadena Morales, J. A., et al. (2024). Impacto de las plataformas de gamificación en la enseñanza: un análisis de su efectividad educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 2851–2867. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13742

- Bernal Parraga, A. P., Rodríguez Cajas, G. A., & Ramírez Campoverde, E. A. (2026). Impacto de las metodologías activas y tecnologías emergentes en el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura creativa en Lengua y Literatura en educación básica. *Educaf5-Berit*, 1(1), 147–157. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18210399>
- Bernal Parraga, A. P., Salinas Rivera, I. K., Allauca Melena, M. V., et al. (2024). Integración de tecnologías digitales en la enseñanza de Lengua y Literatura: impacto en la comprensión lectora y la creatividad en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9683–9701. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13117
- Bernal Párraga., Alvarez SantosA., & Mite CisnerosM. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona*, (84). Recuperado a partir de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rVar/article/view/2981>
- Braul, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Castillo Baño , C. P., Cruz Gaibor, W. A., Bravo Jacome, R. E., Sandoval Lloacana, C. F., Guishca Ayala, L. M., Campaña Nieto, R. A., Yopez Mogro, T. C., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Uso de Tecnologías Digitales en la Educación para la Ciudadanía. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5388-5407. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12756
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2020). Gamification in education: A systematic mapping study. *Educational Technology & Society*, 23(3), 1–15. [https://doi.org/10.30191/ETS.202007_23\(3\).0001](https://doi.org/10.30191/ETS.202007_23(3).0001)
- García Carrillo , M. de J., Bernal Párraga, A. P., Alexis Cruz Gaibor, W., Cruz Roca, A. B., Ruiz Vasco, D. E., Montaña Ordóñez, J. A., & Illescas Zaruma, M. S. (2024). Desempeño Docente y la Gamificación en Matemática en Estudiantes con Bajo Rendimiento en la Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 7509-7531. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12919
- Gopalan, M., Rosinger, K., & Ahn, J. B. (2020). Use of quasi-experimental research designs in education research: Growth, promise, and challenges. *Review of Research in Education*, 44(1), 218–243. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903302>
- Govindasamy, P., Cumming, T., & Saimon, R. (2024). Validity and reliability of a needs analysis questionnaire for the development of a creativity module. *Support for Learning*, 39(1), 5–26. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12659>
- Guevara, G., Tapia, A., & Wilson, C. (2023). Gamificación para el desarrollo del aprendizaje de las operaciones matemáticas en tercero básico. *Información Tecnológica*, 34(4), 31–44. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642023000400031>
- Hamari, J., Shernoff, D. J., Rowe, E., Coller, B., Asbell-Clarke, J., & Edwards, T. (2020). Challenging games help students learn. *Computers in Human Behavior*, 102, 68–80. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.07.016>

- Hidalgo, C., Marín, V. I., & Morales, M. (2022). Digital storytelling as a strategy for improving writing skills in primary education. *Education and Information Technologies*, 27, 891–909. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10675-2>
- Holtz, B., Naughton, R., & O'Connor, S. (2024). Enhancing comprehension of online informed consent. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/10508422.2024.2318546>
- Jara Chiriboga, S. P., Valverde Alvarez, J. H., Moreira Pozo, D. A., et al. (2025). Gamification and English learning: innovative strategies to motivate students in the classroom. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1609–1633. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.549>
- Kress, G. (2020). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429487208>
- Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: Psychology*, 8(1), Article 33267. <https://doi.org/10.1525/collabra.33267>
- Londoño-Monroy, G., Castañeda-Peña, H., & Tovar-Gálvez, J. C. (2021). Digital storytelling and literacy development in Latin American schools. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 35–50. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.88452>
- López-Carril, S., Díaz-Aroca, M., & González-Serrano, M. H. (2022). Book Creator as a digital storytelling tool in primary education: A case study. *Education and Information Technologies*, 27, 5329–5351. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10858-1>
- Madrid Toapanta, A. L., Véliz Cedeño, M. C., Bernal Párraga, A. P., et al. (2024). Estrategias activas para mejorar las competencias lectoras en edades tempranas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10646–10664. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13205
- Maimaiti, G., & Hew, K. F. (2025). Gamified self-regulated learning improves EFL reading comprehension, motivation, self-regulation skills and process patterns: Quasi-experiment with process mining. *The Internet and Higher Education*, 67, 101042. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2025.101042>
- Mora Villamar, F. M., Bernal Párraga, A. P., Molina Ayala, E. T., et al. (2024). Innovaciones en la didáctica de la lengua y literatura: estrategias del siglo XXI. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3852–3879. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11595
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Orden Guaman, C. R., Salinas Rivera, I. K., Paredes Montesdeoca, D. G., et al. (2024). Gamificación versus otras estrategias pedagógicas: un análisis comparativo de su efectividad en el aprendizaje y la motivación de estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 9939–9957. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13142
- Prados Sánchez, G., García Laborda, J., & Magal-Royo, T. (2021). Impact of a gamified platform in the promotion of reading comprehension and attitudes towards reading in primary education. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1939388>

- Robin, B. R. (2019). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 58(2), 113–122. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1569399>
- Rodríguez-Aguilar, R. P. (2023). Estrategias creativas para la producción de textos en estudiantes de primaria. *Revista de Tecnología Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 289–?. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200289&script=sci_arttext
- Romero-Rodríguez, J.-M., Martínez-Menéndez, A., Alonso-García, S., & Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). The reality of the gamification methodology in Primary Education: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 128, 102481. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102481>
- Şahin, M. D., & Ozturk, G. (2019). Mixed method research: Theoretical foundations, designs and its use in educational research. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 301–310. <https://doi.org/10.33200/ijcer.574002>
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-4>
- Santiago-González, P. D. R. (2023). Gamificación y comprensión de textos en inglés en estudiantes de una escuela militar peruana. *Revista de Tecnología Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 347–?. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662023000200347&script=sci_arttext
- Sarango Lucas, K. P., Villacis Lalangui, C. V., Díaz Tapia, A. V., et al. (2025). El uso del storytelling digital como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(2), 713–737. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.656>
- Serrano Aguilar, N. S., Paredes Montesdeoca, D. G., Silva Carrillo, A. G., Pilatasig Patango, M. R., Ibáñez Oña, J. E., Tumbes Cunuhay, L. F., & Bernal Parraga, A. P. (2024). Aprendizaje Híbrido: Modelos y Prácticas Efectivas para la Educación Post-Pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10074-10093. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13152
- Swedan, S., Khabour, O. F., Alzoubi, K. H., & Aljabali, A. A. A. (2020). Graduate students reported practices regarding the issue of informed consent and maintaining of data confidentiality in a developing country. *Heliyon*, 6(10), e04940. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04940>
- Toda, A. M., Klock, A. C. T., Oliveira, W., & Palomino, P. T. (2019a). Analysing gamification elements in educational environments using an existing gamification taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0106-1>
- Toda, A. M., Oliveira, W., Klock, A. C. T., & Palomino, P. T. (2019b). A taxonomy of game elements for gamification in educational contexts: Proposal and evaluation. In *Proceedings of the 2019 IEEE 19th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00028>
- Tokac, U., Novak, E., & Thompson, C. G. (2019). Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(3), 407–420. <https://doi.org/10.1111/jcal.12347>
- Torres Illescas, V., Villacrés Prieto, P., Román Cabrera, J., & Bernal Párraga, A. (2024). Charting the path of reading development: the importance of technology-based strategies in early ages. En *ICCSA 2024*

- Workshops, Lecture Notes in Computer Science (Vol. 14820). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65285-1_2
- Troya Santilán, B. N., García Sosa, S. M., Medina Marino, P. A., Campoverde Duran, V. D. R., & Bernal Párraga, A. P. (2024). Diseño e Implementación del Gamming Impulsados por IA para Mejorar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4051-4071. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11611
- UNESCO. (s. f.). Digital learning and transformation of education. <https://www.unesco.org/en/digital-education>
- Vélez Arroyave, C. A. (2025). Modelo de mejora en lectoescritura mediante un entorno virtual con juegos colaborativos en escuelas públicas. *Revista...* https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632025000202063&script=sci_arttext
- Verástegui-Gutiérrez, C. (2025). Gamificación para mejorar procesos lectores en estudiantes de educación básica regular. *Revista...* https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02822025000300004&script=sci_arttext
- Villacreses Sarzoza, E. G., et al. (2025). Inteligencia artificial: transformando la escritura académica y creativa en la era del aprendizaje significativo. *Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano*, 6(1), 1427–1451. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i1.533>
- Wu, J., & Chen, D.-T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103786>
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2019). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation. *Computers & Education*, 59(2), 339–352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>
- Yu, B., & Wang, W. (2024). Using digital storytelling to promote language learning, digital skills and digital collaboration among English pre-service teachers. *System*, 126, 103577. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103577>
- Zamora Arana, M. G., Bernal Párraga, A. P., Ruiz Cires, O. A., Cholango Tenemaza, E. G., & Santana Mero, A. P. (2024). Impulsando el aprendizaje en el aula: el rol de las aplicaciones de aprendizaje adaptativo impulsadas por inteligencia artificial en la educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 4301–4318. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11645

Contribuciones de los autores

Paola Maricela Pico Sánchez: Conceptualización del estudio; diseño metodológico; coordinación general de la investigación; supervisión del proceso de recolección de datos; redacción del borrador original; revisión crítica del manuscrito; aprobación de la versión final.

Jenny Priscila Hernández Bermeo: Diseño e implementación de la intervención pedagógica; recolección de datos cuantitativos y cualitativos; análisis preliminar de



resultados; apoyo en la redacción de la metodología y los resultados; revisión del manuscrito.

Marlene Del Pilar Arechua Mora: Análisis cualitativo de la información; sistematización de observaciones de aula; interpretación pedagógica de los hallazgos; contribución en la redacción de la discusión; revisión académica del texto.

Alexandra Cecilia Peñafiel Zapata: Análisis estadístico de los datos; elaboración de tablas y figuras; validación de instrumentos de evaluación; apoyo en la redacción del apartado de resultados; revisión técnica del manuscrito.

Luisana Virginia Arroyo Sarabia: Revisión de la literatura científica; apoyo en la fundamentación teórica; organización de referencias según normas APA 7.^a edición; corrección de estilo académico; revisión final del manuscrito.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés