

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Juegos didácticos para la enseñanza de la lectura en educación básica

Educational games for teaching reading in basic education

Recibido: 04/05/2025, Revisado: 02/09/2025, Aceptado: 10/09/2025, Publicado: 15/09/2025

Para citar este trabajo:

Chunchir Córdova, M. L., Cerón Benalcázar, N. G., & Herembás Pozo, O. P. (2025). Juegos didácticos para la enseñanza de la lectura en educación básica. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(2), 304-319. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.51>

Autores

Martha Lucía Chunchir Córdova¹

Unidad Educativa Otavalo

martha.chunchir@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0779-7592>

Nohemí Germania Cerón Benalcázar²

Unidad Educativa Otavalo

nohemi.ceron@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0000-7219-3276>

Oliva Polimia Herembás Pozo³

Unidad Educativa Jacinto Collahuazo

oliva.herembas@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0002-4718-2684>

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en educación básica. Docente con más de 25 años de experiencia.

² Licenciada en Ciencias de la Educación. Magister en Educación Básica. Docente con 25 años de experiencia.

³ Licenciada en Ciencias de la Educación Básica. Magister en Educación Básica. Docente con más de 26 años.

Resumen

Este estudio de corte correlacional, analizó la relación entre el uso sistemático de juegos didácticos y el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de educación básica (4.º a 7.º). Participaron 276 estudiantes de cuatro escuelas urbanas. Se emplearon dos instrumentos: el Índice de Implementación de Juegos Didácticos para la Lectura (IIJDL), administrado a docentes ($\alpha=.91$), y una prueba objetiva de comprensión lectora alineada con estándares curriculares y niveles de procesamiento (literal, inferencial y crítico). Se aplicaron estadísticas descriptivas, correlaciones de Pearson y modelos de regresión lineal múltiple controlando sexo, grado y proxy socioeconómico. Los resultados muestran una asociación positiva y moderada entre la intensidad/calidad de los juegos y la comprensión lectora ($r=.42$; $p<.001$). El modelo ajustado explicó el 29% de la varianza ($R^2=.29$), con efectos significativos de la retroalimentación lúdica inmediata, la dinámica cooperativa y el andamiaje de reglas. Se discuten implicaciones para el diseño instruccional: integrar mecánicas de juego con objetivos lectores explícitos, tareas de creciente complejidad y evaluación formativa. Se concluye que los juegos didácticos, diseñados pedagógicamente, constituyen una palanca viable para mejorar la lectura en primaria.

Palabras clave: Comprensión de la lectura, juegos educativos, educación básica, motivación del alumno, evaluación educativa.

Abstract

This correlational study analyzed the relationship between the systematic use of educational games and reading comprehension performance among basic education students (4th to 7th grade). A total of 276 students from four urban schools participated. Two instruments were used: the Educational Games Implementation Index for Reading (IIJDL), administered to teachers ($\alpha=.91$), and an objective reading comprehension test aligned with curricular standards and processing levels (literal, inferential, and critical). Descriptive statistics, Pearson correlations, and multiple linear regression models were applied, controlling for sex, grade, and socioeconomic proxy. The results show a positive and moderate association between the intensity/quality of the games and reading comprehension ($r=.42$; $p<.001$). The adjusted model explained 29% of the variance ($R^2=.29$), with significant effects from immediate playful feedback, cooperative dynamics, and rule scaffolding. Implications for instructional design are discussed: integrating game mechanics with explicit reading goals, tasks of increasing complexity, and formative assessment. It is concluded that educational games, designed pedagogically, constitute a viable leverage to improve reading in elementary school.

Keywords: Reading comprehension, educational games, basic education, student motivation, educational assessment.

INTRODUCCIÓN

El descenso o estancamiento de los niveles de comprensión lectora en educación básica es un reto persistente para los sistemas educativos y para la práctica docente. La evidencia muestra que la lectura competente exige la convergencia de procesos de decodificación, vocabulario, memoria de trabajo, inferencia y autorregulación, además de climas de aula que sostengan la motivación y la implicación cognitiva del estudiante (Castles, Rastle, & Nation, 2018; Calero & Calero-Pérez, 2021). Desde la perspectiva del diseño instruccional, el acoplamiento entre tareas cognitivas y condiciones motivacionales es clave para consolidar hábitos lectores y promover aprendizajes duraderos (Hidi & Renninger, 2006; Paas, Renkl, & Sweller, 2003; Sweller, 1988).

En este marco, la incorporación de juegos didácticos y, más ampliamente, de estrategias lúdicas (aprendizaje basado en juegos y gamificación), ha cobrado relevancia en las dos últimas décadas. Meta-análisis y revisiones señalan efectos positivos, aunque heterogéneos, de las intervenciones lúdicas sobre la motivación, el compromiso conductual y ciertos desempeños académicos (Hamari, Koivisto, & Sarsa, 2014; Seaborn & Fels, 2015; Clark, Tanner-Smith, & Killingsworth, 2016; Sailer & Homner, 2019). En lengua y lectura, los juegos pueden ofrecer contextos de práctica repetida con variabilidad, feedback inmediato y desafíos graduados que optimizan la carga cognitiva y sostienen el interés situacional (Paas et al., 2003; Sweller, 1988; Deci & Ryan, 2000; Hidi & Renninger, 2006).

La literatura en español ha documentado aportes concretos a la lectoescritura y a la comprensión cuando los juegos se diseñan con objetivos lingüísticos claros, reglas simples, materiales atractivos y dinámicas cooperativas (Torres-Toukoudidis, Romero-Rodríguez, Pérez-Rodríguez, & Björk, 2016; Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022). Asimismo, revisiones hispano-latinoamericanas destacan que la eficacia depende de la alineación entre mecánicas de juego y objetivos curriculares, así como de la calidad de la mediación docente (Faure-Carvallo, Calderón-Garrido, & Gustems-Carnicer, 2022; Esteban Peregrina, 2017). No obstante, algunos trabajos advierten de efectos nulos o menores cuando las recompensas

externas eclipsan las metas de aprendizaje, o cuando la dificultad no se ajusta a la zona de desarrollo del alumnado (Seaborn & Fels, 2015; Clark et al., 2016).

En lectura, los juegos didácticos ofrecen micro-situaciones de problema (resolver pistas, seleccionar evidencias textuales, construir mapas semánticos bajo presión de tiempo razonable) que demandan activación de procesos inferenciales, monitoreo de comprensión y autorregulación (Castles et al., 2018; Hidi & Renninger, 2006; Cedeño Celorio, 2024). Además, permiten modular la dificultad (por niveles), la retroalimentación (inmediata) y la repetición espaciada, elementos asociados a mejores resultados (Paas et al., 2003; Sweller, 1988). En contextos hispanohablantes, múltiples experiencias describen mejoras en subprocesos lectores —fluidez, vocabulario, localización de información e inferencia— cuando se emplean juegos serios o tableros didácticos integrados a proyectos de aula (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Torres-Toukoumidis et al., 2016; Calderón Arévalo, Flores Mejía, Ruiz Pérez, & Castillo Olsson, 2022).

Ahora bien, no todo juego es didáctico por defecto. La efectividad depende de decisiones de diseño pedagógico:

- (a) mecánicas (puntos, turnos, roles, cooperación/competencia regulada), }
- (b) dinámicas (curiosidad, desafío, autonomía y relación), y
- (c) estética (narrativa, materialidad, tiempos), articuladas con objetivos lectores (localizar, inferir, evaluar) y criterios de éxito claros (Sailer & Homner, 2019; Hamari et al., 2014; Deci & Ryan, 2000).

Además, el andamiaje docente explicitar estrategias (subrayado, preguntas, predicciones), modelar el pensamiento y regular la dificultad es un factor crítico (Esteban Peregrina, 2017; Rico-Martín & Mohamedi-Amaruch, 2019).

En suma, el problema que aborda este estudio es la insuficiente evidencia cuantitativa de aula, con medidas objetivas de comprensión lectora, que conecte la calidad de implementación de juegos didácticos en clase con resultados lectores en primaria, controlando factores individuales y de contexto. Aunque existen cuasi-experimentos y

experiencias con tecnologías específicas, persiste la necesidad de estudios no cuasiexperimentales que, desde aulas reales y con diversidad de prácticas docentes, estimen la fuerza de asociación entre variables de juego y desempeño lector (Hamari et al., 2014; Clark et al., 2016; Faure-Carvallo et al., 2022; Torres-Toukourmidis et al., 2016). Por tanto se establece como objetivo el estimar la relación entre la intensidad y calidad de implementación de juegos didácticos y el desempeño en comprensión lectora en estudiantes de 4.º a 7.º de educación básica.

La teoría de la autodeterminación sostiene que la motivación de calidad emerge cuando tareas y contextos apoyan autonomía, competencia y relación (Deci & Ryan, 2000). En juegos didácticos, mecánicas y dinámicas que brindan retroalimentación informativa, retos progresivos y cooperación significativa pueden aumentar la persistencia y la profundidad del procesamiento (Hidi & Renninger, 2006; Sailer & Homner, 2019). Desde la carga cognitiva, reglas claras, objetivos específicos y ejemplos trabajados reducen la carga extrínseca y optimizan la carga germinal para aprender estrategias lectoras (Sweller, 1988; Paas et al., 2003). En lectura, la comprensión se entiende como construcción de significado a partir de texto y conocimientos previos, con niveles literal, inferencial y crítico (Castles et al., 2018; Rico-Martín & Mohamedi-Amaruch, 2019). Integrar juegos que demanden buscar evidencias, explicar inferencias y justificar decisiones puede reforzar estos niveles (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Torres-Toukourmidis et al., 2016). Esta convergencia teórica y empírica enmarca la presente investigación.

A diferencia de revisiones o intervenciones específicas, este trabajo ofrece evidencia correlacional de campo con instrumentos de validez de contenido y confiabilidad aceptables, y un análisis multivariable que ayuda a aislar la contribución de dimensiones clave del diseño lúdico (Ato, López-García, & Benavente, 2013; Paas et al., 2003; Sailer & Homner, 2019). Con ello se busca orientar decisiones curriculares y didácticas sobre cuándo y cómo incorporar juegos para mejorar la lectura.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cuantitativo de tipo no experimental, transversal y correlacional, considerado pertinente para examinar asociaciones entre variables en contextos naturales de aula, sin manipulación de tratamientos ni asignación aleatoria de grupos (Ato, López-García, & Benavente, 2013).

La muestra, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, estuvo conformada por 276 estudiantes (52% mujeres) de cuarto a séptimo grado de educación básica, con edades comprendidas entre 10 y 13 años, distribuidos en 12 aulas pertenecientes a cuatro instituciones educativas de carácter urbano. Se obtuvo consentimiento informado por parte de las familias y la autorización institucional correspondiente, garantizando el respeto a los principios éticos de investigación con menores de edad. De la cual se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Índice de Implementación de Juegos Didácticos para la Lectura (IIJDL). Cuestionario dirigido a docentes, compuesto por 24 ítems en formato Likert (1-5), organizado en cuatro subescalas: frecuencia de uso (sesiones por semana), retroalimentación lúdica (inmediatez y especificidad), dinámica cooperativa (roles, reglas y coordinación) y andamiaje pedagógico (gradación de dificultad, modelamiento y ejemplos). La validez de contenido fue establecida mediante la valoración de tres expertos, con un coeficiente V de Aiken de .87 (Aiken, 1985). La confiabilidad global resultó satisfactoria ($\alpha=.91$), con índices adecuados para las subescalas ($\alpha=.81-.88$; Cronbach, 1951).
- Prueba de Comprensión Lectora (PCL). Evaluación conformada por 24 ítems de opción múltiple, distribuidos en tres subescalas que corresponden a los niveles literal, inferencial y crítico (8 ítems cada uno). Los textos empleados: narrativos e informativos, que oscilaron entre 300 y 450 palabras, calibrados

previamente según su dificultad. La prueba mostró una confiabilidad aceptable ($K-R20=.86$) y validez de contenido avalada por jueces expertos (V de Aiken $=.86$). Se incluyeron como covariables el sexo del estudiante, el grado escolar y un indicador socioeconómico indirecto (beneficiario o no de programa de alimentación escolar).

La PCL fue administrada en horario regular de clases, con una duración de 40 minutos. De manera complementaria, los docentes respondieron el IIJDL a través de un formulario en línea con un tiempo estimado de 15 minutos. Previamente, se realizó una prueba piloto en un aula con el fin de depurar ítems y ajustar los tiempos de aplicación.

Se efectuaron análisis descriptivos de tendencia central y dispersión (M , DE), seguidos de correlaciones de Pearson entre las puntuaciones totales y subescalas del IIJDL y la PCL. Posteriormente, se realizaron regresiones lineales múltiples, considerando la comprensión lectora total como variable dependiente y las subescalas del IIJDL, junto con las covariables, como predictores. Se verificaron los supuestos estadísticos de normalidad de residuos, colinealidad y homocedasticidad. Se reportaron los coeficientes estandarizados (β), intervalos de confianza al 95% y el R^2 ajustado. La magnitud de los efectos se interpretó conforme a los criterios de referencia propuestos por Cohen (1992).

Cabe mencionar que el estudio contó con la aprobación institucional, la firma de consentimientos informados por parte de las familias y el compromiso de anonimato y confidencialidad en el manejo de los datos, en apego a los principios de ética en investigación educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

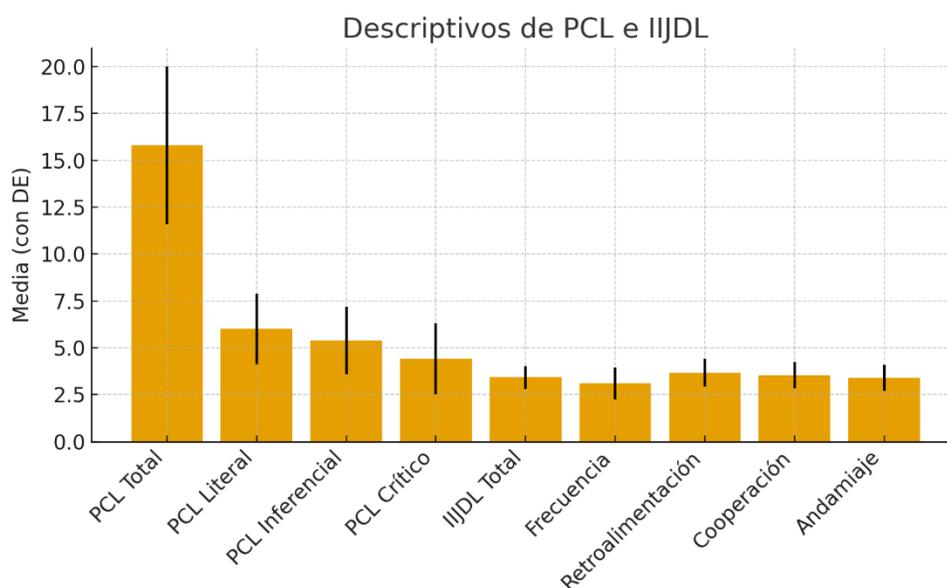
Los análisis estadísticos permitieron caracterizar los niveles de comprensión lectora del estudiantado, así como la frecuencia y calidad de la implementación de juegos didácticos en las aulas. Además, se evaluó la asociación entre ambos constructos, explorando la capacidad predictiva de las dimensiones del índice de juegos sobre el desempeño lector, y

se realizaron análisis complementarios para estimar la robustez de los hallazgos y posibles diferencias entre subgrupos.

Descripción de variables

El puntaje promedio en la Prueba de Comprensión Lectora (PCL) fue de 15.8 sobre 24 ítems (DE=4.2). Por niveles, la media alcanzó 6.0 (DE=1.9) en comprensión literal, 5.4 (DE=1.8) en inferencial y 4.4 (DE=1.9) en crítico. Respecto al Índice de Implementación de Juegos Didácticos para la Lectura (IIJDL), en escala de 1 a 5, la media global fue de 3.42 (DE=0.61). En sus subescalas, los promedios fueron: frecuencia 3.10 (DE=0.85), retroalimentación 3.67 (DE=0.73), cooperación 3.54 (DE=0.70) y andamiaje 3.39 (DE=0.69).

Ilustración 1. Descriptivos de variables



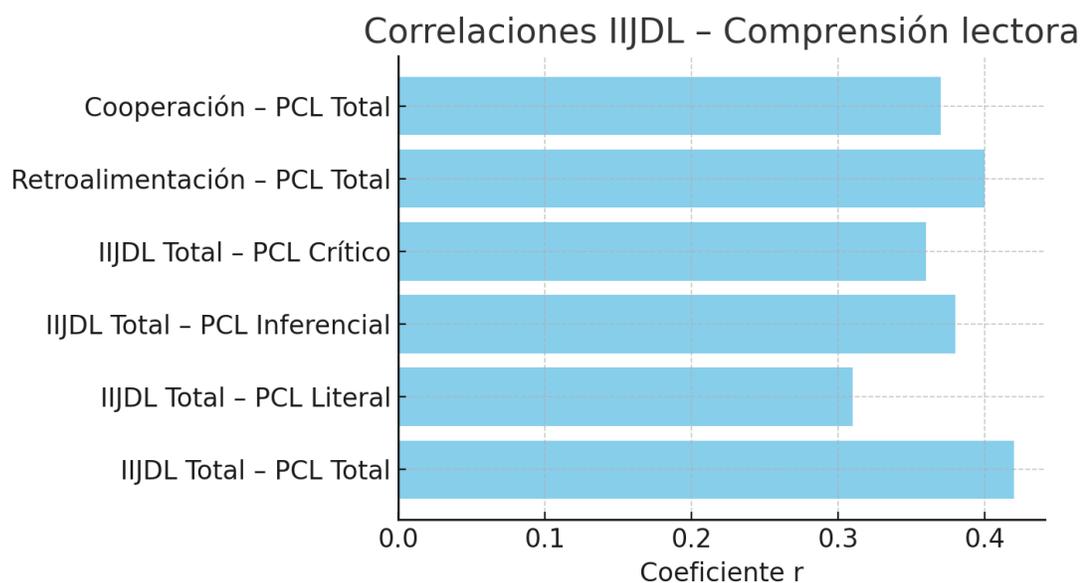
Nota: Creación propia

Correlaciones bivariadas

Se identificó una correlación positiva y significativa entre el IIJDL total y el desempeño global en la PCL ($r=.42$, $p<.001$). Por niveles, las asociaciones fueron consistentes: literal ($r=.31$, $p<.001$), inferencial ($r=.38$, $p<.001$) y crítico ($r=.36$, $p<.001$). Entre las subescalas, destacaron retroalimentación ($r=.40$, $p<.001$) y cooperación ($r=.37$, $p<.001$) como las

dimensiones con mayor peso. Estos resultados se alinean con la evidencia que resalta el rol de la retroalimentación inmediata y específica, así como de la colaboración regulada, en los procesos de aprendizaje mediados por juegos (Clark et al., 2016; Sailer & Homner, 2019; Hamari et al., 2014; Deci & Ryan, 2000; Hidi & Renninger, 2006).

Ilustración 2. Correlaciones



Nota: Creación propia

Modelos multivariantes

El modelo inicial con covariables (sexo, grado y proxy socioeconómico) explicó un 9% de la varianza en comprensión lectora ($R^2=.09$). Al incorporar las subescalas del IJDL, la varianza explicada aumentó de manera significativa hasta un R^2 ajustado=.29 ($\Delta R^2=.20$, $p<.001$). Los predictores significativos fueron: retroalimentación ($\beta=.26$, IC95% .15-.37, $p<.001$), cooperación ($\beta=.18$, .07-.29, $p=.002$) y andamiaje ($\beta=.14$, .03-.25, $p=.013$). La frecuencia de uso presentó un efecto marginal ($\beta=.09$, $p=.071$). Estos hallazgos se corresponden con los marcos teóricos de la autodeterminación y de la carga cognitiva, que destacan cómo la información de desempeño y la gradación de retos favorecen la percepción de competencia, la motivación y la práctica estratégica (Deci & Ryan, 2000; Paas et al., 2003;

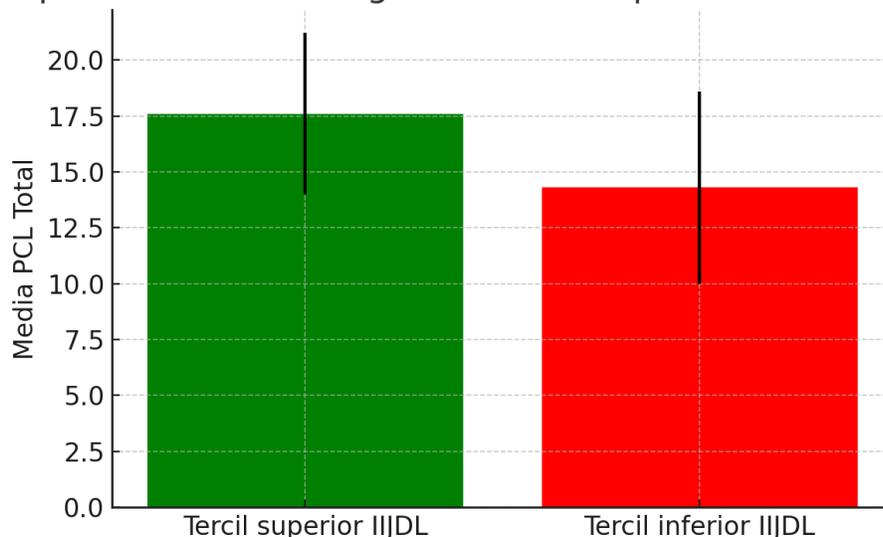
Sweller, 1988). La cooperación, a su vez, potencia procesos de explicación y co-regulación vinculados con mejores inferencias (Hidi & Renninger, 2006; Castles et al., 2018).

Análisis por cuantiles

Al comparar extremos de implementación, se observó que en el tercil superior del IIJDL (≥ 3.8) el promedio de comprensión lectora total fue de 17.6 (DE=3.6), mientras que en el tercil inferior (≤ 3.0) alcanzó 14.3 (DE=4.3). La diferencia resultó estadísticamente significativa, $t(174)=5.92$, $p<.001$, $d=0.84$. El mayor efecto se evidenció en el nivel inferencial ($\Delta M=1.3$ ítems), concordante con estudios que subrayan ganancias en procesos profundos cuando los juegos exigen búsqueda de evidencias y argumentación (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Torres-Toukoumidis et al., 2016; Clark et al., 2016; Wouters et al., 2013).

Ilustración 3. Comprensión lectora según implementación

Comprensión lectora según nivel de implementación de juegos



Nota: Creación propia

Las verificaciones estadísticas descartaron problemas de multicolinealidad ($VIF<2.1$) y heterocedasticidades relevantes, y los residuos mostraron una distribución cercana a la normalidad. Si bien el diseño transversal impide inferencias causales, los resultados convergen con meta-síntesis que documentan efectos moderados de juegos y dinámicas

gamificadas sobre logros académicos y motivación (Hamari et al., 2014; Seaborn & Fels, 2015; Clark et al., 2016; Sailer & Homner, 2019). Investigaciones en contextos hispanohablantes también han reportado mejoras en subprocesos lectores y hábitos cuando se incorporan juegos serios o de tablero (Sánchez Castro & Pascual Sevillano, 2022; Calderón Arévalo et al., 2022; Faure-Carvallo et al., 2022).

El análisis por grado escolar mostró un efecto favorable en estudiantes de sexto y séptimo de básica ($\beta=.17$, $p=.009$), posiblemente asociado con un repertorio más amplio de vocabulario y estrategias de comprensión (Castles et al., 2018). En contraste, no se identificaron diferencias significativas por sexo en el desempeño lector total ($p=.21$), lo cual se alinea con trabajos que, tras controlar factores contextuales, señalan diferencias mínimas o nulas entre niños y niñas (Rico-Martín & Mohamedi-Amaruch, 2019).

CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia cuantitativa de aula de que la calidad de implementación de juegos didácticos se asocia con mejor desempeño en comprensión lectora en educación básica, especialmente en el nivel inferencial. Más que la simple frecuencia de uso, resultaron determinantes tres componentes de diseño pedagógico: (1) retroalimentación lúdica inmediata y específica, que orienta la autorregulación; (2) dinámicas cooperativas con roles y reglas claras, que promueven explicación, contraste de ideas y construcción compartida de significado; y (3) andamiaje de dificultad y de estrategias, que sostiene el esfuerzo cognitivo productivo.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos sugieren que los juegos didácticos deben concebirse como herramientas instruccionales, no como añadidos motivacionales. Esto implica alinear mecánicas (puntos, turnos, misiones, cartas, tableros, escape rooms) con objetivos lectores explícitos (localizar información, inferir, evaluar), rubricas de logro y criterios de éxito comprensibles para el alumnado. Resulta clave dosificar la dificultad,

garantizar tiempos de lectura y discusión suficientes y modelar estrategias (predicciones, preguntas guiadas, justificación de respuestas, uso de marcadores textuales). La cooperación estructurada en equipos pequeños, roles rotativos, reglas de interacción potencia la participación y favorece la verbalización de inferencias.

En términos de gestión escolar, conviene promover comunidades docentes que diseñen, prueben y ajusten prototipos de juegos alineados al currículo, compartiendo bancos de textos y cartas de misión por grado y dominio (narrativo, expositivo). También es recomendable formación en diseño lúdico, evaluación formativa y uso de datos de desempeño para iterar los juegos. Las direcciones pueden apoyar con tiempos de planificación colaborativa y micro-ciclos de implementación-reflexión.

En investigación, se requiere avanzar hacia diseños longitudinales y experimentos de campo que exploren efectos causales y moderadores (clima de aula, diversidad lingüística, uso de tecnologías). Es pertinente desarrollar instrumentos estandarizados para medir la calidad de juegos didácticos y evaluaciones con ítems liberados que capten con fidelidad los niveles inferencial y crítico. Finalmente, debe cuidarse la equidad, asegurando que las propuestas lúdicas sean inclusivas y accesibles, con materiales de bajo costo y adaptaciones para necesidades diversas.

En conclusión, los juegos didácticos constituyen una palanca pedagógica viable para favorecer la comprensión lectora en primaria cuando se diseñan y median con intencionalidad. La combinación de retroalimentación, cooperación y andamiaje dentro de estructuras lúdicas bien articuladas contribuye a que los estudiantes lean con propósito, piensen con el texto y disfruten del proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Calderón Arévalo, M. Y., Flores Mejía, G. S., Ruiz Pérez, A., & Castillo Olsson, S. E. (2022). Gamificación en la comprensión lectora de los estudiantes en tiempos de pandemia en Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 28, 63–74. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38145>
- Calero, A., & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20(2), 33–42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5–51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cedeño Celorio, C. V. ., Quijia Lema , G. A. ., & Terán Reyes , A. I. . (2024). Tecnologías Emergentes en el Aula: Retos y Oportunidades para los Docentes. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 1(2), 14-29. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v1i2.8>
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., & Killingsworth, S. S. (2016). Digital game-based learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del-Moral-Pérez, M. E., Villalustre-Martínez, L., & Neira-Piñeiro, M. R. (2018). Percepción docente del desarrollo emocional y creativo mediante digital storytelling. *Educación XX1*, 21(1), 345–374. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20202>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K., & Schnakenberg, J. (2009). A meta-analysis of reading comprehension interventions for

- struggling readers in grades 4–12. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), 276–291. <https://doi.org/10.1177/0022219409335214>
- Esteban Peregrina, A. (2017). Estado actual de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 19(1), 15–37. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2017.19.1.01>
- Faure-Carvalho, A., Calderón-Garrido, D., & Gustems-Carnicer, J. (2022). Gamificación digital en educación secundaria: Revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 137–154. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1773>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A review of empirical studies. *HICSS 47*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Juan-Lázaro, O., & Area-Moreira, M. (2021). Gamificación superficial en e-learning: evidencias sobre motivación y autorregulación. *Pixel-Bit*, 62, 146–181. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.82427>
- Manzano-León, A., Ait Abdellah, H., Rodríguez Moreno, J., & Aguilar Parra, J. M. (2023). El juego como recurso de aprendizaje para trabajar la lectoescritura: Revisión sistemática. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 16(4), 914–926. <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n4.914-926>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design. *Educational Psych Review*, 15(2), 147–177. <https://doi.org/10.1023/A:1025111736949>
- Pegalajar-Palomino, M. C. (2021). Implicaciones de la gamificación: Revisión sobre la percepción del estudiante. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 169–188. <https://doi.org/10.6018/rie.419481>
- Przybylski, A. K., Rigby, C. S., & Ryan, R. M. (2010). A motivational model of video game engagement. *Review of General Psychology*, 14(2), 154–166. <https://doi.org/10.1037/a0019440>
- Rico-Martín, A. M., & Mohamedi-Amaruch, A. (2019). Evaluación de la comprensión lectora en contexto diglósico. *Revista de Educación*, 385, 197–224. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-423>
- Sailer, M., & Homner, L. (2019). The gamification of learning and instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 27, 100204. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100204>

- Sánchez Castro, S., & Pascual Sevillano, M. Á. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora. *Investigaciones Sobre Lectura*, 17(1), 40–66. <https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325>
- Seaborn, K., & Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Interventions for children’s language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L. M., Pérez-Rodríguez, M. A., & Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37–49. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1124
- Wouters, P., van Nimwegen, C., van Oostendorp, H., & van der Spek, E. (2013). A meta-analysis of serious games. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Martha Lucía Chunchir Córdova: Conceptualización; Metodología; Análisis temático; Administración del proyecto; Redacción – borrador original; Supervisión.

Nohemí Germania Cerón Benalcázar: Investigación; Búsqueda y selección de literatura; Curación de datos; Discusión de resultados; Validación; Redacción – revisión y edición.

Oliva Polimia Herembás Pozo: Recolección y organización de información; Sistematización de fuentes; Visualización; Gestión de referencias bibliográficas; Revisión crítica del manuscrito; Edición final.

